

TRAVAIL SOCIAL ET ANALYSE DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

LES ÉDUCATEURS ET LEURS MODÈLES DE RÉFÉRENCE

DOMINIQUE FABLET*

Résumé

Parmi les diverses catégories de travailleurs sociaux, on s'intéressera ici à celle des éducateurs qui s'est progressivement constituée au fil des années en une véritable filière professionnelle.

Après en avoir brossé à grands traits les principales caractéristiques, depuis l'émergence de la profession au début des années 1940, on s'efforcera de repérer les modèles de référence des éducateurs en matière d'analyse des pratiques professionnelles.

Abstract

Among the different categories of social workers, this document will focus on that of educators which has grown with the passing of years to be a true professional path.

The first part of this paper outlines the main characteristics that have arisen since the emergence of the profession in the early 1940's. The second part attempts to identify the educators' reference models as regards the analysis of professional practice.

51

* - Dominique Fablet, Université Paris X Nanterre.

Compte tenu des vicissitudes rencontrées par les travailleurs sociaux dans l'exercice quotidien de leurs missions, le fait qu'ils bénéficient de diverses formes de soutien, susceptibles de les aider à faire face dans des situations de rencontre assez souvent psychologiquement éprouvantes avec des usagers, n'apparaîtra pas complètement déplacé. S'agissant en effet du rapport à autrui dans le cadre de relations d'aide ou d'accompagnement éducatif et social, on comprend aisément que l'action des travailleurs sociaux nécessite, de manière plus ou moins formalisée, attention et support. Aussi n'est-il guère étonnant qu'en cherchant à catégoriser leurs activités professionnelles, Ion et Tricart (1984, p. 58) relèvent une part spécifique consacrée à « des temps d'auto-réflexion sur la pratique... (stages, formation interne, analyses de cas, analyse institutionnelle, réunions d'équipe, d'évaluation, etc.) ».

C'est, entre autres, la vocation de dispositifs d'analyse des pratiques (1) d'aider à l'élaboration de l'expérience professionnelle, lorsque, par un retour réflexif sur des situations jugées problématiques, il devient possible d'élucider le type d'écueils rencontrés, de mieux appréhender les réactions émotionnelles et les facteurs ayant contribué à les susciter, de repérer les voies permettant de s'engager dans d'autres modes de réponse que ceux déjà expérimentés. Toutefois, on ne dispose pas de bilan précis quant au volume et aux caractéristiques de ce type d'activités ; cela n'interdit pas pour autant de s'interroger sur les formes variées qu'elles sont susceptibles d'emprunter en cherchant à identifier les modèles de référence qui se sont développés dans ces milieux sur la base d'un examen de la littérature professionnelle limité au contexte hexagonal.

Ce faisant, on est amené à constater rapidement que l'expression « travail social » se révèle ambiguë et que l'ensemble intitulé « travailleurs sociaux » correspond, en France, à un regroupement, opéré à partir du début des années 1970, de toute une série de « professions sociales et éducatives » jusque-là différenciées et cloisonnées, dont l'essor s'est révélé spectaculaire au cours des trente dernières années et parmi lesquelles on distingue traditionnellement trois grandes catégories de « métiers administrativement reconnus » : les métiers de l'aide (autrefois « de l'assistance »), les métiers éducatifs et enfin ceux de l'animation (2). Il s'agit donc d'un champ profes-

1 - Même en limitant le sens de l'expression à la définition que nous en donnons dans l'éditionnel, on verra qu'un certain nombre de dispositifs examinés s'en éloignent parfois.

2 - Selon une étude du ministère de l'Emploi et de la Solidarité (*Études et résultats*, n° 79, septembre 2000, DREES), on comptait au 1^{er} janvier 1998, 800 000 travailleurs sociaux ayant un statut reconnu comme tel :

- 230 000 professionnels de l'aide (38 000 assistants de service social, 7 000 conseillères en économie sociale et familiale, 8 000 techniciens de l'intervention sociale et familiale, anciennement dénommées « travailleuses familiales », 177 000 auxiliaires de vie et aides ménagères) ;

sionnel peu homogène et aux frontières mouvantes (3), au sein duquel chaque catégorie a connu un processus de professionnalisation particulier et différencié dans le temps. De plus, les systèmes de références privilégiés quant aux pratiques professionnelles développées se révèlent assez spécifiques. Ainsi, en ce qui concerne l'analyse des pratiques, on remarquera qu'à partir des années 1950 ce sont des pratiques dites de « supervision » qui se sont diffusées, principalement auprès d'assistants de service social du fait de l'introduction en France du « case-work » (4), alors que le milieu des éducateurs, fortement influencé par des psychiatres depuis l'émergence de la profession, s'est de son côté montré davantage réceptif à des approches cliniques à visée thérapeutique, la référence à la psychanalyse, bien que contestée, restant encore largement prégnante.

Dans les limites imparties à cet article il apparaît difficile de prendre en considération le champ professionnel du travail social dans son ensemble ; ici, dans le cadre de ce numéro de revue, j'ai choisi de privilégier la catégorie professionnelle des éducateurs en raison d'une proximité plus importante mais non exempte de tensions (5)

- 125 000 professionnels de l'éducation (55 000 éducateurs spécialisés, 22 000 moniteurs-éducateurs, 10 000 moniteurs d'ateliers, 3 000 éducateurs techniques, 4 000 éducateurs techniques spécialisés, 9 000 éducateurs de jeunes enfants, 22 000 aides médico-psychologiques), sans intégrer les éducateurs du ministère de la Justice (PJJ, pénitentiaire) ainsi que les enseignants spécialisés qui exercent également des fonctions éducatives ;
- 37 000 professionnels de l'animation (estimation minimale, compte tenu de la diversité des statuts) ;
- et 380 000 titulaires d'un agrément d'assistantes maternelles.

Mais il s'agit là d'une photographie partielle ne prenant pas en compte les « nouveaux métiers du social » regroupés avec les travailleurs sociaux dans ce que l'on appelle « les professionnels de l'intervention sociale » (cf. Chopart, 2000), ni les professionnels relevant d'autres ministères de tutelle (Éducation nationale, Justice...).

