

L'ÉDUCATEUR ET SON SAVOIR

JEAN BRICHAUX*

Résumé

Faute d'une formalisation suffisante et d'un cadre épistémologique adéquat, l'activité de l'éducateur ne figure toujours pas au rang des professions établies. Nous avançons l'hypothèse que la reconnaissance d'un savoir d'expérience allié à l'émergence d'une épistémologie de la pratique conduit à une réorientation du processus de professionnalisation. Ainsi, après une phase au cours de laquelle l'optique scientifique (idéologie du savoir-faire) s'est imposée au détriment de l'optique caritative des origines (idéologie du savoir-être), il semble aujourd'hui s'opérer une nouvelle mutation en faveur d'une optique réflexive (idéologie du savoir s'y prendre).

Abstract

Because of a lack of sufficient formalization and of an appropriate epistemological framework, the educator's activity does not yet belong to the recognized professions. We suggest that the recognition of a knowledge derived from experience associated with the emergence of an epistemology of practice lead to a reorientation of the professionalization process. After a period when the scientific perspective (know-how ideology) has emerged to the detriment of the original caring perspective (know-how derived from attitude), it appears now that a new transformation is evolving into a reflexive perspective (know-how derived from ability to deal with problems).

43

* Jean Brichaux, IPESPA-BEECKMAN, Liège, Belgique

Comme de nombreux auteurs l'ont souligné, la professionnalité socio-éducative est largement inachevée et repose davantage sur une catégorisation administrative que sur l'objectivation de la nature d'un savoir professionnel. Le savoir-faire des professionnels de ce secteur, et singulièrement celui de l'éducateur spécialisé, reste insaisissable en dépit des efforts des travailleurs et des formateurs en vue de cerner les fonctions théoriques et les tâches requises par la pratique du métier.

Si la professionnalisation d'une activité suppose la spécification d'un ensemble de savoirs et d'aptitudes spécifiques, force est d'admettre que, pour l'heure, le métier d'éducateur court le risque d'apparaître comme n'exigeant aucune compétence particulière en dehors de quelques dispositions relationnelles.

Tâches complexes et éprouvantes que d'affronter quotidiennement l'être meurtri dans sa chair et dans son esprit, que d'accompagner le délinquant et le galvaudeux, que d'animer des groupes d'enfants et d'adolescents aux trajectoires confuses. Aux missions floues, incertaines et parfois impossibles s'ajoutent des tâches qui, pour être banales, n'en sont pas pour autant univoques. Ces prises en charge délicates, ces accompagnements douloureux font du métier d'éducateur une activité à hauts risques où il convient de valoriser la personne en tant qu'être singulier sans pour autant hypothéquer les exigences de la société. Mesure-t-on à quel point peut s'avérer épuisante et déstabilisante la mission de celui qui doit ainsi être tout à la fois le porte-voix de ceux qui n'ont pas la parole et le garant de la ligne de démarcation qui sépare l'ordre du désordre ?

44

Cette double fonction a été exercée pendant longtemps de manière informelle par la collectivité et la famille qui, n'hésitant pas aujourd'hui à contester la légitimité de ce métier, considèrent que l'expérience adulte autorise de fait à revendiquer la qualité d'éducateur. Il n'est dès lors pas étonnant que l'on retrouve dans les discours tenus ici et là les traces d'une origine vocationnelle de la fonction éducative. Il existe toutefois des secteurs de l'activité éducative qui requièrent un savoir qu'une expérience non questionnée ne permet pas de construire.

Malheureusement, la prégnance des savoirs d'emprunt et le caractère réputé inflexible de la pratique professionnelle ne favorisent pas l'émergence d'un paradigme propre aux travailleurs socio-éducatifs.

Et pourtant, la représentation que ces professionnels donnent d'eux-mêmes témoigne d'une volonté féroce de s'affirmer dans le champ socio-éducatif. Stigmatiser leur approche « bricolée » de la réalité socio-éducative, c'est ignorer les vertus heuristiques du bricolage et c'est surtout ne pas voir que l'autonomie d'une pratique et d'un savoir professionnels constitue l'aboutissement d'un processus long et tortueux fait de révoltes et d'alliances, d'avancées et de reculs, d'engouements et de désenchantements.

