



centre d'expertise et de ressources pour l'enfance asbl



Éducateur. Pour le bien-être des jeunes à l'école

Étude réalisée par Christine Acheroy et Annick Faniel

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Nous remercions l'équipe du CERE pour leur soutien et leur réflexion: Lola Prat, Vincent Dupal; mais également: Alain Dubois, Pascal Laviolette, Caroline Debelle. Nous remercions vivement tou.te.s les éducateurs.trices qui ont accepté de participer à notre étude, ainsi que les représentants du CREMS¹, de la Haute Ecole Libre Mosane (HELMO). Enfin, nous remercions la Fédération Wallonie-Bruxelles qui soutient notre travail et sans qui nous n'aurions pas pu effectuer cette étude.

¹ Le CREMS est un collectif des éducateurs en milieux scolaires. Quatre axes de travail: Développer l'Intervision, s'informer mutuellement de l'actualité qui concerne l'éducateur en milieu scolaire, établir des relais vers le politique, écrire, s'exprimer en lien avec les différentes thématiques que les éducateurs souhaitent mettre en évidence: <https://www.facebook.com/EDUCA99/>

Table des matières

1	Introduction	4
2	Méthodologie.....	6
3	Éducateur, éduquer: le sens des mots.....	8
3.1	Éduquer, ça veut dire.....	9
4	Bref regard historique sur le contexte éducatif et scolaire	11
4.1	Au travers de l'Histoire.....	11
4.2	Les années 60: la massification scolaire	12
4.3	Comment réagit l'institution scolaire face à ces changements?	13
4.4	Et l'éducateur dans tout ça?	14
4.5	L'éducateur en milieu scolaire	14
5	Les éducateurs: un métier du <i>care</i>.....	18
5.1	Le paradigme du <i>care</i>: aspects théoriques	18
5.1.1	Les fondements du paradigme du <i>care</i>	18
5.1.2	Le <i>care</i> c'est.....	19
5.1.3	Les 4 phases successives du processus du <i>care</i> selon J. Tronto et B. Fischer	19
5.2	Les quatre phases du <i>care</i>: aspects théoriques et analyse	20
5.2.1	Se soucier de: l'attention, l'empathie et le sujet actif.....	20
5.2.1.1	A quels besoins des jeunes les éducateurs en MS répondent-ils?.....	21
5.2.1.1.1	L'adolescence: besoins et anxiété face aux changements	21
5.2.1.2	Impacts de l'école sur le développement du jeune	22
5.2.1.3	Élève et jeune: des rôles différents selon les lieux et les acteurs de l'école.....	23
5.2.1.4	L'éducateur sur le terrain: l'attention aux besoins du jeune	24
5.2.1.5	Porter attention: créer le lien, apprivoiser, connaître.....	25
5.2.2	Se charger de	26
5.2.3	Accorder des soins: les dimensions qualitative et professionnelle du <i>care</i>	27
5.2.3.1	Le travail d'accompagnement des jeunes.....	28
5.2.3.1.1	Qu'est-ce que l'accompagnement?	28
5.2.3.1.2	Les caractéristiques du travail d'accompagnement	30
5.2.4	Recevoir des soins.....	33
6	Les difficultés du travail d'éducateur en MS au regard de la théorie du <i>care</i>	34
6.1	Les conflits.....	34
6.1.1	Les conflits liés aux divergences dans les interprétations des besoins et les choix d'actions corrélées à ces besoins.....	34
6.1.2	Les conflits liés à la dissonance résultant de la divergence entre les actions souhaitées par les éducateurs et celles qu'ils mettent en œuvre sur le terrain.....	37
6.1.3	Les conflits entre des besoins inconciliables.....	38
6.2	Les difficultés inhérentes aux relations humaines	39
6.3	Le manque de ressources.....	41
6.4	La vulnérabilité des jeunes et des éducateurs	42
6.5	L'invisibilité du travail d'accompagnement éducatif.....	43
6.6	L'absence de reconnaissance du métier d'éducateur.....	44
7	Conclusion	45
8	Références bibliographiques.....	48

1 Introduction

Parmi ses missions, le CERE² a pour objectif de former les professionnels³ de l'enfance. Dans ce cadre, il s'est vu attribuer en 2016 un module consacré aux spécificités du métier d'éducateur⁴. Ces journées de formation se caractérisent entre autres par la richesse des échanges entre les participants. Petit à petit, le CERE a ainsi rassemblé des témoignages et des questionnements mettant en évidence divers problèmes que rencontrent les éducateurs sur leur terrain d'activités. Parmi ceux-ci, nous pouvons citer le manque de visibilité de leur travail, une hétérogénéité saillante des contextes de travail ainsi que des tâches effectuées, un accord récurrent quant à la lourdeur et l'exagération de la charge administrative à accomplir, sur le manque de personnel et de reconnaissance de leur travail.

Par ailleurs, les propos des participants aux formations révèlent l'importance du lien avec le jeune, le travail relationnel poursuivi par les éducateurs au quotidien et les bienfaits de celui-ci sur le bien-être et le développement des élèves. Toutefois, ce travail, selon les confidences et les entretiens de notre recherche, semble souvent difficile à réaliser de manière optimale. Nous avons dès lors voulu savoir comment les éducateurs envisagent leur profession et quels sont les obstacles et les facilitateurs qu'ils rencontrent dans leurs pratiques. Ces réalités nous ont conduites à questionner le métier d'éducateur dans le cadre du milieu scolaire. Cette étude invite donc à une réflexion autour des spécificités de ce métier. Profession relevant des métiers du *care*, nous l'analysons à partir de la proposition paradigmatique de Joan Tronto. Politologue américaine, l'éthique du *care* qu'elle défend est une éthique vécue en termes de relations entre les individus soumis à la condition humaine de dépendance et de vulnérabilité et non basée sur de règles universelles appliquées à et par des individus autonomes. Sa théorie constitue notre grille de lecture pour l'analyse des pratiques des éducateurs. De manière plus générale, selon Pascale Molinier⁵, étudier le *care* conduit à revoir la conception habituelle de la « civilisation du travail »: ce qui est considéré comme périphérique devient central et, à ce titre, les subalternes qui l'accomplissent deviennent des personnes « importantes » et développant un véritable savoir-faire⁶.

Afin de mieux comprendre les enjeux et contours de la profession d'éducateur en milieu scolaire (éducateur en MS), il nous paraît essentiel de proposer en ouverture de l'étude,

² CERE asbl: Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance: www.cere-asbl.be

³ Les termes tels que "professionnels", "éducateurs", "participants" ou "jeunes" utilisés dans ce texte s'entendent tant au masculin qu'au féminin.

⁴ Informations sur la formation: <http://www.cere-asbl.be/spip.php?article6>

⁵ Pascale Molinier est psychologue française et professeure de psychologie sociale à l'université Paris 13 Villetaneuse (Sorbonne Paris Cité).

⁶ Molinier Pascale, « De la civilisation du travail à la société du *care* », *Vie sociale*, 2016/2 (n° 14), p. 127-140, [en ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2016-2.htm-page-127.htm> (consulté le 13 décembre 2018)

un chapitre sur l'évolution historique de la profession mais également du contexte scolaire ainsi que de l'approche éducative de l'enfance.

S'ensuit un chapitre qui développe l'analyse des pratiques de terrain et des difficultés rencontrées, sur base du schéma théorique cité ci-dessus.

Finalement, la conclusion synthétise les divers points phares de notre étude, met en évidence les pistes de réflexion et d'actions qui sont menées pour terminer par quelques recommandations.

2 Méthodologie

Notre étude a démarré à partir d'un rassemblement de témoignages oraux, de propos et de questions émis par les éducateurs ayant participé à notre formation « L'éducateur et l'enfant en difficulté » (op cit.). Ce matériau de base accumulé sur deux ans de formations dispensées a constitué le point de départ de cette étude, nous amenant à mieux vouloir comprendre la fonction de l'éducateur au sein des écoles secondaires⁷ et l'impact de ses pratiques sur le développement et le bien-être des jeunes de son établissement. Nous avons dès lors décidé de mener une étude qualitative, centrée sur la collecte de données verbales.

Dans un premier temps, nous avons effectué une revue de littérature, de façon à nous documenter et à élaborer notre objet d'étude.

Par la suite, nous sommes allées à la rencontre des éducateurs travaillant dans l'enseignement secondaire, en vue d'approfondir les thématiques préalablement évoquées dans notre matériau de base, ou présentes dans certains écrits de notre recherche. Les entretiens ont aussi permis de mettre en relief les réalités de terrain des professionnels rencontrés. Nous avons effectué des entretiens semi-directifs auprès d'une quinzaine d'éducateurs du secondaire, répartis sur l'ensemble de la région Wallonie-Bruxelles, entretiens caractérisés par une approche intensive, une structuration minimum, et quelques questions ouvertes, de façon à libérer la parole de chaque interlocuteur. Les entretiens individuels, de une à deux heures chacun, nous ont permis d'affouiller le sujet et la problématique soulevée.

Notre étude est donc une enquête qualitative qui donne la possibilité de nous centrer sur l'individu, ses pratiques et d'appréhender toute la complexité des réalités et des situations professionnelles: « la recherche qualitative s'intéresse à l'analyse de cas concrets dans leur temporalité et leur particularité singulière, tels qu'ils se manifestent à travers l'expression des individus et de leurs activités en situation contextualisée⁸ ». L'analyse vise à identifier les contenus significatifs des représentations et réalités relatées ainsi que les liens qu'ils entretiennent entre eux, pour ensuite les interpréter, en l'occurrence ici, selon le canevas théorique du *care* défini par Joan Tronto.

À travers notre revue de littérature, il nous a semblé intéressant de consacrer un chapitre à l'historique du métier d'éducateur ainsi que du contexte éducatif et scolaire dont l'évolution a permis l'intégration des éducateurs dans ce milieu et marqué le développement de cette profession. Car celle-ci est apparue dans un contexte social et éducatif très différent de celui d'aujourd'hui. Cette perspective globale constitue le cadre à partir duquel nous analysons ensuite les contours, les défis et les enjeux actuels de la profession d'éducateur en MS en Fédération Wallonie-Bruxelles (F-WB). Métier en

⁷ NB: parce qu'ils vivent d'autres réalités, nous n'avons pas inclus les éducateurs des internats.

⁸ FLICK U. (1998), An Introduction to Qualitative Research, Sage Publications, Londres

transition aujourd'hui, nous constatons qu'il est récent de manière générale, plus récent encore dans l'univers scolaire. Depuis ses prémisses, nous voyons que la fonction se modifie régulièrement au cours du temps, notamment marquée par le rapport à l'éducation, mais également en fonction des évolutions de l'école et de l'Enseignement. Mais avant d'aborder ce regard historique, nous proposons un bref arrêt sur la signification des mots éducateur et éduquer.

3 Éducateur, éduquer: le sens des mots

Le Siep⁹ définit la profession d'éducateur comme suit: « l'éducateur est un travailleur social qui a pour objectif de développer un projet pour aider une personne ou un groupe. Selon le public visé et le lieu d'intervention, il peut proposer des activités créatives, culturelles, sportives, de détente, d'intégration sociale ou encore de travail. L'éducateur œuvre aux frontières de divers mondes: médical, psychologique, social, culturel, juridique. Il opère des liens entre ces secteurs ».

Quant à l'éducateur scolaire, objet principal de notre étude, il y est défini de la manière suivante: « l'éducateur scolaire encadre les élèves et participe à créer un milieu de vie propice à leur développement physique, intellectuel, socio-affectif et moral. Il est garant de la sécurité et du bien-être, mais aussi du respect des règles. Il a un rôle en matière de participation des élèves, de prévention des violences et de contrôle des présences et absences ».

Les éducateurs en MS ont, par ailleurs, leur propre vision de la profession:

Mon métier, je le définis comme un garde-fou actif, qui écoute, qui peut donner un autre chemin, guider le jeune. On comble les trous, une éducation qu'ils n'ont pas toujours dans leur famille. Je suis dans la bienveillance, je suis là pour écouter le jeune, mais aussi le responsabiliser.

On canalise les énergies, on est attentifs à créer un environnement le plus serein possible, on est des régulateurs d'ambiance, dans laquelle les élèves doivent se sentir bien.

Nous, on est l'huile qu'on met dans le moteur pour que ça tourne.

Ils se voient comme des professionnels centraux au sein des établissements scolaires:

On est le noyau de l'école.

On est un des acteurs principaux de l'école. Si on nous enlève, beaucoup d'écoles auront du mal à tourner. On fait partie intégrante de l'école.

C'est nous les grands gardiens.

⁹ Le Siep, Service d'Information sur les Études et les Professions, est une ASBL qui a pour mission de mettre au service de tous, toute l'information sur les études, les formations, les professions, mais aussi sur beaucoup d'autres thématiques telles que la citoyenneté, le travail, les droits, les projets internationaux, les loisirs, la culture, etc. : <http://metiers.siep.be/metier/educateur-educatrice/>

Ces définitions actuelles ne constituent probablement qu'un « instantané » d'une profession en mutation depuis son origine, qui s'adapte à son environnement. Nous y reviendrons.

Mais que veut dire éduquer?

3.1 Éduquer, ça veut dire...

Educare, educere?

Les mots « éduquer », « éducation » proviennent du verbe latin *educare*. Ce terme, spécifique à l'homme, signifie nourrir, faire croître, élever¹⁰. L'acte d'éducation implique à la fois de recourir partiellement à l'action d'un autre mais de ne s'en remettre qu'à soi pour grandir, se conduire et s'épanouir. Selon Jean-Marie Labelle¹¹, « Nourrir l'autre, certes, c'est lui procurer l'alimentation qui lui est profitable, surtout lorsqu'il est un nouveau-né. Mais, même là, et *a fortiori* plus tard, l'autre que l'on nourrit, c'est lui qui se nourrit lui-même, qui fait sien ce qui lui est donné. Ainsi, au sens propre, on n'éduque jamais l'autre. L'on ne fait que tout mettre en œuvre pour qu'il s'éduque lui-même, comme il se nourrit, tant qu'il vit, pour vivre et se développer¹² ». L'acte d'éducation implique donc l'action d'un autre à travers une relation qui permet au sujet éduqué de devenir lui-même.

