

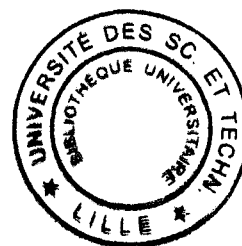
N° d'ordne: 3624

50377
2005
5-1

**UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE
INSTITUT CUEEP
DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

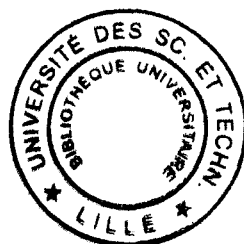
**DOCTORAT
SCIENCES DE L'EDUCATION**

Thérèse LEVENE-COUCKE



LA FONCTION DE L'EDUCATION SPECIALISEE

- LES PRATICIENS EN QUESTION(S) -



Thèse dirigée par Monsieur Paul DEMUNTER,
Professeur en Sciences de l'Education
Soutenue le 20 juin 2005

Jury :

Madame Véronique LECLERCQ
Madame Françoise ROPE
Monsieur Matéo ALALUF
Monsieur Jean-Marie BARBIER
Monsieur Paul DEMUNTER
Monsieur Michel SONNTAG

ERRATA TEXTE

- p.178 2^{ème} paragraphe :

Il est écrit : "Les variables {niveau de qualification du père} et {niveau de qualification du père}".

Il faut lire : "Les variables {niveau de qualification du père} et {PCS du père}".

- p.185, en dessous du tableau 16 :

Il est écrit : "Les salariés titulaires d'un CDI exercent en association loi 1901 : 85% en association de parents, 86% dans les autres associations".

Il faut lire: "23% en association de parents, 74% dans les autres associations".

Il est écrit également : "Parmi les 2/3 restant ayant conclu un contrat de travail à durée déterminée, la moitié représente des préstagiaires, l'autre moitié des emplois aidés".

Il faut rectifier par : "Parmi les 2/3 restant ayant conclu un contrat de travail à durée déterminée, la moitié représente des préstagiaires".

- p.196, dernière phrase du 2^{ème} paragraphe :

Il est écrit : "Les hommes épousent davantage leurs pairs ou collègues de travail que les femmes, respectivement 44% et 26% des femmes sans profession".

Il faut remplacer par : "Les hommes épousent davantage leurs pairs ou collègues de travail que les femmes, respectivement 44% et 26%".

- p.198 : 2^{ème} paragraphe, dernière phrase :

"...et donc d'hypothéquer sur leurs intérêts immédiats ou à la longue" est à remplacer par : "... et donc d'hypothéquer sur leurs intérêts immédiats ou à long terme".

- p.350, 3^{ème} paragraphe : "on relève une surreprésentation de 19 points des praticiens critiques parmi les praticiens en projet de qualification".

Il faut lire : "on relève une surreprésentation de 19 points de praticiens en projet de qualification parmi les praticiens critiques".

- p.358 a) 2^{ème} paragraphe, 4^{ème} ligne et suivantes : "on relève une surreprésentation de cette perception de 10 points (et non de 20) en Aide sociale à l'enfance".

Dernière ligne : "on relève une surreprésentation de cette approche de 10 points (et non de 20)".

La surreprésentation de 20 points existe dans l'autre sens de lecture, on aurait donc pu ajouter : "parmi les praticiens qui développent une approche pragmatique (réponses à apporter), une approche en termes de contexte ou une approche déterministe mécaniste, on constate une surreprésentation de 20 points des praticiens en aide sociale à l'enfance".

- p.371, 1^{er} paragraphe sous le graphe 18 :

"(Tableau A72: *Formation suivie et regard sur la pertinence du travail éducatif spécialisé selon la fonction*) est à supprimer.

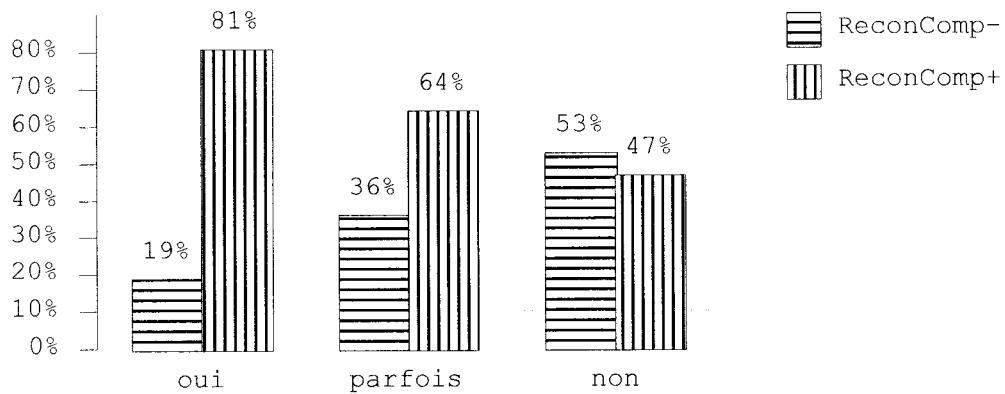
- p.415 : b) reconnaissance et assistance employeur , 8^{ème} ligne :
 Parmi les 151 praticiens qui ...11 points" est le commentaire du tableau 138 et du graphe 28 qu'il faut remplacer par le tableau et le graphe ci-dessous, la variable {compétences utilisées} est une variable dérivée de la variable {reconnaissance compétences}:

Tableau n°138 Assistance de l'employeur et compétences utilisées

N %L %C +	Reconnaissance Compétences-	Reconnaissance Compétences+	S/LIGNE :
oui	50 19% 33% ---	217 81% 60% +++	267 100% 52%
parfois	65 36% 43% ++	114 64% 31% --	179 100% 35%
non	36 53% 24% +++	32 47% 9% ---	68 100% 13%
S/COLONNE:	151 29% 100%	363 71% 100%	514 100% 100%

Khi2 = 36,95 pour 2 d.d.l. , s. à .01
 rhô (Spearman) = -0,265 , s. à .05

Graphe 28 : Assistance de l'employeur et compétences utilisées



Remerciements

D'abord au directeur de thèse, Paul Demunter, à qui je dois le goût de la recherche. Je remercie avec lui Alain Dubus, le concepteur de Nestor pour son apport méthodologique et Dominique Delache pour sa généreuse assistance statistique.

Je voudrais aussi remercier les professeurs qui ont accepté de faire partie du jury : Mesdames Véronique Leclercq, Françoise Ropé et Messieurs Mateo Alaluf, Jean-Marie Barbier et Michel Sonntag.

Cette recherche a sa place, à double titre, au sein du Laboratoire Trigone puisqu'elle s'intéresse à des acteurs de la (trans)formation sociale et qu'elle s'inscrit dans le champ du travail social. Que soient remerciés mes collègues et amis avec qui j'ai entretenu des échanges constructifs. J'espère qu'en retour cette thèse inspirera leurs recherches en cours ou à venir.

Merci également aux travailleurs sociaux qui m'ont accompagnée dans l'investigation de leurs pratiques et en particulier à Michel Hego et Dominique Gauthier.

La mise en forme de ce travail, je la dois à Annie Maniquet, je lui suis reconnaissante de sa patience et de sa disponibilité et j'adresse mes "special thanks" à Paul Marx et John Kenway qui ont bien voulu se livrer à la traduction du résumé de la thèse.

Enfin, je peine à trouver mes mots pour exprimer ma gratitude à René Coucke, mon mari, le père de mes enfants, et un précieux compagnon de travail. Sa passion des mots, son goût pour la rigueur ont été un réel soutien au cours de ces années de travail. Alice, Léon et Rosa, ce travail intense et si long m'a souvent amenée à vous demander de reporter au lendemain ...

*Je dédie ce travail à Monique, Eugénie et Céline
et à ceux auxquels un avenir meilleur a été refusé.*

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES.....	4
INTRODUCTION GENERALE.....	9
1. Objet et problématique de la thèse.....	9
2. Le plan.....	12
 Chapitre 1 - L'OBJET DE LA RECHERCHE : L'EDUCATION SPECIALISEE.....	 14
§ 1 Travail social et travailleurs sociaux.....	14
§ 2 Les modalités historiques du travail social.....	16
A. L'Assistance sociale.....	16
B. La réparation.....	20
C. L'insertion.....	22
D. L'individualisation.....	24
§ 3 L'éducation spécialisée.....	27
A. Les textes juridiques fondateurs de l'éducation spécialisée.....	27
B. Les conditions d'émergence de l'éducation spécialisée.....	30
§ 4 Les courants d'analyse en éducation spécialisée.....	38
A. L'éducation spécialisée acte d'échange dans une relation interindividuelle.....	38
B. L'approche marketing de l'éducation spécialisée.....	40
C. L'approche socio-historique de l'éducation spécialisée.....	42
 Chapitre 2 - L'APPROCHE MATERIALISTE DIALECTIQUE COMME METHODE D'ANALYSE.....	 48
§ 1 Les caractéristiques critiques de l'objet d'étude.....	48
A. Les caractéristiques critiques des productions humaines.....	48
B. Les caractéristiques critiques de la méthode dialectique.....	49
C. La question de l'acteur dans une démarche matérialiste dialectique.....	50
D. L'approche du fait social.....	52
E. L'étude du signe, caractéristique spécifique de l'objet vivant social qu'est l'homme.....	54
§ 2 La méthode dialectique et l'étude des discours.....	56
A. Langage et rapports sociaux.....	56
B. Langage et conscience.....	57
C. La connaissance et la théorie du reflet.....	59

§ 3 Lecture matérialiste dialectique des discours	63
A. De l'expérience individuelle au fait social	63
B. Considérer les idées comme des faits sociaux.....	64
C. L'expression ou l'énonciation du discours.....	66
§ 4 La lecture de l'objet éducation spécialisée	68
A. La pratique sociale d'éducation spécialisée.....	68
B. La grille de lecture retenue pour l'objet de l'étude.....	70
Chapitre 3 - LES TECHNIQUES DE RECHERCHE : LE QUESTIONNAIRE UNE TECHNIQUE PRIVILEGIEE.....	74
§1 La construction d'un échantillon	75
A. Les sujets concernés	75
B. Un échantillon représentatif des établissements d'éducation spécialisée de la région Nord Pas de Calais.....	88
C. La population parente des praticiens de l'éducation spécialisée exerçant en établissements médico-sociaux dans la région Nord Pas de Calais et la population enquêtée	92
§ 2 L'élaboration et la passation du questionnaire	103
A. La construction du questionnaire.....	105
B. Les types de question : l'occasion de clarifier certains aspects de la méthodologie	106
C. Le déroulement de l'enquête	111
§ 3 Le traitement statistique des données obtenues par questionnaire	113
A. Définition.....	113
B. Le corpus de l'étude.....	114
C. Le mode de traitement des données.....	116
Chapitre 4 - LA FONCTION DE L'EDUCATION SPECIALISEE DANS LA SOCIETE ACTUELLE	125
§ 1 De l'Etat social à la mondialisation libérale	125
A. Ce qu'est la mondialisation	125
B. Mondialisation et politique sociale.....	129
§ 2 Les représentations communes de la mondialisation chez les travailleurs sociaux	139
§ 3 Les nouveaux instruments de l'éducation spécialisée	141
A. Le projet et le contrat garants de la citoyenneté de l'usager.....	142
B. La citoyenneté et les droits de l'homme	148
C. Certification des « bonnes pratiques ».....	150

§ 4 L'éducation spécialisée comme appareil d'Etat	154
A. L'Etat d'un point de vue matérialiste et historique	154
B. L'organisation de l'Etat	156
C. Le personnel de l'Etat	159
Chapitre 5 - LA SITUATION DE CLASSE DES PRATICIENS DE L'EDUCATION SPECIALISEE.....	164
§ 1 Le concept de classes sociales	164
A. L'appartenance de classe des travailleurs sociaux.....	166
B. Les intérêts et la position de classe de la nouvelle petite bourgeoisie.....	168
§ 2 L'origine de classe des praticiens de l'éducation spécialisée	173
A. Le niveau de qualification des pères et des mères	173
B. La situation professionnelle des pères et des mères	175
C. L'origine de classe des praticiens de l'éducation spécialisée	177
§ 3 La situation économique et sociale des praticiens	185
A. Les statuts des praticiens	185
B. Les revenus des praticiens	187
C. La situation professionnelle des conjoints des praticiens	193
§4 Le parcours professionnel des praticiens	198
A. La mobilité professionnelle des praticiens	198
B. Promotions obtenues.....	206
C. Possibilité de promotion	208
D. Reclassement professionnel.....	208
E. Le risque de chômage	209
Chapitre 6 - L'EQUIPEMENT INTELLECTUEL ET IDEOLOGIQUE DES PRATICIENS	213
§ 1 La formation initiale et continue des praticiens de l'éducation spécialisée	214
A. La formation initiale des praticiens de l'éducation spécialisée	214
B. Les projets de formation des praticiens en exercice	229
C. La formation informelle.....	239
§ 2 La formation politique et sociale	249
A. La pratique militante institutionnelle.....	249
B. L'engagement associatif des praticiens de l'éducation spécialisée	256
C. Le rapport à la grève	265

Chapitre 7 - LES CONDITIONS D'EXERCICE DES PRATICIENS	285
§ 1 La formalisation du procès d'éducation spécialisée	285
A. L'offre d'éducation spécialisée telle que les praticiens se l'approprient	285
B. Les résultats du procès d'éducation spécialisée.....	291
§ 2 Le projet institutionnel et son appropriation par les praticiens.....	300
A. Le mode de traitement des réponses	301
B. Le rapport des praticiens à la commande institutionnelle	306
C. La pratique d'élaboration de projet.....	309
D. Des pistes pour élaborer un projet « visée »	312
E. Le rapport à la commande institutionnelle et le type d'exercice professionnel.....	314
§ 3 La participation des praticiens aux décisions institutionnelles.....	316
A. Les procédures institutionnelles	317
B. Les niveaux d'implication	323
C. La conscience de ce traitement.....	327
 Chapitre 8 - LES RAPPORTS DES PRATICIENS AU PUBLIC	 335
§ 1 Le rapport à l'exclusion	335
A. Qui sont les exclus ?	336
B. L'utilité du travail éducatif	344
§ 2 La condition d'utilisateur	354
A. L'origine de la condition d'utilisateur.....	355
B. Les besoins de l'utilisateur	369
 Chapitre 9 - LES RAPPORTS DES PRATICIENS A LEURS MOYENS DE TRAVAIL.....	 375
§ 1 Le rapport à l'équipe comme moyen d'intervention	376
A. Réunion, participation ou coopération ?.....	377
B. L'impossible émergence d'un acteur collectif.....	383
C. L'idéologie de la participation.....	389
§ 2 Le rapport à l'institution	391
A. Assistance employeur	392
B. Evaluation de l'institution.....	396
C. L'institution idéale.....	403

Chapitre 10 - LES RAPPORTS DE TRAVAIL DES PRATICIENS DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE.....	409
§1 Sentiment de reconnaissance et reconnaissance	410
A. Sentiment de reconnaissance et sentiment de coopération	411
B. Sentiment de reconnaissance et sollicitation des praticiens	412
C. Reconnaissance et rapport aux moyens de travail	414
D. Praticiens « rebelles » et sentiment de reconnaissance.....	417
§ 2 Sentiment de sanction et sanction.....	421
A. Rapport à la sanction et type de public	423
B. Rapport à la sanction et perception des besoins des usagers	424
C. Rapport à la sanction et pratique syndicale	428
§ 3 Sentiment de malaise et malaise	430
A. Le malaise des praticiens de l'éducation spécialisée	431
B. Les raisons du malaise	447
CONCLUSIONS GÉNÉRALES	467
1. Éducation spécialisée et contrôle social	467
2. Praticiens de l'éducation spécialisée et contrôle social	471
BIBLIOGRAPHIE.....	477
1. Ouvrages.....	477
2. Articles et Revues	480
3. Autres sources.....	482
Annexe 1 : Questionnaire	485
Annexe 2 : Nomenclature des fonctions en éducation spécialisée	486
Annexe 3 : Présentation du Logiciel Nestor	487
Annexe 4 : Tableaux et graphes.....	488
TABLE DES TABLEAUX.....	489
TABLE DES GRAPHES.....	494
REPERTOIRE DES SIGLES.....	496

INTRODUCTION GENERALE

1. OBJET ET PROBLEMATIQUE DE LA THESE

Cette étude a pour objet l'éducation spécialisée. Plus précisément c'est la fonction réelle exercée par l'éducation spécialisée dans la société actuelle et le rôle des agents de l'éducation spécialisée dans la division sociale du travail qui sont interrogés.

Vaste sujet qu'il s'agit de préciser quelque peu.

Quand on parle de fonction réelle, on sous-entend qu'il pourrait y avoir une fonction apparente, assignée, formelle qui se distinguerait de la fonction réelle. Qu'en est-il? Des auteurs nombreux ont répondu et se sont affrontés sur cette question. D'aucuns disent que la fonction de l'éducation spécialisée est une fonction d'aide basée sur une relation interindividuelle visant l'adaptation d'individus présentant des déficiences intellectuelles ou sociales. D'autres considèrent que la fonction de l'éducation spécialisée est une fonction technique dotée d'instruments visant à réparer ou prévenir des dysfonctionnements individuels. D'autres encore considèrent que l'éducation spécialisée a une fonction de socialisation. D'autres, enfin rapportent sa fonction à une fonction de contrôle, c'est le cas de J. Verdès-Leroux, P. Grell, J. Donzelot et d'autres qui qualifient les pratiques développées en travail social ou en éducation spécialisée de pratiques de contrôle social.

L'analyse de la fonction de l'éducation spécialisée en terme de contrôle social se démarque clairement des deux premières postures citées : la première est issue de la psychanalyse, la seconde est celle défendue par les experts en sociologie des organisations. Elle se démarque aussi de la troisième posture dite de socialisation, posture qui méconnaît que la socialisation des usagers des services sociaux ou des services éducatifs spécialisés implique des obligations communes et réciproques. En somme, cette analyse remet en question les objectifs affichés de la socialisation. Elle vient dénoncer l'absence de moyens concrets pouvant servir de support à la socialisation et de ce fait la réduction des travailleurs sociaux à des agents de contrôle d'une partie de la population qu'il convient d'encadrer pour qu'elle ne perturbe pas l'ordre établi. M. Hamzaoui¹, plus récemment, analyse les nouveaux instruments de l'action sociale, comme étant des instruments déjà largement éprouvés mais revêtant des formes « modernes » comme le projet ou le contrat et servant un traitement différencié et territorialisé qu'il qualifie de « quadrillage de la population ». Le terme même de socialisation semble d'ailleurs avoir perdu de sa « crédibilité » Il est

1 HAMZAOUI M., *Le travail social territorialisé*, Bruxelles, Les éditions de l'ULB, 2002.

remplacé par une expression qui est dotée d'une connotation plus psychologique et surtout qui semble vouloir faire passer la socialisation pour un but en soi, le seul que pourraient désormais poursuivre les laissés pour compte, c'est l'expression de « production de lien social ».

Le travail social et l'éducation spécialisée auraient-ils besoin d'adapter leurs méthodes et leurs paradigmes aux phases historiques qui les portent ?

Les auteurs qui se sont intéressés à ce sujet ont écrit ou fait des recherches sur des périodes historiques différentes. Même ceux qui voient dans la fonction de l'éducation spécialisée en système capitaliste une fonction de contrôle ne peuvent éluder l'impact de l'évolution du système. Les modalités et les objectifs de l'éducation spécialisée sont déterminés historiquement. Si l'on s'accorde sur cette proposition, il faudra définir les caractéristiques spécifiques de la phase de « mondialisation » que nous vivons actuellement.

Au service de qui est l'éducation spécialisée aujourd'hui ?

La question ainsi posée trouve son origine dans un parcours professionnel en éducation spécialisée et précisément dans une structure dont le projet venait particulièrement remettre en question la place assignée aux personnes handicapées dans notre société. Ce projet éducatif visait l'autonomie de jeunes adultes handicapés mentaux. L'autonomie ne se voulait pas un vain mot, elle était basée sur la prise de conscience par les adultes handicapés (travaillant dans un centre d'aide par le travail) de leurs intérêts collectifs. Si le projet écrit avait pu séduire les instances tutélaires et les familles, des contradictions extrêmement difficiles à surmonter, étant donné la place assignée au handicapé mental dans la société, remettaient en cause régulièrement ce soutien. Nombreux également étaient les éducateurs à être tentés par une telle expérience de travail mais ils lâchaient prise dès que l'insécurité gagnait les usagers ou leur famille. Pourquoi une expérience qui tentait de rompre l'assujettissement des handicapés a-t-elle rencontré autant de difficultés auprès des tutelles, des familles et des usagers eux-mêmes ? Pourquoi l'alliance de travail² nécessaire entre praticiens et usagers était-elle toujours si fragile ? L'éducation spécialisée n'aurait donc pas pour fonction d'émanciper les usagers ? C'est un fait, les usagers n'expriment pas ouvertement ce type de demande et les éducateurs ne voient pas très bien l'intérêt de susciter une telle demande c'est à dire au final de prendre en compte les besoins objectifs des usagers.

Si l'éducation spécialisée n'est pas au service de ses bénéficiaires, les intérêts de qui sert-elle ? Les intérêts de l'organisation sociale ? Les intérêts des éducateurs ?

L'organisation sociale actuelle est basée sur une inégale répartition des richesses qui génère un chômage structurel mettant hors jeu un certain nombre d'individus. Les premiers

2 MISPELBLOM F., « Pistes pour pratiques silencieuses : ébauche d'une méthodologie d'analyse-intervention "socio-historique" en Travail Social individuel », *Contradictions*, n° 29, 1981, pp. 71-100. Ce concept de pratique d'alliance de travail sera développé ultérieurement dans le texte.

exclus sont souvent ceux qui n'ont pas toutes les cartes en main, c'est-à-dire ceux à qui fait défaut l'équipement familial, scolaire ou culturel adéquat pour participer à la concurrence. Il s'agit alors, en déployant des dispositifs, services ou instruments spécifiques, de faire passer leur condition pour une condition « inhérente » au système dû à la « terrible loi du marché » voire de les rendre responsables de leur situation. Le contrôle social de certaines populations serait donc utile au système pour assurer les conditions de sa reproduction.

La commande sociale serait donc celle d'un contrôle des populations dites en difficulté sociale ou des populations présentant des déficiences intellectuelles, motrices ou psychiques. Cependant la commande sociale n'organise pas à elle seule le contrôle social, il n'est pas explicitement inscrit dans les textes. Il ne peut être appréhendé qu'en considérant à la fois son contenu et ses modalités d'application et à la fois les spécificités des agents qui l'exercent.

En quoi les intérêts des agents de l'éducation spécialisée seraient de participer au contrôle utile à l'organisation sociale ? « C'est en se servant qu'ils servent », répond J. Verdes-Leroux³. La raison d'être de l'éducation spécialisée doit donc être recherchée dans la stratégie propre aux éducateurs en tant que catégorie professionnelle et groupe social. Le statut et les revenus liés à ce statut notamment confèrent aux praticiens de l'éducation spécialisée une place spécifique dans la division sociale du travail : appartenant à la petite bourgeoisie les agents éducatifs présentent des intérêts spontanés et des intérêts stratégiques caractéristiques qui seront à prendre en compte pour comprendre le rôle qu'ils tiennent dans la fonction objective de l'éducation spécialisée.

Les éléments dont nous disposons à présent tendent à nous faire dire qu'une majorité est non seulement prête à participer à la fonction de contrôle de l'éducation spécialisée, mais que dans cette majorité un noyau important se montre partie prenante et actif dans la reproduction de la condition des usagers, même si cet investissement participe d'une volonté de soulager la misère d'autrui. Dans le même temps, le caractère implicite des mandats et l'absence de contrôle direct sur les pratiques professionnelles devraient laisser aux praticiens de l'éducation spécialisée une marge certaine d'initiative leur permettant de résister à la demande de contrôle social voire même de la détourner au profit de l'émancipation des usagers. En somme, on devrait trouver une importante minorité qui refuse de se laisser asservir donc d'asservir.

Nous réunissons à présent suffisamment d'éléments pour répondre de façon provisoire à la question que nous nous posons : quelle est la fonction de l'éducation spécialisée dans la société actuelle ?

3 VERDES-LEROUX, *Le travail social*, Paris, Editions de Minuit, 1978, p.58.

L'éducation spécialisée a pour fonction de servir le système en assurant les conditions de sa reproduction. Pour ce faire elle s'appuie ou peut compter sur les agents de contrôle que sont (ou qu'on voudrait tels) les éducateurs et autres praticiens car ils sont mis en condition de s'approprier les valeurs dominantes en raison de leur situation de classe et de leurs conditions d'exercice.

2. LE PLAN

L'éducation spécialisée est une pratique spécifique du travail social dont le contenu et les modalités sont déterminés historiquement. L'analyse de cet « objet » peut être appréhendé de diverses manières selon les époques, les disciplines convoquées ou encore les postures épistémologiques des chercheurs (chapitre 1).

C'est l'approche matérialiste et dialectique que nous retenons pour l'étude de l'éducation spécialisée. Nous pensons pouvoir montrer que les caractéristiques critiques de la méthode dialectique sont en adéquation avec les caractéristiques spécifiques de l'éducation spécialisée, objet de notre étude (chapitre 2).

Nous faisons l'hypothèse que c'est dans les discours des praticiens de l'éducation spécialisée que nous trouverons le plus de traces d'intériorisation du rôle de contrôle assigné à l'éducation spécialisée. Pour vérifier le degré de pertinence de cette hypothèse, nous aurons recours à l'enquête par questionnaire et à l'analyse quantitative des données ainsi recueillies (chapitre 3).

L'éducation spécialisée a pour fonction, avons-nous avancé, de servir le système en assurant les conditions de sa reproduction. La phase actuelle de développement du capitalisme, appelée mondialisation, produit des conditions spécifiques de l'exercice de l'éducation spécialisée aujourd'hui, conditions qui sont fixées en grande partie par l'Etat à qui est confié l'organisation de ce secteur et la formation de ses agents (chapitre 4).

La participation des agents au contrôle social est déterminée par leur situation de classe.

Cette hypothèse suppose l'étude de la place que les praticiens de l'éducation spécialisée occupent au sein des rapports sociaux et plus largement au sein de la société actuelle (chapitre 5).

Pour contribuer à la reproduction du système, l'éducation spécialisée, avons-nous dit, s'appuie sur ses agents, lesquels sont mis en condition de s'approprier les valeurs dominantes. La formation initiale et continue, formelle ou informelle et la formation politique et sociale des praticiens de l'éducation spécialisée participent de cette appropriation (chapitre 6).

Les conditions dans lesquelles les praticiens accomplissent leur exercice professionnel organiseraient concrètement le contrôle social. Ces conditions sont celles de l'offre d'éducation et des visées de cette offre, elles sont également les conditions définies par le projet institutionnel et par la nature du fonctionnement institutionnel (chapitre 7).

Le contrôle social est-il opérant dans les mises en acte, c'est-à-dire dans les choix professionnels et les comportements d'aide affichés par les agents de l'éducation spécialisée et particulièrement dans les rapports qu'ils entretiennent avec l'utilisateur ?

Le rapport que le praticien de l'éducation spécialisée entretient avec l'utilisateur détermine son comportement d'aide à l'égard de ce dernier. C'est donc dans la signification qu'il confère à l'exclusion en général, et à la situation de l'utilisateur en particulier, que l'on pourra prendre la mesure de sa participation à la reproduction de la condition de l'utilisateur (chapitre 8).

Les rapports des praticiens à leurs moyens de travail seront en partie déterminés par les rapports qu'ils entretiennent avec l'utilisateur, rapports eux-mêmes partiellement déterminés par les conditions d'exercice et de formation. L'analyse des rapports des praticiens à leurs moyens de travail et l'analyse des correspondances entre ces rapports et les données disponibles à cette étape de la recherche devraient donner à voir à la fois, le cadre de leur exercice et à la fois, les marges possibles dont ils décident ou pas de s'emparer et à quelles fins. En somme devraient commencer à se distinguer des types de pratiques ou des postures régulières (chapitre 9).

Quels types de rapports de travail sont nécessaires à la reproduction de la condition des utilisateurs ? A ce stade du développement de l'analyse, on devrait être en mesure non seulement de repérer la nature des rapports de travail en éducation spécialisée, mais aussi de définir précisément le contenu et les modalités du contrôle et les spécificités des agents moteurs dans cet exercice ou a contrario « rebelles » (chapitre 10).

Chapitre 1 - L'OBJET DE LA RECHERCHE : L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Ce n'est pas l'acte éducatif spécialisé stricto sensu qui est l'objet de cette étude mais l'éducation spécialisée toute entière dans toutes ses dimensions et dans ses rapports aux champs qui l'ont constitué ou qui lui sont proches dans la structure sociale.

L'éducation spécialisée est une pratique spécifique du travail social : les dispositions prises en faveur des personnes inadaptées c'est-à-dire handicapées ou en difficultés sociales et les actions menées constituent un secteur du travail social. Après avoir défini les notions de travail social et de travailleurs sociaux (§1), nous proposerons une lecture historique du développement du travail social afin de prendre la mesure de son rapport dialectique avec l'organisation de la structure sociale, de la place qu'il y occupe et de sa fonction objective (§2). Nous pourrions alors situer l'éducation spécialisée dans ses dimensions juridiques, historiques, politiques et économiques qui ont permis son émergence et son existence et qui la constituent (§3). L'éducation spécialisée fait l'objet de diverses interprétations et analyses qui conduisent à l'apparition de courants que nous étudierons en lien avec leurs systèmes théoriques sous-jacents (§4).

§ 1 TRAVAIL SOCIAL ET TRAVAILLEURS SOCIAUX

« D'un secteur inventé, voilà une cinquantaine d'années, aux confins de plusieurs champs – la santé, l'éducation, la justice, le social – une série de glissements successifs à partir de la fin des années 60 fait que le dernier recouvrirait les autres. D'où le succès d'une expression »⁴ : le travail social et d'une appellation générique : les travailleurs sociaux.

Le terme de travailleurs sociaux sert à désigner un ensemble de sous-ensembles (éducateurs, assistants sociaux, animateurs etc.). Même si A. Thévenet et J. Désigaux proposent la définition suivante : « professionnels reconnus comme tels principalement par le ministère chargé des Affaires sociales qui, après formation qualifiante, se voient confier des tâches de nature sociale, éducative, psychologique ou médico-sociale auprès de populations en difficultés »⁵, ce terme générique ne parvient pas à remplacer les dénominations

4 LEMAY M., CAPUL M., *De l'éducation spécialisée*, RAMONVILLE SAINT-AGNE, Erès, 1996, 2002, p. 15.

5 THEVENET A., DESIGAUX J., *Les travailleurs sociaux*, Paris, PUF, 1^{ère} édition 1985, 2^{ème} édition 1990, pp.27-28.

particulières. Il viendrait plutôt dire que, d'une certaine façon, les travailleurs sociaux, sans être assignés exactement aux mêmes tâches, remplissent la même fonction, – tout n'est-il pas social ? Interrogent M. Lemay et M. Capul – et partagent la même culture⁶ et la même idéologie. Les travailleurs sociaux – éducateurs spécialisés, moniteurs éducateurs, assistants de service social, aides médico-pédagogiques – sont formés de plus en plus souvent dans des instituts régionaux du travail social (IRTS) et viennent y compléter leur formation initiale en préparant un diplôme supérieur en travail social ou un certificat d'aptitude aux fonctions de direction, notamment.

M. Hamzaoui et J. Verdès-Leroux distinguent trois secteurs constituant le travail social : l'aide sociale issue de l'assistance, l'éducation spécialisée et l'animation.

L'unification de la notion du travail social est probablement issue des analyses socio-historiques des années 70, analyses qui ont contribué à l'émergence et à « l'appropriation par les travailleurs sociaux d'une culture « scientifique et critique » dans le cadre de l'élargissement des connaissances et des méthodes d'intervention pour la prise en charge des individus ou populations en difficultés »⁷.

Il se pourrait bien cependant que cette appellation générique qui a porté la reconnaissance d'un secteur en expansion dans les années 1970, perde son sens. La notion de « social » aux contours à la fois plus large et davantage énigmatique semble prendre le pas sur « le travail social » : les « nouveaux métiers » du social sollicitant des « intervenants sociaux » dans le cadre des politiques de la ville et de la décentralisation risquent d'alourdir, d'opacifier cette « nébuleuse » pour reprendre l'expression de J. Ion et J.P. Tricart⁸.

Le travail social est une pratique sociale différentielle⁹ assignée à des tâches spécifiques dans un contexte historique déterminé. Elle s'adresse à des individus confrontés à des difficultés d'intégration. Insistons sur le terme « confrontés », les difficultés rencontrées par les individus en question sont généralement des difficultés collectives, produites par une organisation sociale qui génère des inégalités socio-économiques. Cependant le travail social ou l'éducation spécialisée ne se présentent-ils pas comme une offre d'aide ou d'éducation individuelle dispensée par des agents qui envisagent les problématiques sous un angle individuel ? C'est une question que cette recherche aura à traiter.

6 HAMZAOUI M., *op. cit.*, p.22.

7 *Idem.*

8 ION Jacques, TRICART Jean-Paul, *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 1998, 124 pages

9 Le concept de pratique sociale sera défini plus loin dans le chapitre suivant. Retenons pour le moment que le travail social est une pratique sociale au sens où il participe à la transformation sociale. Le travail social est pratique sociale différentielle car il mobilise des composantes qui lui sont propres.

L'éducation spécialisée est une des réponses à la question sociale. Comme pratique elle s'inscrit dans le travail social au sens où elle s'adresse à des individus en marge, des populations « à problèmes » et qu'elle relève en majorité (numérique) de la compétence d'éducateurs spécialisés appartenant au corps des travailleurs sociaux. Son histoire s'inscrit étroitement dans celle du travail social.

§ 2 LES MODALITES HISTORIQUES DU TRAVAIL SOCIAL

La fonction du travail social et de l'éducation spécialisée se déplace : les modalités d'intervention et les catégories de population qui en relèvent sont à lire en rapport avec les phases de développement du mode de production capitaliste et leurs effets sur les structures politiques, sociales et éducatives.

Le travail social peut se décliner en quatre modalités historiques : l'assistance, la réparation, l'insertion et l'individualisation. A chacune de ces modalités correspond un contexte économique et politique que l'on peut dater de la façon suivante : de la 3^{ème} république à la libération (1945), pour la première, de 1945 à 1974 (choc pétrolier) pour la seconde, de 1975 à 1990 (démantèlement de l'Union soviétique et fin des régimes socialistes de l'Europe de l'Est), pour la 3^{ème} et de 1990 à aujourd'hui pour la 4^{ème}. Les politiques sociales désignent au cours de chacune de ces périodes le pauvre ou le marginalisé comme l'assisté, le cas social, puis l'utilisateur et plus récemment le client. Au cours de chacune de ces périodes sont mobilisés des paradigmes¹⁰ servant de support à l'explication (justification) des inégalités et à leur traitement.

A. L'Assistance sociale

Malgré la déclaration des droits de l'homme et du citoyen qui affirme que les secours publics sont une dette sacrée, la charité et la philanthropie patronale seront quasiment les seules réponses à l'indigence jusqu'à la troisième République. Celle-ci donnera à la question sociale et à son traitement une dimension politique : l'assistance d'un côté, la réglementation du travail de l'autre.

10 Nous retenons la définition de J.C Parisot : un paradigme est une « communauté de croyances, de pré-supposés, de représentations édifiée à une époque donnée, en théorie dominante, pour en constituer le credo », in DELORME Ch. *L'évaluation en questions*, 1990, Paris, ESF, cité par FORT Fabrice, « Vers le management des associations gestionnaires et des établissements sociaux et médico-sociaux », *Les Cahiers de l'Actif*, n°304/305, septembre, octobre 2001, p.122. Nous verrons, en effet que le travail social et l'éducation spécialisée fonctionnent au rythme de « credos » davantage qu'en référence à des concepts scientifiques.

« La politique sociale républicaine qu'elle se traduise dans le cadre de la relation de travail ou qu'elle s'adresse à des catégories spécifiques d'individus déshérités, est mue par une seule stratégie : agir afin que les dysfonctionnements produits par l'inégalité des pouvoirs à l'œuvre dans la liberté du travail, ou dus à des handicaps personnels hypothéquant l'accès même au travail, n'atteignent pas un seuil irréversible de dangerosité. Le schéma élaboré est extrêmement cohérent, puisqu'un mode d'intervention légitime l'autre, en devenant son corollaire »¹¹.

C'est la révolution industrielle qui va obliger les gouvernants à intervenir, l'exode rural déstabilise les familles, la concentration urbaine et les mauvaises conditions de travail favorisent le développement de la délinquance. Les ouvriers tendent à se regrouper, malgré les interdictions, le socialisme fait son chemin. Il devient nécessaire pour maintenir l'ordre social d'encadrer la liberté du travail et de gouverner la misère. Les nouvelles idées socialistes et le solidarisme d'un radical-socialiste comme Léon Bourgeois¹² vont pousser les dirigeants à réguler les relations de travail et à prendre en compte les besoins des pauvres invalides et des enfants exploités ou vagabonds.

La liberté syndicale, le travail des enfants, les retraites, les accidents du travail, etc., feront l'objet de réglementations. Il s'agit d'équilibrer un tant soit peu la relation contractuelle salariale par des dispositions qui formeront à terme le Code du travail¹³.

L'assistance œuvre à la protection ou rééducation des pauvres invalides et valides, elle relève de l'Assistance publique ou d'initiatives privées soutenues par l'Etat.

L'institutionnalisation de l'assistance sociale et la professionnalisation de ses agents s'organisent en cette fin du XIX^{ème} siècle caractérisée par un contexte politique particulier qui aboutira à la séparation de l'Eglise et de l'Etat en 1905. La concurrence entre mouvement laïc et initiatives religieuses est rude et la question sociale devient un enjeu politique. C'est l'assistance sociale des réfractaires à la République qui bâtit les fondements du travail social.

L'assistance sociale s'est définie à partir d'une critique des deux formes existantes d'assistance. « A la bienfaisance chrétienne, il est reproché de n'avoir servi à rien : elle a entretenu la pauvreté, l'a reproduite, et elle a été incapable de s'opposer à la lutte des classes et de contribuer à l'apaisement social. Quant à l'Assistance publique, elle n'est pas jugée seulement impuissante, mais nocive parce que fondée sur la reconnaissance des droits sociaux. [...] il est dangereux de prendre en compte des droits, car cela revient à admettre à la fois que les difficultés sociales ne sont pas des phénomènes singulier et aléa-

11 BEC Colette, *Assistance et République*, Paris, l'Atelier/Editions ouvrières, 1994, p.114.

12 Une commission porte son nom, elle fut chargée d'étudier les conditions dans lesquelles les prescriptions de la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation de l'enseignement primaire pourraient être appliquées aux enfants anormaux des deux sexes (aveugles, sourds, muets, arriérés, etc.)

13 MARTEAU E, « Travail social et société salariale », *Contradictions*, n°87, septembre 1988, p. 12.

toires ('les desseins de la Providence') mais la conséquence de processus socio-économiques, et que la correction des inégalités les plus criantes ne relève pas de la bienveillance, mais d'une négociation, fonction d'un rapport de forces »¹⁴. Une fraction de la classe dominante « opposée à la République ou ralliée résignée » et adversaire farouche des radicaux socialistes du début de siècle, dénonce l'échec et de l'Assistance publique et de la charité. Elle revendique une approche humaine des conflits de classe qu'elle réduit à une « opposition statique entre favorisés et démunis ». C'est en raison de son ignorance et de ses vices, pense cette fraction, que la classe ouvrière, n'est capable « ni de s'assurer le bien-être théoriquement accessible à chacun d'après les principes du libéralisme, ni, faute d'armature morale, d'assumer sa condition en adhérant de façon réaliste à l'ordre établi, ni encore de résister aux meneurs qui cherchent à l'égarer »¹⁵. L'encyclique *Rerum Novarum* promulgué en 1891 par l'Eglise catholique engage les catholiques à développer des initiatives concrètes d'action sociale.

La cible de l'assistance sociale c'est la classe ouvrière, que le droit du travail naissant est encore loin de protéger et qui se montre trop réceptive aux écrits de Marx. L'assistance sociale abandonne à l'Assistance publique et à la charité les indigents ou autres « irrelevables » qui constituent un groupe improductif, et pour elle, politiquement sans danger.

L'assistance sociale se met d'abord en place sous forme de résidences sociales proposant un ensemble de services aux femmes et enfants d'ouvriers. Puis elle s'imposera sur le terrain même des dominés, l'usine ou la cité ouvrière¹⁶, en formant surintendantes d'usine, infirmières visiteuses, visiteuses contrôleuses des assurances sociales ou encore assistantes polyvalentes familiales, à l'éducation et à la surveillance (clairement affichées) des populations ouvrières. Les mouvements philanthropiques sont souvent issus de mouvements conservateurs, fait observer Y. Le Pennec : « le mouvement philanthropique résulte d'une altération des positions dominantes de [la classe bourgeoise qui s'est emparée du pouvoir d'Etat] et de ses fractions conservatrices qui tentent de retrouver leur influence à travers l'exercice du patronage »¹⁷, précurseur de la prévention en milieu ouvert !

Les « disciplines à domicile »¹⁸ ne se définissent nullement par opposition au milieu fermé, aux maisons de correction. Elles couvrent des modalités d'intervention parfaitement complémentaires permettant le regard et l'accès latéral à l'espace privé, l'assujettissement

14 VERDES-LEROUX, *op. cit.*, p. 15.

15 *Idem*, p. 18.

16 *Idem*, p.23-29.

17 LE PENNEC, *Centre fermé, prison ouverte*, Paris, L'Harmattan, 2004, p.24. « La loi du 5 août légalisant les maisons de correction et encourageant le développement des patronages a été votée par une assemblée législative dominée par les représentants du parti de l'Ordre, soucieux de restaurer la monarchie. Elle fait partie d'une série de lois dites de réaction dont les plus célèbres sont la loi Falloux qui rétablit les droits des écoles religieuses, la loi électorale du 31 mai 1850, qui rétablit le suffrage censitaire et la loi sur la presse du 16 juillet qui en restreint la liberté ». p. 32.

18 *Idem*, p. 30.

des populations indigentes, marginales, dangereuses aux normes des classes dominantes. Les femmes chrétiennes de la bourgeoisie, appelées dames patronnesses, entendent l'appel de Rome. L'action sociale, telle que définie dans l'encyclique, s'impose suffisamment pour être légitimée.

La critique des résultats de l'Assistance publique et de la Charité s'accompagne d'une critique de leurs méthodes jugées responsables de l'échec. L'automatisme ou le systématisme de la première, comme le recours aux seules qualités de cœur dans la seconde supposent, selon leurs adversaires, une complète ignorance de la mentalité, de la psychologie de la classe ouvrière. Il est reproché à l'assistance de ne pas demander aux assistés un « acte positif d'association » visant à leur élévation ou promotion. Une formation particulière s'avère nécessaire. Elle sera davantage idéologique que technique et en ce sens proche de la méthode scout utilisée dans les maisons d'éducation surveillée que nous présenterons plus loin.

L'Etat encourage et reconnaît les initiatives privées en matière d'assistance et de rééducation des mineurs. Il y a là, constate J. Verdès-Leroux¹⁹, un héritage et une utilisation du bénévolat (dons, patrimoine immobilier des aristocrates philanthropes, personnel non rétribué assurant des tâches de gestion, etc.) ; et l'Etat considère que le privé s'adapte mieux aux évolutions. L'engagement de ce dernier est moindre dans un fonctionnement sous forme de subventions que dans une gestion directe d'affaires publiques. Les syndicats, les mutuelles et plus tard les mouvements d'éducation populaire entreront également sur le terrain de l'action sociale et de la formation des agents et bousculeront les pratiques ouvertement autoritaires et conservatrices de l'assistance sociale.

La question sociale n'est définitivement plus accessoire mais est devenue une question politique à laquelle doit s'atteler la République si elle veut s'installer durablement.

L'Etat social moderne se met en place, l'assistance sociale se caractérise d'emblée par une contradiction majeure : protection des mineurs, secours aux plus démunis contre surveillance morale et politique. Cependant les formes et les objectifs de l'assistance vont s'avérer dépassés. Ce mode de domination correspondant au développement intensif de l'industrialisation et visant à encadrer la classe ouvrière « a dû en rabattre », c'est à dire restreindre considérablement sa cible, limitée à une partie des franges inférieures de la classe ouvrière²⁰. Il ne sera plus adapté à la phase d'expansion économique et démographique des années 1945-1975, phase qui se caractérise par un rapport de force entre capital et travail qui penche en faveur du travail.

19 VERDES-LEROUX J., *Op. cit.*, p.102.

20 *Ibid*, p111-112.

B. La réparation

Après la seconde guerre mondiale l'Etat entre dans une phase régulationniste : ses interventions économiques et sociales visent à la reconstruction du pays et au maintien de sa place dans la concurrence internationale.

Le contexte économique « favorable » permet d'apporter réparation à des publics désormais identifiés et « pris en charge » par des professionnels et des structures spécialisés et censés proposer une intégration au monde du travail ordinaire ou protégé.

Le travail social classique représente la version moderne, technicisée, professionnalisée de la vieille assistance. Le développement d'une assistance moderne, devenue aide sociale en 1953 est à mettre en rapport avec la naissance d'un système généralisé de couverture des risques à partir du travail (assurances sociales et sécurité sociale). L'aide sociale a affaire à des populations en situation de hors travail, elle a comme objectif de réhabiliter ces populations minoritaires. Pour ce faire elle développe un champ propre d'activités qui mobilise des techniques nouvelles et donne naissance à de nouvelles professions. Ce champ deviendra dans le langage commun le travail social.

Des publics cibles sont identifiés et se voient proposer des réponses spécifiques légiférées par la promulgation de la loi relative aux institutions sociales et médico-sociales du 30 juin 1975. Les assistants sociaux puis les éducateurs vont avoir comme mission le traitement dans des dispositifs spécifiques d'une population handicapée socialement, physiquement ou mentalement peu apte à participer au progrès¹. Ce traitement doit aboutir à l'intégration de ces populations ou à leur protection, conformément au respect des droits des personnes handicapées définis par la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées votée également le 30 juin 1975.

Le traitement au cas par cas doit permettre à chacun de trouver sa place dans la société puisque la société pourvoit désormais aux besoins de tous : « le fait que la personne se fasse une place dans cette société ne dépend que d'elle » et de la capacité du travailleur social à mettre en place une relation basée sur la « compréhension sympathisante » et permettant « au client d'établir ses propres choix et de décider lui-même de sa propre vie »².

On est passé d'une logique de surveillance (disciplinaire) visant le conditionnement par la rééducation à une logique de réparation que l'approche médico-psychologique moderne exprime en terme d'individualité ou de sujet.

Le case-work basé sur l'empathie va devenir une référence pour une grande majorité de travailleurs sociaux arrivant en nombre sur le marché du travail entre 1960 et 1980.

1 LENOIR R. *Les exclus*, Paris, Seuil, 1976, 180 p.

2 CHATELLE B., DE GREEF C., NAERT J, « Historique de la professionnalisation dans le travail social », *Contradictions : Travail social alternatif ?*, n° 19-20, 1979, p. 219.

Mais changement de technique ne veut pas dire pour autant changement d'idéologie de base et d'objectifs. Si auparavant le client était perçu comme pauvre et démuné, ayant besoin d'un redressement socio-économique et moral, il est à présent vu comme une personne en qui quelque chose ne va pas, il devra être « traité ». Les besoins ne seront plus des manques matériels mais des incapacités subjectives personnelles et des troubles relationnels. Dans les écoles d'assistants de service social entre 1970 et 1980, la référence majeure pour la conduite des entretiens est Carl Rogers. Les étudiants sont entraînés à amener l'usager à exprimer sa réelle demande masquée par une demande matérielle considérée accessoire.

La formation initiale et continue sera ensuite traversée par la diffusion d'une certaine psychanalyse sous la forme de concepts « clefs en main » censés permettre l'interprétation et l'analyse de toutes les situations éducatives. Réduite à sa dimension littéraire, cette psychanalyse se trouve bien souvent confondue avec « une technique de rééducation de la fonction relationnelle », elle échoue de fait à « interroger la position de celui qui prétend aider l'autre »²³. On lui préférera finalement sur le terrain l'analyse systémique, plus accessible, moins contraignante en termes d'investissement personnel et intellectuel pour le professionnel.

Cette approche psychologisante qui peut emprunter des formes variées, demeure dominante aujourd'hui dans les écoles de travailleurs sociaux et dans les pratiques. Elle sera bousculée quelques temps dans les années 60-70, phase d'expansion du capitalisme : « à une époque où la bourgeoisie prospère », celle-ci peut se permettre de cautionner des initiatives alternatives aux modèles dominants basées sur l'auto gestion²⁴ ou le travail social communautaire.

Dans leur perception des problèmes et des solutions à leur apporter, les travailleurs sociaux ne parviendront cependant pas à se démarquer de l'idéologie de l'assistantat social²⁵. L'auto gestion circonscrite à une communauté coupée du monde ou la mobilisation des habitants d'un quartier autour d'intérêts communs à défendre ont nié généralement la réalité de la lutte des classes « en tant qu'elle est réalité extraterritoriale au quartier [et à l'institution] et en tant qu'elle explique et rend compte, en dernière analyse de tout ce qui s'y passe ». Ces initiatives parallèles, expérimentales tolérées par un Etat de croissance ont

23 LE PENNEC, *op. cit.*, p.88.

24 « Une institution autogérée : le Snark », *Contradictions*, n° 19-20, p 27.

25 HENGCHEN B., XHAUFFLAIRE M., GAILLY C., MELIS C., « Quartiers populaires : travail social et politisation, vers une sous-prolétarianisation ? » *Contradictions*, n° 14, 1977, pp. 87-127. ALINSKY Saul, « Manuel de l'organisateur social », *Esprit, Pourquoi le travail social*, n° 4-5, avril-mai 1972, pp. 224-235.

légitimé « un comportement politique foncièrement réformiste »²⁶, de la part des agents impliqués, ne remettant nullement en question les rapports sociaux existants²⁷.

« De manière paradoxale, affirme F. Dubet, la sociologie critique et la psychanalyse ont été les dernières grandes constructions théoriques capables de défendre le programme institutionnel [...] même si ce fut au prix de son désenchantement. Le mouvement a été le même pour l'école, ajoute-t-il : quelle représentation plus totale de l'école que celle de La Reproduction ? »²⁸.

En 1980, l'Association nationale des assistants de service social (ANAS) organise son XXXVème congrès sur le thème : « Travail social, contrôle social ? ». Cette problématique a cependant peu pénétré la formation des travailleurs sociaux

Comment expliquer cela ? La sociologie critique ou la psychanalyse auraient certes fourni des représentations critiques mais ces représentations ont souvent été appropriées de façon spontanée et hâtive (demeurant au stade du préconcept) par les travailleurs sociaux. Elles seraient venues surtout offrir une nouvelle légitimité à ces derniers, les libérant du poids du passé religieux ou philanthropique de la profession ; l'éducateur n'est plus un scout, l'assistante sociale n'est plus dame patronnesse.

C. L'insertion

Après le mouvement de la déconstruction et de la dénonciation du travail social, c'est l'ère de l'implication et du discours positif sur les pratiques du travail social qui auront une grande influence sur les travailleurs sociaux²⁹. C'est le passage de la philosophie de l'imputation à la philosophie de l'implication. Il ne s'agit plus de savoir à qui la faute, l'important est de trouver des projets pragmatiques pour faire quelque chose avec une devise nouvelle : « le plus petit projet vaut mieux que la plus grande analyse »³⁰.

Les années 80 ont été marquées en France par la redistribution des compétences entre l'Etat et les collectivités territoriales. Le développement massif du chômage assorti d'un affaiblissement de la protection sociale laissent le champ libre aux critiques libérales de la tutelle et du secours favorisant la dépendance. L'Etat providence aurait atteint ses limites.

26 HENGCHEN, B. , *op. cit.*, p.

27 Les deux articles cités ci-dessus faisant pour le premier une autocritique du Snark et pour le second une critique de l'intervention en quartiers populaires ont été respectivement écrits en 1979 et 1977. Ils sont donc contemporains des initiatives en question. Nos propos ne relèvent pas de réflexions a posteriori.

28 DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, p.241

29 COLLECTIF CHEVREUSE, *Pratiques inventives en travail social*, Paris, Editions ouvrières, 1978, 250 p.

30 Propos tenus par J.Donzelot dans « Le travail social en questions », *Pour*, n°103-104, nov-déc.1985, p. 15-16.

« Au nom « du maintien des acquis » et de « la garantie de la solvabilité du système », les gouvernements successifs vont mettre sur pied des plans de réforme de la sécurité sociale qui seront censés garantir la position concurrentielle des entreprises »³¹.

L'intégration produite ou pour le moins attendue de « la réparation » va donc perdre de son sens et un nouveau paradigme prendra le relais, le paradigme de l'insertion. Les législateurs des années 1980, en instaurant le RMI, veulent encore (faire) croire à un chômage conjoncturel. L'insertion sociale, présente dans le texte de loi³², doit être envisagée comme une étape, nécessaire et préalable, dans certains, cas au recouvrement de l'autonomie individuelle par le travail. La distinction entre ces deux types d'insertion renverrait à deux moments inhérents à ce processus : développer vis-à-vis des exclus des techniques de « remise à niveau », pour en faire à nouveau des « joueurs » à part entière. Les évaluations qui suivront l'application de la loi du 1^{er} décembre 1988 (notons que pour la première fois une loi prévoit l'évaluation des mesures qu'elle préconise) mettent en évidence la constitution « d'une sphère d'insertion autonome, qui reste assez fortement éloignée du marché du travail classique et n'évite les recours au chômage qu'au prix d'une pérennisation »³³. Cette sphère d'insertion se caractérise par le développement d'activités intermédiaires : entreprises d'insertion, associations intermédiaires, contrats emploi-solidarité, etc.

Ces activités vont contribuer à l'émergence de nouvelles pratiques en travail social et au déploiement de nouveaux outils. L'exercice d'un travail auprès d'un individu de nature à lui faire accepter les normes collectives ou adapter celles-ci à son cas – ainsi pouvait se définir la phase de réparation – est remis en grande partie en question et pas seulement dans le milieu ouvert. Dans cette phase de réparation, il s'agissait de suspendre une mesure pénale – dans le cas des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse –, d'accorder une aide spécifique – dans le cas des assistantes sociales – ou encore de dispenser une (ré)éducation adaptée, dans le cas des éducateurs du secteur de l'enfance inadaptée. L'accompagnement de l'individu ou de la famille à problèmes visait à les rapprocher autant que possible des normes collectives.

Le contrat se substitue à la relation d'aide. Il balise désormais l'action, en énonce les conditions et en fixe les limites. L'éducateur-médiateur, oeuvrant au développement d'actions conduites en partenariat, mobilise l'utilisateur dans son parcours d'insertion. L'implication ne relève pas (plus) de « l'action participante qui se focalise prioritairement sur le

31 DE VOS Pol, « Saine la politique de santé européenne ? », *Globalisation et santé, Etudes marxistes*, n°58, avril-juin 2002, p. 22.

32 Loi 88-1088 du 01 Décembre 1988 relative au revenu minimum d'insertion.

33 BEC Colette, *L'assistance en démocratie*, Paris, Editions Belin, p. 148.

travail de conscientisation politique par le bas formulé dans une perspective de changement global de la société capitaliste »³⁴, elle vise à obtenir l'adhésion de l'utilisateur.

L'exercice en établissement n'est pas épargné par ses murs. « Une double pression s'exerce [sur celui-ci] : celle des publics qui s'éloignent toujours plus des pathologies répertoriées [des catégories reconnues avant le développement du chômage de longue durée et du chômage des jeunes, notamment] ; celle des méthodes, qui laissent passer le vent nouveau de la rhétorique de la médiation et de l'insertion »³⁵. La substitution au rôle des parents fait place à la médiation entre parents et enfants, la prise en charge laisse la place au projet : projet d'établissement, projet individualisé dans la perspective d'une insertion sociale.

Ce nouveau paradigme va développer les « théories » du lien social, de l'utilité sociale et de l'implication appuyée en ça par les thèses sur la fin du travail³⁶. Le travail social deviendrait un travail de « production de la société », pour elle-même, comme si la « réparation du tissu social »³⁷ mis à mal par la faillite de la production économique pouvait consister en un programme à lui seul.

« La mauvaise conscience des travailleurs sociaux exposée sur la place publique des débats [par la voix des sociologues ou psychanalystes dans les années 1970-1980] n'est plus relayée par le gauchisme spontané de la profession, elle reste là, sourde et endémique »³⁸. On parlera désormais du burn-out des travailleurs sociaux³⁹.

Les défavorisés de la phase de la réparation sont devenus « les nouveaux pauvres » des années 1980. Ces derniers se multipliant sont nommés les « exclus ». Terminologie qui neutralise toujours et encore davantage les effets ou circonstances producteurs de marginalisation.

D. L'individualisation

L'échec de l'insertion va justifier l'individualisation des traitements. Depuis le début des années quatre vingt dix « l'éventualité un peu effrayante d'une installation dans

34 HAMZAOU M., *op. cit.*, p.142

35 DONZELOT J., ROMAN J., « 1972-1998 : les nouvelles données du social », *A quoi sert le travail social ?*, *Esprit*, n°3-4, mars avril 1998., p. 15.

36 MEDA D., *Le travail. Une valeur en voie de disparition*, Paris, Aubier, 1995, 362p. GORZ A., *Métamorphoses du travail. Quête de sens*, Paris, Galilée, 1998, 229 p.

37 DONZELOT J., ROMAN J., *op. cit.*, p.19-20.

38 DUBET, *op. cit.*, p.247.

39 PEZET V., VILLATE R., LOGEAY P., *De l'usure à l'identité professionnelle, le burn-out des travailleurs sociaux*, Paris, TSA Editions, (1993-2002). « Classique du travail social, très vite épuisé », p. 3. Ce qui explique sa réédition en 2002.

l'insertion »⁴⁰ est devenue une réalité. L'insertion ne constitue pas une étape vers une intégration pleine et entière mais « un état sans véritable perspective d'autonomie pour une population de plus en plus défavorisée, car sans utilité sociale et donc dépendante »⁴¹. L'insertion semble même encourager ou parfois masquer un deuxième marché du travail en marge du droit⁴². Les évaluations du RMI, des politiques de la ville du type développement social des quartiers ou comités municipaux de prévention de la délinquance ou encore des politiques de l'emploi en direction des jeunes, attestent du maintien des populations concernées hors du champ du travail légal. Elles rejoignent les rangs des « surnuméraires » ou encore « des normaux inutiles »⁴³ qui plus que jamais constituent une armée de réserve du capitalisme.

Cette armée de réserve a une double fonction : celle de justification de la déréglementation du code du travail et celle de justification du caractère inopérant du travail social, donc de la réduction des moyens accordés au « social » en général.

Cependant d'une part cette population marginalisée menace l'ordre public, il s'agit donc de l'encadrer, d'autre part il y a lieu de justifier aussi bien auprès des « exclus » qu'auprès de ceux qui ne sont pas encore « désaffiliés », les mesures d'encadrement nécessaires à l'aide de valeurs « porteuses ». La responsabilisation individuelle avec ces déclinaisons en termes de citoyenneté, de respect, de solidarité ou encore de dignité est l'expression « soft » d'une idéologie du sécuritarisme de plus en plus prégnante et qui s'est ouvertement affichée depuis la dernière campagne électorale précédant les élections présidentielles en France en 2001.

Le sécuritarisme ainsi produit, n'a pas tardé à infléchir les dispositions légales visant les jeunes délinquants, et de façon extensive, tous les auteurs de troubles et de désordre de quelque nature qu'ils soient. La précipitation avec laquelle la loi d'orientation et de programmation de la justice a été votée révèle la dimension fondamentalement politique de la question de l'insécurité, « l'émancipant de toute causalité socio-économique et culturelle »⁴⁴. L'ordonnance de 1945 est remise en question.

L'instauration du revenu minimum d'activité ou RMA s'inscrit dans cette perspective de soi-disant responsabilisation de l'assisté. Manifester sa bonne volonté, s'« impliquer » dans un projet ne sont plus des gages suffisants pour mériter un revenu minimal. Il est à présent demandé aux assistés de fournir une contre partie sous forme d'une activité. De nombreuses associations s'inquiètent de « l'apparition d'un possible vivier de main-

40 CASTEL R., « Du travail social à la gestion du non travail », *A quoi sert le travail social ? Esprit*, n° 3-4, mars-avril, 1998, p 41.

41 BEC Colette, *L'assistance en démocratie*, Paris, Editions BELIN, 1998, 254 p., p.153.

42 M. Friedman cité par BEC C., *idem*, p.149.

43 Empruntés à CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 490 p.

44 LE PENNEC Y., *Centre fermé, prison ouverte*, op. cit., p. 7.

d'œuvre à bon marché : en effet, si il n'existe pas de véritable incitation à l'embauche à la fin du RMA, le risque est important de voir se développer dans les entreprises des secteurs d'activités particulièrement précaires où pourraient alors se succéder ces nouveaux RMAs-tes »⁴⁵.

L'Etat social se désengage, des réformes structurelles au sein du système de sécurité sociale imposent notamment aux établissements médico-sociaux des restructurations fondamentales dans leur fonctionnement. Le Code du travail tolère de plus en plus de dérogations.

L'implication des usagers que sollicitait l'insertion se mue en rappel à l'ordre sous couvert de la défense de la dignité et des droits élémentaires de la personne. Car c'est bien en référence à la déclaration des droits de l'homme, qui reconnaît l'accès à des moyens minimum d'existence et le droit à la sûreté et à la liberté individuelle, que ces interventions sociales et pénales sont décidées.

Le paradigme de la responsabilisation⁴⁶ justifie la prise en main d'un secteur inopérant et archaïque – le secteur de l'éducation spécialisé particulièrement – par le management et le contrôle judiciaire, deux formes de surveillance à peine masquées.

La première vise à améliorer l'organisation, à rentabiliser l'action, à réduire les coûts ; elle retentit plus spécifiquement sur les conditions de travail du personnel mais aussi sur les conditions d'accueil et de prise en charge des usagers. Personnels et usagers ne sont d'ailleurs pas associés aux choix des cadres dirigeant les institutions, formés à la sociologie des organisations ou guidés par des consultants en rationalisation. La seconde forme de surveillance vise à réintroduire la répression que la prévention pouvait rendre inutile.

De façon générale, il n'y a plus lieu de prétendre à une réparation ou à une forme d'assistance. Il est attendu de l'utilisateur qu'il se prenne en main, fasse des efforts et assume sa condition (reste digne) en affichant sa réelle volonté de s'en sortir. On est entré dans la phase de l'individualisation des problématiques et de l'individualisation des mesures. De leur côté les établissements sont priés « de privilégier les réponses aux besoins prioritaires [de l'utilisateur-client], à des dessertes adaptées et à un bon rapport coût/efficacité »⁴⁷. Ainsi les autorisations de fonctionnement sont livrées pour une durée déterminée et renouvelables au regard d'une évaluation positive⁴⁸. Ce nouveau régime des autorisations renforce

45 PLANTET Joël, « R comme RMI... RMA... Régression ? », *Lien social*, n° 667, mai 2003.

46 Comme le terme implication utilisée plus haut, le terme responsabilisation a une connotation positive mais il recouvre une réalité toute différente qui fait porter par l'individu la responsabilité d'une situation négative.

47 Issus des travaux préparatoires à l'écriture de la loi sociale rénovée, cités par FORT F., *Op. cit.*, p126.

48 Loi sociale rénovée, article 25.

une forme de concurrence effective entre les projets. Cette concurrence pousse au pragmatisme qui consiste à innover ou expérimenter sur le mode du sauvetage humanitaire en faisant l'économie d'une analyse des besoins et d'une évaluation des pratiques et de leurs effets⁴⁹.

Ce dernier tournant ne pourra se comprendre qu'après avoir appréhendé le contexte global international appelé trop hâtivement « période néolibérale » ou encore « phase de mondialisation » au risque d'y voir uniquement une dérive « droitière » ou une simple répétition de l'histoire. Ce sera l'objet du chapitre consacré à la fonction de l'éducation spécialisée.

A présent nous disposons des éléments permettant de définir précisément l'objet de la recherche : l'éducation spécialisée.

§ 3 L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Qu'est-ce que l'éducation spécialisée ? Qu'est-ce qui autorise le chercheur à considérer ce champ ou cette pratique comme « autonome », c'est-à-dire pouvant être considérée comme un objet d'étude présentant des caractéristiques spécifiques ? C'est la question à laquelle nous devons maintenant répondre à partir de travaux de recherche historiques axés sur l'éducation dite surveillée ou l'enfance délinquante, et sur l'éducation dite spéciale.

A Les textes juridiques fondateurs de l'éducation spécialisée

L'éducation spécialisée peut être considérée comme « l'éducation spéciale des enfants trouvés, abandonnés, délinquants, correctionnaires, idiots, imbéciles, arriérés, infirmes, aveugles, sourds-muets, sauvages, etc. », qui depuis le XVIIIème siècle au moins a suscité « la production d'un ensemble composite mais substantiel de doctrines, de connaissances, de méthodes et de techniques »⁵⁰. L'éducation spécialisée est une pratique spécifique d'éducation. Destinée à l'enfance « inadaptée », elle semble se définir comme une éducation adaptée à des populations à problèmes auprès de qui, l'éducation (tout court) échoue.

Le terme même d'éducation spécialisée a succédé à celui d'éducation spéciale ainsi dénommée jusqu'à la moitié du XXème siècle. Education spéciale serait à rapprocher de

49 HAMZAOUÏ M., *op. cit.*, p.128-131

50 LEMAY M., CAPUL M., *De l'éducation spécialisée, op. cit.*, p.18

médecine spéciale ou science spéciale, dénominations de la psychiatrie du XIXème. L'éducation serait-elle devenue « spécialisée » avec l'avènement de l'éducateur spécialisé, c'est-à-dire à partir de 1948 dans le projet de loi établi par le Comité interministériel de coordination et organisant la formation du personnel chargé de l'encadrement éducatif des mineurs inadaptés ? Pour autant la loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes handicapées organise et promeut « l'éducation spéciale » des enfants handicapés.

L'éducation spécialisée est aussi l'éducation des mineurs délinquants et des mineurs en danger. L'éducation surveillée et l'assistance éducative sont des mesures éducatives exercées par des éducateurs en établissements ou services sociaux ou médico-sociaux.

L'éducation spécialisée se décline donc en éducation spéciale, éducation surveillée et assistance éducative.

- ***L'éducation spéciale***

L'article 4 de la loi d'orientation stipule que « les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux par la commission instituée à l'article 6 ci-après [il s'agit de la commission de l'éducation spéciale]. L'éducation spéciale associe des actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales, elle est assurée soit dans des établissements ordinaires, soit dans des établissements ou par des services spécialisés. »

Les établissements spécialisés sont essentiellement les instituts médico-éducatifs et les instituts de rééducation.

- ***L'éducation surveillée***

Le juge pour enfants peut prononcer des mesures éducatives en milieu ouvert ou sous forme de placements en maison d'enfants à caractère social à l'encontre de jeunes délinquants. L'ordonnance 45-174 du 2 février 1945 est le texte de référence. Des centres d'éducation renforcée (CER) ont vu le jour en 1999. La loi de programmation du 9 septembre 2002 modifiant l'ordonnance du 2 février 1945 instaure les centres éducatifs fermés (CEF).

- ***L'assistance éducative***

L'ordonnance du 23 décembre 1958 relative à l'enfance et l'adolescence en danger donne compétence au juge des enfants pour prendre des mesures éducatives à l'égard des jeunes en danger, c'est à dire lorsque la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non

émancipé sont gravement compromises. L'assistance éducative relève des articles 1181 à 1200-1 du nouveau code de procédure civile. Elle prévoit également des actions éducatives en milieu ouvert ou des placements en foyer de l'enfance ou en maison d'enfants à caractère social. L'éducation surveillée et l'assistance éducative relèvent de la protection judiciaire de la jeunesse.

- ***Le secteur dit de l'enfance inadaptée***

Si les statuts des membres des professions sociales sont diversifiés selon qu'ils appartiennent au secteur public ou au secteur privé, A. Thévenet et J. Désigaux notent pour chacune des professions sociales :

- « une formation commune et les mêmes diplômes délivrés ou agréés par l'Etat,
- une même déontologie, quoique encore incertaine,
- une assez remarquable unité de vue et de méthode de travail qui traverse l'extrême variété des situations locales et des organismes employeurs »⁵¹.

L'unicité du secteur de l'enfance inadaptée a été renforcée par la signature de la convention collective nationale de travail⁵² des établissements et services privés à caractère non lucratifs destinés à « l'accueil, l'hébergement et la rééducation de mineurs protégés, handicapés ou inadaptés »⁵³. Les mineurs protégés relèvent de l'assistance éducative, les mineurs inadaptés de l'ordonnance de 45 et les mineurs handicapés de la loi d'orientation. Personnels de direction, éducatif, pédagogique, social, psychologique et paramédical, médical, personnels des services administratifs et généraux exerçant auprès d'enfants « protégés, handicapés ou inadaptés » ou d'adultes handicapés, au-delà de leur qualifications différentes, se voient appliquer des dispositions communes en rapport avec la prise en charge d'une population spécifique dans des conditions visées par la loi de 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales.

En organisant la coordination des institutions sociales et médico-sociales publiques et privés, en contrôlant la création et l'extension de ces mêmes institutions par la délivrance d'une habilitation à recevoir les bénéficiaires relevant de leur spécialité et en imposant les conventions collectives aux autorités compétentes pour fixer la tarification, la loi sociale a reconnu un champ commun à l'exercice de l'éducation spécialisée (spéciale, surveillée ou encore l'assistance éducative), le champ médico-social.

51 THEVENET A., DESIGAUX J., *op. cit.*, p.35.

52 Texte signé le 15 mars 1966.

53 *Idem*, Titre 1^{er} Règles générales, article 1^{er}.

B. Les conditions d'émergence de l'éducation spécialisée

Ce qui autorise également à reconnaître une spécificité et une unité à l'éducation spécialisée ce sont aussi ses conditions d'émergence.

Avant que médecins ou pédagogues ne s'intéressent au sort des enfants idiots⁵⁴ ou maltraités, avant qu'un droit des mineurs ne soit élaboré, les enfants idiots ou abandonnés étaient adressés à l'Hôpital général, les mineurs délinquants envoyés en prison.

L'Hôpital Général est créée par ordonnance royale en 1656 « pour le renfermement des pauvres mendiants de la ville et des faubourgs de Paris où ... pauvres mendiants valides et invalides de l'un et de l'autre sexe seront enfermés pour y être employés aux ouvrages, manufactures et autres travaux ». En 1684 une ordonnance royale crée au sein de l'hôpital général une section spéciale pour les garçons et les filles de moins de 25 ans, en précisant les dimensions pédagogiques de l'internement : formation morale et religieuse d'une part, travail d'autre part, auquel est attribué une fonction essentiellement répressive. Les mineurs abandonnés vagabonds ou qui défient l'autorité du pater familias et donc à travers celle-ci la puissance du Souverain sont adressés à l'Hôpital Général⁵⁵.

L'ordonnance criminelle de 1670, socle de la justice pénale de l'Ancien régime, ne prévoit aucune disposition particulière pour le mineur. Considéré comme une miniature d'homme criminel, il se voit appliqué en réduction ce que la justice inflige à l'adulte.

Il faudra attendre que le principe de discernement issu de l'humanisme révolutionnaire soit reconnu par le Code pénal en 1810 pour que le traitement des mineurs délinquants devienne rééducation. La circulaire Duchâtel de 1840, du nom du ministre de l'intérieur et des affaires pénitentiaires « engage une diversification des équipements fondés sur la distinction de la peine et de la mesure éducative »⁵⁶.

L'éducation surveillée va peu à peu émerger comme pratique différenciée, pendant que le sort des enfants idiots va intéresser médecins et pédagogues.

a) *La mise en place de l'éducation surveillée*

Les colonies pénitentiaires et les colonies correctionnelles au régime plus sévère seront les premiers établissements de rééducation pour mineurs. Le reclassement social des mineurs passe par la production agricole : la colonie agricole de Mettray servira de modèle

54 L'idiotie est le terme scientifique utilisé pour désigner à l'époque différentes symptomatologies déficitaires.

55 LE PENNEC Y., *op. cit.*, pp. 11-13.

56 *Idem*, p. 21.

aux multiples colonies pénitentiaires agricoles publiques, privées et confessionnelles créées en France à partir de 1839 et dans les Etats européens en voie d'industrialisation. Solution économique et politique : la terre manque de bras, l'exode rural est un facteur de développement de la délinquance, solution éducative : « les jeunes qui croupissent dans les vieux bâtiments pénitentiaires retrouveront dans la nature la santé physique et, par le travail agricole, la santé morale. En outre, l'étendue des terres permettra de créer de vastes établissements de type pavillonnaire que l'on pourra concevoir sans grilles ni murailles. Les jeunes se trouveraient prisonniers de la vaste nature »⁵⁷.

La loi du 5 août 1850 vient légaliser cette pratique en extension dans tous les pays en pleine industrialisation. Consacrée à l'éducation et au patronage des jeunes détenus, cette loi est unique dans la législation française, en ce qu'elle apparaît comme exclusivement éducative⁵⁸. »Elle consacre en particulier le succès de *la solution agricole* »⁵⁹ et organise le développement des patronages visant à traiter l'indigence au domicile de l'indigent, à l'observer dans son milieu naturel⁶⁰.

Cependant les thèses de Charles Lucas seront de plus en plus critiquées. Les colonies sont estimées peu rentables par certains ; l'exploitation des enfants aux dépens de leur éducation ainsi que la facilité avec laquelle ces établissements se déchargent sur le secteur public des mineurs, sous prétexte de leur insubordination, sont dénoncées par d'autres. Une commission parlementaire en 1872 émet les plus vives critiques contre le caractère utopique du retour à la terre et préconise la création de colonies pénitentiaires orientées vers d'autres activités professionnelles. Les révoltes sanglantes dans les maisons de correction sévèrement réprimées par le recours à la force publique donneront des arguments aux magistrats qui revendiquent une extension du pouvoir judiciaire. La loi de 1898 qui assimile l'enfant coupable à l'enfant victime de mauvais traitements jette un pont entre le domaine de la répression et le domaine de l'enfance en danger. Le 13 mars 1911, l'Administration Pénitentiaire quitte le ministère de l'intérieur pour être rattachée à celui de la justice.

Les maisons d'éducation surveillée de l'Administration Pénitentiaire, rattachée désormais au Ministère de la Justice, prendront le relais des colonies pénitentiaires qualifiées souvent de bagnes d'enfants. Le gouvernement du Front Populaire s'attellera à un certain nombre de réformes essentiellement en ce qui concerne l'encadrement. Guérin Desjardin, commissaire national des Eclaireurs de France de 1923 à 1936, remplace les surveillants

57 Propos de Charles Lucas cités par GAILLAC Henri, *Les maisons de correction. 1830-1845*, Editions Cujas 1991, p. 71. Les premières colonies relèvent d'initiatives privées émanant d'aristocrates propriétaires terriens impliqués de diverses manières dans les affaires politiques et philanthropiques de leur pays.

58 LE PENNEC Y., *op. cit.*, p. 32.

59 *Idem*, p.22.

60 p. 30.

par des scouts ou forme ceux-là aux méthodes du scoutisme confessionnel ou laïque. Proche du modèle militaire par ses « méthodes actives », la méthode scoute est cependant une méthode éducative basée sur l'observation du caractère de l'enfant. Elle produit ou soutient un changement décisif par rapport aux méthodes essentiellement collectives et coercitives utilisées jusqu'alors. La nouvelle pédagogie diffère en ce qu'elle doit être adaptée à la personnalité de l'enfant. Cette orientation nouvelle ouvre le champ de l'éducation spéciale, de l'enfance délinquante et/ou inadaptée à la psychiatrie infanto-juvénile fondée par le psychiatre Heuyer⁶¹. Un de ses élèves consacre en 1938 sa thèse de doctorat à « l'étude du scoutisme comme méthode de rééducation des troubles du caractère de l'enfant et l'adolescent »⁶².

Guérin Desjardins, assistant de psychologie à la clinique de Heuyer, enseigne la psychopédagogie importée des Etats-Unis à l'Ecole préparatoire aux carrières sociales, un des premiers centres de formation avant la 1^{ère} guerre. L'approche clinique basée sur la prise en compte des carences familiales et/ou de l'hérédité chez l'enfant irrégulier ou inadapté (délinquant ou physiquement ou moralement abandonné) s'impose. Ce n'est plus la valeur travail mais la valeur relation qui se pose comme le vecteur essentiel de la rééducation⁶³. »

Les médecins s'intéressent à présent aux dégénérés supérieurs (les délinquants) ou inférieurs (les idiots). Les expérimentations de Guérin Desjardins cautionnées par le psychiatre Heuyer fondent la rééducation – il n'est pas encore question d'éducation spécialisée – comme pratique auprès de mineurs carencés ou déviants, bientôt désignés « inadaptés ».

Les médecins font le constat que ces enfants irréguliers présentent des comportements déviants voire des pathologies que la rééducation par la méthode scoute peut guérir. Quant aux enfants idiots, la pédagogie peut leur permettre de développer des capacités que les seuls soins médicaux ne peuvent améliorer. Ce sont les travaux d'Edouard Seguin, instituteur qui deviendra ultérieurement médecin, qui convaincront de la nécessité du recours à la pédagogie pour les enfants de l'asile.

b) *La prise en compte de besoins en éducation spéciale*

La méthode médico-pédagogique de Seguin (1812-1880), élève d'Itard, développant une éducation sensualiste pour les enfants idiots sera reconnue au XIX^{ème} siècle par les médecins et en premier lieu par Esquirol (élève de Pinel le fondateur de la psychiatrie)

61 Auteur d'une thèse en 1914 intitulée : « Enfants anormaux, enfants délinquants ».

62 LE PENNEC, *op. cit.*, p.44

63 CHAPON Paul, « L'histoire de la profession d'éducateur technique spécialisé », *Empan*, n° 46, juin 2002, p. 15.

comme étant le principal adjuvant aux traitements qu'ils pouvaient mettre en œuvre. La rencontre de Séguin et d'Esquirol⁶⁴ lie intimement les conceptions psychopathologiques à celles de l'éducation.

C'est Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909), médecin psychiatre qui mettra véritablement en œuvre la méthode médico-pédagogique.

Il fonde le premier service que l'on pourrait qualifier d'éducation spéciale en ayant recours à la pédagogie pour améliorer l'état des enfants idiots à l'hôpital Bicêtre et en formant les premières infirmières-institutrices, jusque là gardiennes des aliénés ou domestiques⁶⁵. Elles sont les premières éducatrices ou institutrices spécialisées. Il les contraint à suivre des cours d'instruction générale d'abord puis des cours professionnels d'infirmière ensuite. « Patients et personnels sont sur ce point traités sur un pied d'égalité »⁶⁶.

A l'hôpital, puis dans ce qui sera le premier institut médico-éducatif installé dans la Fondation Vallée à proximité de l'hôpital Bicêtre, Bourneville organise l'instruction scolaire et professionnelle des enfants idiots, épileptiques et aliénés de l'Assistance publique de Paris. Il améliore sensiblement l'état de ces petits malades jusqu'alors enfermés sans aucune hygiène ni stimulation affective ou intellectuelle quelconque. Il souhaite créer des classes de perfectionnement à l'école pour y relever les enfants de l'asile, et éviter à ceux de l'école d'être envoyés à l'asile.

De son côté Alfred Binet (1857-1911), plus expérimentaliste – il mesure l'intelligence des enfants – demande la création de classes de perfectionnement à l'école pour y trier les perturbateurs en vue de les envoyer, le cas échéant, à l'asile !

En créant les classes de perfectionnement, la loi du 15 avril 1909 reconnaît la nécessité d'un « enseignement spécial » aux enfants aliénés⁶⁷.

On peut dire que les pratiques de soins et d'assistance aux enfants en difficultés se fixent à cette période, de même que s'affirment deux courants, le courant de la sélection basée sur la catégorisation et le courant de l'intégration. Bourneville voulant rapprocher l'asile de l'école représenterait le courant de l'intégration ; Binet voulant préserver l'en-

64 WACJMAN Claude, *L'enfance inadaptée Anthologie des textes fondamentaux*, Toulouse, Privat, 1993, 214p., p.6

65 Bourneville s'appuie sur son œuvre médicale pour entreprendre une œuvre politique, basée sur la santé publique et les méthodes de prévention des maladies. Il devient conseiller municipal, puis député, siégeant à l'extrême gauche, sympathisant des exilés de la Commune de Paris. Il laïcise les hôpitaux de l'Assistance publique de Paris et forme les infirmières jusqu'alors servantes ou simples domestiques. WACJMAN C, *op. cit.*, p.8.

66 *Idem*, p.10.

67 Cette étude ne prend pas en compte les classes de perfectionnement qui se trouvent dans les structures ordinaires de l'Education Nationale.

vironnement éducatif de ceux que l'on jugeait de façon homogène « normaux » rallierait les tenants de la spécialisation. Le contrôle de la dangerosité des « anormaux » trouve ses fondements théoriques avec les travaux de Binet⁶⁸.

L'opposition entre ces deux tendances demeure encore aujourd'hui, le clivage entre structures de soins médicalisées et structures d'éducation scolaire demeure. Lev Vygotsky⁶⁹ proposera de dépasser ce conflit : pour lui il n'y a pas lieu de créer des structures spécialisées mais de mettre au point des méthodes appropriées aux difficultés spécifiques de certains enfants. Il ne sera guère entendu. Pour A. Makarenko, l'inadaptation à l'éducation, quelles qu'en soient les causes, n'est pas recevable, tous doivent bénéficier d'une éducation ancrée dans la réalité économique et basé sur un collectif. Il développe des expériences pédagogiques dont la réussite est partie prenante d'une organisation socialiste de la société⁷⁰...

Les travaux préparatoires à la loi d'orientation votée en 1975 réactiveront ces divergences profondes que l'on peut qualifier de politiques : la spécialisation conduisant à la ségrégation pour les uns, ou offrant de meilleures chances de surmonter les difficultés ou le handicap pour les autres... La promulgation de la loi d'orientation, en reconnaissant les droits à l'éducation des enfants en difficultés, apporte des formes juridiques au contrôle des populations « déviantes ».

c) *L'éducation spécialisée pour l'enfant inadapté*

Deux prises de conscience majeure vont changer le sort des enfants délinquants ou idiots :

« La découverte que la pédagogie doit s'unir à la médecine dans la thérapeutique est une conquête pratique de la pensée de cette époque » écrit Maria Montessori, médecin psychiatre en 1909⁷¹.

L'enfant coupable est un enfant à protéger ou à rééduquer, affirme la loi de 1898.

68 « Ce qui anime Binet, n'est pas seulement la recherche d'une vérité scientifique, c'est surtout la lutte contre la tendance empirique de Bourneville et de ses 'améliorations' cliniques » in WACJMAN C. *op. cit.*, p. 89.

69 BRISNIKOV K., PETITPIERRE G., *Défectologie et déficience mentale, Vygotsky*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994.

70 CHALVIN Dominique, *Encyclopédie des pédagogies de formation, tome 1 Histoire et principales approches*, Paris ESF, 1996, 207 p., p. 46.

71 *Pédagogie scientifique. La découverte de l'enfant 1909*, cité par WACJMAN, *op. cit.*, p. 91.

La première avancée jette un pont entre l'hôpital et l'école, la seconde entre « le secteur de l'ordre public et le secteur de l'assistance »⁷².

Ces prises de conscience permettent la reconnaissance des besoins d'éducation spéciale ou plus largement spécialisée.

L'inadapté remplace le terme irrégulier ou idiot. Les experts, tels que les docteurs Lagache, Heuyer et Wallon définissent en 1946 l'inadapté comme un « enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de 21 ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune »⁷³.

Le public relevant de la rééducation – c'est le terme employé à l'époque, il correspondait en effet à une logique de correction ou de réparation, il évoque aujourd'hui plutôt l'action des rééducateurs en psychomotricité, orthophonie... – était défini au même moment dans la revue *Rééducation* de la façon suivante : « les mineurs délinquants, prédélinquants, les enfants physiquement ou moralement abandonnés appartiennent à la même famille. Ce sont des irréguliers et des inadaptés. Quelle que soit la catégorie juridique dans laquelle ils sont classés, leur irrégularité provient des mêmes causes (carences familiales, influence du milieu, hérédité) et se manifeste par les mêmes effets (déficiences physiques, intellectuelles ou mentales, troubles du comportement, arriération). Qu'ils aient ou non franchi la barrière du délit, la nature de ces enfants est la même, ils sont justiciables des mêmes remèdes. Voilà posé le véritable problème de l'enfance irrégulière ». Ces paroles constituent un acte fondateur de l'Education spécialisée par « la force prescriptive des représentations énoncées par le représentant de l'Etat »⁷⁴.

L'approche médico-psychologique désormais convenue pose cependant deux problèmes encore d'actualité : elle banalise les critères juridiques : « qu'ils aient ou non franchi les barrières du délit » et élude les déterminations des conduites liées au contexte social et économique. L'idéologie médico-psychologique informera et préformera désormais la vision du travailleur social⁷⁵, elle empruntera aux découvertes à venir de la psychologie et de la psychanalyse. Quant à la méthode pédagogique qui préside à la création des instituts médico-éducatifs, elle bénéficiera des avancées scientifiques de la médecine, : il est à noter qu'un certain nombre de maladies mentales ont pu être enrayerées grâce au progrès de la médecine, l'idiotie phénylcétonurie est l'exemple le plus connu. La méthode de Bourne-

72 LE PENNEC, *op. cit.*, p. 37.

73 C'est dans les revues *Sauvegarde* de 1946, n° 2, 3 et 4, que cette nomenclature et classification des jeunes inadaptés apparaît pour la première fois. Cité par CHAUVIERE M., *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Paris, 1980, Les Editions ouvrières, 283 p.

74 Le premier directeur de l'Education surveillée est l'auteur de cette définition citée par Y.LE PENNEC, *op. cit.*, p. 52.

75 AUTES M., « Travail social et pauvreté », *Contradictions*, n° 29, 1981 p. 23.

ville, dite méthode pédagogique, s'enrichira des évolutions de la pédagogie en général. Des expériences innovantes seront menées çà et là en matière d'éducation spécialisée, elles ne s'imposeront pas comme modèles et ne seront pas généralisées. C'est le constat que fait C. Wacjman quand il dit : « il y a peu de différences dans l'élaboration des méthodes d'éducation spéciale entre le XVIIIème siècle et aujourd'hui, seules les conditions d'exercice changent, avec un matériel qui varie dans d'étroites limites... Si les pratiques sont modernes et adaptées à la vie sociale actuelle, leurs conceptions restent sensualistes »⁷⁶.