3 - Auparavant englobés dans l'ensemble des « professions sanitaires et sociales », les travailleurs sociaux exercent dans des secteurs extrêmement diversifiés (pauvreté, handicap, délinquance, aide à domicile...) auprès de populations multiples mais en butte à des difficultés suffisamment sérieuses pour justifier leur intervention.

4 - Imparté d'Outre-Atlantique, le « case-work », que l'on a traduit par l'expression « aide psychosociale individualisée », constitue une nouvelle approche de l'intervention sociale consistant à permettre aux personnes en difficulté de mobiliser leurs ressources personnelles et environnementales pour faire face aux problèmes qu'elles rencontrent, plutôt que de se limiter à leur apporter les aides prévues par la collectivité. Cette nouvelle conception de l'intervention appelait d'autres modalités de formation reposant sur l'analyse de situations apportées par les praticiens, soit en groupes de pairs avec un formateur soit dans un entretien singulier avec un « superviseur » ; cf. *Vie Sociale* n° 1, 1999.

5 - Cf. le colloque intitulé « L'éducation scolaire contre l'éducation spécialisée ? » qui s'est tenu à l'initiative de M. Chauvière et É. Plaisance (2000) dans le cadre de la IV^e Biennale de l'éducation et de la formation, en 1998, ainsi que Chauvière et Fablet (2001).

avec les enseignants, mais aussi parce que les références diverses en matière d'analyse des pratiques sont peut-être moins connues que celles ayant prévalu dans le milieu des assistantes sociales pour lequel davantage de travaux sont disponibles. Je les examinerai après avoir dégagé les principales caractéristiques du processus de professionnalisation que les éducateurs ont connu depuis le début des années 1940 (6).

La constitution d'une véritable filière professionnelle

L'ère des pionniers

L'émergence du métier d'éducateur, repérable à travers la création de structures de formation spécifiques au cours de la seconde guerre mondiale à Montesson, Toulouse, Montpellier et Lyon, correspond à l'affirmation de véritables perspectives éducatives qui se substituent aux orientations assistancielles, disciplinaires, voire répressives, auparavant prédominantes. Le lieu d'exercice des premiers éducateurs, c'est l'internat, où ils remplacent « gardiens » et « surveillants » (des maisons de corrections, des internats scolaires, des asiles...). La prise en charge éducative d'un groupe d'enfants ou d'adolescents « inadaptés » s'effectue hors des temps scolaires et des interventions de rééducateurs divers, d'où au départ, une définition « négative » du métier ; « négative » car on commence par définir le métier en le différenciant d'autres, c'est-à-dire en disant d'abord ce que l'éducateur n'est pas ou ne fait pas, avant d'indiquer les activités qui sont les siennes. Ainsi, dans ce qui resta longtemps un ouvrage de référence, *L'enfance inadaptée* (1962), le psychiatre J.-L. Lang établit un inventaire du personnel travaillant dans ce secteur et commence par les membres de l'équipe « essentiellement chargés des fonctions éducatives » en distinguant : « les pédagogues (qui assurent l'enseignement... (et) les éducateurs de groupe, ceux qui, en théorie du moins, sont chargés des enfants en dehors des heures de classe et d'atelier » (soit les horaires « familiaux »). Outre l'encadrement des enfants, c'est l'éducateur « qui sera chargé de l'application pratique des indications données par le médecin, le psychologue ou le rééducateur... » (pp. 147-148). Dans un second temps les éducateurs, du moins une bonne partie d'entre eux en quête de légitimité, se revendiqueront « techniciens de la relation », alors que leur

6 - Pour cet article il m'a fallu mobiliser un ensemble de références important relevant d'une part de la littérature professionnelle d'autre part d'analyses sociologiques portant sur le champ professionnel considéré. Seules celles citées figurent dans les *références bibliographiques* placées en fin d'article. Aussi s'excuse-t-on par avance du caractère parfois allusif des propos tenus, mais davantage de développements nous aurait alors conduit à outrepasser les limites imparties à cet article.

personnalité continuera à apparaître comme leur principal outil de travail (7) ; même si c'est précisément cette technicité qui leur sera tour à tour reconnue et contestée.

Les premiers éducateurs travailleront selon des principes et des méthodes qui emprunteront d'abord au scoutisme, et ce, sous la houlette de psychiatres, puisque ce sont ces derniers qui sont à l'origine de l'émergence du secteur « enfance inadaptée » sur divers plans : nosographie, modes d'organisation du secteur, direction d'établissement et de services... L'avènement de ce nouveau métier correspond en fait à celui d'un secteur : « enfance inadaptée », « éducation spécialisée », ou encore « secteur rééducatif », dont l'organisation se met en place au cours de la guerre, dans une conjoncture repérée par Chauvière (1980) qu'il nommera « l'efficace des années quarante » (8). Dans ses grandes lignes, hormis la création en 1945 d'une direction de l'Éducation surveillée (rebaptisée Protection judiciaire de la jeunesse en 1990) au ministère de la Justice, cette organisation sera reconduite après la guerre et connaîtra une phase d'expansion et de consolidation sur la base de fondements à peu près inchangés jusqu'au milieu des années 1970.

Ce qui confère à ce secteur son unité, même si les frontières en sont mouvantes, c'est la notion d'inadaptation. L'expression « enfance inadaptée » prend la suite de « enfance déficiente et en danger moral » à partir de 1943 ; la notion d'inadaptation permet ainsi de regrouper l'ensemble des « enfances inassimilables ». Si son organisation fait la part belle à l'initiative privée, on ne retrouve pas dans ce secteur l'affrontement entre clercs et laïcs qui existe autour de l'école, par ailleurs disqualifiée sous le régime de Vichy : il y a sans doute des luttes mais aussi une réelle complémentarité entre l'État, qui organise, réglemente, encadre, et l'initiative privée qui assure, pour l'essentiel, la gestion directe des établissements et des services. Dans l'avènement de ce secteur, le rôle des neuropsychiatres puis des pédopsychiatres (Heuyer, Lagache, Lafon...) apparaît déterminant pour homologuer et catégoriser. S'instaure une hiérarchisation des métiers : l'éducateur-exécutant, au contact direct du groupe qu'il doit « tenir », observe et rapporte les comportements au psychiatre-expert qui interprète et dit le sens.