De nombreux auteurs établissent également une filiation entre les mots français « éduquer » et latin « educere » ou « ex-educere », signifiant élever au sens de « tirer hors de », « conduire hors de » ou encore « guider ». L'acte d'éducation renvoie ici soit à une idée d'un processus, toujours inachevé, d'arrachement envers tout ce qui vise à un enfermement dans l'établi, l'immobile, le déjà-là rassurant face à l'imprévisibilité de la vie en acte, pour aller vers un accomplissement de l'être humain sans cesse inachevé¹³ », soit à l'action de l'éducateur qui accompagne ou conduit symboliquement l'enfant au-delà de ce qu'il est. L'acte éducatif implique alors à la fois de faire confiance aux potentialités de l'enfant, tout en le dirigeant.

¹⁰ Labelle, Jean-Marie, « L'éducation, une mutuelle transhumance », in *Revue des Sciences Religieuses*, tome 79, fascicule 3, 2005. Pratiques de formation des adultes, sous la direction de Alain Roy, pp. 318-327, [en ligne], DOI : <https://doi.org/10.3406/rscir.2005.3767>, http://www.persee.fr/doc/rscir_0035-2217_2005_num_79_3_3767, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

¹¹ Jean-Marie Labelle est Docteur d'État en Lettres et Sciences humaines, Maître de conférences de sciences de l'éducation à l'Université Louis-Pasteur de Strasbourg. Il a été également professeur associé à l'Université de Montréal (en 1996).

¹² *Ibidem*, p. 319

¹³ Barbier, René, Penser « autrement » la recherche en éducation et l'innovation pédagogique dans les institutions contemporaines, Conférence au colloque international de l'AFIRSE (mai 2009, Montréal), [en ligne], URL : <http://www.barbier-rd.nom.fr/syntheseconfRB.htm>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

Ce petit détour questionnant le sens du mot « éducation » montre qu'il n'est pas univoque. Comment a-t-il été interprété au cours de notre histoire, à quelles représentations de l'enfant est-il lié? Tel est le propos du chapitre suivant.

4 Bref regard historique sur le contexte éducatif et scolaire

4.1 Au travers de l'Histoire

En Occident, jusqu'au XVII^e siècle, l'enfant est perçu comme un être faible, physiquement et moralement, un adulte inachevé, mais aussi, avec l'avènement de la chrétienté, comme un être tâché du péché originel et donc « vicieux » par nature. L'éducation, dans cette perspective, ne peut être pensée que dans un mode disciplinaire, comme un « modelage » visant à inculquer les forces physique et morale « manquantes », selon une vision préétablie d'un adulte idéalisé – un parfait citoyen, dans la Rome antique, un bon chrétien, au Moyen-Âge¹⁴...–.

Déjà vers le XVII^e siècle, quelques penseurs comme Jean-Jacques Rousseau, dénoncent cette vision de l'enfant, mais c'est surtout vers la fin du XIX^e siècle que l'on commence à reconnaître l'enfant comme un individu à part entière, avec des spécificités propres. Le développement des sciences n'est pas étranger à cette évolution: la psychologie s'attarde à étudier l'enfant et son développement¹⁵. De petit être insignifiant, il devient un être humain à part entière et acquiert un statut propre¹⁶.

Le début du XX^e siècle est marqué par un essor des recherches et un développement des connaissances sur l'enfance. Parallèlement, l'État s'immisce de plus en plus dans l'éducation des enfants – surtout ceux des classes défavorisées –, traditionnellement prérogative des familles. En 1914 est votée, en Belgique, la première loi établissant l'obligation scolaire¹⁷ –, et sa gratuité, au niveau primaire. L'éducation scolaire, au-delà des primaires, est réservée aux enfants de la classe bourgeoise ainsi qu'à quelques enfants des classes défavorisées, les plus « doués », selon le principe de la méritocratie. L'éducation, familiale ou scolaire continue cependant à reposer, jusqu'au milieu du siècle, sur le modèle disciplinaire¹⁸ et transmissif. L'enfant est « **objet** » d'éducation. L'école fonctionne selon le modèle des institutions « totales » décrites par Goffman¹⁹:

¹⁴ Jusque dans les années 1850, l'instruction du peuple est vue par la bourgeoisie comme un moyen de moraliser le peuple (l'instruire est secondaire) et de maintenir la paix sociale. La religion et l'instruction ne font alors qu'un. Par après, l'obligation scolaire est vue comme un moyen d'éviter le travail des enfants mais aussi la criminalité. Source : <https://ligue-enseignement.be/assets/obligation-scolaire.pdf> (dernière consultation le 23 novembre 2018)

¹⁵ On peut citer, entre autres, C. Darwin, J. Piaget, H. Wallon

¹⁶ La reconnaissance du statut propre de l'enfant se traduit dans les textes et les institutions juridiques, notamment, à travers la première loi belge de protection de l'enfance, en 1912 et la création d'un tribunal propre à l'enfance.

¹⁷ La loi du 6 octobre 1914 fixe l'obligation scolaire des enfants de 6 à 14 ans.

¹⁸ Le concept, de Michel Foucault, fait référence à l'idée que l'individu, dans sa vie, ne cesse de passer d'un « *milieu d'enfermement* » à l'autre : la famille, l'école, l'armée, l'usine,...

monde clos, fonctionnant sur base de la surveillance, où l'on inculque non seulement des savoirs selon un programme institutionnel transmis verticalement aux élèves²⁰, mais aussi la discipline et les valeurs morales²¹ nécessaires au maintien de l'ordre social, à l'insertion sur le marché du travail et à l'ascension sociale – des garçons –, ou à la bonne gestion de la sphère familiale – par les filles –.

L'Institution se modifie profondément après la deuxième guerre mondiale, d'une part en raison des crises, notamment institutionnelle, qui affectent la société, d'autre part marquée par un changement de regard sur l'enfant et l'enfance ainsi que sur les méthodes éducatives.

4.2 Les années 60: la massification scolaire

L'avènement de l'État social contribue à créer un sentiment de sécurité relative, accentué par la forte croissance de la production et de la consommation, caractéristique de l'après-guerre. Dans ce contexte, les familles et les employeurs désirent une élévation du niveau de scolarité. Pour les premières, elle est synonyme d'ascenseur social *pour tous*. Pour les seconds, elle signifie l'accès à une main d'œuvre qualifiée. Le Pacte scolaire de 1958 instaure l'enseignement secondaire gratuit pour tous, subsidié par l'État. En garantissant la **démocratisation scolaire**, il induit une **massification** du système scolaire de l'enseignement secondaire entre 1950 et 1970²², accentuée par le boom démographique de l'après-guerre. Celle-ci provoque la fin d'une école « sanctuaire », protégée du monde extérieur. L'école est désormais confrontée aux **problèmes sociaux** de nouvelles catégories d'élèves.

Par ailleurs, le regard sur l'enfant change. La vision disciplinaire de l'éducation évolue vers une vision développementale de celle-ci. Désiré et programmé, notamment grâce au développement des méthodes contraceptives et ensuite à la procréation médicalement assistée, il est de plus en plus investi et devient le **centre de la famille**. Autrefois enfant « objet », il est maintenant enfant « **sujet** »; individu **unique** à part entière, détenteur de **droits**²³ qui doivent être reconnus et défendus. Ainsi, l'enfant a dorénavant un point de vue propre qui doit être pris en compte. Chaque enfant est considéré comme un **sujet autonome** dont il faut développer les potentialités plutôt qu'un être hétéronome devant s'adapter aux normes de la collectivité. Éduquer acquiert,

¹⁹ In Charles Amourous et Alain Blanc, *Erving Goffman et les institutions totales*, L'Harmattan, 2001.

²⁰ Dubet, 2010. Source: <https://150ans.ligue-enseignement.be/1914-la-loi-sur-lobligation-scolaire/> (dernière consultation le 26 décembre 2018)

²¹ <https://150ans.ligue-enseignement.be/1914-la-loi-sur-lobligation-scolaire/> (dernière consultation le 26 décembre 2018)

²² Le nombre d'élèves triple.

²³ En 1989, la convention internationale des Droits de l'Enfant entérine ce statut de « personne » conféré à l'enfant.

dans cette perspective, une nouvelle signification: **accompagner l'enfant** dans son processus de développement **vers l'autonomie et la réalisation de ses potentialités**. « Éduquer passe alors par la prise en compte de la personnalité enfantine que l'on aide à se développer harmonieusement²⁴ »

Ce basculement de paradigme coïncide avec la **crise de l'autorité et celle des institutions**. Cette crise n'épargne ni la famille, ni l'autorité du père, ni l'institution scolaire²⁵ qui doit faire face à un problème de légitimité²⁶.

Enfin, la montée de l'individualisme et, plus récemment, des identités communautaires favorise un changement du rapport à la norme²⁷, en substituant à la norme universelle un pluralisme normatif²⁸ qui confronte l'école à une augmentation des exigences de justification et de reconnaissance des élèves.

4.3 Comment réagit l'institution scolaire face à ces changements ?

D'un point de vue méthodologique et de manière très schématique:

- les pratiques éducatives traditionnelles qui visaient au redressement moral de l'enfant par la coercition laissent place progressivement au dialogue, au raisonnement, à la persuasion;
- les établissements scolaires élargissent leur action en dehors du temps de classe. Ils participent désormais aussi à la gestion du temps libre des élèves. L'animation devient un moyen d'éducation au travers d'activités récréatives, sportives, manuelles, scientifiques, artistiques ou sociales²⁹;
- l'école commence à intégrer une méthodologie par gestion de projets individuels.

⇒ **Du point de vue des fonctions professionnelles:**

- les rôles de surveillance diminuent au profit de ceux d'**accompagnement**³⁰;
- les enseignants, oeuvrant jadis dans le champ pédagogique, sont appelés à agir également dans le champ « social ».

²⁴ Source : Tschirhart, Annie, « Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : histoire d'un héritage », *Carrefours de l'éducation*, 2013/1 (n° 35), p. 85-103, [en ligne], URL: <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2013-1.htm-page-85.htm>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

²⁵ Source: Dethier, B., Schoenaers, F., « État des lieux et paysage de la médication scolaire en Belgique francophone », Liège, 2011, [en ligne], URL: <http://hdl.handle.net/2268/101487>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

²⁶ Van Haecht, A., 1990, citée par Dethier, B., Schoenaers, F., « État des lieux... »

²⁷ De Munck, J., Verhoeven, M., 1997, cité par Dethier, B., Schoenaers, F., *Ibidem*

²⁸ Dethier, B., Schoenaers, F., « État des lieux... »

²⁹ Source: Tschirhart, Annie, *Ibidem*

³⁰ En France, la fonction de « surveillant général » qui avait été créée en 1847 dans les écoles a été supprimée en 1970 avec la création de celle de conseiller principal d'éducation. Source: Tschirhart, Annie, « Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : histoire d'un héritage... »

4.4 Et l'éducateur dans tout ça?

Dans le cadre de l'enfance, l'origine du métier d'éducateur se situe au début du XX^e siècle dans le contexte particulier de la protection judiciaire ou sociale, face à une jeunesse considérée comme dangereuse ou « en danger », « placée » afin d'être traitée et éduquée – moralement et professionnellement – surtout, en vue d'en protéger la société. En quoi consiste cette fonction d'éducateur, à cette époque et dans ce contexte? Très peu d'informations sont disponibles, au-delà de la référence à la surveillance et au suivi des traitements élaborés par les médecins, les psychologues etc. Fonction au départ apparentée à une vocation, **invisible pour un public invisible**, elle ne nécessite pas de formation puisqu'il s'agit uniquement, pour l'éducateur, de transmettre et de **faire respecter la règle**, en tant que norme collective.

Quelques années plus tard, la description du métier d'éducateur est toujours floue et abordée sous l'angle négatif de *ce qui n'est pas*: les éducateurs sont ceux « chargés des enfants *en dehors* des heures de classe et d'atelier³¹ ».

Pour Dominique Fablet³², l'émergence du métier d'éducateur est repérable à travers la création de structures de formation spécifiques. Celles-ci correspondent à « l'affirmation de véritables perspectives éducatives qui se substituent aux orientations assistancielles, disciplinaires, voire répressives, auparavant prédominantes³³ ».

La professionnalisation du métier d'éducateur, par un véritable dispositif de formation – supérieure de plein exercice – ne se met en place que dans les années 60.

Les éducateurs, formés, se revendiquent alors comme des « **techniciens de la relation**³⁴ ».

4.5 L'éducateur en milieu scolaire

Le Pacte scolaire de 1958, en autorisant les établissements de l'enseignement secondaire à engager des éducateurs disposant d'un diplôme (soit de l'enseignement secondaire supérieur, soit de l'enseignement supérieur, régent ou instituteur), marque le début d'une nouvelle profession: celle d'éducateur en milieu scolaire.

Quelle est sa fonction? Faute de définition entérinée par un statut légal, **les représentations et les pratiques des éducateurs sont disparates et inégales selon les établissements.**

³¹ Nous avons souligné les termes par l'italique. La définition, de J.L. Lang, qui apparaît dans son livre *L'enfance inadaptée*, 1962 est citée par Fablet, Dominique, « Travail social et analyse des pratiques professionnelles : les éducateurs et leurs modèles de référence », in *Recherche & Formation*, N°39, 2002 Analyse des pratiques : approches psychosociologique et clinique, sous la direction de Blanchard-Laville et Dominique Fablet, pp. 51-68. DOI : <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1741> [en ligne], URL: www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_39_1_1741, (dernière consultation le 14 décembre 2018) Notons la distance entre cette représentation de l'éducateur et celle de la Rome Antique, où la fonction d'éducateur, reconnue et attitrée, relevait d'un soutien éducatif des jeunes gens des familles aisées.

³² Dominique Fablet (1953-2013) a été professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris-Ouest Nanterre.

³³ Fablet, Dominique, « Travail social et analyse des pratiques professionnelles... »

³⁴ *Ibidem*

Cette question interpelle néanmoins le réseau catholique qui publie, en 2002, un document³⁵ destiné à « rappeler aux établissements scolaires l'existence de "recommandations" en ce qui concerne la profession d'éducateur en milieu scolaire » et à « diffuser des dispositifs organisationnels, relationnels, pédagogico-éducatifs de qualité mis en œuvre par les éducateurs au sein des établissements scolaires ». Le réseau, qui inscrit la profession d'éducateur dans le cadre des articles 6 et 8 du « Décret Missions³⁶ » (1997) témoigne ainsi d'un effort pour uniformiser des pratiques de terrain hétérogènes et d'une volonté de donner un statut à l'éducateur. Elle le présente comme un « **agent de reliance** » dont le travail, « **spécifique et complémentaire du travail de l'enseignant³⁷** », se situe « **à la croisée des univers scolaire, parascolaire et social³⁸** ». Si la fonction implique de la surveillance, « surveiller devient "**veiller sur**", **mieux connaître, mieux entrer en contact, accorder de l'importance à chacun³⁹** ».