L'étude ultérieure de l'enseignement de la psychopédagogie confirmera ou infirmera ces propos.

La création, par arrêté, le 25 juillet 1943 d'un conseil technique pour l'enfance déficiente en danger moral est à l'origine des Associations Régionales de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence déficiente et en danger moral (ARSEA). Ces associations régionales, ancêtres des Centres Régionaux pour l'Enfance et l'Adolescence Inadaptée (CREAI) comportent un centre d'observation régional et une école d'éducateurs. Le secteur ou champ de l'Education spécialisé se structure et s'institutionnalise à compter de cette date.

L'ordonnance de 1945⁷⁷ circonscrit en droit comme en fait la délinquance juvénile au sein de la population inadaptée. Elle affirme le principe de la rééducation par opposition au système répressif – se réservant toutefois la possibilité d'y recourir – dans la continuité de la loi du 27 juillet 1942 sur les tribunaux pour enfants et les centres d'observation qui autonomise, dans la pratique, un droit pénal de l'enfance en supprimant la notion de discernement et d'acquiescement. La direction de l'éducation surveillée (qui deviendra protection judiciaire de la jeunesse en 1990) acquiert une totale autonomie par rapport à l'administration pénitentiaire.

La même année, la mise en place de la sécurité sociale va être à l'origine de l'essor des équipements (essentiellement les instituts médico-éducatifs) et permettra le recrutement massif de personnels.

En 1968 le rapport Bloch-Lainé⁷⁸ recense les publics inadaptés, fait le point sur les dispositions législatives et les équipements existants. Il ouvrira les travaux préparatoires à l'écriture de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées votée en juin 1975.

76 WACJMAN, *op. cit.*, p. 8.

77 Ordonnance 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante.

78 *Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées*, Rapport présenté au premier ministre par François BLOCH-LAINE, inspecteur général des finances, 1968.

L'éducation spécialisée s'est structurée autour de la définition de l'inadaptation et de la création des premiers centres de formation d'où sortirent d'abord les moniteurs et les infirmières institutrices puis en 1967 les premiers éducateurs spécialisés.

d) *L'éducateur spécialisé*

« L'éducation spécialisée concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant des déficiences psychiques, physiques ou des troubles du comportement ou en difficulté d'insertion, en collaboration avec tous ceux qui participent à l'action éducative, thérapeutique et sociale », précise le décret de 1967 revu par le décret de 1990 instituant le diplôme d'éducateur spécialisé. L'éducation spécialisée peut donc être considérée comme un secteur de pratiques sociales où dominent les interventions éducatives (dispensées par des éducateurs spécialisés) envers l'enfance inadaptée mais articulées à des interventions de type psychologique ou médical⁷⁹.

L'éducation spécialisée ne revient donc pas aux seuls éducateurs spécialisés, bien qu'ils consistent le corps professionnel le plus important en nombre.

L'éducation spécialisée ne relève pas d'une discipline telle que la pédagogie spécialisée ou la défectologie par exemple. La méthode médico-pédagogique empruntait déjà à diverses disciplines, elle obligeait surtout la médecine à prendre en compte la pédagogie, elle consistait, on l'a dit, en une approche sensualiste. La psychopédagogie continue de développer des techniques pédagogiques en rapport à une lecture « médico-psychologique » des situations. Elle psychopédagogie occupe une place prépondérante dans la formation des éducateurs spécialisés depuis la création du DEES, nous y reviendrons ultérieurement.

Une question fondamentale demeure : en quoi l'éducateur est-il spécialisé ? La disponibilité, l'écoute, l'aide à l'autonomie et à la responsabilité, l'engagement quotidien relèvent-ils d'un savoir faire particulier ? Jusqu'au milieu des années 80 nombre d'éducateurs exerçaient encore sans diplôme ; les éducateurs commencent d'ailleurs leur carrière sur le terrain, comme pré-stagiaires, avant d'entrer en formation. Cette situation d'exercice sans diplôme se prolonge parfois quelques années. La création du certificat d'aptitudes aux fonctions de moniteur éducateur en 1970 n'a pas contribué à affirmer l'identité de l'éducateur spécialisé. Plus récemment le recours massif aux aides médico-

79 PLAISANCE E, « Education spéciale », *L'année sociologique*, n° 38, pp. 449-457, cité par BELANGER N., *De la psychologie scolaire à la politique de l'enfance inadaptée*. Paris, CTNERHI, 2002., p. 29.

pédagogiques, dont la certification est de niveau V, remet en question un éventuel savoir faire spécifique, une éventuelle spécificité à l'éducation dite spécialisée.

Cet état de chose fait que « l'éducateur est plus que l'assistante sociale dans la position de la 'pratique mineure' ; c'est-à-dire que le lieu de son développement professionnel est le lieu de son assujettissement à des pratiques majeures interconnectées entre elles et concurrentes, telles que la magistrature spécialisée, la neuro-psychiatrie infantile... En découlent deux conséquences, encore sensibles aujourd'hui : la protestation permanente de l'exécutant contre la division du travail instituée s'épuisant à découvrir l'introuvable identité spécifique de l'éducateur, et la prétention inverse d'apparaître comme un personnage de synthèse, le pivot d'une éducation totale, l'antiréducateur en quelque sorte, le disputant alors à l'instituteur et au prêtre »⁸⁰. Les accords relativement récents entre centres de formation et universités facilitant l'accès à la licence en sciences de l'éducation ou au diplôme supérieur de travail social reflètent et prennent en compte des besoins de formation non satisfaits en école d'éducateur.

Les dimensions juridiques et historiques de l'Education spécialisée donnent à voir une pratique sociale où dominent les interventions éducatives (dispensées par des éducateurs spécialisés) sous le contrôle direct de l'Etat via les ministères de la santé ou de la justice envers l'enfance inadaptée. Ces interventions sont articulées à des interventions de type psychologique ou médical.

L'éducation spécialisée constitue un champ d'exercice relativement autonome.

§ 4 LES COURANTS D'ANALYSE EN EDUCATION SPECIALISEE

La question de l'éducation spécialisée peut être appréhendée selon différents points de vue. Trois approches sont présentées ci-dessous en lien avec le cadre théorique auquel elles se réfèrent implicitement ou explicitement.

A. L'éducation spécialisée acte d'échange dans une relation interindividuelle

L'éducation spécialisée, définie par M. Capul et M. Lemay définie comme « une thérapie dans et par l'évènement quotidien » et l'intervention de l'éducateur située dans un « ici et maintenant »⁸¹ s'inscrivent dans le cadre d'une relation d'aide que le contrôle de la

80 CHAUVIERE M., *L'enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Editions Ouvrières. 1980, p.253.

81 LEMAY M., CAPUL M., *De l'éducation spécialisée, op. cit.*, p.115.

psychanalyse vient légitimer. La relation vise l'adaptation du sujet aux exigences d'une société en valorisant les conduites conformes aux attentes des adultes. Elle nécessite une attitude d'écoute c'est-à-dire une disponibilité attentive « authentiquement assumée [afin de permettre] au jeune de se sentir compris, reconnu comme une personne digne d'estime et capable d'influencer le cours de son existence ». La relation d'aide nécessite des capacités de décodage, c'est-à-dire la capacité à reconnaître la signification d'un discours latent que les gestes ou paroles immédiats camouflent. Mais sans la croyance en l'évolution possible de jeunes « jusque là perçus comme inéducables » estiment Capul et Lemay, la relation éducative peut devenir aliénante. L'éducateur doit assumer « le rôle de contenant, de protection et de maintenance »⁸² du psychisme de l'enfant. Il vient également lui rappeler la loi.

Cette posture tend à définir l'éducateur comme un technicien de la relation chargé d'apporter un mieux être à des jeunes en difficulté.

Une telle position écarte la référence à l'institution, en tant qu'organisation juridique et sociale chargée de répondre à des besoins collectifs.

L'éducation spécialisée est également appréhendée comme une relation de service qui serait caractérisée par une relation triangulaire dans laquelle le prestataire A se propose d'intervenir auprès d'un usager « B », sur un projet ou un problème « C » à la demande de « B ». Cette demande, précise J.N Chopart peut provenir directement de « B », et/ ou être réalisée au profit de « B »⁸³. Cet échange s'inspire du modèle de la relation thérapeutique étudiée par Erving Goffman⁸⁴. Elle se veut distancée, « égalitaire », ponctuelle. Cette relation de service devient de plus en plus souvent contractuelle exigeant de l'usager une contre partie aux prestations qui lui sont servies. Cette approche répond aux critiques faites à la qualité d'ayant droit qui contribuerait à assister l'usager plutôt qu'à le rendre partie prenante de sa condition.

Cette conception quelque peu subjectiviste surestime le rôle de l'acteur et corrélativement sous-estime les conditions structurelles définies par la commande sociale et la commande institutionnelle. Elle fait fi des rapports sociaux dans lesquels sont inscrits les protagonistes : le prestataire et l'usager.

Ici le travail social et particulièrement l'éducation spécialisée sont conçus comme un acte d'échange dans une relation inter individuelle⁸⁵.

82 Cette citation et les précédentes sont extraites du chapitre 5 de *De l'éducation spécialisée*, pp.115-135.

83 CHOPART J.N, « Le travail social à l'épreuve du libéralisme : quelles régulations pour les professions de l'intervention sociale ? » in DE RIDDER Guidon, *Les nouvelles frontières de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 163.

84 GOFFMAN Erving, *Asiles*, Paris, Editions de Minuit, 1968, 447 p.

85 CHOPART, *op. cit.*, p.163.

L'approche issue de la sociologie interactionniste qui s'intéressent aux représentations ou attitudes et l'approche psychanalytique qui prend en compte l'inconscient ne suffisent pas à fournir des explications sur ce qui se joue sur la scène de la vie sociale⁸⁶ : « Si l'institution scolaire fabrique de l'excellence et de la relégation elle ne les fabrique pas à partir de rien. L'apologie implicite de la différence et du relativisme culturel ne change rien à l'affaire. Que l'école comme institution et les maîtres comme agents transforment des différences en inégalités est une analyse partagée mais cela ne dit rien pour autant des causes sociales et des conflits qui pourraient surgir à ce propos. »⁸⁷

Si l'on pense (par hypothèse) que l'éducation spécialisée justifie la relégation en organisant un contrôle social, il va de soi qu'elle n'œuvre pas à ce contrôle social à partir de rien. Elle fait appel à des agents qui intériorisent la commande sociale de relégation en raison des conditions objectives dans lesquels ils se sont formés et dans lesquels ils exercent leur mission.

B. L'approche marketing de l'éducation spécialisée

Cette approche procède d'une critique libérale de l'intervention publique en générale et de l'action sociale en particulier. Elle est relayée sur le terrain par des sociologues experts qui introduisent dans champ de l'éducation spécialisée des mécanismes de régulations de « type-marché », les mieux à même, selon eux, pour prendre en compte les besoins des usagers et améliorer l'efficacité des institutions médico-sociales.

« L'autorité politique et administrative [joue le rôle] de « producteur » de divers produits (sanitaires, sociaux, culturels, éducatifs, etc.) et est confrontée à la demande d'usagers [clients] qui seront en mesure d'indiquer leurs préférences personnelles par leur choix de consommation »⁸⁸. Mais le dirigeant « moderne », le manager a compris que « d'autres dimensions que le seul prix sont indispensables à la mise en œuvre d'un contrat de service », y compris en travail social : « Ainsi les observations sociologiques récentes à propos des dispositifs d'insertion montrent que, malgré le rapport de tutelle et de domination dans lequel ils se trouvent, nombre de bénéficiaires adoptent des stratégies explicites dans l'univers complexes des stages ou des séquences de formation qui leurs sont offerts. Inversement toutes les formes de l'action sociale sont contraintes par les capacités et le désir de coopération des diverses catégories d'usager. La qualité du service offert est étroi-

86 FORQUIN J.P., « La nouvelle sociologie de l'éducation : orientations, apports théoriques, évolution 1970-1980 », *Revue Française de Pédagogie*, 1983.

87 HEDOUX J. : *Les enseignants, la division sociale et les inégalités scolaires, notes pour des recherches sociologiques et socio-pédagogiques*, Université de Lille 3, 1986, non publié, p.15 et 16.

88 CHOPART J.N., *op. cit.*, p. 156.

tement dépendante de cette incertitude. Et seul, le professionnel ou l'agent chargé de mettre en œuvre la relation de service social ou éducatif est à même d'en réduire les effets. Ici le rapport coût/efficacité est tout à fait insuffisant pour mesurer la qualité du service rendu à une clientèle ou un groupe d'utilisateurs. »⁸⁹

L'analyse « libérale » de l'éducation spécialisée repose sur le constat que, d'une part la nature représentative du fonctionnement démocratique favorise « la mise en place d'un rapport de pouvoir entre le représentant et ses mandataires [et, d'autre part que] l'inévitable interposition d'appareils administratifs fonctionnant sur des règles propres, contribue à opacifier la relation [de service].[...] L'idéal libéral se tourne quant à lui plus volontiers, sur des formes de régulations individualisées. »⁹⁰ La critique libérale du fonctionnement de l'action sociale oublie d'envisager (est-ce un oubli ?) que le modèle déléгатif, qui suppose que le mandat intègre des objectifs prédéfinis et soit susceptible d'une remise en cause à tout moment, permettrait à l'action publique de prendre en compte l'évolution des besoins et de ne pas se laisser dominer par une bureaucratisation invalidante.

Ainsi, arrêtant son analyse critique à mi-chemin, le praticien-chercheur libéral s'emploie à développer des outils conformes au développement de la Qualité en institution médico-sociale. J.L. Joing⁹¹ n'a pas attendu la rénovation de la loi sociale pour contribuer à la diffusion de « nouveaux » concepts en éducation spécialisée. Pour ce faire il se livre à des « audits », « examens méthodiques et indépendants » qui lui permettent de cerner les règles du jeu qui gouvernent les rapports des membres de l'organisation. Leur connaissance, estime J.L. Joing, permet alors de déterminer les moyens par lesquels on pourra faire évoluer l'organisation vers une meilleure organisation de ses capacités. Il a ainsi mis au point un « S.M.Q. 2.E » : Système de Management de la Qualité, de l'Environnement et de l'Éthique⁹² qui propose des lignes directrices pour la gestion qualité des services.

Le contexte est porteur de ce genre de dynamique, le système hospitalier français est entré dans l'ère de l'accréditation : « Afin d'assurer l'amélioration continue de la Qualité et de la sécurité des soins, tous les établissements doivent faire l'objet d'une procédure externe d'évaluation dénommée accréditation. Cette procédure conduite par l'Agence Nationale d'Accréditation et d'Évaluation en Santé (ANAES) vise à porter une appréciation indépendante sur la Qualité d'un établissement [...] à l'aide d'indicateurs, de critères et de

89 *Idem*, p. 158.

90 CHOPART J.N., *op. cit.*, p.156.

91 Jean-Luc Joing a été directeur général d'association de 1975 à 1996 dans le Nord avant de devenir professeur d'université et président de l'Institut pour le Développement de la Qualité sociale qui favorise les échanges et recherches sur les Systèmes de Management de la Qualité de l'Éthique et de l'Environnement (S.M.Q 2E) pour les initiés) dans les services humains. JOING J.L., « Vers de nouvelles pratiques professionnelles. Qualité et Éthique : utopies porteuses ou garanties de progrès ? », *Les Cahiers de l'Actif*, n°304-305, septembre-octobre 2001, p. 116 ;

92 JOING J.L., *Éthique et Qualité dans les services humains*, Paris, L'Harmattan, 305 p.

référentiels portant sur les procédures, des bonnes pratiques cliniques et les résultats des différents services et activités de l'établissement »⁹³. Les centres d'aide par le travail ont découvert le référentiel ISO 9000 depuis quelques années. Au même titre que la SNCF, la Poste, les Banques, « 10% des établissements sociaux et médico-sociaux seraient aujourd'hui disposés à engager spontanément une démarche qualité »⁹⁴.

La sociologie des organisations est le cadre théorique des sociologues-experts qui relèvent les dysfonctionnements des organisations médico-sociales et apportent des clefs de compréhension et d'actions aux acteurs engagés dans ces organisations. Ils s'inscrivent dans une démarche pragmatique ; c'est probablement pourquoi les élus ou les autorités qui allouent les ressources financières se montrent particulièrement intéressés par l'évaluation de la Qualité et l'efficacité des prestations sociales et médico-sociales et encouragent les managers (directeurs) à « engager une démarche Qualité ».

L'évaluation, le contrat, le projet, l'individualisation des prises en charge en charge font entrer le secteur médico-social, « comme le secteur sanitaire dans l'ère du management »⁹⁵.

Il est à craindre une attitude passive du professionnel de terrain et une attitude consommatrice de l'utilisateur face à ces expertises qui méconnaissent le lien dialectique entre connaissance et praxis. La recherche action de type stratégique⁹⁶ apparaît à cet égard davantage mobilisatrice, nous aurons l'occasion d'y revenir.

La sociologie des organisations ne prend pas en compte les antagonismes d'intérêts propres aux différents groupes sociaux en présence (l'utilisateur, l'éducateur, l'employeur, l'administration de tutelle...), elle les réduit à des dysfonctionnements techniques.

C. L'approche socio-historique de l'éducation spécialisée

Cette approche procède d'une critique institutionnelle de l'éducation spécialisée. Il s'agit de repérer les logiques internes d'un secteur appréhendé de façon autonome.

Les chercheurs qui s'inscrivent dans ce courant analysent les effets des « nouvelles données du social »⁹⁷, « les métamorphoses de la question sociale »⁹⁸, « les mutations »⁹⁹ ou

93 Ordonnance du 24 avril 1996 publiée au Journal officiel le 25 avril 1996, titre II, article 2 et décret 97-311 du 7 avril 1997.

94 JOING J.L., « 'Labelliser un service'... c'est aujourd'hui possible », *Les Cahiers de l'Actif*, n°256/257, 1997, p.11.

95 *Idem*, p.123.

96 VERSPIEREN M.R., *Recherche-action de type stratégique en science(s) de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, Bruxelles, Contradictions, 1990, 396 pages.

97 DONZELOT J., ROMAN J., 1972-1998 : *les nouvelles données du social*, *op. cit.*.

98 CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995, 490 p.

99 CHOPART J.N. (sous la direction de), *Les mutations du travail social*, Paris, Dunod, 2000, 303 p.

autres « paradoxes du travail social »¹⁰⁰ proposent de « déconstruire le social »¹⁰¹, de définir l'exclusion pour en finir avec l'exclusion¹⁰². « Penser les pratiques sociales »¹⁰³ serait le point commun des sociologues, philosophes, historiens ou praticiens oeuvrant à l'élaboration de concepts nécessaires à la compréhension du contexte et à la justification de l'action. Ce travail de construction de catégories serait « la condition sine qua non pour des pratiques plus efficaces, pour des politiques plus affirmées dans l'ensemble des problématiques sociales »¹⁰⁴.

On apprend ainsi que le rôle d'adaptation dévolu au travail social et à l'éducation spécialisé dans les années 80 a fait place à un rôle de réparation du tissu social : la production de lien social. La substitution parentale et l'intégration ont fait place à la médiation et à l'insertion. Les politiques sociales sont passées au crible de la critique institutionnelle : le projet de loi visant à la rénovation de la loi sociale ou encore le projet de loi d'orientation et de programmation de la justice dite loi Perben ont donné lieu à de nombreux articles, ouvrages collectifs ou réflexion philosophique sur le thème de l'insécurité, de l'exclusion, des effets de la mondialisation sur les politiques sociales nationales, etc.

Cette littérature critique, sans cesse actualisée, la plupart du temps basée sur un travail de recherche scientifique offre au travailleur social les moyens d'une distance critique par rapport à l'action. Il n'en demeure pas moins que ces héritiers de Foucault, alors qu'ils enrichissent notre pratique de nouvelles catégories de l'appréhension du réel, ignorent ou déclarent obsolètes d'autres catégories, qu'en d'autres temps pour certains ils reconnaissaient, nous faisons référence à la nature de classe des phénomènes sociaux.

L'absence (le refus) du recours aux catégories d'appréhension du réel que propose le matérialisme historique et dialectique, ampute ces critiques institutionnelles.

Le terme n'est pas choisi au hasard. Tosquelles disait de la psychothérapie institutionnelle qu'elle marchait sur deux jambes : le marxisme et la psychanalyse. Les travaux de F. Tosquelles, J. Oury, F. Guattari en psychiatrie, de C. Freinet dans le champ pédagogie, de M. Lesnes sur les pratiques de formation d'adultes, de J. Verdes-Leroux sur la fonction objective du travail social, de C. Baudelot et R. Establet sur l'école capitaliste, de P. Demunter sur la qualification sociale, de P. Grell sur la pauvreté considérée comme un rapport social ou encore de M. Hamzaoui sur la réorganisation de l'action publique, ont

100 AUTES M., *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod, 1999, 313 p.

101 KARSZ S. (séminaire 1 dirigé par), *Déconstruire le social*, Paris, L'Harmattan, 1992, 157 p.

102 KARSZ S. (sous la direction de), *L'exclusion, définir pour en finir*, Paris, Dunod, 2004, 174 p.

103 PUYELO R. (sous la direction de), *Penser les pratiques sociales*, Ramonville saint-Agne, Erès, 2001, 311 p.

104 KARSZ S. (sous la direction de), *L'exclusion, définir pour en finir*, résumé en 4^{ème} de couverture.

ceci de commun qu'ils appréhendent les agents concrets et les modalités pratiques d'une transformation historique.

Nous faisons avec eux l'hypothèse que seule la méthode dialectique issue du matérialisme historique dialectique est adéquate à l'étude de la fonction objective du travail social ou de l'éducation spécialisée.

L'approche socio-historique s'articule autour de deux « courants » : les héritiers de Foucault qui tentent d'élucider le traitement de la question sociale en tant que tel et en référence à sa logique propre, les héritiers d'Althusser qui tentent de saisir la nature et le fonctionnement de ce traitement « en liaison avec les autres faits sociaux qui interviennent dans la structure, le fonctionnement et l'évolution de la société »¹⁰⁵.

En résumé, l'éducation spécialisée considérée comme un acte d'échange dans une relation interindividuelle s'inscrit dans une posture ethnométhodologique. Nous reviendrons sur cette méthode souvent préconisée en analyse des pratiques. Si elle ne se situe pas dans une tentative d'explication des faits sociaux, elle représente l'intérêt de rendre compte de faits contextualisés.

L'approche qualifiée de marketing par les consultants instrumentistes repose sur la sociologie des organisations. Au moment où la nouvelle loi sociale en rappelle l'intérêt, les travaux des experts ès Qualité posent la question de l'objectivation des pratiques.

L'approche socio-historique propose une critique institutionnelle de l'éducation spécialisée.

CONCLUSION

La rétrospective des modalités d'intervention, des outils requis et des catégories sous lesquelles les publics sont traités depuis « l'invention du social » montre que la question sociale et son traitement sont déterminés historiquement. Ces modalités, ces outils et ces catégories correspondent à la problématique de la question sociale telle qu'elle est posée par les hommes politiques (le politique) à différentes phases historiques. Les modalités, catégories et outils opèrent comme de véritables constructions théoriques et idéologiques servant de support à l'explication, la justification ou l'occultation des inégalités et à leur traitement. Si les paradigmes du champ social et éducatif évoluent, c'est pour mieux justifier les réponses apportées à la question sociale et éducative.

105 LESNE M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984, 238 pages, p.45.

Le social est né avec la (2^{ème}) République. La troisième République donnera à la question sociale et à son traitement une dimension politique : l'assistance d'un côté, la réglementation du travail de l'autre. L'assistance sociale s'est définie à la fois en opposition à la bienfaisance chrétienne et à la fois en opposition à l'Assistance publique. Elle est impulsée par les réfractaires à la République et encouragée par l'Eglise catholique dans sa mission d'encadrement de la classe ouvrière en expansion.

Le développement d'une assistance moderne, devenue aide sociale en 1953 est à mettre en rapport avec la naissance d'un système généralisé de couverture des risques à partir du travail (assurances sociales et sécurité sociale). L'aide sociale a affaire à des populations en situation de hors travail, elle a comme objectif de réhabiliter ces populations minoritaires. Pour ce faire, elle développe un champ propre d'activités qui mobilise des techniques nouvelles et donne naissance à de nouvelles professions. Ce champ deviendra, dans le langage commun, le travail social. Le contexte social « favorable » de la période de reconstruction après la 2^{ème} guerre mondiale permet d'apporter réparation à des publics désormais identifiés et « pris en charge » par des professionnels et des structures adaptés et spécialisés, censés les amener à une intégration au monde du travail ordinaire ou protégé. Cette phase de réparation s'affirme dans ses catégories et ses outils par le vote des deux lois piliers des pratiques du travail social et de l'éducation spécialisée. La loi relative aux institutions médico-sociales et la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, toutes deux votées le 30 juin 1975, organisent des parcours spécifiques pour les populations « handicapées » avec tout ce que cela comporte à la fois comme progrès social et comme entérinement d'un processus de ségrégation, voire de mise à l'écart. Et c'est ce processus qui prendra le dessus dans les années suivantes avec l'apparition d'un chômage de masse.

Ce chômage structurel remet en question le principe de la redistribution sur lequel sont fondées la sécurité sociale et les assurances chômage. L'intégration à laquelle oeuvrait le travail social de réparation n'est plus d'actualité. La loi de 1988 instaurant le Revenu Minimum d'Insertion (RMI) tente d'abord de promouvoir une insertion sociale qui serait la clef de l'insertion professionnelle. Elle marque, en fait, la reconnaissance d'un parcours parallèle au travail, le parcours d'insertion. Elle entérine en quelque sorte la quasi impossibilité pour la majorité des exclus à (ré)intégrer le monde du travail. Le travail social ne consiste plus à faire accepter « les normes industrielles de production » ; elles sont caduques pour une bonne partie de la classe ouvrière. Il doit produire la société en mobilisant les individus, en sollicitant leurs affects, leurs aspirations, leurs désirs, « en misant sur eux, en leur demandant de faire exister la société par leur désir de prouver leur utilité... »¹⁰⁶. Le

106 DONZELOT J., ROMAN J., *op. cit.*

travail social se voit assigné pour mission de masquer aux laissés pour compte les causes réelles du chômage structurel.

Force est de constater que l'éventualité un peu effrayante d'une installation dans l'insertion est devenue une réalité. L'insertion ne constitue pas une étape vers une intégration pleine et entière mais un état sans véritable perspective d'autonomie pour une population de plus en plus défavorisée, car sans utilité sociale et donc dépendante. L'implication des usagers dans leur parcours d'insertion ne fait plus recette ; une partie de la population mise à l'écart des circuits légaux de production menace l'ordre établi. L'insécurité est invoquée pour justifier la remise en question de l'ordonnance de 1945 ; le coût des politiques sociales est avancé pour transformer le RMI en Revenu Minimum d'Activité (RMA) et l'individualisation des problématiques et des mesures, justifiée par le respect des droits de l'homme, vise à masquer le désengagement social organisé par l'Etat afin de répondre aux exigences du dernier stade de développement des rapports de production qualifié de mondialisation.

Le point commun, cependant, de ces modalités historiques que sont l'assistance, la réparation, l'insertion et l'individualisation, est leur obstination à refuser de prendre en compte les dimensions économique et collective de la question sociale.

L'éducation spécialisée peut être définie comme une pratique éducative et pédagogique sous contrôle de la médecine et de la justice. Elle constitue un champ d'exercice relativement autonome. Les enfants « irréguliers » étaient placés à l'Hôpital général jusqu'en 1789. Après la fermeture de celui-ci deux secteurs dominants se sont structurés : le secteur de l'éducation surveillée et le secteur de l'enfance déficiente ou handicapée.

C'est en quelque sorte la psychiatrie infanto-juvénile qui donne à l'éducation spécialisée son unité. Des magistrats philanthropes et des médecins se sont « emparés » de la cause d'enfants vagabonds ou auteurs de délits jusqu'alors reconnus coupables donc emprisonnés ou d'enfants « idiots » donc enfermés. Pour les premiers, la méthode scoutiste constitua la première méthode éducative prenant en compte la personnalité de l'enfant à rééduquer. Pour les seconds, la méthode médico-pédagogique consistait à éveiller les sens d'enfants jusqu'alors abandonnés ou exploités à l'asile.

L'enfant irrégulier, inadapté ou idiot voit ses besoins de rééducation reconnus à partir de la seconde moitié du 19^{ème} siècle.

L'ordonnance du 2 février 1945 affirme le principe de la rééducation par opposition au système répressif, se réservant toutefois la possibilité d'y recourir.

L'ordonnance du 23 décembre 1958 relative à l'enfance et l'adolescence en danger donne compétence au juge des enfants pour prendre des mesures éducatives à l'égard des jeunes en danger.

La mise en place de la sécurité sociale va être à l'origine de l'essor des équipements sanitaires et sociaux (dont les instituts médico-éducatifs) et permettra le recrutement massif de personnels. La formation des éducateurs spécialisés est légiférée en 1967. La loi sociale du 30 juin 1975 a reconnu un champ commun à l'exercice des différentes formes d'éducation spécialisée – spéciale, surveillée ou encore l'assistance éducative – le champ médico-social.

Les trois modes d'approche de l'objet éducation spécialisée montrent que l'éducation spécialisée est considérée tantôt comme un acte d'échange dans une relation interindividuelle qui s'inscrirait dans une posture ethnométhodologique, tantôt comme un outil obéissant aux lois du marketing (devant s'adapter aux règles de l'offre et de la demande) et s'appuyant sur la sociologie des organisations, tantôt comme une fonction sociale dont les logiques internes sont analysées dans leur rapport à la question sociale et ce dans une perspective socio historique.

Chapitre 2 - L'APPROCHE MATERIALISTE DIALECTIQUE COMME METHODE D'ANALYSE

Tout chercheur se donne des règles de méthode afin d'analyser et d'interpréter la réalité sociale. Celles-ci sont d'autant plus efficaces que les caractéristiques spécifiques de ces méthodes dont elles dépendent sont proches des caractéristiques critiques de l'objet de recherche. Si donc nous retenons l'approche matérialiste et dialectique c'est parce que nous pensons pouvoir montrer que ses caractéristiques critiques sont précisément dans une proximité très grande avec les caractéristiques spécifiques de l'objet société et plus particulièrement de l'objet éducation spécialisée. Ayant défini ces caractéristiques, nous serons en mesure de prendre position sur des questions fondamentales concernant l'acteur, le fait social ou encore le signe (§1). L'étude des signes livrés par les sujets de l'enquête, praticiens en éducation spécialisée, suppose de cerner les rapports du signe à la connaissance, à la conscience et de retenir un mode de lecture et d'interprétation de ceux-ci. La théorie du reflet sera convoquée à cet effet (§2). La lecture matérialiste dialectique des discours qu'impose la méthode d'analyse retenue repose sur l'appréhension de ces discours comme faits sociaux (§3). Le mode de lecture de l'objet éducation spécialisée sera défini conformément aux règles de la méthode dialectique (§4).

§ 1 LES CARACTERISTIQUES CRITIQUES DE L'OBJET D'ETUDE

A. Les caractéristiques critiques des productions humaines

Tous les faits de société sont des artefacts, entendus dans le sens dérivé du mot, c'est-à-dire des artifices. Les productions humaines sont toutes sociales et non naturelles. Même celles que l'on dit être les plus naturelles comme la famille, ne sont que des productions réalisées à un moment de l'histoire. Elles sont produites, elles se développent, elles vivent et elles disparaissent sans que cela n'affecte ni ne mette en danger la survie des hommes eux-mêmes.

L'éducation spécialisée est un artefact qui se caractérise par des lois, des structures, des filières, des statuts, etc.

La société, comme l'éducation est produite, elle est aussi production. Elle est produite et déterminante, à la fois contingente et nécessaire. Les productions répondent à une nécessité et par ailleurs, du fait qu'elles survivent souvent à ceux qui les ont créées, présen-

tent un caractère de nécessité, mais pas de nécessité absolue. L'action humaine se réalise dans des conditions déterminées. Le déterminisme ne revêt pas un caractère causal, univoque, comme en physique, il ne s'agit pas pour autant d'une simple influence. C'est un déterminisme dialectique, c'est-à-dire que les structures créent les conditions d'apparition de ce phénomène sans nécessairement imposer ce phénomène.

La réalité sociale apparaît comme profondément contradictoire. Toute institution, toute organisation, tout système créés par les hommes présentent un caractère contradictoire.

Tout acte d'éducation engage un conflit de générations, tout acte de formation génère des conflits d'intérêts. L'éducation spécialisée participe également d'un processus éminemment contradictoire. L'évocation de la loi sociale en introduction y faisait référence. En légiférant l'éducation spécialisée, on a créé des catégories, des institutions qui, en protégeant, excluent les enfants du système scolaire par exemple.

L'observation de la nature, de la société, des productions humaines révèle aussi que tous les éléments qui composent une institution, une organisation, une société sont en interrelation constante au sein d'une totalité elle-même en mouvement. La société n'est donc pas une somme d'individus indépendants, mais un tout au sein duquel s'ajustent et s'affrontent, en des rapports multiples, des groupes sociaux, des couches, des classes sociales.

L'éducation est un processus éminemment contradictoire qui relève « d'un mouvement dialectique entre l'endogène et l'exogène, entre l'autostructuration et l'hétérostructuration, entre l'individu et la société, entre l'autorité et la soumission, entre le dressage et l'apprentissage, entre la production et la reproduction, le conservatisme et le dépassement, le passé et le futur »¹⁰⁷. L'éducation se développe en se dépassant elle-même, c'est-à-dire en intégrant de nouvelles acquisitions, de nouveaux signes, en les assimilant en fonction des connaissances antérieures.

B. Les caractéristiques critiques de la méthode dialectique

La méthode dialectique se caractérise par la prise en compte de la totalité : aucun phénomène de société ne peut être compris si on l'envisage isolément. N'importe quel phénomène peut être compris et expliqué si on le considère sous l'angle de sa liaison indissoluble avec les phénomènes environnants. Le tout explique les parties. Mais ce tout est

107 VERSPIEREN M.R., *op. cit.*, p.53

structuré, le chercheur se doit de chercher la structure des phénomènes qu'il étudie au-delà des apparences, de la perception immédiate.

La méthode dialectique appréhende le mouvement constitutif de la transformation permanente des phénomènes sociaux et reconnaît le principe de contradiction comme moteur du changement. Elle prend en compte le caractère historiquement déterminé des productions humaines.

Enfin la méthode dialectique est la mise à l'épreuve de la théorie : l'efficacité de la connaissance est mesurée en dernière analyse par ses effets pratiques. La dialectique est un instrument de la connaissance.

L'analyse de tout objet, de tout phénomène, selon la méthode dialectique doit viser à déterminer quels en sont les éléments constitutifs contradictoires, elle doit appréhender le mouvement, la dynamique déclenchés par ces contradictions et donc comprendre le mouvement dans sa totalité. La méthode dialectique issue du matérialisme dialectique historique apparaît adéquate pour progresser dans la connaissance, la compréhension et la transformation des productions humaines en général et de l'éducation spécialisée en particulier.

Nous allons examiner à présent en quoi la méthode dialectique est en mesure de fournir les outils adéquats pour résoudre la question de l'acteur (éducateur), libre ou déterminé, pour appréhender le fait social (éducation spécialisée) dans sa totalité ou encore le signe (les discours) c'est-à-dire la culture, caractéristique spécifique de l'homme.

C. La question de l'acteur dans une démarche matérialiste dialectique

L'ethnométhodologie propose une entrée paradigmatique du point de vue du sujet ou de l'acteur en opposition aux entrées systémiques ou matérialistes, supposant que ces dernières privilégient l'analyse d'un système ou d'une structure et ignorent l'acteur.

Cette posture est basée sur l'opposition libre choix du sujet / déterminisme des structures, elle relève d'une approche interactionniste. L'homme est-il homme biologique ou homme social ? L'homme est-il homme libre ou homme déterminé ?

La notion de contexte ou d'environnement apparaît, dans une démarche interactionniste, un compromis entre l'individuel et le collectif, la biologie et la sociologie.

La conception vygotksyenne requiert l'étude détaillée des processus par lesquels l'enfant grandit dans la vie sociale, affective et intellectuelle de ceux qui l'entourent, et par lesquels la culture donne forme à son esprit mais ce n'est pas l'environnement en lui-même qui intéresse Vygotsky : « ce n'est pas celui-ci qui détermine le développement de l'enfant,

mais sa signification pour ce dernier, sa réfraction dans le prisme de son expérience. »¹⁰⁸
L'environnement, le contexte n'est pas le cadre mais la source du développement de l'enfant¹⁰⁹ (de l'acteur).

L'intérêt de la notion de reflet, mieux de réfraction, est la possibilité de dépasser cette question. La réfraction s'inscrit (ou est inhérente au) dans le mouvement historique et dialectique dans lequel l'homme objet vivant en groupe est inscrit.

C'est précisément une des règles fondamentales de la méthode dialectique qui nous donne les moyens (les outils intellectuels) pour trancher la question de la place de l'acteur si chère aux ethnométhodologues : « Ce sont les hommes qui font l'histoire, mais ils la font dans des conditions bien déterminées ». Admettre cela c'est pour un chercheur analyser les conditions d'existence, spécialement les conditions matérielles : la manière dont les hommes produisent les biens matériels et les rapports sociaux qu'ils nouent à l'occasion de cette production. C'est prendre en compte les déterminismes qui pèsent sur eux et à la fois les marges d'initiative dont ils disposent ou dont ils se saisissent pour à leur tour agir sur les conditions déterminées, les infléchir, les transformer.

Les actions des hommes qui apparaissent infiniment variées et difficilement systématisables ont été généralisées par le matérialisme dialectique et historique qui les a reliées aux actions de groupes d'individus occupant des places différentes dans la production sociale, aux actions de classes sociales précises. C'est la lutte de ces classes et non l'action d'individus isolés qui détermine la marche de l'histoire.

« Ainsi s'est trouvée réfutée la conception purement mécanique [...] des subjectivistes qui se contentaient [...] de dire que l'histoire est l'œuvre des individus vivants, sans chercher à savoir quelle ambiance sociale détermine les individus vivants ? »¹¹⁰

L'ethnométhodologie décrit les acteurs « jouant un rôle sur une scène, s'ajustant les uns aux autres, stigmatisant, mais pour autant elle ne les saisit pas dans leur histoire individuelle »¹¹¹, « La philosophie spiritualiste parle sans doute des individus, de l'homme ; mais en réalité elle ne les prend pas comme point de départ de son étude, car elle n'étudie pas les conditions qui les constituent comme tels : leurs conditions d'existence effectives, le système de rapports de production... »¹¹². C'est là, la contradiction fondamentale de ces

108 ROCHEX J.Y., « L'œuvre de Vygotsky : fondements pour une psychologie historico-culturelle », *Revue Française de pédagogie*, n° 120, juillet-août-sept 1997, pp 140-141.

109 *Ibid*, p 140, la citation est extraite de BARISNIKOV K., PETIT PIERRE G. (sous la direction de), *Déficience et défectologie mentale*, *op. cit.*, pp. 195-236.

110 LENINE V., *Œuvres*, Paris Ed. Sociales et Moscou, Ed. du Progrès, 1958-1970, volumes 1 à 45, cité par HARNECKER *Les concepts élémentaires du matérialisme historique*, Paris, L'Harmattan, Bruxelles, Contradictions, p.263

111 HEDOUX, *op. cit.*, p.23.

112 HARNECKER, *op. cit.*, p. 262.

postures. Si elles mettent en évidence comment les rôles se jouent, elles ne cherchent pas pourquoi l'acteur s'est vu attribué ce rôle (ou a choisi ce rôle), elles ne montrent pas comment l'acteur peut contribuer à modifier, transformer la scène qui lui sert de décor, elles ne définissent pas sa marge de manœuvre dont pourtant elles affirment l'existence.

Dire comment des rôles se jouent, s'assignent, se négocient, s'intériorisent, ne fournit pas d'explication sur le pourquoi il en va ainsi, l'explication causale est absente.

Si l'ethnométhodologie ouvre la boîte noire¹¹³ des rapports inter individuels, elle ne fournit pas d'explication sur leurs enjeux. Que nous donnent à voir les discours des acteurs, que nous donnent à voir leurs « choix » exprimés dans ces discours ? Dans une perspective matérialiste historique, nous répondrons leur position de classe, c'est à dire la conscience que les acteurs ont de leur inscription dans la production sociale, de leurs intérêts et des intérêts de ceux qu'ils éduquent.

D. L'approche du fait social

La tentative d'explication des faits sociaux que se donne pour objectif la méthode dialectique n'est possible que si l'objet de l'analyse est considéré dans sa totalité.

Les ethnométhodologues s'intéressent à l'événement, condamnant les démarches structuralistes qualifiées de réductrices, niant l'individu, le contexte, l'instant...

La méthode dialectique scientifique est une méthode universaliste. Appréhender le réel, c'est saisir à la fois le général et les réalités concrètes immédiatement observables et localisées dans le temps et dans l'espace. Comment procéder au découpage de l'objet que l'on souhaite étudier ?

Reprenons la démarche proposée par Marcel Lesne dont l'objet d'étude est la formation d'adultes. « Si l'on ne procède pas à la délimitation préalable, dans le champ social, d'un ordre de faits susceptibles de rendre compte de cette relation entre les problèmes de la vie pédagogique quotidienne et les enjeux sociaux globaux, il s'avère impossible de l'explorer. Aussi convient-il d'éviter les classifications hâtives...ou les réductions, de procéder à un découpage qui permette la saisie de signes visibles pointant vers une profondeur cachée et qui indique la structuration des faits aussi bien visibles que cachés, mais présents. »¹¹⁴

113 Nous empruntons ce terme à SIROTA R., « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n° 104, juillet-août-septembre 1993

114 LESNE M. *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Edilig, 1984, p. 54 et 55.

Analyser un quelconque élément constitutif d'une action éducative (définition d'objectifs, mise en place d'un dispositif, etc..), c'est mettre à découvert le rapport qu'il entretient avec les autres éléments constitutifs de l'action éducative et ceux qui les relie à d'autres éléments constitutifs d'autres pratiques sociales. C'est questionner le système de rapports (le tout) où il occupe une place qui est à la fois définie par le tout et qui contribue à définir le tout.

Ce système ne se donne pas toujours à voir, explique M. Lesne. « Bien qu'exerçant un effet structurant sur ses composantes, il n'exerce pas pour autant un déterminisme strict, tout en réduisant l'émergence des possibles ; mais il est loin de constituer le « contexte » ou « l'environnement » auquel il conviendrait de rapporter tel ou tel élément étudié. Il est articulations d'éléments contradictoires, situés à des niveaux différents, occupant des positions pouvant passer d'une domination à une subordination. »¹¹⁵

Comment donc saisir, dans leur diversité toutes ces médiations, subordinations ou conditionnements réciproques dans leur unité conflictuelle et leur mouvement dialectique inhérentes aux faits sociaux ?

Le concept d'instance va permettre de saisir les effets structuraux du tout social sur les diverses pratiques concrètes, d'explorer les articulations entre le système de rapports qu'est ce tout social et les rapports constitutifs du processus d'éducation ou de tout objet d'étude.

Les instances sont des procédures d'investigation propres à la représentation du réel social, conçues pour analyser les divers niveaux concrets de ce réel social qui sont eux des « différenciations – historiquement déterminées et toujours relatives – inscrites dans le réel social »¹¹⁶. Chaque instance correspond à un procès d'investigation et la même réalité sociale est soumise à plusieurs de ces instances.

« L'activité des hommes en société comporte nécessairement une production destinée à assurer leur survie et sur laquelle se centre l'instance économique, une organisation de leur collectivité dont l'instance politique se saisit, et une représentation du monde où ils vivent inscrite dans l'instance idéologique »¹¹⁷.

Le concept d'instance autorise l'analyse d'éléments, de moments, de pratiques sociales ou d'événements, c'est à dire l'analyse d'objets découpés du réel et dans son mouvement, sans perdre de vue l'unité tendancielle du tout.

115 *Ibid*, p. 75 et 76, contexte et environnement sont « soulignés » par l'auteur.

116 FOSSAERT R., *La société, t.1, Une théorie générale*, Paris, Seuil, 1977, cité par LESNE, *op. cit.*, p. 76 et suivantes.

117 *Ibid*.

Il devient possible de relever les rapports que chacun des éléments constitutifs d'une pratique entretient avec l'économique, le politique, l'idéologique.

Cette proposition de grille de lecture des faits sociaux à partir du concept d'instance que propose Lesne, est une réponse aux ethnométhodologues soucieux de ne pas isoler le sujet de la structure sociale, mais qui pour autant ne définissent pas celle-ci. A. Coulon dans le second chapitre de son ouvrage¹¹⁸ tente de démontrer que l'interaction sociale tient compte et révèle la structure sociale, sans définir ce qu'est la structure sociale. Plus loin on lit que l'addition de micro-expériences constitue les phénomènes macro-sociaux, ou encore que le contexte est un niveau intermédiaire entre les structures de la société et les interactions individuelles. Autant de tentatives, nous semble-t-il, à l'opposé d'une perspective universaliste questionnant le tout où l'objet d'étude occupe une place qui est à la fois définie par le tout et qui contribue à définir le tout.

E. L'étude du signe, caractéristique spécifique de l'objet vivant social qu'est l'homme

Poursuivons le débat avec Mikhail Bakhtine écrivant sur les rapports entre infrastructure et superstructure dans *Le marxisme et la philosophie du langage*¹¹⁹. Il apporte des éléments pour une étude critique de la méthode ethnométhodologique¹²⁰ précisément en ce qui concerne le signe qui est langage notamment, caractéristique spécifique de l'homme vivant en société. Les ethnométhodologues décortiquent le signe (les procédures), analysent le consensus en démontrant ces caractéristiques et le mettent en rapport avec une situation, un contexte.

Tout signe, explique Bakhtine, résulte d'un consensus entre des individus socialement organisés au cours d'un processus d'interaction. « C'est pourquoi les formes du signe sont conditionnées autant par l'organisation sociale que par les conditions dans lesquelles l'interaction a lieu. Une modification de ces formes entraîne une modification du signe. C'est justement l'une des tâches de la science des idéologies que d'étudier cette évolution sociale du signe linguistique. Seule cette approche peut donner une expression concrète au problème de l'influence mutuelle du signe et de l'être ; c'est seulement à cette condition que le processus de détermination causale du signe par l'être apparaîtra comme un vérita-

118 COULON A. *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, 1993, p. 36.

119 BAKHTINE, M., *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Les Editions de Minuit, 1977, 233 p.

120 30 ans avant l'invention de l'ethnométhodologie par H. Garfinkel : la première édition russe de l'ouvrage de Bakhtine est datée de 1929

ble passage de l'être au signe, comme un processus de réfraction réellement dialectique de l'être dans le signe. »

Le contexte n'est pas l'organisation sociale et la mise en évidence des interactions ne donne pas d'indications sur les conditions de leurs constructions, c'est là que résident les limites d'une approche ethnométhodologique.

A « traquer » les caractéristiques d'échanges verbaux ou d'un événement, pour reprendre l'expression de H. Garfinkel¹²¹, l'ethnométhodologue ne se prive-t-il pas des conditions de son émergence ?

Afin de parvenir à une approche dialectique du signe, Bakhtine propose d'observer les règles méthodologiques suivantes :

- ne pas séparer l'idéologie de la réalité matérielle du signe,
- ne pas couper le signe des formes concrètes de la communication sociale,
- ne pas couper la communication et ses formes de leur base matérielle (l'infrastructure).

Cette approche, au lieu d'envisager le signe comme un événement, un épiphénomène ou encore le témoin d'une interaction révélant une structure sociale, considère le signe dans son évolution dialectique et le situe dans sa totalité historique, idéologique, économique et politique.

La conscience que l'homme a de sa place dans la société ou plus exactement dans les rapports sociaux de production, le rôle qu'il joue dans l'organisation sociale, les rapports qu'il entretient avec elle et les outils à sa disposition notamment le langage, caractérisent « l'animal social » qu'est l'homme.

Considérant tout phénomène dans sa totalité, tenant compte de la relativité des choses, articulant le général et le particulier et enfin situant tout fait social dans son histoire, la méthode dialectique est en adéquation avec son objet d'étude qu'est l'objet société, l'homme, l'éducation ou encore l'éducation spécialisée, dont le principe constitutif est le mouvement c'est à dire la contradiction.

La démarche de la méthode dialectique va, par définition, « de plus en plus suivre le mouvement objectif de la matière »¹²². La logique, la dialectique, les catégories, etc., c'est à dire en un mot l'universel, trouvent leur fondement dans le réel lui-même, « science et logique ne faisant que les réfléchir de manière plus ou moins approximative. »¹²³

121 Il est le fondateur du courant et l'inventeur du mot ethnométhodologie. Il a effectué une thèse sous la direction de T. Parsons, *The perception of the other : a study in Social Order*, Harvard University, juin 1952, citée par COULON A., *op. cit.*

122 MANDEL E., *Introduction au marxisme*, Paris, La Brèche, 1983, p. 168.

123 GASTAUD, G., *Mondialisation capitaliste et projet communiste*, Pantin, Le Temps des Cerises, 1997, p. 179.

Nous avons posé l'hypothèse que c'est dans les discours des agents de l'éducation spécialisée que nous trouverons trace de l'intériorisation du rôle de contrôle que doit jouer l'éducation spécialisée. En quoi la méthode dialectique est-elle utile à l'étude des discours ?

§ 2 LA METHODE DIALECTIQUE ET L'ETUDE DES DISCOURS

A. Langage et rapports sociaux

« C'est précisément la transformation de la nature par l'homme qui est le fondement essentiel et le plus direct de la pensée humaine et l'intelligence de l'homme a grandi dans la mesure où il a appris à transformer la nature »¹²⁴. La spécificité humaine réside dans « ces processus d'interactions et de transformations impliquant les hommes et la nature dont ils font partie ».¹²⁵ Ce rapport à la nature basé sur la coopération a rendu l'homme intelligent, fabricants d'outils et fabricants d'idées, c'est-à-dire de langage. « Le travail a pour originalité de dépasser la nature en créant les outils, les techniques, l'héritage, bref la culture. »¹²⁶ Dans leur recherche de domination de la nature, les hommes s'organisent, entrent en des relations particulières. Non seulement le travail humain a ses effets sur la nature – et sur le développement de l'homme lui-même, c'est « la nécessaire coopération qui a sans doute présidé à son avènement »¹²⁷ – mais il est aussi au cœur des transformations du social.

Le rapport du langage à la conscience éclairera sur ce matériau, le langage, qui va nous permettre de découvrir l'objet vivant qu'est le praticien de l'éducation spécialisée.

En appréhendant les signes produits par le discours sollicité des travailleurs sociaux, c'est la réalité des rapports sociaux dans lesquels sont inscrits ces derniers que cette recherche vise à mettre en évidence. La 6^{ème} thèse de Marx sur Feuerbach : « ...L'essence humaine n'est pas une abstraction inhérente à l'individu singulier. Dans sa réalité, c'est l'ensemble des rapports sociaux... » signifie que l'individu humain n'a pas originellement son essence, ses caractéristiques critiques au-dedans de lui-même, mais à l'extérieur dans l'organisation sociale. L'éducation est cette appropriation, toujours partielle, d'une essence excentrée de l'homme. Le recours à la III^{ème} thèse sur Feuerbach : « ...Il faut les hommes

124 ENGELS, *La dialectique de la nature*, Editions sociales, Paris, 1952.

125 BARRAU J., « Hommes de société ? Hommes de nature ? », *La Pensée* n°211, mars-avril 1980, p. 7

126 GASTAUD, *op. cit.*, p. 189.

127 DUCROS A., « L'émergence de l'homme : faits et incertitudes », *La Pensée*, n° 212, mai-juin 1988, p. 28.

pour transformer les circonstances et l'éducateur a lui-même besoin d'être éduqué.. »¹²⁸, est utile dans le cas présent pour rappeler que l'éducateur lui-même, avant d'éduquer, s'est approprié un certain nombre d'idées, de conceptions ou représentations, il a été élevé dans une idéologie qui l'empêche de décrypter les mécanismes qu'il veut modifier. Comment appréhender cette idéologie ?

B. Langage et conscience

A côté des phénomènes naturels, du matériel technologique créé par l'homme pour transformer la nature et des produits de consommation, il existe un univers particulier, l'univers des signes. « Les signes, produits idéologiques appartiennent à une réalité (naturelle ou sociale), comme n'importe quel corps physique, instrument de production ou produit de consommation, mais de surcroît, et contrairement à eux, il reflète et réfracte une autre réalité qui lui est extérieure... Tout ce qui est idéologique possède un référent et renvoie à quelque chose qui se situe hors de lui. En d'autres termes tout ce qui est idéologique est un signe »¹²⁹. Des objets matériels peuvent devenir signe, acquérant ainsi un sens qui dépasse leurs particularités propres.

Les représentations sont du domaine des signes de même que les formules scientifiques, les formes juridiques, les symboles religieux etc.

« Chaque champ de créativité idéologique a son propre mode d'orientation vers la réalité, précise Bakhtine, chacun réfracte sa réalité à sa manière propre. Chaque champ dispose de sa propre fonction dans l'ensemble de la vie sociale. C'est leur caractère sémiotique qui place tous les phénomènes idéologiques sous la même définition générale. »¹³⁰

Pour Bakhtine, un signe est un phénomène réel, objectif : « Le signe lui-même et tous les effets qu'il produit (toutes ces actions, réactions et nouveaux signes qu'il fait naître dans le milieu social environnant) apparaissent dans l'expérience extérieure »¹³¹. Il affirme ainsi son opposition à la philosophie idéaliste expliquant l'idéologie en termes de « racines supra- ou infra- humaines » et situant la conscience comme donnée première.

128 6^{ème} et 3^{ème} Thèses sur Feuerbach : MARX K., ENGELS F., *Etudes philosophiques*, Paris, Editions sociales, 1973, pp. 48-50.

129 BAKHTINE, *op. cit.*, p 25.

130 *Idem*, p. 27.

131 *Idem*, p. 29.

« La place réelle (de l'idéologie) est dans ce matériau social particulier de signes créés par l'homme. Sa spécificité est dans ce fait qu'elle se situe entre des individus organisés, qu'elle est leur moyen de communication ». ¹³²

Le travail coopératif de l'homme dépasse la nature en créant le langage. La conscience, qui caractérise l'homme prend forme dans ces signes. C'est autour de la définition de la conscience que s'est développée une confusion réelle en psychologie. La conscience ne peut dériver de la nature, c'est ce qu'affirmerait un certain matérialisme mécaniste. L'idéologie ne peut pas dériver de la conscience, c'est une position subjectiviste que nous rejetons : « la conscience prend forme et existence dans les signes créés par un groupe organisé au cours de ses relations sociales ». ¹³³

La conscience individuelle se nourrit de signes, elle y trouve la matière de son développement, elle reflète leur logique et leurs lois. « Si nous privons la conscience de son contenu sémiotique et idéologique il n'en reste rien. Elle ne peut trouver asile que dans l'image, le mot, le geste signifiant, etc. » ¹³⁴ La pensée se réalise dans le langage.

Un groupe, une société développe un système de représentations complexe pour interpréter son environnement et permettre sa vie interne. Ce système permet la cohésion interne du groupe et fournit à ses membres un modèle identificatoire, il peut être basé sur une religion, une éthique professionnelle ...

L'idéologie, résume M. Harnecker, comporte deux types de systèmes : les systèmes d'idées- représentations sociales (les idéologies au sens restreint) et les systèmes d'attitudes- comportements sociaux (les mœurs) ¹³⁵.

Les systèmes d'idées-représentations sociales recouvrent les idées politiques, juridiques, morales, religieuses, esthétiques et philosophiques des hommes dans une société donnée. Ces idées se présentent sous la forme de diverses représentations du monde et du rôle de l'homme dans le monde. Les idéologies peuvent contenir des éléments de connaissance, mais les éléments prédominants sont ceux qui ont une fonction d'adaptation à la réalité.

Les systèmes d'attitudes-comportements sont constitués par l'ensemble des habitudes, des mœurs et des tendances à réagir d'une manière déterminée. Il est plus facile pour une personne de modifier sa façon de se représenter le monde, c'est à dire son idéologie au sens strict, que de changer sa façon de vivre ou encore ses pratiques.

132 *Ibid*, p 29.

133 *Ibid*, p 30.

134 *Ibid*, p 30.

135 HARNECKER M., *Op. cit.*, p. 84.

Les systèmes d'idées-représentations sont en quelque sorte des « schémas » qui fournissent une explication du monde et les codes pour sa reproduction ou sa transformation, c'est à dire pour une pratique. Ils déterminent les attitudes et les comportements des individus. Le rapport entre ces deux systèmes, qui pour M. Harnecker appartiennent au domaine de l'idéologie, sera le fil conducteur de notre recherche.

Les représentations sont, pour les matérialistes une doublure du réel comme le plan est le double du bâtiment, la carte le double du territoire. Le plan de l'architecte n'est pas moins matériel que le bâtiment lui-même. La carte, représentation d'abord grossière et de plus en plus proche de la réalité au fur et à mesure du développement des connaissances et du perfectionnement des outils, illustre la construction collective, historique et dialectique des représentations élaborées dans la pratique et en coopération.

Les représentations de l'homme du point de vue ontogénétique et du point de vue phylogénétique (évolution des espèces) s'enrichissant, la connaissance progresse, « s'approprie la matière et la transforme [...] cette connaissance n'est pas un phénomène détaché de la vie et des intérêts des hommes, elle lui permet de dominer les forces de la nature, elle est une arme pour comprendre (plus tard) les origines de la « question sociale » et les moyens de la résoudre.. »¹³⁶

Les représentations de l'homme du 20^e siècle ne sont pas celles de l'homo habilis ou de l'homme du Moyen âge, la connaissance, la pratique sociale et l'environnement de ceux-ci étant très différents.

C. La connaissance et la théorie du reflet

La connaissance c'est l'approche du réel, de la réalité objective y compris de la réalité sociale.

Du point de vue d'une conception matérialiste de la connaissance, « la matière est une catégorie philosophique servant à désigner la réalité objective donnée à l'homme dans ses sensations, qui la copient, la photographient la reflètent et qui existent indépendamment des sensations »¹³⁷. La philosophie matérialiste reconnaît dans l'expérience, dans les sensations, la source unique de notre savoir.

Le critère premier et ultime, obligatoire et incontournable de la matérialité objective est le critère sensible. « N'existe que ce qui est en dernière analyse attesté par les sens »¹³⁸.

136 MANDEL E., *op. cit.*, p 178.

137 LENINE V., *Matérialisme et empiriocriticisme*, Pékin, Editions en langues étrangères, p. 152.

138 SEVE L., *Une introduction à la philosophie marxiste*, Paris, Ed. Sociales, 1980, p. 365.

Le critère sensible de toute connaissance objective de la réalité, c'est

« 1) non pas la sensation brute, mais la perception éduquée ;

2) non pas la perception isolée, mais l'ensemble des perceptions se recoupant et se corrigeant les unes les autres ;

3) non pas l'ensemble des perceptions entendues de façon purement contemplatives, mais leur lien avec la pratique qui s'approprie la matière et la transforme ;

4) non pas seulement la pratique ordinaire, mais l'expérimentation scientifique éclairée par le passage de l'image au concept, à la théorie rationnelle ;

5) par conséquent non pas la perception et la pratique de l'individu isolé, mais celle de la société humaine dans son développement historique

6) et par non pas un objectivisme abstrait, mais l'objectivité critique qui s'élabore à travers la lutte des classes et des idées, l'incessant partage entre les lubies idéalistes et la réalité têtue des choses. Telle est la voie de la connaissance qui reflète de plus en plus exactement le monde tel qu'il est.

La conscience reproduit la matière, de façon plus ou moins exacte. Reflet, reproduction : tout est dans le re-. Ce re- est l'affirmation de la position seconde de la conscience, et de son aptitude à nous donner une connaissance valable de la réalité objective, de la matière ». ¹³⁹

Cette conception s'oppose au solipsisme de Georges Berkeley¹⁴⁰ : « exister, c'est être perçu ». Celui-ci nie l'existence « absolue » des objets, c'est à dire l'existence des choses en dehors de la connaissance humaine. « Je ne parviens pas à comprendre, dit-il, que l'on puisse parler de l'existence absolue des choses sans s'occuper de savoir si quelqu'un les perçoit ». Ainsi s'exprime Berkeley au paragraphe 3 du *Traité sur les principes de la connaissance humaine*¹⁴¹.

Elle réfute aussi la théorie kantienne de la chose en soi et des catégories mentales innées dont nous serions prisonniers. E. Kant établit une distinction entre les « choses en soi », appelées « noumènes », et les « phénomènes », représentations que nous en avons.

Nos connaissances sont le produit de « catégories mentales ». Ces catégories ne correspondent pas à la structuration de la réalité elle-même. Pour Kant, il s'agit d'analyser les conditions de la connaissance qui sont des cadres mentaux ou structures mentales innés, dont nous sommes prisonniers. Ainsi nos pensées seraient prisonnières de structures mentales et la réalité « en soi » nous serait inaccessible. En postulant que c'est l'esprit humain

139 *Ibid.*, p. 367.

140 1685-1753

141 Cité par LENINE V., *Matérialisme et empiriocriticisme*, op. cit., p. 13.

qui construit l'objet de sa connaissance, Kant aboutit à une critique radicale de l'objectivité de la connaissance.

La « chose en soi » fait place, pour Engels, au concept de matière. La catégorie philosophique de la matière est à la fois une et double : catégorie de la conception matérialiste du monde, catégorie de la conception matérialiste de la connaissance.

Le reflet n'est pas la chose elle-même¹⁴², il est sa reproduction dans la conscience, dans les formes de la subjectivité, la transformation de la « chose en soi » en « chose pour nous ». La sensation est à considérer comme une liaison entre la conscience et le monde extérieur et non pas comme une cloison, un mur qui sépare la conscience du monde extérieur. Elle est à considérer au sens de sensation de l'image d'un phénomène extérieur et non comme ce qui seul existe. Le philosophe matérialiste définit la connaissance comme « lien », comme « moment du rapport pratique millénaire de l'humanité avec les choses ».¹⁴³

Cet instrument de connaissance qu'est la dialectique scientifique reconnaît la relativité de toutes nos connaissances non pas en ce sens qu'elle nierait la vérité objective (à l'instar de certaines théories relativistes en sociologie des sciences) mais au sens où les limites dans lesquelles nos connaissances approchent de cette vérité sont historiquement conditionnées.¹⁴⁴

La dialectique de la connaissance qui est la dialectique objet-sujet est le résultat d'une interaction constante entre les objets à connaître (les objets de chacune des sciences) et l'action des sujets qui cherchent à les comprendre. Ceux-ci sont conditionnés par leur situation sociale, les moyens d'investigation hérités à leur disposition – autant les moyens de travail que les concepts – la transformation de ces moyens par l'activité sociale courante, etc.

Pour autant, précise Mandel, ramener toute dialectique à la dialectique objet-sujet serait une erreur, la vie est plus vieille que la pensée humaine, l'univers est plus vieux que la terre. « Tout ce mouvement (inhérent à la dialectique de la nature) est un mouvement indépendant de l'action et de l'existence de l'homme ou de son esprit, la pensée humaine elle-même est le produit de ce mouvement : la pensée c'est la matière qui prend conscience d'elle-même. Voilà le sens précis qu'a la notion : « dialectique matérialiste »¹⁴⁵.

142 A maintes reprises la catégorie du reflet a été réduite à une position réaliste.

143 SEVE L., *op. cit.* p. 368.

144 *Ibid.*, p. 535.

145 MANDEL E., *op. cit.*, p 167-168.

La théorie du reflet démontre comment la « chose en soi » qui est une réalité objective, peut devenir représentation, c'est-à-dire « phénomène » ou « chose pour nous » c'est à dire connaissance « à chaque progrès de la conscience individuelle de l'homme et de la conscience collective de l'humanité »¹⁴⁶.

Les discours des travailleurs sociaux vont nous livrer leurs représentations du monde, de la réalité sociale. Représentations individuelles, représentations sociales, représentations collectives, ces différences d'appellation ne présentent pas d'intérêt particulier du point de vue où nous nous situons. En effet, en raison des conditions mêmes de leur genèse, toutes les représentations humaines sont sociales en essence. « L'essence humaine c'est les rapports sociaux ».

Les représentations intéressent les constructivistes en tant que construction mentale individuelle visant à une « fonctionnalité » opérante. Les représentations intéressent les matérialistes en tant qu'accès à la connaissance et construites dans la coopération historiquement et dialectiquement. Cette construction se faisant par essai-erreur se nomme la conscience. Etudier les représentations, pour les uns, serait approcher « la vérité » des individus ; pour les autres, ce serait appréhender leur rapport au réel et leur état de conscience (ou de connaissance).

Les matérialistes s'inscrivent à la fois dans un rapport au réel et à la fois dans l'idéologie. Ils admettent que la conscience est construite historiquement et dialectiquement, c'est à dire qu'elle n'est nullement donnée.

Les représentations (on devrait dire le rapport au réel) des travailleurs sociaux livrées par leurs discours, seront analysées à leur juste place de « production de l'expérience humaine »¹⁴⁷, ne perdant pas de vue à la fois leur fonction opérante et à la fois leur qualité de signe réfractant la réalité, c'est-à-dire permettant d'accéder à la connaissance et sachant leur élaboration collective et leur appropriation individuelle.

146 ENGELS F., cité par LENINE V., *Matérialisme et empiriocriticisme*, op. cit., p. 243.

147 DURKEIM E., *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1^{ère} édition 1937, 8^{ème} édition 1996, 149 p.

§ 3 LECTURE MATERIALISTE DIALECTIQUE DES DISCOURS

A. De l'expérience individuelle au fait social

Pour tenter une approche des systèmes d'idées des travailleurs sociaux, nous allons interroger des travailleurs sociaux en tant qu'individus rencontrés, interrogés isolément. Quel lien faire entre les représentations *d'un* travailleur social et les représentations *des* travailleurs sociaux ? Il ne s'agit pas d'effectuer une simple addition des représentations « individuelles » pour avoir une connaissance des représentations collectives ou sociales ! Les phénomènes macro-sociaux ne constituent pas en l'addition de micro-expériences ! Nous reprenons dans la forme négative l'affirmation de Coulon. Comment passer de l'expérience individuelle au fait social ?

Si nous nous référons aux travaux de Vygotsky et de Bakhtine, nous devons être à même de résoudre ou de dépasser le problème de la délimitation du psychique et de l'idéologique. Ce problème ne sera pas résolu en affirmant que le psychisme est individuel, et l'idéologique social.

« 'Social', nous dit Bakhtine, est en corrélation avec 'naturel' : il ne s'agit pas de l'individu en tant que personne, mais de l'individu biologique naturel ».

« L'individu en tant que détenteur des contenus de sa conscience, en tant qu'auteur de ses pensées, en tant que personnalité responsable de ses pensées et de ses désirs, se présente comme un phénomène purement socio-idéologique. C'est pourquoi le contenu du psychisme individuel est part nature tout aussi social que l'idéologie et l'étape elle-même de prise de conscience par l'individu de son individualité et des droits qui s'y attachent est idéologique, historique et entièrement conditionnée par des facteurs sociologiques. Tout signe est social par nature et le signe intérieur ne l'est pas moins que le signe extérieur. »

Bakhtine propose de distinguer le concept d'individu naturel qui intéresse le biologiste et le concept d'individualité. Celui-ci « se présente déjà comme une superstructure idéologique sémiotique qui se place au-dessus de l'individu naturel et est, par conséquent sociale. »¹⁴⁸

Qu'est-ce qui constitue la différence entre le signe intérieur et le signe extérieur, entre le psychique et l'idéologique ?

« En fait toute pensée à caractère cognitif se matérialise dans ma conscience, dans mon psychisme en s'appuyant sur le système idéologique de la connaissance, dans lequel la pensée en question viendra s'insérer. Ma pensée en ce sens, appartient dès l'origine au système idéologique et est soumise à ces lois. Mais dans le même temps, elle appartient

148 BAKHTINE, *op. cit.*, p. 58.

également à un autre système, tout aussi unique et possédant également ces lois spécifiques, le système de mon psychisme. Le caractère unique de ce système n'est pas déterminé seulement par l'unicité de mon organisme biologique, mais par la totalité des conditions vitales dans lesquelles mon organisme se trouve placé. »

L'approche du psychologue, dit Bakhtine, sera orientée vers « cette unicité organique de mon individu et vers ces conditions spécifiques de mon existence ».

L'idéologue ne s'intéressera à cette pensée que « pour autant qu'elle s'insère objectivement dans le système de la connaissance. »

Les représentations des travailleurs sociaux sont du domaine de la psychologie et de l'idéologie. La psychologie de chaque travailleur social sera influencée par sa biologie et ses conditions d'existence, il va nous livrer les représentations qu'il s'est appropriées. Cette appropriation est conditionnée par son milieu social, son niveau d'étude, sa formation, son expérience, ses rencontres ... etc.

Il nous appartiendra de retenir des critères pertinents pour appréhender la biographie des travailleurs sociaux afin de pouvoir interpréter leurs systèmes d'idées et leurs systèmes d'attitudes et établir des généralités, c'est à dire lire les représentations énoncées comme signes appartenant à l'idéologie.

B. Considérer les idées comme des faits sociaux

Comment établir des généralités, est-ce possible ? Peut-on s'y autoriser ? Quelle lecture sociologique peut-on faire de représentations énoncées individuellement ?

Durkheim, choisissant d'effectuer une étude sociologique du suicide nous apporte des réponses. Le suicide, acte individuel qui n'affecte que l'individu, devrait dépendre exclusivement de facteurs individuels et de ce fait n'intéresser que la psychologie. Or, Durkheim parviendra à considérer son objet de recherche d'une manière qui sort résolument des sentiers battus à cette époque : il analysera le suicide comme le symptôme et le produit d'un affaiblissement de la cohésion de la société. Ne niant pas les facteurs personnels qui peuvent pousser au suicide, les généralités qu'il peut mettre en avant au moyen d'études statistiques comparatives (taux de suicide suivant les sociétés et les époques, comparaison avec le taux de mortalité...) le conduiront à rechercher les causes sociales du suicide. Il ne s'attachera pas à faire un inventaire de « toutes les conditions qui peuvent entrer dans la genèse des suicides particuliers, mais de rechercher celles dont dépend ce fait défini que nous avons appelé le taux social des suicides »¹⁴⁹.

149 DURKEIM E., *Le suicide*, Paris, PUF, 1^{ère} édition 1930, 9^{ème} édition, 1997, p. 15.

Ce que recherche le sociologue, précise Durkheim, « ce sont les causes par l'intermédiaire desquelles il est possible d'agir non sur les individus isolément, mais sur le groupe. Par conséquent, parmi les facteurs des suicides, les seuls qui le concernent sont ceux qui font ressortir leur action sur l'ensemble de la société. »¹⁵⁰

Si notre étude porte sur les systèmes d'idées ou représentations sociales des travailleurs sociaux, leur énonciation demeure un acte individuel. Cette énonciation, à l'instar du suicide, est un acte individuel.

Comment lire sociologiquement des énonciations individuelles ?

« Le moyen de calculer un élément quelconque du type collectif n'est pas de mesurer la grandeur qu'il a dans les consciences individuelles et de prendre la moyenne entre toutes ces mesures »¹⁵¹. Pour Durkheim, le taux social des suicides ne peut être expliqué par la somme des suicides individuels qui répondent chacun à des mobiles propres mais par ce qui constitue leur « substrat social », c'est à dire l'état de la société.

Le suicide comme toute pratique sociale « est susceptible d'exister indépendamment de ses expressions individuelles ». Durkheim s'explique :

- « le groupe formé par les individus associés est une réalité d'une autre sorte que chaque individu pris à part,
- les états collectifs existent dans le groupe de la nature duquel ils dérivent, avant d'affecter l'individu en tant que tel et de s'organiser en lui, sous une forme nouvelle, une existence purement intérieure. »¹⁵²

Durkheim ne cite pas Engels et Marx, il n'a probablement pas connaissance de Bakhtine. Nous nous autoriserons cependant à faire le parallèle entre ses propos et ceux cités précédemment : les états collectifs ne seraient-ils pas assimilables aux signes ou à l'idéologie, caractéristiques spécifiques de l'homme vivant en groupe ?

C'est à la réalité d'un groupe aux travers de ses signes que Durkheim et les sociologues s'intéressent. Précisément c'est la réalité du groupe que constituent les travailleurs sociaux que nous allons étudier, cette réalité nous sera donnée par les signes caractéristiques de ce groupe, signes exprimés par l'énonciation d'idées, de conceptions individuelles.

L'appartenance à un groupe se traduit par une communauté d'intérêts autour du travail social, par une formation commune dispensant un diplôme commun, plus précisément par un choix commun d'exercer auprès d'enfants en difficultés sociales ou handicapés, en association ou établissement public. On pourra considérer « groupe », un ensemble de tra-

150 *Ibid*, p. 15.

151 *Ibid*, p. 361.

152 *Ibid*, p. 362.

vailleurs sociaux titulaires du même diplôme, adhérents d'un syndicat, inscrits en formation continue ou encore des travailleurs sociaux éprouvant un sentiment de malaise dans l'exercice de leur métier, etc. A l'intérieur de ces groupes, on pourra considérer l'origine sociale des agents retenus, le sexe, le lieu d'exercice, la formation, etc.

Au regard de l'approche que nous retenons du discours (du langage) et du mode de lecture que nous choisissons, nous faisons l'hypothèse que des signes communs (ou représentations communes), au regard de diverses variables retenues en fonction des hypothèses de travail posées, pourront être mis en évidence dans le groupe social constitué par les travailleurs sociaux.

Vygotsky, défendant l'idée d'un mode scientifique de recueil et d'analyse des réactions verbales, affirmait que le sujet de l'expérience ne doit plus être considéré comme l'observateur privilégié de son monde intérieur ; « ne se fier qu'à ses productions verbales pour rendre compte de son expérience serait insensé, mais ignorer ces productions le serait tout autant ; celles-ci ne doivent pas être traitées comme des comptes rendus fiables de son expérience subjective, mais comme des réactions objectives d'ordre second, elles mêmes réflexes ou indices de ces réactions internes non observables qu'il s'agit d'élucider. »¹⁵³

C. L'expression ou l'énonciation du discours

Les praticiens de l'éducation spécialisée « interrogés » vont exprimer leurs idées, leurs conceptions du travail social, du handicap, ils vont faire part de leur expérience, justifier les pratiques développées. Ils vont livrer leur connaissance de la réalité sociale que cherche à appréhender le chercheur au moyen d'un questionnaire.

Pour prendre en compte l'énonciation de leurs propos, on considère que l'activité mentale – le contenu à exprimer et son objectivation externe – sont créés à partir d'un seul et même matériau, puisqu'il n'existe pas d'activité mentale sans expression sémiotique.

La théorie idéaliste de l'expression quant à elle, distingue le contenu intérieur et l'expression extérieure, elle considère que c'est l'activité mentale qui organise l'expression, elle tend à considérer que « tout ce qui est essentiel est intérieur, ce qui est extérieur ne devient essentiel qu'au titre de réceptacle du contenu intérieur, de moyen d'expression de l'esprit »¹⁵⁴.

153 ROCHEX J.Y., « L'œuvre de Vygotsky : fondements pour une psychologie historico-culturelle », *op. cit.*, p. 114.

154 BAKHTINE M., *op. cit.*, pp. 121-122.

L'expression organise l'activité mentale, la modèle et détermine son orientation. La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot¹⁵⁵. Quelque soit la composante de l'expression énonciation – il s'agit ici d'un acte de parole écrit, sollicité plus ou moins guidé par le chercheur-enquêteur – elle sera « déterminée par les conditions réelles de l'énonciation en question, c'est-à-dire avant tout par la situation sociale la plus immédiate ». En effet, poursuit Bakhtine, l'énonciation est le produit de l'interaction de deux individus socialement organisés et même si il n'y a pas d'interlocuteur réel, direct, « on peut substituer à celui-ci le représentant moyen du groupe social auquel appartient le locuteur ». Il ne peut y avoir d'interlocuteur abstrait : « le monde intérieur et la réflexion de chaque individu sont dotés d'un auditoire social propre bien établi, dans l'atmosphère duquel se construisent ses déductions intérieures, ses motivations, ses appréciations, etc. Plus l'individu est acculturé, plus l'auditoire en question se rapproche de l'auditoire moyen de la création idéologique, mais en tout cas l'interlocuteur idéal ne peut sortir des frontières d'une classe et d'une époque bien définies »¹⁵⁶.

Outre le fait que le mot comme signe est extrait par le locuteur d'un stock social de signes disponibles, la réalisation de ce signe social dans l'énonciation concrète est elle-même entièrement déterminée par les relations sociales. A travers le mot, je me définis par rapport à l'autre, c'est-à-dire en dernière analyse, vis-à-vis de la collectivité¹⁵⁷.

L'acte de parole (ou l'expression en générale) peut prendre diverses formes qui dépendent en même temps de la situation immédiate où se situe la perception (ou la simple prise de conscience d'une sensation) et de la situation sociale de celui qui s'exprime. » Plus la collectivité à l'intérieur de laquelle l'individu s'oriente est forte, bien organisée et différenciée, plus le monde intérieur de celui-ci est net et complexe ». C'est ce que Bakhtine appelle « l'activité mentale du nous » qui est une activité différenciée et qui s'oppose à « l'activité mentale du moi » proche de la réaction physiologique de l'animal¹⁵⁸.

L'acte de parole est une prise de position thématique : elle est l'expression d'une situation historique concrète¹⁵⁹ (historique à une échelle microscopique). Le développement de l'activité mentale réalisé dans l'acte de parole est déterminé par la place objective occupée par celui qui en est l'auteur dans les rapports sociaux de production, c'est-à-dire la situation de classe.

« En tant que qu'expression matérielle structurée (à l'aide du mot, du signe, du croquis, de la peinture, du son musical, etc.), la conscience constitue un fait objectif et une force sociale immense [...] Une fois passée toutes les étapes de l'objectivation sociale, une

155 VYGOTSKY, *Pensée et langage*, chapitre 7, *op. cit.*

156 BAKHTINE, *op. cit.*, p.123.

157 *Ibid*, p. 124.

158 *Ibid*, p. 126.

159 *Ibid*, p. 142.

fois entrée dans le système puissant de la science de l'art, de la morale et du droit, la conscience devient une force réelle, capable même d'exercer une action en retour sur les bases économiques de la vie sociale [...] même sous la forme originelle confuse de la pensée qui vient de naître, on peut déjà parler de fait social et non d'acte individuel intérieur »¹⁶⁰.

En dernière analyse l'acte de parole est prise de parti. Cette approche de l'énonciation, de la mise en mots des conceptions des praticiens de l'éducation spécialisée, permettra de lire, d'entendre au sens de comprendre, les discours de ceux-ci en termes de position de classe ou prise de parti en faveur d'une classe dans la conjoncture politique actuelle. Cette lecture considérera la situation sociale immédiate, les conditions faites aux praticiens.

C'est essentiellement à partir des discours tenus par les praticiens de l'éducation spécialisée que nous analyserons la fonction de l'éducation spécialisée. Ces discours feront état de leurs conceptions, de leurs choix et de leurs pratiques ? Comment prendre en compte les choix et les pratiques professionnels de ceux-ci en respectant les règles de méthode que nous nous sommes fixée ?

§ 4 LA LECTURE DE L'OBJET EDUCATION SPECIALISEE

« [L'éducateur] ne fait pas que rencontrer la globalité, homme d'action, il agit au sein de cette globalité, dans le cadre des situations qui lui sont données et sur (ou avec) les personnes [prises en charge]. Il opère des choix, met en œuvre des moyens, introduit des faits nouveaux dans le déterminisme des conjonctures, toujours singulières ou uniques malgré les apparences, où interviennent d'autres actions causales par lesquelles se manifestent la totalité sociale »¹⁶¹.

A. La pratique sociale d'éducation spécialisée

On se refuse à réduire l'éducation spécialisée à une activité relationnelle ou technique. « Qu'il agisse de façon productive ou préventive ou que, par abstention ou omission, il laisse les choses en l'état ou laisse se produire quelque chose, [le praticien de l'éducation spécialisée] intervient concrètement dans un certain ordre de choses. Son action directe

160 *Ibid*, pp. 129-130.

161 LESNE M., *op.cit*, p. 89.

dans la situation où elle se déploie n'est donc pas isolable d'états de choses résultant d'autres actions menées par d'autres agents sociaux et portant, au moins partiellement sur la même situation. Les activités [du praticien de l'éducation spécialisée] prennent ainsi une signification supérieure lorsqu'elles sont examinées en tant que fragment des autres activités humaines »¹⁶².

Le sens objectif de ces activités ne se donne pas à voir spontanément, elles ont des apparences qui en cachent le sens profond. « L'idéologie du vécu et de la pratique concrète » ne résistent pas au chercheur qui questionne la pratique éducative, dévoile ses caractéristiques, son fonctionnement, sa finalité à l'aide d'outils intellectuels d'analyse adéquats : « les théories ne sont pas des vérités, mais des instruments pour produire des vérités »¹⁶³.

Sans nier l'existence fondamentale d'une communication dans l'acte éducatif spécialisé, étudier l'action de production de transformation sous l'angle de la théorie de la communication, de l'analyse organisationnelle ou encore de la psychanalyse conduit à isoler le champ de l'éducation spécialisée d'autres champs ou pratiques qui conditionnent pourtant son existence . « Toute communication entre les personnes, toute relation interpersonnelle est aussi une certaine modulation du champ culturel, social et économique, dont le sens véritable ne peut être cerné qu'en la replaçant dans la totalité de l'action collective des hommes et des relations la caractérisant »¹⁶⁴. L'étude de l'interaction ne donne pas à voir l'intériorisation des rapports sociaux.

En considérant que l'éducation spécialisée est une activité concrète articulée à d'autres activités concrètes conduisant à des résultats concrets, nous faisons, avec Marcel Lesne, l'hypothèse qu'elle peut être analysée comme une action de production de transformations, selon une perspective théorique qui, respectant sa spécificité d'action sur des personnes, permette cependant de ne pas l'isoler des autres actions de formation réalisées par les hommes vivant en société, c'est-à-dire de la placer dans un ensemble auquel elle participe et dont elle relève. La théorie de la praxis est donc la référence fondamentale pour l'analyse de la pratique éducative spécialisée. L'action pratique globale des hommes, l'activité humaine concrète ou praxis comporte deux aspects :

- l'action par laquelle l'homme transforme la nature (le monde matériel extérieur) au profit de ses besoins, et,
- l'action des hommes sur eux-mêmes.

162 *Ibid*, pp.89-90

163 REGNIER A., « Les surprises de l'idéologie : Heisenberg et Althusser », *L'homme et la société*, n° 15-16, 1970, p. 240. cité par LESNE, *op. cit.*, p. 93.

164 LESNE, *op. cit.*, pp. 91-92.

La pratique sociale globale apparaît comme le mouvement producteur de l'histoire et comme la matrice de toute expérience humaine, explique M. Lesne. Il cite H. Lefebvre : « L'homme actif modifie la nature – autour de lui et en lui-même. Il crée sa propre nature en agissant sur la nature. Il se dépasse en la nature et la dépasse en lui. En la façonnant à ses besoins, il se modifie dans son activité et se crée de nouveaux besoins. Il se forme et se saisit comme puissance en créant des objets, des 'produits'. Il progresse en résolvant activement les problèmes posés par sa propre action »¹⁶⁵. Les hommes sont à la fois sujets et objets, agissants et « agis ».

Dans cette perspective la pratique éducative spécialisée pourra être analysée comme n'importe quel procès de travail, c'est-à-dire avec des instruments comparables à ceux utilisables pour appréhender un processus de transformation matérielle.

Le procès de travail se décompose en trois éléments¹⁶⁶ : l'objet sur lequel on travaille, les moyens avec lesquels on travaille, l'activité humaine déployée dans le processus. L'objet final créé au cours de ce processus est appelé produit. L'objet de travail dans un procès de transformation matérielle est la matière brute ou la matière première. L'activité humaine est appelée couramment travail, il s'agit de la force de travail qui est l'énergie humaine utilisée dans le processus de travail. Les moyens avec lesquels on travaille sont toutes les choses qui, directement ou indirectement, permettent au travailleur de transformer l'objet sur lequel il travaille en un produit final. Le produit est une valeur d'usage ou une valeur d'échange.

B. La grille de lecture retenue pour l'objet de l'étude

J.M Barbier¹⁶⁷ propose une grille de lecture des pratiques de formation à partir des éléments constitutifs du procès de travail en y intégrant le produit et en ayant recours au concept de rapport de travail, plus large que celui de force de travail. Nous retiendrons cette approche.

Les rapports de travail désignent les rapports entre les travailleurs et leurs moyens de travail, mais aussi entre les travailleurs eux-mêmes. Dans le cadre de la lecture d'une pratique de transformation éducative, on doit considérer également les rapports entre les travailleurs et l'objet de travail car l'objet dont il est question n'est nullement inanimé. Cette ca-

165 LEFEBVRE H., *Le matérialisme historique*, Paris, PUF, 1957, « chapitre II : la production de l'homme », cité par LESNE, *op. cit.*, p. 96

166 HARNECKER M., *op. cit.*, pp. 17-22.

167 BARBIER Jean-Marie, *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 1985, pp. 14-16.

ractéristique spécifique de l'objet de travail en éducation spécialisée fait toute la différence entre ce type de processus de travail qu'est l'éducation spécialisée et le processus de transformation de la matière.

L'objet de travail c'est la réalité sur laquelle et à partir de laquelle s'effectue l'activité ou le processus de transformation. Dans le cas d'une transformation des individus, la réalité considérée sera la situation objective que les usagers occupent dans l'organisation sociale en même temps que l'état de leur conscience de cette situation et l'état de leurs capacités.

Les moyens de travail en éducation spécialisée sont les moyens matériels : les financements pour le fonctionnement et les investissements (prix de journées, dotations globales), les supports éducatifs, pédagogiques, rééducatifs, les locaux, etc. Les moyens de travail sont aussi les moyens immatériels : les lois, les décrets, les projets institutionnels, les projets individualisés, les concepts scientifiques de référence, les méthodes éducatives, pédagogiques, rééducatives ou encore de soins, les valeurs. Nous incluons, comme J.M Barbier, « la dépense d'activité », à ceci près que nous retenons spécifiquement ce que nous désignons par l'équipement intellectuel, culturel, idéologique des praticiens. L'ensemble des moyens de travail constitue « la réalité grâce à laquelle va pouvoir être réalisée l'activité ou le processus de transformation »¹⁶⁸.