Les premières écoles de formation, utilisant dès le départ le principe de l'alternance (stages dans les établissements, cours à l'école pour dispenser les savoirs), témoignent des différents types de paramètres valorisés pour devenir éducateur : les

7 - Pendant longtemps l'essentiel des épreuves de sélection à l'entrée des écoles d'éducateurs portera sur l'évaluation de leur personnalité.

8 - C'est ce décalage temporel, de l'ordre d'une cinquantaine d'années, avec l'apparition du service social, celle de l'enseignement spécialisé, ou encore d'une justice des mineurs, ainsi que l'affichage par les premiers professionnels de la date (écran) de 1945 comme marquant l'origine du secteur Enfance inadaptée, qui a motivé la recherche de Chauvière.

qualités morales, le dévouement (École pédo-technique de Toulouse) pour lesquelles l'influence religieuse se révèle déterminante, l'entraînement aux techniques éducatives (le scoutisme « d'extension » à Montesson), la technicité par les « savoirs psy » (Lyon et Montpellier). Ce sera, en effet, l'une des caractéristiques de ce secteur que d'être durablement marqué par des identités régionales assez affirmées, notamment par l'intermédiaire des orientations véhiculées par les centres de formation (9).

La structuration d'un milieu professionnel

Si la profession, qui s'est progressivement féminisée à partir des années 1970, a tardé à s'organiser – Convention collective de 1966 (10), Diplôme d'État d'éducateur spécialisé en 1967 – son essor n'en est pas moins considérable au cours des trente dernières années. En témoigne la diversification des modalités d'intervention auprès de catégories de population toujours plus nombreuses. Les éducateurs interviennent principalement dans deux champs : le secteur de l'enfance et des adultes en difficulté (champ de la protection sociale et judiciaire), le secteur de l'enfance et des adultes handicapés (champ médico-social), et exercent plusieurs types de fonctions dans des espaces de travail singuliers où se développent des pratiques professionnelles assez contrastées :

- l'éducateur d'internat accompagnant un groupe ou une unité de vie (d'enfants ou d'adultes, handicapés ou en difficulté),
- l'éducateur chargé de mesures d'action éducative en milieu ouvert (administratives ou judiciaires) dont le rôle consiste principalement à prodiguer aides et conseils aux parents des enfants et adolescents suivis,
- l'éducateur de prévention spécialisé, qui intervient (en l'absence de mesures nominatives) auprès d'une population de jeunes d'un quartier,
- l'éducateur chargé du projet éducatif d'un enfant ou d'un adolescent handicapé pris en charge dans un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SES-SAD),
- l'éducateur des services de l'Aide sociale à l'enfance (ASE), chargé du suivi des enfants et jeunes confiés à ce service...

56

9 - On dénombrait une douzaine de centres de formation au début des années 1950, 27 en 1966 à la veille de la mise en place du Diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES) l'année suivante, et plus de soixante-dix aujourd'hui (en comptant les antennes) qui préparent au DEES et/ou au Certificat d'aptitude aux fonctions de moniteur-éducateur (CAFME).

10 - Déterminante dans la mesure où les éducateurs exercent principalement dans les secteurs médico-éducatif, socio-éducatif et sanitaire, dont les employeurs sont à dominante associative. La majorité des travailleurs sociaux (et la plupart des éducateurs) exercent dans le secteur privé, soumis au régime des conventions collectives. Dans le public, il y a harmonisation pour une même profession des statuts relevant des trois fonctions publiques d'État, hospitalière et territoriale.

Il s'agit là des contextes d'exercice les mieux balisés de l'éducateur spécialisé, sachant qu'on pourra retrouver des éducateurs dans d'autres domaines d'activités très différents comme, par exemple, ceux définis par les politiques de la ville ou les politiques d'insertion, soit le champ qui commence à être actuellement désigné par l'expression « l'intervention sociale » pour le différencier de celui du travail social.

En témoigne aussi l'accroissement quantitatif du nombre de ces professionnels. En effet, après la période d'expansion sans précédent de la décennie 1970 qui a vu le nombre d'éducateurs spécialisés doubler, les années 1980 ont connu un fléchissement des recrutements. Mais, même si l'augmentation est moins forte, elle demeure toujours importante (11). De plus, par rapport aux autres catégories de professionnels du travail social, le domaine des professions sociales et éducatives s'est constitué en une véritable filière éducative :

- accès aisé à des emplois stables grâce aux certifications obtenues à l'issue de formations qualifiantes (de niveau V à niveau III) reliées entre elles par un système de passerelles et récemment réformées (12), sachant que la pédagogie d'alternance reste profondément ancrée au sein du système de formation professionnelle initiale,
- possibilités de promotions, le plus souvent liées à l'ancienneté et sans obligation de qualification ; la possession du diplôme d'éducateur spécialisé et plusieurs années d'expérience se révèlent suffisantes, même si des formations complémentaires sont appréciées pour devenir responsable d'équipe,
- enfin accès possible à des responsabilités de direction d'établissement et de service, mais cette fois après formation qualifiante, avec la possession du CAFDES (Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement social).

57

C'est au regard des circonstances particulières d'apparition du métier d'éducateur ainsi que du processus de professionnalisation ayant abouti à la constitution d'une filière éducative qu'on peut examiner à présent les modèles de référence prédominant en matière d'analyse des pratiques dans cet univers professionnel singulier.

11 - Par exemple, augmentation de 31 % du nombre d'éducateurs spécialisés et de 24 % de celui des éducateurs de jeunes enfants pour la période 1986-1994 (diplômes de niveau III), sachant qu'au cours de la décennie 1990 ce sont les aides médico-psychologiques (diplôme de niveau IV) qui se sont multipliées, principalement du fait de la création d'établissements d'hébergement pour personnes adultes handicapées.