En 2009, une nouvelle publication sous forme de référentiel⁴⁰, « Educateur en milieu scolaire. Un métier en mutation », vise à « construire un cadre de travail commun », confirmant la persistance d'un manque de consensus sur les missions et les modalités de mise en pratique du métier – complexe – d'éducateur en MS.

Du côté de la Communauté française, bien que divers arrêtés royaux fixent les conditions d'accès et le calcul du nombre d'emplois de la fonction de « surveillant-éducateur » dans l'enseignement secondaire de la Communauté française⁴¹, ce n'est qu'en 2009 qu'elle établit et divulgue un document de référence officiel visant à cerner les missions du « surveillant-éducateur » pour son territoire⁴². Selon ce document, le travail des « surveillants-éducateurs » – dont l'importance est soulignée – s'inscrit dans le cadre

³⁵ FESeC, « Dispositifs "éducateur". Rétrospectives et prospectives », [en ligne], URL: http://www.enseignons.be/app/uploads/2008/05/28-05-08dispositifs_educateurbis-2.pdf, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

³⁶ Les articles 6 et 8 du « Décret Missions » (1997), définissent les mission prioritaires de l'enseignement:

- Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.
- Pour atteindre les objectifs généraux visés à l'article 6, les savoirs et les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences;
- Celles-ci s'acquièrent tant dans les cours que **dans les autres activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne à l'école³⁶**.

³⁷ *Ibidem*, p.6

³⁸ *Ibidem*, p.8

³⁹ *Ibidem*, p.13

⁴⁰ Ce référentiel est consultable en ligne, <http://admin.segec.be/Documents/6238.pdf>, (dernière consultation le 13 décembre 2018)

⁴¹ Arrêtés royaux du 22-03-69, 22-04-69, 15-04-77, ...

⁴² Circulaire 3411 du 18-01-2011, [en ligne], URL:

http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=3628. Le référentiel est disponible en ligne, <http://static.blog4ever.com/2012/12/722158/SSG---Missions-surveillant-ducateur.pdf>, (dernière consultation le 13 décembre 2018)

des objectifs de l'enseignement stipulés à l'article 6 du « Décret Missions ». « Pédagogue de la relation, l'éducateur gère, en équipe, les séquences non didactiques de la vie scolaire. Il assume quotidiennement des missions essentielles au bon fonctionnement d'une école, notamment le respect des règles et des conventions que se donne la communauté éducative⁴³ ». Par ailleurs, il y est précisé que « les missions à caractère éducatif sont prépondérantes par rapport à celles relevant de l'administratif. Elles concernent principalement la gestion des heures d'études, le contrôle de l'assiduité scolaire et l'encadrement éducatif, qui fait référence au balisement des comportements lors des surveillances, au suivi comportemental, au rôle d'écoute et à la mise en place d'animations pédagogiques à caractère ludique ou sportif hors temps de cours. »

Si ce référentiel mentionne⁴⁴ que « l'éducateur joue évidemment aussi un rôle social », ce qui marque avant tout le lecteur ou la lectrice est, d'une part, la référence à « l'encadrement », le « contrôle », la « surveillance » et la « gestion » et d'autre part, sa fonction de « relais ». L'éducateur y apparaît comme un **maillon dans une chaîne d'informations**; « un relais essentiel au sein de l'école, au carrefour de tous les flux d'information (direction, enseignants, élèves, parents,...)⁴⁵ ». « Il excelle à déceler les problèmes de tous ordres qui minent les comportements et le travail scolaire des élèves. » Malgré ce rôle communicationnel, il semble, avant tout, celui qui assure le **respect des règles et le cadre scolaire**.

Depuis 2016, « conscient du rôle important des éducateurs dans l'école, voulant le valoriser, le pouvoir politique exige désormais de ces éducateurs qu'ils aient reçu une formation professionnelle spécifique⁴⁶ ». Les diplômes qui ouvrent l'accès à cette fonction sont dorénavant:

- Bachelier éducateur.trice spécialisé.e en accompagnement psycho-éducatif;
- Bachelier éducateur.trice spécialisé.e en activités sociosportives;
- Surveillants-éducateurs d'internat et d'externat.
- Etc.

Cependant, aujourd'hui encore, la fonction de l'éducateur en MS reste floue et à la considération de la direction de chaque établissement scolaire, ce qui, sur le terrain, engendre un éventail coloré et disparate des situations, places et pratiques accordées aux éducateurs. Nous y reviendrons dans le cadre de notre analyse de ce métier du *care*.

⁴³ Le surveillant-éducateur. Ses missions, p.3

⁴⁴ Cette mention n'est pas mise en évidence, mais apparaît en page 13 du document, après la gestion des séquences d'étude, le contrôle de l'assiduité scolaire et l'encadrement éducatif, dont la gestion des surveillances.

⁴⁵ *Ibidem*, pp. 3-4

⁴⁶ Guillaume, B., Bulletin d'information n°3, 2017

Ce bref historique permet de pointer le côté récent de ce métier, plus récent encore son intégration dans le milieu scolaire. Il permet également de montrer les héritages que la fonction a longtemps endossés, dont le rôle répressif et de surveillance, le Pacte d'Excellence entamé en 2015 pouvant être un exemple indicatif, à travers sa mention de « surveillant-éducateur ».

5 Les éducateurs: un métier du *care*

5.1 Le paradigme du *care*: aspects théoriques

5.1.1 Les fondements du paradigme du *care*

En Occident, l'éthique et la morale, ainsi que les théories de la justice, ont souvent été pensées en termes d'autonomie, de respect de la règle et de l'égalité. Agir moralement signifie, selon cette perspective, agir de manière rationnelle, en respectant une règle qui serait valable pour tous⁴⁷. Néanmoins, Carol Gilligan, lors d'un travail de recherche, observe et met en évidence le fait que les hommes et les femmes divergent dans leur manière d'aborder un même problème moral, les hommes privilégiant une logique de calcul et la référence aux droits, les femmes, une logique basée sur la valeur de la relation⁴⁸. Son étude, publiée en 1982, constitue le point de départ des nouvelles théories éthiques ou philosophies dites « du *care* ». L'éthique, la morale et la justice y sont pensées du point de vue de la « capacité à prendre soin d'autrui », du « souci prioritaire des rapports avec autrui ». Le fondement de l'éthique du *care* se situe dans la reconnaissance de la **vulnérabilité et la dépendance fondamentales inhérentes à la condition humaine**, contraire à la présomption d'autonomie s'exprimant à travers l'usage rationnel d'une volonté libre. Ainsi, « avant d'appréhender l'autre comme un être d'emblée autonome, il est d'abord considéré comme un individu dépendant des autres et dont il faut se soucier en raison de cette condition qui fait de lui un être dont il faut nécessairement prendre soin, se préoccuper, se soucier⁴⁹ ». Pour Gilligan, les dimensions de dépendance et de vulnérabilité humaine touchent les **aspects les plus quotidiens et ordinaires de la vie**. L'éthique du *care* n'est ainsi ni générale, ni abstraite; elle s'inscrit dans des conditions de vie concrètes⁵⁰.

⁴⁷ Cf, par exemple, Rawls, John, *Théorie de la justice*, Harvard University Press, 1971

⁴⁸ Pour une synthèse de la démarche, cf. Delassus, Eric, « L'éthique du *care* : Vulnérabilité, autonomie et justice, 2012 », [en ligne] URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00701247v1>, (dernière consultation le 18 décembre 2018)

⁴⁹ Delassus, Eric, « L'éthique du *care* : Vulnérabilité, autonomie et justice, 2012 », ...

⁵⁰ Source : Laugier Sandra, « L'éthique du *care* en trois subversions », *Multitudes*, 2010/3 (n° 42), p. 112-125. DOI : 10.3917/mult.042.0112. URL : <https://www.cairn.info/revue-multitudes-2010-3-page-112.htm> (dernière consultation le 14 décembre 2018)

5.1.2 Le care c'est...

Quelques années plus tard, Joan Tronto et Berenice Fischer proposent une définition générale du *care*: « une **activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre “monde”, de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible**⁵¹. »

Le *care* est donc une **pratique qui inclut l'activité et la disposition**; où ce qui fonde l'action est la saisie des préoccupations et des besoins des autres ou du monde. Selon cette définition, le soin s'applique aux autres mais aussi à des objets et à l'environnement.

Cette approche du *care* comme **pratique** et non comme principe ou émotion nous semble essentielle et pertinente. C'est à partir de cette perspective que nous proposons d'analyser le travail des éducateurs en MS. Car, dans le « monde » particulier qu'est l'école, ils agissent au quotidien afin de maintenir et perpétuer les conditions relationnelles et institutionnelles indispensables à l'accomplissement des missions de cette institution, mais également en vue d'accompagner les jeunes dans leur développement. **Ils permettent en définitive à tous ses acteurs d'y vivre aussi bien que possible.**

D'après ces auteures, cette pratique prend forme à travers un processus en quatre phases.

5.1.3 Les 4 phases successives du processus du care selon J. Tronto et B. Fischer

Les quatre phases du processus du *care* sont:

1. Se soucier de (*caring about*)
2. Se charger de (*taking care of*)
3. Accorder des soins (*care giving*)
4. Recevoir des soins⁵² (*care receiving*)

Le développement théorique et l'analyse de chacune de ces phases, explicités ci-après, montrent que le travail du *care* suit un processus précis. Ils permettent également de mieux appréhender en quoi le travail des éducateurs en MS est un métier du *care*. Par ailleurs, ils aident à comprendre et à percevoir cette profession du *care* comme une pratique professionnelle à part entière en mettant en lumière les rouages, les processus

⁵¹ Tronto, Joan C., « Du care », in *Revue du MAUSS*, 2008/2 (n° 32), p. 243-265. [en ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2008-2-page-243.htm>, (dernière consultation le 18 décembre 2018)

⁵² En d'autres termes, il s'agit de « reconnaître que l'objet de la sollicitude réagit au soin qu'il reçoit », in J. Tronto: « Du care » ...p.250.

et les détails des pratiques; *toutes ces petites choses* disent les éducateurs rencontrés, qui ne sont pas toujours visibles et qui peuvent être vus comme étant « naturels », « non quantifiables » et donc « invisibles et déconsidérés » ou « pas réellement nécessaires pour ce métier ».

Afin d'alimenter notre analyse, nous l'illustrons avec des extraits d'entretiens qui apparaissent en italique dans le texte.

5.2 Les quatre phases du *care*: aspects théoriques et analyse

5.2.1 Se soucier de: l'attention, l'empathie et le sujet actif

Le *care* implique en premier lieu la **reconnaissance de sa nécessité**: constater l'existence d'un besoin, reconnaître la nécessité d'y répondre et évaluer la possibilité d'y apporter une réponse⁵³.

L'attention est le point de départ de ce processus. « Si nous ne sommes pas attentifs aux **besoins** de l'autre, il nous est impossible d'y répondre⁵⁴ ». L'attention nécessite d'« entendre, non seulement le besoin exprimé, mais ce qui est en jeu dans la demande. Entendre ce qui s'esquisse parfois **en deçà ou au-delà des mots**⁵⁵ ». L'attention mobilise cette capacité « involontaire »⁵⁶ qu'est la **sensibilité**⁵⁷. Elle s'accompagne d'une **perception émotionnelle**: « oser regarder... et s'approcher, [...]. Car il ne suffit pas de voir. Certains voient, mais se détournent et passent leur chemin. C'est une perception émue, "remuée", qui va mouvoir le sujet vers la singularité d'une personne et d'une situation... L'attention nous ouvre donc à la sphère des **affects**, des sentiments moraux⁵⁸ ». Comme dit Philippe Gaberan, « il n'y a de relation éducative que de relation d'amour⁵⁹ ».

L'empathie est également au cœur de ce processus. Elle introduit une dimension de réciprocité dans le travail relationnel, liée à la conscience de sa propre vulnérabilité: « c'est en reconnaissant que j'ai moi-même besoin de soins, besoin que l'on prenne soin

⁵³ Selon Zielinski, Agatha, « L'éthique du *care*. Une nouvelle façon de prendre soin », in *Études*, 2010/12 (Tome 413), p. 633, URL : <https://www.cairn.info/revue-etudes-2010-12-page-631.htm>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

⁵⁴ Tronto, J., « Du *care* », p. 173

⁵⁵ Zielinski, Agatha, « L'éthique du *care*... », p. 638

⁵⁶ Ricoeur Paul, cité par Zielinski Agata, « L'éthique du *care*... »

⁵⁷ Zielinski Agata, « L'éthique du *care*... », p. 635

⁵⁸ *Ibidem*, p. 637

⁵⁹ Gaberan, Philippe, *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée*,

de moi, que je deviendrai davantage capable de mettre le *care* au centre de mes préoccupations envers autrui⁶⁰».

Par ailleurs, l'identification d'un besoin est aussi corrélée à celle des **capacités (capabilités) du sujet bénéficiaire, sujet non passif**. Nous y reviendrons un peu plus loin.

5.2.1.1 À quels besoins des jeunes les éducateurs en MS répondent-ils?

5.2.1.1.1 L'adolescence: besoins et anxiété face aux changements

L'entrée dans l'enseignement secondaire signifie généralement pour le jeune son entrée parallèle dans la période de l'adolescence. Elle n'est pas un problème en soi, mais une phase d'adaptation qui comporte son lot d'exigences. On ne parle donc pas de crise, mais de différentes phases, parfois traversées de manière plus ou moins difficile. Cette période de **changements importants, tant physiques que physiologiques**, peut générer de **l'anxiété** chez l'adolescent.

Les recherches en neurosciences révèlent entre autres, de manière concrète, depuis quelques années maintenant, qu'il existe des processus de maturation du cerveau. Au stade de l'adolescence, il est démontré que le cerveau continue de croître et de se développer. Certains comportements souvent reprochés aux adolescents, s'expliquent par le fait qu'à cet âge le cerveau n'a pas terminé de se développer et cherche à réguler les doses grandissantes d'hormones sexuelles. Des connexions manquantes peuvent produire des difficultés dans l'élaboration du raisonnement notamment. En définitive, les études précisent que **les adolescents n'ont pas les mêmes capacités d'organisation, d'abstraction et de prise de décision que les adultes**.