Le produit, l'objet transformé constitue les capacités nouvelles d'intégration ou d'insertion. Ce sont les résultats pour l'individu lui-même et de façon directe, mais aussi pour la société qui sont retenus : son intégration dans les rapports sociaux de production, son insertion dans les filières de l'assistance contractualisée ou sa prise en charge en tant que malade ou handicapé chronique. Les résultats du processus éducatif spécialisé constituent les débouchés concrets qui contribueront à configurer les rapports sociaux. « Ce produit revêt pour les personnes [trans]formées une valeur d'usage, concrète et particulière, utilisable dans leurs rapports avec leur environnement matériel social et humain et une valeur d'échange liée à l'estimation de leur force de travail dans le cadre d'un système de production donné »¹⁶⁹.

L'utilisation de la grille de J.M. Barbier à partir de la généralisation du concept de travail élaboré par K. Marx permet une lecture dynamique de l'éducation spécialisée au sens d'une prise en compte de l'ensemble de ses composantes et de leur interaction. Cette grille respecte la spécificité d'action sur des personnes que constitue la pratique éducative spécialisée tout en n'isolant pas celle-ci des autres activités collectives humaines. Enfin « si il existe des analogies entre les diverses formes d'activités humaines, celles-ci ne sont

168 *Ibid*, p.15.

169 LESNE, *op. cit.*, p. 108.

pas toutes identiques et ne produisent pas toutes les mêmes effets »¹⁷⁰. La production d'une aide ou d'un service d'éducation n'est pas assimilable en tous points à la production d'un bien matériel.

CONCLUSION

L'approche dialectique, on l'a vu, est adéquate à l'étude des productions humaines. L'analyse de l'éducation spécialisée, selon cette méthode, prend en compte tous les éléments constitutifs de son champ et accorde une attention particulière aux contradictions lesquelles permettent de comprendre le mouvement, la dynamique des processus.

A la fois producteur et produit de la société, l'homme agit et transforme son environnement dans des conditions déterminées. Comment résoudre alors les questions suivantes : l'éducateur est-il un acteur libre ou déterminé? La situation de classe de celui-ci, les conditions d'exercice qui lui sont faites vont-elles lui laisser une marge d'initiative? Le compromis environnementaliste, qui consiste à considérer le contexte comme cadre du développement de l'enfant ou des actes des hommes vivant en société, ne peut résoudre cette question. C'est la signification de ce contexte, son appropriation par l'enfant ou l'acteur étudié (ici l'éducateur qui détermine le développement de celui-là ou le comportement de celui-ci. Le double critère du déterminisme et du volontarisme tient compte de ce processus d'appropriation dans le développement de l'enfant et dans les conduites des hommes.

La tentative d'explication des faits sociaux que se donne pour objectif la méthode dialectique n'est possible que si l'objet de l'analyse est considéré dans sa totalité.

Le concept d'instance autorise l'analyse d'éléments, de moments, de pratiques sociales ou d'événements, c'est à dire l'analyse d'objets découpés du réel et dans son mouvement, sans perdre de vue l'unité tendancielle du tout.

Il devient ainsi possible de relever les rapports que chacun des éléments constitutifs d'une pratique entretient avec l'économique, le politique, l'idéologique.

Le signe est une caractéristique critique de l'objet vivant et social qu'est l'homme. Les signes en tant qu'outils, langage, art, sciences sont des productions humaines. Dans la mesure où ce ne sont pas les seules caractéristiques des échanges verbaux que le chercheur entretient avec les praticiens de l'éducation spécialisée qui seront l'objet de cette étude,

170 DEMUNTER P., *Comprendre la société*, Paris, L'Harmattan, Bruxelles, Contradictions, 2002, 407 pages, p. 76.

mais leur réfraction des rapports sociaux dans lesquels ils sont inscrits, trois règles de méthodes proposées par Bakhtine seront ici utiles :

- ne pas séparer l'idéologie de la réalité matérielle du signe ;
- ne pas couper le signe des formes concrètes de la communication sociale ;
- ne pas couper la communication et ses formes de leur base matérielle (l'infrastructure).

Il y a entre notre système de pensée et la réalité un rapport de cause à effet dialectique. La réalité a ses propres lois, l'idéologie a ses lois propres, les lois qui unissent la réalité et l'idéologie sont de nature dialectique et historique. L'objet de la connaissance c'est la réalité. La théorie du reflet permet de comprendre comment la réalité objective, peut devenir représentation, c'est-à-dire « phénomène » ou « chose pour nous », c'est à dire connaissance à chaque progrès de la conscience individuelle de l'homme et de la conscience collective de l'humanité. Etudier les systèmes d'idées, les conceptions ou autrement dit l'idéologie des travailleurs sociaux livrée par leurs discours conduit à appréhender leur rapport au réel et leur état de conscience ou de connaissance. L'expression de ces signes dans un acte de parole contribuera à définir les travailleurs sociaux vis à vis de la collectivité. Ces signes ou représentation seront, dans leur énonciation, reflet de la position de classe des travailleurs sociaux.

L'éducation spécialisée est une activité concrète articulée à d'autres activités concrètes conduisant à des résultats concrets, elle peut donc être analysée comme une action de production de transformations. La référence à la théorie de la praxis permet de ne pas l'isoler des autres actions de formation et ainsi de la placer dans un ensemble auquel elle participe et dont elle relève. La grille proposée par J.M. Barbier à partir de la généralisation du concept de travail élaboré par K. Marx sera utilisée afin de prendre en compte l'ensemble des composantes de l'éducation spécialisée et leur interaction. Cette grille respecte la spécificité d'action sur des personnes que constitue la pratique éducative spécialisée tout en n'isolant pas celle-ci des autres activités collectives humaines

La dialectique est un instrument de la connaissance. Elle détermine une attitude vis-à-vis de l'objet : déductive et empirique. Elle commande par là le choix des techniques d'investigation qu'il convient maintenant de présenter.

Chapitre 3 - LES TECHNIQUES DE RECHERCHE : LE QUESTIONNAIRE UNE TECHNIQUE PRIVILEGIEE

La population de l'enquête est constituée par l'ensemble des professionnels éducatifs, pédagogiques, rééducatifs, médico-psychologiques du champ de l'éducation spécialisée.

Bien que présentant des qualifications professionnelles diverses, ce groupe professionnel fait état d'une relative unité. Ses membres exercent dans des établissements dits d'éducation spéciale (pour enfants déficients) ou dans des établissements de l'Aide sociale à l'enfance (pour enfants en difficultés sociales), établissements qui appartiennent au secteur médico-social.

Un échantillon représentatif de ces établissements dans la région Nord Pas de Calais a été constitué selon quatre critères : le lieu d'implantation, la capacité d'accueil, le type de public et le mode de gestion des établissements.

La construction d'un échantillon représentatif des lieux d'exercice ne garantit pas de « toucher » de manière représentative les praticiens eux-mêmes, mais demeure le seul moyen d'entrer en contact avec ces derniers. La représentativité de la population parente des praticiens de l'éducation spécialisée exerçant en établissements spécialisés a donc été vérifiée et sera présentée en même temps que les modalités de l'enquête (§1).

L'élaboration de l'enquête par questionnaire tient compte du mode de lecture de l'éducation spécialisée comme pratique sociale. Les indicateurs principaux opérationnalisant l'hypothèse centrale sont issus des composantes du processus éducatif spécialisé. Les questions se déclinent autour de ces composantes. La problématique à l'initiative de cette recherche, la méthode d'analyse adoptée et les possibilités de traitement des données quantitatives déterminent la construction même du questionnaire : les questions offrent aux sujets de l'enquête la possibilité de justifier leurs réponses, d'argumenter leurs positions, l'objectif étant de rendre compte de leurs systèmes d'idées et de donner sens à ces systèmes. La conduite de l'enquête (§2) – passation des questionnaires sur des temps de réunions institutionnelles et en notre présence – devait en principe offrir les conditions optimales d'un retour en nombre des questionnaires mais aussi une qualité des réponses.

Enfin la présentation des modalités principales de traitement des données (§3) facilitera ultérieurement la lecture des résultats.

§1 LA CONSTRUCTION D'UN ECHANTILLON

A. Les sujets concernés

a) *le groupe professionnel des praticiens de l'éducation spécialisée*

Le groupe professionnel étudié dans le cadre de cette recherche a ceci de particulier qu'il est composé d'un noyau d'éducateurs spécialisés autour duquel « gravitent » des professionnels de l'éducatif, du pédagogique, du paramédical, du médical et du social.

Approcher le groupe des éducateurs spécialisés isolément aurait-il eu un sens ? Bien sûr c'est ce groupe qui est majoritairement représenté dans les institutions mais il aurait fallu justifier la non prise en compte des moniteurs éducateurs, des éducateurs de jeunes enfants, des éducateurs techniques, des aide médico-pédagogiques, des maîtresses de maison qui sont des intervenants éducatifs. Il aurait fallu justifier la non prise en compte des chefs de service éducatifs, or il n'y a pas d'équipes éducatives sans chefs de service dans les établissements de l'éducation spécialisée. Il aurait fallu justifier la non prise en compte des praticiens du pédagogique, les instituteurs essentiellement, les praticiens du paramédical, les rééducateurs principalement, etc....

Et si l'identité de l'éducateur en établissement médico-social était d'appartenir à une équipe pluridisciplinaire ? Et si la particularité de l'exercice éducatif en établissement était d'être un exercice à plusieurs voix, l'éducateur étant celui qui, auprès ou avec l'utilisateur « réalise » le projet défini par une équipe ?

Les passations collectives que nous avons organisées l'ont été sur des temps de réunions institutionnelles. Jamais nous n'avons rencontré dans ces lieux des professionnels relevant uniquement de l'éducatif et encore moins composés uniquement d'éducateurs spécialisés.

Le groupe professionnel des praticiens des établissements médico-sociaux recouvre une réalité, il œuvre à l'éducation spécialisée dans les établissements dits médico-sociaux. Ce groupe professionnel est l'objet de notre recherche. Les diverses investigations et l'enquête par questionnaire portent sur les praticiens développant des pratiques éducatives, pédagogiques, sociales ou encore paramédicales, voire médicales auprès d'enfants présentant des difficultés d'adaptation se manifestant par des troubles divers et ce en établissements médico-sociaux.

Les membres présentent certes des qualifications professionnelles différentes mais exercent dans un même champ : l'éducation spécialisée, et dans un lieu unique et « fermé » appelé établissement ou institution médico-social auxquels la Convention collective natio-

nale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées¹⁷¹ donne corps en quelque sorte, si ce n'est même une identité professionnelle commune : « j'exerce dans l'éducation spécialisée ».

Ces praticiens font partie des intervenants « pour qui le rapport à l'utilisateur et les formes d'accompagnement sont principalement inscrits dans un cadre procédural et référés à des missions institutionnelles »¹⁷².

Ils appartiennent aux « métiers d'intervention directe » : il s'agit de « métiers impliquant un lien direct avec l'utilisateur, avec un objectif de transformation de la situation et de résolution des problèmes ».

Notre champ d'observation est un secteur d'intervention défini par les tutelles en charge de publics handicapés ou en difficulté sociale.

Dans ce modèle, « les logiques institutionnelles surdéterminent à la fois les logiques professionnelles et les logiques partenariales [...] L'espace de déploiement des pratiques est, de manière dominante un espace institutionnel et non un espace public, les échanges entre professionnels se déroulent presque uniquement dans cet espace, les partenariats sont très majoritairement des partenariats de procédure plus que de projets, les transformations d'ordre organisationnel prévalent sur d'autres organisations, les références mises en avant sont celles des missions institutionnelles. »¹⁷³

les praticiens de l'éducation spécialisée vont-ils définir leur pratique sous cet angle qui est celui de leur mission politique ou plutôt de façon empirique à partir des publics cibles ou des problèmes rencontrés ?

b) L'institution médico-sociale

Le secteur d'intervention des praticiens enquêtés relève des structures sociales et médico-sociales relevant de la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 : « là où perdure le modèle canonique du travail social qui articule étroitement une formation, un diplôme, une fonction, un emploi, un statut [...] le titre continue à définir la fonction, on n'observe de remise en cause frontale de cette équation ni dans le service social de terrain dépendant des conseils généraux ni dans le secteur enfance », observe F. Aballéa¹⁷⁴. Cette stabilité sera à

171 Signée le 15 mars 1966. En réalité cette convention coexiste avec la convention collective du 31.10.1951.

172 MAUREL E., « De l'observation à la typologie des emplois sociaux » in CHOPART J.N (sous la direction de), *Les mutations du travail social*, Paris, Dunod, 2000, p.35

173 *Ibid.*

174 ABALLEA F., « Quel avenir pour les professions sociales installées ? » in CHOPART J.N., *ibid.*, pp. 101-102.

vérifier en ce qui concerne les maisons d'enfants à caractère sociale (MECS) qui, pour certaines, recrutent des veilleurs de nuit et des maîtresses de maison en lieu et place d'éducateurs et qui, pour d'autres, font état d'une difficulté de recrutement d'éducateurs spécialisés. Dans le champ de l'éducation spécialisée, « une substitution relative des aides médico-pédagogiques aux éducateurs spécialisés » est relevée par F. Aballéa¹⁷⁵. Ce processus de déqualification, si il est confirmé par les données recueillies, sera-t-il évoqué par les praticiens ?

Cette « homogénéité » du mode d'intervention et du cadre des pratiques justifie notre approche empirique. L'institution, le lieu d'exercice jouera là le rôle d'une unité inscrite dans une totalité.

L'institution crée le groupe, elle est identificatoire, elle est une référence, elle symbolise la mission et par delà les dispositions législatives

Nous avançons l'hypothèse que les pratiques développées dans les établissements médico-sociaux sont à la fois multiples mais en même temps spécialisées, ce qui impose de retenir la plupart des fonctions participant de ces pratiques et relevant d'un même dispositif institutionnel et législatif.

C'est le rapport à l'institution des travailleurs sociaux que nous interrogeons notamment au travers de cette recherche. L'institution est entendue ici en tant que moyen de travail et organisant des rapports de travail entre agents socio-éducatifs.

Le choix de l'approche des agents socio-éducatifs à partir des structures sociales et médico-sociales nous oblige à présenter le secteur médico-social, ses activités, son cadre juridique et son financement et ce que ce secteur représente en nombre de structures, en nombre de places, en dépenses et en nombre de personnels en France.¹⁷⁶

Nous avons à notre disposition les enquêtes dites « ES », pour éducation spécialisée, auprès des établissements et services médico-sociaux, socio-éducatifs et sociaux en faveur des personnes handicapées ou en difficulté sociale. Les enquêtes « ES » fournissent un inventaire des établissements et services médico-sociaux (activité, localisation, etc.), une présentation des principales caractéristiques du personnel en place dans ces établissements et services (sexe, âge, statut, fonction, etc.-, une description des enfants, adolescents ou adultes handicapés accueillis ou suivis. L'enquête exhaustive « ES » auprès des établissements et services médico-sociaux, socio-éducatifs et sociaux en faveur des personnes han-

175 *Ibid*, p 102.

176 *Les structures sociales et médico-sociales relevant de la loi n°75-535 du 30 Juin 1975, évolutions et perspectives*, *Infodas*, n° 68, octobre 1999, ministère de l'emploi et de la solidarité, direction de l'action sociale, sous-direction du travail social et des institutions sociales

dicapées ou en difficulté sociale a été lancée pour la première fois en 1982. Théoriquement bisannuelle jusqu'en 1997, elle faisait l'objet de réflexions quant à sa rénovation lorsque nous avons pris contact avec les services de la DRASS en 1999. Les services de la DRASS du Nord Pas de Calais ont été en mesure de nous fournir les résultats de l'enquête ES 95 datés du 1^{er} janvier 1996. Une enquête ES avait été menée en 1998 les résultats n'étaient pas encore publiés, ils l'ont été en août 2000.

c) Le secteur médico-social

- *Un ensemble d'activités diversifiées*

Le secteur social et médico-social est constitué d'une large gamme d'organismes, d'activités et de statuts variés, publics ou privés, qui offrent des services à l'intention des familles, des enfants, des personnes inadaptées, handicapées ou âgées. Outre les diverses modalités d'aide à domicile, on peut citer, parmi les établissements les plus connus, les foyers de l'enfance, les instituts médico-éducatifs, les foyers d'hébergement et centres d'aides par le travail pour handicapés, les maisons de retraites publiques et privées.

Une grande diversité existe quant aux modes de prise en charge, au financement et au contrôle de ces structures dont la gestion est majoritairement assurée par des associations à but non lucratif, mais aussi par des établissements publics locaux.

- *Un cadre juridique unifié*

L'unité du secteur est principalement assurée par les dispositions législatives et réglementaires structurées autour du Code de la famille et de l'aide sociale et de la loi n°75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales qui réglementent les conditions de création, de financement, de formation et de statut du personnel des établissements et services du secteur.

L'autorisation, la tarification et le contrôle des établissements et services est du ressort soit des Conseils généraux, soit de l'Etat (Préfets et Directions départementales des affaires sanitaires et sociales). L'Etat est compétent pour les structures financées totalement ou partiellement par des contributions du budget de l'Etat (travail protégé et réadaptation sociale) ou de la sécurité sociale (prise en charge médicalisée des enfants et adultes handicapés, dépenses de soins pour personnes âgées).

- *Un financement partagé*

Les établissements et services pour personnes âgées, handicapées, inadaptées et en difficulté bénéficient le plus souvent d'un financement public au titre de l'aide sociale

obligatoire¹⁷⁷. Ce financement est réparti, depuis les lois de décentralisation, entre les collectivités départementales, l'Assurance maladie et l'Etat. Le financement des établissements s'appuie sur une tarification par prix de journée. La dotation globale n'a été adoptée que pour les centres d'aide par le travail (CAT) et centre d'hébergement et de réinsertion sociale (CHRS) financés par l'Etat.

Les structures médico-sociales y compris les services d'aide à domicile, les services en milieu ouvert, en ambulatoire ou de placement familial spécialisé sont au nombre de 24 537. Elles s'adressent à 1 058 531 usagers et offrent 387 264 postes de travail pour un coût total de 102.9 millions de francs, soit 15 millions d'Euros environ.

Les deux secteurs auxquels les praticiens de notre étude sont rattachés sont le secteur de l'enfance handicapée et le secteur de l'aide sociale à l'enfance.

6 328 structures¹⁷⁸ pour 127 653 enfants handicapés ont été comptabilisées en 1998, elles offrent 77 841 postes de travail¹⁷⁹. Le coût de l'ensemble des dépenses s'élève à 22,3 millions de francs, soit 3,4 millions d'Euros.

1950 structures¹⁸⁰ de l'aide sociale à l'enfance prennent en charge 52 545 usagers et proposent 42 911 postes de travail. Le coût total des dépenses s'élève à 27 millions de francs, soit 4 millions d'Euros.

Ces deux secteurs représentent 31 % des postes de travail ($77\,841 + 42\,911 / 387\,264$) et 48% des dépenses ($49.4\text{MdF} / 102.9$) du secteur médico-social dans son ensemble.

(Tableau A1 en annexe : *Les structures sociales et médico-sociales relevant de la loi n°75-535 du 30 juin 1975*¹⁸¹).

d) *Les structures médico-sociales retenues*

L'investigation empirique nécessaire à la recherche s'est déroulée dans deux champs du secteur médico-social : le champ de l'enfance déficiente ou handicapée et le champ de l'enfance en difficulté sociale relevant de l'aide sociale à l'enfance.

Dans chacun de ces champs, ce sont les établissements et non les services qui ont été le lieu des investigations pour cette recherche. Il s'agit des établissements d'éducation spé-

177 L'aide sociale facultative finance l'aide à domicile, l'animation, l'insertion, elle est constituée de participations, subventions des caisses d'allocation familiale et de retraite notamment. L'utilisateur ou ses obligés alimentaires lorsque celui-ci n'est pas admis à l'aide sociale peuvent être amenés à assumer une partie du financement de sa prise en charge (frais d'hébergement des personnes âgées ou des adultes handicapés).

178 Etablissements et services en milieu ouvert compris.

179 Parmi ces postes il faut compter également les postes administratifs et les postes des services généraux.

180 Etablissements et services en milieu ouvert compris.

181 Les tableaux en annexe sont numérotés A1, A2..., et les graphes, G1, G2 etc.

ciale en faveur des enfants et adolescents déficients intellectuels ou moteurs, d'une part, et des établissements pour enfants en difficulté sociale d'autre part.

Dans la première catégorie sont compris les instituts médico-éducatifs et dans une moindre mesure (ils sont de fait moins nombreux), les instituts de rééducation et les établissements d'éducation spéciale pour enfants déficients moteurs, auditifs ou visuels. La seconde catégorie rassemble les foyers de l'enfance, les maisons d'enfants à caractère social, les structures d'accueil mère-enfants et les pouponnières à caractère social.

Ces structures accueillent les enfants et adolescents en internat parfois en semi-internat et proposent une prise en charge globale sur un long terme (en principe). Cette prise en charge repose sur un travail d'équipe pluridisciplinaire dans un lieu communément appelé établissement, c'est à dire dont l'organisation s'articule autour d'une équipe comprenant un directeur, des services éducatifs, rééducatifs, des services pédagogiques, de soins, des services administratifs, etc. Ces établissements généralement accueillent les enfants dans un même lieu. Ils « éclatent » parfois en plusieurs unités : appartements ou foyers. Un établissement est identifié par une implantation géographique et un budget propre.

Certaines structures développent des services de suite qui s'adressent aux anciens usagers. D'autres mettent en place des services annexes comme les services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD). Nous n'avons pas pris en compte les praticiens de ces services sauf dans le cas où certains personnels interviennent sur la structure « fixe » en même temps que sur ses services extérieurs.

Les villages d'enfants, les centres d'accueil familial spécialisés, les services d'action éducative en milieu ouvert (AEMO), les structures d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), les clubs de prévention n'ont pas été retenus.

Les premiers sont des structures de placement à vocation particulière : celle de constituer des familles stables pour des fratries d'orphelins ou sans attache familiale étroite. Il existe 17 villages d'enfants en France pour 906 enfants, ils emploient 464 agents en équivalent temps plein.

Les centres d'accueil familial spécialisés prennent en charge de jeunes handicapés lorsque le régime d'internat en établissement d'éducation spéciale leur est déconseillé. 59 centres d'accueil familial spécialisés reçoivent 1329 enfants et adolescents et proposent du travail à 1083 praticiens en équivalent temps plein.

Les statuts, les conditions de travail des salariés de ces structures relevant du placement familial ainsi que les conditions d'accueil des bénéficiaires sont trop spécifiques et

éloignés de celles des établissements pour que nous ajoutions ces praticiens à ceux constituant l'objet de notre étude.

Les services d'AEMO ont pour mission d'apporter un soutien éducatif dans des familles en difficulté. 232 services d'action éducative en milieu ouvert suivent 77500 jeunes et emploient 3670 praticiens en équivalent temps plein.

Les clubs de prévention assurent des actions d'animation tendant à favoriser l'insertion des jeunes dans les lieux où apparaissent des risques d'inadaptation sociale. 398 clubs emploient 2670 personnes en équivalent temps plein.

Les SESSAD, services intégrés à un établissement d'éducation spéciale type institut médico-pédagogique ou autonomes dispensent des soins et de l'aide à domicile à des enfants handicapés. Les services autonomes au nombre de 526 emploient 2903 praticiens¹⁸².

L'exercice en milieu ouvert ou en ambulatoire requiert des modes de fonctionnement et des pratiques propres qui justifient notre choix de ne pas considérer dans notre objet d'étude les praticiens de l'action en milieu ouvert ou à domicile, c'est à dire sur le terrain des usagers. Les praticiens qui intéressent notre recherche exercent en institution en relation directe et de longue durée avec l'utilisateur.

- *Les établissements d'éducation spéciale*

Les enfants pris en charge dans les établissements d'éducation spéciale ont fait l'objet d'une orientation par la commission départementale d'éducation spéciale (CDES). Cette commission est compétente pour les jeunes de moins de 20 ans, handicapés mentaux, sensoriels ou moteurs. Elle est sous la double autorité de l'Education nationale et des Affaires sociales. Elle se prononce notamment¹⁸³ sur l'orientation vers des établissements et services de l'éducation spéciale. Elle peut être saisie par les parents ou responsables de l'enfant handicapé, par un chef d'établissement scolaire, par un organisme de prise en charge, un responsable d'établissement ou service spécialisé ou encore par la direction départementale de l'action sanitaire et sociale (DDASS).

Les établissements d'éducation spéciale ont vocation de prodiguer des soins, une éducation et un enseignement adaptés aux enfants souffrant de déficience intellectuelle, motrice ou sensorielle âgés de 3 à 20 ans.

Ces établissements relèvent des annexes XXIV, XXIV bis, XXIV ter, quater et quinquies du décret du 9 mars 1956 modifié par le décret du 27 octobre 1989. La plupart sont

182 Situation de ces structures au 1.01.1996, source DRASS.

183 Elles se prononcent également sur le taux d'incapacité (généralisé par le handicap) qui permet à l'aide d'un « guide-barème », d'attribuer l'allocation d'éducation spéciale et ses compléments ainsi que la carte d'invalidité.

gérés par des associations, il en existe cependant qui sont gérés par des collectivités départementales. Sous compétence de l'Etat (le préfet autorise leur création et fixe le prix de journée), ils sont financés par la sécurité sociale pour ce qui concerne les soins, l'hébergement et les prises en charge éducatives. Les dépenses liées à la scolarité (personnel enseignant) sont à la charge de l'Education nationale. Les établissements qui relèvent des annexes XXIV sont les instituts médico-éducatifs ou IME, ce sont les établissements les plus anciens et les plus nombreux, ils sont également les plus représentés en nombre dans notre enquête.

1) Les établissements d'éducation spéciale en faveur des enfants et adolescents déficients intellectuels

La première institution de ce type a été l'institut médico-pédagogique créé en 1893 par le docteur Bourneville pour des enfants présentant de l'instabilité mentale, atteints d'affection nerveuse ou encore arriérés et faibles d'esprit et alors internés. On parlait à l'époque d'asiles écoles pour ces enfants internés.

Ces établissements appelés instituts médico-éducatifs (IME) reçoivent des enfants et adolescents déficients intellectuels âgés de 3 à 20 ans sur décision de la commission départementale de l'éducation spéciale.

1213 établissements d'éducation spéciale en faveur des enfants et adolescents déficients intellectuels ont une capacité d'accueil de 76 300 places. La prise en charge se fait en internat complet, en internat de semaine ou externat (ou semi-internat, c'est à dire à la journée)¹⁸⁴. En 1997 la formule internat ne concernait que 36% des enfants ou adolescents.

La taille moyenne des établissements est de 51 places par structure pour les établissements n'ayant qu'une forme de prise en charge. Elle est supérieure à 70 places pour les établissements qui combinent internat et semi-internat. Dans tous les cas elle baisse depuis 1985 : la baisse démographique générale et les progrès de la médecine seraient à l'origine de la baisse du nombre d'enfants déficients intellectuels relevant de ces instituts.

Les établissements d'éducation spéciale accueillent des enfants déficients intellectuels (ils présentent un retard mental léger, moyen ou profond), des enfants présentant une déficience du psychisme¹⁸⁵ et des enfants souffrant d'un polyhandicap¹⁸⁶. Ces deux dernières catégories d'enfants tendraient à être en augmentation dans les IME, le recrutement s'élargissant pour faire face à la baisse des effectifs d'enfants déficients intellectuels. Des reconversions d'IME sont à prévoir en raison de cette évolution : lors de nos investigations

184 En internat, l'hébergement est assuré par l'établissement ; en semi-internat l'hébergement est assuré par la famille de l'enfant ou dans certains cas par une famille d'accueil spécialisée.

185 Cette déficience se traduit par des troubles de la personnalité et du comportement.

186 Ces enfants associent une déficience mentale grave à une déficience motrice importante.

dans la région du Nord Pas de Calais, nous avons visité un IME en attente d'un nouvel agrément d'institut de rééducation et un autre en cours de reconversion en institut d'éducation motrice.

Le personnel comprend un directeur, une équipe médicale (dont un psychiatre) et paramédicale, un psychologue, des personnels éducatifs, des enseignants et des agents administratifs, techniques et d'entretien.

Au 1^{er} janvier 1996¹⁸⁷, les établissements d'éducation spéciale en faveur des enfants déficients intellectuels emploient 40 949 personnes en équivalent temps plein. Le personnel de gestion et d'administration représente 5.6% du personnel, les services généraux 23.7%, les praticiens de l'éducation spécialisée, direction comprise représente donc 70.7% du personnel, soit 28 950 personnes en équivalent temps plein. L'ensemble des structures disposent en moyenne d'un effectif de 54.2 personnes en équivalent temps plein pour 100 usagers.

2) *Les instituts de rééducation*

Les IR se distinguent des IME en ce qu'ils reçoivent « des enfants ou adolescents dont les troubles du comportement rendent nécessaire, malgré des capacités intellectuelles normales ou approchant de la normale, la mise en œuvre de moyens médico-éducatifs pour le déroulement de leur scolarité »¹⁸⁸.

327 instituts de rééducation (IR) ont une capacité d'accueil de 16 195 places. L'accueil en internat demeure majoritaire bien qu'en baisse : 65.4% des places.

L'orientation psychothérapeutique exige des qualifications quelque peu différentes que celles requises en IME orientés davantage vers l'insertion professionnelle. On trouve moins de 10 éducateurs techniques pour 100 éducateurs spécialisés, alors qu'en IME, le rapport est de 25%, soit 1 éducateur technique pour 4 éducateurs spécialisés.

Le personnel d'éducation spécialisée compte 30.3% du personnel et l'équipe paramédicale 4.7%.

Les instituts de rééducation emploient 10 800 personnes en équivalent temps plein, ce qui représente en moyenne pour l'ensemble des structures 67.6 personnes pour 100 places.

Les services généraux représentent 24.2% du personnel, le personnel de gestion et d'administration représente 6% du personnel. Les praticiens de l'éducation spécialisée au nombre de 7538 comptent pour 69.8% du personnel global.

187 Les chiffres cités dans le § 3 sont les chiffres disponibles à la DRASS de Lille au moment de la préparation de l'enquête soit fin 1999. L'enquête suivante recensant les établissements en 1998 a été publiée en novembre 2000.

188 Décret n° 89-798 du 27 octobre 1989, annexe XXIV, Article 1.

3) *Les établissements d'éducation spéciale en faveur des enfants et adolescents déficients moteurs*

129 établissements d'éducation spéciale pour enfants déficients moteurs ou instituts d'éducation motrice (IEM) ont une capacité d'accueil de 8034 places.

Dans leur grande majorité (83.1%) les enfants pris en charge présentent une déficience motrice, certains (8.2%) souffrent de polyhandicaps. Ils associent alors une déficience mentale grave à une déficience motrice importante entraînant une restriction extrême de leur autonomie. L'accueil en semi-internat regroupe 50.5% des places disponibles.

Ce sont dans ces établissements que l'équipe paramédicale a la plus grande importance numérique : 24.7%, près d'un praticien sur 4 appartient à l'équipe médicale, en IEM l'équipe para médicale représente à peine 8% (7.92%) du personnel et en IR 4.7%.

Les aide médico-pédagogiques représentent 8% du personnel dans les IEM contre 4% en IME et 0.4% en IR. Les AMP se voient confiés des tâches relevant de l'aide à la personne, elles font office de ce que l'on appelle « tierce personne ».

Les IEM emploient 5 771 personnes en équivalent temps plein. Les personnels des services généraux représentent 21.7% du personnel, les personnels de la gestion et de l'administration 6%, les praticiens au nombre de 4172.43 représentent 72.3% du personnel. L'ensemble des structures disposent en moyenne d'un effectif de 76.7 personnes pour 100 places.

4) *Les instituts d'éducation sensorielle pour enfants et adolescents atteints de déficiences visuelles*

32 instituts d'éducation sensorielle pour enfants atteints de déficiences visuelles ont une capacité d'accueil de 2 668 places. L'accueil en internat regroupe 48.9% des places disponibles.

Le personnel d'enseignement représente 20.2% du personnel, en IME ils représentent 7%. Le personnel éducatif¹⁸⁹ représente 26.3% du personnel contre 30.9% en IME.

Au total les instituts d'éducation sensorielle pour enfants atteints de déficiences visuelles emploient 1562 personnes en équivalent temps plein, ce qui représente un effectif de 58.8 personnes pour 100 usagers. Les praticiens de l'éducation spécialisée représentent 70.2% du personnel, soit 1097.3 personnes en équivalent temps plein.

189 Educateurs spécialisés, moniteurs éducateurs, aides médico-pédagogiques et éducateurs ou moniteurs de jeunes enfants.

5) *Les instituts d'éducation sensorielle pour enfants et adolescents atteints de déficiences auditives*

98 instituts d'éducation sensorielle pour enfants atteints de déficiences auditives ont une capacité d'accueil de 7957 places. 43.6% des places disponibles sont sous le régime de l'internat.

Le personnel d'enseignement est là aussi plus important en nombre que le personnel éducatif, respectivement 24.8% contre 19.4%/

Les instituts d'éducation sensorielle pour enfants atteints de déficiences auditives emploient 4006 personnes en équivalent temps plein dont 73% de praticiens de l'éducation spécialisée soit 2936.39 praticiens. L'ensemble des structures dispose en moyenne d'un effectif de 50.4 personnes pour 100 places.

- *Les établissements pour enfants en difficulté sociale*

Les enfants en difficulté sociale relèvent de l'Aide sociale à l'enfance. L'aide sociale à l'enfance désigne « un ensemble de formes de protection à l'enfance : aide à l'enfant au sein de sa famille, aide à l'enfant contre sa famille (y compris en restant en son sein), aide à l'enfant sans sa famille. Juridiquement l'aide sociale à l'enfance est une forme dérogatoire d'aide sociale, qui se substitue à une autorité parentale inexistante ou défaillante »¹⁹⁰. Il existe deux modes de prise en charge des enfants et adolescents par l'Aide sociale à l'enfance : le placement en famille d'accueil ou en établissement et l'action en milieu ouvert (AEMO, clubs de prévention). Les missions de service public de l'Aide sociale à l'enfance sont confiées aux présidents des conseils généraux par la loi du 22 juillet 1983¹⁹¹, elles sont définies par le code de la famille et de l'aide sociale.

Le placement en établissement se fait principalement dans les maisons d'enfants à caractère social.

1) *Les maisons d'enfants à caractère social*

Héritières des orphelinats et des maisons de correction d'autrefois les MECS sont gérées le plus souvent par une association loi 1901, une congrégation, une fondation. Certaines sont publiques (5%), elles correspondent dans ce cas à des foyers de l'enfance dont l'appellation est jugée dépassée dans certains départements¹⁹².

Les MECS sont sous la compétence des conseils généraux et sont financés par eux dans le cadre d'une habilitation, sous la forme d'un prix de journée. Le ministère de l'Éducation nationale assure le financement et le contrôle pédagogique des classes installées

190 JAEGER Marcel, *Guide du secteur social et médico-social*, Paris, Dunod, 2001, p.18.

191 Loi n° 83-663 du 22 juillet 1983.

192 JAEGER, *op. cit.*, p. 183-184. C'est le cas particulièrement dans le Pas de Calais.

dans les MECS. Les MECS accueillent des mineurs dits improprement « cas sociaux », sans famille ou dont les familles se trouvent en difficulté et ne peuvent plus assumer l'éducation de leurs enfants. Ceux-ci sont placés soit par la famille, soit par le service d'aide sociale à l'enfance dans le cadre du Code de la famille et de l'action sociale, soit par le juge des enfants dans le cadre de l'ordonnance du 2 février 1945.

1130 maisons d'enfants à caractère social accueillent 39 000 usagers en internat et proposent 25 615.47 équivalents temps plein. Parmi ces 25 615 personnes en équivalent temps plein, 9097, soit 35.5% relèvent de l'éducation spécialisée et 343, soit 1.3%, relèvent du para médical. Le personnel enseignant compte pour 4%. Le nombre de praticiens s'élève à 17 316, ils représentent 67.6% du personnel. L'ensemble des structures disposent en moyenne d'un effectif de 65.7 personnes en équivalent temps plein pour 100 places. Notons que les MECS « connaissent un développement important : leur nombre est passé de 746 au 1^{er} janvier 1986 à 1 130 au 1^{er} janvier 1998 ; le nombre de places installées est passée de 32 000 à 42 500. Cette progression contraste avec la baisse de nombre de places des foyers de l'enfance »¹⁹³.

2) *Les foyers de l'enfance*

Chaque département depuis la loi du 15 avril 1943 est tenu d'avoir au minimum un foyer de l'enfance. Le foyer de l'enfance « doit être en mesure d'accueillir à tout moment tout mineur nécessitant une aide urgente. La durée de l'hébergement est variable, souvent de courte durée, car le foyer de l'enfance est un lieu d'observation et de diagnostic qui permet de préparer une orientation (retour en famille, placement en famille d'accueil ou dans une autre institution). Il est en principe un lieu de transition même s'il arrive que le séjour de certains enfants se prolonge au-delà de 2 ou 3 années. Les foyers de l'enfance peuvent comporter une section pouponnière sociale pour les nouveaux-nés.

Depuis la circulaire du 23 janvier 1981, les rôles respectifs des foyers de l'enfance et des maisons d'enfants à caractère social tendent à se rapprocher. La grande différence demeure le statut des personnels, les personnels des foyers de l'enfance dépendent du titre IV de la fonction publique, comme le personnel hospitalier.

Les foyers de l'enfance comme les MECS tendent à organiser « des unités de vie de taille réduite¹⁹⁴, à laisser place à des formules plus ouvertes, à permettre le retour rapide des enfants en milieu familial (famille d'accueil, famille d'origine). La composition du personnel a évolué : les jeunes vont à l'école comme les autres, s'adressent à des médecins

193 *Ibid*, p. 184.

194 En 1981 on comptait encore 26 foyers de plus de 100 places.

de ville, les postes d'instituteurs spécialisés, de médecins de paramédicaux sont moins nombreux dans ces foyers que par le passé »¹⁹⁵.

182 foyers accueillent 7691 enfants ou adolescents en internat. 8 444.01 personnels équivalents temps plein exercent dans les foyers de l'enfance.

Les aides-soignants et les auxiliaires de puériculture sont nettement plus représentés en foyer de l'enfance que dans les MECS. En MECS, la moitié des enfants accueillis a plus de 15 ans. La présence de ces personnels vient grossir la part du personnel paramédical qui s'élève à 1366.52 personnes équivalents temps plein et représente 16% des praticiens. Si on « retire » les auxiliaires de puériculture considérant qu'ils remplissent d'abord un rôle éducatif, la part du paramédical tombe à 4.49%. Le personnel éducatif représente 33%. Si on y ajoute les 962.9 auxiliaires de puériculture la part du personnel de l'éducation spécialisée s'élève à 44.7%. Les personnels administratifs représentent 6.4%, les personnels des services généraux 28.8%. Les praticiens de l'éducation spécialisée au nombre de 5471.7 représentent 64.8% du personnel total. Enfin notons que l'ensemble des structures dispose de 109.7 personnes en équivalent temps plein pour 100 usagers. Ce taux s'explique par la permanence d'accueil à laquelle sont astreints les foyers de l'enfance.

3) *Les structures d'accueil mères-enfants*

120 structures d'accueil mères-enfants offrent 4195 places et accueillent 3437 personnes. Ces structures, sous compétence des Conseils généraux, ont vocation à prendre en charge des femmes enceintes ou accompagnés d'enfants de moins de trois ans.

Elles emploient 1810 personnes en équivalent temps plein, dont 1364 praticiens de l'éducation spécialisés. Parmi ces derniers les personnels paramédicaux représentent 28%.

4) *Les pouponnières à caractère social*

Il existe 23 établissements de ce type en France et 3 dans la région Nord Pas de Calais.

Aucune donnée chiffrée n'a pu nous être communiqué faute de recensement récent. Les tableaux synthétiques publiés par le ministère de l'emploi et de la solidarité en 1998¹⁹⁶

195 JAEGER, M. *op. cit.*, p 146-147. Si la fermeture des grands foyers appelés il n'y a pas encore si longtemps « foyers des pupilles » ou « orphelinats » apparaît comme un progrès, cette tendance à l'éclatement et au placement en famille d'accueil répond d'abord à des exigences de rationalisation des coûts. Elle s'accompagne d'une déqualification du personnel à l'interne : dans la mesure où n'incombent aux conseils généraux que les dépenses en matière d'hébergement et d'accompagnement éducatif des inadaptés sociaux, ceux-là ont tendance à refuser le financement des personnels de soins préconisant le recours aux spécialistes libéraux.

196 Ministère de l'emploi et de la solidarité, Direction de l'Action sociale, « Les structures sociales et médico-sociales relevant de la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 », *Evolutions et perspectives*, n° 68, octobre 1999.

comptabilisent les effectifs en personnels et en usagers avec les effectifs des foyers de l'enfance.

Au final, l'Aide sociale à l'enfance représente en nombre d'établissements 1 432 structures accueillant 50 128 usagers et compte 24 598 praticiens spécialisés en équivalent temps plein.

L'éducation spéciale compte 1799 établissements pour 111 154 usagers et 44 694 postes de praticiens.

La population parente des praticiens de l'éducation spécialisée correspondrait donc à environ 68 200 postes de travail. 161 282 usagers « relèvent » d'une éducation spécialisée en établissements médico-sociaux.

B. Un échantillon représentatif des établissements d'éducation spécialisée de la région Nord Pas de Calais

Les établissements d'éducation spécialisée sont les établissements d'éducation spéciale et les établissements pour enfants en difficultés sociales. Un échantillon représentatif de ces établissements a pu être réalisé à partir du fichier national des établissements sanitaires et sociaux (FINESS).

a) Le fichier FINESS

Le ministère chargé des Affaires Sanitaires et Sociales et ses services déconcentrés répertorient pour leurs besoins et ceux de l'assurance maladie les structures autorisées à installer des équipements sanitaires ou sociaux (entité juridique) ainsi que les lieux dans lesquels sont installés ces équipements et où s'exercent les activités de soins ou de service social correspondant (établissement).

Dans le répertoire FINESS, les établissements et services sanitaires et sociaux sont repérés par un code catégorie correspondant au type de service qu'ils proposent. Les foyers de l'enfance sont repérés par le code 175, les IME par le code 183, etc. La direction de la recherche, des études, de l'évaluation des statistiques (DREES) est responsable du répertoire ; les DRASS et les DDASS en assurent la mise à jour. Nous avons répertorié les établissements de la région Nord-Pas-de-Calais dans le répertoire FINESS. Ces établissements sont les lieux d'exercice des praticiens recherchés pour notre enquête.

Nous avons répertorié 229 établissements, 120 dans le secteur de l'éducation spéciale et 109 dans le secteur de l'aide sociale à l'enfance.

b) Constitution d'un échantillon représentatif des établissements médico-sociaux

Nous avons classé ces établissements par lieu d'implantation, capacité d'accueil, mode de gestion et secteur d'intervention ou type de public accueilli selon la catégorisation du fichier FINESS.

1) Les lieux d'implantation

Les lieux d'implantation retenus sont Lille et sa communauté urbaine, Dunkerque et la Flandre intérieure, le sud du département de Douai à Maubeuge pour le Nord, le bassin minier autour de Lens, la région d'Arras et le littoral du Pas de Calais. Ce découpage correspond à la géographie politique de la région : Lille et sa métropole, capitale régionale, dont la densité de population justifie sa considération isolée, les régions industrialisées en déclin dont la reconversion s'avère délicate comme le bassin minier ou le sud du département du Nord ou encore Dunkerque et la Flandre, la partie rurale Arras et ses environs.

On trouve 69 établissements sur Lille et les environs dont 43.5% accueillent de 30 à 80 enfants. C'est dans ce secteur géographique que l'on trouve le plus d'établissements de plus de 80 places : 21/69. Dunkerque et La Flandre intérieure compte 35 établissements, c'est cette partie de la région qui compte le plus d'établissements de moins de 30 enfants relativement.

2) Les capacités d'accueil

Les capacités d'accueil ont été classées en 3 catégories : 30 usagers ou moins, de 31 à 80 usagers et plus de 80. Dans la région Nord Pas de Calais, 50 établissements accueillent moins de 30 usagers, 125 de 30 à 80 et 54 plus de 80.

3) Les types de public

Les types de public ont été regroupés en deux grands groupes correspondant aux deux secteurs étudiés : le secteur de l'éducation spéciale et le secteur de l'aide sociale à l'enfance. 109 établissements accueillent des enfants relevant de l'aide sociale à l'enfance, 120 prennent en charge des enfants nécessitant une éducation spéciale.

4) *Les modes de gestion des établissements*

Enfin les différents modes de gestion des établissements ont été retenus et distingués. Par hypothèse on avance que, comme les autres critères, ils détermineront pour partie les pratiques et les discours sur les pratiques.

46 établissements sont gérés par les collectivités départementales, 183 par des associations dont 41 par des associations de parents.

(Tableau A2 : *Distribution des établissements selon le lieu d'implantation, le type de public, le mode de gestion et la capacité d'accueil, n = 229*).

c) *La constitution d'un échantillon représentatif*

A partir de ce classement, on a constitué un échantillon afin de contacter tous les types d'établissements au prorata de leur présence sur le terrain et des différents contextes de travail qu'ils offrent aux praticiens. 1 établissement sur 4 soit 57 établissements représentant toutes les catégories au prorata de leur présence sur le terrain constitue l'échantillon. (Tableau A3 : *Distribution proportionnelle en vue de construire un échantillon en valeurs théoriques*)

Les valeurs obtenues ont été arrondies à l'unité la plus proche : 3 établissements implantés dans le {sud} du département, relevant de l' {ASE} gérés par une association {autres} et dont l'effectif est de {30 ou -} représentent pour l'échantillon retenu $3 : 4 = 0.75$ établissement (effectif théorique), soit 1 (effectif retenu) (Tableau A4 : *Distribution des établissements selon le lieu d'implantation, le type de public, le mode de gestion et la capacité d'accueil*)

d) *Vérification de la représentativité des établissements médico-sociaux*

La mesure des écarts participation effective des établissements /échantillon théorique est mesurée par excès du fait que les calculs ont été réalisés sur les valeurs initiales et non sur les arrondi. Ainsi 3 établissements implantés dans le {sud} du département, de l' {ASE} gérés par une association {autres} et dont l'effectif est de {30 ou -} ont effectivement participé à l'enquête au lieu de 1, initialement prévu, donne une participation effective de $3/0.75 = 4$.

On considère donc les établissements en surreprésentation à partir de 2.5 et en sous représentation en deçà de 0.5 (Tableau A5 : *Participation des établissements* et Tableau A6 : *Ecart réalisé/théorique*).

Notons d'une part une surreprésentation des établissements implantés dans le {sud} du département, de l' {ASE} gérés par une association {autres} et dont l'effectif est de {30 ou -}, des établissements implantés dans le {bassin minier} relevant de l' {ASE}, gérés par une association {autres} et dont l'effectif est de {30 ou -} et des établissements implantés à {Arras} relevant de l' {ASE} gérés par un établissement {public} et dont l'effectif est de {30 à 80}. Mentionnons d'autre part une sous-représentation des établissements implantés à {Lille} relevant de l' {ASE} gérés par une association {autres} et dont l'effectif est de {30 ou -}. Cette sous représentation vient, en termes d'effectifs d'établissements compenser la surreprésentation des établissements de la même catégorie implantés dans le sud du département.

Les établissements choisis l'ont été à partir des critères retenus et définis ci-dessus. Cependant les responsables d'établissements ont accueilli diversement notre demande : le manque de disponibilité a souvent été invoqué par les responsables d'établissements.

Au final sur les 229 établissements répertoriés dont 109 de l'aide sociale à l'enfance et 120 de l'éducation spéciale, 28 établissements de l'ASE et 29 établissements de l'éducation spéciale ont participé à l'enquête, soit 26% des établissements de l'ASE et 24% des établissements de l'éducation spéciale.

Au final c'est une légère surreprésentation des établissements de l'ASE qui en résulte.

Sur le terrain, à l'interne allait-on rencontrer autant, relativement de praticiens dans chaque établissement et les fonctions de ces praticiens seraient-elles également représentées ? On savait d'emblée qu'il n'y aurait pas de correspondance systématique pour deux raisons. La première est liée au processus d'« éclatement » de certains établissements en petites structures, celles-ci acquérant parfois l'autonomie d'un établissement. L'éclatement s'accompagne alors généralement d'une diminution des effectifs des personnels et particulièrement des personnels non éducatifs comme les paramédicaux, psychologues ou médecins ou encore enseignants. La seconde raison est la mobilisation inégale des praticiens dans les instances de réunion.

Malgré ces contingences les chances d'avoir respecté une représentativité des personnels n'étaient pas négligeables.

La possibilité de vérifier la représentativité de la population enquêtée avec la population parente nous était offerte puisque celle-ci est répertoriée dans les enquêtes dites ES de la DRASS¹⁹⁷. Nous n'avons pas à notre disposition les effectifs des personnels et leur fonc-

197 La nomenclature 1995 des fonctions se trouve en annexe n° 2.

tion respective par établissement. C'est donc avec la population globale des praticiens de l'éducation spécialisée répertoriée par fonction et ce sur l'ensemble de la région Nord Pas de Calais, que l'on est en mesure de vérifier la représentativité de celle-ci. C'est bien donc après coup que nous avons pu vérifier cette représentativité.

C. La population parente des praticiens de l'éducation spécialisée exerçant en établissements médico-sociaux dans la région Nord Pas de Calais et la population enquêtée

a) *Les résultats de l'enquête « ES » 95 : évolution de la nomenclature et réalité du terrain*

6118 praticiens de l'éducation spécialisée représentent la population parente de notre enquête. Ces 6118 praticiens ont été répertoriés à partir des enquêtes ES de 1995 publiées le 1^{er} janvier 1996 et présentées plus haut.

Les services généraux, les services administratifs et leurs responsables respectifs n'ont pas été retenus, ces groupes ne font pas partie de l'objet d'étude. Sachons cependant qu'ils peuvent représenter 30% ou plus de l'ensemble du personnel.

Il est à noter que la nomenclature des « fonctions principales exercées » évolue - nous avons pu le constater en consultant les dernières enquêtes « ES » à la DRASS-, et, que cette même nomenclature peut se trouver en décalage par rapport à la réalité. C'est pourquoi pour pouvoir apprécier la représentativité de la population enquêtée, il a parfois été nécessaire de réajuster certains groupes « parents ».

- ***Les personnels éducatifs non diplômés***

En 1995, on peut constater que les personnels éducatifs non diplômés ont disparu, alors qu'ils étaient codifiés en 1993. Le service des statistiques, des études et des systèmes d'information (SESI) considère la fonction exercée quelque soit le diplôme sauf pour les fonctions qu'il est impossible (et interdit) d'occuper sans le diplôme requis comme médecin, psychologue ou encore kinésithérapeute ou orthophoniste.

Une question se pose cependant : qu'est-ce qui justifie de nommer un praticien non diplômé éducateur spécialisé plutôt que moniteur éducateur étant donné que sur le terrain leurs fonctions tendent à se confondre ? Généralement nous a-t-on expliqué au service des statistiques de la DRASS¹⁹⁸, les éducateurs spécialisés non diplômés sont en cours de pré-

198 Entretien téléphonique avec D. Rante du service études et statistiques de la DRASS, le 12 mai 2003.

paration du diplôme d'éducateur spécialisé (DEES) et les moniteurs éducateurs en cours de préparation du certificat d'aptitudes aux fonctions de moniteur éducateur (CAFME). On n'a pas vérifié exactement ceci sur le terrain. On a pu constater que les praticiens non titulaires de diplôme professionnel et qui exercent la fonction d'éducateur spécialisé ou de moniteur éducateur se présentent comme « éducateurs ». Sans diplôme les éducateurs ne se présentent pas comme étant « moniteurs éducateurs » ou « spécialisés », c'est l'appellation générique qui est utilisée. Cependant pour corroborer partiellement les propos du personnel de la DRASS, on verra que parmi les 26 éducateurs de l'enquête ne possédant pas de diplôme professionnel, 20 déclarent être en formation qualifiante préparatoire au DEES ou au CAFME¹⁹⁹.

Dans notre étude, nous avons considéré les personnels éducatifs non diplômés indépendamment des éducateurs spécialisés ou des moniteurs éducateurs selon les exigences d'analyse.

Pour le moment afin de vérifier la représentativité du groupe des éducateurs (ES ou ME), nous cumulons les deux groupes professionnels de la population parente et intégrons dans le groupe cumulant ES et ME de notre échantillon l'ensemble des non diplômés comme dans la population parente.

- *Le personnel non statutaire*

Le personnel non statutaire ne figure plus en tant que tel dans l'enquête ES 95. Le statut constitue une variable comme le diplôme. Dans les résultats il n'apparaît pas face à la fonction.

Les contrats emploi solidarité (CES) ou autres contrats aidés de 1995 ne sont donc pas isolés. Etant donné que les personnels hors statuts que nous avons rencontrés exercent une fonction éducative nous les ajoutons pour étude de la représentativité du personnel éducatif au groupe des éducateurs diplômés ou non.

- *Les emplois jeunes*

Les emplois jeunes non existants en 1995 mais présents sur le terrain en 2000 sont comptabilisés à part dans notre enquête : théoriquement ils ne remplacent pas les éducateurs non diplômés. Il est permis d'en douter, les emplois jeunes rencontrés sur le terrain remplissaient un rôle d'éducateurs.

La représentativité de ce groupe en tant que telle ne sera pas mesurée.

199 On a également rencontré 15 éducateurs non diplômés titulaires d'un autre diplôme professionnel du champ social, c'est à dire ni titulaire du DEES ni du CAFME mais titulaires des D.E de psychomotricien, d'éducateur de jeunes enfants ou encore du CAFETS ou du DSTS.

- ***Les éducateurs techniques***

Notons que la nomenclature prévoit deux fonctions différentes en ce qui concerne les éducateurs techniques : les éducateurs techniques spécialisés et les éducateurs techniques. Les premiers sont titulaires du certificat d'aptitude aux fonctions d'éducateur technique spécialisé (CAFETS). Les seconds ne sont pas titulaires du CAFETS mais comme les premiers ils sont titulaires d'un diplôme technique professionnel de type CAP ou BEP. Un moniteur éducateur a été rencontré sur le terrain nous l'avons intégré au groupe des éducateurs techniques étant donné qu'il est titulaire d'un CAP.

- ***Le personnel en formation***

L'enquête ES 95 retient les « candidats élèves sélectionnés aux emplois éducatifs » « en attente de formation » et « en formation ».

- 1) *Les candidats élèves en attente de formation*

Dans la pratique ou plus précisément dans le « jargon professionnel », les candidats élèves en attente de formation sont appelés « préstagiaires ». Ils sont affectés à des fonctions d'éducateurs spécialisés ou de moniteurs éducateurs et préparent les concours d'entrée en centre de formation, certains ayant satisfait au concours d'entrée attendent l'entrée en école. « Ils acquièrent une connaissance du travail dans l'établissement avant de rentrer en école »²⁰⁰.

Ces préstagiaires ont en principe signé un contrat à durée indéterminée, contrat comportant une clause en cas de non réussite au concours d'entrée en centre de formation ou dès l'entrée en école. Ce contrat peut éventuellement se transformer en un nouveau contrat stipulant la prise en compte des heures de formation sur le temps de travail.

Il a été difficile de repérer ce dernier cas de figure dans l'enquête, c'est-à-dire le cas du praticien salarié en formation, communément appelé sur le terrain « cours d'emploi ». On verra qu'une majorité des personnels non diplômés est inscrite dans une formation qualifiante, cependant on n'a pas eu accès aux contrats de travail de ceux-ci. Certains praticiens déclarent suivre une formation professionnelle qualifiante en dehors de leur temps de travail, formation pas toujours financée par l'employeur.

On remarque que l'enquête ES codifie également les candidats élèves aide médico-pédagogique (AMP) en attente de formation. Ce groupe faisant partie des « candidats élèves sélectionnés aux emplois éducatifs » sera, pour l'étude de la représentativité de notre population enquêtée, comptabilisé avec les praticiens affectés aux mêmes fonctions diplômés ou non dans la population AMP parente et dans l'échantillon. Les candidats élèves en

200 Courrier n° 2003/174/168/SES reçu de l'inspecteur principal de la DRASS du Nord Pas de Calais.

attente de formation d'éducateur ou de moniteur éducateur, les préstagiaires font partie eux du groupe « candidat élève sélectionné aux emplois éducatifs en attente de formation ».

2) *Les candidats élèves en formation*

sont les stagiaires dans l'établissement en cours de formation en école. Ils sont répertoriés par les services statistiques de la DRASS. On pourra donc comparer la fréquence de ce groupe observée avec la fréquence de ce groupe dans la population parente.

Le caractère quasi professionnel de leur statut, - en centre de formation, on parle d'élèves éducateurs ou d'éducateurs en formation-, est un argument suffisant pour prendre leurs représentations professionnelles en considération. Rappelons que ces élèves éducateurs sont la plupart du temps d'anciens « préstagiaires » ou d'anciens « faisant fonction d'éducateurs ».

Dans ce groupe des stagiaires ou candidats élèves en formation, nous faisons apparaître les stagiaires psychologues. La dimension professionnelle de leur formation est certes moins importante. Ils choisissent généralement un stage dans le milieu professionnel qu'il compte intégrer²⁰¹, c'est pourquoi nous les ajoutons aux stagiaires éducateurs ou moniteurs éducateurs dans notre recensement des praticiens rencontrés sur le terrain.

- *Les maîtresses de maison*

Les maîtresses de maison ne sont pas codifiées en tant que telles dans la nomenclature de l'enquête ES 95. Nous ne pourrions donc effectuer une comparaison entre le nombre de ces professionnels rencontrés sur le terrain et ceux recensés par l'enquête ES.

b) *La population parente et la population enquêtée*

- *Représentativité de la population enquêtée*

L'inadéquation des items retenus par l'enquête ES 95 à certaines fonctions telles qu'elles sont nommées sur le terrain nous a conduit à certains regroupements des fonctions justifiés par les constats énoncés ci-dessus et a produit le Tableau A7 : *Population mère et population enquêtée*.

Les données relatives aux praticiens des établissements d'éducation spéciale et de l'aide sociale à l'enfance sont éditées par la DRASS, par type d'établissement et par département. Nous avons donc procédé à la synthèse par fonction en nombre de personnes et en équivalent temps plein.

201 Entretien avec un stagiaire psychologue lors d'une passation collective.

Ce tableau est donc composé de 11 colonnes : la première représente les fonctions des praticiens, la seconde, le nombre respectif d'agents exerçant ces fonctions dans les établissements de l'éducation spécialisée de la région Nord Pas de Calais, c'est-à-dire la population parente par fonction, la troisième le nombre d'agents en équivalent temps (ETP)²⁰². La colonne 4 calcule la fréquence de chaque catégorie dans la population parente (F), la colonne 5 la fréquence de chaque catégorie dans la population en ETP. La colonne 6 est la colonne de l'échantillon. La colonne 7 présente la fréquence observée (f). Dans la colonne 8, nous calculons l'estimation E de l'écart type de « la variable aléatoire fréquence dans notre échantillon de taille $N=552$ pour un phénomène dont la fréquence est F dans la population parente ». Les colonnes 9 et 10 calculent les valeurs limites de f au seuil de probabilité de .05, soit la valeur limite de $z = 1.96$ selon la loi normale réduite. On obtient ainsi les limites inférieures (9) et supérieures (10) d'acceptabilité de la valeur de chaque fréquence (f) observée. La colonne 11 vérifie la validité de l'intervalle de confiance. Rappelons que ce dernier est valide si F n'est pas trop proche de 0 ou de 1 et que N est grand, pratiquement, il est souhaitable que $N \cdot F(1-F) \geq 20$.

1) Les éducateurs

Le groupe des éducateurs dans la population mère (moniteurs éducateurs, éducateurs spécialisés, diplômés ou non, éducateurs de jeunes enfants et animateurs sociaux, tous types de contrats confondus sauf les candidats élèves en attente de formation ou pré stagiaires et les candidats élèves en formation ou stagiaires ainsi que les emploi-jeunes) est de 2456 sujets ou 2327.62 ETP, ils représentent 40% de la population et 44% des ETP. Nous en avons rencontré 289. Ce groupe enquêté représente 52% de la population enquêtée, soit une fréquence observée de 0.52. Cette valeur observée est située à l'extérieur de l'intervalle de confiance dont la limite supérieure est de 0.44. Le groupe des éducateurs enquêtés est quelque peu surreprésenté.

2) Les chefs de service ou éducateurs chefs

Le second groupe en importance, le groupe des chefs de service. Nous avons cumulé, dans la population parente, les praticiens de l'éducation spécialisée chefs de service et les praticiens « ayant une fonction d'encadrement ». En effet ces derniers si ils existent dans notre échantillon ne se sont peut-être pas déclarés comme tels. Nous pouvons supposer qu'ils se sont présentés comme chefs de service sans préciser qu'ils n'avaient pas le titre.

202 L'information relative aux ETP pourra le cas échéant être utile pour apprécier le poids en temps d'un groupe professionnel : les assistants de service social ou les rééducateurs exercent généralement, dans les structures de faible importance en effectifs, à temps partiel. Pour le moment ces données ne sont pas utilisées dans le calcul de la fréquence observée.

Encore une fois nous n'avons pas vérifié les fonctions annoncées et celles inscrites dans les contrats de travail. Il est d'autre part important de souligner que la fonction de chef de service, dans le secteur associatif, n'est pas assortie d'un certificat contrairement au secteur public. Si nous partons de l'hypothèse que les praticiens « ayant fonction d'encadrement » se confondent sur le terrain avec les praticiens en poste, c'est à dire les chefs de service, la population parente s'élève à 367 praticiens (250 chefs de service + 117 éducateurs ou autre praticiens ayant fonction d'encadrement) et la population observée est de 44. Le poids de ce groupe dans la population est de 6% il est de 8% dans notre population enquêtée. La valeur de la fréquence observée se situe à l'intérieur de l'intervalle de confiance. Au seuil de .05, 0.08 n'est pas significativement différent de 0.06.

3) *Les aides médico-pédagogiques*

Les aides médico-pédagogiques au nombre de 362 dans la population mère ont été 27 à répondre à l'enquête. La fréquence de cette fonction est ce 0.06, la fréquence observée de 0.05, au seuil de .05 elle n'est pas significativement différente de 0.06.

4) *Les éducateurs techniques*

Les éducateurs techniques spécialisés et les éducateurs techniques y compris le moniteur d'atelier, au nombre de 26 voient leur fréquence observée située dans les limites de l'intervalle de confiance.

5) *Les préstagiaires*

Les préstagiaires, au nombre de 23 dans l'échantillon, ont une fréquence observée de 0.04 significativement peu différente de 0.05, fréquence de ce groupe dans la population parente, en admettant 5% de risque d'erreur.

6) *Les instituteurs*

Le groupe des instituteurs spécialisés ou professeurs des écoles dont la fréquence observée est de 0.04 est situé à l'extérieur de l'intervalle de confiance. Cette sous-représentation s'explique par leur absence aux réunions d'équipe agencées en journée.

7) *Les psychologues et les psychiatres*

20 praticiens « médico-psy » dont 17 psychologues et 3 médecins psychiatres ont participé à l'enquête. La fréquence de ce groupe dans la population parente est de 0.07 et la fréquence observée est de 0.04, elle se situe dans les limites inférieures d'acceptabilité de la valeur de la fréquence observée. Nous considérons ce groupe représentatif de sa population parente.

8) *Les auxiliaires de puériculture*

13 auxiliaires de puériculture ont été interviewés. Les auxiliaires de puériculture au nombre de 155 dans la population parente en nombre d'agents et de 132.9 en ETP représentent respectivement 2.37 et 2.42% dans chacune des populations mères de référence. Leur poids est le même que dans la population enquêtée.

9) *Les directeurs et les directeurs adjoints*

Les directeurs et directeurs adjoints sont au nombre de 298 dans la population mère 17 ont participé à l'enquête. La fréquence f de ce groupe est de 0.03 et se situe à la limite inférieure de l'intervalle de confiance. Ce groupe est représentatif de sa population parente.

10) *Les rééducateurs, assistants de service social, infirmiers et kinésithérapeutes constituent les fonctions paramédicales*

Ces praticiens exercent des soins généralement de façon individuelle auprès des enfants, soins prescrits par le médecin de l'établissement. Ils sont des techniciens ayant un même « niveau » d'étude et classés au même indice dans les conventions collectives. L'assistant de service social, un peu marginal dans ces équipes est généralement affecté aux relations familiales et administratives extérieures. Il est apparenté au même indice conventionnel que les paramédicaux et les éducateurs. C'est sa pratique « annexe » qui justifie son regroupement avec les paramédicaux. Le personnel paramédical n'est pas représentatif de sa population parente.

On constate que c'est avant tout le noyau des praticiens du terrain de l'éducation spécialisée qui a été « touché » par notre enquête. Les passations collectives effectuées en réunion dites d'équipe reflètent « naturellement » la composition de ces réunions : après les éducateurs quelque peu surreprésentés, ce sont les chefs de service qui sont les plus représentés, les éducateurs techniques, les auxiliaires de puériculture, les AMP.

Parmi les praticiens spécialistes, ce sont les psychologues les plus présents et les plus représentés.

Le personnel para médical a été très peu touché, on peut expliquer la différence de représentativité entre ces deux groupes par le rôle qu'ils jouent dans les institutions de l'éducation spécialisée. Les psychologues sont à la fois soignants et consultants auprès des équipes strictement éducatives ou encore régulateurs des relations entre praticiens. Les « paramédicaux » sont des « techniciens » consultés en réunions dites de synthèse au cours

desquelles c'est le « sort » d'un enfant qui est examiné et non l'organisation du travail comme dans les réunions d'équipe.

- **Tri à plat de la population enquêtée**

Les emplois (ou métiers) répertoriés sont au nombre de 23 parmi lesquels sont retenus les stagiaires éducateurs et psychologues.

Le traitement de cette variable ne sera possible que si elle est réduite au niveau de ses valeurs ou modalités.

Tableau 1 – Répartition des praticiens par « emploi »

	effectifs	%/Total
Aide médico-pédagogique	27	4,89%
Assistant de service social	4	0,72%
Animateur	2	0,36%
Auxiliaire de puériculture	13	2,36%
Contrat emploi solidarité	4	0,72%
Directeur adjoint	5	0,91%
directeur	12	2,17%
Educateur chef	44	7,97%
Educateur technique	25	4,53%
Educateur	272	49,28%
Educateur de jeunes enfants	11	1,99%
Emploi jeune	13	2,36%
infirmier	7	1,27%
institututeur	22	3,99%
kinésithérapeute	2	0,36%
Maîtresse de maison	11	1,99%
médecin	3	0,54%
Moniteur atelier	1	0,18%
pré stagiaire	23	4,17%
psychologue	17	3,08%
rééducateur	10	1,81%
Stagiaire éducateur	21	3,80%
Stagiaire psychologue	3	0,54%
Total	552	100,00%

Efficacité entropique : 66,9%



La statistique globale « efficacité entropique », purement descriptive, repose sur une comparaison entre l'entropie – au sens de la théorie de l'information – de la distribution, et l'entropie idéale, qui serait mesurée dans le cas d'équiprobabilité des valeurs²⁰³.

La relative faible efficacité entropique de la variable {emploi} s'explique par la présence de « petites catégories ». Telle quelle, cette variable ne permettra pas de mettre en évidence des relations statistiques. On y aura recours pour relever des situations particulières ou marginales.

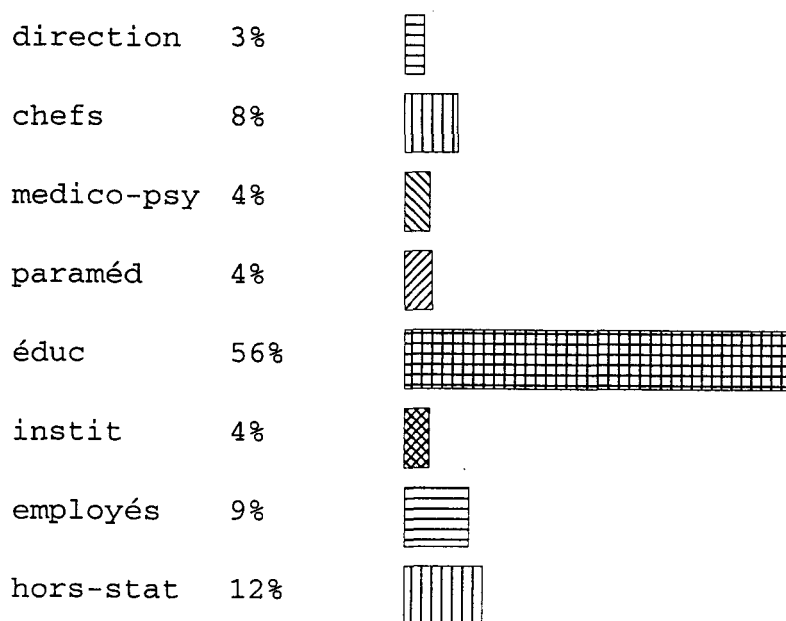
La variable dérivée {emploi synthèse} regroupe les directeurs et directeurs adjoints sous la modalité {directeur}, les psychologues et médecins sous la modalité {médico-psy}, les éducateurs diplômés ou non y compris les animateurs sous la modalité {éducatif} et les assistants de service social, rééducateurs, kinésithérapeutes et infirmiers sous la modalité {paramédicaux}. Les employés rassemblent les aides médico-pédagogiques, les auxiliaires de puériculture, les maîtresses de maison et le moniteur d'atelier. Les hors statuts sont les « emplois jeunes, les « CES », les préstagiaires et les stagiaires, ce regroupement s'appuie sur l'hypothèse que leur inscription dans l'institution, c'est-à-dire dans les rapports de travail et dans les rapports à l'usager est différente de celle des éducateurs diplômés ou non diplômés signataires d'un « réel » contrat de travail. On peut discuter de la pertinence de la qualité d'emploi pour les valeurs {CES} ou {emploi jeune} dans le tableau ci-dessus, l'intérêt pour le chercheur est de ne pas les assimiler aux éducateurs y compris aux non diplômés, même si ils ont généralement un rôle éducatif, pour les raisons que nous venons d'évoquer.

Tableau 2 - Répartition des praticiens par emploi (2)

	effectifs	%/Total
directeurs	17	3,08%
Chefs de service	44	7,97%
médico-psy	20	3,62%
paramédicaux	23	4,17%
éducateurs	310	56,16%
instituteurs	22	3,99%
employés	52	9,42%
hors-statuts	64	11,59%
Total	552	100,00%

Efficacité entropique : 71,5%

203 DUBUS A. *Nestor, mode d'emploi*, version opératoire 1-14, disponible sur le logiciel Nestor, Ortho Editions, format papier, p. 48.

Graphe 1 - Répartition des praticiens par emploi (2)

Effectif = 552

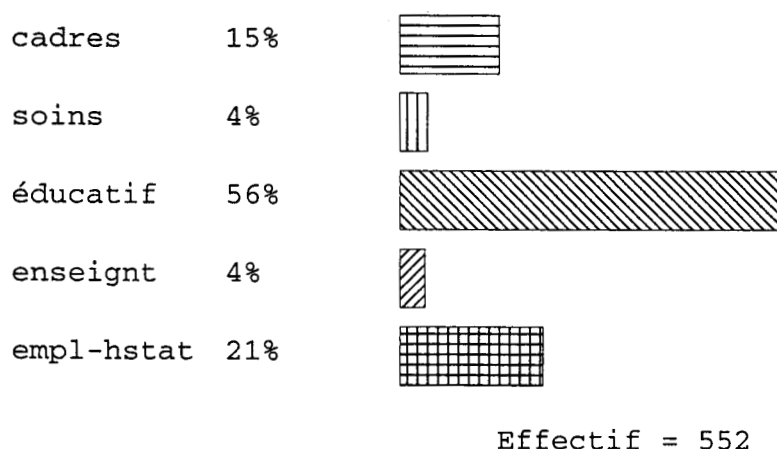
On aura recours à deux autres variables dérivées de celles-ci, la variable {fonction} et la variable {place occupée dans la hiérarchie}. La première rassemble les praticiens par champ d'intervention, la seconde selon la place occupée dans la hiérarchie.

La variable {fonction} distingue les cadres (directeurs, chefs de service et médico-psy) des personnels de soins (paramédicaux), des personnels éducatifs (éducateurs au sens large), des enseignants et enfin des « employés-hors statuts ».

Tableau 3 - Fonction occupée

	effectifs	%/Total
cadres	81	14,67%
soins	23	4,17%
éducatif	310	56,16%
enseignants	22	3,99%
empl-horstatut	116	21,01%
Total	552	100,00%

Efficacité entropique : 74,2%

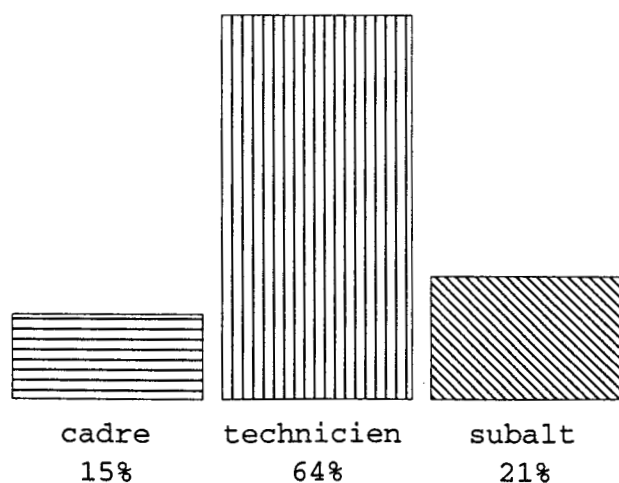
Graphe 2 - Répartition des praticiens par fonction

La variable {place occupée dans la hiérarchie} distingue les cadres des techniciens (éducateurs, instituteurs, paramédicaux) et des « subalternes ».

Tableau 4 - répartition des praticiens selon la place occupée dans la hiérarchie

	effectifs	%/Total	% cumulés
cadre	81	14,67%	14,67%
technicien	355	64,31%	78,99%
subalterne	116	21,01%	100,00%
Total	552	100,00%	

Valeur modale : technicien (n=355)

Graphe 3 - Répartition des praticiens selon la place occupée dans la hiérarchie

L'utilisation de l'un ou l'autre de ces variables dans l'analyse sera justifiée.

552 praticiens de l'éducation spécialisée ont donc accepté de répondre à des questions relatives à leurs conditions d'exercice, à leur pratique professionnelle et de nous livrer des éléments relatifs à leur situation sociale. C'est à présent l'investigation proprement dite du champ de l'éducation spécialisée qui va être présentée.

§ 2 L'ELABORATION ET LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE

Si une enquête par questionnaire est le moyen d'observation principal des praticiens de l'éducation spécialisée retenu, il ne sera pas l'unique moyen d'investigation du champ. Des sources documentaires seront sollicitées et analysées pour venir compléter et interroger les résultats obtenus par le questionnaire.

Ces sources documentaires sont constituées d'ouvrages de recherche ou d'articles scientifiques relatifs à l'histoire de l'éducation spécialisée, à la professionnalisation de ses agents, à l'analyse sociologique de ses protagonistes, à l'étude critique de ses dispositifs. Elles sont constituées également de textes juridiques : lois, projets de loi, circulaires ministérielles ; de rapports de commissions spécialisées comme la commission des affaires culturelles familiales et sociales de l'Assemblée nationale, la section des affaires sociales du Conseil économique et social européen, la Cour des comptes, ou encore de recherches commanditées par des organismes officiels comme le Fonds social européen.

Les revues destinées aux professionnels de l'éducation spécialisée constituent un apport important à l'étude menée dans le cadre de la thèse. Ces revues sous forme de documents littéraire ou journalistique font part de témoignages de professionnels, rendent compte d'analyse de pratiques, informent sur l'existence de nouveaux dispositifs, font état des conflits internes à la profession en rapport aux débats nationaux sur le traitement de la question sociale. Citons *Lien social*²⁰⁴, *Empan*²⁰⁵ lus et partiellement écrits par des éducateurs ou praticiens, *Les Cahiers de l'Actif* axés sur l'analyse des dispositifs à destination des cadres ou administrateurs du social... Les documents « techniques » produits par les institutions éducatives elles-mêmes : projet, bilan ou écrits des agents eux-mêmes comme les notes de synthèse ou les devoirs de psychopédagogie seront également sollicités.

204 Hebdomadaire « fait par et pour des travailleurs sociaux, il est sérieux sans être ennuyeux, critique sans complaisance ni sectarisme parle avec humour et compétence de ce qu'il connaît le travail social au quotidien », ainsi est présentée la revue sur <http://www.travail-social.com/>, le 14.02.05. La rédaction fait état à la même date de 8 000 abonnés et de 9 à 10 000 exemplaires diffusés chaque semaine.

205 Association Régionale pour la Sauvegarde de l'Enfance et l'Adolescence (ARSEA) de Toulouse.

Enfin les recueils de données statistiques et les analyses produites par des organismes comme l'INSEE, le SESI ou des administrations centrales comme la DRASS seront utiles pour attester, conforter ou contredire les résultats statistiques obtenus à partir de l'échantillon constitué pour l'étude. La confrontation des résultats de l'observation empirique avec les résultats d'autres recherches ou avec des témoignages ou réflexions sur la pratique éducative apportés par des praticiens viendra confirmer la pertinence des régularités mises en évidence, le cas échéant, ou questionner une situation sociale immédiate particulière ou encore le contexte de recueil des données.

Pour appréhender le rapport au réel des agents de l'éducation spécialisée, le chercheur a besoin de mettre à jour les conceptions de ces agents, conceptions relatives à un certain nombre d'éléments significatifs susceptibles de montrer ou non le caractère de contrôle social de l'exercice en éducation spécialisée, puisque l'hypothèse énonce une appropriation de consignes de contrôle social chez les praticiens de ce champ. Pour apporter l'explication de ce phénomène de contrôle social, en comprendre les raisons, en découvrir le sens, le chercheur a besoin de connaître les conditions de vie et d'exercice de la population étudiée.

La finalité de cette recherche consiste à objectiver un phénomène et à en comprendre l'essence, autrement dire à « saisir la résultante complexe des contraintes sociales et des stratégies conscientes ou non »²⁰⁶ des praticiens de l'éducation spécialisée, à partir du recueil et de l'analyse des discours de ces derniers. Le social comprend aussi les discours, rappelle F. de Singly, on a vu que le signe est une caractéristique critique de l'objet vivant qu'est l'homme. Il est possible au moyen d'un questionnaire de prendre en considération la manière dont les individus vivent leur propre situation. « Ce qui demeure dans la démarche explicative, c'est la rupture avec la logique individuelle et c'est le raisonnement en termes de facteurs influents (approchés par des indicateurs). Après avoir expliqué ce que les acteurs font à partir de ce qu'ils sont, il est possible de rendre compte aussi de ce qu'ils disent, de ce qu'ils font ou de ce qu'ils sont à partir de qu'ils sont et ce qu'ils font »²⁰⁷. L'observation au moyen d'une enquête par questionnaire est la méthode empirique principale retenue pour l'explication de la conduite des praticiens de l'éducation spécialisée.

Ce mode d'investigation ne se justifie pas du seul point de vue empirique, la posture épistémologique matérialiste et historique dans laquelle s'inscrit la méthode dialectique détermine l'approche concrète de l'objet d'étude. Considérant l'expression des idées, des conceptions et des attitudes des individus comme un fait social, postulant que l'analyse

206 De SINGLY F., *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan/VUEF, 2001, p.25.

207 *Idem*, p.26.

d'un fait social procède de l'analyse des rapports qu'il entretient à d'autres faits sociaux et que « les faits sociaux ne peuvent être expliqués que par des faits sociaux »²⁰⁸, le chercheur a recours à une approche quantitative. L'entretien peut éclairer les processus qui fabriquent le phénomène observé, le questionnaire vise à dégager des régularités attestant de la réalité d'un phénomène et à recueillir des éléments objectifs susceptibles d'expliquer ce phénomène. Le questionnaire est susceptible de rendre visible certains déterminants sociaux, culturels ou économiques des trajectoires, les entretiens sont en principe en mesure de rendre compte de la construction individuelle de ces trajectoires.

A. La construction du questionnaire

L'observation menée dans le cadre de l'étude de l'objet éducation spécialisée est issue d'une connaissance concrète du terrain. Avantage certain pour la construction du questionnaire : les attitudes, les conceptions, les engagements, les difficultés des agents sont connus voire partagés par le chercheur, le vocabulaire professionnel est familier, les structures et l'organisation du travail pratiquées en quelque sorte. Cette proximité a facilité l'invitation à un retour réflexif sur leur pratique des sujets de l'enquête. Nous sommes impliquée, certes mais déjà entraînée à la prise de distance, grâce à un premier travail de recherche effectué dans le cadre d'un processus de professionnalisation en tant que praticien, travail de recherche exigé pour l'obtention du certificat d'aptitudes aux fonctions de directeur des établissements sociaux²⁰⁹. C'est d'ailleurs cette première prise de distance qui est à l'origine de l'engagement d'une véritable recherche scientifique. Cette approche préalable à l'observation empirique scientifique, que l'on peut qualifier de qualitative, a permis l'élaboration de questions au plus près de la réalité professionnelle quotidienne des praticiens.

L'éducation spécialisée est une pratique sociale, c'est-à-dire un processus de transformation. Ce processus pourra donc être décrypté comme n'importe quel procès de travail, à partir de ses composantes. Pour appréhender les rapports de travail dans lesquels sont inscrits les praticiens, c'est le rapport de chacun d'entre eux à chacune des composantes du processus qui est interrogé.

Ces rapports se manifestent selon différentes modalités exprimées par des indices issus des indicateurs d'opérationnalisation des sous-hypothèses. Le questionnaire est donc

208 DURKEIM E., *Les règles de la méthode sociologique*, op. cit.

209 LEVENE T., *Création et handicap mental : paradoxes et enjeux pour la direction d'un CAT théâtral*, mémoire présenté en vue de l'obtention du CAFDES, Ecole nationale de la santé publique, 1995.

construit en autant de parties qu'il existe de composantes dans le processus de transformation éducative spécialisée :

- le rapport des agents à leur objet de travail : l'image qu'ils ont de l'utilisateur, le regard qu'ils portent sur la place qui est accordée à celui-ci dans le processus éducatif et plus généralement sur la question de l'exclusion
- le rapport des agents au produit de leur pratique, c'est-à-dire au résultat du processus : la transformation des usagers, les capacités développées ;
- le rapport des agents à leurs moyens de travail : les conditions d'exercice qu'expriment l'offre d'éducation spécialisée, le projet institutionnel, le regard qu'ils portent sur l'institution et ses valeurs, sur la pertinence du travail éducatif spécialisé
- les rapports de travail entre agents : l'organisation du travail, le travail d'équipe, la reconnaissance entre pairs, les sanctions, la souffrance au travail, la participation au fonctionnement institutionnel, l'évaluation de l'institution

Le questionnaire prévoit également des questions relatives à la situation sociale concrète des praticiens, comme l'emploi occupé, le statut, le niveau d'étude, la situation familiale, la catégorie socioprofessionnelle des parents ou encore les centres d'intérêts, l'engagement dans la vie sociale ou institutionnelle, autant de variables qui devront permettre d'expliquer certains choix ou attitudes professionnels exprimés. Ces questions sont posées en début et en fin de questionnaire afin de ne pas poser l'enquêteur en inquisiteur, les questions « personnelles » étant souvent mal perçues.

B. Les types de question : l'occasion de clarifier certains aspects de la méthodologie

a) *Questions de faits et questions d'opinions*

La différence entre une question de fait et une question d'opinion est à première lecture très facile à faire : « quel est le montant du prix de journée de l'établissement dans lequel vous travaillez ? » n'est pas le même type de question que : « estimez-vous ce montant suffisant ou insuffisant ? »

Cependant au moment du traitement des informations recueillies, la distinction entre le fait et l'opinion peut ne plus être opportune. En effet, les résultats peuvent être utilisés davantage pour dégager un rapport au thème porté par les questions que pour faire état, en l'occurrence ici, du budget de l'institution et de l'avis du praticien quant aux ressources disponibles.

La plupart des questions posées dans le questionnaire qui concerne la recherche, sont essentiellement des questions qui portent sur les manières de se conduire, des questions qui portent sur le sens que les agents donnent à leur conduite ou à celle des autres et des questions sur les supports de ces conduites. Les praticiens sont invités à décrire, rendre compte de leurs perceptions de l'objet de travail en éducation spécialisée, de leurs moyens de travail et des rapports de travail qu'ils entretiennent dans le cadre du processus éducatif spécialisé. Ils sont également amenés à justifier ces perceptions ou conceptions. C'est à l'argumentation des travailleurs sociaux que s'intéresse notre étude.

Comment apprécier la déclaration de la connaissance d'un fait : le montant du prix de journée ou l'existence d'un projet institutionnel écrit ? « Les réponses à d'apparentes « bonnes » questions de fait peuvent être des réponses d'opinion »²¹⁰ et ce pour deux raisons :

- reconnaître ne pas savoir le montant d'un prix de journée peut être chose difficile car interprété comme un désintérêt pour le fonctionnement institutionnel, la tentation peut être grande d'indiquer un montant pour donner l'impression de savoir ;

- « les individus sont beaucoup moins conscients de leurs pratiques qu'on ne le présume généralement »²¹¹. Quand on cherche à découvrir dans quelles conditions exercent les praticiens de l'éducation spécialisée, doit-on commencer à chercher à savoir si les conditions qu'ils énoncent sont réelles ? Si l'environnement qu'ils décrivent est bien l'environnement réel ? La réponse est non, bien sûr, rappelons que ce qui importe c'est la signification, la réfraction de la réalité dans le prisme de l'expérience de l'éducateur. Ce qui ne signifie pas que nous nous en tiendrons à la vérité de l'éducateur, non ! Les questions de fait sont des questions de connaissance. Ce sont les conditions qui sont faites aux praticiens qui seront prises en considération et qui viendront, c'est une hypothèse, expliquer certaines positions ou prises de parti. Les constructions des variables typologiques {rapport à la commande institutionnelle} ou {pratiques éducatives développées} viendront résoudre concrètement, ultérieurement, cette question méthodologique au cœur de la construction de la thèse. Pour le moment, en référence à la théorie du reflet et aux définitions de la connaissance et du langage retenues dans le chapitre précédent, il est possible d'affirmer non seulement que la différence entre question de fait et question d'opinion est inopportune dans le cadre d'une étude sur l'idéologie – par définition toute question est une question d'opinion – mais également que l'opinion est fait social.

Cette précision méthodologique est de taille car avant de commencer le traitement des données, il nous semblait « évident » que pour vérifier ou infirmer l'hypothèse géné-

210 de SINGLY, *op. cit.*, p. 64.