12 - Pour les éducateurs spécialisés par le Décret n° 90-574 du 6/07/90, pour les moniteurs éducateurs par le Décret n° 90/575 du 6/07/90, et pour les éducateurs de jeunes enfants par l'Arrêté du 20 mars 1993.

Éducation spécialisée et analyse des pratiques professionnelles

Les prémices d'une culture de l'entre-soi

La conjonction de plusieurs traits permet de comprendre que les premières activités d'analyse des pratiques se soient développées de façon assez empirique. Tout d'abord, le contexte d'exercice : l'internat ; les principes de la vie en collectivité apparaissant à la limite plus importants que les spécificités du type de population prise en charge. Le rapport à la formation ensuite : pendant longtemps on pourra s'improviser éducateur et exercer durablement en l'absence de toute formation professionnelle initiale, sachant que l'organisation de celle-ci restera assez rudimentaire pendant vingt-cinq ans, avant l'instauration du Diplôme d'État. Par ailleurs, fondé sur le principe de l'alternance, le processus de formation privilégie les stages sur le terrain, les établissements de rééducation apparaissant comme la référence du savoir-faire professionnel. Ainsi, la culture professionnelle s'enracine-t-elle dans les pratiques développées à l'internat, les instituts de formation jouant davantage un rôle complémentaire de diffusion d'informations de natures diverses (législation, psychologie de l'enfant, courants pédagogiques...) et d'initiation aux différentes activités ou techniques (sport, bricolage, jeux...) censées être le support au déploiement de la relation éducative. On valorise l'engagement dans l'action, les qualités morales et les savoirs d'expérience, ce dont témoigne le débat, ouvert dès la fin des années 1940, quant à la nécessité d'être ou non bachelier pour devenir éducateur. Dernier paramètre et non des moindres : l'hégémonie des psychiatres universitaires d'exercice privé (13) dans le secteur de l'enfance inadaptée qui a contribué à ce que des visées thérapeutiques président pendant longtemps à la mise en œuvre du travail éducatif. Voilà autant d'aspects qui inciteront les premiers éducateurs à se retrouver entre eux dans leurs foyers, maisons d'enfants ou instituts de rééducation pour parler des vicissitudes que ne manque pas de générer l'action éducative (14).

C'est souvent à l'initiative des psychiatres ou des directeurs d'établissements, à l'instar par exemple de Bettelheim (1975) à l'École orthogénique de Chicago, que les éducateurs se réunissent de manière informelle, tard le soir, une fois que les enfants ou les jeunes sont couchés, selon des modalités comparables à celles adoptées par les moniteurs de colonies de vacances. Il s'agit de revenir sur les activités de la journée et les événements qui l'ont jalonnée, de « mettre en mots » tout « un vécu », de

13 - Bon nombre d'entre eux dirigeront et parfois pendant longtemps des écoles d'éducateurs : R. Lafon à Montpellier, A. Chaurand puis R. Puyelo à Toulouse, M. Lemay à Rennes, R. Malineau à Amiens, R. Préaut à Épinay-sur-Seine et ultérieurement C. Veil à Neuilly-sur-Marne...

14 - Soit un type d'activités statutairement reconnu ultérieurement par les Conventions collectives de 1951 et de 1966.

passer en revue les difficultés éprouvées ainsi que les réactions, les attitudes, les émotions qu'elles ont suscitées et de s'entendre pour la suite sur la conduite à tenir dans les différents groupes de vie. L'opération tient à la fois de la catharsis, de la formation sur le tas (15), de la régulation et de la coordination d'équipe. En l'absence de références théoriques nettement identifiées, ces pratiques au départ peu formalisées recèlent pourtant d'emblée un ensemble de caractéristiques qui demeureront prégnantes dans le champ de l'éducation spécialisée et bien différentes de celles qui auront tendance à prévaloir dans le milieu professionnel des assistantes sociales : on instaure des dispositifs d'analyse de pratiques internes plutôt qu'externes (16) aux établissements et aux services, on privilégie les situations groupales plutôt qu'inter-individuelles pour le travail réflexif, on se centre sur les dimensions relationnelles de l'action éducative et on met en avant le travail sur soi, puisque la personnalité de l'éducateur s'y révèle déterminante.

L'influence des savoirs « psy »

Après l'ère des pionniers au cours de laquelle les références au scoutisme s'avèrent prédominantes, le recours à d'autres orientations coïncide avec les transformations identitaires que connaît la profession. En passant progressivement du moniteur-animateur chef de groupe à l'éducateur « technicien de la relation » dont l'activité ne se cantonne plus seulement à la sphère de l'internat, ce sont d'autres points de repère qui se révèlent nécessaires. En dépit de la tentative du professeur Lafon (1963) pour fonder un corps de connaissances spécifiques à l'usage des professionnels, « la psychopédagogie médico-sociale », dont l'intitulé traduit à lui seul le syncrétisme, les éducateurs rechercheront des systèmes de références plus élaborés dans la perspective d'une meilleure appréhension des situations interindividuelles et groupales et des interactions qui s'y déploient.

59

Concernant les dimensions interpersonnelles, l'influence de l'orientation non directive de Rogers s'avèrera considérable du début des années 1960 au milieu de la

15 - Qu'on ne saurait pour autant mésestimer. L'intense engagement des éducateurs dans des structures innovantes (au point que Sutton [1996], n'hésite pas à parler d'exploitation), comme par exemple à l'École orthogénique de Chicago ou à l'École expérimentale de Bonneuil-sur-Marne dirigées par des personnalités aussi charismatiques que Bettelheim et Manoni, avait aussi pour contrepartie leur formation.