Par ailleurs, outre le développement biologique et neuronal, ils ont des besoins, comme tout être humain. Parmi ceux-ci, on peut noter les **besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, etc**⁶¹. Des études soulignent la spécificité de ces besoins chez les adolescents. Nous en reprenons ici une synthèse sous forme de tableau (page suivante).

⁶⁰ Zielinski Agata, « L'éthique du *care*... », p. 636

⁶¹ Voir la pyramide des besoins du psychologue Abraham Maslow qui schématise une théorie élaborée à partir des observations réalisées dans les années 1940 sur la motivation. La pyramide est constituée de cinq niveaux principaux : <http://www.psychologuedutravail.com/psychologie-du-travail/la-pyramide-des-besoins-de-maslow/> (dernière consultation le 14 décembre 2018)

Les principaux besoins des adolescents et les conséquences observées lorsque ces besoins ne sont pas répondus⁶²

	Exemples de besoins à combler chez les adolescents	Exemples de conséquences liées aux besoins non comblés
Besoins physiologiques	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une hygiène de vie adéquate (alimentation, sommeil, repos, exercice) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fatigue • Problèmes de santé • Irritabilité • Faible concentration • Absentéisme scolaire
Besoin de sécurité	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un espace psychologique, un refuge offrant une sécurité et un contrôle • Se sentir soutenu lorsque nécessaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Isolement • Signes de stress et d'anxiété • Mépris de l'autorité
Besoin d'appartenance	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir l'occasion d'entrer en contact avec les autres • S'intégrer à un groupe • Obtenir un statut social • Avoir un espace pour s'exprimer de façon socialement acceptable 	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusion par rapport aux groupes d'amis • Manque de respect envers d'autres jeunes • Intimidation
Besoin d'estime	<ul style="list-style-type: none"> • Être reconnu, apprécié • Sortir du lot • Faire un travail utile et visible • Exprimer son talent et sa compétence • Varier, innover dans ses tâches et ses loisirs 	<ul style="list-style-type: none"> • Dépendance envers l'adulte et besoin constant d'approbation • Peu d'initiative • Discours négatif par rapport à l'école et à la vie sociale
Besoin de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> • S'épanouir • Approfondir sa culture • Se former et continuer son propre développement • Être écouté et se sentir compris 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de projets menés à terme • Faible participation à des activités • Décrochage scolaire

5.2.1.2 Impacts de l'école sur le développement du jeune

Rappelons aussi que l'école est un lieu important de la vie des enfants et des jeunes : ils y passent beaucoup de temps et y vivent de nombreuses expériences pédagogiques et sociales (création de liens d'amitié, expérimentation de moqueries, échecs et réussites, premiers émois amoureux, jeux et rires dans la cour de récréation, punitions, retenues,

⁶² Source : https://www.cisss-ca.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Services_offerts/Enfants-Jeunes-Famille/Adolescence_normative.pdf, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

« broissage » des cours,...). Une enquête en Communauté française⁶³ souligne les **impacts du vécu des jeunes à l'école sur leur santé tant psychique que physique** : « même s'ils n'ont pas choisi d'y aller, certains élèves vont beaucoup aimer l'école, d'autres beaucoup moins voire pas du tout ». La **satisfaction à l'égard de l'école est cependant fondamentale car elle détermine, avec d'autres domaines du quotidien du jeune (famille, amis, lieu de vie...), une satisfaction plus globale de la vie**⁶⁴. L'école constitue ainsi tantôt un «risque» tantôt une «ressource» pour le développement des élèves, de leurs comportements ainsi que de leur santé et leur bien-être⁶⁵. On parle de « risque » en pensant aux jeunes qui n'aiment pas l'école car ils sont plus enclins, à échouer scolairement, à développer des problèmes psychosomatiques (nervosité, sentiment de déprime...) et à avoir une qualité de vie moindre⁶⁶. En Belgique francophone, selon l'enquête PISA de 2015, seulement 62% des élève déclarent se sentir bien à l'école⁶⁷. 18,5 % déclarent subir des actes de harcèlement plusieurs fois par mois. Globalement, dans les pays de l'OCDE, le sentiment d'appartenance des élèves vis-à-vis de leur école a faibli entre 2012 et 2015⁶⁸.

5.2.1.3 Élève et jeune: des rôles différents selon les lieux et les acteurs de l'école

Parfois « élève », parfois « jeune », l'adolescent présente différentes facettes de sa personne en fonction des espaces et des professionnels qui l'entourent. Dans « La mise en scène de la vie quotidienne⁶⁹ », le sociologue Erving Goffman rappelle qu'un individu en interaction avec un autre individu est un acteur en représentation, dans la mesure où il doit maintenir une définition convenable de la situation, c'est-à-dire, maîtriser l'impression qu'il donne de son activité au cours de sa représentation par différents procédés de mise en scène. Il doit « influencer les autres participants » et il joue toujours

⁶³ *J'aime pas l'école*, enquête et document réalisés par la SIPES (Service d'Information Promotion Education Santé), l'Ecole de Santé Publique et l'Université Libre de Bruxelles, 2011 [en ligne], URL:

<http://www.afpssu.com/wp-content/uploads/2013/07/jaimepaslecole.pdf>

(dernière consultation le 14 décembre 2018)

⁶⁴ Suldo et al., 2006 cités par Randolph et al., 2010. Source : *J'aime pas l'école*, enquête et document réalisés par la SIPES (Service d'Information Promotion Education Santé), l'Ecole de Santé Publique et l'Université Libre de Bruxelles, 2011 [en ligne], URL:

<http://www.afpssu.com/wp-content/uploads/2013/07/jaimepaslecole.pdf>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

⁶⁵ Selon Samdal et al., 1998. Source : *J'aime pas l'école*, enquête et document réalisés par la SIPES...

⁶⁶ Epstein, 1981; Calabrese, 1987; Kasen et al., 1990; Nordlohne & Hurrelman, 1990; Jessor, 1991; Nutbeam & Aarö, 1991; Nutbeam et al., 1993 cités par Samdal et al., 1998. Source : *J'aime pas l'école*, enquête et document réalisés par la SIPES...

⁶⁷ Résultats du PISA 2015, Le bien-être de l'élève, volume III, [en ligne], URL : https://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2015-volume-iii/synthese_9789264288850-3-fr, (dernière consultation le 20 décembre 2018). Graphique III.1.3 [Partie 1/2], Synthèse du sentiment d'appartenance à l'école et du harcèlement scolaire, [en ligne], URL :

<http://dx.doi.org/10.1787/888933470435>

⁶⁸ Graphique III.7.1, Évolution entre 2003, 2012 et 2015 du sentiment d'appartenance des élèves à l'école, [en ligne], URL : <http://dx.doi.org/10.1787/888933471478>

⁶⁹ Goffman Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 1 : *La présentation de soi*, Paris, Minuit, 1973 [1956].

un rôle, lequel peut être différent selon la nature des interactions. Il dispose de différents modes opératoires.

Ainsi, le jeune à l'école « endosse » son rôle d'élève en classe. Il est d'ailleurs généralement vu et perçu comme tel par les enseignants. Ce rôle, défini comme étant « celui, celle qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire » (Petit Larousse), comporte certaines caractéristiques dont, par exemple, l'obéissance, l'écoute, l'attention portée sur les matières enseignées en classe, une bonne conduite, une absence de mouvement physique au sein de la classe, qui pourrait déranger le bon déroulement du travail...

Toutefois, il est intéressant de noter que le jeune, élève en classe, peut se présenter différemment aux autres dans la cour de récréation ou encore à la cantine. D'autres règles, un autre espace, d'autres personnes et professionnels s'y côtoient, participent de la création d'autres enjeux, d'autres comportements, d'autres perceptions. Ainsi, un enseignant, poursuivant certains objectifs relatifs à la matière qu'il enseigne aux élèves, aura une approche et une relation aux jeunes de sa classe différentes de celles portées par les éducateurs qui voient et travaillent avec les mêmes jeunes *a priori*, mais dans un contexte différent, avec des enjeux différents. Par conséquent, **la relation tissée entre l'éducateur et le jeune est singulière, tout comme le travail effectué par l'éducateur**. Cette relation s'appuie sur d'autres enjeux et d'autres objectifs que ceux portés par le rôle de l'élève. Nous constatons donc que l'éducateur et l'enseignant accompagnent tous deux le jeune, mais chacun de façon spécifique, selon sa fonction, sa place et les objectifs de son travail au sein de l'école. Ce constat peut expliquer la raison pour laquelle certains enseignants précisent qu'ils ne sont pas là pour « éduquer mais pour enseigner ». L'éducateur, lui, est attentif à leurs besoins, il « se soucie » d'eux non en tant qu'élèves mais comme individus à percevoir **dans leur totalité** : Car en même temps qu'elle est celle/ celui à qui il faut enseigner les maths, les langues, les sciences... l'élève vit ses problèmes d'être humain à l'école aussi. En tant qu'être humain en développement, l'élève, adolescent, est un sujet actif du *care*, ayant besoin d'un accompagnement pour devenir un citoyen responsable et autonome. L'attention que l'éducateur porte au jeune est fondamentale dans ce processus.

5.2.1.4 *L'éducateur sur le terrain: l'attention aux besoins du jeune*

Suivant le référentiel FESeC⁷⁰, auquel nous avons fait référence précédemment, « l'éducateur est toujours attentif aux trois besoins fondamentaux de l'adolescent qui, s'ils ne sont pas rencontrés, mènent à la violence: **le besoin de communiquer, celui d'être écouté et entendu et celui d'être accepté**. **L'écoute** désigne certainement la première de toutes les attentes de l'adolescent: une soif d'être pris en considération ».

⁷⁰ Référentiel FESeC: *Educateur en milieu scolaire. Un métier en mutation*, Enseignement Catholique secondaire, 2010, p.23, file:///Users/Anik/Downloads/FESEC_ref%C3%A9rentiel%20%C3%A9ducateur_2003.pdf. (dernière consultation le 14 décembre 2018)

Pour pouvoir répondre à ces besoins, l'éducateur doit, en amont, porter attention au jeune.

5.2.1.5 Porter attention: créer le lien, apprivoiser, connaître

Il regarde, écoute, observe les jeunes au quotidien. Être dans la cour ne représente dès lors pas uniquement une présence physique, mais bien une **disponibilité** et un travail **d'attention** au quotidien qui permet à la fois de **veiller au cadre et à l'ambiance générale** de la cour et **de connaître les jeunes** qui font partie de l'établissement.

Le conte du renard et du petit prince est explicite quant à la temporalité de cette phase du processus:

« Il faut être très patient [...]

Tu t'assoiras d'abord un peu loin de moi [...]

Je te regarderai du coin de l'œil et tu ne diras rien. Le langage est source de malentendus. Mais chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près »⁷¹.

Le rythme temporel y a également toute son importance:

« Si tu viens n'importe quand, je ne saurai jamais à quelle heure m'habiller le cœur... Il faut des rites. »⁷²

La régularité et la répétition du rythme scolaire procurent à l'éducateur et aux jeunes le cadre idéal pour pouvoir se connaître.

L'exemple de l'accueil

Nous sommes les garants en première ligne de l'ambiance de l'école. Le premier visage que les élèves voient c'est le nôtre. C'est important de les faire arriver dans un environnement plaisant. Je leur souris par exemple, le matin, quand ils arrivent. Je me souviens, un jour j'étais malade mais j'étais venu travailler. Un jeune m'a dit en arrivant 'tiens, monsieur, aujourd'hui, vous ne souriez pas'. Le jour où on n'est pas en forme, ça se remarque. Ce sont des petites choses au quotidien.

Des petites choses cumulées, au quotidien sont des propos régulièrement évoqués par les éducateurs rencontrés. Un regard, un signe de la main, un hochement de tête, une parole,... la présence de l'éducateur dans la cour, dès le matin, se décline en mille et une actions qui représentent un travail à accomplir.

Dans la cour, si on a une réaction répressive par exemple, ça va modifier l'ambiance de la cour, voire de l'école. Pour moi, on est aussi des régulateurs

⁷¹ De Saint-Exupéry, Antoine, *Le petit prince*, Gallimard, 1946, p. 72

⁷² *Ibidem*, p. 73

d'ambiance, on canalise les énergies, les demandes des élèves, on y est attentif, on y réfléchit pour faire en sorte de garder une ambiance positive dans laquelle les élèves se sentent bien.

Son travail implique de pouvoir jauger l'atmosphère d'une cour, d'une école, de pouvoir constater l'existence d'un besoin et d'évaluer la possibilité d'y apporter une réponse. *Je connais mes jeunes* disent-ils au travers des témoignages. Connaître un jeune, c'est savoir quelle est sa personnalité, savoir ce qui l'ennuie, ce qui l'encourage, comment l'aborder, pouvoir remarquer s'il a des soucis, des difficultés, c'est pouvoir apprécier son évolution au sein de l'établissement. C'est créer un lien avec lui, *créer une relation de confiance*.

Notre travail de connaissance du jeune est primordial. Et cette connaissance ne relève pas d'un miracle. C'est par la relation qu'elle va se faire, on va à la fois apprendre à connaître le jeune et à tisser une relation de confiance, ça a toute son importance.

5.2.2 Se charger de

Après avoir constaté un besoin et évalué la possibilité d'y répondre, il s'agit « d'assumer une certaine **responsabilité** par rapport au besoin identifié et de **déterminer la nature de la réponse** à lui apporter ». Cette posture implique de « reconnaître que l'on peut agir pour traiter ces besoins non satisfaits⁷³ ».

La plupart des éducateurs rencontrés mettent au coeur de leur métier l'accompagnement des jeunes. Cette mission se décline en différentes tâches effectuées dans le but de répondre au besoin d'accompagnement du jeune dans son processus de développement vers l'âge adulte en l'aidant à trouver les ressources en lui-même. Cette relation d'accompagnement se distingue ainsi d'une relation de maternage ou de paternalisme. La relation est performative entre deux acteurs⁷⁴ dans un environnement complexe en constant déséquilibre. Cette **perspective d'autonomie**, « répond à la critique **politique** stipulant qu'une société du *care* entretiendrait les gens dans un état de minorité ou de passivité. Or, c'est bien l'autonomie, voire l'émancipation

⁷³ Tronto, Joan, « Du care »... p.249

⁷⁴ Voir aussi Collins, Steve et Ting, Hermia, « The complexity of care », in *Complicity, an International Journal of Complexity and education*, vol.11 n°1, 2014, [en ligne] URL:

<https://journals.library.ualberta.ca/complicity/index.php/complicity/article/view/21452>

La relation de *care* est comme un processus d'apprentissage entre l'un et l'autre, opérant dans un système complexe en constant déséquilibre, progressant à partir d'indices vers une interaction efficiente mais sans garantie de succès.

des personnes qui est visée par le *care*⁷⁵». L'éducateur en MS cherche à solliciter la participation, les choix et les actions du jeune dans cette visée d'autonomie.