211 *Ibid.*

rale, il « suffirait » de croiser des variables indépendantes « de fait » avec des variables dépendantes « d'opinion ». Les variables de fait devaient être issues des indicateurs objectifs tels que la formation, les revenus, le niveau de qualification et les variables d'opinions devaient être mises à l'épreuve des faits. Il en sera partiellement ainsi, cependant nous retiendrons comme variables indépendantes également des variables qu'« à priori » on devrait considérer comme des variables d'opinion, c'est le cas de la variable typologique {rapport à la commande institutionnelle}.

b) Questions fermées, questions ouvertes

Nous avons choisi d'appréhender une population connue et proche, les praticiens de l'éducation spécialisée, au moyen du questionnaire. Le pari consiste à leur laisser la parole : les questions ouvertes occupent une place importante dans le questionnaire. Quand il s'agit de questions fermées, des classements de propositions sont souvent sollicités ou les questions sont souvent structurées en arbre afin d'offrir au sujet de l'enquête la possibilité de justifier sa réponse, d'argumenter sa position. Puisque c'est bien le décodage de cette argumentation qui doit nous permettre de prendre la mesure de l'appropriation de l'idéologie dominante par les praticiens de l'éducation spécialisée, conformément à l'hypothèse générale. Ces propositions sont issues des discours tenus sur le terrain, relevés dans les témoignages, entendus dans des salles de cours. C'est le recueil préalable de l'approche qualitative qui a permis ce précodage.

Les sujets de l'enquête sont en quelque sorte impliqués, l'objectif étant rappelons-le, de rendre compte de leurs systèmes d'idées et de donner sens à ces systèmes. La longueur du questionnaire n'a pas été un obstacle à sa passation (1heure 15 minutes en moyenne), la teneur des questions a mobilisé les praticiens de l'éducation spécialisée : « ça nous fait réfléchir sur ce qu'on fait » ont exprimé certains praticiens, ou tout simplement « merci pour cette prise de recul » ont tenu à dire d'autres !

• Les questions à choix multiples

Les questions proposant des réponses multiples augmentent les chances d'obtenir des réponses plus personnelles et de ce fait sont tentantes pour le chercheur. Effectivement ces multiples possibilités n'imposant pas de choix absolu, de prise de parti explicite, elles permettent « d'élargir le répertoire figuratif des personnes interrogées ».

L'échelle de Likert propose une échelle du type :

- 1. Tout à fait d'accord
- 2. D'accord ;

- 3. Indécis ;
- 4. En désaccord ;
- 5. Tout à fait en désaccord.

La mesure de l'opinion individuelle est obtenue par l'addition des points attribués à chacune des réponses. Ainsi l'accord total recevra 5 points, l'accord 4 points, etc.

L'échelle de Likert est une échelle « dite additive où l'attitude individuelle est définie par le score global issu de l'addition des réponses aux énoncés. C'est aussi une échelle ordinale en ce sens qu'elle permet d'ordonner les individus en rang, en fonction du caractère favorable de leur attitude à l'égard d'un objet particulier »²¹².

Devant la difficulté à obtenir des appréciations absolues de la part des sujets enquêtés, les appréciations relatives sous forme de préférence ou de classements sont perçues positivement par le sujet enquêté, elles sollicitent sa participation active, quasi ludique. En lui permettant de nuancer sa réponse, le classement permet au sujet enquêté d'exprimer son opinion propre.

Le sujet enquêté peut donc être invité à afficher des préférences selon le même principe. « Numérotez par ordre de priorité les qualités requises retenues ci-dessous pour l'exercice du métier :

- Personnalité solide
- Qualités d'écoute
- Générosité naturelle
- Conscience politique
- Autres, précisez ».

Que faire des résultats obtenus à cette question extraite du questionnaire de cette étude ?

Effectuer un palmarès des items ? Comment prendre en compte le fait qu'un item très souvent classé en seconde ou troisième place mérite peut-être une attention particulière ?

Le codage des rangs offre la possibilité de calculer un rang par item et donc des comparaisons entre items prenant en compte la totalité de l'information. Pour cela il faut que tous les objets aient été classés : comment considérer les classements ex aequo, les classements partiels ?

A. Dubus²¹³ propose le recours à une « valuation numérique des différents objets, c'est-à-dire l'association à chaque objet d'une valeur numérique ». Il ne s'agit pas d'une évaluation, processus complexe, notion polysémique, ce qui intéresse l'auteur dans la va-

212 MAYER R., OUELLET F., SAINT-JACQUES M.C., TURCOTTE D. et collaborateurs, *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal, Paris, Gaëtan Morin Editeur, 2000, 409 p., p. 113.

213 DUBUS A., « Les valuateurs de représentation », *Cahiers Théodile*, Université Lille III, novembre 2000.

luation, c'est le résultat, « le nombre qui value ». Nous reviendrons dans le texte au moment du traitement des données sur la procédure. Notons dès lors que l'intérêt primordial des variables numériques issues de valuateurs est la construction de typologies de sujets : il devient possible de créer des profils de valeurs combinées. Une typologie consiste en « l'identification de groupes disjoints de sujets aussi semblables que possible à l'intérieur des groupes et aussi dissemblables que possible de groupe à groupe »²¹⁴. Ainsi le classement des qualités requises s'est transformé en quatre valuateurs de 8 cases. Chacune des qualités étant une variable numérique, il est devenu possible de construire une typologie tenant compte des choix multiples et ordonnés. La variable nominale {qualités requises} est une variable à trois modalités qui rend compte de trois profils professionnels dominants chez les praticiens de l'éducation spécialisée :

- le modèle de l'écoute impliquée dans lequel dominant les qualités d'écoute assorties dans une moindre proportion de conscience politique ;
- le modèle de l'engagement personnel ou charisme dans lequel dominant la personnalité solide et dans une moindre et semblable proportion la générosité et la conscience politique,
- le modèle technico-psy dans lequel dominant les qualités d'écoute et la personnalité solide excluant la générosité et la conscience politique.

La pertinence de cette typologie à trois classes sera appréciée à l'épreuve des croisements avec d'autres variables, c'est-à-dire en tant que variable explicative ou expliquée, autrement dit dans sa capacité à contribuer à donner sens aux systèmes d'idées des praticiens. Il faut rentrer dans l'analyse des résultats pour aller plus en avant. Cet exemple illustre pour le moment l'intérêt d'une question fermée à choix multiples et de son traitement à l'aide de la valuation numérique.

• *L'analyse de contenu des réponses aux questions ouvertes*

Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenu : il a fallu classer ou codifier les propos tenus par les sujets de l'enquête dans des catégories afin d'en faire apparaître le sens.

Cette analyse a procédé dans un premier temps d'une lecture flottante, sans a priori, de façon inductive à partir des similitudes de sens des propos analysés. Dans un second temps l'analyse s'est faite sur un mode déductif à la recherche d'indicateurs issus de l'hypothèse générale. Cette approche mixte²¹⁵ nous a parfois été imposée par les sujets de l'enquête eux-mêmes, ceux-ci nous entraînant parfois dans des sentiers inattendus ! La question ouverte relative au projet institutionnel est une illustration de cette situation. La

214 *Idem.*, p.10

215 MAYER R., *op. cit.*, p.165.

méthode retenue pour l'analyse du contenu des réponses aux questions ouvertes demeure traditionnelle ; elle consiste en une lecture du contenu des propos recueillis d'un échantillon du corpus et un regroupement sous des thèmes, puis des catégories et sous-catégories. Le codage arrêté, il reste à faire correspondre chaque réponse à une ou plusieurs modalités de la variable²¹⁶. La difficulté principale à la quelle nous nous sommes heurtée est l'imprécision des termes, voire la confusion dans l'expression. Nous y reviendrons le moment venu, le contenu et la forme des réponses reflétant l'absence de consignes claires dans le métier.

Une fois le codage mis au point, les réponses ont pu être traitées sur le même mode que les questions fermées, parfois mêmes que les questions fermées à choix multiples ordonnés, certaines questions ouvertes prévoyant des réponses à classer.

On vient d'expliquer le traitement de certaines questions, en effet les possibilités offertes par l'analyse quantitative déterminent le type de question posé. Voyons à présent les modalités de passation du questionnaire.

C. Le déroulement de l'enquête

En rendant compte du mode d'approche de la population destinée à notre étude, nous avons évoqué déjà les conditions de l'enquête. Revenons-y pour rendre compte de la rigueur du travail empirique et de ses embûches.

Notre intention étant d'aller à la rencontre des praticiens de l'éducation spécialisée sur leur terrain d'exercice, il nous a fallu, après le repérage des établissements et la constitution d'un échantillon représentatif, prendre contact avec les établissements types de l'échantillon, convaincre les responsables de l'intérêt de notre recherche et obtenir de ces derniers qu'ils nous accordent l'accès direct à leur personnels. Les négociations s'organisaient lors d'une rencontre avec le directeur ou un chef de service suite à un courrier, toujours suivi d'un appel téléphonique. Notre idée première était l'organisation d'une passation collective des questionnaires sur un temps institutionnel réunissant les praticiens. Plusieurs arguments en faveur de ce mode de faire étaient avancés : organiser une passation collective en notre présence nous permettrait de veiller à ce que les questionnaires soient remplis dans des conditions identiques par l'ensemble des praticiens et apporterait aux personnels la garantie que les questionnaires ne seraient pas lus, voire reconnus, par leurs responsables hiérarchiques puisque nous les récupérerions à l'issue de la passation. Une passation collective organisée par le chercheur lui-même est une opération efficace

216 GHIGLIONE R., MATALON B., *Les enquêtes sociologiques*, Paris Armand Colin, 1977, 1998, 301p., p. 209.

puisque celui-ci récupère l'ensemble des questionnaires remis. Il est à noter que les praticiens qui ont accepté de remplir les questionnaires ont joué le jeu jusqu'au bout. Nous avons pris la précaution de préciser aux responsables que les praticiens devaient être volontaires. Très peu de questionnaires ont été bâclés.

Lors du démarrage de notre enquête sur le terrain nous avons laissé le choix aux directeurs ou chefs de service qui nous recevaient, du mode de passation. Les passations individuelles ou sur un temps personnel ou sur un temps de travail se sont avérées à quasiment 100% improductives : absence de retour des questionnaires ou bâclage des réponses. Les praticiens n'avaient aucune raison objective de remplir un questionnaire pour quelqu'un qu'ils ne connaissaient pas, sur simple demande de leur direction !

Le mode collectif organisé par les directions elles-mêmes a été éprouvé à quelques reprises, à la demande de ces dernières. Les retours des questionnaires dans ces cas là ont été très variables. On a pu parfois percevoir une réelle volonté de coopération à la recherche, volonté qu'on a parfois pu expliquer par un engagement du responsable lui-même dans un processus de formation universitaire ou par « amitié » vis-à-vis du chercheur, notamment. Le plus souvent cependant les questionnaires complétés se sont faits attendre et ce malgré des rappels appuyés, la majorité n'a finalement jamais été renvoyée.

Une situation mérite d'être rapportée : cette situation concerne un établissement public gérant plusieurs structures dont des foyers de l'enfance ou maison d'enfants à caractère social. Le directeur général s'est montré très intéressé par notre recherche. Il accepta de diffuser les questionnaires auprès de son personnel et demanda à organiser lui-même via ses chefs de service les passations collectives. Il posa une condition : un retour des résultats à destination de l'ensemble du personnel. Nous acceptâmes le principe d'un exposé oral rendant compte d'un tri à plat des réponses obtenues, sous la condition du respect total de l'anonymat des réponses et sous la condition d'un retour d'une centaine de questionnaires, ce nombre autorisant une tentative de généralisation des résultats. Les praticiens étaient au courant du projet de la direction. Pour respecter l'anonymat, la direction récupéra chaque questionnaire sous enveloppe cachetée individuelle et c'est ainsi qu'ils nous ont été remis. Les questionnaires avaient été remplis en réunion d'équipe. Une minorité réagit en boycottant les questionnaires : ¼ nous sont revenus vierges ! La seconde condition que nous avons posée n'a pas été remplie : moins de 100 questionnaires nous ont été remis. Nous n'avons pas pu effectuer de comptes-rendus pour cet établissement public.

La leçon à tirer est que on ne peut pas travailler à l'analyse de pratiques sans y associer les intéressés. La direction a voulu se saisir de notre étude empirique à des fins que nous ignorions ; les praticiens n'ont pas été associés à cette démarche et l'ont probablement vécu comme un contrôle, c'est l'interprétation que nous pouvons faire de cette réaction.

Forte de ces expériences nous avons alors « imposé » un mode de passation collective sous notre responsabilité. Les passations se sont effectuées ou au cours de réunions d'équipe ou au cours de réunions dites institutionnelles ou générales. Deux établissements nous ont convié au cours ou à l'issue de réunions annuelles réunissant l'ensemble du personnel. La majorité des questionnaires cependant ont été remplis en réunion d'équipe rassemblant les éducateurs et les praticiens de terrain avec leur éducateur chef souvent en présence du psychologue ou d'un rééducateur, rarement du directeur, ce dernier parfois présent dans l'institution « profitait » de ce temps pour régler des problèmes plus urgents (sic).

L'engagement du chercheur consista, de son côté, à offrir aux professionnels qui le désiraient un retour des résultats sous forme de tri à plat des données principales recueillies. L'ensemble des participants a été invité. Le laboratoire Trigone a ouvert ses portes aux professionnels de l'éducation spécialisée une soirée. Ceux-ci se sont relativement mobilisés : plus de 10% des répondants se sont déplacés, quelques uns ont pris la peine de s'excuser²¹⁷.

La connaissance du terrain a certainement favorisé la stratégie de contact. Cependant de nombreux refus nous ont été formulés directement – ce qui n'est pas le plus grave, tout chercheur s'y attend – mais on a eu assez souvent à faire à des directeurs intéressés qui nous laissaient entendre une coopération possible mais qui annulaient un rendez-vous au dernier moment : les négociations autour de la mise en place des « 35 heures » ont souvent été avancées comme raison des annulations.

§ 3 LE TRAITEMENT STATISTIQUE DES DONNEES OBTENUES PAR QUESTIONNAIRE

A. Définition

L'outil statistique a un pouvoir d'élucidation limité aux postulats et hypothèses méthodologiques sur lesquels il repose, mais il ne dispose pas en lui même d'un pouvoir explicatif. Il offre la possibilité de mettre en relation les données recueillies traduites sous forme de variables. « C'est le chercheur qui donne sens à ces relations par le modèle théorique qu'il a construit au préalable et en fonction duquel il a choisi une méthode d'analyse statistique ».²¹⁸

217 Titre de l'intervention : Les éducateurs des établissements médico-sociaux, Laboratoire Trigone 5 mars 2002

218 QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1988, p. 215.

La statistique est la méthode selon laquelle peut être construite une représentation chiffrée d'une réalité. Cette représentation résulte d'une classification préalable de regroupements de données définies préalablement. Aucune interprétation n'est donc possible sans s'interroger sur la signification des choix qui ont mené à rejeter certaines caractéristiques et à en conserver d'autres.

Une statistique est l'ensemble de nombres représentés sous forme de tableaux ou de graphiques et concernant un sujet déterminé. Les statistiques sont les résultats chiffrés que cette méthode de recueil, de classement, de regroupement et d'analyse de données permet d'obtenir. Il s'agit donc :

- de nombres : les effectifs d'une population,
- de proportions,
- ou d'indices.

La statistique distingue :

- la statistique descriptive : les questions portent sur les données elles-mêmes, il s'agit d'une lecture des résultats variable par variable pour obtenir une représentation de la population ;

- la statistique inductive, l'analyse statistique proprement dite : elle utilise la notion mathématique de probabilité, c'est-à-dire la partie mathématique qui cherche à déterminer dans quelle mesure des événements qui affectent une série sont le résultat du hasard ou résultent d'un jeu de variables : dans quelle mesure les dés sont-ils pipés ? Ce qui intéresse le chercheur, c'est justement de trouver ce qui pipe le jeu.²¹⁹

B. Le corpus de l'étude

Les données recueillies au moyen du questionnaire sont traitées à l'aide du logiciel Nestor²²⁰ destiné à l'analyse de données statistiques en sciences humaines. Son concepteur, Alain Dubus, maître de conférence, enseigne les méthodes quantitatives de recherche en sciences de l'éducation à l'université de Lille III.

Un premier corpus a été constitué au moyen du logiciel ADSO du même concepteur, puis importé dans le logiciel Nestor, version réactualisée d'ADSO.

« De manière générale en sciences humaines, le terme de corpus délimite l'ensemble des documents sur lesquels s'appuie une étude. Dans l'univers de Nestor, le mot de corpus

219 DELACHE Dominique, *Méthodologie des sciences humaines appliquée aux faits éducatifs*, Cours de licence en sciences de l'éducation, USTL-CUEEP, année 2003-2004.

220 Présentation du logiciel en annexe 3.

désigne un cas particulier de cette notion : un ensemble de données susceptibles d'être regroupées dans un unique fichier informatique porteur de l'extension .cn (Corpus-Nestor). Du fait de cette unicité, on emploie le mot de corpus pour désigner le fichier ou son contenu. »²²¹

Un corpus se définit comme un ensemble de données, constituées par les différentes valeurs que peuvent prendre les différentes variables pour les différents sujets. La plupart du temps en sciences humaines le sujet statistique « correspond à une personne [mais] ce n'est pas la personne. En fait le sujet statistique est simplement l'ensemble des observations, mesures ou caractéristiques dont on dispose à son propos »²²² exprimées sur Nestor par l'ensemble des modalités ou valeurs qui lui sont propres.

552 sujets constituent le corpus « ES .cn » (ES pour éducation spécialisée) constitué à partir du questionnaire utile à la présente étude, ces sujets correspondent à l'ensemble des observations relatives à 552 praticiens qui ont accepté de participer à l'enquête.

Les variables sont les différentes caractéristiques au moyen desquelles on décrit les sujets ({âge}, {emploi occupé}²²³, réponse donnée à une question...). Un sujet donné ne peut avoir pour une variable donnée qu'une seule valeur au plus. Une variable peut ne pas avoir de valeur, ce qui signifie que la variable n'a pas de signification pour ce sujet ou que l'information n'est pas disponible. Les variables se distinguent par leur type et leur statut. Elles peuvent être organisées en collection.

Le type des variables indique à quelle classe d'entités mathématiques se rattachent les valeurs qu'elles peuvent contenir. Les opérations permises sur les variables dépendent essentiellement de leur type. Nestor propose cinq types de variables :

- le type nominal « qui code des systèmes de catégories où ranger les sujets, avec la seule exigence que le système soit complet et exclusif », la variable nominale est de nature qualitative ;
- le type ordinal qui correspond au type nominal « à ceci près que l'ordre des catégories est défini et significatif » ;
- le type logique qui code les systèmes binaires Vrai/Faux, Oui/Non. Selon les besoins une variable logique peut être considérée comme nominale, ordinale ou numérique, elle a donc les propriétés à la fois d'une variable qualitative et d'une variable quantitative ;
- le type numérique qui code les nombres positifs ou négatifs, entiers ou réels. Il offre la possibilité de calculer des moyennes, des écarts types, etc.

221 DUBUS A., *Mode d'emploi Nestor* : manuel complet Nestor, fichier PDF sous Acrobat Reader, p. 4.

222 *Idem*.

223 Dans le texte les variables et leurs valeurs seront écrites entre accolades { }.

- le type calendaire, variante du type numérique qui ne comporte que des entiers représentant le nombre de jours écoulés depuis le 30/12/1899, avec des valeurs négatives pour des dates antérieures. Ce type n'était pas disponible sur ADSO, ce n'est pas nécessairement la raison pour laquelle il n'est pas utilisé dans cette étude.

Le statut des variables désigne le procédé par lequel leurs valeurs ont été constituées, recueillies ou obtenues :

- les variables d'origine sont celles explicitement créées et saisies par l'utilisateur ;
- les variables dérivées sont fabriquées par Nestor, à partir de variables existant déjà, d'origine ou elles-mêmes dérivées rédigées par l'utilisateur dans le langage de dérivation de Nestor. La dérivation permet une mise en forme appropriée à l'exploitation des variables ;
- les variables calculées sont également fabriquées par Nestor à travers des opérations telles que l'analyse factorielle de correspondance et la typologie. « De même qu'en matière de croisement la statistique globale légitime le commentaire du tableau, de la statistique locale et du graphique, les méthodes factorielles et typologiques n'ont pas valeur de preuve en soi, et doivent être utilisées sous le contrôle d'instruments statistiques »²²⁴ ;
- les variables peuvent être regroupées en collections, l'intérêt est de permettre des opérations collectives, c'est-à-dire des actions dont les effets s'appliquent simultanément à toutes les variables.

C. Le mode de traitement des données

Le type des variables triées ensemble détermine le genre de résultats qui va être affiché. Dans le cas du tri d'une seule variable, chaque type possède son propre système de résultats²²⁵.

L'inscription des résultats dans un tableau constitue généralement la première étape pour préparer l'analyse des données. Il peut outre la répartition des effectifs par valeur ou modalité, présenter des statistiques locales comme les pourcentages par modalité ou catégorie, les pourcentages cumulés ou les pourcentages en ligne ou en colonne et éventuelle-

²²⁴ *Ibid*, p. 99.

²²⁵ C'est l'intérêt de Nestor que de proposer des tests ou représentations graphiques « par défaut ». Ce n'est pas le cas du logiciel SAS. La présentation des outils statistiques et de leur utilisation est issue, sauf indication contraire de DUBUS A., *Mode d'emploi Nestor*, op. cit.

ment le signe des associations locales dans les tableaux de contingence, signe qui s'appuie sur la contribution de chaque case du tableau au total du χ^2 .

Des représentations graphiques permettent de visualiser la répartition des effectifs d'une population.

a) *Tri d'une seule variable*

Dans le cas du tri d'une seule variable les graphes utilisés sont le diagramme en secteurs, le diagramme en couches ou le diagramme en barres pour une variable nominale. Le diagramme en bâtons est utilisé pour les variables ordinales. Quand le nombre de valeurs excède 8, le graphe en barres est cependant plus lisible. L'angle de chaque secteur, la longueur ou la hauteur des barres sont proportionnels aux effectifs des catégories.

L'histogramme est adapté aux variables quantitatives continues. L'échelle verticale compte le nombre de sujets représentés par chaque colonne. Des marques indiquent la moyenne, les deux écarts types et l'allure qu'aurait la distribution avec ces paramètres, si elle était normale

Des repères notent la médiane et de part et d'autre, les deux autres frontières de quartiles (coupures qui découpent l'effectif en quatre masses approximativement égales).

Les valeurs centrales ou dominante ou les mesures de dispersion permettent d'analyser la structure de la répartition de la population en fonction des valeurs de chaque caractère pris successivement pour objet.

Le mode, la médiane et la moyenne sont les statistiques globales calculées et proposées par *Nestor*. Le mode indique la modalité qui rassemble le plus grand nombre de sujets. La médiane représente une frontière entre deux valeurs consécutives, placée de telle sorte que la somme des effectifs des valeurs inférieures à cette frontière et la somme des effectifs des valeurs supérieures à cette frontière soient aussi égales que possible (et donc aussi proches que possible de 50%). Elle est calculée pour les variables ordinales et numériques et est particulièrement utile quand la distribution est très asymétrique. La moyenne et l'écart type sont calculés pour les variables numériques. Ces variables permettent tous les calculs de la statistique descriptive. L'écart-type est la racine carrée de la variance, elle-même définie comme la moyenne des carrés des écarts à la moyenne. C'est un paramètre de dispersion, d'autant plus grand que la distribution s'étale autour de sa moyenne. « Quand la distribution est à peu près conforme à la Loi Normale, le couple moyenne et écart-type constitue un résumé raisonnablement suffisant de cette distribution ».

b) *Tri de deux variables*

Dans le cas de tris ou croisements de deux variables, cinq cas de figure sont possibles :

- le croisement de variables numériques ou assimilées (calendaires ou logiques),
- le croisement de variables logiques,
- le croisement d'ordinales,
- le croisement de nominales et enfin,
- le croisement mixte appelé analysis of variance ou ANOVA.

Dans le cas de croisement de deux variables le format tabulaire est toujours le même sauf dans le cas d'une ANOVA : chaque case contient l'effectif concerné par la valeur de la ligne et par celle de la colonne auxquelles il appartient.

Pour appréhender les liens éventuels qui unissent les évolutions des valeurs de plusieurs variables, autrement dit les liaisons entre les variables, la statistique dispose d'outils pour apprécier et mesurer le type de liaisons : mesure d'association comme le khi2, mesure de corrélation par rangs comme le Rhô de Spearman ou le coefficient de corrélation R de Bravais-Pearson, autant d'outils adaptés aux types de variables croisées. Ces outils permettent d'attester d'un lien éventuel entre deux ou trois variables, lien auquel le chercheur doit donner sens dans le but de vérifier ou d'infirmer les hypothèses de recherche. Examinons chaque cas de figure.

1) *Le croisement de variables numériques*

De manière générale les statistiques locales (pourcentage en ligne, en colonnes et signe des associations locales) ont peu d'intérêt pour le croisement de variables numériques. La statistique du coefficient de corrélation r de Bravais Pearson est le choix standard dans le cas d'un croisement de numériques.

Le modèle de la corrélation teste simultanément l'hypothèse selon laquelle la variable en ligne x est, aux erreurs près, une fonction linéaire de la variable en colonne y , et vice versa. Autrement dit, la corrélation mesure la tendance de deux variables numériques à varier ensemble, les fortes valeurs de l'une étant associées aux fortes valeurs de l'autre, et de même pour les valeurs centrales et faibles. Le coefficient de corrélation de Bravais Pearson prend ses valeurs entre -1 (parfaite corrélation négative) et $+1$ (parfaite corrélation positive). La valeur 0 correspond à l'indépendance des deux variables. La valeur obtenue pour le test est comparée aux valeurs de la table de Bravais Pearson, avec $N-2$ degrés de liberté, et le résultat de la comparaison fournit un seuil de probabilité de .10, .05, .01, équivalent au risque d'erreur accepté en affirmant que les variables sont liées.

Ce test est symétrique en x et en y . On ne présuppose nullement que x cause y ni la réciproque.

Dans le cas de mesures dissymétriques, les paramètres de régression linéaires sont adaptés. Ils ne seront pas utilisés dans la présente thèse.

La représentation graphique rappelle horizontalement la variable en lignes et verticalement la variable en colonnes. Deux droites de régression d' y en x et d' x en y s'affichent. Elles représentent les relations entre deux variables dans les deux hypothèses où l'une serait entièrement dépendante de l'autre à une certaine quantité de bruit (erreur) près. Avec un coefficient proche de 1, les deux droites sont presque confondues sur la diagonale principale, la bissectrice de l'angle d'origine. Avec un coefficient proche de 0, elles sont quasi perpendiculaires, l'une horizontale, l'autre verticale. Avec un coefficient proche de -1 , elles sont à nouveau presque confondues, mais sur la contre diagonale (perpendiculaire à la principale).

2) *Le croisement de variables nominales*

Ce type de croisement est le plus couramment effectué dans la présente thèse.

Les pourcentages en lignes, en colonnes et le signe des associations locales sont généralement très utiles à la lecture du tableau.

La statistique globale utilisée est le χ^2 , la seule d'ailleurs qui s'applique à ce cas (avec le coefficient normé de contingence qui en est dérivé).

Cette statistique est compatible avec les variables logiques considérées alors comme des nominales à deux valeurs, et les variables ordinales, dont l'ordinalité est alors négligée. Le χ^2 ne tient compte en effet nullement de l'ordre des valeurs. Le test du χ^2 calcule la distance entre les effectifs

n_{ij} observés dans les cases d'un tableau de contingence et les effectifs théoriques t_{ij} correspondant au modèle de l'indépendance absolue des deux variables. Ces effectifs théoriques sont ceux qu'on obtiendrait si tous les profils de lignes étaient proportionnels entre eux (et de même pour les profils de colonnes) : $t_{ij} = l_i \times c_j / N$ où l_i est le total de la ligne et c_j le total de la colonne. Le χ^2 se calcule alors ainsi :

$$\chi^2 = \sum (n_{ij} - t_{ij})^2 / t_{ij}$$

Le résultat est comparé à la table des χ^2 , avec $(n_l-1)(n_c-1)$ degrés de liberté, où n_l et n_c sont respectivement les nombres de lignes et de colonnes du tableau. La significativité est exprimée aux seuils de .10, .05, .01. La correction de Yates est la correction nécessaire pour combattre les effets de l'inséabilité des sujets quand l'effectif théorique d'une case du tableau est inférieur à 5.

Le signe des associations locales exprimé dans les cases par +, ++ ou +++ permet d'enrichir le commentaire quand la statistique globale, ici le χ^2 , est significative.

Le signe des associations locales s'appuie sur la contribution de chaque case du tableau au total du khi 2. Cette contribution peut être :

- très forte, de manière significative à .01 : signes +++,
- forte, de manière significative à .05 : signes ++,
- assez forte, de manière significative à .10 : signe +,
- normale, pas de signe,
- assez faible, de manière significative à .10 : signe -,
- faible, de manière significative à .05 : signes --,
- très faible, de manière significative à .01 : signes ---.

La proximité entre étiquettes des valeurs lignes et étiquettes des valeurs colonnes, visible dans l'analyse factorielle de correspondance, va de pair avec un ou plusieurs signes + dans les tableaux de contingence. L'AFC est la représentation graphique du croisement de variables nominales ou ordinales de plus de deux valeurs chacune. Dans le cas de variables à deux modalités, *Nestor* retient la représentation graphique en barres. Au moyen de l'AFC, on cherche à mesurer le degré de corrélation entre les deux variables représentées par deux droites de régression intersectées perpendiculairement au centre de gravité du nuage de points (moyenne de chaque variable). Le repère orthonormé représente les deux variables. Il s'agit donc de déterminer quelle variable est la plus porteuse d'information et laquelle ne contient que du bruit²²⁶.

3) *Le croisement de variables ordinales*

La statistique globale proposée par défaut est le rhô de Spearman. Il est très souvent associé au khi 2 afin de permettre des interprétations plus précises.

Le coefficient de corrélation par rangs rhô de Spearman, est un coefficient analogue au coefficient r de Bravais Pearson, à ceci près qu'aux variables (numériques) x et y sont substitués les rangs de classement des individus selon ces variables. Quand les distributions de x et de y sont trop irrégulières l'utilisation de ce coefficient est indiquée. Appliqué aux variables numériques, ce coefficient néglige leur qualité métrique, mais conserve leur qualité ordinale : de ce fait il est également applicable aux variables ordinales et aux croisements d'ordinales et de numériques. Il prend ses valeurs entre - 1 (parfaite corrélation par rangs négative) et + 1 (parfaite corrélation positive). La valeur 0 correspond à l'indépendance des deux variables. La valeur 0 correspond à l'indépendance des deux variables. La valeur obtenue pour le test est comparée aux valeurs de la table de Bravais Pearson, avec $N-2$ degrés de liberté, et le résultat de la comparaison fournit un seuil de probabilité

226 DELACHE D., *op. cit.*

de .10, .05, .01, équivalent au risque d'erreur accepté en affirmant que les variables sont liées.

4) *Le croisement de variables logiques*

La statistique globale proposée par Nestor est le khi 2, le recours à d'autres statistiques globales est possible voire dans certains cas recommandé. En effet les variables logiques bénéficient des « vertus » de tous les autres types (sauf calendaire). Elles admettent la corrélation en tant que variable numérique à valeurs 0/1 ; n'ayant que deux positions, elles sont forcément ordinales ; ayant des positions repérées, elles peuvent fonctionner comme des nominales. Elles possèdent cependant un coefficient en propre : l'implication.

Ce test d'implication éprouve l'hypothèse que la variable en ligne, a, implique la variable en colonne, b, autrement dit que $a \Rightarrow b$. En logique formelle, cette proposition n'est vraie que si tous les sujets pour lesquels a est vrai ont également b vrai, autrement dit s'il n'existe aucun a qui soit non-b. Cette relation est rarement rencontrée à l'état pur dans de grands corpus de données. En revanche, il est intéressant de mesurer la probabilité qu'une structure d'implication imparfaite sous-tende les résultats. La démarche consiste à comparer l'effectif $n(a, \text{non } b)$ à l'effectif attendu s'il n'y avait pas de structure implicative, à savoir $n(a) \times n(\text{non } b)/N$. Plus l'effectif observé est improbableement faible, plus la présence d'une structure implicative est crédible. La statistique d'implication $p(a \Rightarrow b)$ prend donc ses valeurs entre 0 et 1. Quand elle vaut 1, il s'agit d'une implication pure. En dessous, elle a seulement une certaine vraisemblance tendancielle. Des valeurs telles que 0.90, 0.95 et 0.99 peuvent recevoir le même genre d'interprétation que d'autres tests statistiques qui se révéleraient significatifs au seuils respectivement de .01, .05, .01.

5) *L'ANOVA*

L'analysis of variance correspond au cas de figure du croisement d'une variable catégorielle (nominale, ordinale ou logique en premier) et d'une variable numérique ou assimilée. Considérant les différentes mesures entre les individus selon la seconde variable, peuvent-elles être attribuées plutôt au bruit » des caractéristiques individuelles des sujets, ou à leur appartenance à l'une ou l'autre des catégories selon la première variable ?

La représentation tabulaire présente pour chaque catégorie de la première variable et pour l'ensemble, l'effectif, la moyenne et l'écart type.

La statistique correspondante est le F de Snedecor-Fischer.

Le rapport F de Snedecor-Fischer se définit comme le rapport de la variance intergroupe et intra-groupe. Il est d'autant plus grand que les différences entre sujets s'expliquent mieux par leur appartenance à un groupe, plutôt qu'à des variations aléatoires individuelles. F se calcule comme le rapport variance intergroupe / variance intragroupe. Cette

quantité est comparée aux valeurs de seuil dans la table à deux dimensions du F, avec K-1 et N-k degrés de liberté. La significativité s'apprécie à .01, .05, .01.

La représentation graphique correspondante est le schéma en « boîtes et moustaches ». Il se lit de la façon suivante : pour chaque catégorie définie par la première variable catégorielle le schéma fait figurer un rectangle cadré par le premier et le troisième interquartile de la seconde variable numérique et recoupé par la médiane. De part et d'autre du rectangle les droites (moustaches) couvrent l'étendue de la distribution.

c) Tri de plus de deux variables

Au-delà de deux variables, l'aspect des résultats dépend du type des deux dernières variables. Le principe général est que le croisement des deux dernières variables est réalisé pour chaque catégorie de la première (ou combinaison des deux premières, si il y en a quatre). On obtient en quelque sorte un tableau de tableaux. Tous les éléments tabulaires, statistiques et graphiques sont réitérés pour chaque catégorie de la variable de contrôle.

CONCLUSION

229 établissements médico-sociaux ont été répertoriés, 57 établissements ont participé au questionnaire, une centaine a été contactée.

552 questionnaires exploitables ont été récupérés sur les quelques 800 distribués.

La population enquêtée relève du secteur traditionnel du travail social et plus précisément de l'éducation spécialisée en milieu « fermé ». Ce terme ne fait pas partie du jargon des éducateurs, c'est en opposition à celui de milieu ouvert qu'il est employé ici et dans le but de situer clairement le contexte de la recherche.

Les agents de l'éducation spécialisée sont principalement des éducateurs. Ils sont spécialisés, c'est-à-dire titulaires du diplôme d'état d'éducateur spécialisé (DEES), ou non. Lorsqu'ils ne sont pas titulaires du DEES, ils font fonction d'éducateurs ou de moniteurs éducateurs. Ces derniers sont titulaires du certificat d'aptitude aux fonctions de moniteurs éducateurs (CAFME).

L'éducation spécialisée a recours également à des éducateurs techniques spécialisés ou non, quand il sont spécialisés, ils sont titulaires du certificat d'aptitude aux fonctions d'éducateurs techniques spécialisés.

Les éducateurs de jeunes enfants, titulaires du DEJE se voient confier des enfants de moins de 6 ans.

Des aides médico-pédagogiques (AMP), et quelque fois des maîtresses de maison travaillent auprès des différents agents éducatifs, ils sont parfois amenés à les remplacer.

Ces éducateurs (au sens large) sont encadrés par un responsable de service, lui-même sous les ordres d'un directeur, parfois d'un directeur adjoint. Les responsables de service et les directeurs sont généralement titulaires du DEES ou du CAFME.

Autour de ce groupe d'éducateurs au sens large et sous la direction administrative du directeur exercent des rééducateurs en psychomotricité, en orthophonie, des infirmiers, des kinésithérapeutes, des médecins généralistes, des médecins psychiatres.

Ce corps de métier correspond à ce qu'on appelle une équipe pluridisciplinaire. Cette équipe pluridisciplinaire a vocation à produire une éducation spécialisée réglementée par des procédures législatives. L'éducation spécialisée est un droit auquel peuvent prétendre des usagers appartenant à des catégories reconnues et codifiées dans le Code de la famille ou le Code pénal. L'exercice en éducation spécialisée confère des statuts définis par une convention collective spécifique à ce champ.

Le choix de considérer l'ensemble de cette population correspond donc à une réalité de terrain.

Deux moyens d'observation ont été retenus. D'une part les écrits sur les éducateurs et les écrits des éducateurs, les textes de lois et les analyses de ces textes, d'autre part les discours « provoqués » des praticiens sur leur pratique, leurs conditions d'exercice et de formation au moyen d'une enquête par questionnaire. Ce questionnaire est constitué de questions « fermées » dont le précodage puise dans du matériau verbal recueilli dans une pratique partagée, dans des salles de cours, dans des témoignages. Il laisse également la place à de nombreuses questions ouvertes ou à choix multiples ordonnés visant à rendre compte d'opinions personnelles nuancées.

La rencontre avec les praticiens s'est faite dans les établissements eux-mêmes après repérage des établissements selon quatre critères : le lieu géographique d'implantation, l'effectif d'enfants, le mode de gestion et le type d'établissements relevant ou de l'éducation spéciale (enfants présentant une déficience) ou de l'aide sociale à l'enfance (enfants en difficulté sociale) et après la constitution d'un échantillon représentatif de ces établissements selon la méthode des quotas. La passation des questionnaires s'est effectuée sur les temps de réunions. Cette façon de procéder offrait les mêmes chances de « toucher » les différents personnels au prorata de leur poids numériques dans les institutions et donc garantissait de rendre compte de la réalité du terrain. La représentativité est globalement respectée bien que les éducateurs au sens de la nomenclature de la DRASS sont quelque peu surreprésentés tandis que les instituteurs et les personnels paramédicaux sont quelque peu sous représentés. Le mode de passation collective en réunions d'équipes n'a pas

offert les mêmes chances à toutes les fonctions d'être représentées équitablement dans l'échantillon. Les instituteurs et les paramédicaux étaient généralement indisponibles aux réunions d'équipe organisées dans la plupart des établissements en journée (en l'absence des enfants alors à l'école voire en rééducation).

Ce mode de passation s'est avéré efficace en termes de nombre de questionnaires remis au chercheur et en termes d'implication des sujets de l'enquête dans leurs réponses.

552 praticiens de l'éducation spécialisée ont donc accepté de répondre à des questions relatives à leurs conditions d'exercice, à leur pratique professionnelle et de nous livrer des éléments relatifs à leur situation sociale. Ils ont ainsi été invités à décrire, rendre compte de leurs perceptions de l'objet de travail en éducation spécialisée, de leurs moyens de travail et des rapports de travail qu'ils entretiennent dans le cadre du processus éducatif spécialisé et à justifier ces perceptions ou conceptions.

Comment un questionnaire peut-il remplir le double objectif de mettre à jour les médiations symboliques par lesquelles les contraintes sociales agissent et fournir les éléments constitutifs des facteurs influant les médiations : les déterminants sociaux, culturels et économiques ?

Comment rendre compte de l'implication sollicitée au moyen de questions à choix multiples ou de nombreuses questions ouvertes ? En réponses à ces questions, nous sommes en mesure d'affirmer que l'analyse de contenu rigoureuse des réponses, le recours à la méthode de valuation numérique et la construction de typologies sont autant de techniques permettant la mise à jour des stratégies conscientes ou non des praticiens de l'éducation spécialisée.

Les trois premiers chapitres ont permis tout d'abord de contextualiser l'objet de recherche (chapitre 1), ensuite de répondre à la question épineuse du choix de l'option méthodologique (chapitre 2), enfin de présenter les techniques de recueil des données ainsi que les mesures prises pour en garantir sinon l'objectivité du moins une interprétation objectivante (Chapitre 3). A présent, nous sommes en mesure de traiter l'hypothèse centrale.

Chapitre 4 - LA FONCTION DE L'EDUCATION SPECIALISEE DANS LA SOCIETE ACTUELLE

Poser, comme nous l'avons fait dans l'introduction générale, que l'éducation spécialisée servait le système capitaliste en assurant les conditions de sa reproduction implique, pour commencer, que nous précisions dans quel contexte précis se développe aujourd'hui cette reproduction. Une bonne partie des études existantes porte sur la phase régulationniste du capitalisme. Mais depuis une quinzaine d'années, les conditions de la reproduction ont changé, ce qui justifie un examen attentif des caractéristiques de cette phase de mondialisation (§1). Les revues et ouvrages spécialisés seront ici d'une utilité précieuse dans la mesure où ils contiennent l'expression des représentations communes de la mondialisation libérale des travailleurs sociaux (§2). Les nouveaux instruments proposés par la loi sociale renouvelée répondent aux exigences de la dernière phase de développement du capitalisme (§3), nous en présenterons quelques-uns. Des lois réglementent les conditions de création, de financement, de formation et de statut du personnel des établissements et services du secteur médico-social. L'Etat consacre une partie de son budget au financement d'établissements d'éducation spécialisée et à la formation de leurs agents. L'analyse de la fonction de l'Etat, des ses différents appareils et de leurs agents (§4) permettra de comprendre la fonction objective de l'éducation spécialisée dans la structure sociale.

§ 1 DE L'ETAT SOCIAL A LA MONDIALISATION LIBERALE

A. Ce qu'est la mondialisation

La période actuelle dans laquelle se développe le travail social de surveillance (ou répression), pourrait porter le nom de « mondialisation ».

La responsabilisation apparaît comme un paradigme vide de sens ou détourné de son sens initial : en effet les travailleurs sociaux deviennent assignés à un rôle de surveillance, voire de répression afin de maintenir les usagers dans les parcours d'insertion qui leur sont réservés, parcours parallèles au marché du travail, qui ne préparent plus à une (ré)intégration professionnelle. Les travailleurs sociaux participent au maintien de l'ordre d'une société duale, au contrôle de plus en plus direct des populations mises à l'écart définitivement du marché du travail. Cette société duale est cependant une nécessité au nouvel ordre économique mondial dont les états nationaux se font le relais. La mondialisation néolibé-

rale est désignée pour justifier ou dénoncer l'état de développement des rapports sociaux actuels. Signe du progrès et de la modernité pour les uns, de recul et d'accroissement des inégalités pour les autres, la mondialisation est évoquée, agitée, « surutilisée » sans que l'on sache généralement bien ce que ce phénomène recouvre.

Les effets directs de la mondialisation sur la politique sociale obligent à une tentative de définition de cette notion. Les systèmes d'éducation et de soins de santé sont directement menacés par le processus de globalisation impérialiste. On en présentera les conséquences sur ces deux champs proches de l'éducation spécialisée.

« La mondialisation n'est pas ni à l'origine du capitalisme, ni même aujourd'hui une excroissance plus ou moins monstrueuse de celui-ci. Elle lui est inhérente, consubstantielle »²²⁷. Elle en est même d'abord une condition : c'est le commerce extérieur qui précède l'industrie en accumulant le premier capital-argent, avant d'en être aussi un résultat : l'industrialisation développe le commerce extérieur.

Les formes de la valorisation du capital ont évolué depuis l'avènement du capitalisme.

T. Thomas distingue la mondialisation marchande, la mondialisation coloniale et la mondialisation libérale. Reprenons ces trois phases du développement du capitalisme.

a) *La mondialisation marchande*

La mondialisation marchande s'organise autour des comptoirs, elle est donc très ancienne. Les marchands accumulent des fortunes, les réinvestissent en flottes et nouvelles expéditions notamment. Avec le commerce extérieur s'est développé le capital commercial et bancaire. Il ne s'agit là encore que de capital au sens vulgaire du terme : une accumulation d'argent. La corporation empêche la concurrence, c'est-à-dire qu'elle empêche que certains maîtres puissent accumuler beaucoup plus que d'autres et embauchant plus de compagnons, dominant un marché et se transforment en capitalistes. Le capital c'est le rapport entre le propriétaire des moyens de production et ceux qui, n'en n'ayant pas, doivent travailler pour lui. Les marchands doivent donc s'approprier les moyens de production et donc contourner le monde féodal et corporatiste. C'est avec la manufacture que se développe la première forme capitaliste de division du travail. L'expropriation des paysans, l'esclavage et le travail forcé dans les colonies fournissent les premiers producteurs avant que les compagnons ne deviennent « libres de se vendre ».

227 THOMAS Tom, *Les mondialisations*, Paris, L'Harmattan, Bruxelles, Contradictions, 2003, 140 p.

b) *La mondialisation coloniale*

La mondialisation coloniale correspond à la mise en œuvre d'un « procès de valorisation par l'investissement manufacturier et industriel »²²⁸. Les marchands peuvent désormais acheter la force de travail et dégager du profit grâce au surtravail. Ce système est d'emblée mondial, il englobe colonies et métropoles.

Le régime colonial avec l'aide financière et militaire du pouvoir politique établit une nouvelle division du travail, mondiale. Les colonies fournissent les matières premières nouvelles et bon marché et alimentent ainsi le capital des pays européens. Elles constituent également des débouchés complémentaires pour la production de la métropole. La division du travail colonial « permet de trouver les ressources les plus accessibles et les moins chères, de spécialiser les lieux de production aux points les plus favorables, tout ceci en même temps qu'une production à la fois plus massive et plus spécialisée permet aussi de faire des économies d'échelle »²²⁹. L'accroissement des écarts d'accumulation des richesses en défaveur des colonies « dessinent le contour de deux mondes inégaux, dont l'un semble se vider au profit de l'autre »²³⁰. Le libre échange » pourra succéder au colonialisme sans remettre en cause la domination des métropoles impérialistes. Ce qui donnera la mondialisation libérale.

L'avantage colonial doit cependant être protégé des nations développées concurrentes pour qu'il produise tous ses effets dans la valorisation du capital métropolitain.

La lutte des peuples colonisés pour obtenir l'indépendance, de même que le protectionnisme qui entrave le développement du capitalisme, constitueront les deux limites essentielles à la colonisation. Les colonies représentent la forme de mondialisation qui correspond spécifiquement à ce stade de développement du capital.

c) *La mondialisation libérale*

Le protectionnisme finit par être un frein à la valorisation du capital. Les bouleversements entraînés par la deuxième guerre mondiale vont permettre aux USA de commencer à briser tous ces carcans. Ils dominent économiquement le monde après 1945 et vont pouvoir imposer leur volonté en contribuant à la décolonisation à laquelle leur capital, le plus avancé, concentré, productif du monde a fort intérêt²³¹. Le procès de production

228 *Ibid*, p. 17.

229 *Ibid*, p. 22.

230 *Ibid*, p. 23.

231 *Ibid*, p. 55.

s'internationalisant, les mouvements du capital doivent être libérés des frontières. La mondialisation libérale est un résultat du dépassement des inconvénients du protectionnisme.

Le capitalisme est entré dans une phase historique marquée par la nécessité de l'augmentation permanente de la production de plus value relative pour maintenir les taux de profits rognés par les luttes ouvrières et l'augmentation de la composition organique du capital. La recherche de hausse de productivité par progrès techniques, massification de la production, nouvelles divisions du travail est limitée voire empêchée par le monopole et le protectionnisme.

Seulement une partie de la main d'œuvre coloniale était fortement exploitée, la majorité constituait une immense armée de réserve inutilisée pour l'industrie.

Enfin l'occupation militaire et administrative des territoires colonisés représentaient des dépenses qui n'avaient plus lieu d'être : la pays dominant n'a pas besoin de la propriété du territoire, il lui suffit de s'approprier ses ressources, on a vu que les conditions étaient alors réunies.

La phase historique actuelle du capitalisme se caractérise par la domination de certaines d'oligopoles sur le marché mondial. Pour maintenir leur taux de profit ces oligopoles procèdent à la délocalisation des entreprises ou à l'externalisation de leur partie industrielle.

La délocalisation est le moyen d'exploiter une main d'œuvre locale bon marché et productive. L'externalisation consiste en une sous-traitance d'activités que l'oligopole confie à un fournisseur externe. L'oligopole conserve l'activité où il cherche à être dominant et concentre ses investissements sur ce qui peut lui assurer cette domination, l'innovation et la vente²³². Le fournisseur mis en concurrence, y compris sur le plan international, est soumis à des pressions qui le mènent à exploiter « davantage » ses ouvriers et à abandonner au donneur d'ordre la plus grande part de la plus-value tirée de cette exploitation. L'écart se creuse donc entre le Centre et la Périphérie, cet écart est non seulement celui des richesses financières et des niveaux de vie, mais aussi et corrélativement celui de l'appropriation de la puissance scientifique et technologique²³³.

Ce sont ces délocalisations-externalisations que l'on appelle la mondialisation libérale, en opposition à la phase protectionniste précédente. Les délocalisations et les externalisations contribuent pour une grande part à la déréglementation du travail et de la protection sociale dans les pays « dominants », paupérisant de ce fait une masse importante de ces pays « riches ».

232 *Ibid*, p. 68.

233 *Ibid*, p. 87.

B. Mondialisation et politique sociale

a) *Mondialisation et Etats*

La mondialisation libérale, c'est à dire la dernière forme historique du capitalisme a encore et « toujours besoin d'un pouvoir politique spécial représentant, face aux individus atomisés, son intérêt général, et disposant du monopole de la force pour l'imposer »²³⁴. Ce pouvoir c'est l'Etat, qui a pour fonction d'organiser les conditions générales du procès de valorisation, conditions juridiques, économiques, sociales, idéologiques. Ce pouvoir spécial a pris la forme d'un réseau d'appareils bureaucratiques et militaires organisant ce procès dans un cadre dit national, l'Etat-Nation. Aujourd'hui, ces mêmes fonctions doivent aussi être assurées au niveau planétaire. Mais comme il n'existe pas de nation mondiale qui serait dirigée par un pouvoir politique unique, cet exercice nécessite une sorte d'association d'Etats. Elle apparaît comme un réseau mondial et complexe d'appareils étatiques hiérarchisés. Il y a des états nationaux dominants, des états nationaux subordonnés et des institutions étatiques supranationales ; les unes comme alliances régionales pour rivaliser avec d'autres, l'Europe de la CEE est un exemple ; les autres pour assurer entre dominants l'ordre mondial capitaliste – la Banque mondiale, l'OTAN, le FMI, l'organisation européenne de coopération économique qui deviendra l'OCDE... – sous la direction des Etats-Unis.

Officiellement on expliqua la création de ces grandes organisations publiques par la nécessité de sauvegarder la paix mondiale et de contrôler suffisamment l'économie pour ne plus connaître de drames sociaux tels que ceux des années trente qui avaient, disait-on, mené à la guerre. « Officieusement, il s'agissait de reconstruire, sous contrôle, l'économie détruite des pays ravagés par la guerre, de contrôler le repartage du monde »²³⁵ et les populations. Dans le même but, des grandes organisations privées regroupant des dirigeants industriels, des banquiers et des personnalités politiques, comme la Table Ronde Européenne des Industriels (ERT), se sont créées pour peser sur les orientations des Etats en faveur de leurs propres intérêts économiques. Et contrairement à une idée répandue, les Etats nationaux ne s'étiolent pas, mais se renforcent. Ces organisations développent leurs appareils bureaucratiques et leurs forces militaires et policières, pour tenter d'assurer les conditions de la valorisation du capital, à la fois dans leur dimension mondiale et en favorisant la reproduction des sociétés qu'ils gèrent²³⁶.

234 *Ibid*, p. 100.

235 DE SELYS Gérard, HIRTT Nico, *Tableau noir*, Bruxelles, EPO, 1998, p. 21.

236 *Ibid*, p. 101.

Sur le plan économique, les états dominants soutiennent le développement du capital financier en augmentant la dette publique, subventionnent les entreprises, diminuent les impôts directs prennent en charge les infrastructures et bien d'autres conditions de la valorisation du capital.

Dans ces mêmes états dominants le travail aliéné et « flexibilisé », le chômage et l'exclusion ont considérablement aggravé les conditions de vie des masses populaires. La violence de ces conditions qui ressort sous des formes de révoltes encore éclatées, sporadiques, irrationnelles, justifie le renforcement des fonctions répressives de l'Etat.

Quant aux interventions sociales – l'éducation, la santé et l'action sociale –, elles s'amenuisent. L'éducation et la santé deviennent source de profits. La privatisation des soins de santé est largement amorcée, la privatisation de l'appareil scolaire et universitaire est à l'œuvre²³⁷. L'appareil « social » est jugé trop coûteux et inefficace, sa déréglementation est organisée : décentralisation et évaluation des mesures en termes d'efficacité, développement de l'humanitaire, création d'entreprises sociales à but lucratif pour un certain nombre de services (aide à domicile, personnes âgées ou handicapées) et pénalisation des mesures éducatives.

b) *L'éducation et la santé à l'épreuve de la redéfinition de l'Etat nation*

L'actuelle phase de mondialisation qui touche l'école se caractérise par la domination d'un nouveau modèle d'éducation inspiré par une logique économique de type libéral et par « la construction d'un *nouvel ordre éducatif mondial* ». Une réduction de la responsabilité collective de l'Etat vis-à-vis de la santé des citoyens, assortie d'un soutien aux mécanismes de privatisation, remettent en cause l'accès aux soins pour tous et la qualité de ces soins.

Une incursion dans la sphère éducative et dans le système des soins de santé permet de mesurer les effets des retombées de la globalisation impérialiste sur les acquis issus des luttes ouvrières depuis le XVIIIème siècle. L'éducation spécialisée, on l'a vu et dans la construction historique de son champ et plus largement dans les rapports dialectiques que le travail social entretient avec la structure sociale qui le légitime, a largement bénéficié des avancées sociales de l'après-guerre. Elle ne sera pas épargnée par la loi du marché.

237 DE SELYS G., HIRTT N., *Tableau noir, op. cit.*, 119 p. et LAVAL Christian, WEBER Louis (coordination), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Nouveaux regards, Syllepse, 2002, 143 p.

• *L'éducation*

On assiste en France et un peu partout en Europe à un glissement de la fonction d'égalisation des chances de l'Education à une fonction de sélection et à une instrumentalisation de l'éducation visant à la mettre au service direct de la reproduction sociale voire même de la valorisation du capital. La rénovation des systèmes éducatifs est devenue depuis une dizaine d'années une nécessité pour les états nationaux qui soutiennent les entreprises de leur territoire dans la concurrence économique planétaire²³⁸.

Cette rénovation passe par la déréglementation de l'Education Nationale. La déréglementation n'est rendue possible que si la décentralisation et l'autonomie des établissements scolaires sont instaurées. La décentralisation et l'autonomie ouvrent la voie de la privatisation, nécessaire à la compétitivité et au retour des valeurs « stimulantes » du marché.

La privatisation conduit à la dualisation de l'enseignement. Deux types de traitement éducatif émergent : l'enseignement dispensé par le secteur public consacré à l'éducation de base pour les pauvres : ceux qui ne constitueront jamais un marché rentable et dont l'exclusion de la société s'accroîtra à mesure que d'autres vont continuer de progresser » selon les propos tenus par l'OCDE²³⁹, le secteur privé sera (est déjà) réservé aux « riches » qui seuls peuvent prendre le risque de l'investissement éducatif. Cette dualisation serait une nécessité puisque on ne peut tous trouver place sur l'échiquier du marché économique mondialisé...

L'éducation fait partie des services entrant dans le champ de l'accord général sur le commerce et les services (AGCS). Cet accord fait partie du traité de Marrakech signé en 1994 par plus de 130 états du monde. C'est le même traité qui a créé l'Organisation mondiale du commerce (OMC), chargée depuis lors d'administrer les accords commerciaux. Ce qui veut dire qu'enseigner, diriger un établissement scolaire, universitaire ou de formation d'adultes ou y travailler, c'est contribuer à la « fourniture d'un service ». Cette activité est soumise « aux disciplines (et éventuellement aux sanctions) de l'organisation mondiale du commerce »²⁴⁰.

Le système éducatif ne fait que se mettre en adéquation avec les nouvelles exigences de l'économie capitaliste. On ne développera pas, comme on l'a fait pour le travail social les différentes formes organiques prises par l'appareil scolaire au fur et à mesure de l'évolution des missions prioritaires que lui assigne la société. Cet historique démontrerait

238 D'aucuns diront : « pour les états modernes qui participent à la mondialisation », France culture le 13.11.03

239 « Adult learning and technology in OECD Countries », cité par de SELYS Gérard, HIRTT Nico, *Tableau noir*, *op. cit.*, p. 43.

240 LAVAL C., WEBER L., *op. cit.*, p. 13.

que l'enseignement a toujours été inféodé au capitalisme. La crise économique (qui date des années 1970) est responsable d'une précarité croissante de l'emploi, elle développe la concurrence devant laquelle les états cèdent en quelque sorte en organisant la déréglementation et en bradant ou en abandonnant les services publics. Le caractère durable de la crise nécessite précisément une main d'œuvre flexible, c'est-à-dire une remise en question de la qualification comme rapport social, donc une modification en profondeur de l'enseignement et une recherche de mise en adéquation de la formation continue et des besoins immédiats des entreprises. Le premier rapport de l'ERT sur l'enseignement date de 1989 et signe en quelque sorte le démarrage du processus de privatisation de l'enseignement. Cette privatisation signifie la rentabilisation de la formation et aussi l'ouverture d'un nouveau marché. L'enseignement représente une véritable manne pour les entreprises privées : le budget enseignement annuel de la France représente un tiers de la valeur totale de son commerce extérieur²⁴¹.

Le stade actuel de développement des forces productives entre en contradiction avec les rapports de production. Il y a lieu de justifier cette mutation, l'idéologie néolibérale s'y emploie presque parfaitement faisant passer pour moderne des changements, des procédés qui servent en premier lieu les intérêts du capital. Les parents en quête de qualité et les enseignants dépassés par la question de l'échec scolaire intériorisent, pour une part importante, les nouveaux mots d'ordre venus de l'Entreprise et les recommandations des organismes de contrôle du capitalisme mondial comme l'OCDE ou la Banque mondiale qui leur parviennent par l'intermédiaire des élus ou des ministres en place. Ces mots d'ordre sont les mêmes, à quelques variantes près dans la santé, le travail social ou l'éducation spécialisée, comme on le verra plus loin.

L'enseignement comme service public est remis en question dans ses dimensions fondamentales qui sont la gratuité, l'obligation et la laïcité.

Certes la gratuité de l'école n'a jamais été une réalité, mais aujourd'hui c'est une conception libérale et utilitariste qui s'impose. Les rapports éducatifs sont appréhendés comme une rencontre entre une offre et une demande, les outils ou supports éducatifs sont des produits de consommation, les établissements scolaires tendent à être gérés comme des entreprises agissant sur un marché concurrentiel.

L'utilitarisme considère que « l'individu poursuit, et doit poursuivre son intérêt personnel en toutes choses [...] Une institution est un outil qui sert un intérêt individuel ou une somme d'intérêts individuels...] L'institution scolaire semble n'exister que pour fournir aux entreprises le capital humain dont ces dernières ont besoin. »²⁴²

241 HIRTT N., *Les nouveaux maîtres de l'école*, Anvers, EPO, 2002, p. 88.

242 LAVAL C., *op. cit.*, p. 9.

Ce sont²⁴³ également la promotion de l'individu et la prédominance des compétences qui ébranlent le principe laïc de l'enseignement. Ce principe s'appuie justement sur la distinction entre deux domaines « celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances, qui sont communes et indispensables à tous »²⁴⁴. L'utilitarisme néglige forcément la laïcité en méprisant la philosophie, l'histoire ou les langues anciennes (qualifiés de « prétendus faits » par l'OCDE) qui constituent la culture de l'humanité. Le recours au « lien social » à « la citoyenneté » n'y fera rien si seul *l'homo oeconomicus* est valorisé. La connaissance humaine ne peut que progresser sous la surveillance d'un Etat laïc, proclamait Victor Hugo, « l'échelle de la connaissance humaine [...] posée dans l'ombre des masses les plus profondes et les plus obscures et aboutissant à la lumière »²⁴⁵.

Enfin la fin d'une certaine massification de l'enseignement s'observe un peu partout en Europe

La crise et la dérégulation ouvrent une « ère d'étirement des capacités ». Le capital a besoin d'une élite qui constitue « les cadres conquérants de l'économie mondialisée », d'une poignée de travailleurs hautement qualifiés qui assistent les cadres dans la guerre commerciale et industrielle et enfin d'une « masse flottante d'actifs disposant seulement des compétences générales et techniques de base qui leur permettront d'alterner les emplois peu qualifiés et les périodes de chômage »²⁴⁶.

C'est en définitive un producteur utile et disposé (discipliné) à servir les intérêts de la classe dominante, un consommateur conditionné et un citoyen soumis dont le capital a besoin.

• Soins de santé et globalisation

Par le biais de l'Accord général sur le commerce et les services, l'Organisation mondiale du commerce veut également soumettre à la concurrence le secteur des soins de santé. « Quarante-huit pays ont fait part de leur accord d'inclure les soins de santé dans les négociations de l'OMC sur la privatisation, avec priorité pour les hôpitaux, les services sociaux et l'assurance-santé »²⁴⁷.

En 1994, le rapport de l'OCDE- au titre on ne peut plus clair : « Réforme des soins de santé : contrôle des dépenses et accroissement du rendement », conclut : «A moins d'un

243 Il faudrait effectuer une recherche historique pour affirmer qu'il s'agit d'un retour, notons que les propos de Condorcet en 1792, ceux de Victor Hugo combattant la loi Falloux à l'Assemblée législative en 1850 ou encore ceux de Jules Ferry apparaissent mis à mal aujourd'hui par les élus politiques.

244 Jules FERRY, lettre à tous les instituteurs, 27 novembre 1883.

245 Victor Hugo, discours à l'assemblée législative, le 15 janvier 1850.

246 HIRTT N., *op. cit.*, p. 115.

247 DE BELDER Bert, « La globalisation impérialiste, une menace pour la santé », *Globalisation et santé, études marxistes*, n°58, avril-juin 2002, p. 118.

changement majeur dans les soins de santé publics et dans les lignes de conduite sur le plan des pensions, les « transferts » à partir de la population active, en baisse, vers la population retraitée, en hausse, augmenteront de façon importante. (...) Sans d'autres réformes fondamentales supplémentaires (dans le secteur de la santé) que celles réalisées dans les années 1980, des hausses des impôts ou des coupes sombres dans les services s'avèrent inévitables »²⁴⁸.

C'est un fait, les dépenses de santé augmentent. L'OCDE relève un accroissement de la demande de soins en général, des besoins parmi les personnes de plus de 65 ans et un développement de l'offre.

En ce qui concerne la demande, elle s'est en effet accrue au cours des années 60 et 70 avec le développement de la couverture de la sécurité sociale. On constate cependant que depuis les années 1980, cette demande se caractérise par une « consommation » inégale selon les revenus et le niveau de qualification, elle est en effet déterminée par une éducation à la santé loin d'être partagée. Depuis les années 1990 « cette couverture a commencé à s'effiloche ».

Le vieillissement de la population signifie un accroissement des besoins en soins de santé : les besoins des personnes âgées de plus de 65 ans sont en moyenne quatre fois plus élevés que les besoins des jeunes.

C'est cependant l'accroissement de l'offre qui pèse considérablement sur la hausse totale du coût des soins de santé. Elle représenterait 40 à 75% de la hausse totale du coût des soins de santé²⁴⁹. Et c'est précisément cette offre qui attire les capitaux car dans un système libéralisé, elle est en mesure de produire une plus-value considérable. Et c'est particulièrement l'industrie médico-pharmaceutique qui est responsable en premier lieu de la hausse du budget de la santé. D'ailleurs sur le plan mondial, ce sont les multinationales pharmaceutiques – en même temps que les industries militaires et pétrolières – qui réalisent les plus gros bénéfices²⁵⁰.

Face à cette augmentation des dépenses, les gouvernements d'Europe défendent la « simple logique économique » qui prétend que les dépenses sociales d'un pays ne peuvent être plus élevées qu'il n'y a de fonds disponibles et par conséquent pour sauver la sécurité sociale, il faut opérer des économies draconiennes. « Le point de départ de ce raisonnement n'est pas qu'il faut répondre aux besoins en hausse, ni qu'il faut accorder les soins de santé aux besoins de la population, on peut légiférer pour ça, mais qu'il faut améliorer la position concurrentielle des entreprises ». N'oublions pas que la santé relève du commerce des services. Les Etats d'Europe dont la France s'emploient donc à réaliser une double politique

248 cité par DE VOS Pol, « Saine la politique de santé européenne ? » *Globalisation et santé, op. cit.*, p. 31.

249 DE VOS P., *op. cit.*, p. 33.

250 DE VOS, *op. cit.*, p. 31.

sur le plan de la sécurité sociale : d'une part les dépenses sociales de l'Etat doivent être réduites, d'autre part, les cotisations sociales du patronat doivent diminuer considérablement²⁵¹.

Pour rentabiliser les soins de santé et alléger les charges publiques, trois catégories de mesures interdépendantes sont prises par les Etats d'Europe :

- l'influence et le pouvoir de décision de l'Etat sur les structures de la santé s'étendent afin justement de rendre possible leur restructuration : l'implication de l'Etat dans la Sécurité sociale vise à accroître le contrôle budgétaire sans passer par la négociation ;

- des mesures sont destinées à freiner les dépenses publiques, la participation des patients est introduite à plusieurs niveaux : augmentation de la quote-part du patient hospitalisé ou visité à domicile, médicaments non remboursés, déduction d'un euro des remboursements de la Sécurité sociale pour chaque acte ou consultation, augmentation de la contribution sociale généralisée et de la contribution au remboursement de la dette sociale, etc. La limitation du choix des services de santé doit contribuer à la réduction du nombre de certaines formations comme la gynécologie, par exemple ;

- la concurrence et la privatisation, comme pour l'enseignement, sont les garants de la rentabilité et de la réduction des dépenses publiques. Le marché de la santé est un marché extrêmement prometteur, il représente 2 200 milliards d'euros soit environ le double du secteur automobile, ou neuf fois le PNB de la Belgique, car les besoins connaissent une hausse annuelle de 5%. Les 2/3 de ce secteur sont encore en friche, c'est-à-dire aux mains du secteur public²⁵².

Une autre raison de l'intérêt de la privatisation a trait à la fiscalité : la majeure partie des soins est financée grâce la sécurité sociale et une partie plus modeste grâce aux rentrées générales, les taxes et les impôts. Si les autorités se défont d'une partie de ces prestations de soins par la privatisation des hôpitaux publics par exemple, les impôts peuvent diminuer et cela dégage du capital au profit du privé. La concurrence quant à elle oblige les directions d'hôpital à supprimer des lits insuffisamment rentables, à sous-traiter son intendance et à remettre en cause le statut des personnels.

La privatisation de l'assurance maladie doit se faire « via le développement d'un pilier parallèle d'assurances privées individuelles »²⁵³ calqué sur le mode des fonds de pension privés pour les salariés des entreprises. Et on sait que les pensions doivent en fait servir à développer un marché du capital ; aux Etats-Unis, les fonds de pension privés jouent un rôle essentiel dans l'approvisionnement des entreprises en capitaux²⁵⁴.

251 *Idem*, p. 27.

252 VANDEPITTE Marc, « Les soins de santé sont-ils à vendre ? » *Globalisation et santé*, *op. cit.*, p. 61.

253 DE VOS P., *op. cit.*, p. 45.

254 *Quelques choses de notre histoire*, documentaire réalisé par Jean Druon pour Planète, diffusion le 12.09.04.

Le transfert d'activités relevant jusqu'alors en majeure partie du service public – les soins de santé et la protection sociale – au secteur privé ne consiste pas en une simple modification des rapports de propriété (de l'Etat au capital privé), mais il implique également une autre exécution des activités, puisque les principes du profit et de la concurrence prennent le relais d'un service public de soins.

Un certain nombre de dérives sont à craindre si ce n'est déjà observées comme l'investissement dans des équipements de haute technologie (à haute teneur en capital) au détriment d'investissement dans les soins de base (à haute teneur en travail). Ou encore le recours hâtif²⁵⁵ à des interventions coûteuses donc lucratives comme les fécondations in vitro. Les conditions de travail des personnels (des tranches de travail de 12 h pour les infirmières, l'impossibilité de récupérer les heures supplémentaires...) se dégradent, la déqualification est à craindre.

c) *L'Etat social actif*

L'employabilité est le maître mot des « réformateurs » du service public de l'éducation jugé inadapté à l'adéquation de l'offre et de la demande sur le marché du travail. En matière de santé, c'est la surconsommation qui est désignée comme responsable du déficit de la sécurité sociale. Développer *la qualité et l'efficacité des soins* apparaît donc la priorité. Seule la concurrence serait en mesure de « dynamiser », d'« innover », de s'« adapter » aux « nouveaux » besoins en matière d'éducation et de soins de santé. C'est ainsi que la déréglementation des systèmes éducatifs, de pensions et de soins de santé et le démantèlement de l'Etat social sont justifiés. Rationaliser les services pour une meilleure qualité et efficacité de l'enseignement ou des soins, appliquer les techniques modernes du management à l'Ecole et à l'Hôpital, « responsabiliser » l'utilisateur sont les composantes d'un « Etat social actif ».

Que recouvre cette notion ? Le social actif c'est le social dynamisé par la concurrence, c'est le social privatisé ou encore le social en dehors de l'Etat. L'idée est importée des Etats-Unis, elle y est apparue dans les années 80 sous la présidence Clinton. Ses principaux thèmes sont : accroître le taux d'emploi, flexibiliser le travail, réduire les salaires, démanteler la protection sociale. Quelques années plus tard, Tony Blair, leader du New Labour (l'ancien Labour Party) mènera une campagne en faveur de l'Etat social actif qu'il définit comme une « troisième voie ».

Afin de combiner le dynamisme économique et l'engagement pour la justice sociale (T. Blair), sous couvert de justice sociale durable (F. Vandenbrouke, ministre belge des

255 *Viva*, n°192, septembre 2004, p. 18.

Affaires sociales), ou encore pour sauver la sécurité sociale (en France), il est nécessaire de faire appel à la participation des usagers. Cette participation consiste à la fois à solliciter leur quote-part directe aux soins jusqu'alors pris en charge ou remboursés intégralement selon les dispositifs de protection sociale et à réorganiser, si ce n'est démanteler, le système collectif de protection lui-même.

Plus largement l'« activation » des malades, chômeurs, exclus ou autres handicapés est le nouveau mot d'ordre. Il s'agit là, note M. Alaluf de manière ironique « la plus grande avancée de la stratégie européenne de l'emploi »²⁵⁶. « Par des mesures de restrictions de l'accès aux paiements de transfert et aux sanctions infligées aux bénéficiaires en fraude »²⁵⁷, les Etats européens parviennent à réduire leurs dépenses sociales malgré la constante augmentation du chômage. « L'activation de la politique passive de l'emploi » est aisément défendue par les experts de la Commission européenne : « il vaut mieux être « actif » que « passif » et percevoir des indemnités sans aucune possibilité réelle d'y travailler »²⁵⁸

L'indemnité de chômage constitue le principal critère de l'état de la société, c'est pourquoi, explique M. Alaluf, elle est tellement attaquée en période de crise. « Aux mesures prises pour restreindre la portée de l'indemnisation du chômage s'ajoute le poids des mots : il faut que la connotation de « passive » contribue de son côté à ronger cette protection qui précisément délimite la frontière entre revenus du capital et du travail. »²⁵⁹

La mondialisation correspond à une phase d'intensification de l'expansion du capitalisme monopoliste, de l'exploitation et de l'oppression. Elle résulte de la surproduction mondiale chronique des marchandises en tous genres, qui mène à la destruction des forces productives sous la forme de réduction de la production, de licenciements massifs et de faillites. La santé publique et l'éducation sont devenues un terrain idéal pour liquider les excédents de la production de médicaments et d'équipements et une aubaine pour résorber les surplus de capitaux par le biais de nouveaux produits et technologies. Réduire à l'état de produits, la santé et l'éducation menace une grande partie de l'humanité. Les laissés pour compte du système scolaire ou des soins de santé vont venir grossir les rangs des « surnuméraires » pauvres, malades, handicapés²⁶⁰, ou autres enfants en danger. Pour cause de rationalisation des dépenses sociales, le travail social et l'éducation spécialisée, excepté

256 ALALUF Mateo, *Dictionnaire du prêt à penser*, Bruxelles-Charleroi, EVO, 2000, p. 16.

257 *Observatoire européen de l'emploi SYSTEM Tendances*, n°28, 1977/1, Commission européenne, cité par ALALUF M., *op. cit.*, p.16.

258 cité par ALALUF M., *idem*.

259 *Idem*, p. 17.

260 Les progrès de la médecine notamment en matière de dépistage et la relative facilitée d'accès aux soins de la majorité ont permis d'enrayer un certain nombre de handicaps qu'on ne rencontre plus dans les institutions spécialisées. Ainsi aux Etats-Unis ; où l'assurance maladie est entièrement privée, les populations les plus pauvres (surtout les noirs et les latino-américains) meurent en moyenne 30 ans plus tôt que les citoyens blancs. VANDEPITTE, M., *op. cit.*, pp. 66-67.

l'aide à domicile, l'hébergement des handicapés ou des personnes âgées ou certains pans de l'éducation spéciale²⁶¹ privatisables car rentabilisables, doivent se préparer à faire plus avec moins.

La constitution d'un marché mondial de l'éducation et de la santé trouve ses limites, encore pour le moment en France, dans le fait que les services éducatifs et des soins de santé restent majoritairement publics et nationaux. C'est bien l'enjeu du processus de libéralisation générale des services engagé par l'OMC avec l'Accord général sur le commerce et les services. Mais cette mondialisation passe également de plus en plus par des voies symboliques et politiques dans lesquelles des organisations telles que l'OCDE, la Banque mondiale ou la Commission européenne jouent un rôle majeur. A côté de leur rôle de contrôle, d'évaluation, de prescription ou de financement dans le domaine économique et financier, elles déploient un véritable travail symbolique portant sur toutes les dimensions de la représentation de la société²⁶². Dans le domaine de la santé comme dans le domaine éducatif ce travail commence à porter ses fruits. Loin des usagers locaux et des professionnels de l'éducation ou de la santé, qui ignorent souvent les « évidences » qui leur sont imposées, en dehors des cadres institués de la démocratie, les gouvernements nationaux se font effectivement le relais des élaborations de organismes internationaux au service des propriétaires de moyens de production (les capitalistes). Pour « faire passer » auprès de l'opinion les mesures énoncées plus haut, les gouvernements se retranchent volontiers derrière les priorités ou impératifs de la Commission européenne qui n'a pourtant aucun pouvoir de légiférer et déclarent les réformes « incontournables », « indiscutables », destinées à « harmoniser les dispositifs » des différents Etats, à « sauver » la Sécurité sociale ou « moderniser » l'Education Nationale. Il s'agirait au final de « sauver le service public en y apportant le dynamisme de la concurrence »²⁶³ qui s'appellera désormais service universel²⁶⁴.

261 On peut tout à fait imaginer d'une part que la participation des parents aux soins et frais d'hébergement de leurs enfants handicapés soit requise mais également que l'enseignement spécial se privatise en partie sur le mode de la privatisation de l'enseignement général.

262 LAVAL C., WEBER L., *op. cit.*, p. 8.

263 Alain Juppé, discours à l'assemblée Nationale, 1998, à propos de la privatisation de France Télécom.

264 Directive 2002/22/CE du Parlement européen et du Conseil, du 7 mars 2002, concernant le service universel et les droits des utilisateurs au regard des réseaux et services de communications électroniques (directive « service universel ») [Journal officiel L 108 du 24 avril 2002]. La directive « service universel » fait partie du « Paquet Télécom » qui, avec quatre autres directives vise à refondre le cadre réglementaire existant des télécommunications et à rendre le secteur des communications électroniques plus concurrentiel. On entend par service universel l'obligation pour un ou plusieurs opérateurs de réseaux et/ou de services de communications électroniques de fournir, à un prix raisonnable, un ensemble minimum de services à tous les utilisateurs, indépendamment de leur situation géographique sur le territoire national.

L'analyse de ces mécanismes d'imposition de nouveaux modèles constituant l'Etat social actif s'impose aux chercheurs en sciences humaines. L'appropriation par les agents, au service de l'Etat social actif, de l'idéologie qui légitime le traitement inégalitaire des individus est l'objet de la présente recherche. Avant d'en mesurer la dimension, par la recherche empirique, voyons autour de quels thèmes cette idéologie fonctionne en éducation spécialisée.

§ 2 LES REPRESENTATIONS COMMUNES DE LA MONDIALISATION CHEZ LES TRAVAILLEURS SOCIAUX

La médiatisation néo-libérale, soit sa mise en scène journalistique, télévisuelle, radiophonique ou encore publicitaire, loin de représenter un effet de mode, en définit une nécessité structurale [...] La pénétration des thèmes néo-libéraux dans les milieux qu'on croirait imperméables à leur influence »²⁶⁵, comme le travail social ou l'éducation spécialisée, participe bien de cette dimension essentielle, constitutive de la diffusion de valeurs et de comportements « modernes ».

C'est à présent l'empreinte de l'idéologie libérale spécifique à la nouvelle phase de mondialisation sur le terrain même de l'Education spécialisée qui va être appréhendée dans ce paragraphe. Ce sont les thèmes développés par les acteurs de ce champ qui seront évoqués.

Ce n'est pas la division capitaliste du travail que remettent en question les organisations anti-mondialistes ou alter mondialistes mais les spéculations « abusives ». Elles ne critiquent la mondialisation, ou du moins « son mauvais côté » que comme financière. Or le développement et les mouvements du capital financier dépendent « du procès de valorisation concret, des profits créés dans la production de richesses réelles. Il n'y a aucune possibilité de « séparer le développement du capital financier de celui du capitalisme en général, de supprimer l'un sans l'autre ». L'appellation « libérale » est entendue, dans le discours commun, comme « désignant le pouvoir excessif que l'argent et les mauvais spéculateurs auraient pris soudainement sur les sociétés », un certain nombre de contestataires en appellent à la mobilisation du pouvoir politique de l'Etat, « assimilant abusivement Etat et société, ignorant que capitalisme financier et Etat se conditionnent mutuellement et inséparablement ».²⁶⁶

265 KARSZ S. (Séminaire 1 dirigé par), *Déconstruire le social*, Paris, L'Harmattan, 1992, 157 p.

266 THOMAS, T., *op.cit.*, pp. 86-87.

Ainsi il y a un bon et un mauvais côté à la mondialisation libérale. Ces points de vue se retrouvent chez les travailleurs sociaux.

Les uns, probablement majoritaires, se montrent effrayés (à juste titre) par la pénalisation des mesures éducatives, déplorent la disparition de l'Etat qui assure le bon fonctionnement de la société civile et protecteur et promoteur de toutes *les libertés individuelles*²⁶⁷, veulent restaurer *l'Etat éducateur*²⁶⁸, et défendent la thèse de la *production de la société*²⁶⁹ au moyen de *l'insertion sociale* admettant que les « nouvelles données économiques » ne peuvent plus garantir une insertion professionnelle pour tous... Ils prônent le recours à *l'implication* et la *responsabilisation* pour maintenir ou restaurer la *citoyenneté*, ultime recours contre le délitement total de la société.

A l'opposé (?) les autres se félicitent de la liberté retrouvée grâce à l'importation des règles et méthodes naturelles et dynamiques du marché dans le secteur public et administratif sclérosé et inapte à faire face aux mutations du monde moderne²⁷⁰. La garantie des droits fondamentaux des usagers du secteur que prévoit la loi sociale renouvée impliquerait « une approche *marketing* qui postule que la finalité de toute organisation est de *répondre aux besoins* de ses *clients* (ou usagers), non pas en imaginant ces besoins, mais en procédant à leur recueil... ». La garantie de ces mêmes droits est basée sur « des engagements, il va falloir promettre, *contractualiser*, prévoir un recours externe à un médiateur... *Les projets* d'établissement, c'est-à-dire les orientations stratégiques, les buts, les objectifs, les valeurs de la structure, devront bien prendre en compte *une individualisation* des prises en charge, ce qui nous renvoie au concept de marketing, relayé par le concept de *Qualité* »²⁷¹, lui-même basé sur « *une éthique partagée* » s'inscrivant dans « *la recherche de valorisation des rôles sociaux des usagers* »²⁷². L'ère du marketing et du *mangement* doit venir à bout de l'inertie engendrée par « la situation de quasi monopole des organisations »²⁷³ du secteur médico-social.

Le leitmotiv « moins d'Etat », effraie les uns pendant qu'il réjouit les autres. Cependant la rationalisation, l'individualisation, la défense des libertés individuelles semblent faire l'unanimité. Les praticiens de l'éducation spécialisée semblent, dans leur majorité,

267 RENARD Emmanuel, « L'évolution sociale actuelle », *Travail social et néolibéralisme, Contradictions* n° 101, 1^{er} trimestre 2003, p 51.

268 SALAS Denis, « Refonder l'Etat éducateur », *A quoi sert le travail social ? Esprit*, n°3-4, mars-avril 1998, pp.174-188.

269 DONZELOT Jacques, ROMAN Joël, « 1972-1998 : les nouvelles données du social », *A quoi sert le travail social ? op. cit.*, p 19.

270 SCHMID C., « A la recherche de la qualité », *Les Cahiers de l'Actif*, n° 256/257, pp.29-36.

271 FORT F., « Vers le management des associations gestionnaires et des établissements sociaux et médico-sociaux », *Les Cahiers de l'Actif*, n°304/305, septembre/octobre 2001, p.125, souligné par nous.

272 JOING J.L., « Vers de nouvelles pratiques professionnelles », *Les Cahiers de l'Actif, op. cit.*, p.111, souligné par nous.

273 SCHMID C. *op. cit.*

acquis au bien-fondé ou à la pertinence des outils ou paradigmes qui devraient adapter (pour les uns) ou moderniser (pour les autres) l'action sociale aux exigences de la mondialisation.

Ce mot écran en cache bien d'autres tout aussi efficaces pour rendre opaque la fonction objective du travail social.

Nous avons proposé une typologie hâtive, sans nuance. Elle représente cependant, les deux discours dominants exprimés dans les revues spécialisées. Il s'agira plus loin de vérifier ou d'infirmar ces tendances dans les discours des praticiens. Une approche critique et scientifique qui dévoile et parfois dénonce la mystification du « social » se fait discrète, elle existe cependant. Nous avançons l'hypothèse que des praticiens du terrain y souscrivent.

§ 3 LES NOUVEAUX INSTRUMENTS DE L'EDUCATION SPECIALISEE

Le travail social ne découvre pas l'économie et le politique, il y a toujours été confronté puisqu'il est un appareil d'état (infra). Ses modalités, ses instruments, les pratiques de ses agents sont mis à l'épreuve de la mondialisation « libérale » et des dérèglements que celle-ci impose aux états.

Trois principes fondent le modèle néolibéral :

Le premier est que l'économie est un domaine séparé du social, gouverné par des lois naturelles et universelles que les gouvernements doivent éviter de contrarier. Le deuxième principe est que le marché est le moyen optimal d'organiser la production et les échanges de manière efficace et équitable dans les sociétés démocratiques. Le troisième principe est plus conjoncturel : la globalisation exige la réduction des dépenses étatiques, spécialement dans le domaine social... »²⁷⁴. Les lois naturelles de l'économie, le dynamisme du marché et la levée des contraintes étatiques sont les piliers de l'idéologie néolibérale.

L'insécurité d'un côté et le coût exorbitant de la prévention, voire de l'éducation en général, deviennent des leitmotiv dont l'impact sur les politiques sociales et sur les mentalités, y compris sur celles des professionnels de l'éducation, peut être mis en évidence.

La stigmatisation des jeunes marginaux y compris ceux qui sont en danger ou handicapés et la désignation du travail social et de l'éducation spécialisée comme responsables ou pour le moins incapables de venir à bout de la délinquance, de la misère, de l'exclusion autorisent le recours à de « nouvelles méthodes d'intervention ». La décentralisation et son corollaire l'évaluation offrent le cadre « idéal » du développement de dispositifs et de pra-

274 BOURDIEU Pierre, « La philosophie sociale du néolibéralisme », *L'Humanité*, 4 novembre 1999, p. 26.

tiques à la fois « rationnels » et « sécuritaires ». Pour répondre aux besoins de « sécurité » et diminuer les charges de l'Etat en matière sociale, les opportunités qu'ouvre « le passage d'une administration de gestion à une administration de mission », selon l'expression d'Edgar Pisani²⁷⁵ sont toutes bonnes à explorer.

L'administration de mission, à caractère fonctionnel a pour mission de se pencher sur un problème défini en termes de lieu et de temps, elle est inscrite dans une logique pragmatique. Elle développe des actions ponctuelles à la différence des administrations de gestion qui sont, elles, soumises aux principes des lois du service public : permanence, universalité et égalité de tous les citoyens face à un service de qualité homogène. L'approche globale revendiquée par l'administration de mission n'est cependant pas une innovation, M. Hamzaoui rappelle les débats et expériences de travail social de type communautaire, collectif ou global porté notamment par des coordinations sociales dans les années 1970. « Mais à la différence des années soixante-dix où l'approche globale est avant tout l'instrument d'une critique théorique du système, actuellement elle prend du service dans la méthodologie de l'action publique, dans l'esquisse d'une nouvelle pratique du politique »²⁷⁶. Elle est conçue comme un instrument pragmatique, elle s'impose comme une nouvelle manière de concevoir l'action autour du thème du *projet* conçu localement, institutionnellement, au cas par cas dans le respect d'un traitement qui se veut désormais différencié et territorialisé²⁷⁷.

Ce traitement transforme l'administré ou l'ayant droit en *citoyen responsable* et en *usager-client* des administrations et services sociaux. Il implique le recours au *projet*, au *contrat*, aux *droits de l'homme* et aux *bonnes pratiques*.

A. Le projet et le contrat garants de la citoyenneté de l'utilisateur

a) *Le projet et le contrat dans la loi sociale rénovée*

La première loi sociale est née dans un contexte de forte extension des équipements sociaux et médico-sociaux et de forte progression du budget social. Elle « est un moment important de rationalisation du secteur social »²⁷⁸. Des modes de fonctionnement propres à

275 WYVEKENS Anne, « Délinquance des mineurs : justice de proximité vs justice tutélaire », *Esprit*, n°3-4, mars-avril 1998, pp.158-173, p. 166.