16 - Dans sa conceptualisation de l'analyse de pratiques, S. Blondeau (1996-2000) opère une première distinction entre orientations (évaluative/clinique) avant de souligner que l'appartenance à un même lieu de travail, à un même corps professionnel, à une même organisation de travail, à une même théorie... constitue le critère essentiel de différenciation des dispositifs ; aussi distingue-t-il deux grandes catégories, les dispositifs externes, auxquels on pense d'abord spontanément en raison de la distance qui s'instaure par rapport aux lieux de travail, et les dispositifs internes. De mon côté, c'est au regard des apports de la psychosociologie que je distingue les activités de formation de celles d'intervention (Fablet, 1994 et 2001).

décennie 1970, notamment pour la conduite d'entretiens. Dans les établissements et les services, les questions relatives à l'équipe, aux réunions et à l'animation de groupes devenant centrales, on se tourne vers des approches psychopédagogiques dont la plupart insistent sur les facteurs susceptibles de rendre le milieu de vie thérapeutique. Qu'il s'agisse, à la suite d'Aichorn, de celles voisines de Redl et de Bettelheim importées d'Outre-Atlantique par des psychiatres du privé comme Lemay, ou de celles relevant de la psychothérapie institutionnelle transposées par un Tosquelles (1966) de l'hôpital psychiatrique à un institut de rééducation accueillant des débilés profonds, elles intègrent toutes, selon des combinaisons variables, les apports de la psychanalyse, des méthodes actives et de la psychologie sociale.

Ces nouveaux éclairages confirment bien que dans les interactions interindividuelles et groupales un travail sur soi présente quelque intérêt. De multiples pratiques pas toujours très bien délimitées quant à la visée (formation ou thérapie) ou aux dimensions travaillées (personnelles ou professionnelles) et aux appellations très diverses (groupes de parole, d'étude de cas, de supervision, groupes Balint...) serviront alors d'appui pour « théoriser » la relation éducative. Cherchant à s'émanciper de la domination des psychiatres, des éducateurs se regrouperont au cours des années 1960 pour mettre en place un dispositif de supervision collective (Dréano, 2000). Le terme de supervision est alors, semble-t-il, le plus fréquemment employé, qu'il s'agisse de supervision individuelle ou collective, sans que les pratiques qu'il recouvre puissent être toujours clairement identifiées (Capul et Lemay, 1996), et c'est encore à partir de dispositifs internes aux établissements qu'elles se développent le plus souvent.

60

Ainsi, dans leur effort pour promouvoir les aménagements de structures appropriés afin de pouvoir pratiquer de véritables psychothérapies (même si la question de « la cure en institution » a fait l'objet de débats récurrents), les tenants de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles (cf. Chanoit, 1995), qui utilisent le terme de supervision tout en le récusant, sont tout autant attentifs aux dispositifs de groupes mis en place en direction des « soignés » (le club, le conseil...) qu'à ceux destinés au « collectif soignant ». Dans les réunions, le travail d'analyse consistant à mobiliser les attitudes inconscientes, à saisir les tensions de groupe, à permettre la transmission des informations et à ajuster la stratégie thérapeutique, s'effectue dans une perspective d'évolution des problèmes contre-transférentiels, qu'il importe d'élucider dans l'intérêt même des patients. L'analyse des pratiques, si elle contribue ici à des remaniements identitaires et à l'évolution professionnelle des personnels soignants à travers le système de réunions mis en place, a cependant, pour principale finalité, la poursuite de la visée thérapeutique singulière dans laquelle elle s'inscrit. La « supervision » n'aurait en définitive de sens qu'intégrée au travail collectif (17).

17 - Toutefois, un tel point de vue mérite d'être quelque peu nuancé : une douzaine d'années plus tard une équipe d'intervenants animée par J. Pain (1989), s'inscrivant donc dans ce cou-

La référence à la psychanalyse, sans qu'on se soucie encore vraiment des différents courants qui la traversent, commence donc à s'imposer à partir des années 1960 (18). Elle permet aux psychiatres d'opérer une sorte de reconversion et de conserver leur hégémonie grâce à l'adoption d'un système de référence plus acceptable, même si certains d'entre eux, quelque peu doctrinaires, en arrivent à le considérer comme exclusif de tout autre. Ainsi, au cours d'une journée d'études consacrée à l'analyse des relations entre intervenants (cf. Lebovici, 1967) le Dr Le Guen, chargé de l'examen des relations entre psychiatres et éducateurs, s'exprime en ces termes : « L'éducation n'existe pas comme science, et être éducateur est un métier impossible ; nous sommes au moment où il va être pensable de mettre cette phrase au passé simple. Mais à la condition que l'éducation se trouve une référence et fasse coïncider une théorie à sa praxie. Une seule voie lui est alors passible, c'est le recours à la psychanalyse... Autrement dit, l'éducation doit se constituer comme une branche de la psychanalyse appliquée. » (pp. 34-35) Il n'hésite pas à poursuivre en affirmant : « Ce dont l'éducation a le plus grand besoin, c'est d'éducateurs analysés exerçant leur travail d'éducateur en le repensant au travers de la psychanalyse. » (p. 44), et en fustigeant au passage tout ce qui pourrait apparaître comme un succédané : soit dans le désordre, dynamique de groupe, case-work, psychothérapie institutionnelle...

Aussi excessifs que soient ces propos, ils sont annonciateurs du relatif reflux que connaîtront les pratiques dites de supervision dans le champ de l'éducation spécialisée au cours des années 1970. L'attrait alors exercé par la cure psychanalytique et les discours de préférence d'obédiences lacaniennes ne peut être tenu pour le seul facteur à l'origine du phénomène. Pendant une période marquée par une contestation généralisée de la plupart des institutions et non dénuée de confusions, d'autres facteurs ont également contribué à ce reflux : l'écho rencontré par les thèses d'une certaine sociologie critique, avec notamment les théories dites du « contrôle social », mais aussi la recherche de formes d'expression plus radicales, comme par exemple les expérimentations se réclamant de l'antipsychiatrie (Mannoni, 1973). La psychanalyse ne sera pas épargnée non plus par la critique et, en dépit d'un prestige considérable, ce sont d'autres modes de travail qui connaîtront alors un certain succès

rant de pédagogie et de psychothérapie institutionnelles, contribuera aux transformations d'une maison d'enfants en Belgique principalement par la mise en place d'un dispositif de formation interne dans le cadre d'une intervention de plusieurs années.