Il est ainsi, selon le référentiel de la FESeC, un **acteur dans le développement des compétences des élèves**⁷⁶. Il joue un rôle important dans l'apprentissage et le développement des compétences affectives, relationnelles et sociales des jeunes en milieu scolaire⁷⁷.

On est là pour donner un autre chemin, pour guider.

On est un repère pour les jeunes.

On est garants d'un cadre.

5.2.3 Accorder des soins: les dimensions qualitative et professionnelle du care

Accorder des soins, c'est aller à la rencontre des besoins identifiés par un travail de terrain. Ce travail de terrain se caractérise par des compétences, une attitude éthique particulière, la singularité des personnes et des situations et un travail émotionnel.

- **La compétence**. Ce travail est réalisé par des professionnels possédant des compétences spécifiques, acquises à travers les études et la formation continuée. J. Tronto insiste sur les dimensions qualitative et professionnelle du *care*: « ce n'est pas une activité improvisée, c'est un **travail**, avec ce que cela implique de **professionnalisme**, de dimension sociale et économique [...] Il ne suffit pas d'entrer en relation avec autrui. Il est nécessaire de lui procurer **efficacement** ce qui pourvoit à ses besoins⁷⁸ ». En d'autres termes, « on ne s'improvise pas spécialiste d'une activité au titre du sentiment moral, à l'aune de la seule émotion ou du désir de bien faire⁷⁹ ». Il existe des **savoir-faire** et des **savoir-être** liés à la profession d'éducateur en MS.

- **L'attitude**. Par contre, les compétences techniques ne suffisent pas à cerner la dimension du *care* qui relève également d'une **morale; attitude particulière** impliquant une certaine manière de vivre et de faire vivre cette relation de soin. Car, en accord avec Agata Zielinski, la technique maîtrisée, l'acte efficace peuvent être relationnellement inadéquats. Une manière de traiter un bénéficiaire peut, par exemple, être humiliante ou intrusive.

⁷⁵ Zielinski Agata, « L'éthique du *care*... », p. 640

⁷⁶ FESeC – Référentiel éducateur – 2010/3/17, p.23

⁷⁷ *Ibidem*, p. 26

⁷⁸ Zielinski Agata, « L'éthique du *care*... », p. 634

⁷⁹ *Ibidem*, p. 637

Ainsi, **le travail du care se situe au-delà de la stricte adéquation de la réponse à un besoin. Il doit offrir à l'autre les conditions d'éprouver sa dignité** – le restituer à ce que Ricoeur appelle « l'estime de soi »⁸⁰ –

- **La singularité.** Agata Zielinski met en évidence la dimension de **singularité** du travail du care: singularité des personnes et des situations. Cependant, le care **ne relève pas uniquement de relations duelles ou interindividuelles**, comme l'affirme J. Tronto et B. Fischer.

- **Le travail émotionnel.** Le vécu émotionnel au travail mais aussi le travail émotionnel des professionnels témoignent de l'aspect **émotionnel**⁸¹ des métiers du care. Tout travail relationnel implique de gérer ses émotions et donc d'effectuer un **travail émotionnel**. Hochschild⁸² définit ce travail émotionnel comme « la compréhension, l'évaluation et la gestion de **ses propres émotions, ainsi que des émotions d'autrui** ». Le travail émotionnel se situe dans **l'effort** accompli à travers la nécessaire « coordination de soi et de ses propres émotions pour que le travail semble être accompli sans effort⁸³ ». Par ailleurs, l'intensité du travail émotionnel semble augmenter lorsque les professionnels interagissent avec de multiples acteurs et notamment des individus externes à leur structure⁸⁴.

5.2.3.1 *Le travail d'accompagnement des jeunes.*

5.2.3.1.1 Qu'est-ce que l'accompagnement?

Dans l'acte d'« accompagnement », l'accompagnant, impliqué dans la relation, incite l'accompagné à passer d'une position de prise en charge à celle de sujet-acteur⁸⁵.
Comment les éducateurs favorisent-ils ce processus?

Au centre du travail des éducateurs: la relation⁸⁶

Ce qui caractérise le travail des éducateurs en MS et les distingue de celui du « surveillant », c'est leur **capacité à créer et maintenir des relations qui ne soient**

⁸⁰ *Ibidem*, p. 638

⁸¹ SOARES, Angelo, « Les dimensions (in)visibles du travail du care », in *Revue (petite) enfance*, n°122, [en ligne], URL : <http://www.revuepetiteenfance.ch/?p=1381>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

⁸² Arlie Russell Hochschild, professeure émérite de sociologie à l'Université de Californie à Berkeley, auteure de nombreux ouvrages, est une pionnière de la sociologie de émotions.

⁸³ Hochschild, A., *The managed Heart*, Berkeley, University of California Press. 1983, Source: Soares, Angelo, « Les dimensions (in)visibles du travail du care, ... »

⁸⁴ Wharton, A, Erickson, R, « Managing Emotions on the Job and at Home: Understanding the Consequences of Multiple Emotional Roles », in *Academy of Management Review*, 18 (3), pp. 457-486, 1993. Source: Soares, Angelo, « Les dimensions... »

⁸⁵ Paul, Maela, « L'accompagnement dans le champ professionnel », *Savoirs*, 2009/2 (n° 20), p. 11-63. DOI: 10.3917/savo.020.0011, [en ligne], URL: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2.htm-page-11.htm>, (dernière consultation le 25 décembre 2018)

⁸⁶ Soares, Angelo, « Les dimensions (in)visibles du travail du care »...

pas de convenance ou d'obéissance. Mais, qu'est-ce qu'une relation? Barbara Gutek⁸⁷ souligne la différence fondamentale entre une rencontre et une relation. Selon elle, la **rencontre** est une interaction fugace entre des personnes qui ne se connaissent pas. Par contre, « si dans l'interaction se développe une histoire commune qui entraîne des interactions futures, il n'y a plus alors seulement une rencontre, mais l'établissement d'une **relation** entre les personnes soignées et soignantes ». ⁸⁸

La rencontre ne permet pas de bâtir une **relation de confiance**. Celle-ci ne peut s'établir, se construire, et se maintenir qu'**à travers une relation**.

Les éducateurs dans la relation: quotidien, proximité et cadre sécurisant

Les éducateurs font partie des métiers dits de « première ligne ». Ils sont donc en lien direct avec les jeunes de l'établissement dans lequel ils travaillent. Cette proximité facilite les échanges de regards et les échanges verbaux, ainsi que nous l'avons vu plus haut. La relation se tisse et l'éducateur la **travaille**. C'est un travail **quotidien**. À la fois par sa disponibilité, son observation et son écoute active, il développe au fil du temps un **lien de confiance** avec les élèves. Ces derniers deviennent « ses jeunes ». Ce travail relationnel devient propice aux confidences et permet le dépôt de certains problèmes que rencontrent les jeunes dans leur vie: des problèmes scolaires, familiaux, de cœur, mais aussi des soucis liés à la sexualité, aux réseaux sociaux ou encore au suicide.

On est présents dans la vie quotidienne des élèves, de l'école.

On est en première ligne, aussi bien pour l'aide que pour le respect de la discipline. J'aime accompagner les jeunes pour en faire de bons citoyens demain: donner goût à l'apprentissage, rouvrir l'esprit, les orienter vers de bons endroits, les soutenir dans leur scolarité. De mon point de vue, j'aime encourager les points positifs, des petites choses bien faites.

On travaille au cas par cas. D'où l'importance pour nous de connaître nos élèves. Pour moi, la relation, la confiance avec chacun est primordiale !

On a cette proximité du jeune. On a ce petit temps en plus que les profs n'ont pas, on peut les ramener à une position de sérénité.

On essaie d'orienter les élèves, ceux qui ont des problèmes de cœur d'autres des problèmes de drogue. On joue un peu tous les rôles, l'importance du relationnel, c'est ce que j'aime dans mon métier.

⁸⁷ Professeur émérite en management et organisations à l'université d'Arizona

⁸⁸ Gutek, Barbara, *The Dynamics of Service: Reflections on the Changing Nature of Customer/Provider Interactions*, JosseyBass, 1995. Source: Soares, Angelo, , « Les dimensions (in)visibles du travail du care »...

Dans la relation, les éducateurs ne peuvent faire l'impasse d'un questionnement quant aux moyens adéquats pour arriver à une finalité précise, éducative. « Le *care* comme pratique implique qu'il est à la fois pensée et action, que l'une et l'autre sont étroitement liées et orientées vers une certaine fin. L'activité et sa fin établissent les limites de ce qui apparaît comme bien-fondé dans le cadre de la pratique⁸⁹. »

Les éducateurs ont ainsi une **pratique réflexive** qui relève d'une **rationalité** pratique.

Pratique réflexive, sens des actes et de la parole: l'exemple de la sanction

Accompagner c'est aussi **guider, recadrer, dialoguer avec sens**. La sanction représente en cela un exemple souvent évoqué lors des entretiens. Selon la plupart des éducateurs rencontrés, pour pouvoir « impacter » le jeune qui la reçoit, elle nécessite d'être *juste, pédagogique, constructive, de lui permettre de retrouver le sens de son acte, de comprendre et de réfléchir à ce qu'il a fait*. Ils insistent sur la nécessaire implication de l'élève et sur l'écoute de ce dernier. Ils partagent également le souhait d'une sanction qui soit sélectionnée ou choisie sur base des faits commis et les caractéristiques du jeune: sa personnalité, sa situation dans l'école, son implication scolaire et ses résultats, sa situation personnelle, ses difficultés éventuelles... Ils nous précisent souvent que la sanction doit faire sens pour le jeune ; leur travail relationnel quotidien leur permet souvent de déterminer une sanction pertinente tant pour le jeune qui la reçoit que par rapport à la situation qui a entraîné la sanction. Ils s'attachent également à ce qu'elle n'entérine pas l'ambiance de l'école et ils l'adaptent en fonction du ROI (Règlement d'ordre intérieur) et du projet pédagogique de l'école. Ils favorisent dès lors majoritairement une vision constructive de la sanction plutôt que répressive. La sanction doit permettre de *faire en sorte qu'il comprenne la raison de cette sanction, l'amener à changer son comportement, à agir sur sa socialisation*.

5.2.3.1.2 Les caractéristiques du travail d'accompagnement

- **Les compétences**. L'éducateur est un **professionnel** car les **situations socio-éducatives sont complexes** et réclament un **geste professionnel spécifique et maîtrisé**. Les compétences nécessaires sont diverses, telles que « la dynamique de groupe, les techniques de l'écoute active et de la médiation, l'approche systémique, une bonne connaissance du droit scolaire en général et du décret consacré à la protection de la jeunesse, une ouverture à la culture des jeunes, l'utilisation de l'outil informatique, la capacité à aider le jeune dans la recherche d'une méthode de travail, ... »⁹⁰, autant de savoir-faire qui s'accompagnent de savoir-être.

⁸⁹ Tronto, Joan, « Du care »... p. 251

⁹⁰ *Ibidem*, p. 24

- L'attitude. La disponibilité, l'écoute active, la parole adéquate

Parmi les savoir-être, les éducateurs soulignent la nécessité d'être disponible et à l'écoute de chacun, de façon à nourrir le climat général et la relation de confiance qu'ils tissent avec les élèves. Seules ces conditions permettent de libérer la parole des jeunes, en leur offrant un cadre sécurisant et ouvert. Par ailleurs, une attitude éthique et une parole adéquate favorisent l'écoute mutuelle et l'échange qui permettent au jeune d'être acteur de ses choix et de son accompagnement.

Il faut de la bienveillance, de la compréhension, de la discrétion, de la patience, de l'écoute, de l'empathie, de la confiance, de la sécurité, de l'observation.

Il faut être juste, neutre, réactif, savoir prendre du recul, créer la relation.

Il faut ne pas blesser, trouver le mot juste, bien comprendre.

Cependant, ce travail d'accompagnement requiert du temps, ce dont les éducateurs manquent généralement, nous y reviendrons dans le chapitre consacré aux conflits du *care*.

- La singularité. La **singularité** est inhérente à chaque relation d'accompagnement et à chaque moment de cette relation, car le jeune est un individu avec ses spécificités propres et les situations se présentent toujours dans un contexte particulier. Par conséquent, il n'y a pas de « recettes » relationnelles, mais seulement un **travail au cas par cas et au moment présent**. Ainsi, comme dit Joseph Rouzel, « les éducateurs sont vraiment des aventuriers au quotidien⁹¹. »

Mon travail est axé sur le bien-être avant tout du jeune. Qu'il se sente bien là où il est. C'est au cas par cas. D'où le travail de connaissance qui est primordial.

Néanmoins, cette singularité est confrontée à la **dimension collective** de l'institution scolaire. Les éducateurs partagent leur attention et le temps disponible. L'accompagnement de chacun est ainsi limité puisqu'ils ont en charge non seulement un nombre élevé d'élèves mais aussi de multiples autres tâches. Ceci constitue un réel défi pour la mise en œuvre de relations d'accompagnement, gourmandes en ressources de temps.

Par ailleurs, le *care* **ne relève pas uniquement de relations duelles ou interindividuelles**, comme l'affirme J. Tronto et B. Fischer. Les éducateurs veillent également au fonctionnement collectif – de classes, de groupes d'élèves...–.

Je travaille autant en individuel qu'en collectif.

⁹¹ Rouzel, Joseph, *Le travail d'éducateur...* p. 87

Outre ces caractéristiques générales attribuées au travail du *care*, nous désirons également mettre en évidence celles, plus spécifiques, liées au travail d'éducateur en MS, notamment dans le cadre de son travail d'accompagnement: la charge administrative, le travail de coopération et de communication, en interne mais aussi avec les parents et les acteurs du réseau.