276 HAMZAOU M., *op. cit.*, p

277 A la différence de M. Hamzaoui, l'étude empirique de cette recherche porte sur le secteur « traditionnel » du travail social et précisément sur les établissements médico-sociaux, certes implantés sur un territoire mais peu touchés directement par la décentralisation et les dispositifs mis en place par les collectivités territoriales.

278 BEC, Colette. *L'assistance en démocratie*, *op. cit.*, p. 120.

l'action sociale y sont définis. Elle préconise la coordination entre les différents organismes qui conduisent des actions envers les publics dits fragilisés qui ne relèvent pas de l'hôpital²⁷⁹. Elle instaure le contrôle par l'Etat du développement et de l'implantation des institutions sociales et médico-sociales. L'organisation du secteur et la conformité des établissements et services à des dispositions législatives et réglementaires constituent les priorités de la première loi sociale.

Le moteur de la rénovation de cette loi est la prise en considération des usagers : d'une « logique d'institution » les promoteurs de la rénovation veulent passer à « une logique fondée sur la personne et sur l'évolution de ses besoins à travers les divers âges de la vie »²⁸⁰. Sept articles de la loi 2002-2 du 2 janvier 2002 sont consacrés aux droits des usagers²⁸¹.

Le projet individualisé et global ou projet de vie préconisé par les membres de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales ayant pris l'initiative de l'écriture de la réforme de la loi de 75, n'est pas repris en tant que tel par la loi : « Une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins... »

Quatre documents définissent l'accompagnement individualisé de qualité de l'usager :

- une charte de la personne accueillie,
- un livret d'accueil,
- un contrat de séjour,
- un règlement intérieur garantira les droits du résident et le respect de son intimité.

Pour chaque établissement ou service social ou médico-social, il est élaboré un projet d'établissement ou de service, qui définit ses objectifs, notamment en matière de coordination, de coopération et d'évaluation des activités et de la qualité des prestations, ainsi que ses modalités d'organisation et de fonctionnement. Ce projet est établi pour une durée maximale de cinq ans²⁸² après consultation du conseil de la vie sociale²⁸³, ou, le cas échéant, après mise en œuvre d'une autre forme de participation.

279 TERRASSE, Pascal, *Rapport d'information* n°2249 déposé par la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales de l'Assemblée nationale sur la réforme de la loi n°75-535 du 30 juin 1975, mars 2000 : tout en consacrant la séparation voulue entre le sanitaire et le social, la loi de 75 introduit une notion nouvelle le médico-social.

280 *Ibid*, p. 22.

281 section 2 : « des droits des usagers du secteur social et médico-social », articles 7,8,9,10,11,12 et 13

282 Article 12

283 Article 10

L'article L. 311-6 du code de l'action sociale et des familles est ainsi rédigé :

Le recours à un médiateur et la participation des usagers à un conseil de la vie sociale doivent garantir la citoyenneté de l'usager.

La loi, conformément aux propositions de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales « place l'usager au cœur du dispositif » en assortissant l'admission et la prise en charge de celui-ci de garanties de bon traitement et de citoyenneté. L'élaboration d'un contrat doit modifier la relation tutelle-assistance entre l'institution et l'usager et faire de ceux-ci des partenaires mobilisés autour d'un projet.

Ces « nouveaux » outils sont destinés à replacer « les opérateurs de l'action sociale et médico-sociale dans une préoccupation d'ajustement de l'offre et de la demande, centré sur l'intérêt du bénéficiaire²⁸⁴ ». Sans doute qu'un certain nombre de dysfonctionnements de même qu'une évolution des besoins et des services justifiaient une révision des textes fondateurs²⁸⁵. Cependant n'y a-t-il pas à craindre qu'« un foisonnement de documents multiples et incantatoires »²⁸⁶ ne suffise pas à faire respecter les droits des usagers et ne permette pas aux personnels d'être guidés dans leur action ? Enfin et d'abord l'offre éducative se réduit-elle à une simple réponse à la demande des usagers ? Quelle peut être la teneur d'un projet d'établissement ? Avant de répondre à ces questions voyons ce qu'est un projet.

b) La culture du projet

La culture du projet déjà ancienne dans l'éducation nationale a gagné l'éducation spécialisée depuis la rénovation en 1989 des annexes XXIV du décret du 9 mars 1956. Ce qui apparaît comme nouveau est l'injonction au projet qui est faite aux institutions et aux personnes par voie législative depuis la loi sur le RMI en 1988, relayée en ce sens par la loi rénovant l'action sociale et médico-sociale de 2002. Injonction qui s'inscrit paradoxalement

« Art. L. 311-6. - Afin d'associer les personnes bénéficiaires des prestations au fonctionnement de l'établissement ou du service, il est institué soit un conseil de la vie sociale, soit d'autres formes de participation. Les catégories d'établissements ou de services qui doivent mettre en œuvre obligatoirement le conseil de la vie sociale sont précisées par décret.

« Ce décret précise également, d'une part, la composition et les compétences de ce conseil et, d'autre part, les autres formes de participation possibles. »

284 LOUBAT J.R, « Rénovation de la loi de 75 et relation de service », *Empan, L'inédit du projet*, n°45, mars 2002, p. 48.

285 Rapport de l'inspection générale des affaires sociales, décembre 1995 : Bilan d'application de la loi du 30 juin 1975 sur les institutions sociales et médico-sociales....

286 ZRIBI, Gérard. La révision de la loi du 30 juin 1975 enfin entérinée le 19 décembre 2001. *Le journal de l'action sociale*, janvier 2002, p 32 ;

ment dans un contexte qui se caractérise par des débouchés très incertains pour les ressortissants des institutions médico-sociales²⁸⁷ ou des bénéficiaires du RMI.

Le projet est anticipation de l'action éducative, du processus éducatif. Il est volonté de changement, intention de transformation. Il exprime une visée assortie de moyens. Il suppose « l'élaboration d'un diagnostic et la définition d'une stratégie »²⁸⁸.

Dans la langue courante, deux acceptations pourraient traditionnellement être distinguées, mais restent le plus souvent confondues :

- « l'intention exprimée, ici et maintenant, de façon vague ou précise, de tenter de réaliser, de faire quelque chose, dans quelque futur, proxime ou lointain ;

- le détail ordonné, la pré-vision de ce que l'on entend faire ultérieurement : c'est alors le dessin et, d'une certaine manière le dessein, mais plus spécialement le plan ou le programme, l'esquisse [...], le schéma mis en forme logique de ce qui est anticipé »²⁸⁹. La notion de projet serait donc bipolaire, il faut distinguer le projet-visée et le projet programmatique. « Idéalement le projet programmatique veut et doit être la traduction stratégique, méthodologique, opérationnelle, économique, de la formulation plus philosophique ou politique du projet-visée entraînant de ce fait même, la conversion de finalités en objectifs ».²⁹⁰

Le projet qui ne se présente pas sous la forme dialectique d'une visée et d'une programmation articulée²⁹¹ demeure à l'état d'idée, d'ambition velléitaire, quand c'est la visée qui domine, il se contente dans ce cas de défendre des valeurs, il est plus soucieux de signification que de cohérence ; à l'opposé le projet programmatique est essentiellement technique, « il est plus soucieux de cohérence que de signification ». Quel programme et quelle visée vont être en mesure de tenir les agents de l'éducation spécialisée ? A quel projet de société oeuvrent-ils ? S'appuyant sur quels outils ?

La notion de projet, souligne J.P. Boutinet était absente chez les pédagogues de « l'éducation nouvelle », absente chez Makarenko, absente chez Montessori, Freinet et plus récemment chez Lesne. Nous émettons l'hypothèse que la nécessité dans laquelle se trouvent aujourd'hui chaque individu et chaque structure d'avoir un projet est une consé-

287 Le taux de chômage des jeunes issus de l'Aide sociale à l'enfance ou de la protection judiciaire de la jeunesse est évalué à 40% par le CREDOC en 1992. Il y a fort à craindre que ce taux ne soit pas à la baisse 10 ans plus tard. Notons que parmi ces jeunes, le CREDOC ne distingue pas les jeunes issus de familles d'accueil et les jeunes issus des établissements qui sont ceux qui sont concernés par la présente recherche.

288 JAILLET, Marie-Christine, « De la généralisation de l'injonction au projet », *Empan*, n° 45, mars 2002, p. 20 ;

289 ARDOINO, Jacques, « Pédagogie de projet ou projet éducatif ? » *Pour* n° 94, mars-avril 1984, p. 8 et suiv.

290 *Ibid.*

291 *Ibid.*

quence du processus d'individualisation que le social de mission exige. La culture de la promotion individuelle fait croire à chacun qu'il est libre de son destin mais justifie dans le même temps l'abandon de ceux qui échouent. Le projet est en passe de devenir une norme sociale. C'est autour de cette norme qui consiste à renvoyer chacun ou chaque groupe, chaque communauté ou institution à son projet que se définissent aujourd'hui les pratiques en travail social, comme si le projet de société pouvait consister en l'accumulation de projets individuels. Le contrat, le recours à la citoyenneté, à la participation, à la qualité, à la sécurité s'inscrivent dans ce registre du traitement différencié et territorialisé des populations « à risque » qui bouscule les pratiques et les représentations des dispositifs intramuros.

c) *La contractualisation de la relation d'aide*

« Rien de durable en matière d'insertion ne se fera sans l'adhésion des intéressés et leur participation à ce qui les concerne ». Cette déclaration extraite de la circulaire du 14 décembre relative à la mise en place du RMI illustre le double discours des politiques démunis face à l'exclusion croissante.

La contractualisation introduit-elle « un mode démocratique de négociation pour une transaction qui jusqu'alors semblait échapper à toute possibilité de choix et se dissimulait derrière les limbes d'une mission d'Etat », comme l'affirme J.R. Loubat ?²⁹²

Introduite par la loi instituant le RMI, la contractualisation vient répondre aux critiques adressées aux instruments normatifs classiques, loi, arrêtés, circulaires afin de modifier les rapports entre gouvernants et gouvernés, administrations et usagers. « La contractualisation et l'activation de l'aide sociale et de l'insertion par l'individualisation des traitements remplace l'automatisme des droits »²⁹³. Cette phrase fait écho aux pionniers de l'assistance sociale de la fin du XIX^{ème} siècle qui estimait l'Assistance publique non seulement impuissante mais nocive.

Les propos de Loubat « derrière les limbes d'une mission d'Etat » reprennent en substance à leur compte la critique des réfractaires de la République au sujet de l'assistance publique et des libéraux d'aujourd'hui qui pensent que seule la logique du marché parvient à dynamiser l'action sociale et particulièrement l'éducation spécialisée.

L'usage multiforme de la notion de contrat et ses objets multiples dans les « nouvelles » politiques sociales en arrivent à occulter le contenu et le sens qu'il recouvre. On peut cependant relever deux fonctions fondamentales : la première relève d'« une fonction tech-

292 LOUBAT J. R., *op. cit.*, p. 49.

293 HAMZAOUI M., *op. cit.*, p. 131.

nique d'intervention par la « magistrature sociale » qui sert à trier ceux qui méritent et ceux qui ne méritent pas en cherchant à satisfaire l'efficacité, c'est à dire évacuer au plus vite les bénéficiaires. Cette conception technique du contrat « redonne un rôle décisif à une connaissance rapprochée, au contrôle, à la preuve de l'état de besoin, etc., comme dans les meilleurs traditions des pratiques philanthropiques. Le contrat en définitive sert moins à réintroduire effectivement de la réciprocité, qu'à construire un système de normes d'insertion, et donc aussi d'exclusion, qui partagent à nouveau les bons et les mauvais pauvres, ceux qui acceptent les normes et ceux qui les récusent... »²⁹⁴.

La deuxième fonction est définie comme un processus de socialisation, d'éducation à la citoyenneté, il s'agit de (re)mettre des individus en situation de respecter des horaires, des consignes, des rythmes, des coéquipiers, des encadrants, « incitant les contractants à améliorer leur employabilité »²⁹⁵.

Le devoir et l'obligation plus encore que le droit sont la référence principale de ces types de contrat atypiques d'insertion²⁹⁶. On est loin d'une conception du contrat de travail qui suppose un engagement réciproque, quoique inégal²⁹⁷ puisque basé sur un lien de subordination juridique entre l'employeur et le salarié et, encore davantage, du contrat synallagmatique de droit civil par lequel les deux parties s'obligent réciproquement.

Le contrat serait un droit pour les uns, mais dépendant de la logique d'assistance, et un devoir pour les autres en tant que référence au mérite et au contrôle social.

Si le recours au contrat s'impose également dans les établissements « fermés » depuis le vote de la loi sociale rénovée, les contrats concernent essentiellement les usagers les plus âgés en fin de prise en charge, ou encore les usagers relevant de l'ordonnance de 45. Mais de façon générale la relation d'aide prend une forme juridique contractuelle. « Le contrat est un instrument au service d'une logique [ré]éducative dans laquelle un aidant, le travailleur social ou l'éducateur, tente de développer motivation, engagement personnel et dynamisme dans une démarche de réinsertion [ou de réhabilitation] chez un aidé, le bénéficiaire »²⁹⁸. Dans un tel contexte le caractère unilatéral et consensuel du contrat contraint l'usager, qui n'a aucun pouvoir, en état de mimer une participation²⁹⁹. Ce nouveau mode d'administration des populations « marginales » s'inscrit dans le passage de la substitution

294 *Idem*, p. 135.

295 *Idem*.

296 ERBES-SEGUEIN S. (sous la direction de), *Le contrat, usages et abus d'une notion*, Paris, Desclée de Brouwer, Paris, 1999, 245 p..

297 Gérard Filoche, inspecteur du travail et Robert Castel en conférence à l'Espace Marx de Lille-Hellemes octobre 1999.

298 LAFORE R., « Les trois défis du RMI. A propos de la loi du 1^{er} décembre 1988 », *L'actualité juridique. Droit administratif*, 20 octobre 1989, p. 583.

299 PROCACCI G., « Contrat et citoyenneté », ERBES-SEGUEIN S. (sous la dir.de), *Le contrat. Usages et abus d'une notion*, Paris, Desclée de Brouwer, 1999, pp. 66-67.

à la responsabilisation. Les contrats ou les relations d'aide « contractuelles » balisent en fait un processus d'éducation à la citoyenneté réduite à ses devoirs et ses obligations et « privée du droit de s'occuper des affaires des autres »³⁰⁰. Ils gomment ainsi la « dimension non seulement économique mais aussi collective »³⁰¹ de la question sociale.

La citoyenneté qui est au programme de nombres de projets éducatifs d'institution médico-sociales recouvre une certaine conception de la citoyenneté, une référence aux droits de l'homme très limitée, si ce n'est partielle. Examinons-en la teneur.

B. La citoyenneté et les droits de l'homme

La citoyenneté relève de ces projets « visée » qui servent à faire écran aux besoins objectifs des bénéficiaires des aides sociales ou éducatives. La citoyenneté fait particulièrement écho au « concept » de mondialisation. La conception dominante de la citoyenneté (celle qui est communément admise, les idées dominantes étant celles de la classe dominante) « repose sur le postulat du caractère démocratique des riches pays capitalistes. Celle qui affirme haut et fort leur supériorité, non seulement économique, mais aussi politique et morale sur toute autre forme de régime »³⁰². Celle qui restreint les droits de l'Homme aux droits civils et politiques individuels. Les droits sociaux, économiques et culturels collectifs, les trois autres des cinq droits de l'homme indivisibles sont rarement abordés [dans les projets institutionnels] et les droits économiques sont strictement tabous³⁰³. Cette notion de citoyenneté vient entériner l'absence de prise en compte des droits de l'homme de la 2^{ème} génération³⁰⁴, qui eux remettent en question la concurrence effrénée, la déréglementation du droit du travail ou de la protection sociale.

Les droits de l'homme, tels qu'ils sont décrits dans les résolutions internationales des Nations unies comprennent trois générations.

La première génération concerne les droits civils et politiques individuels (liberté d'expression et d'association, liberté religieuse...). Ils assurent la protection de l'individu et découlent des idées de la révolution française (liberté, égalité, fraternité).

La seconde génération se rapporte aux droits sociaux, culturels et économiques (droit au travail, au revenu, au logement, à l'enseignement, aux soins de santé,...). Ils visent à défendre les groupes les plus faibles de la population. Il faut une intervention de l'Etat pour

300 « Une fonction sociale généralisée », table ronde avec J. AFCHAIN, C. BACHMANN, J. DONZELOT, F. DUBET, J. ION, J. ROMAN, D. SALAS, *A quoi sert le travail social, Esprit, op. cit.*, p. 104.

301 BEC C., *L'assistance en démocratie, op. cit.*, p. 157.

302 HIRTT, *op. cit.*, p. 37.

303 RUSSEL R., « Pauvreté, impuissance et inégalité en matière de sida : les vrais tabous », *Globalisation et santé, op. cit.* p. 131.

304 KOLF Jacques, « Quels droits ? Quels hommes ? », *Contradictions*, n° 73, 1993, pp. 35-48.

les appliquer. Ces droits ont été introduits en 1948 sous la pression de l'Union soviétique et du mouvement ouvrier occidental. La sécurité sociale, le droit du travail en sont des illustrations. Ces deux générations de droits ont été résumées en trente articles dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948.

Enfin le droit à l'autodétermination des peuples est devenu un droit de l'homme en 1966, il a été ajouté en 1966 par l'ONU à la déclaration de 1948. Cette troisième génération comporte une série de résolutions qui condamnent notamment la discrimination de races ou de sexes comme violation des droits de l'homme.

Les deux dernières générations des droits de l'homme n'ont été reconnues par les pays capitalistes du centre que « formellement et sous l'énorme pression des circonstances ». C'est à la déclaration de 1948, qui n'est pas la plus récente que l'on se réfère, mais dans laquelle « les pays du Nord négligent systématiquement la moitié des articles »³⁰⁵.

Les droits individuels se heurtent inévitablement aux droits de la seconde et de la troisième génération. Ils peuvent même entrer en contradiction avec ces derniers. Dans le même temps ils ne peuvent exister les uns sans les autres, ils entretiennent un rapport dialectique. De plus, les droits de l'homme dans leur ensemble sont déterminés historiquement. Le contenu des déclarations et leur application sont le reflet des rapports de force de la formation sociale dans laquelle ils constituent une référence et des valeurs dominantes dans cette même formation sociale. Ainsi quand les droits de l'homme sont invoqués dans les pays du Nord, ce sont les droits individuels dont il est le plus souvent question. Pour ceux qui doivent se suffire du RMI, qui ne peuvent garantir à leurs enfants l'accès à une formation, ceux encore qui ne peuvent prétendre à des soins de qualité, « les droits civils et politiques individuels sont probablement des préoccupations mineures »³⁰⁶. Le caractère universel des droits de l'homme est tout à fait contestable et en premier lieu celui du droit au travail qui est le plus bafoué dans le contexte de mondialisation libérale d'aujourd'hui.

C'est Charles Fourier au XIX^{ème} siècle qui est « le père de l'expression « droit au travail » Il affirme alors que « la politique vante les droits de l'homme et ne garantit pas le premier droit, le seul utile qui est le droit au travail », et il écrit par ailleurs que « la société doit assurer au peuple du travail en temps de santé et des secours, un minimum social, en cas d'infirmité ». L'expression « liberté du travail », magnifiée en 1791 était désormais usée ; cette liberté n'avait jamais participé à la ferveur pour les « droits de l'homme » car elle n'était ni un droit individuel ni un droit politique. Le droit au travail apparaissait alors comme un droit social, le premier d'entre eux et la fin suprême »³⁰⁷. Le « pompeux catalo-

305 *Ibid*, p. 37.

306 RUSSEL R., *op. cit.*, p. 131.

307 *Encyclopaedia universalis*, 1980, volume 5, p. 819.

gue des droits de l'homme » lui consacre encore une place privilégiée...³⁰⁸. On peut ainsi caractériser la situation actuelle des droits de l'homme dans les pays capitalistes du centre : « la démocratie libérale a porté à leur sommet les droits politiques, mais reposant sur un régime économique fondé sur la libre entreprise et le profit, elle n'accorde les droits sociaux que parcimonieusement »³⁰⁹. La citoyenneté, telle qu'elle est proposée aux usagers des services sociaux ou éducatifs, ne peut constituer un programme puisqu'elle est amputée des droits de la 2^{ème} et 3^{ème} génération.

Dans ce contexte le paradigme de la responsabilisation devient vide de sens.

La responsabilisation est un mot « nouveau », il figure dans le petit Robert depuis une dizaine d'années. Selon l'édition de 1993, la responsabilisation est l'action de rendre quelqu'un responsable, de donner des responsabilités à quelqu'un pour qu'il prenne conscience de son rôle. L'individu que le projet ou le contrat doit mettre sur la voie de la responsabilisation ne se voit pas « donner des responsabilités », si ce n'est circonscrites à son quartier ou à son institution, ponctuelles ou encore sans réel enjeu. Cette absence d'enjeu ne peut déboucher sur une quelconque prise de conscience. Cette dernière serait d'ailleurs dangereuse pour l'ordre établi.

C. Certification des « bonnes pratiques »

L'évaluation est soumise aux mêmes contradictions que le projet. En l'absence de visée, que peut-on évaluer ? Les « bonnes pratiques professionnelles »³¹⁰, répond pour le moment la loi rénovant l'action sociale et médico-sociale. S'il est vrai que le travail social est peu préparé aux procédures d'évaluation, le contrôle du respect de la référence à des normes venues du Conseil national de l'évaluation sociale et médico-sociale³¹¹ par un « organisme extérieur »³¹² ne s'apparente pas à un processus de remise en question des pratiques, de développement des savoirs et d'implication des personnels. « Plus que jamais confrontés à la nécessité de faire mieux avec moins, les secteurs social et médico-social ont à répondre sur les capacités de leurs services. Pour cela la démarche qualité apparaît désormais réaliser le mariage du cœur et de la raison. Partie intégrante d'un management global, elle recentre les efforts sur les bénéficiaires pour offrir davantage de lisibilité et de

308 Propos attribué à K. Marx par *Encyclopaedia universalis*, op. cit., p. 819.

309 *Ibidem*, p. 819.

310 Loi n° 2002-2 du 2 janvier rénovant l'action sociale et médico-sociale, article 22. Notons que le principe de l'accréditation n'a pas été retenu.

311 *Idem*.

312 *Idem*.

garantie et optimiser les moyens afin d'abaisser le coût des prestations »³¹³. La démarche qualité serait donc le moyen de faire face aux effets de l'application du troisième principe conjoncturel du modèle libéral imposé par le développement actuel du capitalisme, caractérisé par la mondialisation libérale. La démarche qualité, c'est-à-dire « le processus global qui permet à un opérateur de garantir un niveau de qualité » vise à mettre en adéquation l'offre et la demande de services éducatifs spécialisés.

Ce discours marchand peut-il répondre à la fois à la prise en compte des besoins des usagers et à la fois à la définition de la mission d'intérêt public que doivent remplir les établissements médico-sociaux ? Implicitement la référence aux bonnes pratiques professionnelles est celle qui correspond aux modalités actuelles (déterminées historiquement) du traitement de la question sociale. On a vu ces modalités, elles relèvent de l'ingénierie de gestion des pauvres, marginaux ou autres handicapés de la vie. Cette ingénierie a un coût, il doit être réduit, mondialisation oblige. La référence à des normes ISO³¹⁴ issues de l'industrie doit permettre à chaque établissement d'apporter la preuve de sa rentabilité.

Et pour se faire la démarche qualité est présentée comme un outil prenant (enfin) en compte les besoins des usagers que l'organisation des institutions sociales étatiques, entendons statiques empêchait jusqu'alors de considérer. Cette même démarche qualité fait pourtant l'économie de l'analyse des besoins, sa logique est celle de l'offre et de la demande ou encore celle du prestataire et du client. Elle labellise sans se préoccuper des effets et encore moins des causes à l'origine du « service ».

L'introduction de la concurrence par le biais des validations de projet prévues dorénavant par la loi va mobiliser les capacités d'innovation du secteur social, puisque « d'après différentes études effectuées au sein des entreprises, ce sont celles qui sont confrontées le plus durement aux lois du marché et de la concurrence qui se montrent les plus aptes à mettre en place des démarches induisant des processus de changement rapides »³¹⁵. L'innovation répond aux attentes de l'administration de mission, elle s'inscrit dans une démarche pragmatique qui ne laisse pas de place à l'analyse objective, c'est-à-dire scientifique des pratiques. Les institutions médico-sociales ne sont pas en mesure d'apporter les garanties méthodologiques, éthiques et financières pour une analyse objective des pratiques, la loi ne les y invite pas.

Les bonnes pratiques sont donc celles du marché considérant la demande du client, sa « solvabilité » et témoignant de la capacité des établissements à répondre aux demandes

313 LOUBAT J.R., « L'évaluation de la qualité dans les établissements sociaux et médico-sociaux », *Lien social*, n°719, septembre 2004, p. 4.

314 ISO : International Organization for Standardization.

315 SCHMID C., « A la recherche de la qualité », *op. cit.* : les « différentes études » ne sont pas référencées.

immédiates. Ce pseudo concept est produit et diffusé, comme celui d'activation, par la Commission européenne³¹⁶. L'évaluation de ces bonnes pratiques devra porter sur la qualité du produit et, principalement, s'intéresser au degré de satisfaction des bénéficiaires, sur la qualité de la relation-client, enfin sur la qualité du processus, c'est-à-dire la qualité de l'organisation et de l'utilisation des ressources permettant de rendre le service. La loi ne prévoit pas encore les modalités d'évaluation, mais de nombreux experts opérationnalisent déjà leurs méthodologies empruntées au management industriel, dans de nombreuses associations. Ce n'est pas la forme commerciale que les experts disent utiliser au sens noble – « commercer signifiant échanger »³¹⁷ – qui est seulement sujette à critique, c'est l'idéologie dont elle est le reflet qui doit être décryptée au risque, en l'absence de toute analyse, de demeurer dans l'ignorance :

- du décalage entre les besoins objectifs d'éducation au sens large ou d'éducation spécialisée et les demandes exprimées par les usagers et,
- dans l'ignorance que l'offre d'éducation ou l'offre d'insertion résulte d'un rapport de forces qui se joue entre acteurs sociaux aux intérêts contradictoires et surtout
- dans l'ignorance que les besoins objectifs d'éducation (spécialisée ou non) sont déterminés par l'état de développement des forces productives et des rapports sociaux de production.

Les experts et les législateurs n'ont fait que répondre aux nécessités de l'état de développement des forces productives et des rapports sociaux de production en « réalisant le mariage du cœur et de la raison ». Le législateur répond aux nécessités de réduction des dépenses sociales en imposant le recours à des modalités visant la rationalisation des pratiques. L'expert en Qualité donne un contenu à ces modalités, crée les outils ou les empruntent car ils existent déjà en entreprises. Son activité est essentiellement idéologique, il n'a d'ailleurs pas trop de difficultés à s'imposer dans un champ assez démuné sur le plan méthodologique, comme celui de l'éducation spécialisée, dans lequel les agents sont demandeurs de recettes face à des problématiques qu'ils n'ont les moyens ni de comprendre ni de résoudre.

Notons que la démarche qualité, c'est-à-dire la démarche « volontaire » qui consiste pour un établissement à se mettre en conformité à des normes « garantissant un certain niveau de qualité » représente un marché nouveau dans le travail social porté généralement par le budget alloué au Plan de formation.

316 Voir la définition dans *Le Dictionnaire du prêt à penser* de M. Alaluf, *op. cit.* p. 28.

317 Précision apportée par LOUBAT J.R., *Lien social, op. cit.*

« L'assurance qualité³¹⁸ implique indissociablement la conduite de projets individuels et collectifs pour dynamiser les structures, et le processus de formation permanente pour adapter les hommes aux changements nécessaires à la survie des établissements »³¹⁹. De nombreuses institutions ont donc dû se mettre à formaliser leurs prestations en se livrant à l'écriture de leur projet, charte, livret d'accueil ou encore règlement intérieur instaurés par la loi et portant trace de leurs bonnes pratiques afin de pouvoir satisfaire à l'évaluation³²⁰ de celles-ci. Cette formalisation requiert du temps et des compétences, le Plan de formation dans nombre d'établissements a été consacré ces dernières années – après la consultation obligatoire des représentants du personnel – à l'écriture du projet d'établissement à l'aide de consultants³²¹. La démarche qualité et l'évaluation représentent « un coût significatif [pour les établissements] qu'il faudra bien récupérer quelque part : sur l'éducatif ? »³²² Elles représentent également des débouchés pour une frange de la classe moyenne issue de l'université ou du travail social³²³.

Ces outils que la loi sociale rénovée préconise apparaissent dénués de supports scientifiques, et essentiellement normatifs. Ils semblent avant tout renvoyer aussi bien les usagers que les praticiens à l'adhérence de leur condition, alors même que le projet repose sur une capacité à se projeter hors de soi-même, « ou en d'autres termes à s'arracher à sa condition »³²⁴.

Les travailleurs sociaux sont ainsi formés ou formatés pour remplir un mandat défini par l'Etat. Car si ils ne sont pas tous titulaires de la fonction publique, ils agissent pour le compte de l'Etat, nous allons à présent étudier la légitimité de ce mandat.

318 « C'est-à-dire l'ensemble des activités, mesures, et dispositifs organisés systématiquement pour maximiser les chances que les compétences produites par le système aient la qualité requise » afin de voir pour cet établissement son autorisation de fonctionnement reconduite. Les institutions du secteur médico-social ne sont pas comme les institutions du secteur de la santé soumis à l'accréditation.

319 PEYRE Pierre, « La qualité de la formation : le vrai-faux dilemme entre projet individuel et projet collectif », *Actif*, n°256-257, *op. cit.*, p. 70.

320 Les établissements et services font procéder à l'évaluation de leurs activités et de la qualité des prestations qu'ils délivrent par un organisme extérieur . Article 22 de la loi sociale rénovée.

321 C'est le cas du CAT Maurice Pilod à Paris, *Lien social*, n°635, septembre 2002. Plusieurs établissements visités pendant l'enquête consacrent le Plan de formation à destination des salariés à la rédaction du projet d'établissement exigé par les tutelles depuis la mise en application des annexes XXIV et en vue de la promulgation de la Loi sociale rénovée.

322 Courrier des lecteurs en réponse aux propos tenus par LOUBAT J.R., *Lien social*, n° 719, *op. cit.*, p. 15.

323 J.L. Joing est un ancien directeur d'établissement social, il a créé avec d'autres professionnels et universitaires, son propre cabinet de consultant : l'Institut pour le développement de la Qualité sociale, *Actif*, n°256-257, sept-oct. 1997. J.R. Loubat est « psychosociologue-consultant », il travaille pour « Formation-Conseil en Ressources Humaines », F.Fort est docteur en sciences de gestion et consultant-formateur en management de la Qualité, *Actif*, n°304-305, octobre 2001

324 JAILLET M.C, *op. cit.*, p. 23.

§ 4 L'EDUCATION SPECIALISEE COMME APPAREIL D'ETAT

« Alors que l'Etat-providence était conçu par les intellectuels du travail social comme une ruse de la domination, il convient maintenant de le défendre contre le libéralisme et d'en montrer l'efficacité contre tous ceux qui en soulignent les effets pervers », ainsi résume F. Dubet l'évolution de la critique sociale³²⁵.

De son côté, D. Salas en appelle à « refonder l'Etat éducateur »³²⁶ et E. Renard revisite Hegel pour en appeler à un Etat qui « transcende les intérêts particuliers et les soumet à la volonté générale de liberté », un Etat solidaire qui régule le jeu du libre marché³²⁷.

Ce type de critique énoncé ou repris par une fraction importante de la petite bourgeoisie et particulièrement par les travailleurs sociaux, menacés directement ou indirectement par la déréglementation de l'Etat social, repose sur une méconnaissance du rôle de l'Etat et du rôle que les agents à son service jouent dans la reproduction des rapports sociaux.

Pour comprendre comment le groupe social, que constituent les travailleurs sociaux, se situe dans les rapports de production capitaliste, il est nécessaire de définir l'Etat.

A. L'Etat d'un point de vue matérialiste et historique

L'histoire montre que l'Etat apparaît dès lors qu'une société se divise en classes. En effet l'Etat n'a pas toujours existé. Quand les hommes vivaient en clans et produisaient à peine pour leur autosubsistance, la défense des intérêts communs du groupe était confiée à divers individus, mais toujours sous le contrôle de l'ensemble de la communauté. La cohésion sociale de la communauté reposait sur la coutume et l'autorité des anciens. Aucune catégorie d'individus ne se différenciait du reste de la communauté pour se consacrer exclusivement à gouverner³²⁸.

La situation change quand la force de travail humaine est capable de produire au-delà du minimum nécessaire, quand le développement des forces productives est tel qu'une division du travail s'impose. Cette division du travail dans le mode de production capitaliste prend la forme d'une division de la société en classes, c'est à dire en groupes sociaux dont l'un est en mesure d'exploiter les autres, de s'approprier le travail d'autrui. Sans appareil coercitif permanent, il est impossible d'obliger une grande partie de la société à travailler systématiquement pour l'autre.

325 DUBET, *Le déclin de l'institution*, *op. cit.*, p. 253.

326 SALAS D., « Refonder l'Etat éducateur », *op. cit.*, pp. 174-188.

327 RENARD E., *L'évolution sociale actuelle*, *op. cit.*

328 HARNECKER M., *op. cit.*, « L'ETAT », chapitre 7, p. 95-130.

« L'Etat n'est pas un pouvoir imposé du dehors à la société ; il n'est pas davantage 'la réalité de l'idée morale', 'l'image et la réalité de la raison', comme le prétend Hegel. Il est bien plutôt un produit de la société à un stade donné de son développement ; il est l'aveu que cette société s'empêtre dans une insoluble contradiction avec elle-même, s'étant scindée en oppositions inconciliables qu'elle est impuissante à conjurer »³²⁹. Mais pour que les classes aux intérêts économiques opposés, « ne se consomment pas, elles et la société en une lutte stérile, le besoin s'impose d'un pouvoir qui, placé en apparence au-dessus de la société, doit estomper le conflit, le maintenir dans les limites de l'ordre »³³⁰. Et ce pouvoir né de la société, mais qui se place au-dessus d'elle et lui devient de plus en plus étranger, c'est l'Etat. « Comme l'Etat est né du besoin de réfréner des oppositions de classes, mais comme il est né, en même temps, au milieu du conflit de ces classes, il est, dans la règle, l'Etat de la classe la plus puissante, de celle qui domine au point de vue économique et qui grâce à lui, devient aussi classe politiquement dominante et acquiert ainsi de nouveaux moyens pour mater et exploiter la classe opprimée ». ³³¹

L'Etat n'est pas un organe de conciliation de classes, mais « un organe de domination de classe, d'oppression d'une classe par une autre »³³².

L'Etat, au moyen des impôts met en place des instruments de coercition, de répression, pour maintenir l'ordre et la cohésion sociale nécessaires au capitalisme pour exercer sa domination, c'est l'aspect coercitif le plus visible ; dans le même temps, l'Etat délègue à des fonctionnaires la gestion de la santé publique, pour lutter contre les épidémies, la gestion de l'enseignement ; etc., dans le but de maintenir la cohésion physique, morale, sociale de la société et de garantir à celle-ci une main d'œuvre disponible apte à reproduire l'organisation capitaliste.

« L'école, appareil idéologique d'Etat [ou les services d'action sociale pourrait-on ajouter] ne sont pas directement répressifs », affirment les auteurs de *La petite bourgeoisie en France*³³³, cependant « ces pièces de l'appareil d'Etat interviennent beaucoup plus directement que l'appareil répressif d'Etat (police, justice) dans la reproduction des rapports capitalistes de production, si l'on se place dans une perspective à long terme : l'inculcation de l'idéologie bourgeoise et la qualification de la force de travail, l'entretien de la valeur physique de la force de travail. »

329 ENGELS F., *L'origine de la famille, de la propriété privée et de l'Etat*, Paris, Ed. Sociales, 1975, pp. 178-180

330 *Ibid.*

331 *Ibid.*

332 HARNECKER, *op. cit.*, p. 97.

333 BAUDELLOT C., ESTABLET R., MALEMORT J., *La petite bourgeoisie en France*, Paris, Maspero, 1974, p. 290.

Deux remarques s'imposent qui se rapportent directement à l'objet de la recherche :

- les services publics appartiennent à l'Etat et non au secteur économique directement contrôlé par le capital, parce que ils ne sont pas directement productifs : l'activité de ces services ne produit pas de plus-value.

- « si en dernière instance, ces services n'existent que parce qu'ils sont indispensables au capitalisme lui-même pour maintenir sa domination, ils ont tous sans exception, été imposés, sous la forme où ils existent aujourd'hui, par les luttes de la classe ouvrière. »³³⁴

Ils sont le résultat de rapports de force entre les exploités et la bourgeoisie.

Nous pouvons dès lors retenir que :

- les travailleurs sociaux sont au service de l'Etat, appareil idéologique visant à pérenniser les rapports de production capitaliste,

- ils doivent leur existence (en tant que groupe professionnel) aux compromis issus des revendications ouvrières.

B. L'organisation de l'Etat

L'Etat a une double fonction : technique et politique. La fonction technique, c'est-à-dire organisatrice et administrative est propre à toute société connaissant un minimum de division du travail. A cette fonction technique s'ajoute, dans les sociétés de classe une fonction de domination politique. « C'est seulement lorsque, à côté de la fonction de type technico-administratif, apparaît la fonction de domination politique, que l'on peut parler de l'apparition de l'Etat proprement dit »³³⁵. La structure juridico-politique, structure universelle et transhistorique, qui organise avec les structures idéologique et économique tout mode de production, prend la forme d'un Etat dans le mode de production capitaliste.

La structure juridico-politique des sociétés capitalistes est constituée

- de deux systèmes :

- un système juridique, ensemble de lois, de règles et de normes,

- un système politique, ensemble d'appareils organisant la cité (polis),

- des appareils d'Etat :

- appareils technico-administratifs,

- appareils répressifs d'Etat,

- appareils idéologiques d'Etat³³⁶.

334 *Ibid*, p. 291.

335 HARNECKER M., *op. cit.*, p. 100.

336 DEMUNTER P., *Comprendre la société, op. cit.*, p.252. ALTHUSSER L. « Idéologie et appareils idéologiques d'Etat », *La Pensée*, n°1, juin 1970.

a) *L'appareil répressif*

L'appareil répressif est l'appareil dominant, il se renforce actuellement en France et dans les pays capitalistes du centre : la sécurité intérieure liée à la politique d'immigration à la lutte contre le terrorisme ainsi que l'extension de la notion de criminalité apparaissent aujourd'hui comme ses domaines privilégiés. La loi d'orientation et de programmation de la justice, dite loi Perben est une illustration du renforcement des pouvoirs de la police et de la justice au détriment de ce qui relevait jusqu'alors des prérogatives du travail social ou de l'Education spécialisée, appareils idéologiques d'Etat. La crise structurelle du capitalisme attisant les contradictions entre capital et travail, l'appareil répressif se renforce et accroît son champ d'intervention.

b) *Les appareils idéologiques*

Les appareils idéologiques d'Etat « fonctionnent de manière massive et prépondérante par l'idéologie, tout en recourant aussi à titre secondaire à la répression »³³⁷. Alors que l'appareil répressif se présente sous une forme unifiée, qu'il « se confond généralement avec l'appareil d'Etat lui-même et appartient [encore en ce qui concerne la majorité de ses institutions] au domaine public, les appareils idéologiques sont nombreux et relèvent pour la plupart du domaine privé »³³⁸. Pour Althusser, la distinction entre privé et public est inopportune pour comprendre comment ces appareils fonctionnent : ils sont les instruments de production et de diffusion de l'idéologie dominante. Et les conditions de fonctionnement de ces appareils idéologiques sont assurées par l'appareil répressif « par l'intermédiaire de simples ordres ou interdits administratifs, par la censure ouverte ou tacite, ou par l'emploi de la force physique »³³⁹, le cas échéant.

Parmi ces appareils, d'après Althusser, l'appareil scolaire occupe une place dominante. L'appareil d'information et particulièrement les radios-télévisions et la presse écrite occupe également une place importante.

Bentham (1748-1832), auteur de la théorie la plus cohérente des exigences économiques et juridiques de la classe bourgeoise expose dans le Panopticon, ses visées pédagogiques fondées sur le despotisme de l'environnement : « L'Education, par exemple, n'est que le résultat de toutes les circonstances auxquelles un enfant est exposé. Veiller à l'éducation d'un homme, c'est veiller à toutes ses actions : c'est le placer dans une position où on

337 ALTHUSSER L. *op. cit.*, p. 85.

338 DEMUNTER, *op. cit.*, p.257 : depuis que l'auteur a écrit ses lignes des projets de privatisation des prisons ou de sous-traitance de certaines activités de police sont à l'étude.

339 HARNECKER M., *op. cit.*, p. 108.

puisse influencer sur lui comme on le veut, par le choix des objets dont on l'entoure et des idées qu'on lui fait naître [...] Si l'on trouvait le moyen de se rendre maître de tout ce qui peut arriver à un certain nombre d'hommes, de disposer de tout ce qui les environne, de manière à opérer sur eux l'impression que l'on veut produire, on trouverait le plus sûr moyen de gouverner les hommes »³⁴⁰. La télévision a répondu aux aspirations de Bentham, à son idéal de continuité du pédagogique au politique.

L'appareil juridique fait partie des appareils idéologiques d'Etat, comme il fait partie de l'appareil répressif selon les fonctions qu'il exerce. L'appareil ecclésial (les différentes églises), l'appareil politique (les partis), l'appareil syndical, culturel (Lettres, Beaux-Arts, cinéma..) sans oublier l'appareil familial constituent des instruments de production et de diffusion de l'idéologie dominante.

L'éducation spécialisée, on l'a vu est à la charnière de l'appareil juridique, éducatif et des soins de santé, elle fait partie du travail social ou de la protection sociale dictée par les politiques sociales. Elle participe à la production et à la diffusion des valeurs dominantes.

L'appareil d'Etat est l'ensemble des institutions qui remplissent les diverses fonctions de l'Etat (répressives, technico-administratives, idéologiques).

Le pouvoir est la capacité qu'a une classe de faire fonctionner l'appareil d'Etat conformément à ses intérêts de classe. « La classe qui exerce sa domination sur les classes subordonnées est également la classe qui dispose de l'appareil d'Etat, la classe qui promulgue les lois lui permettant de se reproduire comme classe dominante »³⁴¹. C'est la bourgeoisie qui dispose du pouvoir d'Etat en France, même si ce n'est pas elle qui gouverne directement.

c) *La politique sociale de l'Etat*

Si l'Etat intervient sur le plan économique en faveur de la bourgeoisie³⁴², les postes budgétaires consacrées à l'Education nationale, à la santé, et à l'aide sociale sont impor-

340 Citation rapportée par LE PENNEC, *Centre fermé, prison ouverte, op. cit.*, p. 16.

341 HARNECKER, *op. cit.*, p. 110.

342 Depuis les années 1970, la réaction de la classe dominante contre la baisse tendancielle du taux de profit et l'effondrement des régimes socialistes poussent et autorisent les gouvernements à dénationaliser et privatiser des secteurs entiers de l'économie y compris des secteurs comme les télécommunications, l'électricité, l'enseignement, la santé, la Sécurité sociale et l'aide sociale. Les arguments faisant état d'une meilleure rentabilité des entreprises privées par rapport aux entreprises publiques, de la résorption du déficit budgétaire de l'Etat ou encore et surtout de l'augmentation de l'emploi ont été réfutés par la pratique. La privatisation profite uniquement à la classe bourgeoise. Outre les profits dégagés, celle-ci bénéficie du démantèlement « des derniers bastions de résistance à la destruction sociale ». Voir DE

tants. Quelle est cependant la place de la politique sociale dans l'ensemble de la politique étatique ?

Les mesures sociales sont le fruit de revendications ouvrières, elles profitent à tous, y compris aux propriétaires de moyens de production. Elles ne sont jamais définitivement acquises et demandent vigilance et actions des travailleurs et de leurs organisations. Enfin la politique sociale permet à l'Etat de gérer les tensions les plus fortes créées par l'accumulation et d'atténuer les contradictions qui se traduisent par des inégalités de plus en plus prononcées. La bourgeoisie lui reconnaît une utilité. La politique sociale corrige les excès de l'économie de marché, elle maintient en même temps « une capacité minimale de consommation de la classe ouvrière et des travailleurs en voie de sous-prolétarianisation »³⁴³. Elle est un instrument de cohésion sociale et facilite la reproduction économique. Elle est donc un instrument idéologique et politique aux mains de la classe dominante.

C. Le personnel de l'Etat

L'appareil d'Etat est « servi » par un personnel, des agents, dont les situations de classe et les positions de classe ne sont pas homogènes.

On trouve peu d'ouvriers occupant des fonctions de décisions et d'autorité au sein de l'appareil d'Etat. Quand certains y accèdent, ils ont abandonné leur position de classe ouvrière : le ministre P. Bérégovoy est un exemple. Les ouvriers, fonctionnaires d'Etat sont présents dans les entreprises industrielles publiques, les services d'entretien de réparation, etc., ils sont les premiers à pâtir de la sous-traitance massive des services « publics ».

a) *Les serviteurs de l'Etat*

La bourgeoisie « fournit » les ministres, secrétaires d'Etat, hauts fonctionnaires, officiers supérieurs de l'armée, de la police, cadres supérieurs des entreprises et organismes d'intérêts publics. Ils exercent le pouvoir d'Etat au nom de « l'intérêt général ».

De par leur origine de classe, leur parcours scolaire, leur culture, leur situation de classe, leurs intérêts immédiats et à long terme ces « serviteurs de l'Etat » sont les fondés de pouvoir de la bourgeoisie et non les agents « neutres » du bien commun qu'ils préten-

SELYS Gérard, *Privé de public. A qui profite les nationalisations ?*, Bruxelles, EPO, 1995 et, DEMUNTER P., *Comprendre la société op. cit.*, p. 268.
343 DEMUNTER P., *Comprendre la société*, p. 272.

dent être. Avec le personnel politique et les journalistes de renom, ils font partie des nouveaux chiens de garde³⁴⁴. Leurs intérêts sont ceux de la classe dominante.

Les hommes d'affaires sont présents dans les activités des gouvernements et des administrations et dans les assemblées parlementaires. Ce phénomène mis à jour par R. Miliband et S. Halimi³⁴⁵ s'accroît avec le développement de la présence de l'Etat dans la vie économique. Les uns prennent congé de leur conseil d'administration durant leur mandat pendant que les autres, des technocrates issus des hautes écoles de l'Administration, accèdent à des postes importants au sein d'entreprises privées : l'ancien ministre des télécommunications, Paul Quiès, après avoir privatisé les télécoms a pris la tête de France Telecom. E. Alphandéry, ancien ministre du gouvernement Balladur et ancien dirigeant d'EDF est devenu administrateur de Suez³⁴⁶. Ce qui illustre les propos de K. Kautsky : « La classe capitaliste règne mais ne gouverne pas, elle se contente de régner sur le gouvernement »³⁴⁷.

b) Les agents des administrations et les travailleurs sociaux

La nouvelle petite bourgeoisie³⁴⁸ occupe pratiquement tout l'espace dans le personnel de l'Etat. Elle est constituée des enseignants, du personnel de santé, du social, d'une fraction importante des fonctionnaires employés dans divers ministères ou dans les collectivités territoriales.

Comme le prolétariat, elle n'a aucun contrôle sur les moyens de production, mais à la différence de celui-ci elle détient par délégation certains pouvoirs, en retire du prestige, de la reconnaissance sociale. Ses intérêts immédiats l'amènent à défendre les intérêts de la classe dominante qui lui procure son gagne-pain, son statut. Elle en oublie souvent que ce sont les luttes ouvrières qui lui procurent la place qu'elle occupe. Elle a cependant besoin de faire alliance avec le prolétariat pour maintenir et développer ses acquis.... « Ses intérêts l'amènent à balancer entre les deux classes antagonistes en fonction du rapport de force entre ces dernières »³⁴⁹

Le statut et les conditions d'exercice des travailleurs sociaux sont au cœur même des antagonismes capital-travail. Ils doivent leur situation aux revendications des prolétaires,

344 HALIMI Serge, *Les nouveaux chiens de garde*, Paris, Liber-Raisons d'agir, 1997, 110 p.

345 MILIBAND Ralph, *L'Etat dans la société capitaliste*, Paris, Maspero, 1973, HALIMI S., *op. cit.*

346 Propriétaire depuis 1990 de l'équivalent belge d'EDF-GDF, Suez détient 49% du capital de la Compagnie nationale du Rhône depuis 2003, cette société accède ainsi au rang de 2^{ème} producteur français. *Le Monde diplomatique*, juin 2004

347 Cité par R. MILIBAND, *op. cit.*, p.

348 Ce concept sera défini dans le chapitre suivant

349 DEMUNTER P., *op. cit.*, p.285 et voir chapitre suivant de la thèse.

c'est-à-dire des travailleurs de la classe exploitée et ils sont indispensables au capitalisme lui-même pour maintenir sa domination.

CONCLUSION

Jamais le capitalisme n'a dominé le monde comme aujourd'hui et la forme que prend l'impérialisme se traduit par la domination de centaines d'oligopoles sur le marché mondial. Pour maintenir leur taux de profit ces oligopoles procèdent à la délocalisation des entreprises et/ou à l'externalisation de leur partie industrielle. Ce sont ces délocalisations-externalisations que l'on appelle la mondialisation. Les délocalisations et les externalisations contribuent pour une grande part à la déréglementation du travail et de la protection sociale dans les pays « dominants », paupérisant de ce fait une masse importante de ces pays « riches ».

« Pressés par [les organisations internationales] de redistribuer la richesse nationale au profit de la rentabilité des entreprises et des capitaux, les décideurs politiques [des états nations] se sont engagés, depuis vingt ans, dans un mouvement de réduction des impôts qui, désormais, s'auto-alimente par un processus de "défiscalisation compétitive" (chaque pays essayant de gagner un avantage compétitif en diminuant sa charge fiscale un peu plus vite que les autres) »³⁵⁰. Cette réduction des impôts directs crée des déficits, lesquels servent de prétexte au démantèlement de l'Etat social³⁵¹, à la justification et à la privatisation des services publics. Précisément les Etats ne disposent plus des moyens suffisants pour financer un système d'enseignement de masse et un système de soins égalitaire. L'une des conséquences de ce « définancement » est la politique de rationalisation de l'offre d'enseignement et de l'offre de soins de santé, en vue de créer des économies d'échelle.

Pour « faire passer » auprès de l'opinion des mesures impopulaires, les gouvernements se retranchent volontiers derrière les priorités ou impératifs de la Commission européenne qui n'a pourtant aucun pouvoir de légiférer et déclarent les réformes incontournables, destinées à « harmoniser les dispositifs » des différents Etats, à « sauver » la Sécurité sociale ou « moderniser » l'Education Nationale.

L'idéologie de l'Etat social actif, qui prétend que la politique sociale (les mesures sociales publiques aujourd'hui, comme la santé, l'éducation ou le travail social) peut être dy-

350 HIRTT Nico, « Au Nord comme au Sud, l'offensive des marchés sur l'université », *Alternatives Sud*, Vol X (2003) 3, p. 17.

351 HALIMI S., *Le Monde diplomatique*, juin 2004, p. 6.

namisée par la concurrence, par la privatisation voire même par le recours à la sanction des bénéficiaires indociles, pénètre les discours des praticiens de l'Education spécialisée.

Des mesures visant à faire porter par l'usager la responsabilité de sa situation ont été prises par la loi sociale rénovée : le projet, la relation d'aide contractualisée, la citoyenneté, la référence aux bonnes pratiques font partie des nouveaux instruments au service du nouveau mode de gestion du social.

Le projet s'inscrit dans l'idéologie de la promotion individuelle. Cette idéologie voudrait faire croire à chacun qu'il est libre de son destin. Or en fait comme l'exprime très bien L. Sève : « me rendre responsable de ce sur quoi je ne peux rien, en invoquant le si commode idéalisme de la liberté, est la mystification majeure d'un ordre social qui se décharge sur les individus des méfaits dont il est le vrai coupable »³⁵². Cette idéologie justifie surtout l'abandon de ceux qui échouent. C'est autour de cette nouvelle norme qui consiste à renvoyer chacun ou chaque groupe, chaque communauté ou institution à son projet que se définissent aujourd'hui les pratiques en travail social, comme si le projet de société pouvait consister en l'accumulation de projets individuels.

Le caractère unilatéral et consensuel du contrat contraint l'usager, qui n'a aucun pouvoir, en état de mimer une participation. Ce nouveau mode d'administration des populations marginales s'inscrit dans le passage de l'insertion à la « responsabilisation ». Les contrats ou les relations d'aide contractuelles balisent en fait un processus d'éducation à la citoyenneté réduite à ses devoirs et ses obligations et privée du droit de s'occuper des affaires des autres.

En effet cette notion de citoyenneté vient entériner l'absence de prise en compte des droits de l'homme de la 2^{ème} génération, qui eux remettent en question la concurrence effrénée, la déréglementation du droit du travail ou de la protection sociale. L'individu que le projet ou le contrat doit mettre sur la voie de la « responsabilisation » ne se voit pas « donner des responsabilités », si ce n'est circonscrites à son quartier ou à son institution, ponctuelles ou encore sans réel enjeu. Cette absence d'enjeu ne peut déboucher sur une quelconque prise de conscience. Dans ce contexte le paradigme de la « responsabilisation » est détourné de son sens.

De même qu'il « faut », dit-on, moderniser l'Education nationale, « il faut » redynamiser l'Education spécialisée. Les dirigeants des établissements médico-sociaux sont sommés de rationaliser les dépenses. Cependant pour que cette rationalisation ne passe pas pour une moindre prise en compte des besoins des usagers et des personnels, le législateur leur fournit de « nouveaux instruments » comme la démarche qualité. Celle-ci vise à mettre en adéquation l'offre et la demande de services éducatifs spécialisés. Mais sous ces aspects

352 SEVE L., *Penser avec Marx aujourd'hui*, Paris, La Dispute, 2004, p. 57.

techniques, par son mode d'application qui requiert la participation si ce n'est l'adhésion du personnel, la démarche qualité est certainement l'instrument qui sert au plus près la dérégulation sociale.

L'Etat, au moyen des impôts, met en place des instruments de répression pour maintenir l'ordre et la cohésion sociale nécessaires au capitalisme. C'est l'aspect coercitif le plus visible. Dans le même temps, l'Etat délègue à des fonctionnaires la gestion de la santé publique, la gestion de l'enseignement, la gestion de la protection sociale etc., maintient ainsi la cohésion physique, morale, sociale de la société et garantit à celle-ci une main d'œuvre disponible et apte à reproduire l'organisation capitaliste.

L'Etat n'est donc pas un organe de conciliation de classes, mais un organe de domination de classe. Il se dote d'appareils spécifiques pour son organisation technico-administrative, ses fonctions répressives et idéologiques. Ces dernières sont assurées par l'école et l'appareil médiatique. L'éducation spécialisée aussi y concourt et fonctionne de manière massive et prépondérante à l'idéologie, tout en recourant aussi de manière secondaire à la répression.

Le rôle des travailleurs sociaux dans la division sociale du travail leur confère un statut, un pouvoir, des revenus³⁵³, certes réduits si on les compare à ceux des « serviteurs de l'Etat ». Ces conditions les mettent en état de servir. C'est également, à ces conditions, qu'ils servent.

Tous ces éléments extraits d'études et de textes de lois sur l'éducation spécialisée aujourd'hui concourent à montrer que celle-ci est développée comme l'éducation en général et comme le système de soins de santé dans une perspective de contrôle social justifiée par la logique économique libérale. La rénovation de la loi sociale et le déploiement de nouveaux instruments concourent à répondre aux exigences de l'Etat contraint de s'adapter au développement du capitalisme dans sa phase actuelle appelée mondialisation. Il est donc nécessaire, pour la classe dominante, de diffuser des nouvelles valeurs afin de faire accepter aux praticiens de l'éducation spécialisée et aux usagers les « nouvelles données du social ». La modernisation des pratiques est à l'œuvre avec le projet, le contrat, la démarche qualité, etc. Les différents acteurs (praticiens, consultants, sociologues) s'emparent de ces nouveaux outils afin de « mettre l'utilisateur au cœur du dispositif ».

La question qui se pose maintenant est de savoir dans quelle mesure les praticiens ont la possibilité et/ou la volonté de se démarquer de ce processus de contrôle et de s'inscrire dans une perspective critique prenant davantage en compte les intérêts stratégiques de leurs usagers. L'analyse de la situation de classe des praticiens de l'éducation spécialisée devrait apporter quelques éléments de réponse à cette question

353 La situation de classe des praticiens de l'éducation spécialisée sera étudiée dans le prochain chapitre.

Chapitre 5 - LA SITUATION DE CLASSE DES PRATICIENS DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

La situation de classe déterminant les intérêts de classe, la situation de classe des praticiens de l'éducation spécialisée les prédisposerait donc à servir l'appareil éducatif spécialisé. La vérification de la pertinence de cette hypothèse suppose d'abord l'examen de la situation particulière que les praticiens de l'éducation spécialisée occupent au sein des rapports sociaux et plus largement au sein de la société actuelle (§1).

Analyser la place qu'un individu ou un groupe d'individus occupe dans les rapports de production, c'est non seulement déterminer la place qu'ils y occupent actuellement mais aussi et surtout celle que leur réserve le développement prévisible du capitalisme dans ses grandes tendances. C'est donc étudier leur situation économique et sociale actuelle et en devenir prenant ainsi en compte l'emploi qu'ils occupent, le statut y afférant, les revenus que cet emploi procure et la situation matrimoniale dans la mesure où celle-ci peut conforter ou fragiliser leur situation (§3). Comme la situation de classe actuelle est aussi fortement dépendante de la situation dans laquelle les individus se sont formés, une attention particulière devra être accordée à leur origine de classe (§2).

Ayant vu dans les chapitres précédents que l'éducation spécialisée relevait majoritairement d'associations reconnues « d'utilité publique » et en conséquence intégralement subventionnées par l'Etat ou les collectivités locales; ayant, par ailleurs, montré combien profonde était la tendance à la réduction des coûts et à la participation financière des usagers, il conviendra de s'interroger sur les conditions de leur parcours professionnel (§4), celui-ci étant, sans doute, fortement influencé par la manière dont les praticiens de l'éducation spécialisée envisagent leur avenir en terme de promotion, de reclassement professionnel et de crainte du chômage.

§ 1 LE CONCEPT DE CLASSES SOCIALES

La structure sociale d'un pays comme la France est déterminée par la propriété des moyens de production : une minorité d'individus s'est accaparée les moyens de production, conditions matérielles de toute production. Les rapports sociaux de production dans ce type d'organisation capitaliste sont des rapports d'exploitation. Des rapports de collaboration réciproque s'établissent lorsqu'il existe une propriété sociale des moyens de production.

Dans tout mode d'exploitation où existent des rapports d'exploitation, on trouve deux groupes sociaux antagoniques ou classes.

On doit à K. Marx et à F. Engels non pas la découverte de classes sociales mais une théorie scientifique des classes et de leurs luttes.

Les classes constitutives du procès de production capitaliste sont la bourgeoisie, propriétaire des moyens de production et les prolétaires qui disposent de leur seule force de travail. Ces derniers sont contraints pour vivre de vendre leur force de travail aux propriétaires des moyens de production.

« On appelle classes de vastes groupes d'hommes qui se distinguent par la place qu'ils occupent dans un système historiquement défini de production sociale, par leur rapport (la plupart du temps fixé et consacré par les lois) vis-à-vis des moyens de production, par leur rôle dans l'organisation sociale du travail, donc par les modes d'obtention et l'importance de la part de richesses sociales dont ils disposent. »³⁵⁴

A quelle classe sociale appartiennent les travailleurs sociaux ?

Sont-ils des prolétaires ? Quels rapports de part leur situation de classe entretiennent-ils avec la bourgeoisie ?

Les travailleurs sociaux ne sont pas des travailleurs productifs. Les travailleurs sociaux sont employés au service de l'Etat (ou des collectivités territoriales) directement ou indirectement par leurs associations employeurs percevant des fonds publics pour le fonctionnement de leurs établissements ou services. Ils appartiennent à un groupe social qui n'est pas directement lié à la production. Ce groupe se trouve au service d'institutions de la superstructure.

La superstructure désigne deux aspects de la société : la structure juridico-politique et la structure idéologique. A la première correspondent l'Etat et le droit, à la seconde « les formes de la conscience sociale ». La superstructure est au service de la base ou infrastructure, c'est à dire la structure économique de la société.

D'ores et déjà nous pouvons affirmer que les travailleurs sociaux sont au service de l'appareil d'Etat, structure juridico-politique. Les conditions économiques déterminent en dernière instance la nature même du travail social et le rôle dévolu aux travailleurs sociaux, les représentations de ceux-ci, comme celles de tout individu appartenant à une même société, sont issues des formes de la conscience sociale.

354 LENINE V., *La Grande Initiative*, juin 1919, tome 29, p. 425, cité par BAUDELOT C., ESTABLET R., MALEMORT J., *op. cit.*, p. 44 .

A. L'appartenance de classe des travailleurs sociaux

La définition de la classe sociale donnée ci-dessus correspond à la situation de classe, situation objective puisque dépendant des rapports spécifiques que les individus et les groupes sociaux entretiennent avec les moyens de production.

Les travailleurs sociaux, fonctionnaires (ou payés indirectement par l'Etat ou les collectivités locales par des associations) au service de l'Etat de classe, ne sont pas des bourgeois, ils ne sont pas propriétaires de moyens de production, ils sont salariés.

Leur point commun avec les producteurs directs est leur statut de salarié. Or la plupart des actifs sont aujourd'hui des salariés. Les cadres d'entreprises, les gérants de supermarché, les ingénieurs, les chercheurs sont, comme le producteur direct, salariés.

Le salaire au sens économique du terme, c'est l'équivalent de la force de travail payé en argent au travailleur par le capitaliste. Mais la force de travail a cette qualité particulière qu'elle peut fournir plus de travail qu'il n'en faut pour l'entretenir, « qu'elle peut en d'autres termes- créer une valeur plus grande que la sienne propre »³⁵⁵. L'excédent de valeur que l'ouvrier crée en surplus de la valeur de sa force de travail est la plus-value. La plus-value est la source du profit capitaliste.

« Moyennant salaire, le capitaliste acquiert la propriété du travail du travailleur : il l'exploite. »

Au sens courant et juridique du terme, le salaire est une somme d'argent versée à intervalle régulier à un homme qui est employé par un autre homme.

Tous les salariés juridiques (de l'ingénieur à l'ouvrier en passant par les travailleurs sociaux) sont-ils des salariés économiques (des exploités) ?

Pour résoudre ce problème, il est nécessaire de distinguer les salaires véritables des « pseudo-salaires ». Les salaires véritables sont les salaires qui payent la valeur de la force de travail et les pseudo-salaires incluent en plus de la rémunération de la force de travail, une fraction de la plus-value créée par l'ouvrier.

Cette distinction sera la base de la définition scientifique de la petite bourgeoisie proposée par Baudelot, Establet et Malemort : « Tout individu qui doit à la place qu'il occupe dans les rapports de production capitalistes de bénéficier d'une part de la plus-value extorquée par les capitalistes aux prolétaires »³⁵⁶ appartient à la petite bourgeoisie.

La rétrocession de la plus-value prend bien d'autres formes que le bénéfice commercial. Le boutiquier de 1848 est le prototype du petit bourgeois.

355 HARNECKER, *op. cit.*, p. 294-295.

356 BAUDELLOT C., ESTABLET R., MALEMORT J., *op. cit.*, p. 28.

Analysant la transformation des rapports de production en France, Baudelot, Establet et Malemort constatent qu'un grand nombre de petits bourgeois sont aujourd'hui salariés. Le critère d'identification de la petite bourgeoisie, dans ce cas, n'est pas le salaire en soi mais la part de plus-value rétrocédée par la bourgeoisie à ceux dont elle se sert pour encadrer le prolétariat et pour assurer les conditions sociales et culturelles de la reproduction du mode de production capitaliste. Selon ces critères, la petite bourgeoisie n'est ni un magma uniforme et nébuleux de privilégiés individuels ni une classe aussi structurée et unifiée que la classe ouvrière. On peut y distinguer aujourd'hui trois fractions :

- la petite bourgeoisie commerçante de biens et de services ;
- la petite bourgeoisie d'encadrement des services publics ou petite bourgeoisie des compromis d'Etat ;
- la petite bourgeoisie d'encadrement de l'appareil économique capitaliste.

Les travailleurs sociaux (éducateurs ou assistants sociaux, mais aussi psychologues, médecins et directeurs) appartiennent à la petite bourgeoisie d'encadrement des services publics.

N. Poulantzas réserve le terme de « nouvelle petite bourgeoisie » aux salariés non productifs (employés de commerce et des banques, employés des bureaux et des services...) dont il note l'augmentation considérable, tout au long du capitalisme parce que, dit-il, ils relèvent, avec la petite bourgeoisie traditionnelle (petite production et propriété, artisans et commerçants), d'une seule et même classe, la petite bourgeoisie³⁵⁷. Quelle est sa situation concrète dans les rapports de production et dans le procès de reproduction ? Il est évident, pour N. Poulantzas, qu'elle ne peut être située sur le même plan que les deux classes antagonistes. Si on peut considérer, par ailleurs, que petite bourgeoisie traditionnelle et nouvelle petite bourgeoisie (identifiée aux travailleurs salariés non productifs) font partie d'une seule et même classe, c'est

- d'une part parce qu'elles n'appartiennent ni à la bourgeoisie, ni à la classe ouvrière mais se situent entre les classes du point de vue des rapports économiques ;

- c'est d'autre part, parce que n'appartenant ni à l'une ni à l'autre, les effets sur le plan politique et idéologique sont les mêmes³⁵⁸.

357 POULANTZAS Nicos, *Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui*, Paris, Seuil, 1974, p. 207.

358 *Idem*, pp. 208-210.

B. Les intérêts et la position de classe de la nouvelle petite bourgeoisie

a) Les intérêts de classe

Les intérêts de classe sont inscrits dans la situation de classe. « Ils naissent de la situation propre qu'occupe chaque classe au sein de la structure économique de la société. Ils sont à l'image des classes, éminemment contradictoires »³⁵⁹.

L'intérêt de classe de la bourgeoisie est de préserver son pouvoir économique et politique afin de maintenir sa domination et sa capacité d'exploiter le travail. Pour cela, elle doit reproduire les conditions de rapport original d'exploitation, c'est-à-dire maintenir à tout prix la propriété réelle et privée des moyens de production. Elle peut intervenir sur le plan politique pour concrétiser de manière formelle et légale sa domination. Elle délègue ce pouvoir au personnel d'Etat (voir supra) qu'elle contrôle et encadre et dont elle se sert. Elle doit développer des conditions idéologiques favorables à la perpétuation de sa domination.

L'intérêt de classe du prolétariat, par contre, réside dans l'abolition du système d'exploitation et de domination. Cet intérêt est stratégique ; il implique la destruction des rapports de production capitalistes et la substitution de rapports nouveaux fondés sur la libre association des travailleurs et leur coopération solidaire. L'intérêt de classe ne doit pas être confondu avec les intérêts spontanés immédiats. Ces intérêts immédiats sont les aspirations que manifestent les classes, les groupes sociaux ou les individus face aux problèmes concrets et quotidiens de leur existence. Ils peuvent entrer en contradiction avec les intérêts stratégiques ou à long terme. C'est cependant à partir de leur expression et de leur prise en compte que les intérêts à long terme peuvent advenir à la conscience des individus ou des groupes.

b) La position de classe de la nouvelle petite bourgeoisie

La position de classe se distingue de la situation de classe en ce sens qu'elle fait intervenir une donnée subjective : le libre choix de la personne du groupe ou de la classe. Il ne suffit pas d'être membre d'une classe pour adopter automatiquement des attitudes sociales, politiques et idéologiques conséquentes avec sa situation de classe. Les individus ou les groupes sociaux qui ne se retrouvent dans aucune classe sociale, ont néanmoins des intérêts qui leur sont propres et peuvent, « soit se constituer en forces sociales autonomes et jouer leur va-tout, soit se positionner du côté du prolétariat ou du côté de la bourgeoi-

359 DEMUNTER P., *Comprendre la société, op. cit.*, p. 154.

sie »³⁶⁰. C'est ce positionnement délibéré, cette prise de parti d'une classe dans une conjoncture politique donnée qu'on appelle position de classe. Prendre parti pour une classe, c'est défendre les intérêts stratégiques de cette classe, c'est adopter son point de vue, c'est faire sienne sa politique, c'est rejoindre ses rangs. Bien que cette prise de parti soit subjective et repose sur un choix délibéré, elle est déterminée par la situation occupée par les individus dans la production sociale.

Peut-on repérer des éléments objectifs déterminant la position de classe de la nouvelle petite bourgeoisie, fraction de classe à laquelle appartiennent les travailleurs sociaux ?

Contrairement à la petite bourgeoisie traditionnelle, la nouvelle petite bourgeoisie ne possède ni ne contrôle les moyens de production. Comme le prolétariat, elle est obligée de vendre sa force de travail pour subsister. Elle est nouvelle dans le sens où elle n'est nullement le produit de la désintégration du mode de production féodal et que, par conséquent elle n'est pas appelée à périr. Elle est composée de deux fractions, la fraction d'encadrement des services publics et la fraction d'encadrement de la production, du commerce, des banques et assurances.

Ces deux fractions ont en commun :

- la généralisation de la forme salariale,
- la place spécifique dans la division du travail entre travail manuel et travail intellectuel, travail simple et travail complexe, travail productif et travail improductif.

Par contre, elles se distinguent par le mode de prélèvement de la plus-value constitutive de leurs salaires :

- La fraction d'encadrement des services publics parmi lesquels figurent les enseignants, les personnels des services hospitaliers et sociaux, ainsi que les cadres administratifs, ne prélève la part de plus-value qui lui est rétrocédée ni là où elle est produite comme la fraction d'encadrement de l'appareil économique, ni là où elle se réalise, comme les commerçants. Elle leur est redistribuée par l'Etat.
- La part de plus-value redistribuée aux cadres de l'appareil économique est quant à elle, prélevée à la source, c'est-à-dire dans le rapport d'exploitation lui-même³⁶¹.

Les employés ne sont pas assimilables à la petite bourgeoisie et ce, pour deux raisons :

- au niveau de la division du travail, ils sont dessaisis des tâches intellectuelles et des fonctions de commandement, ils sont soumis dans leur activités aux cadences de la

360 *Ibid*, p.156.

361 *Ibid*, p.181.

production – l'exemple des employés de société de nettoyage est à ce titre le plus représentatif –,

- au niveau de la distribution, le salaire qu'ils perçoivent est exactement égal à la valeur de leur force de travail.

Les employés sont des quasi prolétaires, cependant leur relatif éloignement des conditions du travail productif de plus-value leur confère des positions petites bourgeoises. C'est pourquoi N. Poulantzas fait la distinction entre les employés qui participent de manière indirecte à la production de biens matériels et ceux qui relèvent des services du commerce.

Les praticiens de l'éducation spécialisée comptent parmi eux des « employés » : les aide médico-psychologiques ou les maîtresses de maison, par exemple. Et certains de ces mêmes praticiens ont des parents « employés ». Il y aura lieu de prendre en compte ce groupe social au moment de l'interprétation de certains résultats.

La position de classe des personnels d'encadrement des entreprises capitalistes et la position de classe des personnels d'encadrement des appareils d'Etat sont déterminées par le lieu et le mode de « pompage »³⁶² de la plus-value qui leur est rétrocédée.

Au service de l'Etat de classe, les personnels d'encadrement des services publics doivent cependant leur existence aux revendications ouvrières. Les services pour lesquels ils travaillent sont le résultat d'un rapport social contradictoire.

« Car le grand capital n'a pas pour attitude spontanée de prendre en compte le global et le long terme y compris quand il y va de ses propres intérêts », soulignent les auteurs de *La petite bourgeoisie*. Il faut ajouter à cela que la bourgeoisie ne s'estime jamais assez bien servie par son appareil d'Etat : « il lui coûte trop cher et, pour une bonne part il lui échappe ».

Les petits bourgeois qui sont « censés n'être que des fondés de pouvoir, ont peu à peu pris du pouvoir - leur pouvoir- dans ces services publics. Et ils n'entendent pas s'en laisser dessaisir »³⁶³.

Le conflit qui oppose les intérêts du grand capital et ceux de la classe ouvrière en matière d'éducation et de santé, se double ici d'un conflit entre la fraction des agents d'encadrement des appareils d'Etat et le grand capital.

La petite bourgeoisie au service de l'Etat ne peut accroître sa part de plus-value « qu'à la condition au contraire de s'accroître numériquement, il faut donc que les services indirects qu'elle rend au capitalisme soient reconnus bons et loyaux ». Cette stratégie expansionniste qui est directement liée au mode de prélèvement social de la plus-value se heurte aux stratégies du grand capital.

362 Emprunté à BAUDELLOT C., ESTABLET R., MALEMORT J., *op. cit.*

363 *Ibid*, p. 291.

D'où la nécessité vitale du recours aux forces populaires, de la persistance du courant socialiste dans les organisations syndicales. Les petits bourgeois de la fraction des personnels d'Etat, s'ils se battent contre le grand capital et si dans leurs luttes, ils font alliance avec la classe ouvrière, « il ne faut pas oublier qu'ils se battent aussi et surtout pour eux »³⁶⁴. Nettement moins bien payés que leurs homologues cadres d'entreprises, ils ont cependant obtenu des conditions de travail et une certaine sécurité d'emploi qu'ils entendent conserver.

Les différentes fractions de la petite bourgeoisie occupent des positions plus ou moins éloignées des deux pôles antagonistes du mode de production capitaliste. Située dans cet entre-deux, elles sont soumises à une double gravitation et quelle que soit leur place, elles ont à se définir par rapport à ceux du dessus et à ceux du dessous. Cette situation ambivalente structure la personnalité du petit bourgeois, elle-même équivoque et ambivalente.

Souvent issue du prolétariat ou craignant y tomber, la petite bourgeoisie est tiraillée entre une rupture distinctive et une compassion envers les petites gens, ce qui engendre des pratiques de rejet ou d'alliance ainsi que des pratiques de condescendance. Son intérêt propre consiste à utiliser à son profit le crédit de l'alliance avec les dominés dans la compétition avec les dominants (ceci pour autant que les dominés soient en phase offensive et non défensive comme c'est le cas aujourd'hui).

On observe la même ambivalence dans ses rapports avec la bourgeoisie. Celle-ci fascine la petite bourgeoisie qui rêve de s'y intégrer. Mais faute d'en avoir les moyens effectifs, elle ressasse son amertume et son dépit : « les petits bourgeois vivent souvent leur relation avec leur modèle sur le mode bovarysant du dépit amoureux »³⁶⁵. Toutefois la petite bourgeoisie tire de son rapport à la bourgeoisie les nombreux bénéfices et privilèges dont elle jouit par rapport au prolétariat. Elle se trouve donc dans un rapport d'attraction-répulsion conditionné par le degré de satisfaction de ses attentes. « Les unes, proportionnées aux capitaux dont ils disposent réellement, les aspirations orthodoxes si l'on peut dire, ont toute chance de recevoir satisfaction, ce qui a pour effet de renforcer l'adhésion et d'alimenter le consensus. Les autres, les aspirations hérétiques, exorbitantes par rapport aux capitaux réels, ont toute probabilité d'être rejetées comme d'irrecevables prétentions, ce qui a pour effet d'attiser la frustration et d'alimenter la contestation »³⁶⁶.

364 *Ibid*, p 293. « C'est en se servant qu'ils servent », affirme J. Verdès-Leroux à propos des travailleurs sociaux, in *Le travail social*, *op. cit.*

365 ACCARDO Alain, « Contester le système tout en l'utilisant, le double jeu des classes moyennes », *Le Monde diplomatique*, décembre 2002, p. 3.

366 *Ibid*.

Selon la nature et le volume de capitaux détenus, selon leur situation actuelle et leur histoire sociale, chaque fraction et, à l'intérieur de chaque fraction, chaque catégorie et finalement chaque individu, développe alternativement ou simultanément des stratégies spécifiques inscrites dans la logique de ce double jeu dont l'objectif est de mener une existence gratifiante³⁶⁷, à l'image de Bouvard et Pécuchet³⁶⁸. Pour A. Accardo, il semble difficile d'imaginer que les classes moyennes³⁶⁹, en dehors de minorités par moments plus radicales, puissent se mobiliser contre le système au point de mettre celui-ci en péril : « les classes moyennes peuvent bien se battre pour modifier certaines règles du jeu établi, mais sans cesser de jouer le jeu, dont elles n'imaginent même pas qu'il puisse s'interrompre, tant leur intégration au système est consubstantielle à leur être social et tant leur investissement dans le système fait écran à sa perception objective. Les dissensions sur les règles du jeu entraînent parfois des affrontements spectaculaires qui peuvent faire illusion sur la nature et la force des oppositions³⁷⁰. Mais les classes possédantes et dirigeantes ont les moyens de faire respecter l'ordre établi par elles. Elles excellent dans la désignation d'un ennemi « commun » barbare ou archaïque, communiste, intégriste ou terroriste, selon les époques, et viennent ainsi à bout des dissensions pour rétablir l'unité dans la défense de valeurs universelles.

Les travailleurs sociaux font partie de la nouvelle petite bourgeoisie et plus précisément de cette fraction de la petite bourgeoisie que C. Baudelot, R. Establet et J. Malemort nomme la petite bourgeoisie d'encadrement des services publics ou petite bourgeoisie des compromis d'Etat. Il est attendu d'eux qu'ils participent en tant que personnels encadrant de l'appareil d'Etat que constitue le travail social au contrôle social du prolétariat en cessation d'activité et du sous prolétariat.

Nous disposons à présent des outils conceptuels pour appréhender concrètement la situation de classe des praticiens de l'éducation spécialisée. Nous avons mis en avant l'appartenance à la nouvelle petite bourgeoisie des travailleurs sociaux à l'appui d'études empiriques et théoriques. Il nous reste à vérifier si l'analyse de la situation économique et sociale actuelle des praticiens de l'éducation spécialisée permet de confirmer cette appartenance.

367 *Ibid.*

368 Flaubert a tracé des portraits sociologiques de ses contemporains qui sont des modèles quasi parfaits du genre petit bourgeois. Son « Dictionnaire des idées reçues » rend compte de l'idéologie petite bourgeoise du XIX siècle, encore d'actualité.

369 Notion fourre-tout que nous ne reprenons pas à notre compte. Mis à part cet « écart de langage », l'article de A. Accardo apporte un éclairage scientifique aux rapports que la petite bourgeoisie entretient avec les deux classes antagonistes du mode de production capitaliste.

370 ACCARDO A., *op. cit.*

§ 2 L'ORIGINE DE CLASSE DES PRATICIENS DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Le concept d'origine de classe se rapporte à la situation de classe dans laquelle l'individu s'est formé, c'est-à-dire la situation de classe de ses parents.

La situation professionnelle des parents apportera des indices sur les conditions de vie matérielle des professionnels de l'éducation spécialisée pendant leur enfance et sur les déterminismes qui ont probablement pesé dans leur choix de la profession et qui pèsent encore dans leurs opinions, représentations ou attitudes professionnelles.

Le niveau de qualification des parents fournira des éléments sur la mobilité scolaire et professionnelle des praticiens, les conditions d'éducation de ceux-ci et leurs aspirations.

A. Le niveau de qualification des pères et des mères

460 praticiens font état du niveau de qualification de leurs pères, le taux de réponse est de 83%.

Les pères présentent un niveau de qualification infra 5 pour 54% d'entre eux. Près de 70% des pères ont un niveau qui ne dépasse pas le niveau 5 (53,70 + 15,43). 13% ont atteint le niveau 4 et les niveaux 1,2 et 3 représentent chacun 6% des effectifs des pères.

Tableau 5 - Répartition des praticiens selon le niveau de qualification des pères

	effectifs	%/Total	% cumulés
I	27	5,87%	5,87%
II	27	5,87%	11,74%
III	28	6,09%	17,83%
IV	60	13,04%	30,87%
V	71	15,43%	46,30%
infraV	247	53,70%	100,00%
Total	460	100,00%	

Valeur modale : infraV (n=247)

La majorité des pères a donc probablement quitté l'école à 14 ou 16 ans sans diplôme pour une formation sur le tas.

Effet d'époque ? Les pères les plus jeunes ont probablement en moyenne 50 ans et ils sont en effet les premiers à avoir pu bénéficier de la massification de l'enseignement. Cependant à l'époque où ils quittaient l'école, le chômage était encore un phénomène

conjoncturel et la prolongation de la scolarité n'était pas une nécessité³⁷¹ ... Si c'est cependant parmi les praticiens les plus jeunes que l'on rencontre les pères les plus qualifiés – les pères de niveau 2,3 et 4 sont plutôt les pères des praticiens âgés de 18 à 30 ans – la correspondance niveau de qualification du père/âge du praticien est cependant tenue comme en atteste le coefficient de corrélation par rangs, le ρ de Spearman dont la valeur de 0.186 est significative au seuil de .10. En effet les praticiens les plus âgés ne déclarent pas pour autant en majorité les pères les moins qualifiés (et ce ne sont pas parmi ces derniers que l'on rencontre le taux le plus élevé de non réponses).

Les praticiens de l'étude ont atteint pour la majorité – on le verra plus bas – un niveau 3.

78% des praticiens de niveau 3 ont un père dont le niveau de qualification ne dépasse pas le niveau 4 (Tableau A8 : *Répartition des praticiens selon leur niveau de qualification et le niveau atteint par leur père*).

81% des éducateurs spécialisés (éducateurs titulaires du DEES) déclarent un père ne dépassant pas le niveau 4, ce taux est très proche de celui obtenu dans la population globale : 82%. (Tableau A8 : *Niveau de qualification des pères de praticiens éducateurs spécialisés*).

Les pères, de niveau infra V, V, IV ou III ont choisi des femmes de même niveau de qualification. Les pères de niveau I, II ont épousé respectivement des femmes de niveau I ou II jusque IV. On relève donc une certaine homogénéité des niveaux scolaires parmi les parents de niveaux supérieurs ou égal à III et une tendance à un certain écart de niveau entre les parents, en faveur du père lorsque celui-ci a atteint au moins le niveau II. (Tableau A10 : *Distribution des praticiens selon le niveau de qualification du père et le niveau de qualification de la mère*)

87% (64 + 12 + 11) des praticiens de niveau III déclarent des mères dont le niveau de qualification ne dépasse pas le niveau 4 de qualification (88% de l'ensemble des praticiens déclarent des mères de même niveau) (Tableau A11 : *Niveau de qualification des praticiens et niveau de qualification de la mère*). Ce pourcentage est le même si l'on ne considère que les éducateurs spécialisés (diplôme mère des éducateurs spécialisés et diplôme de la mère annexe) il passe à 89 % si l'on prend en compte l'ensemble de la population enquêtée (Tableau A12 : *Niveau de qualification mère*).

371 BAUDELLOT C., ESTABLET R., *Avoir 30 ans en 1968 et 1998*, Paris, Seuil, 2000, 221 pages

L'éducation spécialisée consiste en un champ de mobilité sociale ascendante du point de vue de la qualification pour ses agents et particulièrement pour les agents de niveau 3

B. La situation professionnelle des pères et des mères

463 praticiens répondent à la question relative à la profession la plus longtemps exercée du père, taux de réponse à peine plus élevé que le taux de réponses à la question précédente (84%) ; 482 se prononcent sur celle relative à la situation professionnelle de leur mère, soit 87%. Les non réponses ne sont pas liées à l'âge, l'absence du père pendant l'enfance peut être une explication.

Les pères de niveau infra 5 ou 5 occupent ou ont occupé pour 37% d'entre eux des postes de travail appartenant au groupe 6 de la nomenclature des professions et catégories professionnelles (PCS 6), c'est-à-dire des postes d'ouvriers : $(19+91) / (70+230)$.

26 % d'entre eux sont ou ont été artisans ou commerçants : $(22+ 55) / (70+230)$.

Les pères de niveau 4 (les parents de 13% des praticiens) ont accédé à des professions intermédiaires administratives, commerciales ou techniques ou dans une moindre proportion à des professions de l'enseignement, de la santé ou du travail social.

Les pères de niveau 3 ont rejoint également pour une large part les professions intermédiaires de l'enseignement de la santé ou du travail social ou les cadres ou professions libérales.

Quant aux pères de niveau 2, ils appartiennent aux groupes 42-43 de la nomenclature PCS mais également au groupe 3 des cadres et professions intellectuelles supérieures.

Les pères de niveau 1 se retrouvent parmi le groupe 3.

Les pères de niveau 4 ayant accédé à des professions intermédiaires portent les marques d'une époque révolue, ce sont les pères n'ayant pas achevé le second cycle du lycée ou abandonné la scolarité après le bac pour entrer dans la vie active, dans une période de quasi plein emploi. Ces pères sont aussi, cela est une hypothèse, des ouvriers ayant accédé à une promotion via une formation sur le tas ou continue qualifiante.

On relève donc une forte correspondance entre le niveau de qualification du père et son appartenance à l'un des groupes de la nomenclature PCS. Le test du Khi 2, qui s'appuie sur la comparaison des fréquences observées et des fréquences théoriques, affiche une valeur significative au seuil $P = .01$.

Tableau 6 - Distribution des praticiens selon le niveau de qualification et la place dans la nomenclature PCS des pères

N %L %C +	PCS1-2	PCS3	PCS45-48	PCS42-43	PCS5	PCS6	S/LIGNE :
I	3 12% 3%	20 77% 54% +++	1 4% 1% --	2 8% 5%	--	---	26 100% 6%
II	1 4% 1% --	10 38% 27% +++	7 27% 8%	8 31% 21% +++	--	---	26 100% 6%
III	1 4% 1% --	2 9% 5%	6 26% 7%	10 43% 26% +++	3 13% 5%	1 4% 1% --	23 100% 5%
IV	6 11% 7% -	3 6% 8%	23 43% 26% +++	10 19% 26% ++	11 20% 17%	1 2% 1% ---	54 100% 13%
V	22 31% 25% ++	---	19 27% 22%	1 1% 3% --	9 13% 14%	19 27% 17%	70 100% 16%
infraV	55 24% 62% +	2 1% 5% ---	32 14% 36% ---	8 3% 21% ---	42 18% 65% +	91 40% 81% +++	230 100% 54%
S/COLONNE :	88 21% 100%	37 9% 100%	88 21% 100%	39 9% 100%	65 15% 100%	112 26% 100%	429 100% 100%

La statistique locale, le signe des associations locales, s'appuie sur la contribution de chaque case du tableau au calcul du khi2. Dans le tableau ci-dessous, on constate que la case ({infra5}-{PCS 6}) contient trois signes +, ce qui indique que la contribution de cette case au calcul du khi2 est très forte, de manière significative à .01. On peut affirmer qu'il y a correspondance entre l'appartenance à la catégorie des ouvriers et un niveau de qualification inférieur au niveau 5.