LE SAVOIR ÉDUCATEUR : MYTHE OU RÉALITÉ ?

Si chacun convient sans grandes peines que l'éducateur est avant tout un travailleur susceptible de prendre en charge et d'accompagner un usager dans sa quête d'autonomie personnelle et d'intégration sociale, il est plus délicat de faire admettre que cette activité suppose un savoir spécifique que la formation amorcerait et que la pratique quotidienne développerait.

Le recours quasi permanent de l'éducateur aux savoirs d'appui issus des sciences humaines et sociales ne plaide naturellement pas en faveur de l'affirmation selon laquelle il serait l'artisan d'un savoir propre justifiant sa professionnalité. Il n'en demeure pas moins que la multiplication des recherches sociales et des écrits d'éducateurs attestent le dessein de donner naissance à un corps original de connaissances et cela malgré la prégnance des disciplines dominantes qui continuent à marquer de leur sceau les démarches et les modes de penser.

Il n'est pas douteux qu'un savoir éducateur existe bel et bien. Le développement de ce savoir n'est pas un luxe ; il constitue une nécessité vitale tant il est vrai que les grandes théories éducatives se sont avérées inopérantes dans des situations où prédominent l'ambiguïté, l'incertitude et les conflits de valeurs. Le travail de l'éducateur est encore trop souvent décrit en des termes simplistes, alors qu'il s'agit d'une activité extrêmement complexe dont le but n'est pas de produire quelque chose, mais de favoriser le développement moral, psychologique et social de l'usager. Discours relevant d'un positivisme suranné que de prétendre, comme certaines théories éducatives le font encore, qu'éduquer revient à appliquer de manière rationnelle des moyens en vue d'atteindre des fins déterminées. La pratique professionnelle d'un éducateur est, en définitive, une entreprise plus morale que technique même si, pour élaborer et mettre en œuvre un projet d'intervention, il faut disposer de quelques outils conceptuels et techniques. Et c'est parce qu'aux yeux de ces travailleurs, il n'est pas concevable d'évacuer les idées de personne, de sujet, de prise de conscience, d'impératif éthique, que cette pratique et le savoir qu'elle engendre sont considérés par certains comme sans fondement scientifique et par conséquent de peu d'intérêt.

45

UN SAVOIR PLURIEL

Au même titre que le champ social, l'éducation est, comme le note J. Ion (1990, p. 139) « *un champ protoplasmique, insaisissable et ouvert* » où il ne saurait être question d'appliquer des solutions toutes faites à des problèmes dont les données elles-mêmes sont incertaines. Aux prises avec un niveau critique d'incertitude, l'éducateur s'efforce de construire sa compréhension des situations à travers ses répanes subjectives à ses propres expériences. Loin d'être constitué de certitudes arrogantes, le savoir de l'éducateur correspond plutôt à un amalgame de savoirs issus de la formation initiale et de savoirs acquis tant au cours de la pratique de son métier qu'au

gré de ses expériences personnelles antérieures. S'agissant des premières, il convient de rappeler que les travailleurs sociaux ont développé, dans le passé, un appétit parfois immodéré à leur égard. La mode aidant, ils ont cru que l'analyse institutionnelle, l'analyse transactionnelle, le rogerisme et aujourd'hui la systémique et la PNL (Programmation Neurolinguistique) pourraient les aider à être pris au sérieux. Il est permis de penser que, ce faisant, ils retardent l'émergence d'un corps propre de références conceptuelles.

À côté de ce savoir de seconde main qui, dans le meilleur des cas, peut constituer l'armature idéologique d'une pratique, l'éducateur dispose de connaissances qui, faute d'être explicitées et formalisées, sont ravalées au rang de simples « trucs » ou « recettes » éducatifs.