La place de la charge administrative

Les éducateurs présentent généralement le travail administratif comme une tâche incombant à leur fonction d'accompagnement. Prendre et encoder les présences, contacter les parents, informer l'éducateur sur le jeune : si ce dernier est par exemple, souvent absent, arrive systématiquement en retard, ou encore a des soucis de communication avec ses parents, ces faits sont autant d'informations utiles pour le travail d'accompagnement. L'éducateur pourra ainsi noter certains faits, certains comportements, problématiques ou non, du jeune et agir en conséquence ou décider de l'aborder en vue d'en savoir plus sur certains comportements observés.

Nous verrons cependant dans le chapitre suivant que le travail administratif, pour la plupart des éducateurs rencontrés, est dense et lourd et représente une réelle charge entravant leur mission d'accompagnement.

C'est moi qui suis responsable de ton absence. Je suis là pour l'ordre et la discipline, gérer les choses pour que ça tourne bien.

Un travail de coopération et de communication

Citons, à ce propos, le référentiel FESeC qui met en lumière le travail de **coopération** et de **communication**: « l'éducateur est, dès lors, co-responsable de l'épanouissement intellectuel et socio-affectif de l'élève avec les autres membres de l'équipe: direction, préfet d'éducation, professeurs, titulaires, médiateur, agents du centre psycho-médico-social (CPMS), ... Cette notion d'**équipe** est essentielle parce qu'elle oblige à la concertation, à la coopération et à la coordination. La communication est indispensable pour que les éducateurs puissent accompagner l'élève dans la construction de ses compétences tant transversales que disciplinaires ».

Pouvoir se transmettre des informations avec les enseignants permet d'ajuster notre pratique.

Néanmoins, la coopération et le travail d'équipe figurent rarement dans les propos des éducateurs que nous avons rencontrés.

Un travail en réseau

L'éducateur, à travers les entretiens, souligne toutefois l'importance du travail en réseau. À cet effet, il souhaite entre autre, pouvoir être outillé par rapport aux services: connaître ceux alentours de l'école, dont ceux qui travaillent en collaboration directe avec elle,

ceux qui existent au sein-même de l'établissement, tous pouvant être un relais pour aider et accompagner le jeune.

5.2.4 Recevoir des soins

Quel impact un soin a-t-il sur la personne bénéficiaire?

D'une part, la perception et la définition d'un besoin par le professionnel peuvent être fausses, entraînant l'inefficacité probable du soin réalisé. D'autre part, la manière de répondre au besoin identifié peut ne pas être efficace ou créer de nouveaux problèmes. Par conséquent, il est important de reconnaître la manière dont les **personnes bénéficiaires de soin réagissent et informent** du résultat du travail effectué. Cette réciprocité du travail relationnel implique que la réaction est adressée et peut être reçue, et que **les professionnels ont besoin de cette réponse car elle** leur permet d'évaluer l'efficacité du soin donné, de l'affiner, de le réadapter ou de le corriger.

Zielinsky insiste sur la **dimension de sujet du destinataire** de soins – au même titre que celle du donataire de soins –, mais aussi sur le **processus** inhérent à la relation de *care*: « la capacité à entendre la réception du soin exige de partir de l'autre, et non de l'idée que je me fais de ses besoins ou attentes. Le *care s'acquiert ou s'affine au contact de ceux dont la situation le réclame*⁹². C'est à force d'erreurs ou d'inadéquations corrigées, de mots ou de gestes maladroits que l'on nous aura fait remarquer... que la réponse s'affine. **C'est bien celui qui reçoit le care qui guide, évalue, reste le maître du soin donné**⁹³. »

On discute ensemble de sa situation, je lui propose différentes pistes, je lui dis les conséquences que ça peut engendrer et c'est lui qui prend les décisions de ses actions. Moi je le guide vers plus d'autonomie, de responsabilisation. Je travaille de façon à rendre les jeunes acteurs d'eux-mêmes et de leur vie.

Ainsi, comme nous l'avons déjà relevé, la dimension de sujet du destinataire de soin est indissociable du projet **d'autonomie** et d'émancipation inscrit dans le travail du *care*.

Ce petit tour d'horizon théorique du paradigme du *care* analysé du point de vue des éducateurs en MS nous permet d'entrevoir les aspects fondamentaux **non quantifiables**, qui, autrement, restent **invisibles** de cette profession.

Dans le chapitre suivant, nous abordons, à partir de cette même perspective, les difficultés rencontrées par les éducateurs en MS dans leurs pratiques professionnelles.

⁹² Nous soulignons

⁹³ Zielinski Agata, « L'éthique du *care*... », p. 639

6 Les difficultés du travail d'éducateur en MS au regard de la théorie du *care*

Dans la réalité, les quatre étapes du processus du *care* décrites par J. Tronto sont susceptibles d'être confrontées à des perturbations. Dans le travail des éducateurs en MS, elles prennent la forme de conflits, de difficultés inhérentes aux relations humaines, de manque de ressources, de vulnérabilité, d'invisibilité et d'absence de reconnaissance.

6.1 Les conflits

Selon Joan Tronto, s'il existe idéalement un lien non problématique entre « se soucier de », « se charger de », « accompagner » et « être accompagné »⁹⁴, des conflits existent dans chacune de ces phases et entre celles-ci. Les conflits auxquels sont confrontés les éducateurs en MS peuvent être catégorisés selon cette grille d'analyse :

- des conflits liés aux divergences dans les interprétations des besoins au sein d'une école et les choix d'actions corrélées à ces besoins;
- des conflits liés à la dissonance résultant de la divergence entre les actions souhaitées par les éducateurs et celles qu'ils mettent en œuvre;
- des conflits liés à la distance entre la motivation et la prise en charge de l'accompagnement de l'éducateur et les difficultés liées à la réalité de cet accompagnement;
- des conflits entre des besoins inconciliables entre eux.

6.1.1 Les conflits liés aux divergences dans les interprétations des besoins et les choix d'actions corrélées à ces besoins

Les acteurs ou groupes d'acteurs de l'institution scolaire ont des **interprétations différentes des besoins** des jeunes dans le cadre scolaire. Ces divergences d'interprétations induisent que des **choix différents sont envisagés dans les réponses à leur donner**. Ainsi, les conceptions concernant « comment accompagner les jeunes dans leurs parcours scolaires » diffèrent et sont génératrices de conflits.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 251. Dans la perspective du travail des éducateurs en milieu scolaire, nous traduisons les phases que Joan Tronto catégorise comme "accorder des soins" et "recevoir des soins", respectivement, par « accompagner » et « être accompagné »

Deux types de décisions affectent l'organisation scolaire et donc ses acteurs: les décisions structurelles, stables dans le temps, et les décisions conjoncturelles, liées aux situations du moment. Les décisions structurelles, prises au niveau du Ministère, des pouvoirs organisateurs (PO), ou des directions d'établissements scolaires, affectent directement les jeunes mais aussi les éducateurs dans leur travail d'accompagnement. Parmi elles, on peut citer:

- **Le nombre d'éducateurs par structure**, qui répond en grande partie au décret mais aussi, de façon secondaire, aux directions d'établissements. Les éducateurs en MS de l'enseignement secondaire se voient ainsi chargés du suivi d'un nombre d'élèves qu'ils considèrent souvent trop élevé au regard du travail d'accompagnement qu'ils souhaiteraient réaliser.

On est sept pour 749 élèves. L'infrastructure est difficile, c'est grand, c'est comme du gruyère.

On est 12 éducateurs pour environ 2000 élèves...

On est 2 éducateurs pour 360 élèves...

Moi je suis référent de 250 élèves. On considère qu'ils sont grands en secondaire générale, par conséquent qu'ils sont moins demandeurs d'aide, plus autonomes, alors j'en ai beaucoup.

Il y a une réelle surcharge oui ! On a atteint 680 élèves, on est trop peu, il nous manque 30 élèves pour avoir un poste... C'est à partir du nombre d'élèves qu'on supprime un poste..

De manière générale, les éducateurs s'estiment bien trop peu nombreux en termes d'effectifs. Beaucoup d'entre eux considèrent qu'il y a un déficit d'éducateurs au sein des écoles et ressentent le besoin de travailler au sein d'équipes plus nombreuses.

- Le **contenu de la profession** d'éducateur n'est pas défini par la loi. Il est donc flou. Les directions jouent un rôle fondamental à cet égard: elles marquent les équipes de leur vision éducative. Certaines valorisent et promeuvent la dimension relationnelle du métier d'éducateur, instaurant des lieux et des temps à cet effet – réunions d'équipes, espaces de travail *ad hoc* pour s'entretenir avec les jeunes... –, alors que d'autres cantonnent les professionnels dans des rôles plus administratifs ou de surveillance, qui souvent ne correspondent pas à leur formation et à la représentation de leur profession.

Il faudrait changer les mentalités des directeurs, qu'ils reconnaissent les éducateurs dans le relationnel vis-à-vis des élèves.

*Pour certaines directions, le rôle des éducateurs n'est pas utile. Il ne sert qu'à mettre une rustine à gauche ou à droite quand les choses arrivent.
La considération de l'éducateur varie fortement d'une école à l'autre, en partie en fonction des directions.*

Comme il n'y a pas de loi qui dit qui doit faire quoi, certains éducateurs, que je connais, sont amenés à devoir préparer le café par exemple.

- Le **spectre de tâches** demandé aux éducateurs varie selon les établissements et les directions mais il est généralement très large et d'une **grande hétérogénéité**, s'étendant bien au-delà de ce qui constitue le fondement de leur métier:

*On doit vraiment être **polyvalent** ! (notons que ce mot revient fréquemment au sein de nos entretiens).*

On est des pions pluridisciplinaires

On est des bouche-trous, on est bon à tout faire.

Nous on est polyvalents: on est à la fois concierge, vérificateur, inspecteur (qui est où?), plus plus plus... savoir qui est où ça valorise l'administratif. Le reste, ils (les profs, la direction) s'en foutent.

On est parfois sollicités pour des choses pour lesquelles on n'est pas formés. On court partout et on est fort seuls, on a nos élèves qui sont complices.

Je suis de plus en plus dans le social, de moins en moins dans l'éducatif.

Les **tâches administratives** sont souvent vécues comme **lourdes** parce qu'éloignées de leur identité professionnelle et dévoreuses de temps:

On est submergés par l'administratif, j'ai l'impression de ne pas faire mon métier.

Je ne sais pas si je suis secrétaire ou éducatrice.

Je suis plongée dans la paperasse; je n'ai pas le temps de parler avec les élèves. Dix minutes okay, mais plus c'est impossible.

Je prends du boulot administratif à la maison...

Je ne dis pas à un élève que je n'ai pas le temps. Je fais un travail administratif sur mon ordinateur et j'écoute en même temps; mais j'ai de la bouteille alors ça va. Heureusement que ça se termine à 16h15 ! Je ne me tourne jamais les pouces !

La charge administrative: ça prend du temps mais ça doit se faire donc voilà. Sinon, qui d'autre pourrait s'en occuper...?

À côté de ces tâches, les éducateurs s'occupent aussi de la gestion des absences des élèves, de leur encadrement durant les temps transitionnels – temps de midi, à l'entrée et la sortie de l'école, temps des interours ou temps d'étude, lors des absences – parfois très récurrentes – des enseignants.

Cette pression liée à l'abondance de tâches diverses peut générer un sentiment de stress et de frustration chez les éducateurs, lié au fait de ne pas pouvoir réaliser pleinement ce qui constitue le cœur de leur travail, mais aussi parce que l'accumulation de tâches diverses et éloignées de leur profession témoigne du peu de reconnaissance vis-à-vis de ce qui constitue le fondement de leur profession.

6.1.2 Les conflits liés à la dissonance résultant de la divergence entre les actions souhaitées par les éducateurs et celles qu'ils mettent en œuvre sur le terrain

Dans l'institution scolaire, la distance entre les instances de prise de décision – le politique, les PO, les directions d'établissements – et les acteurs de terrain (les éducateurs) implique que ceux/celles qui déterminent les besoins des élèves et de quelle manière il sera pourvu à ces besoins sont éloignés de leur prise en charge effective, sur le terrain. **Les éducateurs inscrivent ainsi leur action dans des réponses préétablies** – structures organisationnelles ou mode d'actions – qui ne correspondent pas nécessairement à leur choix.

- Les **règles de l'école** (le Règlement d'Ordre Intérieur) imposent parfois aux éducateurs un mode d'action auquel ils n'adhèrent pas, par exemple, en rapport avec la **sanction**. Chaque école dispose en effet de son propre code disciplinaire incluant les règles d'application selon l'acte commis. Cependant, sur le terrain, nous constatons les difficultés que ces règles impliquent pour le travail des éducateurs. D'une part, ils nous relatent des situations et des actes commis pour lesquels ils jugent la sanction trop sévère ou inappropriée. D'autre part, ils questionnent le sens de certaines sanctions, leur utilité. Ainsi, par exemple, faire faire un travail écrit à un élève sans y porter attention

ou intérêt par la suite, voire le déchirer devant lui sans le lire, attribuer des heures de retenue sans explication ni suivi,...

- Les éducateurs, parce qu'ils « *connaissent leurs jeunes* », développent certaines compétences telles que celle de pouvoir jauger une sanction par rapport à un jeune en particulier dans une situation particulière. Cependant, ils sont peu souvent concertés dans le choix de la sanction à donner. Parfois, ils donnent une sanction qu'ils jugent sur base de leur travail – de leurs compétences, de leur connaissance du jeune et de ses réalités – disproportionnée ou inadéquate. Toutes ces situations peuvent générer des frustrations mais aussi des difficultés relationnelles de l'éducateur avec le jeune mis en cause, car ces actes peuvent discréditer son travail d'accompagnement et d'encadrement, notamment lorsque le jeune ne voit aucun sens à la sanction qui a lui a été administrée. Elle peut ainsi fragiliser la relation.
- Les éducateurs en MS sont aussi parfois confrontés au fait de n'exécuter qu'une fonction de **surveillance** alors qu'ils sont préparés et souhaitent généralement réaliser une fonction plus éducative.

On est des pions et on doit juste sévir, versus le travail relationnel que chérissent les éducateurs. Limiter leur rôle à celui de surveillant revient, selon eux, à ne pas considérer l'importance de leur travail auprès de jeunes.

Même autour de moi, encore il y a peu, en parlant de mon métier, mon interlocuteur me dit lors d'une soirée: « donc, tu surveilles...? » C'est vous dire les représentations de l'éducateur en milieu scolaire...!