Khi2 = 299,78 pour 25 d.d.l. avec 11 correction(s) de Yates, s. à .01

Les mêmes correspondances s'observent entre les niveaux de qualification des mères et la place qu'elles occupent dans la nomenclature des PCS à ceci près que les mères présentant un niveau de qualification infra 5 sont surreprésentées parmi les mères n'ayant jamais exercé une profession et que les mères de niveau 2 ne rejoignent pas le groupe 3 de la nomenclature des PCS ; seules 4 mères de niveau 1, sur les 5 déclarées appartiennent à ce groupe. Ces différences sont à l'image des différences observées entre hommes et femmes dans la population française de la même génération. (Tableau A13 : *Distribution des praticiens selon le niveau de qualification et la place dans la nomenclature PCS des mères*)

C. L'origine de classe des praticiens de l'éducation spécialisée

Le niveau de scolarisation des pères et les « tâches effectives » que ceux-ci remplissent (ou ont rempli) dans leur travail, c'est à dire leur « place de classe »³⁷², sont les critères retenus pour appréhender la situation de classe dans laquelle les praticiens ont été élevés, c'est-à-dire le rapport à l'antagonisme bourgeoisie-prolétariat de leurs parents³⁷³.

Retenir uniquement le niveau de qualification du père et son groupe dans la nomenclature PCS est contestable. Cependant la relative homogénéité des unions matrimoniales sur le plan scolaire et social et l'absence de contradictions entre la situation scolaire de la mère et sa situation professionnelle, notamment en ce qui concerne les mères sans activité professionnelle, autorisent dans le cadre de cette étude une prise en compte des seules données relatives aux pères.

A partir de la place occupée par les pères dans la nomenclature PCS et de leur niveau de qualification et étant donné que le niveau de qualification et la profession entretiennent un lien statistique étroit, on est mesuré de répartir les praticiens en cinq groupes sociaux d'origine et de construire une typologie {situation des pères}.

La typologie {situation des pères} est issue des collections :

- {niveau de qualification des pères} dont les valeurs sont niveau 1, niveau 2, niveau 3 et niveau < ou = à 4. Les niveaux 4, 5 et infra 5 concernant, rappelons-le, 82% de la population et
- {PCS père} dont les valeurs sont PCS 1/, PCS 3, PCS 45/48, PCS 42/43, PCS 5/6 :

Tableau 7 – Tri en série de la collection {PCS père}

	Faux		Vrai		Total
PCS 1/2	368	79%	95	21%	463
PCS 3	423	91%	40	9%	463
PCS 45/48	367	79%	96	21%	463
PCS 42/43	420	91%	43	9%	463
PCS 5/6	274	59%	189	41%	463

Le tableau se lit ainsi : parmi les praticiens qui font état de la situation professionnelle de leur père (n=463), 41% déclarent un père appartenant aux catégories 5 ou 6 de la nomenclature des PCS, c'est-à-dire ouvriers ou employés.

372 POULANTZAS N., *op. cit.*, p. 282.

373 BEAUDELLOT C., ESTABLET R., MALEMORT J., *La petite bourgeoisie en France, op. cit.*, p.256.

Tableau 8 - Tri en série de la collection {niveau de qualification du père}

	Faux		Vrai		Total
Niv1Père	433	94%	27	6%	460
Niv2Père	433	94%	27	6%	460
Niv3Père	432	94%	28	6%	460
Niv \leq 4-5père	82	18%	378	82%	460

Parmi les praticiens qui font état du niveau de qualification de leur père (n=460), 82 % déclarent un père n'ayant pas dépassé le niveau 4.

Le tri en série permet, comme son nom l'indique de trier des variables qui possèdent soit les mêmes valeurs de texte, soit des valeurs de nombre compatibles.

Les variables {niveau de qualification du père} et {niveau de qualification du père} ont été dérivées produisant ainsi chacune autant de variables logiques (vrai/faux) qu'elles possèdent de valeurs à l'origine. Exemple : la variable dérivée logique {PCS 1-2père} est issue, par dérivation de la variable nominale {profession du père}. Le principe consiste à ne retenir que les sujets correspondant à cette caractéristique, en l'occurrence les sujets dont les pères appartiennent aux groupes 1 et 2 de la nomenclature des PCS³⁷⁴.

Ayant ainsi obtenu par dérivations autant de variables logiques que nécessaire, il est possible ainsi de les traiter en série (principe de la collection) et de construire une typologie, puisque les variables logiques s'apparentent à des données de type numériques dont les valeurs sont 1 ou 0.

Tableau 9 - Typologie situation des pères en cinq classes

429 sujets répartis en 18 cas distincts

Les données sont centrées-réduites

Essai avec 5 classes selon le critère de la variation

	cl.1	cl.2	cl.3	cl.4	cl.5
Effectifs	177	88	93	31	40
Variances	0,59	1,37	4,44	7,01	13,64
Niveau1 père	0,00	0,03	0,01	0,06	0,50
Niveau2 père	0,00	0,01	0,08	0,00	0,45
Niveau3 père	0,02	0,01	0,06	0,32	0,05
Niveau \leq 4-5 père	0,98	0,94	0,85	0,61	0,00
PCS 1-2 père	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00
PCS 3 père	0,00	0,00	0,05	0,00	0,80
PCS 45-48 père	0,00	0,00	0,95	0,00	0,00
PCS 42-43 père	0,00	0,00	0,00	1,00	0,20
PCS 5-6 père	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Les caractères gras sont les coefficients qui donnent sens à chaque classe. La classe 1 regroupe des individus dont les pères appartiennent aux PCS 5-6 et dont le niveau de qualification est inférieur ou égal à 4 (niveau \leq 4-5père).

374 La syntaxe du langage de dérivation retenue par Nestor est la suivante : (var {PCS1-2père} log \${propère} = :{PCS1-2} fin

Le groupe le plus important est composé de pères de niveau inférieur à 4 et appartenant à la catégorie des ouvriers ou employés. La classe 1 compte 177 praticiens. On sait que les ouvriers présentent pour 81% d'entre eux un niveau infra 5 et que les employés présentent ce même niveau pour 65% d'entre eux. (cf. Tableau 6 – *Distribution des praticiens selon le niveau de qualification et la place dans la nomenclature PCS des pères*). Ce groupe se distingue des autres par son appartenance de classe : prolétaires pour les uns, employés non qualifiés pour les autres « qui ont tendance à faire partie de la classe ouvrière »³⁷⁵ au sens où ils effectuent des tâches (manutention, emballage, emmagasinage des marchandises) qui appartiennent au travail productif de plus value au sens strict, comme peut le laisser supposer leur niveau de qualification.

88 praticiens sont issus de pères artisans, commerçants ou agriculteurs, voire chefs de petites entreprises dont le niveau de qualification ne dépasse pas le niveau 5 (cf. Tableau 6 – *Distribution des praticiens selon le niveau de qualification et la place dans la nomenclature PCS des pères*). Ce groupe appartient à la petite bourgeoisie traditionnelle qui se caractérise par « la petite production et la petite propriété »³⁷⁶ : ses agents sont à la fois propriétaires/possesseurs des moyens de production et travailleurs directs.

93 praticiens sont issus de pères appartenant aux professions intermédiaires techniques, commerciales ou administratives dont la qualification ne dépasse pas le niveau 4, la majorité ne dépassant pas le niveau 5.

31 praticiens sont issus de parents appartenant aux catégories intermédiaires de l'enseignement de la santé ou du social, leur qualification se situe aux niveaux 3 ou 4.

Ces deux derniers groupes appartiennent aux classes intermédiaires d'après la dernière nomenclature française des professions et catégories socioprofessionnelles. D'un point de vue sociologique ils appartiennent à la nouvelle petite bourgeoisie constituée pour le premier groupe d'agents d'encadrement de la production, du commerce, des banques et des assurances, pour le second d'agents d'encadrement des services publics.

40 praticiens se distinguent par leur niveau de qualification : 1 ou 2. Ils appartiennent aux cadres et professions intellectuelles supérieures de la nomenclature des PCS. Les plus diplômés d'entre eux sont ingénieurs ou exercent une profession libérale (médecin, avocats...). Ils font également partie de la nouvelle petite bourgeoisie.

La variance élevée des deux dernières classes s'expliquent par la relative hétérogénéité des qualifications observées.

La typologie obtenue à partir des collections PCS père et niveau de qualification permet de créer la variable nominale {situation père en 5 classes} dont les modalités sont

375 POULANTZAS, *op. cit.*, 344.

376 *Idem*, p.305.

{classe ouvrière} pour la classe 1, {petite bourgeoisie traditionnelle} pour la classe 2, {petite bourgeoisie technico-commerciale} pour la classe 3, {petite bourgeoisie santé-sociaux} pour la classe 4 et {petite bourgeoisie des cadres} pour la classe 5 :

Tableau 10 - Situation des pères en 5 classes

	effectifs	%/Total
Classe ouvrière	177	41,26%
Petite Bourgeoisie traditionnelle	88	20,51%
Petite Bourgeoisie technico-commerciale	93	21,68%
Petite Bourgeoisie « santé-social »	31	7,23%
Petite Bourgeoisie cadres	40	9,32%
Total	429	100,00%

Il est possible de retenir trois groupes, le premier constituant les praticiens d'origine ouvrière ou apparentée, le second regroupant les praticiens issus de la nouvelle petite bourgeoisie et le troisième de la petite bourgeoisie traditionnelle.

Tableau 11 - Situation père en 3 classes

	effectifs	%/Total
Classe ouvrière	177	41,26%
PB traditionnelle	88	20,51%
Nouvelle PB	164	38,23%
Total	429	100,00%

Ainsi, les praticiens de l'éducation spécialisée sont issus de la classe ouvrière ou apparentée pour la majorité, soit 41% d'entre eux.

38% sont issus de la nouvelle petite bourgeoisie que sont les professions intermédiaires et les cadres. Rappelons que dans cette fraction, les agents d'encadrement de la production, du commerce, des banques et des assurances représentent 22%, les agents d'encadrement des services publics représentent également 7% tandis que les professions libérales représentent 6%.

21% sont issus de la petite bourgeoisie traditionnelle : parents artisans, commerçants ou exploitants agricoles.

Le recrutement social poursuit son évolution. Le pourcentage de praticiens issus des catégories socioprofessionnelles employés ou ouvriers s'accroît. Les éducateurs spécialisés recensés en 1980³⁷⁷ étaient issus pour 34.6% d'entre eux des catégories employés-ouvriers. Les éducateurs spécialisés des établissements de l'Education spécialisée sont aujourd'hui issus de ces mêmes catégories pour 42% d'entre eux.

Tableau 12 - Distribution des praticiens éducateurs spécialisés selon le sexe et la situation du père 5 cl (n=166)

N %L %C +	cl. ouvrière		PB. traidit		PB.tech.com		PB. santésoc		PB. cadre		S/LIGNE :	
femme	39	39%	22	22%	21	21%	7	7%	10	10%	99	100%
	57%		76% ++		54%		70%		53%		60%	
homme	30	45%	7	10%	18	27%	3	4%	9	13%	67	100%
	43%		24% --		46%		30%		47%		40%	
S/COLONNE :	69	42%	29	17%	39	23%	10	6%	19	11%	166	100%
	100%		100%		100%		100%		100%		100%	

En 1970 les enfants d'ouvriers représentaient 16% des éducateurs spécialisés³⁷⁸. Les fils d'ouvriers ou d'employés sont toujours plus nombreux que les filles d'ouvriers ou d'employés, l'écart est de 6 points (45-39), il était de 8 points en 1970 et en 1980.

Le pourcentage d'éducateurs spécialisés dont les parents sont cadres ou professions intellectuelles ou libérales diminue : 18,3% en 1980³⁷⁹, il est de 11 % aujourd'hui dans les établissements de l'éducation spécialisée du Nord Pas de Calais.

Il faut rapporter cette évolution à plusieurs facteurs :

La massification de l'enseignement supérieur a continué de produire ses effets en tout cas dans les formations professionnelles et donc y compris dans les formations de l'éducation spécialisée. Les enfants de cadres supérieurs et particulièrement les filles ont accédé davantage à l'enseignement supérieur qui lui aussi s'est développé, laissant la place aux fils ou aux filles d'ouvriers ou d'employés dans les formations professionnelles sociales.

« On sait que le développement quantitatif important des scolarités, sur les cinquante dernières années, a davantage produit une translation des inégalités qu'une véritable atténuation : les jeunes de tous les groupes sociaux ont profité de l'ouverture du système et atteignent aujourd'hui des niveaux plus élevés d'éducation, mais le classement entre les

377 CEREQ, *Etudes sur le devenir des jeunes issus des formations sociales*, Paris, 1983, cité par ION J., TRICART J.P., *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, pp. 44-47. Il s'agit d'un recensement national des éducateurs spécialisés en formation.

378 DUBAR Claude, *Idéologie et choix professionnel des éducateurs spécialisés*, thèse de 3^{ème} cycle, Paris, 1970.

379 ION J. et TRICART J.P., *Les travailleurs sociaux, op. cit.*, p. 49.

différents groupes sociaux est resté relativement inchangé »³⁸⁰. Si les fils d'ouvriers accèdent à une qualification supérieure à celle de leurs pères, ils n'ont pas rattrapé l'écart qui séparait leurs pères des enfants de cadres de leur époque. Cette mobilité ascendante n'aboutit pas à une hétérogénéité des agents du point de vue de leur origine sociale. Les fils d'ouvriers ou de petits bourgeois peu qualifiés sont les plus représentés parmi les praticiens et précisément parmi les éducateurs.

La spécificité régionale est cependant à prendre en compte : la population active occupée de la région Nord Pas de Calais compte 60% d'ouvriers/employés³⁸¹, la population active française 53,5%³⁸². Si l'on ne considère que la population active ouvrière, la différence est sensiblement la même : 31% d'ouvriers dans le Nord Pas de Calais contre 24.8% en France.

L'accroissement global des effectifs professionnels est également à prendre en considération dans l'accueil grandissant des enfants d'ouvriers parmi les praticiens de l'éducation spécialisée (18.5% enfants d'ouvriers sur l'ensemble des principales professions sociales en 1980 contre 41% dans la population étudiée). Cet accroissement est dû essentiellement au développement considérable des effectifs d'aide médico-pédagogiques et de moniteurs éducateurs, 2396 diplômés d'AMP ont été délivrés en 2000 contre 430 en 1980, 1766 CAFME ont été délivrés en 2000 contre 1398 en 1980. A l'inverse le nombre de diplômés d'état d'éducateurs spécialisés est stabilisé depuis 1980 : 2200 diplômés en moyenne sont délivrés chaque année, (642 DEES étaient délivrés en 1967, 2705 en 1979)³⁸³. Les moniteurs éducateurs ayant obtenu leur diplôme en 1980 étaient issus de parents ouvriers pour 29.5% d'entre eux et de parents ouvriers/employés pour 46,08% d'entre eux.

Dans la population étudiée les employés que constituent les AMP et les maîtresses de maison sont majoritairement issus des catégories ouvriers-employés ou de pères dont le niveau de qualification est infra V. 69% des praticiens « employés » sont issus de pères ouvriers ou employés (tableau 13).

380 DURU-BELLAT Marie, « Les classes moyennes et l'école : une insaisissable spécificité », *Informations sociales*, n° 106, p. 85.

381 INSEE, recensement de la population 1999.

382 INSEE, enquête emploi de 2003.

383 DELAPORTE, F., « La formation aux professions sociales en 2000-2001 », *DRESS, collection statistiques, document de travail*, n° 38, juin 2002.

Tableau 13 - Distribution des praticiens selon l'emploi occupé et selon l'appartenance des pères à la PCS 5-6

N %L %C +	Pcs56père		Pcs56père+		S/LIGNE :	
Direction	9 3%	56%	7 4%	44%	16 3%	100%
Chefs	22 8%	55%	18 10%	45%	40 9%	100%
Medico-psy	10 4%	62%	6 3%	38%	16 3%	100%
Paraméd	15 5%	68%	7 4%	32%	22 5%	100%
Educateurs	154 56%	60%	102 54%	40%	256 55%	100%
Instituteurs	15 5%	75%	5 3%	25%	20 4%	100%
Employés	12 4%	31%	27 14%	69% +++	39 8%	100%
Hors-stat	37 14%	69%	17 9%	31%	54 12%	100%
S/COLONNE :	274 100%	59%	189 100%	41%	463 100%	100%

Chi2 = 18,31 pour 7 d.d.l. , s. à .05

97 % des employés sont issus de pères ne dépassant pas le niveau 4, contre 82 % dans la population active.

Tableau 14 - Distribution des praticiens selon l'emploi occupé et selon l'appartenance ou non des pères au groupe des niveaux 4 ou infra 4

N %L %C +	45père-		45père+		S/LIGNE :	
Direction	2 2%	13%	13 3%	87%	15 3%	100%
Chefs	4 5%	10%	35 9%	90%	39 8%	100%
Medico-psy	2 2%	12%	14 4%	88%	16 3%	100%
Paramédicaux	7 9%	32% +	15 4%	68% -	22 5%	100%
Educateurs	49 60%	19%	205 54%	81%	254 55%	100%
Instit	3 4%	15%	17 4%	85%	20 4%	100%
Employés	1 1%	3% ---	38 10%	97% +++	39 8%	100%
Hors-stat	14 17%	25%	41 11%	75%	55 12%	100%
S/COLONNE :	82 100%	18%	378 100%	82%	460 100%	100%

Chi2 = 12,67 pour 7 d.d.l. avec 4 correction(s) de Yates, s. à .10

La différence au niveau du recrutement social entre moniteurs éducateurs et éducateurs spécialisés n'apparaît pas, ou plus, si l'on se réfère encore aux statistiques des années 80. (Tableau A14 : *Répartition des praticiens selon le diplôme professionnel et l'appartenance ou non des pères à la catégorie PCS 5-6*). Cependant nous avons à faire ici à des professionnels en exercice et non uniquement à des jeunes diplômés, la formation continue permet l'accès à nombre de moniteurs éducateurs de devenir éducateurs spécialisés.

On verra à ce propos, dans le chapitre suivant, que ce champ, bien que réglementé par une convention collective, « nec plus ultra en matière de classifications professionnelles »³⁸⁴, demeure encore ouvert. Il offre, en effet, la possibilité à des praticiens d'exercer sans diplôme et de se qualifier par la suite en « cours d'emploi » ou à des praticiens diplômés de développer leurs qualifications : préparer par exemple le diplôme d'éducateur spécialisé pour un moniteur éducateur.

Les praticiens de l'éducation spécialisée apparaissent pour une large part, d'un point de vue inter générationnel, en situation de mobilité ascendante. 41% sont issus de parents ouvriers ou employés sans qualification, un peu moins d'un quart est issu de parents techniciens ou agents d'encadrement peu qualifiés, 17% ont des parents artisans ou commerçants ne dépassant pas le niveau 5 pour la plupart. Mais sur le fond, pour reprendre la question que se posait à propos des formateurs C.A. Cardon³⁸⁵, leur place et leur rôle dans la division sociale du travail a-t-elle changé ? Ont-ils acquis (ou conservé pour le fils d'artisan) la maîtrise et le contrôle du procès de travail dans lequel ils sont inscrits ?

Si cette mobilité est perçue par l'agent éducatif spécialisé comme une ascension sociale et intellectuelle, il sera alors non seulement disposé à intégrer les idéologies dominantes en cours sur la valeur Travail, la Mobilité sociale, l'Ecole, la Formation permanente, le chômage etc., mais il s'en fera également le propagateur idéal.

Les avantages matériels ou le confort idéologique acquis par la nouvelle situation de classe dont on va étudier les composantes dans les paragraphes suivants, prédisposeront, c'est une hypothèse, le praticien de l'éducation spécialisé à adopter des comportements d'aide reflétés par des choix ou des postures, visant à la reproduction de la structure sociale.

384 ION J., TRICART J.P., *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 1998.

385 CARDON Claude-Alain, *Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail*, Lille, Thèse de doctorat, USTL, octobre 1996, 475 pages, p. 287.

§ 3 LA SITUATION ECONOMIQUE ET SOCIALE DES PRATICIENS

A. Les statuts des praticiens

Tableau 15 - Statut des praticiens

	effectifs	%/Total
fonctionnaire	130	24,57%
CDI	332	62,76%
CDD	50	9,45%
Emploi aidé	17	3,21%
Total	529	100,00%

63% des praticiens sont liés par un contrat de travail à durée indéterminée à leur employeur. 25% sont titulaires de la fonction publique.

9 % sont titulaires d'un contrat à durée déterminée. 3% relèvent d'emplois aidés.

Les non réponses sont dues aux stagiaires (praticiens en formation).

Tableau 16 - Mode de gestion de l'établissement d'exercice et statut

N %L %C +	fonctionnaire	CDI	CDD	Emploi aidé	S/LIGNE :
Association parent	6 7% 5% ---	77 85% 23% +++	8 9% 16%	-	91 100% 17%
Autre association	8 3% 6% ---	245 86% 74% +++	25 9% 50%	7 2% 41%	285 100% 54%
public	116 76% 89% +++	10 7% 3% ---	17 11% 34%	10 7% 59% +++	153 100% 29%
S/COLONNE :	130 25% 100%	332 63% 100%	50 9% 100%	17 3% 100%	529 100% 100%

Khi2 = 344,25 pour 6 d.d.l. avec 1 correction(s) de Yates, s. à .01

Les salariés titulaires d'un CDI exercent en association loi 1901 : 85% en association de parents, 86% dans les autres associations.

Parmi les 9 % de salariés titulaires d'un CDD, 1/3 est contractuel. Ils devaient être titularisés dans l'année en cours. Parmi les 2/3 restant ayant conclu un contrat de travail de droit commun à durée déterminée, la moitié représente des préstagiaires, l'autre moitié des emplois « aidés ». (Tableau A15 : *Distribution des praticiens selon l'emploi occupé et le statut*)

Les préstagiaires sont en quelque sorte des apprentis éducateurs, ils sont toujours embauchés pour une durée déterminée. Les emplois « aidés » relèvent de contrats de tra-

vail conclus au titre de dispositions législatives destinées à favoriser l'embauchage de certaines catégories de personnes sans emploi : ils concernent 12 emplois jeunes et 4 salariés en contrat emploi solidarité.

On compte au total 20 éducateurs en CDD dont 12 ne sont pas titulaires d'un diplôme professionnel.

Tableau 17 - Répartition des éducateurs selon le diplôme professionnel et le statut (n=310)

N %L %C +	fonctionnaire	CDI	CDD	S/LIGNE :
Diplômes supérieurs		1 100% 0%		1 100% 0%
Diplômes d'état	60 30% 77% +++	133 67% 63%	5 3% 25% ---	198 100% 64%
CAFME	18 25% 23%	51 71% 24%	3 4% 15%	72 100% 23%
AMPaux		1 100% 0%		1 100% 0%
Sans	---	26 68% 12%	12 32% 60% +++	38 100% 12%
S/COLONNE :	78 25% 100%	212 68% 100%	20 6% 100%	310 100% 100%

Diplômes sup. en TS : diplômes supérieurs en travail social (DSTS, CAFDES).

CAFME : certificat d'aptitude aux fonctions de moniteur éducateur.

AMPaux : titulaires du certificat d'aptitudes aux fonctions d'aide médico-pédagogique ou d'auxiliaire de puériculture.

Sans : sans diplômes professionnels requis en éducation spécialisée

Khi2 = 40,70 pour 8 d.d.l. avec 4 correction(s) de Yates, s. à .01

Les contrats de travail conclus pour une durée déterminée demeurent marginaux en éducation spécialisée et se justifient par des pratiques spécifiques au champ comme le préstage ou par le mode de recrutement de la fonction publique en ce qui concerne les contractuels ou encore, aux dispositions législatives conjoncturelles relatives aux emplois aidés. En dehors de ces cas, les contrats à durée déterminée sont utilisés pour le remplacement de salariés absents ou pour une période d'activités exceptionnelles comme les périodes de vacances. Ils concernent donc exceptionnellement les éducateurs diplômés.

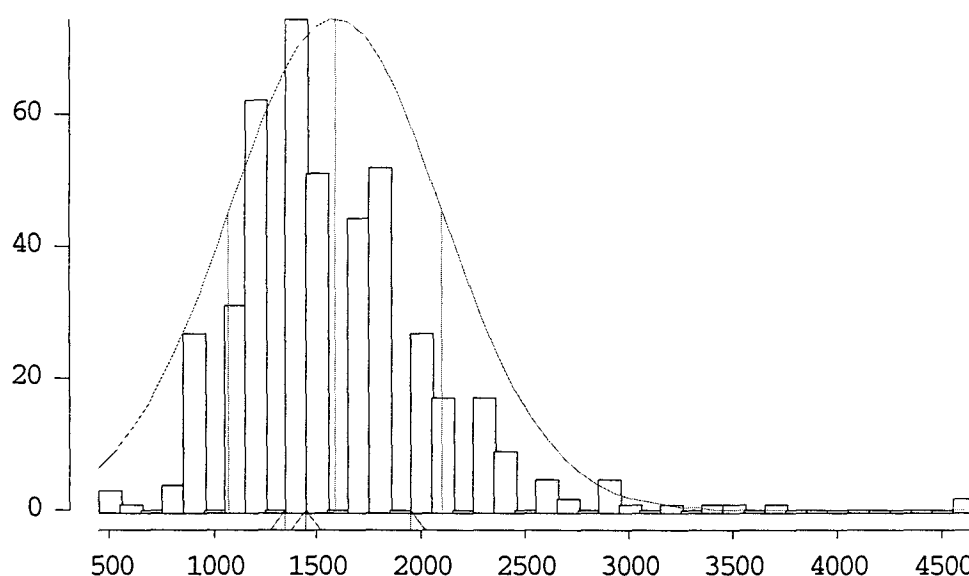
Le statut des praticiens de l'éducation spécialisée est lié au mode de prise en charge à « long terme » des populations accueillies et surtout au financement « pérenne » des établissements contrairement à ce que l'on peut observer en formation d'adultes. Dans le secteur privé, la convention collective signée en mars 1966 a contribué à la stabilité professionnelle de ce secteur.

B. Les revenus des praticiens

La distribution des salaires s'étale de 500 à 4600 €,

En moyenne les revenus des praticiens de l'éducation spécialisée s'élèvent à 1590 €, l'écart type est de 515€, la valeur modale est de 1400 € pour $n = 74$, soit 17% des sujets de l'enquête. La médiane est de 1450€. La médiane est une valeur telle qu'il existe un nombre égal d'observations inférieures et supérieures à cette valeur³⁸⁶. L'intérêt du recours à la médiane est qu'elle n'est pas influencée – comme l'est la moyenne arithmétique – par des valeurs extrêmes qui peuvent être « aberrantes ». La moyenne est ici quelque peu supérieure à la médiane en raison des quelques salaires (peu nombreux) « élevés » : le quatrième quartile s'étend de 1900 à 4500 €.

Graph 4 - Répartition des praticiens selon les revenus en euros déclarés



L'échelle verticale compte le nombre de sujets représentés par chaque colonne. Le tracé de la courbe de Gauss permet de situer la distribution observée par rapport à la distribution « normale ». Le trait vertical qui sépare la courbe en deux est la moyenne, les deux traits à égale distance de chaque côté notent les deux écarts types. Trois marques au bas de l'histogramme découpent l'effectif en quatre masses approximativement égales, elles délimitent les écarts interquartiles, la médiane est au centre.

La distribution des salaires suit la courbe et des anciennetés dans la profession et des niveaux de qualification.

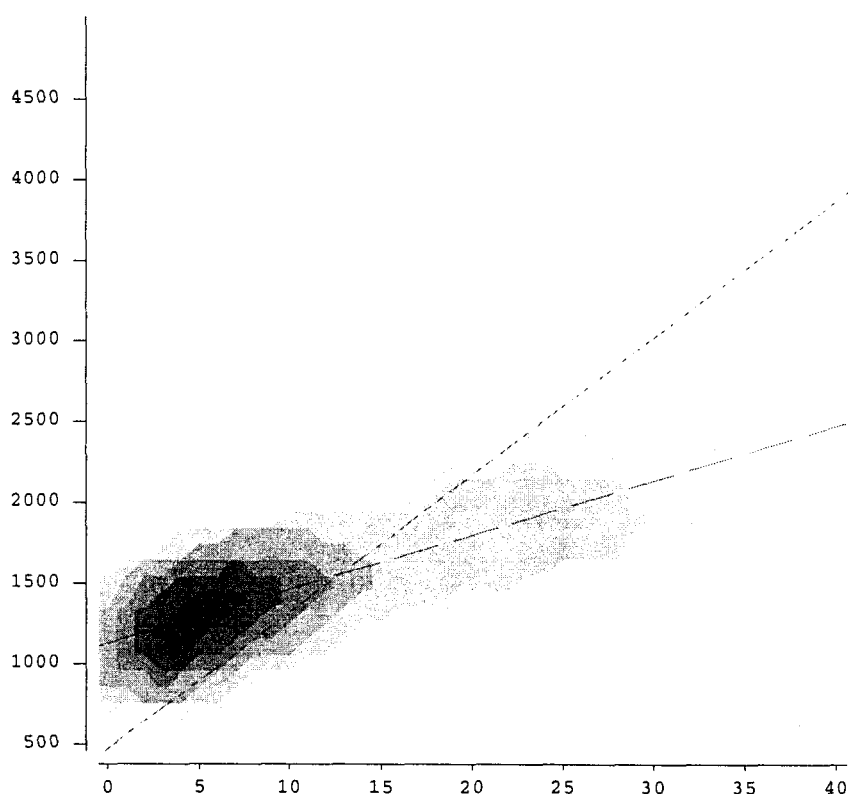
386 A. Dubus « s'en tient à la théorie de la coupure entre deux valeurs » et définit la médiane de la façon suivante : « la médiane représente une coupure entre deux valeurs existantes, coupure réalisée de manière à ce que les deux parties résultantes de cette coupure soient aussi proche que possible de l'équilibre 50/50 ». *Nestor*, version opératoire 1.14, mode d'emploi, version papier, p.43. Cette précision est importante puisqu'on aura recours à la médiane pour des variables ordinales.

a) *Salaire et ancienneté professionnelle*

Le croisement des variables numériques {ancienneté professionnelle} et {revenus} met en évidence une forte corrélation entre celles-ci, exprimée par le coefficient de corrélation linéaire de Bravais-Pearson d'une valeur de 0.633, significatif au seuil de .01.

Graphe 5 - Répartition des praticiens selon l'ancienneté professionnelle et les revenus déclarés

r (Bravais-Pearson) = 0.629, s. à .01



La représentation graphique rappelle horizontalement la variable en lignes {ancienneté professionnelle} et verticalement la variable en colonnes {revenus}. Les deux droites de régression représentent les relations entre les deux variables. L'angle de régression est relativement faible, ce qui indique que la corrélation linéaire entre les variables est assez forte. La forme du nuage témoigne d'une croissance rapide en début de carrière, caractéristique d'une profession où les carrières sont encadrées.

L'écart entre les moyennes des revenus calculées par tranche de 10 années d'ancienneté diminue au fur et à mesure de l'avancée en ancienneté, ce qui confirme une faible évolution de la rémunération durant une carrière : le revenu moyen des praticiens présentant une ancienneté inférieure à 10 années se situe autour de 1295 €, il augmente de

moins de 350 € dans les deux tranches suivantes : [10 20[et [20 30[et l'écart entre la tranche des [20 30[et des [30 40] est de 195€.

Tableau 18 - Analyse de la variance de revenus selon les positions de ANCIENNETE en 4 classes

Classe	Effectif	Moyenne	Ecart-type
[0 10[	196	1294.90	323.37
[10 20[	98	1641.84	461.79
[20 30[	103	1960.19	486.19
[30 40]	29	2155.17	507.59
ENSEMBLE	426	1594.13	517.11

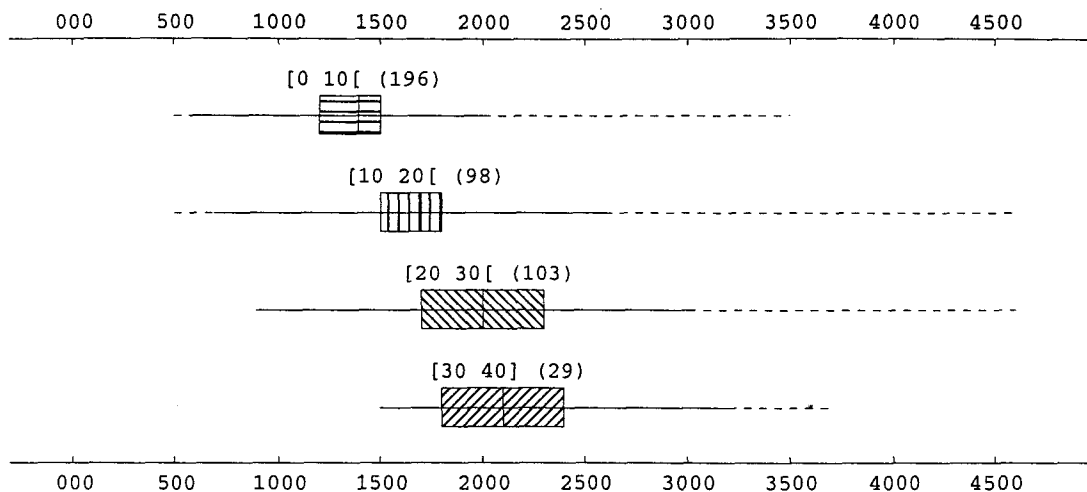
F de Snedecor-Fischer(3,422) = 78.21, s. à .01

Le F de Snedecor Fischer est significatif au seuil de .01, ce qui signifie que selon les classes d'ancienneté le salaire est sensiblement différent.

Notons cependant des écarts types relativement élevés et augmentant au fur et à mesure de la montée en ancienneté. Ce qui tend à montrer que à l'intérieur des classes on rencontre des salaires sensiblement différents également. Il faudra donc retenir d'autres critères que celui de l'ancienneté, le diplôme par exemple est probablement responsable de ces écarts de salaire.

La représentation graphique en « boîte et moustache » permet de mesurer l'étendue de la distribution des revenus par classe d'ancienneté et de comparer les médianes (ici très proches des moyennes).

Graphe 6 - Analyse de la variance de revenus selon les positions de ANCIENNETE en 4 classes



La représentation graphique en « boîte et moustaches » se lit de la façon suivante :

Pour chaque catégorie définie par la première variable {ANCIENNETE}, le schéma fait figurer un rectangle cadré par le premier et le troisième interquartile de la seconde variable {revenus} et recoupé par la médiane. De part et d'autre du rectangle les droites (moustaches) couvrent l'étendue de la distribution. Les parties pointillées des lignes signalent la présence de sujets au-delà de deux écarts-types de part et d'autre de la moyenne, et donc une suspicion de valeurs rares ou aberrantes, qu'on peut négliger dans une description synthétique.

Le revenu médian augmente au fur et à mesure de l'ancienneté, l'écart est cependant peu étendu : pour la classe d'ancienneté [0 10[, le revenu médian est de 1400 €, il est de 2100€ pour la classe [30 40[.

La distribution des salaires s'étend de 600 à 3200 € toutes classes confondues sans prendre en compte les sujets situés au-delà des deux écarts-types.

b) Salaire et diplôme professionnel

Le croisement de la variable {revenus} avec la variable {diplôme professionnel} fait apparaître des différences de revenus selon le niveau de qualification. Le F de Snedecor-Fischer d'une valeur de 52,35 est significatif au seuil de .01.

Tableau 19 - Analyse de la variance de (revenus en euros) selon les positions de (diplôme professionnel)

Classe	Effectif	Moyenne	Ecart-type
DESS+	15	2320.00	990.08
Diplômes sup. en TS	5	2680.00	633.72
D.E	244	1762.70	422.77
CAFME	62	1383.87	215.67
AMPaux	30	1293.33	194.82
sans	82	1134.15	321.29
ENSEMBLE	438	1588.81	515.37

$F(5,432) = 51.65$, s. à .01

DESS + : diplômes ou thèses requis pour les psychologues ou les médecins. Certains éducateurs peuvent en être titulaires également.

Diplômes sup. en TS : diplômes supérieurs en travail social (DSTS, CAFDES).

DE : diplômes d'état, détenus par les paramédicaux et généralement par les éducateurs (DEES).

CAFME : certificat d'aptitudes aux fonctions de moniteurs éducateurs.

AMPaux : diplômes détenus par les AMP et les auxiliaires de puériculture.

Sans : sans diplômes professionnels requis en éducation spécialisée.

On relève un écart sensible entre les revenus moyens des praticiens titulaires d'un diplôme d'état de niveau 3 ({D.E}) et les praticiens titulaires d'un diplôme supérieur de niveau 2

({ Dipl sup}). Le revenu moyen des praticiens de niveau 3 est de 1763 €, le revenu moyen des praticiens de niveau 2 est de 2680 €, alors que le revenu moyen des niveaux 1 (DESS +) est de 2320 €. Les praticiens de niveau 2, très peu nombreux (5), sont directeurs et déclarent une ancienneté moyenne de 21 ans quand la plupart des « niveaux 1 » bien que psychologues, c'est-à-dire plus qualifiés, sont moins anciens dans la profession (14 années en moyenne).

Les revenus des praticiens en contrat à durée déterminée ou en contrats « aidés » font baisser les revenus des praticiens en contrat à durée indéterminée ou titulaires de la fonction publique. Si l'on considère uniquement les praticiens en contrat à durée indéterminée ou titulaires de la fonction publique, on relève un revenu moyen de 1641 € pour les premiers et de 1710 € pour les seconds.

Les professions de l'éducation spécialisée sont fortement réglementées du point de vue des rémunérations, celles-ci sont corrélées à l'ancienneté et déterminées par le niveau

de qualification. Le diplôme apporte donc la garantie d'un statut « stable »³⁸⁷ correspondant à un indice de rémunération qui voit sa valeur augmenter avec l'ancienneté.

Quelque soit l'employeur, association de parents, association de « notables » ou établissement public, le revenu moyen, tous statuts confondus est quasi identique (Tableau A16 : *Analyse de la variance de revenus selon les positions de mode de gestion*).

La grille de salaires des éducateurs spécialisés (titulaires du DEES) se caractérise également par une faible évolution de la rémunération : l'analyse de la variance de {revenus} selon les positions de {ANCIENNETE} sous le filtre {éducateur spécialisé} fait état de revenus médians allant de 1500 à 2100 € entre 0 et 40 années d'ancienneté (Tableau A17 : *Analyse de la variance de revenus des éducateurs spécialisés selon les positions de ANCIENNETE*).

La grille des salaires des praticiens de l'éducation spécialisée est similaire à une grille du service public : faible évolution de la rémunération et pas de différences selon les lieux institutionnels.

En 2001 dans les entreprises du secteur privé et semi public, le salaire mensuel moyen net de tous prélèvements des professions intermédiaires pour un travail à temps complet s'est établi à 1773 €³⁸⁸ Le salaire mensuel moyen déclaré par les praticiens de l'éducation spécialisée est de 1583€, celui des praticiens de niveau 3 de 1765 €.

La même année, le salaire des ouvriers s'élevait à 1261 € et le salaire des cadres à 3465 €. Si l'on se réfère aux critères de calculs de la valeur de la force de travail et de la part de plus value incluse dans les revenus des différents salariés retenus par Baudelot, Estabiet et Malemort, on peut affirmer que si une part de plus value constitue le salaire des praticiens, contrairement à celui des ouvriers, celle-ci est peu élevée pour la majorité – les auteurs de *La petite bourgeoisie en France* l'estimait à 6.9% du salaire des instituteurs en 1974³⁸⁹ – ils appartiennent donc à la frange la moins nantie de la petite bourgeoisie. Il reste que les travailleurs sociaux ne sont pas des travailleurs productifs même si ils contribuent à la reproduction des rapports de production. Et même quand le salaire paie à peu près à sa valeur la force de travail sans le moindre supplément comme c'est le cas pour le praticien

387 Il y a lieu de demeurer prudent, tant le statut n'est pas toujours le signe d'une stabilité : dans la restauration rapide, le recours à des contrats à durée indéterminée facilite les procédures de licenciement...

388 INSEE, *Portrait social 2004/2005, France*, Editions 2004/2005.

389 Les auteurs calculent la plus value incorporée dans les salaires en mesurant l'écart entre la valeur incluse dans toute force de travail (le salaire mensuel de l'ouvrier qualifié) à laquelle ils ajoutent les frais de qualification et le salaire réellement perçu : la part de plus-value incorporé au salaire de l'ingénieur est de 42.6%, celle incorporé au salaire de l'instituteur est de 6.9%, celle qui est incorporée au salaire de l'employé est égale à 0.

« employé », le praticien de l'éducation spécialisé réunit les conditions pour développer un sentiment d'appartenance à la petite bourgeoisie³⁹⁰.

C. La situation professionnelle des conjoints des praticiens

52% des praticiens déclarent un conjoint appartenant aux professions intermédiaires du sanitaire et social ou un conjoint appartenant aux professions intermédiaires technico-commerciales : PCS 45-48 : 18%, PCS 42-43 : 34%.

7% déclarent un conjoint exerçant une profession libérale (médecin ou psychologue en majorité) et 5% un conjoint artisan, commerçant ou agriculteur.

Notons que 36% des praticiens constituent un ménage avec un conjoint ouvrier ou employé ou avec un conjoint sans revenu (PCS6 : 29% et sans profession : 7%).

On relève une correspondance entre la fonction ou la place occupée dans la hiérarchie du praticien (fonction de soins, éducative, enseignement, etc.) et le groupe professionnel d'appartenance de son conjoint : cette correspondance est matérialisée par les signes des associations locales dans le tableau ci-dessous.

Les cadres de l'éducation spécialisée se mettent en ménage avec des professionnels intermédiaires de la santé, de l'enseignement ou du social.

Les enseignants se mettent en ménage avec des enseignants (ou éducateurs ou professions para médicales) ou avec des cadres ou professions intellectuelles.

Alors que ce sont les praticiens au statut « subalterne » (employés ou hors statuts) qui ont tendance à épouser des employés ou ouvriers.

Les éducateurs, par contre choisissent des conjoints dans toutes les catégories socio-professionnelles, ils sont dans le même temps un peu plus nombreux relativement à épouser des conjoints sans profession (parmi les 26 conjoints sans profession, 19 sont en ménage avec des éducateurs).

390 POULANTZAS N., *op. cit.*, « Travail productif, travail non productif », pp. 212-226.

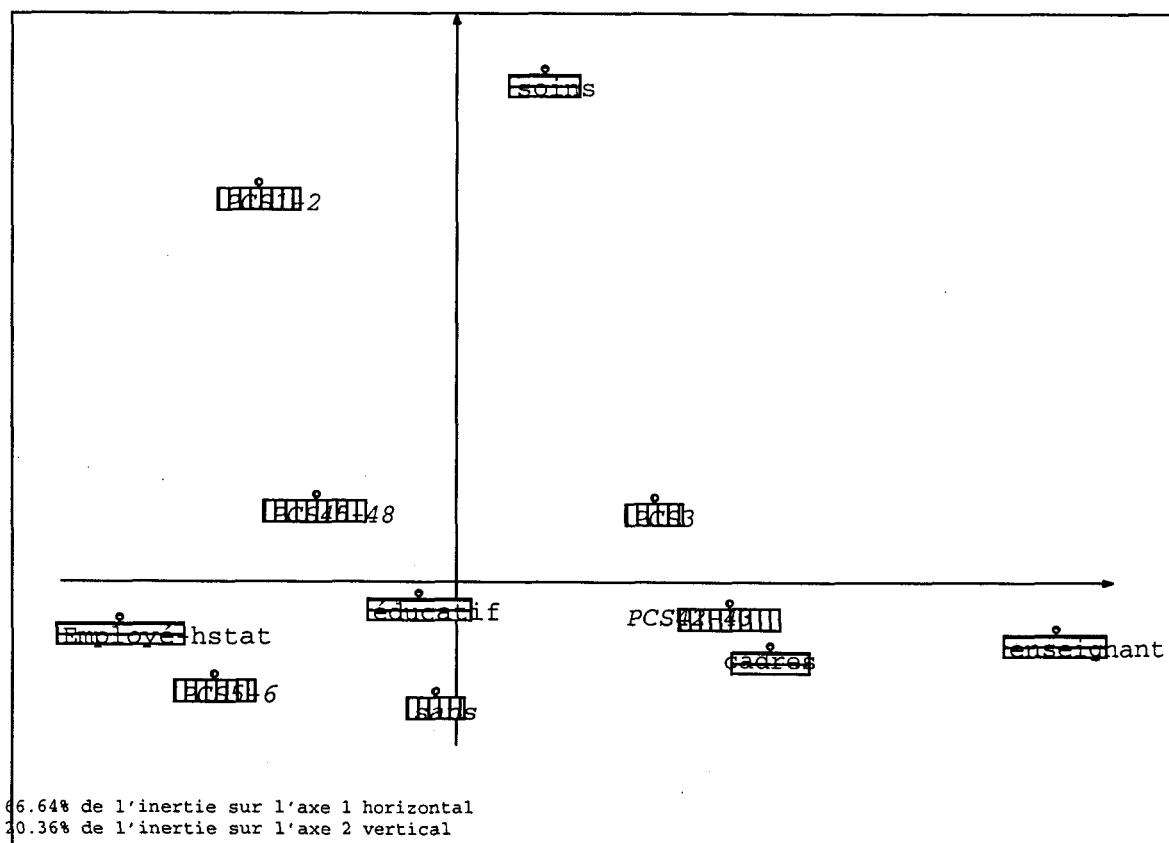
Tableau 20 - Fonction occupée et profession du conjoint

N %L %C +	PCS1-2	PCS3	PCS45-48	PCS42-43	PCS5-6	Sans	S/LIGNE :
cadres	-	4 6% 15%	10 16% 15%	35 56% 28% +++	10 16% 9% --	3 5% 12%	62 100% 17%
soins	3 18% 17% ++	2 12% 8%	5 29% 8%	6 35% 5%	1 6% 1% --		17 100% 5%
éducatif	12 6% 67%	14 7% 54%	35 16% 53%	67 31% 53%	66 31% 61%	19 9% 73% +	213 100% 58%
enseignant		3 21% 12% ++	-	9 64% 7% ++	1 7% 1% -	1 7% 4%	14 100% 4%
empl-hstat	3 5% 17%	3 5% 12%	16 25% 24%	9 14% 7% ---	30 47% 28% +++	3 5% 12%	64 100% 17%
S/COLONNE :	18 5% 100%	26 7% 100%	66 18% 100%	126 34% 100%	108 29% 100%	26 7% 100%	370 100% 100%

$\chi^2 = 45.76$ pour 20 d.d.l. avec 13 correction(s) de Yates, s. à .01

L'analyse factorielle de correspondance illustre les relations mises en évidence dans le tableau de contingence. La proximité entre étiquettes des valeurs lignes et étiquettes des valeurs colonnes dans cette représentation graphique va de pair avec un ou plusieurs signes + dans le tableau.

Graph 7 - Analyse factorielle de correspondance :
fonction occupée et profession du conjoint



L'analyse factorielle de correspondance est obtenue à partir de la construction de deux droites de régression de type $y = ax + b$ et $x = a'y + b'$ par rapport auxquelles chaque croisement des variables est positionné. La

représentation graphique place ces deux droites dans une représentation graphique orthonormée et place les positions de chaque variable dans le graphe et par rapport au positionnement des axes. Plus les valeurs sont positionnées près de l'axe horizontal, plus cette droite de régression est porteuse de sens : la liaison est forte. Le positionnement des valeurs sur le graphe par rapport aux deux droites de régression permet de repérer la plus ou moins grande attraction entre les valeurs de chaque variable.

L'axe principal de l'analyse factorielle, qui porte 66,64 % de l'inertie du nuage, porte les projections des valeurs {employés}, {éducatif}, {cadres} et {enseignants} de la variable fonction occupée et les projections des valeurs {PCS 5-6}, {PCS 45-48}, {sans}, {PCS 3}, {PCS 42-43}. Les employés-hors statuts épousent des employés ou ouvriers, les cadres et enseignants épousent des agents des professions intermédiaires (PCS 42-43 : enseignants ou paramédicaux) voire des cadres, les éducateurs, aux « pratiques » diversifiées (situés à l'intersection des deux axes) se remarquent toutefois par leur propension à épouser des « sans professions ». L'éloignement sur le graphe des paramédicaux et des PCS 1-2 s'explique par leur nombre peu élevé.

Si les éducateurs semblent avoir une pratique de ménage diversifiée c'est-à-dire avec l'ensemble des représentants des catégories professionnelles relevées, nous savons que parmi les éducateurs, un certain nombre exercent sans diplôme, le diplôme influence-t-il le choix du conjoint du point de vue de la PCS de ce dernier ?

Tableau 21- Répartition des praticiens selon le diplôme professionnel et la profession du conjoint selon qu'il soit éducateur ou non éducateur

non éducateurs (n=157)

N %L %C +	PCS1-2	PCS3	PCS45-48	PCS42-43	PCS5-6	sans	S/LIGNE :
DIPL.SUP		3 18% 25%	--	10 59% 17% +	2 12% 5%	2 12% 29%	17 100% 11%
D.E	3 9% 50% +	5 14% 42% +	5 14% 16%	17 49% 29%	4 11% 10% --	1 3% 14%	35 100% 22%
DEES		1 2% 8%	9 22% 29%	23 56% 39% +++	7 17% 17%	1 2% 14%	41 100% 26%
Cafme			1 100% 3% ++				1 100% 1%
AMPaux	3 12% 50% ++	1 4% 8%	9 35% 29% ++	4 15% 7% --	8 31% 19%	1 4% 14%	26 100% 17%
sans		2 5% 17%	7 19% 23%	5 14% 8% ---	21 57% 50% +++	2 5% 29%	37 100% 24%
S/COLONNE :	6 4% 100%	12 8% 100%	31 20% 100%	59 38% 100%	42 27% 100%	7 4% 100%	157 100% 100%

Khi2 = 45.63 pour 25 d.d.l. avec 14 correction(s) de Yates, s. à .01

éducateurs (n=213)

N %L %C +	PCS1-2	PCS3	PCS45-48	PCS42-43	PCS5-6	sans	S/LIGNE :
D.E		1 3% 7%	5 17% 14%	11 37% 16%	9 30% 14%	4 13% 21%	30 100% 14%
DEES	9 8% 75%	11 10% 79% +	22 19% 63%	35 30% 52%	29 25% 44% -	9 8% 47%	115 100% 54%
Cafme	3 6% 25%	1 2% 7%	5 11% 14%	16 34% 24%	19 40% 29%	3 6% 16%	47 100% 22%
sans		1 5% 7%	3 14% 9%	5 24% 7%	9 43% 14%	3 14% 16%	21 100% 10%
S/COLONNE :	12 6% 100%	14 7% 100%	35 16% 100%	67 31% 100%	66 31% 100%	19 9% 100%	213 100% 100%

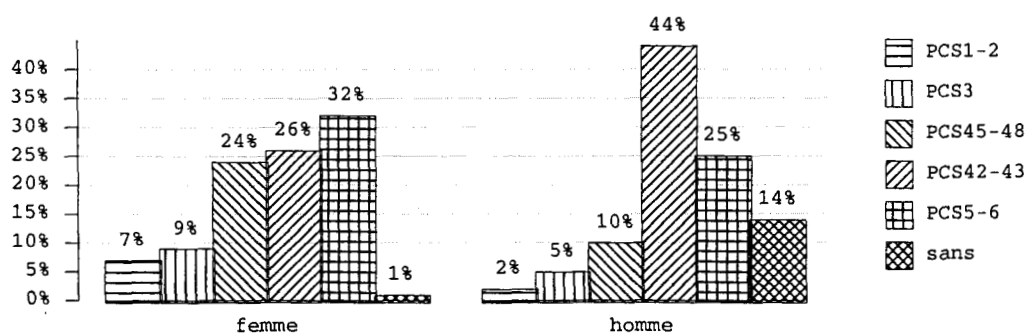
Khi2 = 10.08 pour 15 d.d.l. avec 9 correction(s) de Yates, n.s.

Le DEES éloigne quelque peu de la catégorie PCS5-6 en ce qui concerne le mariage.

Ce sont par contre les autres praticiens diplômés d'état comme les paramédicaux (non éducateurs) qui, par le mariage, confortent leur l'appartenance au groupe des professions intermédiaires de la santé, de l'enseignement ou du social. Et hormis les éducateurs, ce sont les praticiens sans diplômes, quelque soit l'emploi occupé, qui sont parmi les plus nombreux à épouser des employés ou ouvriers.

La situation des hommes et des femmes est quelque peu différente en ce qui concerne le choix du conjoint. Les femmes sont plus souvent en ménage avec des conjoints techniciens, cadres commerciaux ou contremaîtres mieux placés sur l'échelle des salaires ou en ménage avec des « indépendants ». Dans le même temps elles épousent plus souvent des hommes appartenant aux PCS 5-6 que les hommes n'épousent des femmes de cette catégorie, respectivement 32% et 25%. Les hommes épousent davantage leurs pairs ou collègues de travail que les femmes, respectivement 44 et 26% des femmes sans profes- sion.

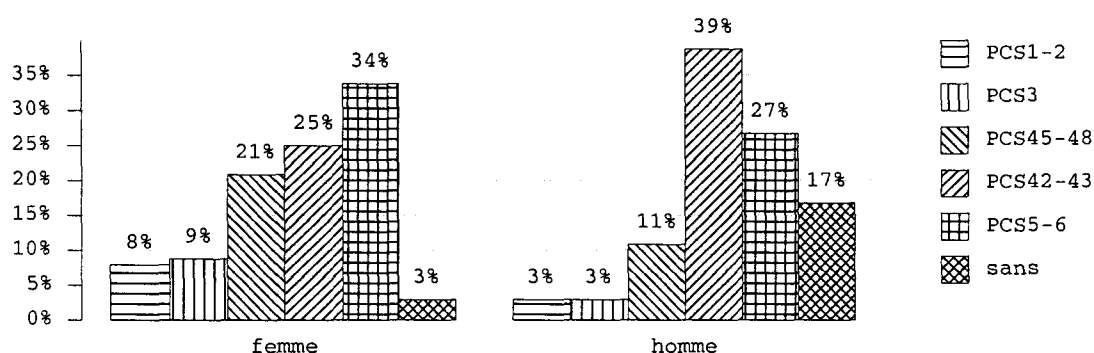
Graph 8 - Sexe et profession du conjoint



Khi 2 = 47.86 pour 5 d.d.l., s à 0.1

Ces pratiques se retrouvent chez le personnel éducatif à ceci près que les éducatrices tout en choisissant toujours leurs conjoints le plus souvent parmi les techniciens ou agents commerciaux épousent également plus souvent des cadres ou des professions libérales (9% des femmes éducatrices contre 3% des hommes éducateurs).

Graphe 9 - Distribution des éducateurs selon le sexe et la profession du conjoint



Khi 2 = 24,91 pour 5 d.d.l., s à 0.1

Educateurs et éducatrices se rapprochent plus fréquemment de la classe ouvrière par le mariage que les cadres et cette tendance est même plus forte chez les femmes y compris quand elles sont titulaires du DEES. (Graphe G1 : *Répartition des praticiens éducateurs spécialisés selon le sexe et la profession du conjoint*)

La profession des conjoints conforte la place des praticiens dans la nomenclature des PCS : les cadres, les enseignants et les emplois subalternes choisissent des conjoints appartenant généralement aux mêmes catégories professionnelles.

Les éducateurs diplômés ou non font état de pratiques de mariage diversifiées d'un point de vue sociologique à l'intérieur de la petite bourgeoisie. Ils sont cependant plus nombreux que leurs responsables à se rapprocher de la classe ouvrière par le mariage.

Ces résultats s'accordent avec ceux obtenus dans le cadre de l'enquête menée sur le choix du conjoint par l'INSEE³⁹¹ qui fait état d'une correspondance des catégories socio-professionnelles des conjoints. Cette enquête met cependant en avant une tendance nettement plus marquée à se rapprocher des ouvriers et employés par le mariage chez les agents des professions intermédiaires que chez les cadres et professions intellectuelles supérieures. Notons que l'enquête de l'INSEE n'isole pas les enseignants qui, on le sait depuis peu, adoptent des comportements sociaux et culturels souvent plus proches des cadres supérieurs

391 INSEE résultats, n°505-506, novembre 1996.

que des techniciens ou agents commerciaux³⁹². Les quelques enseignants de notre échantillon auraient tendance à conforter cette tendance.

§4 LE PARCOURS PROFESSIONNEL DES PRATICIENS

Comment les praticiens envisagent-ils leur avenir professionnel ? La question n'a pas été posée en termes d'avenir du groupe professionnel, ce qui aurait pu nous fournir des éléments de réponse quant au développement de l'éducation spécialisée comme « métier ». Le devenir professionnel des praticiens apprécié en termes de reconversion professionnelle, de promotion obtenue ou à obtenir, de projets de reclassement, de risques de chômage, permet de compléter l'approche des conditions objectives d'exercice des praticiens et donc d'hypothéquer sur leurs intérêts immédiats ou à la longue.

Avant de mettre en avant les « projections » des praticiens, des éléments relatifs à leur mode d'inscription dans le champ éclaireront leurs « choix » d'exercice de l'éducation spécialisée et leurs positions face à l'avenir. Ces éléments sont ceux qui permettent d'apprécier leur mobilité professionnelle.

A. La mobilité professionnelle des praticiens

Quatre critères sont retenus pour apprécier en quantité et en qualité la mobilité professionnelle des praticiens : l'âge, l'ancienneté dans la profession et dans le service, le nombre d'employeurs et les motifs de changement et enfin l'expérience professionnelle hors champ.

a) *L'âge du praticien de l'éducation spécialisée*

La pyramide des âges des praticiens de l'éducation spécialisée est très proche de celle de la population active française³⁹³. (Tableau A18 et Graphe G2 : *Age des praticiens en éducation spécialisée*). La distribution s'étale de 18 à 60 ans pour un âge médian de 39

392 DURU- BELLAT Marie, « Les classes moyennes et l'école : une insaisissable spécificité », *Informations sociales*, n° 106, 2003.

393 Enquête emploi INSEE, mars 1996.

ans, le même âge médian est relevé par l'enquête PROMOFAP³⁹⁴ en 1996 auprès des salariés des établissements du secteur sanitaire, social et médico-social du territoire national.

Les praticiens les plus âgés, 40 ans et plus, exercent plutôt auprès des usagers déficients ou en instituts médico-éducatifs, tandis qu'on trouve davantage de praticiens jeunes, âgés de moins de 30 ans, auprès des usagers en difficultés sociales ou en exercice en foyer de l'enfance. Les croisements des variables {âge du praticien} et {type de public} ou {âge du praticien} et {type d'établissement} (Tableau A19 : *Type d'établissement et âge du praticien*) produisent un khi 2 significatif au seuil de $P = .01$

Tableau 22 - Type de public pris en charge et âge du praticien

N %L %C +	[18 30[	[30 40[	[40 50[	[50 60]	S/LIGNE :
ASE	93 33% 64% +++	94 33% 56%	71 25% 44% ---	25 9% 38% --	283 100% 52%
déficiences	52 20% 36% ---	74 29% 44%	91 35% 56% +++	40 16% 62% ++	257 100% 48%
S/COLONNE :	145 27% 100%	168 31% 100%	162 30% 100%	65 12% 100%	540 100% 100%

N = 540, 12 praticiens refusent de donner leur âge.

Khi2 = 18.70 pour 3 d.d.l. , s. à .01

b) *L'ancienneté professionnelle*

L'ancienneté professionnelle médiane dans le champ de l'éducation spécialisée est de 10,5, le praticien le plus ancien cumule 40 années d'expérience.

L'enquête réalisée par PROMOFAP révèle une ancienneté médiane de 7 années dans les établissements sanitaires et sociaux, la même que celle de la population salariée des activités économiques françaises privées.

Cette même enquête fait apparaître une ancienneté médiane dans les établissements sanitaires de 18 années et une ancienneté médiane dans les établissements sociaux de 3 années. Elle ne fait cependant pas la distinction entre les types d'établissements (services ou établissements) ni les modes de prise en charge (ambulatoire, externat ou internat).

Dans l'enquête qui sert cette recherche, les plus anciens se rencontrent le plus souvent auprès de publics déficients et exercent plutôt en instituts médico-éducatifs, quant aux

394 PROMOFAP, *Synthèse de l'enquête nationale sur l'emploi, établissements du secteur sanitaire, social et médico-social, observatoire emploi - formation*, novembre 1997.



moins expérimentés ils exercent plutôt auprès des publics en difficultés sociales et plutôt en maison d'enfants à caractère social. Cette forte correspondance entre l'ancienneté et le type de public accueilli d'une part et l'ancienneté et le type d'établissement d'exercice d'autre part, est attestée par un khi 2 significatif au seuil de $P = .01$ dans le premier cas et de $.05$ dans le second.

Tableau 23 - Type de public pris en charge et ancienneté professionnelle

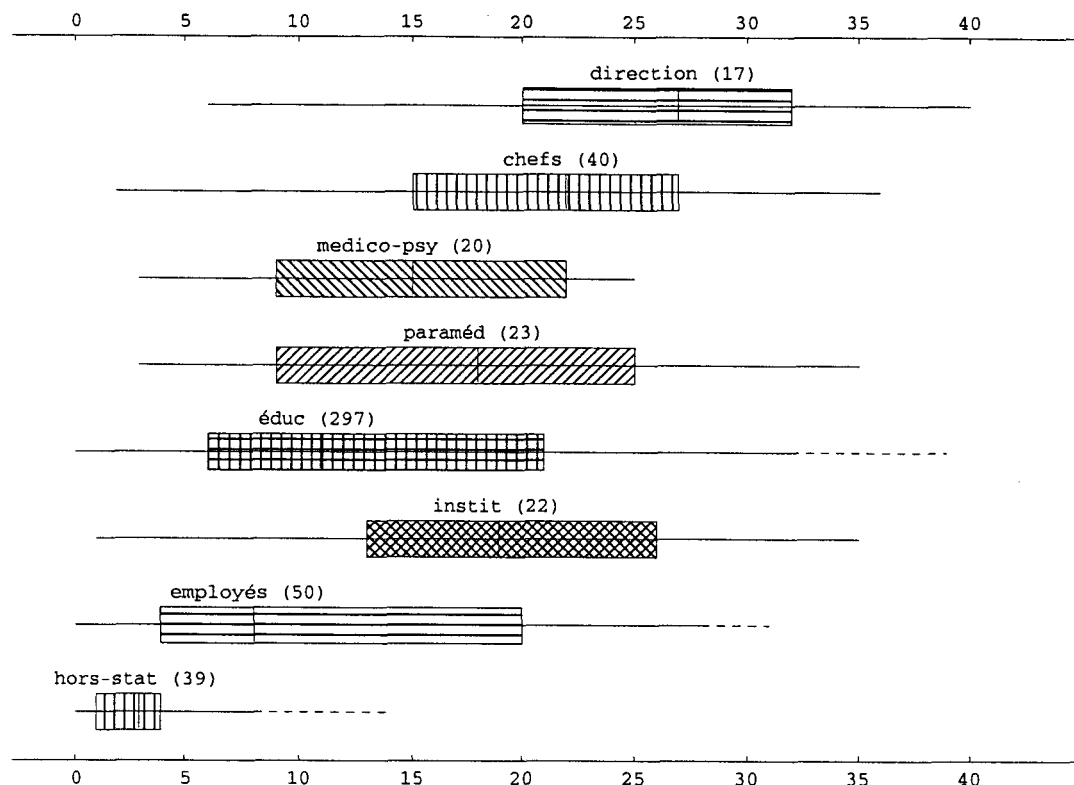
N %L %C +	[0 10[	[10 20[	[20 30[	[30 40]	S/LIGNE :
ASE	139 54% 59% +++	59 23% 50%	52 20% 43% -	9 3% 26% ---	259 100% 51%
déficience	95 38% 41% ---	60 24% 50%	68 27% 57% +	26 10% 74% +++	249 100% 49%
S/COLONNE:	234 46% 100%	119 23% 100%	120 24% 100%	35 7% 100%	508 100% 100%

Khi2 = 18,48 pour 3 d.d.l. , s. à .01

L'analyse de la variance de {ancienneté professionnelle}(variable numérique) selon les positions de {emploi} montre que les plus expérimentés sont les directeurs, les chefs de service et les instituteurs, les moins expérimentés sont les « hors statuts » et les « employés ». Les hors statuts sont dans une situation professionnelle provisoire, de plus on a vu précédemment qu'ils étaient en CDD, ce qui vient encore affirmer le caractère réglementé du secteur. Quant aux « employés », il s'agit de « nouveaux métiers » : les maîtresses de maison et surtout les aides médico-pédagogiques³⁹⁵.

395 Ces données qui pourraient déjà être interprétées à la lumière d'une pratique de terrain, seront utilisées au moment de la recherche de certains déterminismes pesant sur les comportements professionnels. Pour le moment c'est la constitution sociologique du champ de l'éducation spécialisée qui est appréhendée.

Graphe 10 - Analyse de la variance de (ancienneté professionnelle) selon les positions de (emploi)



$F(7,500) = 17,18$, s. à .01

Même si l'ancienneté médiane dans le service est inférieure à l'ancienneté professionnelle, ces deux variables sont fortement corrélées ainsi qu'en atteste le coefficient « r » de Bravais-Pearson dont la valeur de 0.726 est au seuil de $P = .01$ supérieure à la valeur lue dans la table. (Graphe G3 : *Ancienneté service et ancienneté professionnelle*). Ce qui est un indice de stabilité professionnelle.

c) *Relation ancienneté professionnelle et âge*

Tableau 24 - Age et ancienneté professionnelle

N %L %C +	[0 10[	[10 20[	[20 30[	[30 40]	S/LIGNE :
[18 30[	117 98% 51% +++	2 2% 2% ---	---	---	119 100% 24%
[30 40[	81 50% 35%	78 48% 67% +++	4 2% 3% ---	---	163 100% 33%
[40 50[	27 18% 12% ---	31 20% 27%	91 59% 76% +++	5 3% 15% --	154 100% 31%
[50 60]	5 8% 2% ---	5 8% 4% ---	24 38% 20% +++	29 46% 85% +++	63 100% 13%
S/COLONNE :	230 46% 100%	116 23% 100%	119 24% 100%	34 7% 100%	499 100% 100%

Khi2 = 447.54 pour 9 d.d.l. avec 1 correction(s) de Yates, s. à .01
 rhô (Spearman) = 0.745, s. à .01

Les variables {ancienneté professionnelle} et {âge} sont fortement corrélées et co-ordonnées comme vient le dire le coefficient de corrélation par rangs, le rhô de Spearman, significatif à .01. Cependant un certain nombre de sujets occupent les cases en dessous de la diagonale du tableau, ce sont les sujets qui sont entrés dans le champ « plus tard ».

Le coefficient de co-ordination est un peu moins élevé quand on observe le lien ancienneté/âge au regard des positions des praticiens quand à l'exercice effectif d'un métier hors champ éducation spécialisé. Mais le rhô de Spearman demeure significatif au même seuil qu'il y ait eu ou non exercice hors champ.

Ce qui nous intéresse ici c'est la situation des praticiens qui ne contribuent pas à cette correspondance, autrement dit les praticiens qui déclarent une ancienneté dont le rapport à l'âge ne correspond pas à celui dont font état les praticiens dans leur majorité.

C'est le cas en premier lieu des éducateurs techniques. Le croisement des variables {ancienneté} et {âge} sous le filtre {éducateurs techniques} fait état d'un khi 2 non significatif qui atteste d'une absence de liaison entre ces variables même si une relation de co-ordonnement demeure (Tableau 25).

Tableau 25 - Relation âge/ancienneté des éducateurs techniques

N %L %C +	[18 30[	[30 40[	[40 50[	[50 60]	S/LIGNE :
[0 10[	2 17% 100%	4 33% 67%	5 42% 62%	1 8% 11% ---	12 100% 48%
[10 20[		2 67% 33% +	1 33% 12%		3 100% 12%
[20 30[			2 33% 25%	4 67% 44% +	6 100% 24%
[30 40]				4 100% 44% +++	4 100% 16%
S/COLONNE :	2 8% 100%	6 24% 100%	8 32% 100%	9 36% 100%	25 100% 100%

Khi2 = 7.33 pour 9 d.d.l. avec 9 correction(s) de Yates, n.s.
rhô (Spearman) = 0.692, s. à .01

53% des employés ne correspondent pas non plus à « la normale » en ce qui concerne leur entrée dans la profession. 1/3 des éducateurs n'ont pas démarré leur exercice professionnel dès la fin de leurs études secondaires : 28% des éducateurs spécialisés, 37% des moniteurs éducateurs (Tableau A20 : *Age et ancienneté professionnelle selon l'emploi occupé*). Les pourcentages sont obtenus par addition des effectifs en dessous de la diagonale qui traverse les tableaux de gauche à droite).

Les éducateurs techniques, on l'a vu, sont issus de la production et les employés se sont probablement « rabattus » sur ce champ après des expériences, formation et ou temps de chômage.

Quant aux éducateurs, on sait qu'ils n'intègrent pas la formation qui les concerne directement après le BAC, pour ceux qui l'ont. Ils font pour un certain nombre un détour par l'université, détour qui se solde rarement par l'obtention d'un diplôme. Ce constat a pu être fait à plusieurs reprises : en 1983, F. Pottier³⁹⁶ relevait un taux de 30.6% d'éducateurs spécialisés titulaires d'un bac qui étaient passés par l'université avant de rentrer en centre de formation, F. Defresne³⁹⁷ faisait état en 1989 d'un taux similaire, 30.4%, et A. Vilbrod³⁹⁸ en 1990 avançait 43.5%. De plus on verra plus loin que 37% des éducateurs déclarent avoir travaillé hors du champ éducatif spécialisé.

396 POTTIER François, *Devenir professionnel des jeunes issus des formations aux professions sociales*, CEREP, Paris, 1983.

397 DEFRESNE Florence, *Devenir professionnel des jeunes issus des formations aux professions sociales en 1985*, CEREP, 1989.

398 VILBROD Alain, *Devenir éducateur une affaire de famille*, L'Harmattan, Paris, 1995, p. 154.

d) *Le nombre d'employeurs dans le champ éducatif spécialisé*

38% des praticiens déclarent un seul employeur dans le champ de l'éducation spécialisée. Ce qui ne signifie pas que ces praticiens n'ont pas changé d'établissement, puisqu'on sait que la plupart des associations gère plusieurs établissements. On peut cependant penser que cette « fidélité » à l'employeur pour près d'un praticien sur 4 témoigne d'une certaine satisfaction éprouvée à exercer dans l'association.

45% des praticiens ont exercé pour 2 ou 3 employeurs différents. 18% des praticiens déclarent plus de 4 employeurs. L'ancienneté professionnelle n'entretient pas de lien avec le nombre d'employeurs.

Parmi les 326 praticiens qui déclarent avoir connu plus d'un employeur, 140 s'expriment sur les raisons qui ont présidé à ce ou ces changements. La fin d'un contrat à durée déterminée est la première raison invoquée, les raisons personnelles seraient en cause pour ¼ des 140 praticiens qui s'expriment. 11% avancent un désaccord avec le projet global de travail, 3, soit 2% des 140 praticiens qui s'expriment, déclarent avoir été licenciés. Rapporté aux 552 praticiens interrogés, le pourcentage de licenciements s'élève à 0.5%. Et les démissions pour désaccord sur le fond avec l'employeur concernent 3% des praticiens.

Le taux élevé de non réponses quant aux motifs de changement d'employeur empêche une interprétation de ceux-ci. Notons cependant que le taux de licenciements relevé par PROMOFAP dans les établissements médico-sociaux est également de 0.5%.

On peut, avec prudence³⁹⁹ et pour le moment, avancer que le secteur n'est pas un lieu ouvertement conflictuel.

e) *L'exercice d'un métier hors champ*

42% des praticiens déclarent avoir travaillé hors du champ de l'éducation spécialisée.

Parmi ces 42%, près de 23 % déclarent un emploi dans le commerce, 17% un emploi d'ouvrier, 15% un emploi dans l'administration, 14% un emploi d'ouvrier qualifié, près de 14% un emploi dans l'animation et 7.5% dans la santé. L'animation et la santé sont parmi les emplois les moins représentés bien que les plus proches du secteur en terme de compétences et qualifications requises.

Cette expérience hors champ concerne certains emplois plus que d'autres. Les éducateurs techniques, les « emplois jeunes » et les maîtresses de maison sont ceux qui déclarent le plus souvent une expérience antérieure hors champ éducatif spécialisé : respectivement 88%, 83% et 90% d'entre eux ont connu une expérience professionnelle hors champ avant

399 Il ne faut pas ignorer l'hypothèse d'un reclassement hors secteur après licenciement.

d'exercer en éducation spécialisée, contre 42 % de la population globale. Ils sont suivis par les préstagiaires et les aides médico-pédagogiques, respectivement 65 et 59% de ceux-ci ont exercé en dehors de l'éducation spécialisée. A l'opposé 17% des directeurs, 19% des éducateurs chefs, 0% des rééducateurs déclarent avoir exercé en dehors du champ de l'éducation spécialisée.

Les éducateurs techniques font état d'un parcours « attendu » : leur profil professionnel est en effet celui d'ouvriers qualifiés, titulaires d'un diplôme technique professionnel, qui ont « choisi », après quelques années de travail à la production de biens matériels, de cesser d'occuper une place de travailleur manuel exécutant pour une place d'éducateur enseignant⁴⁰⁰.

Les maîtresses de maison, qui déclarent majoritairement n'avoir connu qu'un employeur dans le champ éducatif spécialisé (82% d'entre elles), sont les plus nombreuses à avoir travaillé hors champ. Elles sont également plus nombreuses relativement à avoir connu des périodes de chômage (voir infra). Le secteur « social » serait-il un lieu de repli, plus protégé pour elles que ceux qu'elles ont connu auparavant, bien que leur expérience ne les prédisposât pas à exercer un métier éducatif : elles sont 9 à avoir occupé l'ensemble des types de métier cités, sauf les métiers de l'animation.

Les préstagiaires sont 1,75 fois plus nombreux à déclarer un emploi hors champ que les éducateurs. Ceux-ci sont 37% à déclarer une expérience hors champ. Ce taux pose la question de la difficulté à entrer dans le champ social aujourd'hui peut-être davantage que pour les éducateurs anciens qui pouvaient accéder au champ de l'éducation spécialisée dès la fin des études secondaires : le croisement des variables {ancienneté prof} et {métier hors champ} montre que les plus anciens sont parmi les moins nombreux à avoir travaillé hors champ social (Tableau 26) y compris en ce qui concerne les éducateurs (Tableau A21 : *Ancienneté professionnelle et déclaration d'un métier hors champ chez les éducateurs*).

400 *Educateurs techniques spécialisés quelles fonctions ?*, EMPAN n°46, juin 2002.

Tableau 26 - Ancienneté professionnelle et déclaration d'un métier hors champ

N %L %C +	Métier Hors Champ-	Métier Hors Champ+	S/LIGNE :
[0 10[	115 50% 39% ---	115 50% 55% +++	230 100% 46%
[10 20[	67 57% 23%	51 43% 24%	118 100% 24%
[20 30[	86 72% 29% +++	34 28% 16% ---	120 100% 24%
[30 40]	25 74% 9% +	9 26% 4% -	34 100% 7%
S/COLONNE :	293 58% 100%	209 42% 100%	502 100% 100%

Khi2 = 18.70 pour 3 d.d.l. , s. à .01 - rhô (Spearman) = -0.186 , s. à .10

La sélection (voir infra) effectuée à l'entrée en formation d'éducateurs spécialisés ou de moniteurs éducateurs est pour partie responsable de ces temps de « flottement » que certains qualifient de « période moratoire » ou « d'intermède » entre la période scolaire et l'entrée dans la vie adulte. Le choix d'un exercice professionnel en éducation spécialisée serait le résultat d'un compromis entre des ambitions non satisfaites par l'université notamment et un objectif professionnel crédible. En même temps ces résultats viennent surtout indiquer que le secteur de l'éducation spécialisée, en période de chômage massif, demeure un secteur de reconversion professionnelle, la situation des AMP en est une illustration.

Ceux-ci ont connu le même le même type de parcours que les préstagiaires, bien que plus qualifiés à l'extérieur du champ social que ces derniers : 6 sur 27 déclarent un diplôme professionnel technique hors champ social contre 2 sur 23 pour les préstagiaires. Le champ de l'éducation spécialisée serait un terrain de reconversion au prix même parfois d'une déqualification, c'est le cas de deux titulaires d'un BTS exerçant comme AMP (Tableau A22 : Répartition des praticiens selon l'emploi occupé et l'obtention d'un diplôme professionnel hors champ social).

B. Promotions obtenues

113 praticiens déclarent avoir bénéficié d'une promotion depuis qu'ils exercent dans ce champ. Différents types de promotion sont déclarés.

Tableau 27 - Promotion obtenue

	effectifs	%/Total
responsable	57	50.44%
qualification	33	29.20%
interne	4	3.54%
ancienneté	19	16.81%
Total	113	100.00%

:

- *Une « montée dans la hiérarchie »*

Parmi les types de promotion déclarés, 50% relèvent d'une « montée dans la hiérarchie », d'une augmentation des responsabilités assortie d'un changement de fonction : accès à la fonction de directeur, de directeur adjoint, de chef de service et parfois de chef de service et de directeur adjoint ou de chef de service et de directeur, il s'agit dans ce cas de double promotion.

- *Une qualification*

Des praticiens ont déclaré avoir été promus suite à une qualification, cette qualification leur a permis d'accéder à une nouvelle fonction si ce n'est hiérarchiquement plus élevée du moins plus élevée dans la hiérarchie des grilles indiciaires : passer d'éducateur non diplômé à moniteur éducateur ou encore de moniteur éducateur à éducateur spécialisé, ou d'éducateur technique à éducateur technique spécialisé⁴⁰¹ : ils sont 33 sur 119 à être dans ce cas de figure.

- *L'ancienneté ou la notation annuelle*

Les 19 « autres », près de 16% sont des agents qui vivent comme une promotion le fait de « monter d'échelon » dans la grille indiciaire en raison de l'ancienneté dans les associations ou de la « notation » annuelle attribuée par le responsable hiérarchique dans la fonction publique.

- *Une responsabilisation interne*

Enfin 4 vivent comme une promotion une prise de responsabilité nouvelle ou plus importante, il s'agit de l'accès à la fonction de « responsable de groupe », fonction qui ne correspond pas à une fonction répertoriée dans les conventions collectives. Nous avons

401 Ces formations effectuées en cours d'emploi dans les années 70 sont aujourd'hui la plupart du temps effectuées par les praticiens sur un temps hors travail, mais ils bénéficient d'une « promotion » quand ils obtiennent le diplôme préparé.

rencontré ce type de « fonction » dans une maison d'enfants à caractère social : il s'agit d'éducateurs secondant le chef de service, la plupart du temps seuls qualifiés d'un DEES dans une équipe d'éducateurs non titulaires du DEES et, ou d'AMP (Tableau A23 : *Emploi et type de promotion*).

La promotion par la montée dans la hiérarchie concerne 9% des praticiens : 57 cadres éducatifs sur 552 praticiens. La qualification en « cours d'emploi » concerne 6% des praticiens : 33 praticiens dont 25 éducateurs se sont qualifiés alors qu'ils étaient déjà en poste dans l'éducation spécialisée.

C. Possibilité de promotion

11% des praticiens envisagent une promotion les concernant.

Ce projet ne concerne pas spécifiquement les éducateurs, il n'apparaît pas non plus exprimé davantage par telle ou telle fonction. On n'aurait pu s'attendre à ce que ces 11% soient essentiellement des éducateurs escomptant une promotion d'éducateur chef ou de directeur, il n'en est rien. Par contre c'est parmi ceux qui déclarent avoir déjà bénéficié d'une promotion que l'on trouve le plus de praticiens qui s'attendent à une seconde (?) promotion (Tableau A24 - *Promotion obtenue et possibilité promotion*). Ces 22 praticiens font-ils figures d'optimistes ou échafaudent-ils un plan de carrière ?

L'éducation spécialisée n'offrant pas de perspective promotionnelle pour la très grande majorité des praticiens, comment ceux-ci perçoivent-ils leur avenir professionnel ? Envisagent-ils un reclassement professionnel, craignent-ils le chômage ?

D. Reclassement professionnel

14% des praticiens déclarent envisager un reclassement professionnel

Parmi ceux qui envisagent un reclassement professionnel on trouve 51% d'hommes contre 49 % de femmes. C'est dans la classe d'âge de [30 40[que des projets de reclassement sont le plus exprimés : on relève une surreprésentation de 17 points des sujets âgés de 30 à 40 ans parmi les sujets exprimant un projet de reclassement professionnel. A l'inverse on relève une légère surreprésentation des sujets déclarant ne pas avoir de projet de reclassement professionnel parmi les sujets de la classe d'âge [40 50[(Tableau A25 : *Age du praticien et projet de reclassement professionnel*) .

En l'absence d'autres éléments on peut interpréter cette aspiration à un changement davantage lié à une phase critique de l'avancée en âge, entre 30 et 40 ans. A la fois, à cet âge, les jeux sont quasiment faits mais des projets professionnels nouveaux sont envisageables. En soi ce constat apporte peu, il devrait être rapporté à d'autres éléments pour pouvoir être interprété, le malaise professionnel par exemple qui sera examiné ultérieurement. Pour le moment notons que l'éducation spécialisée est présentée comme un secteur dans lequel les praticiens se projettent à moyen ou long terme. L'accumulation d'expérience que traduit l'ancienneté professionnelle ne pousse pas à l'élaboration de projet de reconversion.

Même si les déclarations de projets de reclassement augmentent quelque peu chez les non diplômés : 21% d'entre eux déclarent un projet de reclassement, cette légère surreprésentation n'affecte pas un projet d'intégration largement partagé par l'ensemble des professionnels. La stabilité des statuts, la possibilité de se former en cours d'emploi, l'accès à des conditions d'exercice valorisantes par rapport aux conditions subies par le père font probablement partie des critères « d'investissement » de ce champ par les personnels qui y exercent. (Tableau A26 : *Diplôme professionnel et projets de reclassement*)

E. Le risque de chômage

67% des praticiens ne s'imaginent pas au chômage dans les trois années à venir, 32% envisagent le chômage comme une éventualité (« peut-être »), enfin pour 2% il représente une quasi certitude.

a) Le chômage et la fonction occupée

Les « hors statuts » sont les plus représentés parmi les praticiens qui craignent le chômage : 70% d'entre eux déclarent connaître « peut-être » le chômage dans les 3 années à venir, 11% envisagent le chômage dans les mêmes délais comme un fait quasi « certain ».

Les instituteurs et les paramédicaux sont les plus nombreux parmi les praticiens qui déclarent ne pas risquer le chômage :

- 100% des instituteurs, cette situation est due à leur statut et non au champ d'exercice l'éducation spécialisée,
- 87% des paramédicaux, alors que 67% de la population interrogée imaginent cette éventualité,

- 70% « seulement » des éducateurs n'envisagent pas le chômage : ils ne se sentent pas parmi les plus protégés. Notons que les cadres affichent à peine plus de « certitude » que les éducateurs.

Tableau 28 - Fonction et risque de chômage (N = 525)

N %L %C +	Non	peut-être	certain	S/LIGNE :
cadres	58 74% 17%	20 26% 12%		78 100% 15%
soins	20 87% 6% ++	3 13% 2% --		23 100% 4%
éducatif	209 70% 60% +	88 29% 53%	2 1% 25% -	299 100% 57%
enseignant	21 100% 6% +++	---		21 100% 4%
Employé Hors statut	42 40% 12% ---	56 54% 34% +++	6 6% 75% +++	104 100% 20%
S/COLONNE :	350 67% 100%	167 32% 100%	8 2% 100%	525 100% 100%

Khi2 = 47.35 pour 8 d.d.l. avec 2 correction(s) de Yates, s. à .01

b) Le chômage et le diplôme professionnel

Le diplôme professionnel protège des craintes du chômage

Les « sans » sont parmi les plus exposés, ou se figurent être parmi les plus exposés, les « diplômés d'état » les moins ; ce sont donc ces premiers, les non diplômés, qui viennent « fragiliser » les éducateurs au regard du chômage.

Tableau 29 - Diplôme professionnel et risque de chômage

N° %L %C +	non	peut-être	certain	S/LIGNE :
DIPL.SUP	16 67% 5%	8 33% 5%		24 100% 5%
D.E	71 82% 20% +++	16 18% 10% ---		87 100% 17%
DEES	153 74% 44% +++	52 25% 31% ---	1 0% 12%	206 100% 39%
Cafme	45 66% 13%	23 34% 14%		68 100% 13%
AMPaux	22 65% 6%	12 35% 7%		34 100% 6%
sans	43 41% 12% ---	56 53% 34% +++	7 7% 88% +++	106 100% 20%
S/COLONNE :	350 67% 100%	167 32% 100%	8 2% 100%	525 100% 100%

Khi2 = 53.86 pour 10 d.d.l. avec 2 correction(s) de Yates, s. à .01
 rhô (Spearman) = 0.264 , s. à .05

32% des praticiens déclarent « connaître peut-être le chômage » dans les 3 années à venir, ce pourcentage tombe à 18 % pour les titulaires d'un D.E en rééducation et à 25 % pour les titulaires d'un DEES.

53% de praticiens sans diplôme craignent le chômage.

CONCLUSION

On a vu que les praticiens de l'éducation spécialisée appartenaient à la nouvelle petite bourgeoisie et plus précisément à cette fraction de la petite bourgeoisie que R. Establet, C. Baudelot et J. Malemort nomment petite bourgeoisie d'encadrement des services publics ou petite bourgeoisie des compromis d'Etat.

Les praticiens de l'éducation spécialisée réunissent les conditions pour développer un sentiment d'appartenance à cette fraction de classe. Sans doute sont-ils enclins à développer des stratégies visant à préserver leurs intérêts liés aux « avantages » que leur procure leur appartenance à la nouvelle petite bourgeoisie. En effet les conditions d'exercice en éducation spécialisée apparaissent encore suffisamment encadrées pour garantir une installation relativement « durable » dans cette fraction de classe aux praticiens issus de la classe ouvrière ou de la nouvelle petite bourgeoisie d'encadrement de la production peu qualifiée. Ils y trouvent une assurance contre le chômage et une possibilité de professionnalisation (qualification) en dépit de plans de carrière limités.