18 - Comme l'ont montré Pinell et Zafiroopoulos (1983), l'essor de la psychanalyse dans le champ de l'éducation spécialisée correspond à cette époque au développement de ces centres de diagnostic et de traitement ambulatoire des inadaptations scolaires, les CMPP et CMP, structures qu'investissent plus particulièrement des psychiatres-psychanalystes.

comme les interventions institutionnelles, principalement d'orientations socianalytique et sociopsychanalytique (19).

Une référence devenue centrale...

À bien des égards les années 1970 constituent un tournant. Alors que pendant longtemps les interventions socio-éducatives ont essentiellement consisté à séparer l'enfant de sa famille, afin que son éducation se poursuive dans un milieu protégé, une véritable inversion de logique s'est produite conduisant à privilégier, au nom du maintien des liens entre parents et enfants, les interventions en direction des familles afin de les soutenir et les aider dans l'exercice de leurs fonctions éducatives. Sans doute, un tel renversement de tendances ne s'est-il pas opéré brutalement, mais les données chiffrées disponibles le confirment bien, avec une diminution de moitié environ du nombre de placements d'enfants en difficulté à la fin de la décennie suivante. Avec les lois de 1975, relatives aux personnes handicapées et aux institutions sociales, le secteur « enfance inadaptée », dont l'unité précaire reposait sur la notion englobante d'inadaptation, disparaît en tant que tel alors qu'émerge celui de l'enfance et des adultes en difficulté ainsi que celui de l'enfance et des adultes handicapés. À une diversification des contextes et des fonctions exercées viennent donc s'ajouter des possibilités d'intervention en direction de nouvelles catégories de populations, notamment les adultes handicapés. Autre conséquence des lois de 1975, la fin de l'hégémonie des psychiatres (cf. Castel, 1981) et corrélativement l'autonomisation de la filière éducative (20). C'est particulièrement net dans le secteur médico-social, puisque les psychiatres, dès lors cantonnés à des fonctions d'expertise et de surveillance médicale, deviennent en quelque sorte annexe à la prise en charge

19 - Si, à partir des années 1980, les activités d'intervention initiées par ces deux courants n'ont guère connu de prolongements dans le champ de l'éducation spécialisée, la situation d'intervention par contre s'est révélée propice au développement de dispositifs d'analyse des pratiques privilégiant d'autres références que l'analyse institutionnelle (sur les rapports entre analyse institutionnelle et analyse des pratiques : cf. Beillerot, 2001).

20 - L'un des signes de cette autonomisation peut être décelé dans l'ouverture par de nombreux éditeurs de collections spécifiques consacrées au travail social et à l'éducation spécialisée, voisines mais distinctes de celles des sciences humaines et sociales. À côté de témoignages d'expériences, on trouve de nombreux ouvrages d'ingénierie dans les différents domaines d'intervention socio-éducative et, le plus souvent, ciblés en fonction des différentes catégories de population concernées auprès desquelles les éducateurs interviennent. Bon nombre de ces ouvrages sont rédigés par des éducateurs ou d'anciens éducateurs (devenus pour la plupart formateurs et/ou psychothérapeutes et, pour une minorité d'entre eux, universitaires) et même si les « savoirs psy » semblent toujours les plus prisés, la référence privilégiée étant toujours la psychanalyse, c'est davantage une multi- ou une pluri-référencialité, propre à mieux éclairer les pratiques développées et parfois à les orienter, qui prévaut aujourd'hui.

éducative, n'occuperont que de manière résiduelle des postes de direction d'établissement. Par ailleurs, la période qui s'ouvre avec les années 1980 s'annonçant moins « idéologique » que la précédente, on observe des déplacements d'intérêt favorisant un recentrage sur les pratiques. L'analyse des pratiques professionnelles va connaître progressivement de nouveaux développements, principalement à partir de références psychosociologiques et/ou psychanalytiques, l'orientation « Balint » étant certainement la plus souvent invoquée.

C'est à M. Balint, médecin et psychanalyste hongrois exilé en Angleterre à partir de 1939 (cf. Moreau-Ricaud, 2000), que l'on doit l'invention d'un dispositif de formation et de recherche original, plus particulièrement destiné à des praticiens œuvrant dans une sphère professionnelle où les relations en face à face jouent un rôle important : relation thérapeutique (Balint a formalisé son expérience en animant des groupes de médecins généralistes), mais aussi relation d'aide, relation pédagogique, relation formative, relation éducative... Dans ces dispositifs à visée d'évolution professionnelle, il s'agit de réunir un petit groupe, d'environ une douzaine de professionnels qualifiés dont les activités sont suffisamment homogènes, et d'inviter à tour de rôle les participants à parler des situations rencontrées dans leur expérience professionnelle. Le rôle du moniteur-animateur, psychanalyste et en général d'une professionnalité identique à celle des participants, consiste à faciliter le travail d'analyse et la prise de conscience des aspects transférentiels et contre-transférentiels en jeu dans les situations d'interaction professionnel-sujet. Au bout de quelques années (Balint estimait qu'au moins deux années étaient nécessaires) les professionnels sont à même de repérer une évolution dans leur façon d'exercer.

Reste que l'appellation de « groupes Balint » a été si souvent utilisée pour désigner des groupes de travail où se réunissent des professionnels traitant du rapport à leurs pratiques qu'on a eu tendance à perdre quelque peu de vue les propositions initiales de M. Balint (Lucas, 1982). D'où la recherche de critères permettant à M. Soula-Desroche (1996-2000) de distinguer « groupes Balint » et « groupes d'analyse de la pratique » :

- Le registre analytique ou non du travail : alors que l'analyse des mouvements transférentiels et contre-transférentiels de praticiens intervenant sur la réalité psychique de sujets dont ils s'occupent constitue la principale visée des groupes Balint, il s'agit davantage d'un registre psychosocial dans les groupes d'analyse de la pratique.
- L'activité professionnelle : ce sont donc les valeurs, représentations, normes, croyances en rapport avec les situations professionnelles rapportées par les participants qui seront l'objet du travail d'exploration dans les groupes d'analyse de la pratique, d'où l'importance accordée moins à la profession qu'à l'activité professionnelle effective, alors que l'attention aux processus inconscients sera privilégiée dans les groupes Balint.