6.1.3 Les conflits entre des besoins inconciliables

La prise en charge d'une **pluralité de jeunes** dont **les besoins peuvent être en conflit** les uns avec les autres est difficile à gérer et susceptible de placer les éducateurs en situation de tension.

Que faire lorsqu'un jeune a besoin d'attention particulière mais qu'un autre vit un moment difficile et qu'en même temps une situation exige une action en urgence? Répondre aux besoins de chacun au sein d'une collectivité – la classe, l'école – est toujours un exercice d'acrobatie.

Ça fait plusieurs fois qu'un élève attire mon attention dans la cour, je me dis que je dois aller le voir, lui parler, voir avec lui ce qui ne va pas, je le vois que ça ne va pas. Alors, je « le mets à mon agenda », mais je ne suis pas encore arrivé à pouvoir l'aborder. Pas le temps, pas la possibilité. Et l'élève continue d'avoir son problème... Ce n'est pas normal.

- Les éducateurs exercent également une pluralité de **rôles parfois contradictoires**: un rôle éducatif mais aussi parfois répressif, une relation de confiance et d'affection mais avec la nécessité de trouver une juste distance ...

6.2 Les difficultés inhérentes aux relations humaines

L'élève, le jeune, n'est pas une pâte que l'on modèle, il est **sujet** de son accompagnement⁹⁵. Par conséquent, la relation éducative est une aventure au quotidien soumise à **l'imprévu**. Cet imprévu fait partie du **quotidien** des éducateurs et peut provoquer souffrances et tensions, surtout quand l'éducateur le vit dans la solitude. La trajectoire relationnelle est ainsi un parcours parfois difficile et, par ailleurs, difficilement évaluable, du moins à court terme. Elle est également sans garantie de succès. Le **risque** est un élément inhérent à la profession d'éducateur, risque lié à l'incertitude du résultat de l'accompagnement, mais également à l'action éducative en soi. Suivant Joseph Rouzel, « tout dans l'action éducative n'est pas maîtrisable. Le risque [...], c'est un accroc, une coupure dans le filet de sécurité. Il s'agit de ne pas laisser le filet se démailler, mais aussi de ne pas trop le serrer pour que rien n'y passe ou se passe⁹⁶ ». Par ailleurs, « si le but de toute action psycho-sociale est de soutenir un sujet dans ses choix subjectifs lui permettant de trouver place parmi les autres, alors, les prises de risques sont hautement déterminées par cette orientation⁹⁷ ».

La relation avec les jeunes pose donc la question des **limites**: *jusqu'où aller dans mes actions?* et des difficultés relationnelles: *quand j'ai commencé, j'étais « gentil », maintenant, je suis le « vieux con »*.

Les difficultés relationnelles peuvent aussi concerner les relations au sein de **l'équipe** ou des autres acteurs de l'établissement scolaire: le manque de **communication** ou de **coopération** avec les enseignants est régulièrement exprimé par les éducateurs. Parfois, le peu d'implication de certains enseignants face aux situations problématiques est dénoncé:

Ils nous refilent la patate chaude.

(un éducateur qui se charge du signalement): *Je jongle entre ma direction, les parents, les ministères, un juge ou l'autre, la police, les CPMS, ... on est au milieu de tout ça. Je me sens comme un roseau: je plie mais je ne casse pas.*

⁹⁵ Cf. L'explication théorique de la phase « recevoir des soins » dans la pratique du *care* selon J. Tronto et B. Fischer. Voir supra

⁹⁶ Rouzel, Joseph, *Le travail d'éducateur spécialisé*, Dunod, 2014, p. 147

⁹⁷ Rouzel, Joseph, *Le travail d'éducateur spécialisé*, Dunod, 2014, p. 149

On est au centre de tout: les profs, les élèves, la direction; on côtoie aussi bien la direction que le reste. Parfois, ça fait des jaloux.

Les profs ne comprennent pas le rôle des éducateurs. On est dans un contexte de travail différent, ce qui entraîne des exigences différentes. Où est le positivisme?

Il y a une barrière invisible entre les éducateurs et les profs. Il n'y a pas assez de réunions, on n'est pas toujours d'accord surtout. Et la direction n'est pas présente. Le chef doit prendre ses responsabilités !

Pouvoir parler avec le titulaire de l'élève par exemple. Le prof a la liberté de gérer sa classe, mais quand je lui donne des informations par rapport à un élève de sa classe, on peut mieux soutenir l'élève. C'est utile d'échanger des infos.

Comme nous l'avons déjà abordé plus avant, les difficultés peuvent se situer également dans les rapports entre les éducateurs et **leur direction**, sous la forme d'un manque **d'écoute** active ou de **soutien**.

Elles existent aussi au sein du réseau: de nombreux éducateurs ressentent un manque de communication ou de coopération entre professionnels. Parmi les exemples de problèmes évoqués, on peut citer une mauvaise circulation de l'information relative aux jeunes. Les éducateurs se disent souvent peu concertés par les services :

Avec le PMS, il faut s'adapter. On n'a pas beaucoup de retour.

Avec le PMS, il n'y a jamais de problème: « tout va bien ».

Ils (les PMS) ne disent rien, ne fusse que pour nous dire qu'ils entreprennent une démarche ou qu'il y a un suivi de la situation.

Ils déplorent également l'absence récurrente des éducateurs au sein de réunions de concertations à propos des jeunes. Enfin, ils dénoncent un manque de personnel et de services qui puissent prendre le relais dans l'école. *On a un PMS pour trois écoles.* Ces difficultés posent la question de la façon dont l'éducateur peut travailler en équipe et en réseau pour le bien-être des jeunes.

Finalement, les éducateurs sont parfois confrontés à des difficultés relationnelles avec **les parents**, parfois peu coopérants. Certains parents n'hésitent pas, par exemple, à venir à la sortie de l'école, « régler leurs comptes » avec d'autres parents à la suite d'une bagarre entre élèves. D'autres se plaignent, d'autres encore s'inquiètent ou sont démissionnaires. Le parent est souvent évoqué dans les entretiens, un parent qui *prend du temps*, qui *ne comprend pas ou n'accepte pas toujours notre travail*, un parent qu'il faut « écouter », « rassurer », « raisonner », « avertir »:

Pour moi, il y a une carence dans l'éducation, il y a un gros problème de concordance de valeur dans les familles. Il y a une rupture de communication, ou parfois un trop plein, il y a des parents étouffants.

Il faut combler les trous qu'ils (les jeunes) n'ont pas dans la famille. Nous on est déjà un peu plus neutres. Il faut faire passer la pilule du parent par notre intermédiaire.

Je me souviens de parents furieux par rapport à une sanction. Ils étaient venus me voir pour qu'elle soit retirée. J'ai pris la tactique du représentant: je les ai d'abord longtemps écoutés, sinon ils se seraient énervés, j'ai dit que je les comprenais, puis j'ai repris un à un les faits pour leur montrer en quoi le choix de cette sanction était justifié. Ça m'a pris du temps et de l'énergie. Ça fait partie du métier mais on pourrait se passer de ce type d'altercation qui, selon moi, n'a pas sa place dans l'école. Je fais mon travail un point c'est tout !

6.3 Le manque de ressources

Le *care* repose sur des ressources adéquates: des biens matériels, du temps et des compétences. En milieu scolaire, ces ressources sont toujours plus rares que ne le souhaiteraient les éducateurs. Les entretiens montrent à quel point les **conditions matérielles** de travail sont **hétérogènes**, allant de la disposition de son propre bureau pour recevoir les élèves, avec téléphone et matériel informatique fonctionnel, à une absence ou un mauvais fonctionnement de matériel ou d'outil informatique, une absence de local ou de bureau, en passant par un panel de logiciels différents d'encodage avec des degrés divers d'efficacité dans le travail. Cette hétérogénéité peut sans doute s'expliquer à travers l'architecture et les espaces des écoles, mais également à travers la sous-valorisation du travail de l'éducateur et de sa place au sein de l'établissement.

Le **manque de temps** induit un paradoxe: le relationnel, de plus en plus important dans la définition du métier d'éducateur est de moins en moins une réalité. Le manque de temps implique une **surcharge de travail** qui a pour conséquence une **diminution de la qualité du travail d'accompagnement**, ainsi que nous l'avons relaté lorsque nous avons abordé le spectre des tâches: *le travail relationnel, c'est 20% de mes tâches*. Les échanges avec les jeunes, mais aussi entre collègues, avec les enseignants ou la direction diminuent également: *Avant, il y avait plus de rencontres avec la direction. Maintenant, il n'y a plus de réunions systématiques.*

Le **manque de temps** est, entre autre, lié au **manque d'éducateurs par établissement scolaire** (cf. supra): *Avant, on était trois. Maintenant, on est deux. C'est une question de budget.*

Ces conditions de travail favorisent l'émergence d'un sentiment d'inutilité chez certains éducateurs.

La question des ressources est liée à celle des valeurs: pour octroyer des ressources dans un domaine il faut le valoriser. **Les valeurs fondamentales de notre société sont celles de la réussite publique, la rationalité et l'autonomie. Hors, le care incarne les valeurs opposées: la sollicitude est connotée à la sphère privée, à l'émotion et à la nécessité.** Assimilée à la sphère familiale, elle ne relève pas, dans les mentalités, d'un problème social, mais d'individus particuliers. Ces raisons permettent de comprendre pourquoi le travail du *care*, dans notre société, est dévalorisé.

La dévalorisation du travail des éducateurs serait ainsi liée à sa spécificité, comme travail du care. Le manque de ressources attribuées à cette finalité n'en serait que le corollaire.

Deux paradoxes doivent cependant être mis en évidence:

- Les éducateurs sont formés et disposent de **réelles compétences professionnelles**. Mais celles-ci sont souvent peu reconnues et sous-exploitées dans le cadre de leur travail.

- Le travail relationnel des éducateurs est **rationnel**. La rationalité des actions implique leur cohérence interne, le fait qu'elles soient compréhensibles du point de vue du rapport entre les fins poursuivies et les moyens mis en œuvre⁹⁸. Les éducateurs qui agissent pour « **maintenir, perpétuer et réparer le “monde”** » **des jeunes élèves, n'assurent-ils pas les conditions environnementales qui permettent à l'institution scolaire d'aller vers et d'atteindre ses objectifs?**

6.4 La vulnérabilité des jeunes et des éducateurs

« L'éthique et les pratiques du *care* entendent faire droit à tous les individus invisibles qui ne répondent pas à la fiction économique de l'individu autonome, de par leur dépendance – enfance, handicap, longue maladie ou vieillesse –. Pour autant, l'éthique du *care* repose sur l'idée d'une **vulnérabilité** constitutive – trait partagé de notre humaine condition⁹⁹-. »

L'adolescence étant une période de développement « à risque », la vulnérabilité du jeune en milieu scolaire est souvent visible. Mais celle de l'éducateur est réelle aussi:

- Il s'expose à mal comprendre ou mal évaluer le besoin, à commettre une erreur ou une maladresse.
- Le travail émotionnel qu'il fournit pour mener à bien son travail **peut aussi avoir un impact négatif sur sa santé**: la dissonance émotionnelle – le ressenti

⁹⁸ Sur la rationalité, voir, Weber, Max, <https://www.universalis.fr/encyclopedie/action-rationnelle/1-le-logique-et-le-rationnel/>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

⁹⁹ SOARES, Angelo, « Les dimensions (in)visibles du travail du *care* »,...

d'émotions contradictoires ou l'écart entre le ressenti et ce qui est montré – génère un malaise, un sentiment d'inauthenticité qui induit davantage de travail émotionnel en même temps qu'il peut provoquer une détresse¹⁰⁰ pouvant mener au *burn out*¹⁰¹.

- « Sans parler de la possible violence de l'autre, ni de la fatigue [...], ni des conditions sociales de ceux dont le *care* est le métier¹⁰². »

Tous ces aspects de la réalité du travail de terrain des éducateurs témoignent de leur condition de vulnérabilité, vulnérabilité renforcée par le peu de considération ou de reconnaissance. Cela pourrait mener rapidement soit à un épuisement professionnel, soit en tout cas à une moindre capacité de « *care* » face aux jeunes.

Dans une perspective sociétale plus générale, seuls ceux qui sont privilégiés peuvent ignorer des épreuves auxquelles ils ne sont pas (encore) confrontés ainsi que la position de vulnérabilité qui en découle¹⁰³. La distribution du *care* – ou son absence – est ainsi directement liée au maintien de certains privilèges.

Dans le cadre scolaire, un faible investissement dans le travail d'accompagnement des jeunes en situation de besoin ne risque-t-il pas de renvoyer l'objectif d'égalité des chances aux chimères et de favoriser, voire de creuser la reproduction des **inégalités sociales**?

Par ailleurs, est-il compatible avec la réalisation des objectifs de citoyenneté et du vivre ensemble promus par l'institution scolaire? Est-il cohérent avec la réalisation des objectifs de développement des potentialités de l'élève et d'acquisition de compétences soutenus par les établissements scolaires?

6.5 L'invisibilité du travail d'accompagnement éducatif

Nous l'avons déjà souligné, plusieurs aspects centraux du travail des éducateurs en MS ne sont pas quantifiables: les compétences relationnelles, le travail émotionnel, l'amour, la tendresse, la construction de la confiance, la diplomatie... Ces **dimensions incommensurables du travail du *care*** ne sont pas prises en considération ni reconnues, du fait de leur incommensurabilité. Cependant, elles sont **fondamentales pour l'accomplissement et la qualité de ce travail**.

Selon Stone, « les gestionnaires du travail du *care* veulent des preuves qu'ils livrent quelque chose, et fréquemment, une preuve qu'ils livrent quelque chose de haute qualité aussi. Ainsi, ils veulent que tout soit documenté et mesuré. « Vous ne pouvez pas gérer

¹⁰⁰ Adelman, 1995, et Erickson & Wharton, 1997. Source: Soares, Angelo, « Les dimensions... »

¹⁰¹ Maslach, Source: Soares, Angelo, « Les dimensions... »

¹⁰² Zielinsky, Agatha, « L'éthique du *care*... », p.639

¹⁰³ Joan Tronto nomme cette attitude « l'irresponsabilité privilégiée ». Cf. Tronto, Joan, « Du *care* »... p. 258

quelque chose qui ne peut pas être mesuré », c'est le mantra de la gestion. Les gestionnaires cherchent à justifier l'argent et les efforts par la prise en compte de données justificatives. Les tâches apparaissent, les conversations non¹⁰⁴ ». **Ce qui peut être quantifié et qui laisse des traces dans le travail des éducateurs, ce sont les tâches administratives et les grilles horaires, pas le lien de confiance** et la relation qui se crée petit à petit avec les jeunes au quotidien. C'est pourtant ce travail qui, bien qu'invisible, soutient les jeunes dans leur capacité à trouver un « bien-être » personnel et à créer un climat scolaire agréable, indispensable à un parcours scolaire « réussi ». Le paradoxe qui en découle est que la visibilité de la nécessité du travail d'accompagnement des éducateurs ne se voit le plus souvent que quand ce travail est manquant.