On peut donc affirmer que l'éducation spécialisée offre à ses agents un accès ou un maintien dans la nouvelle petite bourgeoisie. Cette appartenance est cependant fragile et ce pour les raisons que nous avons définies.

Premièrement les praticiens font partie de la frange la moins nantie de la petite bourgeoisie : ils disposent d'un revenu moyen de 1590 € alors que le salaire moyen d'un ouvrier est, au moment de l'enquête, de 1260 € ; leur accès aux biens de consommation est donc pour une bonne partie, proche de la classe ouvrière (§3-B).

Deuxièmement, si par le mariage, ils confortent, en majorité, leur intégration ou leur maintien dans cette fraction voire même dans leur propre groupe professionnel, un tiers des éducateurs spécialisés s'appauvrit en épousant des conjoints appartenant à la catégorie socioprofessionnelle des employés ou ouvriers ou en épousant des conjoints sans profession (§3-C).

Troisièmement, le recrutement croissant des aides médico-pédagogiques observé au plan national et la courbe ascendante du nombre de certificats d'aptitudes aux fonctions de moniteur éducateur délivrés sont des indices de l'amorce d'un processus de déqualification assorti d'une baisse de la moyenne globale des revenus des futurs professionnels de ce champ (§2-C).

Le groupe professionnel des praticiens de l'éducation spécialisée se situe objectivement dans la fraction petite bourgeoise d'encadrement des services publics. Cependant ses privilèges sont somme toute assez limités, on peut donc penser qu'ils auront des raisons objectives de ressentir une certaine frustration, d'entrer en contestation. L'origine de classe ouvrière (ou apparentée) pour 4 praticiens sur 10 et la crainte éventuelle d'y retourner pourrait disposer ces derniers à la contestation.

Chapitre 6 - L'ÉQUIPEMENT INTELLECTUEL ET IDEOLOGIQUE DES PRATICIENS

Pour contribuer à la reproduction du système capitaliste, l'éducation spécialisée, avons-nous dit, s'appuie sur ses agents, lesquels sont mis en condition de s'approprier les valeurs dominantes. Comment s'opère cette appropriation ?

Tout d'abord par la formation initiale et continue, formelle ou informelle des praticiens de l'éducation spécialisée (§1), ensuite par leur formation politique et sociale (§2).

Bien sûr, cette appropriation ne se fera pas de manière homogène. Toute offre de formation est le produit d'un rapport de forces entre agents sociaux aux intérêts divergents voire contradictoires et toute offre de formation institutionnalisée est traversée par la lutte des classes. Il en résulte de nombreuses contradictions conduisant les praticiens à s'inscrire dans telle ou telle perspective et à opter pour tel ou tel intérêt social. Chez d'aucuns c'est à l'émergence d'une réelle qualification sociale que nous assisterons.

Avant d'entamer ce chapitre, le concept de qualification sociale doit donc être quelque peu précisé car il apparaît trop souvent comme une notion fourre-tout parce que non défini par ceux qui l'utilisent, ou alors réduit à l'accès immédiat aux conditions minimales de sociabilité. C'est cet aspect que critiquent avec justesse D. Demazière et C. Nasser quand ils parlent à propos de la qualification sociale de « sirop typhon ». Pour C. Dubar, la qualification sociale comporte la plupart des traits de ce que deviendra la compétence dans les années 1980⁴⁰². C. Demunter⁴⁰³ donne une définition plus précise du concept de qualification sociale, par conséquent scientifiquement plus opérationnalisable. Pour elle, la qualification sociale (participe d'un) est un processus de prise de conscience de la réalité des rapports sociaux de production. Ce processus peut s'enclencher par l'accès à la connaissance, l'appropriation de concepts sociologiques notamment et par l'implication dans des mouvements de contestation qui forment à la prise de conscience.

En tant que concept scientifiquement opérationnel, la qualification sociale ne peut être considérée et utilisée indépendamment de la qualification professionnelle, elle a cependant des caractéristiques propres.

La qualification sociale est un besoin objectif défini à partir des intérêts de classe et non à partir des intérêts immédiats : « son importance se fonde sur la reconnaissance du travailleur en tant qu'acteur social capable de transformer fondamentalement les rapports

402 DUBAR Claude, « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, 2/96, pp.179-193

403 DEMUNTER Christine, « Intérêts de classe et qualification sociale », *Contradictions*, Bruxelles, 2^{ème} trimestre 1999, n°89

sociaux dans le sens de ses intérêts »⁴⁰⁴. Quelle que soit leur conscience de classe les travailleurs privés de la maîtrise, du contrôle et de la propriété des moyens de travail ont intérêt à transformer les rapports d'exploitation, c'est à dire à s'organiser, élaborer une stratégie adéquate pour cette transformation.

Appliquée au sujet qui nous concerne, la qualification sociale du travailleur « éducateur spécialisé » devrait l'amener à considérer la dimension politique de l'éducation spécialisée et à prendre en compte la nécessité pour le mode de production capitaliste de générer du chômage et de l'exclusion... Pour autant est-ce qu'une confrontation à la réalité des faits, le démasquage des dispositifs « en faveur de », en un mot l'analyse de la fonction objective du travail social le conduiront à promouvoir chez les usagers une conscience de leur situation ? Cette question pose la question plus fondamentale de la convergence ou de la divergence des intérêts de classe des deux groupes.

§ 1 LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES PRATICIENS DE L'EDUCATION SPECIALISEE

A. La formation initiale des praticiens de l'éducation spécialisée

a) *Les diplômes professionnels*

La qualification professionnelle⁴⁰⁵ des praticiens s'articule de la façon suivante :

- les titulaires d'un diplôme d'état (D.E) de niveau 3, majoritaires : ils sont 54% ;
- les titulaires du CAFME, de niveau 4 : ils représentent 13% ;
- les titulaires de diplômes professionnels supérieurs de niveau 2 ou 1 : on en compte 25 soit à peine 5% ;
- les praticiens faisant état de diplômes professionnels de niveau 5 tels que le certificat d'aptitude aux fonctions d'aide médico-pédagogique (CAFAMP) ou le diplôme d'auxiliaire de puériculture (DPAP) : ils sont 6,5% ;
- les praticiens ne déclarant aucun diplôme professionnel : 22%.

404 DEMUNTER P., VERNIERS M-C, « La qualification sociale, une arme aux mains des travailleurs », *Contradictions*, Bruxelles, n°47, 1986, p.70

405 La qualification professionnelle est employée ici dans son sens courant de niveau de diplôme, DUBAR C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation de la formation*, Paris Nathan, 1994.

Tableau 30 - Diplômes professionnels déclarés

	effectifs	%/Total	% cumulés
DIPLOME SUP	25	4,53%	4,53%
DIPLOME D'ETAT	299	54,17%	58,70%
CAFME	73	13,22%	71,92%
AMPaux	36	6,52%	78,44%
sans	119	21,56%	100,00%
Total	552	100,00%	

Valeur modale : D.E (n=299)

Les praticiens sans diplôme, hormis les stagiaires, sont préstagiaires (22) ou emplois jeunes (12), maîtresses de maison (11), 6 exercent comme AMP, 11 comme éducateurs techniques et 26 comme éducateurs (Tableau A27 : *Emploi et diplôme professionnel (2)*)⁴⁰⁶ déclaré)

Parmi les 11 éducateurs techniques non diplômés, 81% (9) sont titulaires d'un CAP ou BEP (dont 1 est titulaire du CAFME), 1 est titulaire d'un BTS.

Parmi les 26 éducateurs non diplômés, 27% (7) ont un CAP ou BEP (Tableau A28 : *Autre diplôme professionnel déclaré et diplôme professionnel (2) selon l'emploi occupé*) et 38% (10) ont un diplôme universitaire supérieur ou égal au DEUG (Tableau A29 : *Diplôme universitaire déclaré et diplôme professionnel (2) selon l'emploi occupé*) dont 6 sont titulaires d'une licence ou d'une maîtrise voire d'un doctorat (1 sujet), c'est-à-dire qu'ils ont atteint un niveau de qualification supérieur au diplôme d'éducateur spécialisé.

1 seul éducateur technique n'a ni qualification technique ni qualification en éducation spécialisée ; 13 éducateurs n'ont aucune qualification ni technique ni universitaire. Les éducateurs sans aucune qualification demeurent une minorité parmi les praticiens.

Les diplômes d'état de niveau 3 comptent en majorité des diplômes d'éducateurs spécialisés. Sont recensés dans ce groupe également les titulaires de diplômes d'état de rééducateur (en orthophonie, psychomotricité...) et les titulaires de diplôme d'infirmier ou de kiné tout à fait minoritaires. 10,7% des praticiens titulaires d'un diplôme d'état sont titulaires d'un diplôme universitaire supérieur ou égal à la licence (Tableau A30 : *Diplôme universitaire et diplôme professionnel (2)*), soit (32/299DE). Rappelons que le diplôme d'éducateur spécialisé est un diplôme de niveau 3, la licence un diplôme de niveau 2. Des

406 La variable {Diplôme professionnel (2)} « fusionne » tous les diplômes d'état, la variable {diplôme professionnel (3)} distingue les diplômes d'état des paramédicaux et des éducateurs spécialisés (DEES)

conventions entre écoles d'éducateurs et universités sont de plus en plus souvent signées : elles prévoient la dispense de certaines unités pour les éducateurs diplômés.

Les éducateurs diplômés d'état ne présentent pas de cursus universitaire significatif d'une volonté de réorientation ou de promotion : ils sont moins de 9,5 % (20 parmi les 211 titulaires du DEES (Tableau A31 : *Diplôme universitaire et diplôme professionnel (3)*) à avoir un diplôme universitaire égal ou supérieur à la licence.

18% des éducateurs chefs (titulaires pour 93% d'entre eux du DEES) ont une licence ou une maîtrise, soit 8 sur 44. Serait-ce le diplôme universitaire qui favorise la promotion ou la promotion qui pousse à la certification universitaire ?

La formation professionnelle initiale en éducation spécialisée est conforme aux conventions en vigueur. A la fois on constate un nombre de praticiens sans qualification relativement peu élevé en rapport aux fonctions occupées, à la fois on ne relève pas de signe de volonté de qualification supérieure manifeste. La progression de carrière n'exige pas de certification professionnelle ou universitaire ; le CAFDES de plus en plus demandé pour exercer la fonction de directeur est généralement préparé par des directeurs en poste : la certification succède à la promotion. On ne compte cependant qu' ¼ des directeurs titulaires du CAFDES dans les établissements sociaux de la région Nord Pas de Calais.

Si l'on prend également en compte le cursus universitaire et les autres diplômes professionnels, on peut classer la population par niveau de qualification générale.

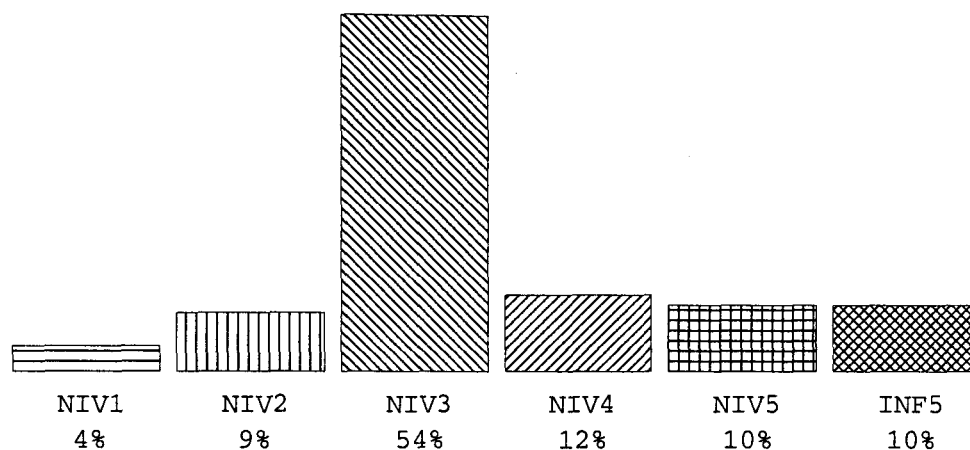
Tableau 31 - Niveau de qualification générale des praticiens de l'éducation spécialisée

	effectifs	%/Total	% cumulés
NIV1	23	4,17%	4,17%
NIV2	50	9,06%	13,22%
NIV3	300	54,35%	67,57%
NIV4	66	11,96%	79,53%
NIV5	57	10,33%	89,86%
INF5	56	10,14%	100,00%
Total	552	100,00%	

Valeur modale : NIV3 (n=300)

Médiane entre NIV3 & NIV4

Graphe 11 - Niveau de qualification générale des praticiens de l'éducation spécialisée



13% de la population déclare un niveau II ou un niveau I ;

54% un niveau III,

12% ont atteint le niveau IV

20% ne dépassent pas le niveau 5

Le niveau 3 est le plus représenté, il compte 54% des praticiens, 1/3 de la population ne l'a pas atteint, 13% le dépasse.

La qualification de niveau III correspond à « des connaissances et des capacités de niveau supérieur sans toutefois comporter la maîtrise des fondements scientifiques des domaines concernés. Les capacités et connaissances requises permettent d'assurer de façon autonome ou indépendante des responsabilités de conception et/ou d'encadrement et/ou de gestion »⁴⁰⁷

87% de la population ne maîtrise pas de fondements scientifiques particuliers. De ce point de vue, on peut dire que les praticiens de l'éducation spécialisée n'ont pas accès au stade de la conceptualisation.

« Outre le fait que des travailleurs sociaux peuvent prendre consciemment la décision politique de soutenir et d'aménager le système [...] par leur action, un manque de formation théorique critique altère les facultés d'analyse [des praticiens de l'éducation spécialisée] et prive le travail social d'un quelconque impact progressif, voire de toute efficacité »⁴⁰⁸. Ce n'est pas la seule certification universitaire de niveau 2 qui garantit une qualification sociale mais elle témoigne d'une capacité théorique à l'analyse concrète de la structure et des phénomènes qui régissent la vie des individus et des collectivités. « Le diagnos-

407 <http://www2.centre-inffo.fr/> Titres et diplômes homologués, octobre 2004.

408 Collectif étudiants, « proposition pour une organisation autogestionnaire de la formation scolaire au travail social », *Contradictions* n° 14, décembre 1977, p. 80.

tic posé, il s'agit d'appliquer le traitement qui s'impose. La capacité théorique doit donc s'actualiser dans une pratique professionnelle combative »⁴⁰⁹ ; la pratique syndicale et « l'alliance de travail avec les usagers » en sont des signes qui seront étudiés plus loin dans le chapitre. D'ores et déjà force est de constater que le praticien ne dispose pas d'outils théoriques pour analyser sa pratique. Voyons de plus près le contenu de la formation des éducateurs spécialisés.

b) La préparation au diplôme d'éducateur spécialisé

• La sélection

En 2002, 1688 candidats se présentaient à un concours d'entrée en école d'éducateurs spécialisés, 559 étaient reçus, soit 1/3. En 2003, 2064 se présentaient, 552 étaient reçus, soit 26.7%.

En 2002, 1032 candidats se présentaient aux épreuves de sélection pour entreprendre une formation préparatoire au diplôme de moniteur éducateur, 322 étaient reçus, soit 39%. En 2004, 1032 candidats ont été recensés pour 419 reçus, soit 40.6%⁴¹⁰.

Le nombre de candidats augmente tandis que les besoins en poste sont estimés constants en ce qui concerne les éducateurs spécialisés, ce qui accroît le taux d'échec. Les besoins en moniteur éducateurs apparaissent en augmentation, le nombre de candidats est stable.

Quels sont les critères de sélection ?

Les concours de recrutement des éducateurs spécialisés et des moniteurs éducateurs organisent leur sélection essentiellement sur des indicateurs de vocation que peuvent révéler les tests de personnalité, les récits de vie, les débats sur les faits de société, les « mises à l'épreuve » permettant d'observer le comportement du candidat dans des situations significatives. Délibérément ces critères s'opposent au verdict scolaire traditionnel. La sélection se fait sur les qualités de la personne et ses motivations. Il ne suffit pas que le prétendant au métier ait envie de faire ce métier, il faut aussi qu'il « soit fait pour ».

Le thème classique de la vocation signifie que, le professionnel du travail sur autrui n'est pas un travailleur comme les autres. « Il ne puise pas sa légitimité seulement dans sa technique ou son savoir faire, mais aussi dans son adhésion directe à des principes plus ou moins universels »⁴¹¹. Aujourd'hui « le thème de la vocation a pris une allure moins héroïque. [...] Elle se présente moins comme une adhésion et comme un sacrifice à des valeurs

409 *Ibid.*

410 Source : Direction régionale des affaires sanitaires et sociales du Nord Pas de Calais, Service études et statistiques.

411 DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002, p. 32.

supérieures que sous la forme d'un accomplissement de soi dans son activité professionnelle »⁴¹². Elle revêt désormais une forme davantage psychologique que sacrée, mais n'en demeure pas moins pour autant un des critères principaux de la sélection. Cette prédisposition psychologique est appréciée en rapport à une certaine maturité, c'est, notamment ce qui explique que l'âge moyen des diplômés en 1998 était de plus de 30 ans⁴¹³. Bien que les formations préparatoires au CAFME ou au DEES soient accessibles après le baccalauréat, l'expérience antérieure et une capacité à la valoriser apparaissent comme des atouts.

Les épreuves de sélection pour l'entrée en formation préparatoire au diplôme d'éducateur spécialisé ont pour but « d'apprécier l'aptitude des candidats à suivre la formation et à bénéficier du projet pédagogique de l'école. Elles sont destinées à révéler les motivations, la maturité affective, le contrôle de soi, la capacité d'adaptation et d'analyse ainsi que l'aptitude à travailler en équipe. »⁴¹⁴ Le décret ne précise pas le contenu et les modalités de sélection. Si « les mises en situation, stage de quinze jours en internat avec l'ensemble des candidats, mise en situation de vie collective à travers des activités multiples »⁴¹⁵, ont été remplacées par des entretiens et des épreuves de groupe, certaines écoles ont conservé, jusqu'il y a peu, ces mises à l'épreuve au démarrage de la formation. Les méthodes scoutistes font encore référence.

- **Les épreuves du DEES**

Le programme de formation a sensiblement évolué depuis la réforme du DEES en 1990 : la formation doit mettre l'accent sur la compréhension de l'environnement juridique, institutionnel, sociologique, économique et social de la fonction éducative au détriment de compétences en médecine et biologie. « Ce qui concrétise le glissement du travail de l'éducateur du médico-éducatif vers le social »⁴¹⁶.

La relation éducative, clé de voûte de la fonction éducative dans sa dimension de réparation et de modèle clinique, fondée sur la présence, le « vivre avec », évoquant action, écoute et parole ne constitue plus le cœur unique de l'identité professionnelle de l'éducation spécialisée. « Le développement durable de la crise économique et l'élargissement des populations concernées conduisent à envisager de nouveaux modes d'intervention dans des domaines qui n'étaient pas investis traditionnellement par l'éducateur : santé, économie, habitat, information, sécurité, école ordinaire. Ces modes d'intervention en ré-

412 *Ibid.*

413 www.france5.fr/emploi/fonctions, *op. cit.*

414 Décret de 1990 (articles 6, 7, 8 et 9) reformulant de diplôme d'état d'éducateur spécialisé institué par le décret de 1967.

415 BAUDE Jean-Michel, *Educateurs spécialisés, études et DEES*, Paris, Vuibert, 2000, p. 29.

416 *Ibid.*, p. 30.

seau, territorialisés et transversaux, mobilisent l'ensemble des partenaires sociaux »⁴¹⁷. Les personnels sociaux et éducatifs de la fonction publique territoriale font d'ailleurs l'objet de nouveaux intitulés depuis la mise en place de la décentralisation de l'aide sociale : les assistants de service social, les éducateurs spécialisés, les conseillers en économie sociale et familiale sont appelés dorénavant assistants socio-éducatifs. On a vu que les praticiens de l'étude demeurent dans des modes d'intervention « classiques », ils sont cependant, eux aussi, soumis aux épreuves de la crise. On en verra sans doute des signes dans la lecture des résultats de l'enquête.

Les épreuves du DEES comportent une épreuve écrite de psychopédagogie (coefficient 3), la présentation et la soutenance d'un mémoire (coefficient 1 pour l'écrit, 2 pour la soutenance), un questionnaire ayant pour objet de vérifier la maîtrise des acquisitions essentielles de sciences humaines et sociale (coefficient 2), un entretien avec deux membres du jury à partir du dossier de scolarité (coefficient 2).

C'est la psychopédagogie qui retiendra notre attention : c'est l'épreuve écrite la plus « coefficientée » et la plus longue – elle dure 4 heures et son coefficient est de 3 – de plus elle consiste, avec le mémoire en une production de connaissances de l'étudiant et à ce titre rend compte de l'état du rapport à la réalité sociale et professionnelle des étudiants. Nous avons à notre disposition des devoirs de psychopédagogie effectués par des éducateurs en formation, nous en proposerons une analyse.

L'arrêté du 6 juillet 1990, titre II article 19 est laconique sur la définition du mémoire. Devant ce flou, une circulaire de la direction de l'action sociale adressée aux DRASS est venue apporter des précisions⁴¹⁸ : « les critères d'évaluation du mémoire sont :

- la capacité pour un candidat de traiter une question en lien avec une pratique exercée lors d'un stage ;
- la capacité, à partir d'un thème retenu, d'élaborer une problématique, de la traiter au regard d'un recueil de données objectif et non sur une simple représentation des phénomènes ressentis, c'est-à-dire être en mesure d'analyser et de pouvoir apporter des éléments de réponses éducatives à l'aide de connaissances théoriques dont on vérifiera l'intégration dans ce travail ».

⁴¹⁷ *Ibid*, pp.18-19, souligné par nous. Le terme partenaires sociaux connaît lui aussi un changement de sens, lire à ce sujet HAMZAOUI, *op. cit*.

⁴¹⁸ Circulaire DAS-TS n°93-30 du 10 septembre 1993, d'autres écrits à l'initiative des DRASS dans différentes régions viennent préciser les attendus du mémoire.

Les critères d'évaluation de l'oral sont les suivants sur l'académie de Lille :

- « capacité à argumenter son point de vue ;
- capacité à relativiser son point de vue ;
- ouverture d'esprit ;
- aisance du candidat ».

La difficulté principale de cet exercice, qu'est la rédaction d'un mémoire, réside d'une part dans l'absence d'enseignement méthodologique scientifique au cours de la formation et, d'autre part, dans l'absence de recours possible à des concepts opératoires. Les élèves directeurs rencontraient les mêmes difficultés pour la production de leur mémoire en vue de l'obtention du CAFDES jusqu'en 1996. Depuis cette date, ils ont la possibilité de faire appel à un directeur de mémoire universitaire puisque le CAFDES est obtenu en même temps que la maîtrise de sciences de l'éducation suite à des conventions entre certains centres de formation et certaines universités. Gageons que ces lacunes sont comblées⁴¹⁹.

En ce qui concerne les mémoires de fin d'études des élèves éducateurs, on est davantage en présence de rapports d'activités assortis d'un questionnement professionnel plutôt que de réel travail d'élaboration de problématique et de traitement de celle-ci. A cet égard il serait intéressant de comparer les productions des étudiants préparant le diplôme universitaire de formation d'adultes (DUFA) aboutissant au même niveau de qualification dans le cadre de l'université, avec ceux des élèves éducateurs⁴²⁰.

c) *La psychopédagogie*

- *L'épreuve de psychopédagogie*

L'épreuve de psychopédagogie porte au choix des candidats sur :

- le commentaire d'une citation ou d'un texte, ou une dissertation sur une question d'ordre pédagogique ;
- une note à établir à partir d'un dossier sur une situation éducative.

Les grilles de correction sont établies dans chaque académie. L'académie de Lille impose une grille de correction retenant sept critères :

1. Saisie de la problématique du sujet dans sa généralité ;
2. Niveau de conceptualisation ;

419 Nous avons obtenu le CAFDES en 1996.

420 Nous enseignons en DUFA.

3. Maîtrise des concepts utilisés ;
4. Cohérence de l'argumentation ;
5. Pertinence des exemples proposés ;
6. Degré d'implication du candidat dans les exemples proposés ;
7. Qualité du style.

C'est à nouveau sur les questions liées à la problématique et à la conceptualisation que les attendus demeurent confus pour les mêmes raisons que celles évoquées à propos du mémoire.

Traditionnellement ce sont des professionnels du champ éducatif spécialisé qui sont sollicités pour la « psychopéda » : il leur est demandé de corriger et noter les épreuves effectuées par les étudiants à titre d'entraînement pour l'épreuve finale, ces épreuves sont extraites des annales des années précédentes. Les professionnels effectuent ensuite une correction avec les étudiants qui a pour but de proposer un ou des modèles de traitement de la question ou de la note à établir à partir d'un dossier. C'est aussi l'occasion de faire le point sur les questions à approfondir.

Ayant été sollicitée pour la « psychopéda » en école d'éducateurs, nous disposons d'un matériel empirique riche dont l'analyse permet d'évaluer l'état des connaissances des étudiants de 2^{nde} et 3^{ème} année.

- ***Les critères d'évaluation***

Un guide⁴²¹ pour la correction est remis aux intervenants sollicités pour la correction des épreuves d'entraînement à l'épreuve finale. Ces épreuves ont lieu 3 fois par an en 2^{nde} année et 4 fois en 3^{ème} année.

« Le devoir de psychopédagogie, explique ce guide en introduction, est un exercice d'écriture. Il s'agit de savoir rédiger, savoir écrire, aptitude à argumenter, capacité à produire quelque chose en 4 heures. Il s'agit de répondre aux questions :

- A quel cadre le sujet renvoie-t-il ?
- Quelle est la problématique du sujet ?
- Quels exemples permettent d'illustrer les données contenues dans l'assertion du sujet ?
- Comment je suis interpellé en tant qu'éducateur ? Si j'étais professionnel comment je procéderaï ? »

La première question est peu explicite. Renvoie-t-elle à un cadre juridique, institutionnel ou conceptuel ? Trouverons-nous la réponse dans l'explicitation des critères 2 et 3,

421 Document interne non daté remis en 2001 aux intervenants professionnels dans une école d'éducateurs de la région Nord Pas de Calais.

niveau de conceptualisation et maîtrise des concepts étudiés ? Le niveau de conceptualisation est ainsi explicité dans le même guide :

« Autour des concepts importants dans une formation d'éducateur, y a-t-il engagement dans la réflexion de manière rationnelle ? Il est question ici de concepts incontournables et de transdisciplinarité. Se situer dans un espace à la fois polémique et intertextuel. Il s'agit de mobiliser des connaissances spécifiques, de les organiser en fonction d'un raisonnement dessiné ».

Nous verrons que les étudiants retiennent la dimension polémique mais qu'ils peinent à intégrer les connaissances acquises dans les enseignements généraux. Pourquoi le document ne fait-il pas référence explicite aux disciplines enseignées ? Quant à la question du « niveau de conceptualisation », elle n'a jamais pu être élucidée au cours de notre pratique de correcteur en psychopédagogie.

La maîtrise des concepts utilisés serait le « SMIC de la conceptualisation, l'étudiant doit veiller à ce qu'il n'y ait pas de contradiction entre l'utilisation des concepts. Cohérence conceptuelle du langage. Les concepts sont utilisés à bon escient. Capacité à traiter les mots clefs. Utilisation – traitement [sic] ».

Il serait plus juste de se contenter de « mots clefs » et d'apports théoriques plutôt que de conceptualisation. Ce sujet a d'ailleurs été l'objet d'une réunion de travail au cours de laquelle un formateur responsable de la psychopédagogie a affirmé devant les intervenants vacataires : « on ne leur [aux éducateurs] demande pas de conceptualiser » Le niveau de qualification obtenu à l'obtention du DEES, rappelons-le est le niveau 3.

Qu'est-ce qu'une problématique ? Rappelons que les correcteurs sont des praticiens. En principe leurs références sont celles de leur propre formation d'éducateurs. Le guide propose : « la reformulation du sujet en professionnel ». La lecture des annales confirme qu'il s'agit d'intégrer à une réflexion suscitée par une assertion d'auteur, de philosophe ou de pédagogue, le plus souvent, des connaissances théoriques pédagogiques, psychologiques, juridiques, d'émettre un point de vue de professionnel et le cas échéant de proposer une conduite éducative. Finalement la problématique consiste à formuler comment la question posée ou la citation énoncée interpelle le (futur) professionnel. Et c'est là, semble-t-il la différence fondamentale entre les productions de même type demandées aux étudiants du DUFA. Ces derniers, bien qu'inscrits dans un processus de formation professionnelle, sont initiés à la recherche scientifique. L'éducateur, quant à lui, est d'emblée « pris » dans une dynamique professionnelle, il ne lui est pas ou peu laissé la possibilité de penser la question sociale. Il doit d'emblée se projeter, s'impliquer, se situer. Cette logique professionnelle s'est justifiée longtemps par le mode de recrutement des écoles, celles-ci s'adressaient à des éducateurs « en cours d'emploi », c'est-à-dire à des éducateurs en poste,

en formation continue. Cette pratique « coûteuse » pour les établissements médico-sociaux (le terrain) semble en voie de disparition. Des éducateurs non diplômés cependant continuent de s'inscrire en formation sur leur temps personnel hors travail. Cette logique s'est justifiée longtemps également par l'expérience acquise par les praticiens durant un « prés-tage ». Les expressions « éducateurs en formation » ou encore « élèves éducateurs » semblent plus souvent utilisées que celle d'étudiants dans les centres de formation.

Les objectifs de la formation apparaissent davantage inscrits dans une logique de tentative de formalisation des pratiques et de développement de connaissances du milieu et de ces différentes instances que dans une logique d'accès au raisonnement scientifique et donc à la lecture objective des phénomènes sociaux. Prenons un exemple concret de traitement d'un sujet de psychopédagogie.

- ***Un sujet de psychopédagogie et son traitement par des étudiants de 3ème année à titre d'exemple***

Le sujet retenu a été proposé dans le cadre de l'épreuve de psychopédagogie par l'académie de Lille en 2000. Il a été donné ultérieurement à titre d'exercice aux éducateurs en formation en mars 2003. Cet exemple constitue une opportunité pour apprécier les conceptions éducatives des (futurs) praticiens. Ce sujet est le suivant : « *Dans 'La quête de sens en éducation spécialisée', Pierre Nègre écrit : 'C'est en faisant autre chose que ce qui lui est explicitement demandé que l'éducateur remplit véritablement sa mission'*⁴²² ».

Cette affirmation correspond-elle à votre conception de l'action éducative ? Vous argumenterez votre position en vous appuyant sur votre expérience ».

Sur 12 copies remises et corrigées par nous, une seule parvient à dégager une problématique en termes de « dissonance cognitive » (sic) – le terme contradictions n'est jamais utilisé dans le texte – entre une commande sociale normative et « les valeurs » de l'éducateur qui peuvent être parfois au service d'un « certain changement social ». Sébastien, auteur de cette problématique se débat tout au long de son argumentaire sur la question de la relation éducative qui doit pouvoir résoudre cette dissonance en instaurant un rapport de coopération « permettant aux jeunes et aux familles de se réapproprier le placement ». Il conclut : « c'est donc dans un système de contrainte entre la commande sociale et ses valeurs que l'éducateur répond à sa mission. Mais pas indépendamment du cadre légal ou alors, le professionnel se trouve plus [davantage] dans le cadre caritatif sans limite cette fois au pouvoir qu'il peut exercer ». La conclusion met de côté les velléités de changement social, énoncées en introduction, pour réinstaurer la validité de la commande so-

422 Source non citée.

ciale en termes de protection de l'utilisateur face à un éventuel militant bénévole qui pourrait dépasser on ne sait quelles limites.

Les commentaires que nous exprimions à l'époque étaient les suivants : « votre problématique semble mettre en opposition un changement social qui serait du côté de 'l'autre chose' et un cadre légal que vous ne parvenez pas à définir ni à analyser. Vous semblez finalement convaincu que ce cadre prend en compte les besoins des usagers. On a le sentiment que vous n'osez pas vous engager dans la critique des limites ou contraintes de ce cadre et de ce fait la problématique est 'bancale' et son traitement parfois incompréhensible. Vous semblez vous arranger avec des contradictions non clairement énoncées en instaurant une relation éducative de confiance, en mettant sur pied 'des projets individuels innovants' ».

Sébastien présentait une certaine facilité à l'écrit, était capable de structurer ses devoirs, de respecter un plan, nous avons d'ailleurs appris par la suite qu'il avait obtenu un DEUG de lettres. Les citations ci-dessus ne rendent pas compte de ses qualités. Visiblement le sujet l'embarrassait. Nous l'invitions également dans nos commentaires à prendre en compte « des figures historiques qui se sont fait connaître en innovant dans un 'autre chose' parfois en contradiction avec la commande sociale de leur époque ».

Les autres étudiants ne sont pas parvenus à extraire une problématique à partir de la réflexion de Pierre Nègre et se sont généralement livrés à une tentative de définition de l'accompagnement éducatif en mettant parfois l'accent sur les difficultés de faire face seul aux besoins des enfants d'un même groupe : « le quotidien et le fonctionnement fait que d'une manière presque habituelle, l'éducateur est amené à être seul sur un groupe de 12 jeunes, expose Daniel [...] L'accompagnement au lever ne se fait plus dans une dynamique éducative mais bel et bien dans celle du gardiennage ».

Cette incapacité à énoncer une problématique, c'est-à-dire à s'extraire du quotidien, à objectiver une pratique se traduit par une tendance à rapporter la question soulevée par P. Nègre à soi, isolément. « Faire autre chose, autrement c'est ne pas se conformer, écrit Jean, c'est rechercher une explication, une façon de faire qui évite de se scléroser ou de s'enfermer dans un fonctionnement. C'est aussi une façon de s'« affranchir » en trouvant par le biais de ses valeurs son identité professionnelle ». Il poursuit son écrit en racontant que dans « sa boîte » (sic), il s'est « vu signifier un refus » à sa proposition de mettre en place des actions de prévention : « la prévention n'était pas un outil utilisé afin de conscientiser les jeunes sur une certaine réalité (toxicomanie, violence, SIDA).[...] cette situation montre qu'il est parfois difficile de pouvoir influencer de façon différente dans le cadre de nos prérogatives ».

Pour Catherine, « la citation de Pierre Nègre pose le principe que l'éducateur a une mission à remplir et doit répondre à des demandes qui lui sont explicitement formulées ». Elle distingue différents types de demandes « selon qu'elles apparaissent dans un règlement intérieur ou un projet institutionnel ou qu'elles proviennent de la personne accueillie ». Pour elle la problématique est la suivante : «...se posera la question du rôle même de l'éducateur, à savoir s'il doit uniquement répondre aux demandes ou prendre en compte la globalité de la personne, de sa situation. Si c'est le cas comment procède-t-il ? Sinon quelles peuvent en être les conséquences ? » Elle prend l'exemple du travail éducatif en maison d'enfants. « L'éducateur passe plus de temps à organiser le temps du groupe (hygiène, repas, travail...) que seul avec un enfant, dans une activité privilégiée. La commande, conclut-elle, prend le pas sur la demande et l'éducateur ne peut alors répondre qu'à un seul type de mission ». Mais, poursuit-elle « là où le travail me semble être plus individualisé se pose un autre problème ». Ne distinguant pas très bien la différence entre demande explicite et demande implicite, le lecteur correcteur parvient à comprendre qu'il y a lieu pour l'éducateur de ne pas s'en tenir à la demande exprimée : « l'éducateur se doit d'observer et, de ces observations, peuvent émerger des suggestions de travail qu'il soumet à la personne, en prenant toutefois garde de ne pas créer de nouveaux besoins ». On sent, dans cette formulation, une certaine appréhension d'être dépassé, Catherine est partagée entre la demande exprimée qu'elle sent intuitivement éloignée des besoins, mais elle n'a pas les moyens de faire face aux réels besoins, alors elle préfère ne pas contribuer à leur objectivation. Elle se sort de cette « dissonance cognitive », se retrouve finalement « en accord avec elle-même »⁴²³, justifie de s'en tenir à ce qui lui est demandé en invoquant le risque « d'ingérence » (sic).

J.M. Baude interprète le « c'est en faisant autre chose », dans le corrigé⁴²⁴ qu'il propose, comme l'expression du « décalage entre la commande explicite [la mission officielle] et la posture de l'éducateur spécialisé en termes d'éthique. Y a-t-il une injonction paradoxale ? Interroge-t-il. Comment l'éducateur spécialisé s'arrange-t-il dans ce décalage ? »

Il énumère et décrit un certain nombre de situations qui, selon lui relève d'injonctions paradoxales, terme qu'il ne définit d'ailleurs pas : « le devoir de se taire et l'obligation de parler », « développer l'autonomie et la conformité, voire le conformisme », « observer et intervenir », etc.

423 Comme Tomas Bernard le fait dire au nain dans *Minetti*

424 BAUDE Jean-Michel, *Educateurs spécialisés, annales corrigées du DEES*, Paris, Vuibert, 2001, pp. 12-14.

Il rapporte ces contradictions internes, finalement spécifiques à l'éducation, à « un espace d'incertitude, d'inconfort dans lequel l'éducateur trouve *sa* liberté »⁴²⁵ et situe les actions innovantes de pionniers comme Tosquelles, Mannoni ou encore Deligny et Dolto dans cet espace de liberté dont ils auraient su s'emparer.

L'intérêt du corrigé de J.M. Baude est de soulever la question de la marge d'initiative de l'éducateur que les élèves éducateurs ne prennent pas en compte ou s'ils l'évoquent comme Sébastien et Catherine la renvoie au « militant bénévole » pour le premier ou ne se déclare pas autorisée, pour la seconde, à « créer de nouveaux besoins », car cela relèverait de « l'ingérence ». Mais cette marge d'initiative, Baude en fait une question d'éthique, de conscience individuelle. Or c'est certainement parce qu'ils avaient pris conscience des intérêts des usagers de l'hôpital ou des maisons d'enfants que Tosquelles et Deligny ont su faire prendre conscience à ceux-là de leurs besoins objectifs. Ils ont assumé les « nouveaux besoins » et ont conclu « une alliance de travail »⁴²⁶ avec eux pour transformer leurs conditions.

Cette épreuve de psychopédagogie a été effectuée par des étudiants de fin de 3^{ème} année ; il s'agissait exactement de l'avant dernier exercice avant le passage de l'examen de fin d'études. Nous travaillions avec ce groupe depuis 2 années scolaires à raison de 3 à 4 séances par année. Nous avons eu l'occasion d'aborder les dimensions contradictoires du travail social, avons fait référence à des grilles de lecture, avons évoqué à maintes reprises la qualification sociale, les tentatives historiques de développement de cette qualification... Cet enseignement n'est pas inclus dans les disciplines officielles et n'est pas dispensé sous une forme classique.

Nous n'avons pu que constater la réelle difficulté des étudiants à énoncer une problématique, à prendre de la distance avec leur expérience personnelle, celle-ci servant à généraliser plutôt qu'à introduire un questionnement ou illustrer une réflexion. Nous avons également relevé des difficultés à intégrer des connaissances théoriques dans le traitement de la problématique et une quasi absence de regard critique sur la pratique.

Le guide du correcteur, les travaux des élèves et les annales permettent de mettre en évidence que la psychopédagogie est certes un exercice de réflexion sur une pratique, mais que cette réflexion est dépourvue d'outils d'analyse, de grille de lecture, de concepts. Les écrits en psychopédagogie apparaissent comme un amalgame entre l'anecdote, les convictions personnelles, les idées reçues. Les thèmes récurrents rencontrés dans les copies des étudiants sont ceux issus de l'idéologie dominante du moment :

425 *Ibid*, souligné par nous.

426 Terme qui sera défini un peu plus loin dans le texte.

- la prise en compte de l'individu dans sa globalité fait écho à une « vulgate anti institutionnelle »⁴²⁷, les institutions seraient inévitablement des machines à conformer et discipliner. La référence implicite aux célèbres « Asiles » ou « Surveiller et punir » justifierait de condamner toute approche collective des problématiques rencontrées en travail social ;

- l'empathie de C. Rogers a fait place à la résilience de B. Cyrulnik. Cette dernière est davantage adaptée aux biographies des usagers des années 90 mais toutes deux se caractérisent par le déni de l'inconscient⁴²⁸ et de la lutte de classes.

Quand Jean Brichaux affirme qu'il « est illusoire d'espérer trouver dans les sciences humaines et sociales la réponse aux problèmes de la pratique »⁴²⁹, c'est parce qu'il fait le constat que l'enseignement théorique dispensé en écoles d'éducateurs est déconnecté du réel. Il fait appel à une science qui « rend compte du réel plutôt que de fournir des solutions toutes faites », mais dans le même temps il défend une « entreprise [à savoir l'éducation spécialisée] plus morale que technique ». Pour en finir avec « le nomadisme conceptuel » des éducateurs que déplore Brichaux et pour qu'ils deviennent « professionnels du changement social »⁴³⁰, comme il le revendique également, une formation théorique nécessairement critique s'impose. Mais Jean Brichaux ne rejoint pas les propositions du Collectif étudiants de l'école libre de service social de Charleroi. Une telle formation fournirait « aux étudiants les moyens, les outils pour comprendre, analyser correctement [on préfère concrètement] les situations, les structures et les phénomènes qui régissent la vie des individus et des collectivités, le contexte dans lequel ils vont travailler, les véritables causes des « problèmes » qu'ils devront traiter », déclare le collectif étudiants⁴³¹. Brichaux élude la dimension politique de la mission éducative et se contente de revendiquer un savoir spécifique des éducateurs qu'il nomme « savoir s'y prendre » qu'une « éducatologie »⁴³² viendrait formaliser. On ne pourra dans ces conditions échapper au bricolage qu'il semble déplorer et le changement social porté par des valeurs morales tel qu'il le conçoit ne consistera jamais en une quelconque prise en compte des intérêts des groupes sociaux usagers du travail social.

A l'issue de la formation initiale, l'équipement conceptuel et idéologique des élèves éducateurs est encore peu structuré. Auront-ils l'opportunité d'approfondir leur formation

427 DUBET, *op. cit.*, p. 34.

428 AMADO G., GUITTET A., *Dynamique des communications dans les groupes*, Armand Colin, Paris, 2003, 208 p., p.124 et TISSERON S., « Ces mots qui polluent la pensée « résilience » ou la lutte pour la vie », *Le Monde diplomatique*, Paris, septembre 2003, p. 21.

429 Comme l'affirme BRICHAUX Jean, *L'éducateur spécialisé en question(s)*, Erès, Ramonville Saint-Agne, 2001, p. 95.

430 *Ibid*, pp. 95-96.

431 Collectif étudiants, « Propositions pour une organisation autogestionnaire de la formation scolaire au travail social », *Contradictions*, Bruxelles, n° 14, décembre 1976, p. 80.

432 BRICHAUX, *op. cit.*, p. 96.

théorique et critique en participant à des formations continues, en s'informant ou encore par la lutte collective sur le terrain ?

B. Les projets de formation des praticiens en exercice

La pratique de formation continue procède à la fois d'une marge d'initiative des praticiens et des dispositions institutionnelles. Les conditions faites aux praticiens doivent donc considérer les possibilités de formation des praticiens.

78.5% des praticiens effectuent, ont effectué récemment ou ont le projet d'entreprendre une formation. Autant dire que la formation continue est une nécessité en éducation spécialisée.

Bien entendu ce chiffre imposant –d'autant que le taux de non réponses est très peu élevé, 2% - est à confronter avec la pratique réelle.

Tableau 32 – FC en projet

	effectifs	%/Total
FC -	116	21,52%
FC +	423	78,48%
Total	539	100,00%

Deux questions au moins se posent : d'une part, ceux qui ont le projet de faire une formation pèsent peut-être lourdement dans ce pourcentage, d'autre part celui-ci n'indique pas quels besoins et les besoins de qui satisfont ces formations. La question telle qu'elle est posée dans le questionnaire ne permet pas de savoir si les praticiens sont demandeurs de formation ou si celle-ci leur est imposée. On aura le moyen de répondre en partie à ces questions en mettant à jour l'implication financière de l'employeur dans ces formations et en recueillant l'avis des praticiens sur la politique de formation continue dans leur établissement. Voyons d'abord quel type de formation effectuent ou projettent d'effectuer les praticiens de l'éducation spécialisée.

a) *Le type de formation continue***Tableau 33 - Formation suivie**

	Effectifs	%/Total
Qualifiante	193	49,23%
développement compétences	199	50,77%
Total	392	100,00%

Parmi les 423 praticiens qui déclarent suivre ou avoir le projet de suivre une formation, 392 répondent à la question relative au type de formation effectuée ou en projet. Ce très faible taux de non réponses tend à confirmer la place importante qu'occupe la formation continue dans l'éducation spécialisée, si ce n'est l'intérêt pour ses agents de suivre une formation.

49% (193/392) des praticiens qui ont un projet de formation déclarent suivre, avoir suivi ou encore avoir le projet de suivre une formation qualifiante, notons que 9% de ces 49% suivent également une formation visant le développement de compétences (A32).

51% (199/392) déclarent suivre une formation développant des compétences professionnelles.

Les formations qualifiantes sont très majoritairement des formations pour l'obtention du diplôme d'éducateur spécialisé suivies par des moniteurs éducateurs, des préstagiaires et des éducateurs non diplômés dans le cas de formation en cours ou en projet. Des éducateurs diplômés ont fait état également de cette formation fraîchement terminée.

On trouve également des préparations au CAFME, pour des éducateurs non diplômés, des préparations au CAFETS pour les éducateurs techniques non diplômés et encore un certificat d'aptitude à l'enseignement spécialisé (CAEI) pour un instituteur non spécialisé.

Un chef de service suit une formation préparatoire au CAFDES, un éducateur une formation préparatoire à un certificat de « cadre de l'intervention sociale », un autre une formation préparatoire au diplôme supérieur de travail social (DSTS) et quelques autres une licence sciences de l'éducation.

Les praticiens sans diplômes (en enlevant les stagiaires au nombre de 23) ont pour 74% d'entre eux $(93-23 / 117-23) = 70/94$ le projet d'entreprendre une formation.

Tableau 34 - Diplôme professionnel (3) et Formation continue en cours

N %L %C +	FcEnCou-	FcEnCou+	S/LIGNE :
DIPL.SUP	7 28% 6%	18 72% 4%	25 100% 5%
D.E	22 26% 19%	63 74% 15%	85 100% 16%
DEES	33 16% 28% --	174 84% 41% ++	207 100% 38%
CAFME	16 23% 14%	55 77% 13%	71 100% 13%
AMPaux	14 41% 12% +++	20 59% 5% ---	34 100% 6%
sans	24 21% 21%	93 79% 22%	117 100% 22%
S/COLONNE :	116 22% 100%	423 78% 100%	539 100% 100%

Khi2 = 13,28 pour 5 d.d.l. , s. à .05
 rhô (Spearman) = -0,006 , n.s.

90% des praticiens sans diplôme professionnel ont le projet d'effectuer une formation qualifiante

Tableau 35 - Diplôme professionnel 3 et formation suivie

N %L %C +	qualification	compétences	S/LIGNE :
DIPL.SUP	6 33% 3%	12 67% 6%	18 100% 5%
D.E	17 28% 9% ---	44 72% 22% +++	61 100% 16%
DEES	68 40% 35% ---	101 60% 51% +++	169 100% 43%
Cafme	33 60% 17% +	22 40% 11% -	55 100% 14%
AMPaux	6 32% 3%	13 68% 7%	19 100% 5%
Sans	63 90% 33% +++	7 10% 4% ---	70 100% 18%
S/COLONNE :	193 49% 100%	199 51% 100%	392 100% 100%

Khi2 = 69,90 pour 5 d.d.l. , s. à .01

Le développement des compétences, y compris des formations « psy », représente pour l'ensemble des personnels en formation un peu plus de la moitié des formations suivies :

- les relations avec la famille, la thérapie familiale, l'analyse systémique sont les premières formations suivies ;
- la relation d'aide, la formation à l'accompagnement individualisé : plan service individualisé (PSI), la formation à thème : la violence en institution ;
- la formation ou le perfectionnement dans une technique d'animation basée sur une activité manuelle créative, la poterie, le bois, etc. ; plus généralement la formation aux jeux, aux techniques éducatives, aux écrits professionnels ;
- une seule formation syndicale est mentionnée, elle est axée sur « la gestion des établissements médico-sociaux ».

Les compétences relevant de l'aide individualisé ou psychologique plus précisément développant les compétences nécessaires à la compréhension des situations d'un point de vue psychologique sont les plus recherchées. « Nécessaires » signifie estimées nécessaires par le groupe social que constituent les praticiens.

Les praticiens diplômés d'état privilégient les formations développant les compétences : (cf. tableau ci-dessus). Une fois obtenue la certification professionnelle, le processus de qualification apparaît achevé. Faut-il conclure que les praticiens se contentent de consolider ou réactualiser leurs connaissances ou de développer des compétences techniques ? La formation consiste-t-elle dans ce cas pour le praticien à se « ressourcer » et à « rompre avec ses rythmes professionnels [...], à trouver les moyens d'une remobilisation personnelle et de son équipe »⁴³³ ou à échapper au quotidien, à l'usure, voire aux conflits comme le suggérerait un praticien rencontré à l'occasion d'une passation de questionnaire ?

b) La prise en charge de la formation

Un des moyens pour appréhender la question de la formation en termes de besoins est de savoir qui prend en charge les frais de formation. Le financeur manifeste ainsi ses intérêts et le financement rend compte de l'état du rapport entre salariés et employeurs.

« Si [vous êtes en formation], celle-ci est-elle effectuée sur votre temps de travail ? »

On relève 41 non réponses. Elles pourraient correspondre aux formations en projet : les praticiens ne savent pas encore si celles-ci pourront être effectuées sur le temps de tra-

⁴³³ Rapport présenté au nom de la section des affaires sociales par Daniel Lorthiois, annexe de l'avis adopté par le Conseil économique et social au cours de sa séance du 24 mai 2000, p. 116.

vail. La proportion des non réponses est la même que ce soit pour une formation qualifiante que pour un développement de compétences : il y a autant de formation « en projet » dans chacun de ces deux domaines (Tableau A32 : *Type de formation selon le moment de réalisation avec non réponses*).

On peut donc ne pas considérer les non réponses pour établir une éventuelle liaison statistique entre la variable {formation sur temps de travail} et la variable {formation suivie}.

On remarque une « attraction » entre la valeur {qualification} et la valeur {dehors}, de même qu'une attraction entre la valeur {compétence} et la valeur {entière}. Ces attractions contribuent au calcul du khi2 significatif à .01.

Tableau 36 - Distribution des types de formation selon le moment de réalisation sans les non réponses

N %L %C +	qualification	Compétences	S/LIGNE :
entière	89 40% 51% ---	134 60% 72% +++	223 100% 62%
partiel	42 55% 24%	34 45% 18%	76 100% 21%
dehors	43 72% 25% +++	17 28% 9% ---	60 100% 17%
S/COLONNE :	174 48% 100%	185 52% 100%	359 100% 100%

N = 359, soit (423 praticiens en (projet de) FC – 41 NR – 23 stagiaires)
Khi2 = 20,87 pour 2 d.d.l. , s. à .01

174 praticiens (les stagiaires étant non compris) effectuent, viennent d'effectuer ou ont l'intention d'effectuer une formation qualifiante. ¼ de ces mêmes praticiens effectuent ou vont effectuer cette formation en dehors de leur temps de travail alors que seulement 9% des formations à visée de développement de compétences (17/185) seront effectuées en dehors du temps de travail.

A l'opposé pendant que 51% des formations qualifiantes se dérouleront sur le temps de travail, ce sont 72% des formations en développement de compétences qui seront prises en charge par l'employeur.

Le développement des compétences serait un besoin davantage reconnu par les institutions (les employeurs) que celui d'une qualification.

Il y a sans doute plusieurs « raisons » à cette situation. Cependant ces résultats semblent être en « accord » avec les pratiques générales actuelles : des formations courtes – qui développent des compétences – sont encouragées. Les formations qualifiantes, plus lon-

gues relèvent de stratégies personnelles liées à des projets de promotion ou requalification que les entreprises ou institutions ne soutiennent pas généralement.

« Comme tout métier, le travail social doit offrir des possibilités de progression intellectuelle et professionnelle. [...] La formation continue est un élément indispensable dans le processus de valorisation d'un véritable parcours professionnel ». Peut-on lire dans le Rapport de la section des affaires sociales du Conseil économique et social⁴³⁴. Le développement de compétences en aide individualisée offre-t-il une progression intellectuelle et professionnelle, apporte-t-il une valorisation du parcours professionnel ? Les offres d'emploi concernant les éducateurs de terrain que publient les journaux spécialisés ou le CREA n'affichent pas un type de compétences spécifiques. Par contre les employeurs en recherche de cadres exigent de plus en plus souvent une qualification professionnelle ou universitaire type CAFDES ou DSTS.

Dans le cadre de la formation continue les praticiens ne trouvent pas intérêt à s'engager dans une formation qualifiante si ils sont déjà titulaires d'un diplôme reconnu. L'adéquation constatée ci-dessus entre fonction, intitulé du poste et diplôme ne pousse pas, c'est une hypothèse, à la recherche de valorisation du parcours professionnel ou de progression intellectuelle sanctionnée par un diplôme, c'est-à-dire reconnue et éventuellement pouvant offrir des opportunités de promotion ou de réorientation. La pratique en éducation spécialisée consiste plutôt à se qualifier suite à une promotion que de se qualifier en vue d'une promotion.

c) *Les privilégiés (ou bénéficiaires) de la formation*

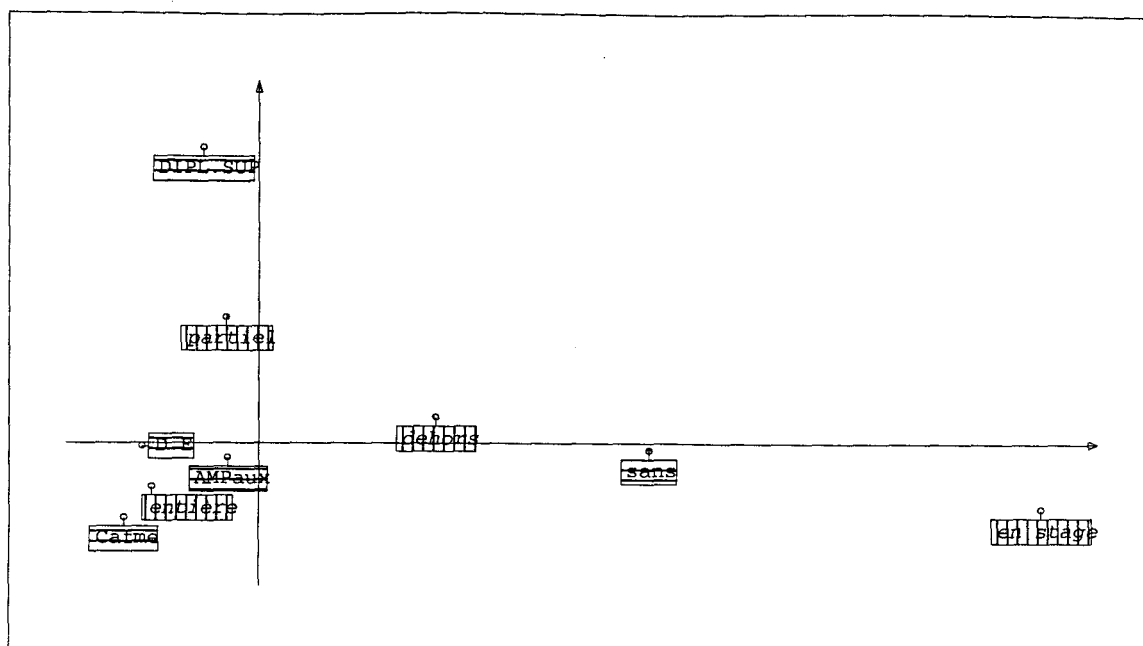
On ne constate pas de pratiques différentes au regard de l'engagement en formation continue, qu'elle soit qualifiante ou non, selon le diplôme professionnel obtenu, à l'exception des titulaires du CAFAMP ou du diplôme d'auxiliaire de puériculture qui se distinguent par leur propension à ne pas s'inscrire en FC (Tableau A33 : *Diplôme professionnel 2 et pratique de formation continue*).

On a déjà fait le constat que les praticiens sans diplôme visent l'accès à une formation qualifiante et les titulaires d'un DE à un développement de compétences.

A qui bénéficient les plans de formation ?

434 *Op.cit.*

**Graphe 12 - Analyse factorielle de correspondance diplôme professionnel (2)
et moment de réalisation de la formation continue**



92,65% de l'inertie sur l'axe 1 horizontal
6,95% de l'inertie sur l'axe 2 vertical

$\text{Khi}2 = 73,18$ pour 12 d.d.l. avec 6 correction(s) de Yates, s. à .01

L'analyse factorielle de correspondance fait apparaître une forte association entre les variables {DE}, {CAFME} et la variable {entière} et une association entre la variable {sans diplôme} et la variable {en dehors}. Ces associations traduisent, d'une part, une surreprésentation des non diplômés parmi les praticiens qui effectuent une formation en dehors de leurs heures de travail, c'est-à-dire une formation non financée, et une surreprésentation des diplômés « canoniques » parmi les praticiens qui bénéficient de plans de formation d'autre part. Le khi 2 significatif au seuil de .01 atteste de cette correspondance.

On a vu que les employeurs financent plus facilement les formations à visée de développement de compétences, il y aurait lieu de penser que c'est ce qui explique cette correspondance, étant donné que les non diplômés sont davantage demandeurs de formation qualifiante que les diplômés d'état. L'introduction de la variable test {formation suivie} montre que les titulaires du CAFME inscrits en formation préparatoire au DEES voient leur formation qualifiante prise en charge pour 67% d'entre eux, les titulaires de DE inscrits dans une formation qualifiante (le plus souvent universitaire) pour 57% d'entre eux, les non diplômés pour 42% d'entre eux.

Tableau 37 - Diplôme professionnel (2) et moment de réalisation de la formation qualifiante continue selon le type de formation suivie

formation suivie = 'qualifiante' (n=174)

N %L %C +	entière	partiel	dehors	S/LIGNE :
DIPL.SUP	1 17% 1% -	3 50% 7%	2 33% 5%	6 100% 3%
D.E	46 57% 52%	20 25% 48%	15 19% 35% -	81 100% 47%
Cafme	16 67% 18%	5 21% 12%	3 12% 7%	24 100% 14%
AMPaux	2 33% 2%	2 33% 5%	2 33% 5%	6 100% 3%
sans	24 42% 27% -	12 21% 29%	21 37% 49% +++	57 100% 33%
S/COLONNE:	89 51% 100%	42 24% 100%	43 25% 100%	174 100% 100%

Khi2 = 10,66 pour 8 d.d.l. avec 6 correction(s) de Yates, n.s.

Les praticiens diplômés voient davantage leur demande de formation qualifiante reconnue et prise en charge que les praticiens sans diplôme, même si parmi les demandes de formation ce sont les demandes de compétences qui demeurent pour les praticiens diplômés d'état les plus nombreuses relativement à être prises en charge. C'est la qualification « utile » qui est prioritaire ; la préparation au DE pour les praticiens titulaires du CAFME est sans risque : le changement de fonction éventuellement assorti à la qualification ne présente pas un coût très important pour l'employeur.

Dans ce sens les chiffres relevés dans cette enquête ne contredisent pas les résultats de l'enquête Formation continue complémentaire à l'enquête Emploi menée en mars 2000 par le Cereq-INSEE. L'enquête Formation continue relevait des accès inégaux aux formations financées par les employeurs entre janvier 1999 et Février 2000. 45.9% des cadres ont suivi une formation financée par leur employeur, tandis que 24.9% des employés sont dans la même situation, moins de 20% des ouvriers et 11.8% des ouvriers non qualifiés⁴³⁵.

Le secteur n'assume pas la formation des non diplômés auquel il a recours, le temps de la formation en cours d'emploi semble révolu. Les praticiens diplômés peuvent bénéficier des plans de formation pour se qualifier, y compris les titulaires de diplômes d'état, mais ces derniers sont peu nombreux à le faire : 81 sur 299, soit 27%. Que visent alors les praticiens engagés dans un processus de « surqualification » ?

435 LAMBERT M., PEREZ C., ZAMORA P., « La formation continue : un accès très inégal », *France, Portrait social 2004-2005*, INSEE, 2004, p. 121.

d) *Les visées de la formation*

On observe que pour les praticiens, tous diplômés confondus, qui envisagent une possibilité de promotion, la participation à une formation est une nécessité (Tableau A34 : *Possibilité de promotion et formation en cours*) quelque soit le type de formation suivie ou envisagée (Tableau A35 : *Possibilité de promotion et formation suivie*). L'inscription en formation, quelque soit sa nature, qualifiante ou non, apparaît chez les praticiens qui envisagent une promotion les concernant comme une nécessité, un atout supplémentaire. Par contre, le reclassement professionnel envisagé apparaît lui déterminé par le suivi d'une formation qualifiante.

Tableau 38 - Reclassement professionnel et formation suivie

N %L %C +	qualifiante	compétences	S/LIGNE :
Reclassement Pro-	153 47% 81% --	176 53% 89% ++	329 100% 85%
Reclassement Pro+	37 64% 19% ++	21 36% 11% --	58 100% 15%
S/COLONNE :	190 49% 100%	197 51% 100%	387 100% 100%

Khi2 = 5,90 pour 1 d.d.l. , s. à .05

On l'a vu, ils sont peu nombreux les praticiens à s'imaginer promus ou à envisager un reclassement. On peut donc penser qu'une partie de ceux qui sont inscrits dans un processus de sur qualification, c'est-à-dire qui s'engagent dans des formations qualifiantes, alors qu'ils sont déjà titulaires d'un diplôme d'état, envisagent de faire valoir leur qualification en milieu ouvert. Dans ce milieu, des débouchés vers des fonctions de gestion ou de conseil en travail social se sont développées ces dernières années et les professionnels canoniques sont concurrencés par des « intervenants sociaux » titulaires eux uniquement de diplômes universitaires. Le diplôme professionnel social assorti d'un diplôme universitaire apparaît dans ce champ pouvoir faire la différence⁴³⁶.

Parmi ceux qui considèrent que le chômage est un risque les concernant le suivi d'une formation qualifiante s'impose.

436 CHOPART J.N. (sous la direction de), *Les mutations du travail social*, op. cit., pp.40-43

Tableau 39 - Risque de chômage et formation suivie

N %L %C +	qualification	compétences	S/LIGNE :
non	106 43% 56% ---	143 57% 74% +++	249 100% 66%
peut-être	77 62% 41% +++	48 38% 25% ---	125 100% 33%
certain	5 83% 3% +	1 17% 1% -	6 100% 2%
S/COLONNE :	188 49% 100%	192 51% 100%	380 100% 100%

Khi2 = 13,66 pour 2 d.d.l. avec 2 correction(s) de Yates, s. à .01

33% de la population envisage une situation de chômage, parmi ces 33%, 62 % déclarent un projet de formation qualifiante, soit une surreprésentation des praticiens en projet de formation qualifiante de 13 points. La relation existe dans l'autre sens : parmi les praticiens qui suivent une formation qualifiante (49%), 41 % craignent une situation de chômage (+8 points).

Il est à noter que la relation formation qualifiante / risque de chômage n'est pas pertinente pour les sans diplômes (Tableau A36 : *Risque chômage / formation suivie selon le diplôme professionnel*), alors qu'elle l'est pour les titulaires du CAFAMP et du certificat d'aptitudes aux fonctions d'auxiliaire de puériculture et dans une moindre mesure pour les titulaires du CAFME. Rappelons que pourtant les non diplômés craignent davantage le chômage que le reste de la population (cf. ci-dessus : tableau diplôme professionnel 2 et risque de chômage).

La formation continue s'articule autour de deux axes : le développement de compétences et la qualification.

Le développement de compétences concerne en premier lieu les titulaires d'un diplôme d'état, les compétences permettant la compréhension des situations d'un point de vue relationnel ou psychologique sont les plus recherchées.

Les formations qualifiantes sont essentiellement recherchées par les non diplômés, les titulaires du CAFME ou du CAFAMP. L'accès à un niveau 3 que procure le DEES apparaît comme l'ultime but à atteindre.

Les plans de formation sont plus souvent consacrés à des formations développant des compétences et quand ils financent des formations qualifiantes, ce sont les praticiens déjà diplômés qui sont les plus nombreux relativement à en bénéficier.

Si le secteur de l'éducation spécialisée offre la possibilité à des non diplômés de se professionnaliser, cette professionnalisation est assumée par les praticiens eux-mêmes, en termes de coût et d'horaires⁴³⁷.

Les praticiens qui escomptent une promotion interne comptent parmi eux une surreprésentation de praticiens en formation qu'elle soit qualifiante ou non. Mais on ne relève pas de correspondance entre un engagement dans une formation qualifiante et une promotion obtenue. La pratique montre que les promotions internes ne sont pas liées à la qualification, cependant elles sont en général, en ce qui concerne les directeurs, assorties d'un engagement à préparer le CAFDES.

Les praticiens n'ont pas été amenés à se prononcer sur leurs mobiles à développer des compétences, un ressourcement personnel ou une prise de distance avec le terrain peuvent être retenus à titre d'hypothèse.

Il en est de même pour les praticiens inscrits dans un processus de surqualification. L'hypothèse retenue est une préparation à une orientation en milieu ouvert où le système de certification professionnelle des conventions de 51 ou de 66 n'est plus garanti.

Retenons pour le moment que les besoins de formation continue sont déterminés par le niveau de formation initiale : les praticiens sans diplômes expriment des besoins de formation qualifiante, les titulaires d'un diplôme d'état expriment majoritairement des besoins de développement de compétences. Les employeurs favorisent le développement des compétences, d'une part et soutiennent plus volontiers les praticiens déjà titulaires d'un diplôme comme les moniteurs éducateurs que les non diplômés. Le coût et la durée de la formation de ces derniers font probablement partie des explications, l'amorce d'un processus de déqualification évoquée ci-dessus peut en être une également.

C. La formation informelle

a) Les modèles de références

Où puisent-ils, les praticiens de l'éducation spécialisée, leurs styles professionnels ?

« De façon générale, y a-t-il des personnes du passé ou du présent qui constituent pour vous une référence, un modèle philosophique, philanthropique ? » Leur est-il demandé dans l'enquête par questionnaire.

« Si, oui, pouvez-vous citer un ou plusieurs noms ? »⁴³⁸

437 Tout au plus bénéficient-ils d'aménagements horaires que le travail en internat permet : échanges avec des praticiens au moment de la passation du questionnaire.

- *Quatre thèmes*

4 praticiens sur 10, soit 229 reconnaissent l'existence d'une référence ou d'un modèle.

176 (3 praticiens sur 10) acceptent de citer un ou plusieurs noms. Le taux de non réponses n'est pas négligeable. Cette question est apparue incongrue, vide de sens à 7 praticiens sur 10. 227 propositions sont donc recensées que l'on peut regrouper en quatre thèmes : les figures idéologiques, les théoriciens du social, les praticiens du social et les pairs.

Les figures philosophico-politico-religieuses-humanitaires sous l'appellation figures idéologiques, elles sont les plus nombreuses. Elles constituent des modèles personnels qui semblent contribuer à définir, expliciter une forme de philosophie de la vie. Ces modèles peuvent incarner la réussite individuelle, un modèle d'intégration réussie : Tapie, Zidane. Ils constituent un modèle de « don de soi », d'engagement dans une cause : Coluche, le modèle laïc rebelle, Mère Thérèse, le modèle religieux ou l'abbé Pierre plus charismatique que cette dernière ou encore Bernard Kouchner, version humanitaire moderne. L'aventurier ou l'anticonformiste qui rejettent les règles communes et recherchent dans le rapprochement avec la nature les vraies valeurs sont également des figures influentes (Moitessier ou Cousteau) et coexistent avec l'homme politique mythifié dont on retient les qualités personnelles (De Gaulle ou Mitterrand). Des artistes vraisemblablement pour les messages qu'ils véhiculent et le mode de vie ou philosophie de la vie qu'ils affichent comme Gainsbourg, Brassens, ou encore des écrivains ou philosophes comme Zola, Socrate, Sartre, sont cités. Notons la présence de Jacques Salomé – que nous ne pouvons classer parmi les praticiens et encore moins théoriciens du social, malgré ses nombreuses publications et son entreprise de développement personnel – cité à cinq reprises. Ces figures sont souvent associées : deux à cinq peuvent être énoncés et on peut trouver côte à côte Bernard Tapie et l'abbé Pierre, c'est ce qui justifie l'appellation « idéologique » pour cette catégorie.

Les théoriciens du social sont des personnalités qui apportent des références théoriques pour l'action : Françoise Dolto est la référence la plus fréquente suivi de Sigmund Freud, Jacques Lacan, Boris Cyrulnik, Piaget. Karl Marx est cité à cinq reprises, autant que Jacques Salomé.

Les praticiens du social constituent des références pratiques pour l'action : Célestin Freinet, Michel Lemay, Ferdinand Deligny sont reconnus par 16 praticiens.

Les pairs sont aussi des modèles, des membres de la famille ou des proches collaborateurs.

- **Trois types de style**

Les 176 praticiens (soit 3 praticiens sur 10) qui livrent leurs modèles en associent souvent plusieurs, la construction d'une typologie permet de rendre compte de profils de praticiens en rapport à ces thèmes associés.

Une typologie en trois classes rend compte des profils suivants⁴³⁹ :

Les tenants des modèles scientifiques qui associent des modèles « culturels » ou des représentants de valeurs qui guident leurs choix professionnels ou personnels :

- « Gandhi, Winnicott »,
- « Kant, Lacan, Malcom X » ou encore,
- « Dolto, Dali, Brel »,
- « Freud, Che Guevara, le groupe Tryo ».

Ils représentent 36% des praticiens qui s'expriment. Les modèles « scientifiques » sont incarnés par des personnalités qui par leurs productions proposent des guides pour l'action, des références pour l'interprétation, des concepts pour la formalisation ; ce sont les psychologues, pédagogues, psychanalystes ou médecins « reconnus » dans le milieu. Un praticien sur deux associe à une figure scientifique l'influence de modèles incarnant des valeurs.

47% des praticiens puisent leurs références, leurs valeurs « morales »

- chez des personnalités qui se font remarquer par leurs qualités humanistes ou altruistes (l'abbé Pierre, Mère Térésa ou Coluche) ou,

- chez des stars ou figures publiques telles Gainsbourg qui représente l'anti-conformisme, Bernard Tapie le frondeur, Cousteaud la dénonciation de l'atteinte à l'environnement, Moitessier l'aventure. Leur façon de vivre et leur impact médiatique provoquent l'admiration. Leur côté rebelle vient peut-être ainsi conforter une certaine marginalité du métier d'éducateur ou donner des repères pour une identité professionnelle difficile à assumer, identité qui oscille entre « le flic, le baba cool ou la bonne sœur »⁴⁴⁰.

Les pairs constituent des références de proximité qui « suffisent » à 18% des praticiens qui s'expriment : « mon père », « ma grand-mère », « mon éducateur chef »....

Tableau 40 – Figures influentes en 3 classes

	effectifs	%/Total
idéologiques	83	47,16%
pairs	31	17,61%
scientifiques/culturelles	62	35,23%
Total	176	100,00%

439 Tableau A37 : Typologie figures influentes

440 Lu dans un devoir de psychopédagogie sur la question identitaire de l'éducateur, avril 2001.

La référence à des figures pionnières, des praticiens fondateurs, qui constituerait une culture du métier est peu présente, elle est autant avancée chez les « scientifiques » que chez les tenants de valeurs morales. Elle ne peut consister à elle seule un type significatif. Le caractère peu scientifique de la formation des éducateurs aurait pu laisser place, dans les représentations professionnelles, aux figures historiques du terrain, il n'en est rien. La culture professionnelle, si l'en est, ne se caractérise pas par le modèle de « pionniers ». Il semble que ce soit davantage des valeurs incarnées par des modèles médiatiques qui guident les conduites. Ces valeurs sont très proches de celles des français en général. Le héros préféré des français demeure Coluche, Mère Térésa reste très admirée, l'abbé Pierre force le respect, devant Cousteau, Lady Di et Martin Luther King !⁴⁴¹

Les praticiens de l'éducation spécialisée quand ils livrent leurs modèles font état de valeurs médiatisées, typiquement « petites bourgeoises » au sens où elles relèvent d'une idéologie permissive qui se caractérise par « la dénégation des valeurs morales, de l'ordre répressif de la bourgeoisie et de la classe ouvrière »⁴⁴². Ce groupe social capable d'admirer, à la fois, l'Abbé Pierre et Bernard Tapie appartient à une petite bourgeoisie qui, par définition, est tiraillée entre la réussite individuelle (petite commerçante) et la prise en compte des laissés pour compte qu'ils pourraient rejoindre. Coluche est une figure bienvenue dans ce contexte, il a « relooké » le militantisme et la générosité – il est fils d'ouvrier – et redonné aux figures philanthropiques ou religieuses la reconnaissance en créant les restos du cœur.

De la sorte, les travailleurs sociaux participent de la stratégie du capitalisme de la séduction⁴⁴³ qui consiste à diffuser des modèles de vie, des valeurs, c'est-à-dire des signes à la partie inférieure des nouvelles couches moyennes voire aux exclus : « à la place de la consommation par l'argent, est proposée une consommation symbolique mais qui a valeur d'acte transgressif. C'est un usage compensatoire, mais qui est aussi une voie d'accès, essentielle au libidinal, au ludique, au marginal »⁴⁴⁴.

Enfin le poids des non réponses interroge, puisque très peu de questions ont été ignorées des sujets de l'enquête, mises à part les questions relatives à la définition du projet institutionnel et à l'institution idéale. On reviendra le moment venu sur ces questions, cependant ce qui interroge le chercheur dès à présent c'est la carence en outils conceptuels et en références scientifiques, historiques et politiques des « professionnels du changement social », pour reprendre l'expression de Brichaux.

441 Enquête réalisée pour Le Point en 2002.

442 CLOUSCARD Michel, *Les métamorphoses de la lutte des classes*, Pantin, Le temps des Cerises, 1996, p. 32

443 CLOUSCARD M., *Le capitalisme de la séduction*, Paris, Editions sociales, 1981, 248 pages.

444 CLOUSCARD M., *Les métamorphoses de la lutte des classes*, op. cit., p. 40.

Le taux important de non réponse limitera probablement l'utilisation de cette variable comme variable explicative.

Les pratiques de lectures des praticiens fourniront-elles des indicateurs plus opérants ?

b) La lecture de la presse

« Personne n'ignore que les réponses obtenues ne traduisent pas les pratiques effectives de l'individu interrogé, mais se situent dans un espace hybride et fluctuant entre les représentations et les comportements réels, donnant lieu à la fois à une sous-estimation (on ne déclare que ce qu'on considère comme légitime) et à une surestimation (on majore ses propres pratiques pour donner une image valorisante de soi-même) »⁴⁴⁵. La valorisation sociale dont bénéficient la culture, la lecture, l'information écrite en opposition aux journaux télévisés est à considérer dans l'interprétation de nos résultats. D'une part, la comparaison des résultats obtenus avec ceux issus d'autres enquêtes permettra de situer les pratiques des praticiens de l'éducation spécialisée par rapport à celles des français en général ou des formateurs en particulier, d'autre part la construction d'une typologie, d'un profil de lecteurs, permettra d'appréhender la structuration des réponses.

• *La presse d'informations générales*

Le lectorat régulier de la presse d'informations générales, que celle-ci soit nationale, régionale quotidienne ou hebdomadaire, représente 49% de la population enquêtée. 59% des formateurs interrogés par C.A Cardon en 1996⁴⁴⁶ déclaraient lire la presse quotidienne nationale ou régionale. Celui-ci mettait même en avant un lectorat de la presse régionale représentant 79% de la population des formateurs. La question posée aux praticiens de l'éducation spécialisée ne prenait pas la peine de différencier la presse régionale de la presse nationale. Cette lacune peut être compensée par les résultats de l'Enquête Permanente Conditions de Vie effectuée par l'INSEE en 1999⁴⁴⁷. A la lecture de ceux-ci, on découvre que le lectorat régulier (au moins deux fois par semaine) de la presse nationale ou régionale représente 38% des professions intermédiaires. Dans le Nord Pas de Calais, le lectorat de la presse nationale compte 5% de la population, le lectorat de la presse régionale représente 46% de la population. Cette région est une « grosse » consommatrice de presse régionale derrière les régions de l'Est ou de l'Ouest qui elles comptent 58% de lec-

445 DONNAT O., « Les français face à la lecture », *La Documentation française*, Paris, 1994, p. 268.

446 CARDON C.A., *Les formateurs dans la division sociale du travail*, Lille 1, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 1996, p. 420.

447 DUMARTIN S., MAILLARD C., « Le lectorat de la presse d'information générale », *INSEE résultats*, n° 753, décembre 2000.

teurs, mais loin devant l’Auvergne ou la région Rhône Alpes qui comptent 37% de lecteurs. Le pourcentage de lecteurs réguliers de la presse d’informations générales parmi les praticiens de l’éducation spécialisée est proche du pourcentage de lecteurs de la presse régionale. On apprend également que la lecture de la presse régionale sur l’ensemble du territoire français est plus répandue chez les personnes ayant un diplôme inférieur au bac que la lecture de la presse nationale.

Parmi les praticiens de l’éducation spécialisée, les niveau 5 et infra 5 se démarquent en étant parmi les plus nombreux à ne lire aucune presse d’information générale ou rarement quelle qu’elle soit (Tableau A38 : *Niveau de qualification et fréquence de lecture de presse*).

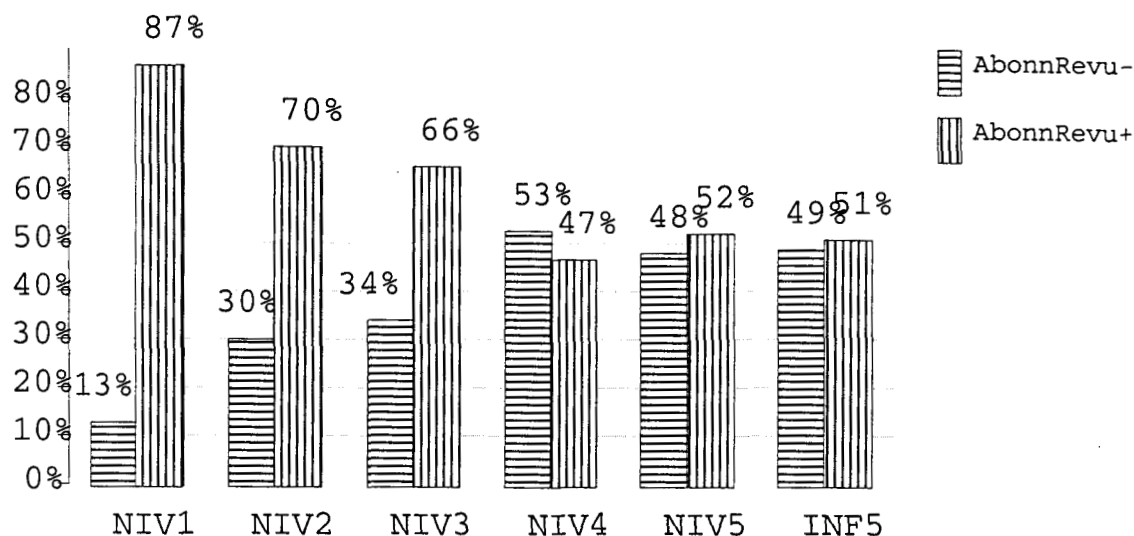
Plus précisément la lecture régulière de la presse généraliste est davantage une pratique déclarée par les praticiens titulaires du DEES. Ceux-ci se distinguent par une lecture de presse régulière, davantage que le reste de la population. A l’opposé les titulaires du CAFAMP ou du certificat d’aptitude aux fonctions d’auxiliaires de puériculture se distinguent par une absence de lecture (Grphe G4 : *Analyse factorielle de correspondance Diplôme professionnel 3 et fréquence de lecture de presse*).

- ***La lecture de magazines***

62% des praticiens interrogés (soit 333/536) déclarent lire régulièrement des magazines. Il y a une forte correspondance entre les lecteurs réguliers de magazines et les lecteurs réguliers de la presse d’information générale.

Le lectorat de la presse magazine, quel qu’en soit le genre, se caractérise par un niveau de qualification allant de 3 à 1 : on relève une surreprésentation du lectorat à hauteur de 4 points chez les praticiens de niveau 3, de 8 points chez les praticiens de niveau 2 et de 25 points chez les praticiens de niveau 1. Les lecteurs sont moins nombreux relativement que les non lecteurs parmi les praticiens de niveau 4, ils sont sous représentés chez les praticiens de niveau 5 ou infra 5.

Graphe 13 - Niveau de qualification et lecteurs de magazines



Chi2 = 20,87 pour 5 d.d.l., s. à .01
 rho (Spearman) = -0,181, s. à .10

95% (315/333) des lecteurs de périodiques citent leurs lectures. Les lectures se regroupent autour de cinq registres :

- la presse loisirs, comme les journaux qui présentent les programmes de télévision (« télé loisirs »), les journaux de bricolage (« Prima », « décoration »), les journaux féminins (« Femme actuelle »), la presse sportive (« VTT » ou « moto » ou « auto magazines »), ce type de lectures concerne 55% des lecteurs de périodiques ;

- la presse généraliste d'information générale comme « l'Express », « Le point », « Le nouvel observateur » ... concernerait 33% des lecteurs ;

- la presse spécialisée (« Lien social », « Le journal des psychologues », « Sciences humaines », « Actualités sociales hebdomadaires ») ... est citée par 33% des praticiens lecteurs ;

- la presse à thème (« Sciences et avenir », « Guitarist magazine », « Trad magazine », revues informatiques, « Présence orthodoxe »...) est déclarée par 18% des praticiens lecteurs ;

- la presse « critique » (« Le Monde diplomatique », « Le canard enchaîné », « Charlie hebdo », « Echo des savanes ») ou la presse syndicale, concernent 9% des praticiens lecteurs.

On relève une très légère surreprésentation des praticiens de niveau 3, 2 ou 1 parmi les lecteurs de la presse professionnelle ou spécialisée, de même qu'on relève une très légère surreprésentation des praticiens de niveau 4 et 5 parmi les lecteurs de la presse « loisirs ». Le khi 2 issu du croisement des variables logiques {spécialisée} et {loisirs} (construites par dérivation pour construire une typologie {revues lues}) avec la variable {niveau de qualification} est significatif au seuil de .10.

61% des formateurs d'adultes de la Région Nord Pas de Calais déclaraient à C.A Cardon, en 1996, lire la presse hebdomadaire ou mensuelle (au moins un titre)⁴⁴⁸. 19% des français appartenant aux professions intermédiaires déclaraient une même pratique dans le cadre de l'enquête nationale citée ci-dessus. Le lectorat des formateurs en presse généraliste (hebdomadaire ou mensuelle) apparaît plus élevé que le lectorat des praticiens de l'éducation spécialisée. On compte 19 % (104/552), de lecteurs de revues d'informations générales en éducation spécialisée, le lectorat français du même type de revues s'élève également à 19 %.

La proximité que les formateurs entretiennent avec les problématiques du chômage et de la précarité que vivent les adultes en formation peut certainement être mise en avant comme facteur sensibilisant les formateurs aux questions économiques et sociales traitées par la presse (quotidienne ou hebdomadaire). Les praticiens de l'éducation spécialisée certes s'adressent à un public jeune encore scolarisé dans sa majorité mais pourtant confronté à de réels problèmes d'intégration (il en sera question plus loin dans le texte). On pourrait alors poser la question suivante : la lecture de la presse pour les formateurs d'adultes ne relève-t-elle pas d'un outil autant que (ou avant d'être) d'une source d'information ? L'exploitation des petites annonces pour l'emploi et l'état de la situation économique et sociale de la région concernent directement le devenir des centres de formation et des formateurs. Il n'est pas demandé aux formateurs, dans l'enquête de C.A. Cardon si ils achètent eux-mêmes les journaux ou revues....

On rencontre autant, dans la population des praticiens de l'éducation spécialisée, de lecteurs de revues généralistes que de lecteurs de revues professionnelles ou spécialisées. Mais ce sont les revues de loisirs qui sont les plus fréquemment citées. Afin d'aller plus en avant dans l'analyse, voyons si le classement de ces pratiques permet de dégager des profils types. Les praticiens ont avancé plusieurs genres de revues, certains se distinguent-ils par des choix affirmés ?

La construction d'une typologie en 3 classes permet l'utilisation de la variable {revues lues en 3 classes}

448 CARDON C., *op. cit.*, p. 419.

Tableau 41 - Typologie revues lues en 3 classes

314 sujets répartis en 26 cas distincts
 Les données sont centrées-réduites
 Essai avec 3 classes selon le critère de la variation

	cl.1	cl.2	cl.3
Effectifs	127	83	104
Variances	3,07	2,18	3,59
Critique	0,09	0,08	0,10
Généraliste	0,00	0,00	1,00
Loisirs	0,80	0,31	0,44
Spécialisée	0,02	1,00	0,16
Thème	0,27	0,06	0,16

Les lecteurs de presse « loisirs » qui lisent éventuellement, dans une moindre proportion, la presse à thème, représentent 41% des lecteurs (classe 1). Les lecteurs d'hebdomadaires généralistes comme le *Nouvel Observateur*, également amateurs de revues de loisirs représentent 1/3 des lecteurs (classe 3). Les lecteurs qui privilégient les revues professionnelles spécialisées dans leur champ d'intervention représentent 26% des lecteurs, ils sont également amateur pour 1/3 d'entre eux de revues de loisirs (classe 2). La même proportion de lecteurs de périodiques « critiques » est relevée dans chacun de ces groupes. On ne peut isoler un tel type de pratique spécifique.

On retient donc trois types de lecteurs que synthétise la variable typologique {revues lues 3 classes}.

Tableau 42 - Revues lues

	effectifs	%/Total
loisirs	127	40,45%
spécialisées	83	26,43%
généralistes	104	33,12%
Total	314	100,00%

Les lecteurs de revues professionnelles spécialisées sont plutôt ceux qui affichent des références ou des modèles scientifiques (Tableau 43).

Tableau 43 - Figures influentes et revues lues 3 classes

N %L %C +	loisirs	spécialisée	généraliste	S/LIGNE :
idéologiques/ pairs	36 41% 82% +++	21 24% 51% --	31 35% 65%	88 100% 66%
scientifiques/ culturelles	8 18% 18% ---	20 44% 49% ++	17 38% 35%	45 100% 34%
S/COLONNE :	44 33% 100%	41 31% 100%	48 36% 100%	133 100% 100%

N = 133 en raison du peu de sujets qui se sont exprimés au sujet des figures influentes (176 et des non réponses de ces derniers quant à leur rapport à la presse magazine. La correspondance est donc à interpréter avec prudence.