Interrogés sur leur savoir et leur rapport au savoir, les éducateurs chevronnés accordent une place privilégiée aux savoirs issus de la pratique et n'hésitent pas à fonder sur eux leur compétence. La pratique quotidienne du métier engendre un savoir d'expérience qui, bien que comportant un volet technique, n'en est pas pour autant assimilable au « savoir-comment » de R. Ryle (1978). L'originalité du savoir d'expérience, c'est qu'il prend en compte la pertinence de l'action à mener plutôt que son efficacité. À la différence des situations à caractère technique, où l'efficacité l'emporte sur toute autre considération, le choix des moyens s'opèrent, en éducation, en fonction de la spécificité de la situation rencontrée et selon des valeurs au rang duquel figure la confiance en l'éducabilité de l'usager (P. Meirieu, 1991). En éducation, moins qu'en tout autre domaine, la fin ne peut justifier les moyens. La difficulté du métier, et partant sa noblesse, c'est en dernière analyse d'être capable, en toute circonstance, de distinguer la ligne de partage entre ce qui est permis de faire à d'autres et ce qui ne l'est pas. C'est peut-être en cela que certains entendent mesurer la valeur de l'éducateur, moins à partir de sa qualification qu'à partir de la dimension éthique dont il est porteur. Ainsi, plutôt que de savoir-faire, il conviendrait de parler de « savoir s'y prendre » ce qui laisse une large place à l'engagement personnel et à l'improvisation. Savoir s'y prendre, c'est finalement agir avec « tact » dans le sens qu'attribuait autrefois J.-F. Herbart à ce terme, à savoir la capacité de répandre promptement, avec sensibilité et pertinence dans des situations généralement ambivalentes.

46

UNE ACTIVITÉ EN VOIE DE PROFESSIONNALISATION

Affirmer, comme nous venons de le faire, qu'un savoir éducateur existe bel et bien, c'est reconnaître implicitement que le travail socio-éducatif est une activité en voie de professionnalisation à défaut d'être déjà une profession constituée, reconnue et respectée de tous. Le débat reste ouvert quant à savoir si, dans l'avenir, les travailleurs socio-éducatifs réussiront à inscrire leur activité dans un cadre statutaire non problématique ou s'il leur faut admettre que se prolonge la tutelle des professions établies.

Pour A. Etzioni (1969), l'issue de ce débat ne fait aucun doute. Le travail socio-éducatif ne peut prétendre accéder au rang de profession en raison d'une part de l'absence de contrôle exercé par les pairs et d'autre part de la prégnance de l'autorité administrative qui restreint l'autonomie et la créativité du travailleur. Pas de profession, selon lui, sans liberté d'action, sans prise de risques et sans responsabilité devant les pairs. Le travail socio-éducatif relève, au même titre que l'enseignement ou les soins infirmiers, des « *semi-professions* » pour lesquelles il ne semble pas y avoir d'évolution possible.

Pas de doute non plus pour N. Glazer (1974) selon qui le travail socio-éducatif fait partie des « *professions mineures* ». Par opposition aux « *professions majeures* » (médecine, économie,...) qui affichent des finalités univoques (santé, profit,...) et opèrent dans des contextes présentant une relative stabilité, les « *professions mineures* » souffrent de turbulence téléologique et d'une instabilité des contextes dans lesquels le travailleur est amené à œuvrer. Le travail socio-éducatif se présente comme un champ d'activité où la nature même de ce qu'on poursuit reste vague, fluctuant et pour tout dire incertain. Les conditions ne semblent pas être réunies, aux yeux de N. Glazer, pour que se développent, à l'instar de ce qui se passe dans les professions majeures, des connaissances de base dont le prototype serait la connaissance scientifique et systématique.

À l'opposition des milieux académiques qui expriment les plus vives réserves quant à la scientificité du travail socio-éducatif s'ajoute celle de certains praticiens qui, échaudés par les sarcasmes des premiers, développent une véritable mystique de la pratique évacuant du même coup la problématique de la professionnalité. Qu'importe puisque aujourd'hui les plus militants semblent vouloir croire en la conception évolutionniste défendue jadis par H.L. Wilensky (1964) selon laquelle « *la professionnalisation de tout le monde* » résulterait naturellement du développement de notre société.