- Le mode d'implication ou d'investissement : il concerne le praticien « en tant qu'acteur social s'il s'agit d'une Analyse de la pratique, et en tant que sujet en rapport avec sa propre histoire s'il s'agit d'un Groupe balint » (Soula-Desroche, 2000, p. 256).

... et une grande diversité de dispositifs

Après de tels éclairages, on penserait avoir dorénavant à faire, dans le champ de l'éducation spécialisée, avant tout à des dispositifs externes s'inscrivant, pour la plupart, dans le cadre administratif de la formation professionnelle continue pour des raisons de prise en charge financière. Ce n'est, semble-t-il, toujours pas le cas, même si les instituts de formation initiale ou les organismes de formation continue développant la majeure partie de leurs activités dans le secteur social et médico-social sont de plus en plus nombreux à proposer stages ou sessions de ce type, référencés dans leur catalogue. Outre l'habitude ancrée dans le champ professionnel de recourir à des dispositifs internes, ceci s'explique aussi vraisemblablement par la difficulté à constituer localement des groupes de professionnels suffisamment homogènes au regard de leur activité. L'offre de formation inter-établissements rencontre évidemment moins d'obstacles dès qu'il s'agit d'organiser des sessions de « perfectionnement de la pratique » (21) Soula-Desroche (1996-2000).

Dans le domaine de la formation professionnelle initiale, on observe cependant depuis une vingtaine d'années, sous des appellations diverses, la multiplication de dispositifs d'analyse des pratiques. Bien que d'un point de vue quantitatif on dispose encore une fois de peu de données, certaines expériences ont néanmoins fait l'objet d'une formalisation, notamment dans la région lyonnaise (Dosda & al., 1989). Ainsi, des formateurs d'une école d'éducateurs en formation en « cours d'emploi » (« Loire-Promotion »), avec le concours de chercheurs du Centre de recherche sur les inadap- tations de l'Université de Lyon 2, ont dégagé les principales caractéristiques du dispositif mis en place dans cette école sous l'intitulé « Groupe d'analyse de la pratique ». De manière suggestive, ils montrent de quelle façon il est possible d'aménager l'approche d'orientation Balint dans un contexte de formation professionnelle initiale, tout en relevant les décalages induits par la situation et en soulignant les limites inhérentes à un tel type de travail.

21 - M. Soula-Desroche complète sa typologie en distinguant cette 3^è catégorie (stages de conduite d'entretiens, conduite de réunions, d'animation de groupe...) des deux précédentes, la visée du travail consistant à « accroître la compétence des professionnels dans certains aspects de leur pratique en utilisant à la fois des apports conceptuels et méthodologiques et des exercices ou des simulations » (p. 255), et montre de quelle façon il est possible d'y introduire des séquences d'analyse de situations professionnelles destinées à faciliter un « transfert d'apprentissage ».

D'avantage familiers des dispositifs internes, les professionnels de l'éducation spécialisée sont susceptibles d'analyser leurs pratiques dans une grande variété de dispositifs, même s'ils n'arrivent pas toujours à apprécier à partir de quels paramètres ceux-ci se différencient. Sous l'appellation la plus fréquente de « supervision d'équipes » est en effet regroupé tout un ensemble d'activités assez disparates. Tout d'abord celles d'une bonne partie des psychologues exerçant en établissement. On connaît l'inconfort lié à l'exercice du métier de psychologue clinicien (22) compte tenu de la multiplicité des attentes à son endroit et de l'ambivalence qu'elles suscitent, tant de la part de la hiérarchie des organisations soignantes et/ou éducatives que des équipes : sollicités pour leur expertise en matière diagnostique (tests et entretiens) mais aussi pour la mise en place d'activités thérapeutiques que les médecins-psychiatres leur ont par ailleurs longtemps contestées, intervenant parfois aussi bien auprès des enfants et des jeunes pris en charge qu'en direction de leur famille, les psychologues sont de plus en plus souvent chargés de l'animation des réunions et se voient également interpellés par les équipes de professionnels désireux de bénéficier d'un dispositif de soutien, d'aide, de réflexion, d'élaboration de l'expérience professionnelle ; soit ce que l'on dénomme habituellement « le rôle institutionnel » du psychologue, rôle auquel ils n'ont guère été préparés au cours de leurs études à l'université (les psychiatres encore moins d'ailleurs, notamment pour les générations récentes). Si l'on ajoute à cela les valeurs dominantes des psychologues, comme le primat accordé en général aux relations interpersonnelles qui repose bien souvent sur un véritable déni de l'existence des dimensions collectives (Rouchy, 1985), on comprendra à quels aléas s'exposent les professionnels. Afin d'éviter un tel amalgame la seule échappatoire consiste vraisemblablement à différencier les fonctions selon les lieux d'exercice, invitant alors à démultiplier ces derniers, ce que les conditions statutaires ne rendent pas toujours aisé.

65

Dès lors n'est-il pas étonnant de voir préconiser (Rouzel, 2000) une position en extériorité pour la conduite d'activités dites de « supervision d'équipe », même si le terme « supervision » semble maintenant jugé peu heureux et qu'on paraisse lui préférer l'expression « analyse des pratiques » (Dréano, 2000). Parmi ces dispositifs internes aux établissements ou aux services, il convient de repérer quelques critères de différenciation. Ainsi, selon les aspects sur lesquels porte le travail d'élucidation, on peut se centrer sur le type de démarche ou d'approche mise en œuvre dans le rapport aux clients, usagers ou bénéficiaires dont les professionnels s'occupent, ou sur les modes de fonctionnement institutionnel, le projet du service ou de l'établissement, son mode d'organisation, les rapports entre professionnels, les valeurs qui orientent leur démarche... Par ailleurs, le travail d'analyse s'effectuera dans un registre

22 - Cf. *Bulletin de psychologie*, « Les psychologues cliniciens », tome XLIII, n° 394, 1989-1990.

psychanalytique (23) si l'élucidation des mouvements transférentiels et contre-transférentiels à l'œuvre dans les pratiques du groupe de professionnels constitue l'axe de travail retenu ; mais si l'attention se porte davantage sur la réalité des personnes auprès desquels ces professionnels interviennent, l'approche sera plutôt psychosociologique (Fablet, 2000). Enfin, dans la mesure où le travail se focalise sur les dimensions collectives, la démarche mise en œuvre apparaîtra comme l'une des voies possibles pour accompagner le changement organisationnel ou pour contribuer à la régulation institutionnelle, notamment grâce à l'élucidation de conflits d'équipe.