Khi2 = 8,96 pour 2 d.d.l. , s. à .05

Si 60% des praticiens (333 sur 552) disent lire régulièrement des périodiques, 15% (83/552) déclarent lire une revue professionnelle. Parmi ces 15% de lecteurs de revues professionnelles, on compte davantage de praticiens qui se réfèrent à des modèles scientifiques que dans la population globale (surreprésentation de 15 points). Parmi les lecteurs de presse loisirs, on relève une surreprésentation de 16 points de praticiens qui s'inspirent de modèles qualifiés de médiatiques ou d'idéologiques.

Les lecteurs de périodiques « critiques » ou engagés sur un plan politique représentent 9% des lecteurs soit 5% de l'ensemble des praticiens. Cette pratique ne caractérise pas un lectorat type, les trois types de lecteurs relevés s'adonnent pour partie (infime) à la lecture de revues dites critiques en plus de leurs lectures « préférées » et occasionnellement.

Les praticiens disposent ou utilisent pour 15% d'entre eux la presse spécialisée dans leur champ d'intervention, ceux-là mêmes ne sont pas plus « amateurs » de presse dite critique que les autres.

Ces moyens de réflexion et de prise de distance qu'offrent la presse de façon générale sont des compléments de formation et d'information qui peuvent guider la pratique en offrant un recul critique, un accès à des nouveaux savoirs, à d'autres formes de pensée (et encore davantage dans la presse critique ou syndicale). Pour autant ils sont peu utilisés par les praticiens. En majorité ceux-ci ne saisissent pas les moyens d'accès à une forme de qualification sociale et d'entraînement à la réflexion que certains types de presse peuvent parfois offrir. Ils s'adonnent majoritairement à la lecture « loisirs ».

Que pourront-ils proposer à ce dont ils ont « la charge » si ce n'est les modèles médiatiques imposés par la télévision ?

§ 2 LA FORMATION POLITIQUE ET SOCIALE

La seule formation initiale et le niveau de qualification qu'elle procure, les modèles affichés ou encore les pratiques de lectures ne sont certes pas les seuls signes à retenir pour apprécier les voies possibles d'un accès à une forme de qualification sociale. L'action concrète, la prise de parti que peuvent révéler un engagement syndical, institutionnel, associatif, la participation à une grève et encore l'association d'usagers dans une pratique de grève sont à considérer comme signes d'une qualification sociale.

A. La pratique militante institutionnelle

- *La pratique syndicale*

23% des praticiens déclarent être adhérents d'un syndicat. 7% déclarent ne plus être syndiqués. Le taux de non réponses est de 2%.

La question n'est pas taboue, serait-ce le syndicalisme qui ne répondrait pas ou plus aux besoins des travailleurs sociaux ?

Retenons pour le moment que 30% des praticiens attestent d'une pratique actuelle ou antérieure. La création d'une variable dérivée {pratique syndicale} tenant compte de la pratique actuelle et antérieure permet d'apprécier un rapport global au syndicalisme.

- *L'exercice de mandats électifs institutionnels*

A peine 5% des praticiens ignorent cette question : sur les 527 praticiens qui se prononcent, 13% déclarent assurer un mandat électif, 5% en avoir eu un et 1% être candidat, au total 19% des praticiens déclarent une pratique actuelle, future ou antérieure de représentation des personnels.

71% des titulaires de mandats électifs déclarent une pratique syndicale. Pour 29% la représentation du personnel est davantage une affaire interne à l'institution que syndicale.

a) *Les caractéristiques des militants*

- *La pratique syndicale des salariés en général*

Jusqu'à la fin des années 1970 environ, on comptait en France 3 salariés sur 10 adhérents d'un syndicat. Actuellement cette proportion ne dépasse pas 10%. Le syndiqué type est employé dans le secteur public ou dans une grande entreprise nationale. Il est ouvrier hautement qualifié, technicien ou cadre moyen. C'est plutôt un homme -sauf dans

l'enseignement, la santé et les collectivités locales où l'on rencontre une proportion significative de femmes syndiquées-, il est âgé d'au moins une quarantaine d'années⁴⁴⁹. Les jeunes et les précaires ne sont pas représentés dans les syndicats : environ 2% des jeunes de 18 à 30 ans sont adhérents d'un syndicat et quand ils adhèrent c'est « après la sortie du sas précaire ».⁴⁵⁰

- **La pratique syndicale des salariés de l'éducation spécialisée**

59% des syndiqués dans les établissements de l'éducation spécialisée sont des femmes (celles-ci, rappelons-le représentent 59% de la population) et 41% des syndiqués sont des hommes (ils représentent 41% de la population). La représentation en termes de sexe est donc proportionnelle. Par contre si l'on considère la pratique syndicale sur l'ensemble de la carrière, (c'est-à-dire si l'on prend en compte la pratique antérieure) les hommes « pèsent » un peu plus relativement : ils représentent 44% et les femmes 56%.

Le praticien syndiqué ou qui l'a été a plus de 40 ans. On observe un lien entre l'âge et la pratique syndicale qu'exprime le khi2 significatif au seuil de .01 : 12% des jeunes attestent d'une pratique syndicale, 39% des [40 50[ans, le rhô de Spearman significatif au seuil de .05 atteste du co-ordonnement des variables {âge du praticien} et {pratique syndicale}. Ce co-ordonnement est visible sur le graphe correspondant au tableau ci-dessous : le nombre de syndiqués augmente avec l'âge. La tranche des [40 50[ans est sur-représentée, la tranche des [18 30[ans est sous-représentée.

Tableau 44 - Age du praticien et pratique syndicale

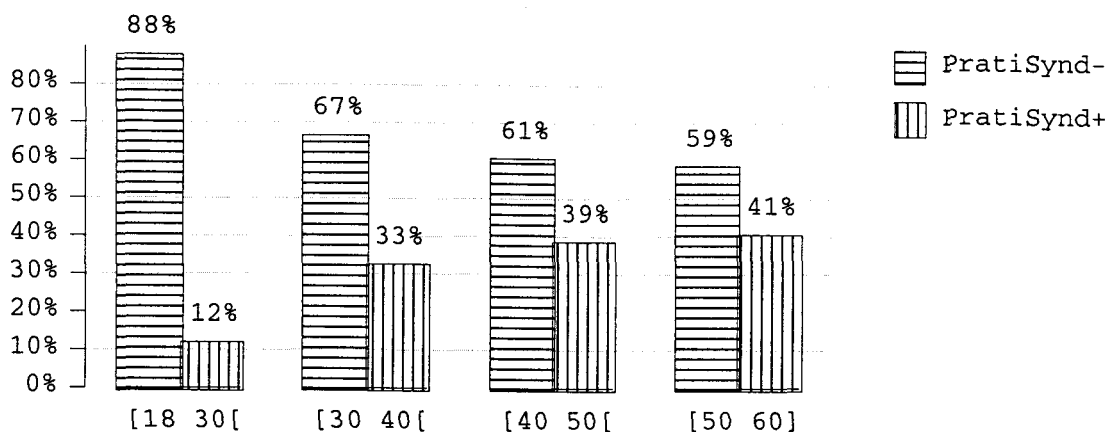
N %L %C +	PratiSynd-	PratiSynd+	S/LIGNE :
[18 30[	123 88% 33% +++	17 12% 11% ---	140 100% 26%
[30 40[	110 67% 30%	55 33% 34%	165 100% 31%
[40 50[	97 61% 26% ---	63 39% 39% +++	160 100% 30%
[50 60]	38 59% 10% -	26 41% 16% +	64 100% 12%
S/COLONNE :	368 70% 100%	161 30% 100%	529 100% 100%

Khi2 = 31,96 pour 3 d.d.l. , s. à .01
rhô (Spearman) = 0,225 , s. à .05

449 LABBE Dominique, *Syndicats et syndiqués en France depuis 1945*, Paris, L'Harmattan, 1996, 164 p., p. 29.

450 BEROUD Sophie, « Les jeunes salariés face au syndicalisme et à d'autres formes d'engagement », VO éditions, 2004 cité dans l'Humanité du 18 mars 2004 et repris sur le site web : www.cgt.fr/jeunes/

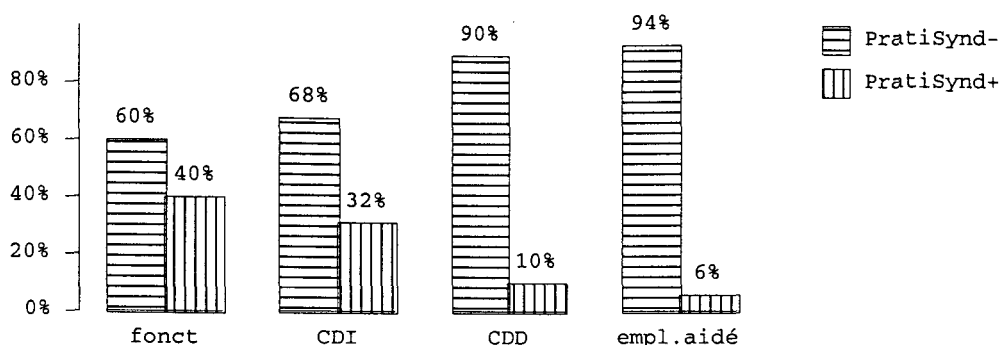
Graphe 14 - Age du praticien et pratique syndicale



$\text{Khi}^2 = 31,96$ pour 3 d.d.l. , s. à .01
 $\text{rhô (Spearman)} = 0,225$, s. à .05

Si on observe donc le même phénomène que celui observé chez les salariés en général, à savoir une sous représentation des jeunes parmi les syndiqués, signalons cependant que 12 % des jeunes de 18 à 30 ans sont syndiqués dans les établissements de l'éducation spécialisée ; l'écart avec les jeunes salariés en France est de 10 points. Il faut noter cependant que quand les jeunes salariés de l'éducation spécialisée adhèrent à un syndicat, ils sont plus nombreux parmi les titulaires de la fonction publique (Tableau A39 : *Age du praticien et pratique syndicale selon le statut*).

La relation statut / pratique syndicale pourrait aussi s'apparenter à un co-ordonnement si la variable statut était une variable ordinale dont les valeurs fonctionnaire, CDI, CDD étaient traduites en {protection optimale}, {protection assurée}, {moindre protection} voire {situation de précarité}. La pratique syndicale est en effet liée au statut, on remarque que la pratique syndicale augmente avec l'accroissement, en quelque sorte, de la sécurité de l'emploi. Le graphe ci-dessous illustre cette correspondance.

Graphe 15 - Statut et pratique syndicale

Khi2 = 20,66 pour 3 d.d.l. , s. à .01

Les CDD ou les contrats précaires comptent donc, pour une minorité, parmi les syndiqués de l'éducation spécialisée, minorité cependant plus importante que celle observée parmi les salariés français.

Le statut du salarié est l'élément déterminant tout métier confondu dans la pratique syndicale. D'une structure à l'autre, on n'observe pas de pratique différente en nombre relatif d'adhérents (Tableau A40 : *Mode de gestion de l'établissement d'exercice et pratique syndicale*).

- ***La pratique syndicale des éducateurs***

Si l'on ne considère que le noyau numérique le plus important de la population, à savoir les éducateurs, on recueille les données suivantes : 35% d'entre eux font état d'une pratique syndicale, 26% d'entre eux sont actuellement adhérents. (Tableau A41 : *Pratique syndicale des éducateurs* et Tableau A42 : *Educateurs syndiqués*). Chez ce sous groupe professionnel le statut ne détermine pas la pratique syndicale : on relève autant, relativement, de praticiens adhérents ou ayant adhéré parmi les praticiens titulaires de la fonction publique que parmi les praticiens sous contrat de droit commun.

7 directeurs sur 12, soit 58%, font état d'une pratique syndicale, 5 sont actuellement syndiqués, soit 41%.

11 chefs de service sur 44, soit ¼, déclarent une pratique syndicale, 9 disent être adhérents au moment de l'enquête, soit 20%. Les directeurs appartiennent à la tranche d'âge la plus élevée ce qui explique leur plus forte adhésion en nombre. Cependant ceci tend à montrer que la pratique syndicale n'a pas été jusqu'alors, un frein à la promotion en éducation spécialisée (Tableau A43 : *Emploi et pratique syndicale*).

• **La pratique syndicale et l'origine sociale**

La pratique syndicale s'élève à 30%. Elle concerne 51% de filles ou fils d'ouvriers, alors que ceux-ci représentent 41% des praticiens issus de la classe ouvrière. Les praticiens dont les parents appartiennent déjà au groupe social formés par les enseignants, travailleurs sociaux ou du paramédical ne sont pas enclins à la pratique syndicale à l'instar des praticiens issus de la petite bourgeoisie traditionnelle.

Tableau 45 – Pratique syndicale selon la situation du père en 5 classes

(Typo situation père5cl) × (pratique syndicale)

N %L %C +	PratiSynd-		PratiSynd+		S/LIGNE :	
cl.ouvrière	104 36%	60% ---	69 51%	40% +++	173 41%	100%
PB tradit	66 23%	76% +	21 15%	24% -	87 21%	100%
PB tech.com	60 21%	66%	31 23%	34%	91 22%	100%
PB santé/soc	26 9%	84% ++	5 4%	16% --	31 7%	100%
PB cadre	29 10%	74%	10 7%	26%	39 9%	100%
S/COLONNE :	285 100%	68%	136 100%	32%	421 100%	100%

Khi2 = 11,83 pour 4 d.d.l. , s. à .05

« Installés » depuis une génération (au moins) dans un groupe social relativement à l'abri, jusqu'alors, de la crise économique seraient-ils acquis à la cause petite bourgeoise ? Notons que cette interprétation est corroborée par le fait que les praticiens issus de parents appartenant à la petite bourgeoisie des technico-commerciaux ne rejette pas la pratique syndicale : 1/3 d'entre eux est syndiqué, contre 16% des enfants de travailleurs sociaux ou enseignants. On a vu que les parents « technico-commerciaux » ont en majorité un niveau de qualification inférieur ou égal à 5, ils sont probablement enfants d'ouvriers.

L'installation des enfants d'ouvriers dans la petite bourgeoisie, grâce à l'accès à un emploi de travailleur social, et, éventuellement grâce à l'obtention d'un niveau 3 de qualification, n'occulte pas complètement leur culture politique. Celle-ci a laissé quelques empreintes qui se traduisent par un taux de syndicalisation plus élevé dans ce groupe que dans l'ensemble de la population. Cependant la propension à « refuser » l'engagement syndical observée chez les praticiens issus de la nouvelle petite bourgeoisie et de la petite bourgeoisie traditionnelle compromet l'unité de ce groupe professionnel. Il y a donc fort à craindre

que cette marque de qualification sociale pèse peu dans les choix et comportements professionnels des praticiens.

b) *Syndicalisme et travail social*

L'éducation spécialisée n'est pas historiquement, comme par exemple l'Education nationale ou La Poste, un bastion du syndicalisme : 40.6% des enseignants étaient syndiqués en 1991, 29% des postiers⁴⁵¹.

C'est à partir de la défense du titre que les professions sociales se sont d'abord organisées collectivement : l'association nationale des assistants sociaux (ANAS) a été créée en 1944, elle est toujours en activité, et l'association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI) date de 1947. Cette dernière représentait, en lieu et place des syndicats, les éducateurs pour négocier avec les organismes employeurs les conditions de leur statut⁴⁵² (1^{ère} convention en 1951 encore appliquée dans certains établissements). La force de l'ANEJI qui comptait 900 adhérents en 1957, comme celle de l'ANAS, est d'avoir simultanément présenté le double caractère d'amicale et de corporation. Il faudra attendre les années 60 pour voir les syndicats réussir à s'imposer et faire admettre l'idée d'un statut identique par delà les appartenances professionnelles. La convention collective signée en mars 1966 viendra cimenter tous les métiers de l'éducation spécialisée. C'est probablement cette unification des statuts qui a facilité l'implantation syndicale. Elle est somme toute demeurée peu organisée, dominée par un syndicalisme de protection au niveau individuel, plutôt qu'un syndicalisme de lutte pour l'ensemble de la profession, « la motivation de l'adhérent ne se situe pas autour d'enjeux collectifs, affirme C. Durand de l'union départementale CFDT des Bouches du Rhône, les adhésions sont souvent une réponse à un conflit avec l'employeur »⁴⁵³. La nécessité d'un mandataire représentant un syndicat pour négocier et signer les accords relatifs à la réduction du temps de travail a favorisé la représentation syndicale dans les établissements. « Il semble, explique G. Falda secrétaire départementale de l'action sociale CGT, que ces négociations aient fourni l'occasion idéale aux salariés d'adhérer à un syndicat, sans que cela ne constitue une démarche vécue comme hostile par les directions et les conseils d'administration »⁴⁵⁴. Etre adhérent, faut-il le rappeler, ne signifie pas être militant syndical : le groupe professionnel des praticiens de

451 LABBE D., *op. cit.*, pp. 148-153.

452 ION J., TRICART J.P., *Les travailleurs sociaux, op. cit.*, pp.85-86.

453 Propos tenus par Catherine DURAND, responsable de l'Union Départementale CFDT des Bouches du Rhône recueillis par SUE Hervé, « Que peuvent les syndicats pour le travail social ? », *Lien social*, n° 502, 7 octobre 1999.

454 Propos tenus par Geneviève FALDA, secrétaire départementale de la CGT, *idem*.

l'éducation spécialisée aurait ceci de commun avec « la fraction des cadres du service public chez qui l'appartenance syndicale [a été longtemps vécue] comme le signe d'une profonde adhésion aux valeurs des institutions. [...] Lorsqu'ils militent dans une centrale ouvrière, les cadres de la fraction constituée par les petits bourgeois d'encadrement de la production ou du commerce entrent aussitôt en rupture et en contradiction non seulement avec le patronat, mais aussi avec les comportements les plus fréquents de leurs collègues »⁴⁵⁵.

La relative faiblesse du syndicalisme en travail social – relative si en effet on la compare au taux de 41% des enseignants – s'explique, selon G. Falda, par les raisons suivantes : « l'histoire professionnelle du secteur social est récente, il n'y a pas de culture de lutte au sein du secteur social, il est au contraire inspiré par une démarche de charité. Les plus grandes associations du secteur social ont à la tête de leur conseil d'administration des notables qui ne véhiculent pas cette démarche ». Par ailleurs, poursuit-elle, la mobilisation syndicale doit faire face à d'autres difficultés qui prennent souvent des formes insidieuses : la culpabilité, « certains doivent vivre avec le RMI, et vous vous ne cessez de réclamer de nouveaux moyens, vous qui êtes déjà privilégiés », ou la répression : « chantage au chômage, recherche de fautes professionnelles, intimidations, pressions de toutes sortes ».

Dans le même temps la démobilisation syndicale a aussi d'autres causes, qu'il n'est pas le lieu d'étudier ici, comme le réformisme syndical qui a aussi découragé les militants les plus engagés, le secteur social y échappe probablement encore moins que d'autres secteurs. Si l'idéologie qui persiste est celle de l'assistanat social, comme le prétend G. Falda, elle ne peut que « légitimer un comportement politique foncièrement réformiste »⁴⁵⁶ des travailleurs sociaux. Difficile dans ces conditions d'apprécier les mobiles des adhérents aujourd'hui, à la fois exposés à des directions préoccupées par la rationalisation des coûts et séduites par les théories du management, abandonnés par des permanents plus soucieux de leur carrière ou de leur insertion dans les appareils d'état⁴⁵⁷ que du changement social et de la formation de leurs adhérents. Le risque majeur est bien de voir ceux-ci demeurés dans une démarche syndicale économiste⁴⁵⁸ et non stratégique.

On le voit, l'adhésion à un syndicat ou la responsabilité d'un mandat représentatif ne sont pas des critères infaillibles de pratique militante, des critères d'alliance de travail avec les usagers. Cependant la participation à ces instances expose à des contradictions entre notamment la prise en compte d'intérêts collectifs et individuels, d'intérêts immédiats ou

455 BAUDELLOT C., ESTABLET R., MALEMORT J., *op. cit.*, p. 290.

456 GAILLY C., MELIS C., HENGCHEN B., XAUFFLAIRE M., « Quartiers populaires : travail social et politisation, vers une sous-prolétarisation », *Contradictions*, n°14, 1977, p. 93-94.

457 *Idem*, p. 93.

458 LORIENT Cécile, « Le mouvement des éducateurs sociaux, faits récents et perspectives de lutte », *Contradictions*, n° 19-20, 1979, pp. 43-58.

stratégiques, contradictions propices, pour qui s'implique un tant soit peu, au développement si ce n'est d'une conscience de classe, d'une conscience de groupe. A ce titre la pratique syndicale et/ou l'exercice de mandats électifs constituent des voies d'accès à la qualification sociale.

D'autres formes d'engagement, y compris dans la société « civile », peuvent être le reflet d'une formation sociale.

B. L'engagement associatif des praticiens de l'éducation spécialisée

63% des enquêtés déclarent au moins un engagement dans une forme quelconque de la vie associative (348 praticiens sur 552).

27% ne déclarent aucun engagement, 10% ignorent la question ou refusent d'y répondre l'estimant « personnelle ».

L'enquête de C.A. Cardon⁴⁵⁹ révèle 66% d'adhérents associatifs chez les formateurs d'adultes. Dans sa dernière Enquête Permanente sur les Conditions de Vie d'octobre 2002, l'INSEE avance un taux d'adhésion de 45% concernant les personnes de 15 ans ou plus en France.

Avec un taux d'adhésion de 63% les praticiens de l'éducation spécialisée se situeraient au même niveau que les cadres supérieurs ou moyens (61%) et en rupture avec les employés ou les ouvriers (respectivement 37.6 et 35.4.6%), taux établis par le CREDOC en 1999⁴⁶⁰.

a) La nature des engagements

Ce n'est pas tant la quantité des adhésions, bien qu'elle exprime une forme de socialisation et d'intégration mais la nature des engagements qui peut apporter des éléments relatifs à la qualification sociale des sujets de l'enquête.

459 CARDON C.A., *op. cit.*, p. 358 et s.

460 Source CREDOC, enquête Conditions de vie et aspirations des français, 1996-1997, citée par HAT-CHUEL G., LOISEL J.P., « La vie associative : participer, mais pas militer », *Données sociales*, INSEE, 1999, p. 363 .

Tableau 46 - Adhésion par type d'association

	Faux		Vrai		Total
Sportive	319	64%	180	36%	499
Culturel	392	79%	107	21%	499
Asso.Parents	413	83%	86	17%	499
Asso.Religieuse	473	95%	26	5%	499
Asso.Militants	422	85%	77	15%	499
Engagement Politique	465	93%	34	7%	499
Médico-Social	456	91%	43	9%	499
Aucun engagement	348	70%	151	30%	499

Les 348 sujets (499 – 151) qui se prononcent sur ce thème certains font état pour certains d'engagements multiples.

Les adhésions à des associations sportives et culturelles sont les plus nombreuses, respectivement 36% des sujets (qui répondent à la question) sont adhérents d'associations sportives, 21% sont adhérents d'associations culturelles. Au niveau national, le CREDOC révèle l'essor des ces deux types d'associations depuis une vingtaine d'années : les associations sportives qui recrutaient 15% des français en 1979-1980 en touchent désormais 21% ; la proportion d'adhérents d'associations culturelles est passée de 12% en 1979 à 20% en 1997⁴⁶¹. Ces associations proposent des activités, certes collectives, mais à vocation d'épanouissement personnel.

Le taux d'adhésion à des associations sportives est plus élevé chez les praticiens de l'ES que chez l'ensemble des français (32% = 180/552), il est proche de celui des cadres : 34% d'après le CREDOC.

Les associations de parents concernent 17% des répondants soit 15.6 % (86/552) des praticiens de l'éducation spécialisée, 18% de la population française. Les effectifs des associations de parents d'élèves sont passés de 23% en 1979 à 18% au moment de l'enquête nationale. « L'effritement des effectifs touche des types de structures jusqu'alors fortement implantés, défendant l'intérêt de groupe d'individus particuliers et bien définis (les élèves, les salariés [voir plus haut les syndicats]), alors que les associations dont l'activité est davantage tournée vers l'intérêt de l'ensemble de la population, comme l'environnement ou la religion restent faibles mais stables »⁴⁶². Les associations confessionnelles comptent 5%

461 *Ibid*, p. 360.

462 *Ibid*, p. 362.

(26/552) de praticiens de l'ES, ce pourcentage est identique à celui observé sur l'ensemble de la population française de plus de 18 ans par le CREDOC en 1997.

15% des enquêtés déclarent être engagés dans un mouvement que l'on peut qualifier de militant, au sens de défendant une cause ou des intérêts pas nécessairement liés à soi comme les associations de parents d'élèves, ou souvent corporatistes comme les syndicats. Ils militent en faveur des droits de l'homme, sont partie prenante d'une initiative sociale locale, défendent la cause de consommateurs ou de locataires. La comparaison, au niveau national est délicate : le CREDOC prend en compte, dans l'enquête sur la vie associative, les syndicats et avance le taux de 4.5% concernant l'adhésion à des associations de défense de l'environnement sans en préciser le contenu. L'INSEE dans son enquête plus récente en 2002, regroupe syndicats et groupes professionnels mais relève les taux d'adhésions suivants : associations humanitaires, 3%, associations de quartiers, 3%, associations de protection de l'environnement, 2% et associations de défense des locataires, 5%, ce qui porte à 13% le taux d'adhésion à des associations de type « militant ».

Cette même enquête ne prend pas en compte l'engagement politique : 7% des praticiens de l'ES sont inscrits dans un parti politique et/ou ont un mandat de conseillers municipaux.

Enfin 9% sont membres ou responsables d'une association appartenant au champ médico-social. Les adhérents d'association appartenant au champ médico-social sont généralement administrateurs bénévoles d'associations gestionnaires d'établissements sociaux. On retrouve là une pratique connue dans le champ de l'éducation spécialisée qui est celle de salariés responsables d'établissements, sollicités par leurs pairs pour faire partie de conseils d'administrations d'associations gestionnaires d'autres établissements ou services. Il s'agit d'une forme de cooptation dans la gestion des structures. Les associations de directeurs, notamment, fournissent les candidats à ces fonctions. Celles-ci permettent la constitution d'un réseau en même temps que des points d'appui pour la construction d'une carrière. On relève dans la population enquêtée une surreprésentation de directeurs, chefs de service et psychologues parmi les praticiens déclarant un engagement dans des associations du champ médico-social, qu'ils s'agissent d'associations gestionnaires d'établissements ou services sociaux ou d'associations défendant les intérêts d'une corporation de praticiens (directeurs, psychologues, etc.) (Tableau 47).

Tableau 47 - Emploi et engagement médico-social

N %L %C +	MédocSoc-	MédocSoc+	S/LIGNE
direction	11 73% 2% --	4 27% 9% ++	15 100% 3%
chefs	35 81% 8% --	8 19% 19% ++	43 100% 9%
medico-psy	11 65% 2% ---	6 35% 14% +++	17 100% 3%
paraméd	19 83% 4%	4 17% 9%	23 100% 5%
éduc	265 95% 58% +++	13 5% 30% ---	278 100% 56%
institut	20 95% 4%	1 5% 2%	21 100% 4%
employés	41 98% 9%	1 2% 2%	42 100% 8%
hors-stat	54 90% 12%	6 10% 14%	60 100% 12%
S/COLONNE :	456 91% 100%	43 9% 100%	499 100% 100%

Khi2 = 29,59 pour 7 d.d.l. avec 6 correction(s) de Yates, s. à .01

Parmi les praticiens « militants » engagés dans la défense de causes caritatives, sociales, humanitaires voire politiques (ATTAC), on relève une surreprésentation de praticiens syndiqués et dans une moindre proportion on note également parmi les praticiens exerçant un mandat dans la vie politique (ou membres d'un parti) une surreprésentation de praticiens déclarant une pratique syndicale. Il semble cependant que la pratique « militante » et la pratique politique ne soient pas associées, 9 praticiens font état de ces deux types d'engagement (Tableau A44 : *Pratique syndicale et engagement associatif militant et pratique syndicale*, Tableau A45 : *Pratique syndicale et engagement politique*, Tableau A46 : *Engagement politique et engagement associatif militant*).

b) Trois types d'engagement

On retient quatre rapports dominants à la pratique d'engagement extra professionnel chez les praticiens de l'éducation spécialisée que donne à voir la typologie (Tableau 48 : *Typologie pratique en 4 classes*) :

- l'adhésion à des associations sportives ou culturelles contribuant au développement personnel physique ou intellectuel,

- l'inscription dans un réseau social ou para-professionnel à titre bénévole (un engagement religieux, association de parents, engagement dans champ médico-social)
- la défense de causes sociales ou politiques regroupant les praticiens engagés dans la vie publique (militants et ou engagés politiquement), enfin,
- une absence d'inscription dans le réseau associatif.

Ces profils se distinguent de la façon suivante :

- 25% de praticiens (127/499) font état exclusivement de ce que l'on pourrait appeler une pratique consumériste caractéristique de la nouvelle petite bourgeoisie des cadres. Ils sont adhérents à des associations de loisirs mais sont très peu nombreux à assumer des responsabilités dans ce type d'activité comme en témoignent le croisement de la variable {sport/culture} avec la variable {responsable association} (Tableau A47 : *Adhésion association sportive et culturelle et responsabilité associative*). Ils pratiquent un sport ou une activité d'ordre culturel et sollicitent pour cela un prestataire de service (classe 1).

- Les activités de réseau du second « type » n'excluent pas les activités sportives, ni la défense de causes publiques (respectivement 1, 0.51 et 0.29) ; elles concernent 28% de la population, soit 139/499 (classe 3). L'investissement y est cependant peu actif, 24 % des praticiens inscrits dans un réseau y assument une responsabilité, on retrouve là le même taux que dans le cadre des activités de loisirs (Tableau A48 : *Adhésion association réseau et responsabilité associative*).

- Le troisième type compte 12% (62/499) de praticiens qui s'adonnent essentiellement à la défense de causes, on ne les retrouve dans les activités dites de réseau. Les mobiles ne semblent pas faire partie du même registre. 30% d'entre eux y exercent des responsabilités. Ce pourcentage est un signe d'implication concrète ou d'engagement quelque peu plus prononcé que dans les activités de réseau et tend à confirmer la dimension « publique » ou « politique » de ce type d'engagement (Tableau A49 : *Adhésion association engagement causes et responsabilité associative*)

- L'absence d'engagement quel qu'il soit concerne 30% des praticiens qui s'expriment.

Tableau 48 - Typologie pratique associative en 4 classes

499 sujets répartis en 8 cas distincts
 Les données sont centrées-réduites
 Essai avec 4 classes selon le critère de la variation

	cl.1	cl.2	cl.3	cl.4
Effectifs	127	62	139	151
Variances	0,00	0,98	2,26	0,00
Aucun engagement	0,00	0,00	0,00	1,00
Sport/culturel	1,00	0,44	0,51	0,00
Réseau	0,00	0,00	1,00	0,00
Causes	0,00	1,00	0,29	0,00

Les correspondances entre ces pratiques et certaines caractéristiques sociologiques des praticiens devraient éclairer la nature de ces engagements ou de l'absence d'engagement.

c) *Les mobiles des engagements*

Ces types de pratiques entretiennent des liens étroits avec la fonction, le métier ou encore le diplôme. Dans les trois cas on relève un khi 2 significatif au seuil de .01.

La lecture du signe des associations locales permet de repérer la proximité entre les valeurs {subalternes} et {sans engagement}, entre les valeurs {cadre} et {réseau}. On relève une surreprésentation de 9 points des « employés-hors statut » parmi les praticiens non engagés dans une forme de vie associative quelle qu'elle soit.

On relève une surreprésentation de 7 points des cadres parmi les praticiens déclarant s'inscrire dans des réseaux associatifs de défense d'intérêts familiaux (associations de parents ou associations religieuses) ou corporatistes. Notons également une surreprésentation de cadres parmi les praticiens engagés dans des causes « publiques » à hauteur de 8 points (23-15).

Tableau 49 - Fonction occupée et pratique associative

N %L %C +	sport cult		causes		réseau		aucun		S/LIGNE	
cadres	18 12%	24%	14 23% +	19%	31 22% +++	41%	12 8% ---	16%	75 15%	100%
soins	5 3%	22%	3 5%	13%	12 9% +++	52%	3 2% -	13%	23 5%	100%
éducatif	88 60%	32%	28 45% -	10%	74 53%	27%	88 58%	32%	278 56%	100%
enseignant	6 4%	29%	6 10% ++	29%	5 4%	24%	4 3%	19%	21 4%	100%
empl-hstat	30 20%	29%	11 18%	11%	17 12% ---	17%	44 29% +++	43%	102 20%	100%
S/COLONNE :	147 100%	29%	62 100%	12%	139 100%	28%	151 100%	30%	499 100%	100%

Khi2 = 37,31 pour 12 d.d.l. avec 2 correction(s) de Yates, s. à .01

Si l'on rapporte les types d'engagement aux métiers, on peut lire que la défense de causes est plutôt l'affaire des instituteurs, des directeurs et des chefs de service, parmi les plus syndiqués relativement rappelons-le (Tableau A50 : *Emploi et pratique associative*).

Les éducateurs (diplômés ou non) ne se distinguent pas par des pratiques différentes de celles observées sur la population globale : ils privilégient toutefois quelque peu l'adhésion voire la responsabilité dans des associations sportives ou culturelles et ne montrent pas spécialement concernés par la défense de causes. Cependant la prise en considération du diplôme fait apparaître une légère surreprésentation de titulaires du DEES parmi les praticiens inscrits dans un réseau social ou relationnel. (Tableau A51 : *Diplôme professionnel (3) et pratique associative*). L'accès aux diplômes d'Etat développe les pratiques de réseau et dans une moindre mesure l'engagement dans la défense de causes publiques (les instituteurs).

La qualification professionnelle ou générale crée les conditions favorables à une inscription dans un réseau associatif ou extra professionnel, elle facilite dans une moindre mesure l'engagement politique, c'est-à-dire dans la société civile.

L'origine de classe, c'est-à-dire l'éducation et la culture familiale, les conditions concrètes des premiers apprentissages de la vie sociale, a-t-elle encore une influence sur les engagements des praticiens ?

Tableau 50 - Situation sociale du père et pratique associative

N %L %C +	sport cult		causes		réseau		aucun		S/LIGNE :	
cl.ouvrier	55 48% +	34%	20 37%	12%	37 32% --	23%	50 45%	31%	162 41%	100%
PBtradit	11 10% ---	14%	15 28%	19%	31 27% ++	39%	23 21%	29%	80 20%	100%
nvllePB	49 43%	32%	19 35%	12%	48 41%	31%	38 34%	25%	154 39%	100%
S/COLONNE :	115 100%	29%	54 100%	14%	116 100%	29%	111 100%	28%	396 100%	100%

N = 396, les pourcentages en ligne et en colonne demeurant proche des pourcentages des pourcentages observés pour chacune des variables considérées isolément. La non prise en compte de nos réponses ne modifie pas les pourcentages.

Khi2 = 16,15 pour 6 d.d.l. , s. à .05

On relève une surreprésentation, à hauteur de 7 points, des praticiens issus de la petite bourgeoisie traditionnelle parmi les praticiens inscrits dans des activités de réseaux. Et cette surreprésentation est particulièrement notable parmi les praticiens engagés dans les « associations » de parents.

Les praticiens issus de la classe ouvrière confirment, par leur surreprésentation dans les associations de loisirs, leur installation dans la nouvelle petite bourgeoisie.

Tableau 51 - Situation sociale du père en 3 classes et adhésion association de parents

Typo situation père3cl) × (asso parent)

N %L %C +	AssoParen-		AssoParen+		S/LIGNE :	
cl.ouvrier	139 43%	86%	23 32%	14%	162 41%	100%
PBtradit	56 17% ---	70%	24 34% +++	30%	80 20%	100%
nvllePB	130 40%	84%	24 34%	16%	154 39%	100%
S/COLONNE :	325 100%	82%	71 100%	18%	396 100%	100%

Khi2 = 10,03 pour 2 d.d.l. , s. à .01

On relève une surreprésentation de 14 points, des praticiens issus de la petite bourgeoisie traditionnelle parmi les praticiens adhérents d'associations de parents. Ce type d'engagement révèle une volonté de représenter ses enfants⁴⁶³, de les protéger, de leur pré-

463 Davantage que de représenter les autres parents ! On lira au sujet de la représentation de l'utilisateur et de ses dévoiements l'article de GODBOUT J.T., « Coproduction et reproduction de l'utilisateur », dans CHAUVIERE M. (sous la direction de), *Les usagers entre marché et citoyenneté*, Paris, L'Harmattan, 1991, pp. 291-305.

parer un avenir (cet engagement peut-être interprété comme étant un outil d'intégration pour ces enfants de petits bourgeois traditionnels, que sont les praticiens de l'éducation spécialisée) et visant l'installation (définitive) de leurs enfants dans la nouvelle petite bourgeoisie. Le taux peu élevé d'implication, évalué par le pourcentage de responsabilités prises par ces praticiens, autorise à interpréter ce type de pratique sociale comme une pratique de défense d'intérêts individuels.

On ne relève pas de correspondance entre les praticiens issus de la classe ouvrière et l'engagement politique ou social. Cet état de fait peut être interprété de deux façons. L'accès à la fraction de la nouvelle petite bourgeoisie de ces fils d'ouvriers ne prédispose pas ou plus (si tant est que leur père l'était) ces derniers à un engagement dans la défense de causes (au sens large) ou alors les objectifs réformistes des ces associations n'attirent pas ces fils d'ouvriers qui trouvent davantage dans la pratique syndicale la prise en compte de leurs intérêts de classe (Tableau A52 : *Situation du père en 3 classes et pratique associative*).

La pratique exclusive d'activités de loisirs apparaît constante quelque soit le métier, la fonction ou encore le diplôme. Ce sont les pratiques de réseau et la défense de causes qui apparaissent déterminées par des parcours ou des situations quelque peu spécifiques. Les pratiques de réseau sont privilégiées par les cadres ou les titulaires de diplôme professionnel de niveau 3 et les praticiens issus de la petite bourgeoisie traditionnelle, elles apparaissent liées à des intérêts d'intégration familiale et/ou professionnelle. Elles s'opposent à la défense de causes par la dimension plus politique de ces dernières, dans lesquelles on trouve une surreprésentation de praticiens syndiqués et un taux d'implication quelque peu plus élevé que dans les autres formes d'engagement social : près d'un tiers des praticiens y assume une responsabilité.

L'engagement associatif quel qu'il soit participe de l'intégration sociale des praticiens. 6 praticiens sur 10 déclarent une participation à une association. Si l'on rapporte cette participation sociale, exprimée quantitativement par le nombre d'adhésions, à celle des salariés en général, on relève un taux d'adhésion proche de celui des cadres.

Les différents types de pratiques sociales extra professionnelles exprimées sont déterminés par la fonction hiérarchique et par le métier. Les cadres développent davantage des activités de réseau voire même « militantes » que les techniciens. Les employés et hors statuts se distinguent par leur propension à ne pas participer à quelque forme de vie associative que ce soit.

Les éducateurs sont à l'image de la population globale des praticiens à ceci près qu'ils sont légèrement sous-représentés parmi les praticiens engagés dans des causes publiques. Celles-ci concernent plutôt les instituteurs, ils sont suivis par les directeurs et les chefs de service qui sont également les plus syndiqués relativement.

Les engagements des praticiens de l'éducation spécialisée dans la vie associative participent essentiellement d'un consumérisme petit bourgeois caractérisé par le besoin d'activités liées au « bien-être » que la société de consommation et de loisirs offre à la classe moyenne.

La recherche de réseaux visant à assurer l'avenir des enfants, à conforter des valeurs (religieuses) ou encore à développer des appuis professionnels apparaît comme une préoccupation non négligeable chez les praticiens de l'éducation spécialisée.

La défense de causes revêt un caractère plus « politique » et quelque peu plus dynamique que les activités de réseau. Elle est plutôt le fait des instituteurs et dans une moindre mesure des directeurs et chefs de service. Cette pratique laisse à penser une plus grande prise en compte d'intérêts collectifs si ce n'est stratégiques. Elle apparaît cependant marginale.

C. Le rapport à la grève

Le préambule de la Constitution de 1946 – auquel renvoie la Constitution du 4 octobre 1958 – confère au droit de grève le caractère de droit fondamental, mais précise que « le droit de grève s'exerce dans le cadre des lois qui le réglementent »⁴⁶⁴. A défaut d'une définition légale, la jurisprudence caractérise la grève comme la cessation complète, collective et concertée du travail en vue de faire aboutir des revendications d'ordre professionnel⁴⁶⁵. La notion de « revendications professionnelles » est très large, puisque sont considérées comme des revendications professionnelles, celles portant sur :

- les rémunérations,
- les conditions de travail,
- la défense de l'emploi,
- les droits syndicaux,
- les projets de restructuration ou de licenciements économiques, etc.

Par ailleurs, les revendications des salariés peuvent dépasser le simple cadre de l'entreprise : grèves générales nationales, pour les salaires ou les retraites, par exemple.

464 PELISSIER J., ROSSET A., THOLY L., *Le nouveau code du travail annoté*, Paris, La Villeguérin Editions, 1993, p. 1163.

465 BANCE P. (sous la direction), *Guide du droit du travail*, Paris, TSA Editions, 1997, p. 245.

Il est admis que les grèves « mixtes » sont licites : revendications qui revêtent à la fois un aspect politique et un aspect professionnel, par exemple, grève contre la politique économique et sociale du Gouvernement.

Les grèves de solidarité consistent pour certains salariés à faire grève afin de défendre les intérêts d'autres salariés à condition que les grévistes puissent se prévaloir d'un intérêt collectif, de revendications professionnelles les concernant eux-mêmes⁴⁶⁶.

Les revendications des travailleurs sociaux relèvent la plupart du temps de ces revendications mixtes ou de solidarité. La journée nationale de grève contre le projet de loi « Prévention de la délinquance » en mars 2004, l'appel contre la privatisation de l'assurance maladie, les 3 jours d'action contre l'exclusion organisé par le collectif ALERTE, ou encore la mobilisation des travailleurs sociaux du 93 pour la reconnaissance du droit au logement⁴⁶⁷ témoignent de l'implication directe et théoriquement quasi inévitable des travailleurs sociaux dans les questions économiques et sociales. Celles-ci touchent directement à leurs pratiques professionnelles. En ce qui concerne la contestation de la politique de prévention prévue par la loi Perben, par exemple, un certain nombre de travailleurs sociaux dénoncent les nouvelles pratiques de délation qu'ils leur incombent désormais et qui remettent en cause les fondements de la déontologie professionnelle et le secret professionnel.

De façon générale la pratique de grève est le résultat d'une prise de conscience de l'antagonisme capital-travail, d'une prise de conscience de la réalité des rapports sociaux inégalitaires voire de la nécessité pour le capital de reproduire ces rapports afin de maintenir son taux de profit. Bien entendu, nombre de grévistes sont d'abord mobilisés par des revendications salariales, cependant l'ampleur des derniers mouvements des enseignants au printemps 2003 montre que les motivations économistes (autour des retraites) étaient largement relayées par la défense d'intérêts à plus long terme menacés par la décentralisation.

Faire grève témoigne de la prise de conscience d'intérêts communs et de conflits de classe⁴⁶⁸. La grève est émancipation des travailleurs : « elle éduque, elle aguerrit, elle entraîne, elle crée » affirmait, en 1908, V. Griffuelhes, secrétaire de la CGT. Une grève revendicative porte en elle le germe d'une grève révolutionnaire, c'est du moins ce que craint le pouvoir en place⁴⁶⁹ et c'est pourquoi nombre de mouvements de grève « pacifistes » ont été brisés par la force⁴⁷⁰.

Faire grève c'est prendre des risques, c'est prendre parti. Cela nécessite des moyens intellectuels, une formation économique, sociale. Faire grève, c'est faire l'expérience du

466 *Ibid*, p. 247.

467 *Lien social*, n° 695, février 2004, p. 29.

468 *Encyclopedia Universalis*, volume 8, *op. cit.*, p. 29b.

469 *Ibid*, p.25 b.

470 Le plus célèbre d'entre eux est celui du 1^{er} mai 1891 à Fourmies.

conflit, c'est prendre la mesure d'un collectif. Faire grève nécessite une certaine forme de qualification sociale et en même temps faire grève développe la qualification sociale, la phrase de Griffuelhes ne dit rien d'autre.

C'est pourquoi le rapport des praticiens à cette forme de contestation qu'est la grève a été retenu comme indicateur d'une forme de qualification sociale.

a) *L'opinion des praticiens sur la pertinence de la grève*

« Pensez-vous que la grève est un moyen pertinent pour les salariés en général ? »

« Pensez-vous que la grève est un moyen d'action pertinent pour les travailleurs sociaux ? »⁴⁷¹

80% des praticiens pensent que la grève est un moyen d'action pertinent pour les salariés en général : ils sont 441 à exprimer cet avis, 5% des enquêtés s'abstiennent.

Les praticiens apparaissent plus réservés quant à la pertinence de ce type d'action pour les travailleurs sociaux : 61% (339/552), le taux de non réponses est un peu plus élevé, soit 8,7%.

On retient donc trois postures par rapport à la grève ne prenant pas en compte les non réponses :

- les praticiens considérant la grève pertinente, de façon générale, y compris pour les travailleurs sociaux, ils sont 67% ;
- les praticiens favorables à la grève des salariés exceptés les travailleurs sociaux, ils sont 17% et,
- les praticiens opposés à ce type d'action, ils sont à peine 16%.

(Tableau A53 : *Rapport à la grève des praticiens de l'éducation spécialisée*)

Le sondage CSA/L'Humanité, réalisé du 14 au 16 mars 2000, auprès d'un échantillon national représentatif de 1000 personnes portant sur l'attitude des français par rapport au mouvement de grève dans la fonction publique en mars 2000, révélait un soutien des français à hauteur de 57% et un sentiment de sympathie à hauteur de 26%. La désapprobation rassemblait 8% des français, l'indifférence 8% également. La même année la grève des personnels hospitaliers en janvier 2000 recueillait le soutien de 62% des français et la sympathie de 30%, 6% affichaient leur indifférence, 2% la désapprouvait.

En 1995, les « fameuses » grèves contre le plan Juppé recueillaient moins l'assentiment des français qu'en 2000. 39% déclaraient soutenir les grévistes, entre 21 et 23% selon les périodes affirmaient leur sympathie. Faut-il y voir une évolution ?

471 Questionnaire « Votre vie sociale », questions 5.

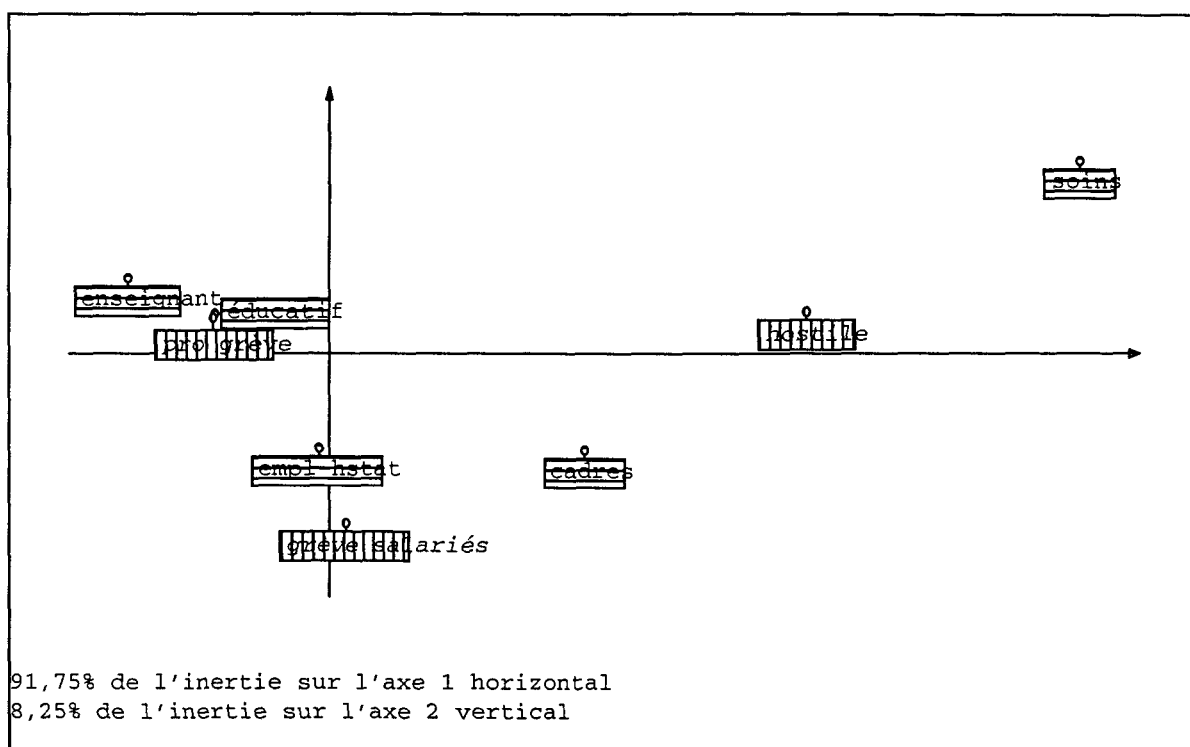
Ces résultats ont l'intérêt de montrer que la pratique de grève représente un moyen d'action pertinent pour nombre de salariés. Les praticiens de l'éducation spécialisée amenés à se prononcer de façon générale sur ce mode de revendication affichent une tendance favorable assez marquée.

On relève une correspondance entre les praticiens favorables à la grève de façon générale et les praticiens faisant état d'une pratique syndicale (Tableau A54 : *Pratique syndicale et rapport à la grève*).

Les postures sont homogènes quelque soit le statut ou la place occupée dans la hiérarchie (cadres, techniciens ou subalternes).

On relève quelques disparités en fonction du « métier » :

Grphe 16 - Analyse factorielle de correspondance emploi et rapport à la grève



« Pro grève » : favorable à la grève de manière générale, travailleurs sociaux y compris. « Grève salariés » : favorable à la grève des salariés sauf des travailleurs sociaux.

Khi2 = 15,45 pour 8 d.d.l. avec 4 correction(s) de Yates, s. à .10

L'axe principal de l'analyse factorielle, qui porte ici 91,75 % de l'inertie du nuage porte les projections des valeurs {enseignants}, {éducatifs} et {progrève}. Les cadres se

partagent entre l'approbation des grèves seulement si elles concernent les salariés hors champ du travail social ou l'hostilité à l'égard de la pratique de grève.

Les éducateurs affichent plutôt un rapport favorable à la grève de façon générale, tandis que les employés-hors statuts sont davantage enclins à reconnaître la grève comme un moyen d'action pertinent s'il ne concerne pas les travailleurs sociaux. Futurs éducateurs, pour une bonne part, en quête d'une insertion professionnelle, les employés estiment-ils que les travailleurs sociaux sont suffisamment nantis pour ne pas avoir à recourir à ce type d'action ? Ou expriment-ils ainsi leurs représentations d'un métier « pas comme les autres » et de ce fait considèrent les revendications salariales déplacées...

Les praticiens paramédicaux sont quelque peu surreprésentés parmi les praticiens hostiles à la grève. La culture du métier est probablement en question. Les rééducateurs déjà remarqués dans des activités de réseau, expriment là une posture de professionnels en exercice libéral, posture que certains convoitent puisque leur qualification leur donne accès à un tel type d'exercice.

L'opinion sur la pratique de grève est une chose, le passage à l'acte quand les conditions sont réunies en est une autre.

b) *Les expériences de grève : de la théorie à la pratique*

« Avez-vous déjà participé à un mouvement de grève ?

- une fois
- plusieurs fois
- jamais » ⁴⁷²

40% des répondants déclarent avoir participé à plusieurs reprises à des mouvements de grève.

24% une fois et 36% jamais. 14% refusent de se prononcer (soit 80 personnes).

472 *Ibid*, question 6.

Tableau 52 - Pratique de grève

	effectifs	%/Total	% cumulés
non	171	36,23%	36,23%
1fois	112	23,73%	59,96%
Xfois	189	40,04%	100,00%
Total	472	100,00%	

Valeur modale : Xfois (n=189)

Il y a une forte relation entre le rapport à la grève et l'ancienneté professionnelle et cette relation est co-ordonnée, ce qu'atteste le rhô de Spearman significatif au seuil de .01 : les réponses négatives émanent des jeunes, les participations multiples émanent des plus de 40 ans.

Tableau 53 - Ancienneté professionnelle et pratique de grève

N %L %C +	non	1fois	Xfois	S/LIGNE :
[0 10[	103 50% 65% +++	47 23% 44%	54 26% 29% ---	204 100% 45%
[10 20[	25 24% 16% ---	30 29% 28%	49 47% 26%	104 100% 23%
[20 30[	26 23% 16% ---	23 21% 22%	63 56% 34% +++	112 100% 25%
[30 40]	5 15% 3% --	6 18% 6%	22 67% 12% +++	33 100% 7%
S/COLONNE :	159 35% 100%	106 23% 100%	188 42% 100%	453 100% 100%

Khi2 = 50.55 pour 6 d.d.l. , s. à .01
rhô (Spearman) = 0.319 , s. à .01

Faut-il y voir un manque d'occasion en ce qui concerne les jeunes ? Une trop récente expérience ? On peut en effet supposer que les circonstances se multiplient avec l'expérience, d'autant que les jeunes n'affichent pas particulièrement de rapport hostile à la grève (tableau A55 : *Ancienneté et rapport à la grève*).

La participation unique semble davantage se référer à une expérience isolée (pour voir ou essayer) dans la mesure où elle concerne tous les âges, elle n'est pas liée à un âge moyen qui représenterait une expérience à mi parcours.

Le statut vient cependant quelque peu modifier ce lien. Si l'on considère séparément les praticiens de la fonction publique et les praticiens en CDI, dans le premier cas, l'ancienneté n'apparaît plus liée à la pratique de grève. Dans le second cas, les jeunes demeurent surreprésentés à hauteur de 15 points parmi les praticiens déclarant aucune pratique de

grève. On avait observé le même phénomène chez les syndiqués, on rencontre des syndiqués jeunes quand ils exercent dans la fonction publique (Tableau A56 : *Ancienneté et pratique de grève selon le statut*).

Parmi les praticiens ayant une pratique multiple de la grève, on relève une surreprésentation de praticiens faisant état d'une pratique syndicale à hauteur de 21 points et une surreprésentation de praticiens déclarant l'exercice d'un mandat électif à hauteur de 11 points. (Tableau A57 : *Pratique syndicale et pratique de grève*, Tableau A58 : *Mandat électif et pratique de grève*).

L'influence de la pratique syndicale dans la pratique multiple de grève est remarquée chez les jeunes dans la profession.

Tableau 54 - Pratique syndicale et pratique de grève selon l'ancienneté

(ANCIENNETE) = '[0 10[' (n=204)

N %L %C +	non	1fois	Xfois	S/LIGNE :
PratiSynd-	94 57% 91% +++	40 24% 85%	31 19% 57% ---	165 100% 81%
PratiSynd+	9 23% 9% ---	7 18% 15%	23 59% 43% +++	39 100% 19%
S/COLONNE :	103 50% 100%	47 23% 100%	54 26% 100%	204 100% 100%

Khi2 = 26.96 pour 2 d.d.l. , s. à .01

rhô (Spearman) = 0.333 , s. à .01

(ANCIENNETE) = '[10 20[' (n=101)

N %L %C +	non	1fois	Xfois	S/LIGNE :
PratiSynd-	18 34% 78% +++	19 36% 63%	16 30% 33% ---	53 100% 52%
PratiSynd+	5 10% 22% ---	11 23% 37%	32 67% 67% +++	48 100% 48%
S/COLONNE :	23 23% 100%	30 30% 100%	48 48% 100%	101 100% 100%

Khi2 = 14.60 pour 2 d.d.l. , s. à .01

rhô (Spearman) = 0.379 , s. à .01

(ANCIENNETE) = '[20 30[' (n=112)

N %L %C +	non	1fois	Xfois	S/LIGNE :
PratiSynd-	17 27% 65%	15 24% 65%	31 49% 49% -	63 100% 56%
PratiSynd+	9 18% 35%	8 16% 35%	32 65% 51% +	49 100% 44%
S/COLONNE :	26 23% 100%	23 21% 100%	63 56% 100%	112 100% 100%

Khi2 = 2.90 pour 2 d.d.l. , n.s.

rhô (Spearman) = 0.155 , n.s.

(ANCIENNETE) = '[30 40]' (n=33)

N %L %C +	non	1fois	Xfois	S/LIGNE :
PratiSynd-	5 28% 100% ++	4 22% 67%	9 50% 41% --	18 100% 55%
PratiSynd+	--	2 13% 33%	13 87% 59% ++	15 100% 45%
S/COLONNE :	5 15% 100%	6 18% 100%	22 67% 100%	33 100% 100%

Chi2 = 2.84 pour 2 d.d.l. avec 3 correction(s) de Yates, n.s.
rhô (Spearman) = 0.418 , s. à .05

Les praticiens qui ne déclarent aucun engagement dans la vie associative sont surreprésentés parmi les « non grévistes » (Tableau A59 : *Engagement associatif et pratique de grève*).

40% des praticiens déclarent plusieurs participations à des mouvements de grève. Si les jeunes font moins état relativement de pratiques de grève, la pratique syndicale est déterminante chez ceux-ci dans la pratique de grève.

Le syndicat est un espace de formation sociale, la pratique de grève est expérience de la lutte de classes. La formation n'apporte pas les outils pour l'analyse concrète des situations concrètes, la pratique syndicale et la pratique de grève sont des moyens de prise de conscience de la réalité objective des rapports de travail dans lesquels sont inscrits et le travailleur social et l'utilisateur.

Peuvent-elles être à l'origine de « pratiques silencieuses » c'est-à-dire de pratiques d'alliance de travail qui interpellent l'utilisateur en sujet social ?

c) *Une alliance de travail avec les usagers*

C'est F. Mispelblom⁴⁷³ qui introduit cette notion de pratiques silencieuses du travailleur social. Ces pratiques modifient le rapport « spécialistes »- « non spécialistes ».

L'alliance de travail avec l'utilisateur repose sur les trois conditions suivantes :

- le client n'est pas plus « a-normal » que le travailleur social,
- ce pourquoi il est là n'est pas une « négativité à combattre »,
- le travailleur social possède un savoir réel, qu'il doit formaliser à partir de l'analyse de ses pratiques, le client est détenteur également d'un savoir : il s'agit de les partager.

473 MISPELBLOM F., « Pistes pour pratiques silencieuses : ébauche d'une méthodologie d'analyse-intervention « socio-historique » en Travail Social individuel », *Contradictions*, Bruxelles, n°29, septembre 1981, pp. 70-100.

Envisager une situation de grève avec les usagers est une situation fictive qui a été proposée aux sujets de l'enquête, dans le but concret d'apprécier une éventuelle communauté d'intérêts travailleurs sociaux-usagers de la part des travailleurs sociaux : « Envisageriez-vous d'associer les usagers de votre service ou institution à un mouvement de grève des travailleurs sociaux auquel vous participeriez ? »⁴⁷⁴

Les praticiens sont ensuite invités à justifier leur réponse. Question « provocante » sans doute – pour certains, les réfractaires à la grève, en tout cas – qui pousse à la réflexion les grévistes expérimentés ou potentiels. On se doutait bien que les réfractaires à la grève allaient réaffirmer leur opinion en déclarant ne pas envisager d'associer les usagers à une grève. De fait, certains cependant justifient leur position, d'autres estiment ne pas avoir d'explication à fournir étant donné leur refus de recourir à la grève. Voyons ce qu'il en est.

- *L'association des usagers à un mouvement de grève*

73% des praticiens déclarent ne pas envisager ce type de situation, 25% envisageraient cette situation tandis que 2% expriment leur hésitation « oui et non » disent-ils. Il est à noter que les non réponses n'atteignent pas 9%, elles ne vont donc pas nuire à l'interprétation.

Tableau 55 - Position sur grève avec usagers

	effectifs	%/Total
Oui	122	24,75%
Non	361	73,23%
OUIETNON	10	2,03%
Total	493	100,00%

On relève une correspondance entre les praticiens favorables à une association avec les usagers et les praticiens qui considèrent la grève comme un moyen d'action pertinent pour les salariés. On relève une correspondance plus marquée entre les praticiens à la fois favorables à une pratique d'alliance et à la fois favorables à la grève des travailleurs sociaux, même si une majorité de partisans de la grève demeure défavorable à une association (Tableaux A60 : *Position sur grève salariés et grève avec usager* et Tableau A61 : *Position sur grève travailleurs sociaux et grève avec usager*).

La pratique de grève favorise le projet d'association de l'utilisateur, même si la majorité des grévistes expérimentés n'envisage pas d'associer les usagers à un mouvement de

474 Questionnaire « Votre vie sociale », question n° 7.

grève. L'absence de pratique de grève par contre et l'idée d'une association sont logiquement incompatibles bien que 17% parmi les non grévistes envisagent d'associer les usagers à un mouvement. Ces derniers n'ont sans doute pas encore eu l'occasion de faire grève ou bien que n'ayant jamais fait grève jusqu'alors envisagent à présent cette possibilité...

Tableau 56 - Pratique de grève et position sur grève avec usager

N %L %C +	Oui	Non	OUIETNON	S/LIGNE :
non	27 17% 24% ---	129 81% 40% +++	3 2% 38%	159 100% 36%
1 fois	26 25% 23%	74 73% 23%	2 2% 25%	102 100% 23%
Xfois	59 33% 53% +++	117 65% 37% ---	3 2% 38%	179 100% 41%
S/COLONNE :	112 25% 100%	320 73% 100%	8 2% 100%	440 100% 100%

$\text{Khi}^2 = 11.47$ pour 4 d.d.l. avec 3 correction(s) de Yates, s. à .05

- **Les arguments « contre » l'association**

Il est vrai que prendre la décision de faire grève est une chose, associer autrui à un mouvement de contestation, qui plus est autrui dont on la responsabilité en est une autre. Cependant c'est bien la question du rapport à cet autre qu'est l'utilisateur qui est soulevée ici. Ce n'est certes pas le rôle de l'éducateur de mener les usagers au combat, mais n'est-ce pas son rôle que de l'amener à une certaine qualification sociale ? Et se qualifier socialement passe par l'expérience de la contestation notamment. On ne peut appréhender les conflits d'intérêts que dans la lutte.

Les arguments invoqués pour justifier la non association des usagers à la grève éclairent sur la prise de position des praticiens.

Deux propositions étaient proposées aux enquêtés, ils étaient invités à exprimer un troisième point de vue si les deux premières propositions ne rendaient pas compte de leur opinion.

Tableau 57 - "Grève avec contre"

	effectifs	%/Total
Besoins autres	168	56,76%
Pas prêts	85	28,72%
Respect liberté	43	14,53%
Total	296	100,00%

Près de 57% des praticiens expliquent leur position. Pour eux, les besoins des usagers sont d'un autre ordre. Ce qui signifie que ils n'ont pas besoin de revendiquer ou que la satisfaction de leurs besoins ne passe pas par la revendication. Leur âge est parfois invoqué pour justifier de l'inadéquation de ce mode d'expression qu'est la grève.

Aucun sujet interrogé ne fait mention du statut des usagers, la plupart mineurs – les grèves de lycéens ne sont pas exceptionnelles – et n'interroge la grève en rapport avec ce statut. Ce qui semble mettre en évidence que ce n'est pas sur le fond que cette association éventuelle pose question mais sur la forme.

Ce sont les postures « autres » codées après coup qui permettent de prendre la dimension des prises de position en défaveur d'un mouvement de revendication commun. Les postures « autres » sont des postures « éthiques » qui s'expriment de la façon suivante : « il ne faut pas mélanger les places », « la grève est une démarche personnelle », « chacun dispose de son droit de grève », « on ne peut prendre les usagers en otage », « ce serait de la manipulation », ou encore et surtout « chacun est libre de ses choix ». Ces postures représentent près de 15% des sujets qui désapprouvent une éventuelle association avec l'utilisateur (valeur {respect liberté}).

Restent 29% qui déclarent que les usagers ne sont pas prêts : cette posture plus ouverte, moins définitive traduit l'effet de surprise, peut-être, que peut provoquer cette question « incongrue », mais n'affiche pas une désapprobation radicale, la place généralement dominée assignée aux usagers se trouve là bousculée. L'âge des usagers, leur souffrance ou leur état de dépendance amènent sans doute les praticiens à mettre cette dimension revendicative dans la transformation de l'utilisateur en arrière plan. Position, on l'a soulignée, loin d'être radicale et qui traduit davantage un effet de surprise.

- *Les arguments en faveur de l'association*

Tableau 58 - "Grève avec pour"

	effectifs	%/Total
Usagers concernés	63	51,22%
Même revendications	23	18,70%
les 2	37	30,08%
Total	123	100,00%

1 praticien sur 4, rappelons-le envisagerait d'associer les usagers à un mouvement de grève, 22% si on considère les non réponses comme des réponses négatives ou sans opinion. Les arguments en faveur de cette position sont d'abord que « les revendications des professionnels concernent les usagers » : les professionnels ont besoin des usagers pour

défendre leurs intérêts corporatistes ou ce sont les usagers qui auraient indirectement intérêt à soutenir les professionnels dans leur combat, c'est la position de 51 % des praticiens. En second lieu les revendications des usagers étant proches de celles des salariés en général, ceux-là doivent donc de fait être associés, c'est la position de 19 % des praticiens favorables à une association. 30 % retiennent les deux propositions.

- ***Quatre postures, trois profils de praticiens***

La création de la variable dérivée {position alliance} à partir des variables {grève avec usager} et {grève avec, contre} permet de retenir les postures nuancées suivantes :

- les praticiens hostiles à l'idée d'associer les usagers à un mouvement de grève pour des raisons de « liberté », ils sont 10% ;

- les praticiens opposés qui pensent que les besoins des usagers ne sont pas de cet ordre (de l'ordre du politique ?), ils sont 40% ;

- les praticiens « réticents » pour des raisons d'âge ou de condition, en ce qui concerne les usagers mais ne se situant pas dans une position catégorique : les événements pourraient bousculer des a priori, ils sont 20% et enfin,

- les praticiens se situant dans une perspective de lutte associant les usagers, ils sont 29%. Le pourcentage de 29% (au lieu de 25%) s'explique par le fait que n'ont pas été retenus les praticiens contre l'association qui n'expriment pas de raison à leur position.

Tableau 59 - Position alliance

	effectifs	%/Total
liberté	43	10,34%
besoin autres	168	40,38%
réticents	85	20,43%
alliance	120	28,85%
Total	416	100,00%

Variable construite à partir de la variable dérivée {position alliance} construite à partir des variables d'origine : {grève avec contre} avec les 3 valeurs et {grève avec usager} avec la valeur {oui}).

La création de trois variables dérivées {alliance envisagée}, {alliance pratiquée} et {alliance refusée} permet de retenir trois profils dont celui nuancé des praticiens ouverts à ce type de pratique sans s'y engager pour autant : ceux qui déclarent ne pas être prêts (eux-mêmes ou les usagers). Ainsi la variable typologique {alliance usager} donne à voir trois rapports à l'utilisateur : le refus de l'alliance exprimé par 51% des 416 praticiens qui s'expriment, l'alliance possible ou pratiquée exprimée par 29% des praticiens et l'alliance envisagée exprimée par les 20% restants.

Tableau 60 - Alliance usager

	effectifs	%/Total
refusée	211	50,72%
pratiquée	120	28,85%
envisagée	85	20,43%
Total	416	100,00%

- *Alliance avec l'usager et fonction*

L'alliance avec l'usager entretient un lien étroit avec la position hiérarchique comme l'atteste le khi 2 significatif au seuil de .01, obtenu par le croisement des variables {fonction 2} et {typo alliance usager}. Parmi ceux qui refusent une alliance avec l'usager sous la forme d'une grève, on relève une surreprésentation de cadres. La contribution du croisement des valeurs {refusée} et {cadres} au calcul du khi 2 est très forte de manière significative au seuil de .01. Parmi ceux pour qui l'alliance semble « évidente » voire pratiquée, on relève une légère surreprésentation de praticiens « subalternes », le signe des associations locales indique une contribution du croisement des valeurs {pratiquée} et {subalternes} assez forte, de manière significative au seuil de .10. Enfin parmi ceux pour qui l'alliance est envisagée (n'est pas de l'ordre de l'impossible), on relève une surreprésentation des techniciens : le signe des associations locales révèle la même force de relation entre les variables {techniciens} et {envisagée} qu'entre les variables {subalternes} et {pratiquée}.

La proximité des statuts favoriserait, un tant soit peu, l'idée d'une alliance possible, tandis que la montée dans la hiérarchie développe un professionnalisme repoussant les pratiques d'alliance de travail avec les usagers.

Tableau 61 - Place dans la hiérarchie et alliance usager

N %L %C +	Refusée	pratiquée	envisagée	S/LIGNE :
cadre	41 67% 19% +++	16 26% 13%	4 7% 5% ---	61 100% 15%
technicien	136 50% 64%	73 27% 61%	63 23% 74% +	272 100% 65%
subalterne	34 41% 16% --	31 37% 26% +	18 22% 21%	83 100% 20%
S/COLONNE :	211 51% 100%	120 29% 100%	85 20% 100%	416 100% 100%

Khi2 = 14.27 pour 4 d.d.l. , s. à .01

- **Alliance de travail et « type d'usagers »**

Il y aurait des alliances de travail pratiquées avec les usagers présentant une déficience davantage qu'avec les usagers en difficulté sociale. On relève une surreprésentation de 10 points de praticiens exerçant auprès d'usagers « déficients » parmi les praticiens affichant des dispositions d'alliance de travail avec l'utilisateur, on relève une surreprésentation de 7 points de praticiens exerçant auprès de publics en difficultés sociales parmi les praticiens n'envisageant pas de pratiques d'alliance.

Tableau 62 - Type de public pris en charge et alliance usager

N %L %C +	refusée	pratiquée	envisagée	S/LIGNE :
ASE	127 57% 60% +++	52 23% 43% ---	43 19% 51%	222 100% 53%
Déficience	84 43% 40% ---	68 35% 57% +++	42 22% 49%	194 100% 47%
S/COLONNE :	211 51% 100%	120 29% 100%	85 20% 100%	416 100% 100%

Khi2 = 9.06 pour 2 d.d.l. , s. à .05

Ces correspondances n'en masquent pas d'autres, telles que celles que pourrait entretenir l'alliance avec l'utilisateur avec le statut ou le mode de gestion. On a vu, en effet, que ces deux dernières variables entretiennent des correspondances avec le type de public. On relève là un rapport à l'utilisateur déterminé par sa « spécificité ». L'exercice auprès des publics déficients apparaît propice à une pratique d'alliance. L'exercice auprès de publics en difficultés sociales, quant à lui, serait incompatible avec une pratique d'alliance.

Ces rapports à l'utilisateur apparaissent contradictoires. La marge d'initiative des praticiens de l'éducation spécialisée serait en quelque sorte plus grande lorsqu'ils exercent auprès de publics présentant une déficience que lorsqu'ils exercent auprès de publics en difficultés sociales (relevant de l'ASE).

On connaît le « sort » du public déficient : arrivé à l'âge adulte, il se voit bien souvent privé de ses droits de citoyen⁴⁷⁵. Les praticiens luttent-ils pour enrayer le processus ? Ou les risques liés à une alliance avec les usagers sont-ils moins importants dans le champ de la déficience ? On touche là à des enjeux sociaux voire politiques, que d'autres correspondances viendront peut-être élucider.

L'alliance avec l'utilisateur, mesurée à partir des postures des praticiens quant à une association possible avec l'utilisateur dans un mouvement de revendication telle que la grève, permet d'entendre le praticien sur son rapport politique à l'utilisateur. Le considère-t-il comme

475 DIEDERICH Nicole, *Les naufragés de l'intelligence*, Paris La Découverte, 1994, 210 pages.

un citoyen et (futur) travailleur comme les autres ? L'utilisateur doit-il être réprimé, assisté ou au contraire doit-il être se faire entendre, revendiquer ? Enfin son expérience, la place qu'il occupe dans la division du travail peut-elle prise en compte, valorisée, partagée avec d'autres travailleurs (sociaux) ?

Pour plus de la moitié des travailleurs sociaux (et davantage si l'on prend en compte les non réponses) ces questions ne sont pas opportunes, sans doute parce qu'ils envisagent leur pratique sous un angle essentiellement individuel et sont imprégnés de l'idéologie médico-psychologique, ainsi nommée par M. Autès. Cette idéologie est défendue majoritairement parmi les cadres, elle parvient à s'imposer aux syndicalistes (Tableau A62 : *Pratique syndicale et alliance usager*), ce qui corrobore les propos tenus plus haut par la responsable de la CFDT sur les mobiles des travailleurs sociaux syndiqués. Elle imprègne également les fils d'ouvriers (Tableau A63 : *Situation père et alliance usager*).

Les praticiens reconnaissant la grève comme moyen de revendication ou la pratiquant résistent cependant à cette idéologie, ce qui tend à montrer que c'est à l'épreuve de l'action concrète que la qualification sociale s'affirme, comme le disait en d'autres termes, Griffuelhes.

Tableau 63 - Rapport à la grève et alliance usager

N %L %C +	refusée	pratiquée	envisagée	S/LIGNE :
pro grève	124 44% 61% ---	95 34% 81% +++	60 22% 73%	279 100% 69%
grève salarié	40 63% 20% ++	13 21% 11%	10 16% 12%	63 100% 16%
hostile	39 65% 19% ++	9 15% 8% ---	12 20% 15%	60 100% 15%
S/COLONNE :	203 50% 100%	117 29% 100%	82 20% 100%	402 100% 100%

Chi2 = 15.43 pour 4 d.d.l. , s. à .01

Tableau 64 - Pratique de grève et alliance usager

N %L %C +	refusée	pratiquée	envisagée	S/LIGNE :
non	74 58% 39% +	26 20% 24% ---	28 22% 38%	128 100% 34%
1 fois	49 53% 26%	26 28% 24%	17 18% 23%	92 100% 25%
Xfois	68 44% 36% --	58 37% 53% +++	29 19% 39%	155 100% 41%
S/COLONNE :	191 51% 100%	110 29% 100%	74 20% 100%	375 100% 100%

Chi2 = 10.30 pour 4 d.d.l. , s. à .05

Il est à noter que l'engagement militant hors travail (défenses de causes dans le cadre associatif) n'entretient pas de liens avec l'alliance de travail avec les usagers sous la forme d'une association dans un mouvement de grève. Dans les mouvements défendant des causes comme les droits de l'homme ou plus « politisés » comme ATTAC, les usagers du travail social, c'est-à-dire les exclus du monde du travail ne sont guère représentés. Ce n'est pas dans ce type d'instance que l'alliance avec ces derniers peut se concrétiser...

C'est bien la question du militantisme et du travail social qui se pose.

d) Militantisme et travail social

La volonté de se fédérer en « associations transversales spécialisées selon les formes d'intervention ou les hiérarchies fonctionnelles » telles l'association nationale des directeurs d'établissement du secteur enfance inadaptée ou le Carrefour national de l'action éducative en milieu ouvert, ne s'oppose pas nécessairement aux coordinations ou collectifs parfois issus d'association professionnelles ou de syndicats.

Le corporatisme serait donc de ce point de vue quelque peu dépassé. D'ailleurs il est possible à un éducateur de devenir responsable de circonscription et la formation au diplôme supérieur de travail social est accessible à l'ensemble des métiers. L'ANEJI (association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés) est devenu le Mouvement d'Action Educative et Sociale.

En même temps l'émergence locale ou nationale de collectifs donne à voir des formes de luttes aux côtés des usagers. Le collectif unitaire de travailleurs sociaux (CUTS, à prononcer à l'anglaise pour indiquer la démarche de rupture (sic)), le Collectif social unitaire, Forum 5, le collectif Solidarité active usagers et travailleurs sociaux (SAUTS) peinent à se coordonner mais ont l'intérêt de préconiser le soutien des travailleurs sociaux à l'auto organisation des personnes précaires⁴⁷⁶.

Le militantisme ne serait-il que le seul moyen de dépasser une culpabilité (soulevée par G. Falda et F. Dubet) ou bien correspond-il à une volonté de changer l'ordre des choses ? L'émiettement des engagements politiques liés à la défense de causes ou les engagements syndicaux et les liens statistiques ténus entre ces différents engagements, et entre les engagements déclarés et les engagements concrets (pratiques de grève ou d'alliance de travail avec l'usager) donnent peu de clefs pour identifier clairement une prise de parti des praticiens de l'éducation spécialisée.

⁴⁷⁶ *Lien social*, n° 471, 28 janvier 1999.

Depuis la mouvance de la psychothérapie ou pédagogie institutionnelles, le secteur n'a pas connu de mouvement revendicatif associant praticiens et usagers. Les praticiens du milieu ouvert plus confrontés directement aux effets de la crise et aux situations d'urgence se mobilisent dans des actions d'ailleurs plus volontiers médiatisées. Cependant les derniers Etats généraux du social organisés du 18 au 25 octobre 2004 ont peu mobilisé y compris et surtout les usagers conviés. Les travailleurs sociaux peinent-ils encore à esquisser une liaison entre la défense de leurs propres intérêts salariaux et professionnels et celles de leurs usagers »⁴⁷⁷ ? Comme l'ont confié les travailleurs sociaux à F. Dubet au cours de ses « interventions sociologiques » : « On ne sait plus contre qui lutter ».

Tout comme chez l'ensemble des travailleurs ordinaires, c'est l'avant-garde qui fait défaut. En témoignent notamment les réponses à la question posée lors des états généraux de 1999 aux participants. A la question : « Les travailleurs sociaux doivent-ils être des militants ? » 70% des 400 professionnels ont répondu OUI, 11% NON. Les intervenants officiels, chercheurs, élus, et quelques dirigeants de structure ou responsables administratifs plaident à égalité, 15 contre 15.

Citons quelques-uns des arguments de ces derniers :

M. Autès a voté non, il s'en explique : « le travail social est un métier qui demande avant tout des aptitudes professionnelles et une dimension éthique liée aux qualités et aux engagements individuels ».

Selon M. Chauvière : « un travailleur social peut avoir comme objectif professionnel d'aider à la restauration d'une parole sociale individuelle et collective [...] le militant ne s'autorise que de lui-même, souvent pour le meilleur mais aussi pour le pire ».

J.N. Chopart qui se prononçait par un « plutôt oui », argumentait ainsi sa position : « un travailleur social est forcément du côté de la réforme sociale. En fait les travailleurs sociaux se doivent d'être militants pour le parti de leurs usagers, sans pour autant adopter celui de n'importe quelle idéologie ».

A. Jazouli met en garde : « Il ne faut pas tout confondre. Les travailleurs sociaux doivent être efficaces dans leurs missions. Il n'y a pas de place pour les discours généraux qui laisseraient de côté les réponses à apporter à l'urgence sociale ou à la souffrance des usagers.

Quant à J.R. Loubat, il se méfie des militants : « un manque de compétences techniques peut être dissimulé par un engagement idéologique ou humanitaire qui, d'emblée a une bonne presse dans notre secteur ».

477 DUBET F., *op. cit.*, p. 248.

Pendant qu'A. Touraine défend « la France d'en bas » : « les travailleurs sociaux doivent d'abord être orientés 'vers le bas', c'est à dire les usagers, plutôt que 'vers le haut', c'est à dire les partis et les syndicats ».

Le soupçon pèse sur le travailleur social militant. Le militantisme est assimilé à une fuite – « souvent lorsqu'un travailleur social est malheureux professionnellement il se réinvestit dans le militantisme » déclare J. Palau, directeur d'IRTS et présent à ces mêmes états généraux – ou réduit à la défense des Droits de l'Homme », comme l'envisage J. Ladsous, vice président du Conseil supérieur du travail social.

« Nous n'avons pas à nous mettre à la place de l'autre, ni à dire ce qui est bien pour lui : nous avons à lui proposer des solutions, à le respecter, à lui redonner sa dignité, mais c'est à la personne concernée de faire ses choix ». S. Cailleux, directrice d'établissement, résume ainsi l'idéologie médico-psychologique d'aujourd'hui qui convoque la dignité. On a vu que la dignité est le leitmotiv aux Compagnons d'Emmaüs. La résilience s'inscrit dans le même registre de l'adaptation, de l'acceptation. Le débat dérive tout de suite, on le constate, sur des questions morales qui n'ont d'autre but que celui de se protéger. « Ne pas se mettre à la place de l'autre » est une citation vieille comme le travail social, elle est nourrie de l'idéologie libérale-libertaire décrite par M. Clouscard. Former l'utilisateur pour qu'il transforme la situation qui lui est faite, est un objectif concret soutenu par l'éthique du progrès du genre humain. La question éthique, dans une perspective matérialiste, se mesure à la réalisation des résultats visés. Quels sont les résultats visés en travail social ? Qu'est-ce qui peut permettre aux usagers d'échapper (collectivement) aux conditions qui leur sont faites ? Le « libre » choix fait fi des déterminismes sociaux ; il ne peut fonder un projet de transformation.

Pour le moment on relève une hésitation chez une importante minorité de praticiens que traduit leur rapport politique à l'utilisateur. Cette hésitation est entretenue par les postures de nombreux intellectuels ou dirigeants associatifs se refusant à prendre en compte la dimension collective des problématiques des usagers et du traitement de celles-ci. Quand des chercheurs soutiennent une démarche de changement social, et promeuvent, comme J.N. Chopart, « une assistance publique qui ne soit pas celle d'un « je t'aide et je développe les conditions de ton existence », ils ne prennent pas en considération l'indispensable qualification sociale des praticiens pour cet exercice. Ils refusent de résoudre la question qui les hante : « être militants pour le parti de leurs usagers, sans pour autant adopter celui de n'importe quelle idéologie ». En effet au nom du bien de l'utilisateur, tout et son contraire peut être justifié. Mais l'analyse scientifique de l'organisation sociale et la prise de conscience de la place objective occupée par l'utilisateur donnent un sens concret aux questions d'éthique. L'enjeu est de taille, il s'agit de la transformation des conditions faites des usagers.

« La conscience critique des travailleurs sociaux flotte parce qu'elle ne s'appuie sur aucune théorie sociale plus ou moins structurée, sur l'identification à aucun mouvement social et sur aucune association professionnelle susceptible de lui donner forme et force »⁴⁷⁸.

CONCLUSION

Des signes tangibles d'une prédisposition-vocation renforcés, façonnés par une formation (au diplôme d'éducateur spécialisé) développant des savoirs empiriques et non scientifiques, ainsi peut être dressé l'équipement de départ du praticien de l'éducation spécialisée et plus particulièrement de l'éducateur spécialisé. Une majorité se contente de cet équipement pendant que d'autres développent de nouvelles qualifications, recherchent des références scientifiques ou des appuis pour guider leur action, ou que d'autres encore défendent leurs intérêts professionnels, s'engagent dans la protestation, voire y associent l'usager.

Les données relevées permettent de distinguer trois profils de praticiens au regard de la formation en éducation spécialisée.

Les praticiens, dans leur majorité, se satisfont de leur formation initiale, confortent leurs acquis par le développement de compétences techniques voire psychologiques, puisque ce sont celles que les employeurs favorisent. Pour faire valoir leurs intérêts, ils n'ont nul besoin des syndicats. S'ils s'investissent dans des mouvements associatifs c'est pour l'accès aux loisirs qu'ils proposent ou pour étendre leur réseau professionnel ou personnel. La grève est une pratique qu'ils ne réprouvent pas forcément, elle leur pose question en ce qui les concerne eux travailleurs sociaux, en tout cas ils n'y ont pas recours. Quant à l'alliance de travail avec les usagers elle ne peut être, à leurs yeux, que manipulation quand elle ne vient pas masquer une incompétence.

A l'opposé un groupe atteste d'une qualification sociale. L'analyse concrète que négligent la formation initiale ou continue, est appréhendée par les praticiens de ce groupe, dans l'expérience de la lutte, dans la dénonciation des inégalités, dans l'engagement public. Ils font état de pratiques « silencieuses », qui sont celles des praticiens qui affichent un rapport favorable à la grève et ont recours à cette pratique, font le lien entre la défense de leurs intérêts salariaux et professionnels et celle de « leurs usagers ».

Cette qualification sociale apparaît fragile, inconstante, ponctuelle chez un troisième type de praticiens. Ils peuvent être syndiqués ou engagés dans une cause extérieure à l'institution, ne se montrent pas hostiles au recours à grève si besoin est, y compris pour les

478 DUBET F., *op. cit.*, p. 247.

travailleurs sociaux même s'ils n'en ont pas une grande pratique. Cependant l'alliance de travail avec les usagers heurte leurs représentations d'un usager démuné voire « incapable », ils invoquent la liberté et le respect de l'autre qu'à leur sens une alliance de travail peut difficilement respecter.

Ces postures s'affirmeront-elles au fur et à mesure de notre investigation des conditions d'exercice ?

Pour le moment on peut dire que le prix à payer de la relative protection du secteur de l'éducation spécialisée est le maintien sous contrôle idéologique de ses agents : le contenu de la formation initiale, le choix du développement de compétences plutôt que celui de la qualification universitaire, les figures influentes, les lectures ou encore les engagements associatifs prédisposent à la diffusion de modèles de vie et de valeurs loin de « promouvoir chez le peuple touché par une action éducative une conscience claire de sa situation objective »⁴⁷⁹, ou encore loin de défendre « le seul objectif de la formation [et de l'éducation spécialisée] et des gens en recherche d'emploi [ou en parcours d'insertion] qui serait, selon J. Foucambert, « une formation qui leur permettrait de transformer la situation d'emploi elles-mêmes pour qu'ils en aient un »⁴⁸⁰.

Même si les fils d'ouvriers se distinguent encore par leur surreprésentation dans la pratique syndicale, cela ne vient pas contredire l'installation des praticiens dans la nouvelle petite bourgeoisie. Installation qui se manifeste par l'adhésion aux codes et aux valeurs dominantes pour la plupart, même si certains expriment quelques réserves. Dans leur grande majorité les praticiens sont donc équipés pour participer à la stratégie du capitalisme en diffusant ses valeurs auprès des classes dominées.



479 FREIRE Paolo, *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*, Pais, Maspero, 1974, p.9

480 Discours prononcé par J.FOUCAMBERT à la FUNOC lors du colloque des 18 et 19 juin 1992, cité par DEMUNTER P., VERSPIEREN M-R., « Evaluation du programme régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés », *document d'archives*, Laboratoire Trigone, CUEEP, Lille, octobre 1992, p.21