PRATIQUE EN QUÊTE D'ÉPISTÉMOLOGIE

Sans entrer dans le détail d'un historique de la fonction d'éducateur, nous croyons reconnaître l'existence de deux grandes mutations dont nous allons brièvement esquisser les contours.

Il fut un temps où, pour s'affirmer éducateur, il suffisait de conjuguer charité et dévouement. Cette idéologie du savoir-être, qui ne semblait devoir concerner que quelques élus, n'impliquait pas de formation spécifique en dehors de qualités humaines particulièrement développées. **Une première mutation** intervint lorsqu'il parut évident qu'en matière éducative avoir du cœur est une condition nécessaire mais insuffisante en regard des défis qui sont lancés à l'éducateur. Le caritatif s'effaça progressivement en faveur d'une idéologie du savoir-faire qui entendait placer

le travail socio-éducatif sous les auspices d'une Science encore toute auréolée de ses succès dans nombre de domaines. Cette mutation correspond en quelque sorte à une sécularisation du travail socio-éducatif. Elle eut pour conséquence d'inscrire l'activité de l'éducateur dans la voie du positivisme. L'éducateur devint, ainsi, un opérateur technique chargé de résoudre les problèmes instrumentaux de la pratique par l'application pure et simple de savoirs théoriques et techniques issus des sciences humaines et sociales.

Bien que toujours dominante, l'idéologie technicienne s'affaiblit et une **seconde mutation** est, à notre avis, en train de s'opérer. La nouvelle idéologie, que nous qualifierons « d'idéologie du savoir s'y prendre », tire ses racines de la radicalisation de la critique de la Science et d'un regain d'intérêt pour l'approche phénoménologique.

Sans vouloir minimiser l'apport des sciences, il importe toutefois de souligner l'inadéquation du modèle de la rationalité technique et de l'épistémologie positiviste pour rendre compte de la complexité des situations qui nourrissent le quotidien de l'éducateur. En dehors de quelques situations familières où la pratique professionnelle peut parfois se réduire en une application de techniques et de théories éducatives, ce modèle fait preuve d'une remarquable inefficacité. Ses exigences en matière de rigueur, d'opérationnalisation, son souci de formaliser la vie et donc, dans une certaine mesure de réifier l'homme, stérilisent l'action quotidienne en ne laissant apparaître que l'écume et le bruit des choses. L'éducateur ne s'oppose pas à une théorisation de sa pratique, mais l'urgence, la gravité et l'ambiguïté des situations rencontrées, le condamnent à théoriser en marchant et rendent par là même caduque la nécessité émise par les théoriciens des sciences dites dures d'une coupure épistémologique.

48

Le travail socio-éducatif fait partie de ce que J. Lacan appelait jadis les sciences conjecturales et de ce que A.A. Moles (1990) qualifie aujourd'hui de sciences de l'imprécis. Ce dernier rappelle fort opportunément que « *la thèse qui est actuellement acceptée en sciences humaines serait plutôt que la rationalité ne suffit pas à définir les fins de notre vie* ». L'éducateur est un être doué d'une « *rationalité limitée* » qui agit dans un quotidien fluctuant et incertain, selon une logique bien différente de celle qui anime le scientifique. Confronté à l'urgence et à l'incertitude, il ne peut prendre le temps d'analyser les situations et les alternatives possibles. Les actions opérées sur le champ reposent, pour une large part, sur des concepts mal définis (les « *fuzzy concepts* » de L. Zadeh) et sur des théories souvent implicites qui, en dépit de leurs faiblesses, confèrent un sens à sa démarche.

À J.-Y. Caro (1984), qui préconisait l'élaboration d'une « *épistémologie tolérante* », susceptible d'accorder le label de scientificité aux travaux issus des sciences molles, semble répondre la tentative de D.A. Schon (1983) de définir une réelle épistémologie de la pratique.