Conclusion

Ce tour d'horizon aura permis de relever que l'analyse des pratiques professionnelles, quelle que soit la diversité des dispositifs mis en place sous cette appellation ou sous d'autres, s'inscrit depuis longtemps pour les éducateurs comme une part constitutive de leurs activités professionnelles. Le contexte à l'origine de l'émergence de la profession et les conditions concrètes d'exercice du métier permettent de comprendre que des dispositifs internes se soient imposés, que le travail d'analyse se centre sur les dimensions relationnelles de l'action éducative et que la référence psychanalytique ait été longtemps privilégiée. Compte tenu des évolutions prévisibles de la filière éducative au regard du processus de professionnalisation et d'autonomisation qui la caractérise, on a tout lieu de penser que ces traits perdureront, même s'il est vraisemblable que les professionnels sauront se montrer réceptifs à d'autres sources (24) susceptibles de contribuer à l'affirmation et au renforcement de leur identité professionnelle, point sur lequel ils se montrent particulièrement sourcilleux.

23 - Aux références plurielles, ce dont témoignent par exemple les travaux de P. Fustier (1999) ou de J. Rouzel (2000).

24 - Comme par exemple l'approche réflexive initiée par Schön et Argyris (cf. Brichaux, 2001).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEILLEROT J. (2001). – « Analyse des pratiques et analyse institutionnelle », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 171-177.
- BETTELHEIM B. (1975). – *Un lieu où renaître*, Paris, Robert Laffont.
- BLONDEAU S. (1996). – « Dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 65-95 (nouvelle édition, 2000, pp. 73-104).-
- BRICHAUX J. (2001). – *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*, Toulouse, Érès.
- CAPUL M., LEMAY M. (1996). – *De l'éducation spécialisée*, Toulouse, Érès.
- CASTEL R. (1981). – *La gestion des risques : de l'anti-psychiatrie à l'après-analyse*, Paris, Minuit.
- CHANOIT P.F. (1995). – *La psychothérapie institutionnelle*, Paris, PUF.
- CHAUVIÈRE M. (1980). – *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Les Éditions Ouvrières.
- CHAUVIÈRE M., FABLET D. (2001). – « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, pp. 71-85.
- CHAUVIÈRE M., PLAISANCE E. (dir.) (2000). – *L'école face aux handicaps*, Paris, PUF.
- CHOPART J.N. (dir.) (2000). – *Les mutations du travail social*, Paris, Dunod.
- DOSDA P. & al. (1989). – *Se former ou se soigner ? L'analyse de la pratique dans la formation et le travail social*, Lyon, Les publications du Centre de recherche sur les inadaptations, Université de Lyon 2.
- DRÉANO G. (2000). – *Guide de l'éducation spécialisée*, Paris, Dunod.
- FABLET D. (1994). – « Intervention », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, pp. 568-569.
- FABLET D. (2000). – « Intervention-formation et consultation d'équipes en structures d'éducation résidentielle », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*, Paris, L'Harmattan, pp. 191-220.
- FABLET D. (2001). – « Les apports des pratiques d'orientation psychosociologique », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 151-169.
- FUSTIER P. (1999). – *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*, Paris, Dunod.
- ION J., TRICART J.-P. (1984). – *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte (4^e édition, 1998).
- LAFON R. (1963). – *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF.
- LANG J.-L. (1962). – *L'enfance inadaptée*, Paris, PUF.

- LEBOVICI S. (1967). – *L'équipe de psychiatrie infantile et son psychiatre*, Toulouse, Privat.
- LUCAS P. (1982). – « Il ne suffit pas d'appeler un groupe *Balint* », *Connexions*, n° 36, pp. 111-118.
- MANNONI M. (1973). – *Éducation impossible*, Paris, Éditions du Seuil.
- MOREAU-RICAUD M. (2000). – *Michael Balint. Le renouveau de l'École de Budapest*, Toulouse, Érès.
- PAIN J., VANDER BORGHT C. (1989). – « Une intervention institutionnelle à long terme en maison d'enfants: essai de reconstruction méthodologique a posteriori », *Recherche et Formation*, n° 6, pp. 105-116.
- PINELL P., ZAFIROPOULOS M. (1983). – *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Paris, Les Éditions Ouvrières.
- ROUCHY J.-C. (1985). – « Le psychologue acteur social », *Bulletin de psychologie*, tome XXXVIII, n° 370, pp. 397-402.
- ROUZEL J. (2000). – *Le travail d'éducateur spécialisé*, Paris, Dunod (2^e édition).
- SOULA-DESROCHE M. (1996). – « L'identité professionnelle en travail. L'analyse de situation professionnelle dans la formation des praticiens », in Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, pp. 233-243 (nouvelle édition, 2000, pp. 255-267).
- SUTTON N. (1996). – *Bruno Bettelheim. Une vie*, Paris, Éditions Stock.
- TOSQUELLES F. (1966). – « Pédagogie et Psychothérapie institutionnelle », n° spécial de la *Revue de psychothérapie institutionnelle* (réed. *Éducation et Psychothérapie institutionnelle*, Paris, Matrice, 1984).
- Bulletin de psychologie*, « Les psychologues cliniciens », tome XLIII, n° 394, 1989-1990.
- Vie Sociale*, « Guide bibliographique pour l'histoire des professions sociales », n° hors série, avril 1995.
- Vie Sociale*, « Éléments pour une histoire du case-work en France (1945-1970) », n° 1, 1999.