Ainsi, on ne peut s'étonner lorsqu'un directeur d'établissement scolaire avoue qu'il préfère dix enseignants absents plutôt qu'un éducateur...

6.6 L'absence de reconnaissance du métier d'éducateur

La valorisation de l'autonomie et son corollaire, la dévalorisation de la dépendance associée à la vulnérabilité ont pour effet la disqualification des professions du *care* et leur faible reconnaissance dans la sphère publique. La profession d'éducateur en MS n'échappe pas à cette règle du faible statut des professionnels du *care*. Les éducateurs luttent d'ailleurs depuis de nombreuses années pour obtenir une reconnaissance et un statut professionnels à part entière, qui, aujourd'hui, ne sont pas encore une réalité.

Ce n'est pas le travail qui me tue, c'est le fait qu'on est rabotés. Ce n'est pas les élèves le problème, c'est des histoires de pognon, de statut et de reconnaissance.

Quant au Pacte d'Excellence, à l'heure actuelle, ne témoigne-t-il pas de cette disqualification par leur invisibilité?

¹⁰⁴ Stone, 2010 d'après Soares, Angelo, « Les dimensions (in)visibles du travail du *care* », ...

7 Conclusion

Les formations dédiées aux éducateurs que le CERE a prises en charge entre 2016 et 2018 ont été l'occasion de rencontres et d'échanges riches sur leur profession. Elles nous ont amenées à constater les difficultés auxquelles sont confrontés ces professionnels dans leur travail quotidien, notamment dans les établissements scolaires. C'est ainsi que, sensibilisées à travers ces témoignages, convaincues de l'importance des éducateurs pour les jeunes et de la qualité du travail réalisé par beaucoup d'entre eux, nous avons voulu approfondir la compréhension de ces questions à travers cette étude. Comprendre les difficultés professionnelles des éducateurs dans les écoles du secondaire, dans leur pratique quotidienne, mais aussi évaluer ce que cela implique, au niveau du fonctionnement de l'école, et surtout, en rapport au bien-être et à la santé des jeunes en milieu scolaire; tel a été l'objectif de cette recherche.

Nous avons proposé une lecture des tenants et aboutissants de la profession à partir du cadre théorique de **l'éthique du care**, tel que proposé par Joan Tronto et Berenice Fischer, c'est-à-dire comme **pratique**, ici, **professionnelle**.

Ce paradigme permet de prendre en compte, d'une part, le fait que les jeunes adolescents ne sont pas des « petits adultes » mais des individus en développement qui de ce fait, présentent une certaine vulnérabilité, une autonomie réduite et des besoins spécifiques. Ils ont donc besoin du soutien d'adultes pour grandir et devenir eux-mêmes des adultes capables de se réaliser et de s'impliquer moralement et socialement. D'autre part, ce cadre théorique offre la possibilité d'évaluer comment le travail d'accompagnement des jeunes par les éducateurs en milieu scolaire, fondement de leur métier, selon eux, prend place dans l'institution scolaire. Mais surtout, il nous permet aussi d'entrevoir les aspects fondamentaux des professions concernées, **non quantifiables**, qui, autrement, restent **invisibles**.

Nous avons donc analysé les pratiques d'accompagnement des jeunes à partir des quatre phases proposées par ces auteures – se soucier de..., se charger de..., accompagner (accorder des soins) et se faire accompagner (recevoir des soins) –, et des conflits décrits au sein et entre ces phases. Il est apparu clairement que les diverses difficultés auxquelles sont confrontés les éducateurs dans ce processus relèvent de la problématique du *care*: les conflits liés aux différentes visions des besoins des jeunes – et de la manière de répondre à ces besoins – par les différents acteurs du système scolaire, les difficultés inhérentes aux relations humaines, celles dérivant du manque de ressources, de la vulnérabilité associée à l'acte d'accompagnement, ou qui proviennent de l'invisibilité de ce travail et qui mènent à l'absence de reconnaissance de la profession.

À travers cette mise en perspective théorique, l'invisibilité du travail d'accompagnement et le manque de reconnaissance professionnelle des éducateurs trouve une signification: dans nos sociétés, seuls les actes techniques répondant de protocoles

institués, quantifiables et évaluables à court terme rassurent, sont valorisés et méritent le terme de professionnalisme. Par contre, « le travail du soin est dévalorisé; la sollicitude l'est également conceptuellement, car elle est reliée à la sphère privée, à l'émotion et à la nécessité. Puisque notre société considère la réussite publique, la rationalité et l'autonomie comme des qualités louables, le *care* est dévalorisé dans la mesure même où il incarne les qualités opposées¹⁰⁵. » Or qu'est-ce que l'accompagnement? Un processus à long terme où l'essentiel est dans l'invisible, dans la disponibilité, dans la continuité du temps et dans tous les petits détails du quotidien relationnel: un sourire, une présence, une écoute, quelques mots...

Le fondement de la profession d'éducateur en milieu scolaire semble néanmoins bien se situer là, dans cette zone d'action imperceptible à l'œil profane et incommensurable.

Pour conclure, nous souhaitons, par cette étude, éclairer et sensibiliser le lecteur aux difficultés vécues par les éducateurs en milieu scolaire dans le cadre de leur profession, afin d'initier une réflexion sur la façon dont les **ressources latentes** de ces professionnels, peu utilisées, pourraient nourrir leur pratique. La mise en valeur de leurs compétences relationnelles pourrait favoriser le **bien-être**, non seulement des jeunes, mais également de tous les acteurs du système scolaire, et participer à la création d'un bon climat scolaire, nécessaire à l'apprentissage, à la santé des jeunes mais aussi à l'accomplissement des missions de l'institution scolaire.

Par ailleurs, à l'heure d'un nouveau pacte scolaire, nous désirons pointer les spécificités, les compétences mais aussi l'**incontournabilité** et la **complémentarité** de ce métier avec les autres professions du système scolaire. Car, contrairement à l'enseignant dont la mission est d'enseigner et qui traite avec les jeunes de façon collective et sous leur angle d'élève, contrairement aux acteurs du PMS qui opèrent de façon ponctuelle et ne peuvent donc offrir une perspective de relation, génératrice de confiance, aux jeunes en situation de besoin, l'éducateur est un acteur professionnel de l'école qui, grâce à ses compétences spécifiques et sa présence au quotidien, peut offrir un accompagnement aux jeunes, à la fois individuel et collectif, centré sur leurs besoins, leur bien-être, en accord avec le bien-être de tous les acteurs de l'école et dans le respect du cadre scolaire, voire au-delà.

Le bien-être au sein des établissements scolaires relève d'une meilleure **coopération des équipes éducatives** qui devrait faire l'objet d'une réflexion. Les éducateurs en milieu scolaire devraient intégrer ces équipes, en tant que professionnels à part entière, au même titre que les enseignants et dans une visée complémentaire.

Notons que les Hautes Ecoles Libre Mosane (HELMO) et Charlemagne - Rivageois, en initiant un cursus visant le bien-être au sein d'une structure, ont déjà ouvert la réflexion pour une meilleure coopération de l'équipe éducative, conformément à la visée du Pacte Scolaire en cours d'élaboration.

Toujours dans une perspective de valorisation et d'une meilleure définition de la fonction d'éducateur en milieu scolaire, un « profil de fonction » a été travaillé par le CREMS au

¹⁰⁵ Tronto, Joan, « Du *care* », ... p. 254

sein d'un groupe de travail initié par la Ministre de l'Enseignement. Le texte final a l'ambition de délimiter clairement les compétences requises et les responsabilités de l'éducateur, au même titre que ceux établis pour le corps enseignant ou la direction entre autres. Cette monographie devrait permettre d'une part, d'apporter des balises à la fonction de l'éducateur en milieu scolaire, d'autre part, de pouvoir « quitter la toute-puissance » de la direction quant à la définition des responsabilités de l'éducateur. Notons également que ce profil et les référentiels n'auraient pas de valeur contraignante, mais bien de recommandation en vue de valoriser, rendre effectif et visible le travail des éducateurs en milieu scolaire.



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

8 Références bibliographiques

AUDIBERT, Olivier, « La pyramide des besoins de Maslow », 2009, [en ligne], URL: <http://www.psychologuedutravail.com/psychologie-du-travail/la-pyramide-des-besoins-de-maslow/>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

BARBIER, René, « Penser « autrement » la recherche en éducation et l'innovation pédagogique dans les institutions contemporaines », conférence au colloque international de l'AFIRSE (mai 2009, Montréal), [en ligne], URL: <http://www.barbier-rd.nom.fr/syntheseconfRB.htm>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

BOUYER, Sylvain, « Éduquer: (d'où) cela mène-t-il? », *Le Portique*, 4 | 1999, [En ligne], URL: <http://journals.openedition.org/leportique/269>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

CATTONAR, B., VAN NIEUWENHOVEN, C., BERNAL, A., DE LAME, G., « La démocratie scolaire: le rôle des équipes éducatives », Rapport du groupe de discussion mené auprès d'éducateurs Liège les 19 mai et 02 juin 2017, dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, [en ligne], URL: <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/07/Rapport-GD-Educateurs-Democratie-mai-2017.pdf> (dernière consultation le 14 décembre 2018)

COLLINS, Steve, TING, Hermia, «The complexity of care », in *Complicity, an International Journal of Complexity and education*, vol.11 n°1, 2014, [en ligne], URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074488.pdf>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

DAVAGLE, Michel, ISTACE, Luc, VANHAVERBEKE, Jacques, VAN HOYE, Pierre, WACQUEZ, Jehan, WAUTIER, Dominique, *Les Carnets de l'éducateur, exploration de la profession*, Rhizome, 2018

DELASSUS, Eric, « L'éthique du care: vulnérabilité, autonomie et justice », 2012, HAL, [en ligne] URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00701247v1>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

DETHIER, B, SCHOENAERS, F, « État des lieux et paysage de la médiation scolaire en Belgique francophone », Liège, 2011, ORBi, [en ligne], URL: <http://hdl.handle.net/2268/101487>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

FABLET, Dominique, «Travail social et analyse des pratiques professionnelles: les éducateurs et leurs modèles de référence », in *Recherche & Formation*, N°39, 2002, Analyse des pratiques: approches psychosociologique et clinique, sous la direction de Blanchard-Laville et Dominique Fablet. pp. 51-68. DOI: <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1741> [en ligne], URL: www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_39_1_1741, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

FESEC, *Dispositifs « éducateur ». Rétrospectives et prospectives*, 2002-2003, [en ligne], http://www.enseignons.be/app/uploads/2008/05/28-05-08dispositifs_educateurbis-2.pdf, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

FESEC, *Educateur en milieu scolaire. Un métier en mutation*, Référentiel, Enseignement Catholique secondaire, 2010, [en ligne], URL: file:///Users/Anik/Downloads/FESEC_ref%C3%A9rentiel%20%C3%A9ducateur_2003.pdf (dernière consultation le 14 décembre 2018)

FLICK, Uwe, *An introduction to qualitative research*, Sage Publications, London, 1998

GABERAN, Philippe, *La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste*, ERES, 2007

HULLEBROECK, Patrick, SILBERBERG, Valérie, *Les éducateurs dans l'enseignement secondaire. Au cœur de l'interaction*, La ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente asbl, 2009, [en ligne], URL: http://la-ligue.be/assets/educateurs_enseignement_secondaire.pdf, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

LABELLE Jean-Marie, « L'éducation, une mutuelle transhumance », in *Revue des Sciences Religieuses*, tome 79, fascicule 3, 2005, Pratiques de formation des adultes, sous la direction de Alain Roy, pp. 318-327, [en ligne], URL: http://www.persee.fr/doc/rscir_0035-2217_2005_num_79_3_3767, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

LA LIGUE, « 1914, la loi sur l'obligation scolaire », [en ligne], URL: <https://150ans.ligue-enseignement.be/1914-la-loi-sur-lobligation-scolaire/>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

LAUGIER Sandra, « L'éthique du care en trois subversions », in *Multitudes*, 2010/3 (n° 42), p. 112-125, [en ligne], <https://www.cairn.info/revue-multitudes-2010-3-page-112.htm>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

MOLINIER, Pascale, « De la civilisation du travail à la société du *care* », in *Vie sociale*, 2016/2 (n° 14), p. 127-140, [en ligne], URL: <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2016-2-page-127.htm>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

ROUZEL, Joseph, *Le travail d'éducateur spécialisé*, Dunod, 2014

Service général des Affaires pédagogiques et du Pilotage du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française, *Le surveillant-éducateur. Ses missions*, [en ligne], URL: <http://static.blog4ever.com/2012/12/722158/SSG---Missions-surveillant-educateur.pdf>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

SOARES, Angelo, « Les dimensions (in)visibles du travail du *care* », in *Revue (petite) enfance*, n°122, [en ligne], URL: <http://www.revuepetiteenfance.ch/?p=1381>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

SCHMIDT, Jean-Philippe, « L'aide éducative au fondamental : une relation à découvrir ? », analyse *UFAPEC*, novembre 2015 :
<http://www.ufapec.be/files/files/analyses/2015/2015-aide-educative-fond.pdf>
(dernière consultation le 26 décembre 2018)

TSCHIRHART, Annie, « Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation: histoire d'un héritage », *Carrefours de l'éducation*, 2013/1 (n° 35), p. 85-103, [en ligne], URL: <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2013-1.htm-page-85.htm>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

TRONTO, Joan C., « Du *care* » in *Revue du MAUSS*, 2008/2 (n° 32), p. 243-265, [en ligne] URL: <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2008-2-page-243.htm>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)

ZIELINSKI, Agatha, « L'éthique du *care*. Une nouvelle façon de prendre soin », in *Études*, 2010/12 (Tome 413), p. 633, [en ligne], URL: <https://www.cairn.info/revue-etudes-2010-12-page-631.htm>, (dernière consultation le 14 décembre 2018)