D.A. Schon s'est attaché à montrer que le travail du praticien ne se réduit pas en la résolution de problèmes comme le prétend l'épistémologie classique, mais implique la mise en œuvre de compétences particulières susceptibles de favoriser l'identification et la redéfinition des problèmes de la pratique. Ainsi, à côté des savoirs académiques, il convient de distinguer un « *savoir en action* » qui est le mode de raisonnement que le professionnel adopte dans le feu de l'action. C'est la pertinence des actions posées et des décisions prises dans des contextes problématiques qui attestent de l'existence de ce savoir implicite que le praticien lui-même ignore ou hésite à traduire en mots. La mobilisation de ce savoir se réalise grâce à un processus qu'il qualifie de « *réflexion en cours d'action* » et qu'il définit comme étant la capacité de « *penser à ce qu'on fait tandis qu'on le fait* ». L'originalité de D.A. Schon réside moins dans la critique de l'épistémologie positiviste que dans la mise à jour des processus d'intervention et de l'art avec lequel le praticien s'y prend dans des situations d'exception. Il a restitué à la pratique ses lettres de noblesse en montrant que ce n'est généralement pas dans les livres que se trouvent les réponses aux problèmes professionnels, mais bien dans l'exercice d'un raisonnement stratégique conduisant à une reconstruction de la situation problématique vécue. Cette « *réflexion en cours d'action* » est, comme le dit A.M. Mackinnon (1987) : « *un processus non logique manifesté dans la reconnaissance de formes et conférant un sens à la complexité* ». Le sens de la connaissance professionnelle est avant tout le fruit de l'interaction directe entre le praticien et l'action, ce qui fera dire à D.A. Schon que ce savoir n'est pas « *enseignable* » mais susceptible d'être appris avec l'aide d'un « *coach* » compétent.

L'idéologie du « *savoir s'y prendre* », que nous pensons être une nouvelle étape de la professionnalité socio-éducative, ne s'appuie pas sur une approche analytique. Elle implique davantage l'improvisation et la créativité que l'esprit méthodique. Cela ne signifie pas pour autant que l'improvisation soit dépourvue de cohérence. À la suite des travaux de R.J. Yinger (1987) sur l'improvisation, on peut penser que l'éducateur joue un rôle de composition dans lequel les modèles de l'action passée servent à planifier l'action à venir. C'est le type de combinaison ou d'agencement de ces modèles de « *pensée incarnée* » qui conférerait à l'action son originalité.

Le chemin qui mène à la reconnaissance du travail socio-éducatif est encore long. Nombre de difficultés attendent les travailleurs en quête de légitimité. L'autonomie est toujours le fruit d'un combat emparé de haute lutte. Le processus de professionnalisation est en marche, il appartient aux éducateurs eux-mêmes d'en hâter le mouvement en n'abandonnant pas aux autres le soin de conceptualiser et de théoriser leur pratique.

BIBLIOGRAPHIE

- CARO J-Y. (1984). – « Scientificité et rapports sociaux », *Sociologie du Travail*, 1, pp. 5-22
- ETZIONI A. (1969). – *The Semi-Professions and Their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press.
- GLAZER N. (1974). – *Schools of The Minor Professions*, Minerva.
- ION J. (1990). – *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse, Privat.
- MACKINNON A.M. (1987) – « Toward a conceptualization of a reflective practicum in science teaching », *Paper presented at the Second International Seminar : Misconceptions in Science and Mathematics*, Cornell University.
- MEIRIEU PH. (1991). – *Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie*, Paris, ESF.
- MOLES A.A. (1990). – *Les Sciences de l'imprécis*, Paris, Le Seuil.
- RYLE R. (1978). – *La Notion d'Esprit*, Paris, Payot.
- SCHON D.A. (1983). – *The Reflective Practitioner*, Basic Books.
- WILENSKY H.L. (1964). – « The Professionalization of Everyone? », *American Journal of Sociology*, 70, pp. 137-158.
- YINGER R.J. (1987). – « Learning the Language of Practice », *Curriculum Inquiry*, 17, pp. 293-318.