

Sociétés et jeunesses en difficulté

n°7 (Printemps 2009)

La construction de la professionnalité éducative

Michel Chauvière

Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ?

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Michel Chauvière, « Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ? », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n°7 | Printemps 2009, mis en ligne le 05 octobre 2009, consulté le 13 novembre 2014. URL : <http://sejed.revues.org/6067>

Éditeur : École nationale de protection judiciaire de la jeunesse

<http://sejed.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://sejed.revues.org/6067>

Document généré automatiquement le 13 novembre 2014.

© Tous droits réservés

Michel Chauvière

Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ?

Introduction

- 1 Si l'on convient de parler ici d'une « culture professionnelle des éducateurs », avant même de les différencier entre éducation surveillée et éducation spécialisée, une interrogation s'impose d'emblée à la réflexion : que doit-on entendre en l'espèce par culture ? Ce mot étant particulièrement polysémique, il peut en effet prendre des significations très différentes et cette complexité pourrait nous conduire, dans le cas présent, à examiner toutes sortes d'enjeux et de pratiques, sans bien les ordonner. Il faut donc essayer d'y voir plus clair.
- 2 Classiquement, le mot culture englobe des connaissances, des croyances (religieuses ou non), des morales, des coutumes, et généralement toutes les capacités et habitudes acquises en tant que membre d'une société, à quelque échelle que ce soit : famille, groupe, communauté ou pays. Mot valise par excellence, il invite également à s'intéresser aux aspects symboliques, aux mythes, à l'art, aux images, aux mises en scène, aux notions, ainsi que, plus concrètement, aux pratiques matérielles de transmission, de changement, d'adaptation, de formation, de communication (culture classique, culture populaire, culture de masse, culture télévisuelle, nouvelles technologies de l'information et de la communication...).
- 3 Cette brève évocation nous renvoie donc aussi à la sociologie de la connaissance. La culture reste, à cet égard, inséparable de certaines controverses cognitives, mettant en jeu des représentations du monde, des idéologies inactives et actives, des savoirs constitués (les disciplines scientifiques par opposition aux savoirs dits profanes ou simplement aux habiletés professionnelles et réciproquement, ou encore la dite « économie de l'intelligence » qui nous sert de doxa depuis la Stratégie de Lisbonne¹), des pouvoirs institutionnels et techniques à investir, à exercer, parfois à perdre (le ministère de la Culture, les maisons de jeunes et de la culture, les fonds d'assurance formation tout autant que les élections prud'homales...). Ces controverses divisent les acteurs et les groupes d'acteurs à propos des rapports sociaux attachés aux données culturelles, laissant parfois des cicatrices profondes, tout en leur permettant aussi de nouvelles coalitions pour de nouveaux progrès.
- 4 Ainsi va contradictoirement la culture en général et la culture professionnelle, en particulier. Comme on le voit, le concept est incontournable mais d'autant plus difficile à manipuler qu'il est riche en signifiants différenciés voire antagoniques, souvent saturé d'attentes contradictoires de la part des acteurs concernés et voué à des usages sociaux multiples, pas nécessairement convergents ou harmonieux, mais toujours susceptibles de le devenir sous certaines conditions. Certains acteurs s'y emploient plus que d'autres.
- 5 Pour se rapprocher davantage du fait professionnel, le concept de « monde social » que Claude Dubar et Pierre Tripier² considèrent comme un des concepts-clés des approches interactionnistes, peut ici devenir un utile complément. Selon Howard Becker³, en effet, qui s'efforce de relier les langages, les représentations, les croyances et les réseaux de partenaires et d'institutions légitimes, les « mondes sociaux » sont à la fois des « schémas conventionnels » ou « systèmes de croyances partagés » et des « réseaux de chaînes de coopération » nécessaires à l'action. De son côté Anselm Strauss⁴, reprenant à son compte quelques suggestions oubliées de Thomas Shibutani, considère qu'un « monde social », ce sont avant tout des réponses réciproques régularisées ; mais c'est aussi une arène où existe une sorte quelconque d'organisation, une aire culturelle, au sein de laquelle la communication est efficace. Il complète son approche en invoquant, dans la tradition anti-déterministe, la nécessité d'un potentiel de créativité visant à constamment inventer des solutions. Il y ajoute enfin certains éléments plus « palpables » qui génèrent, selon lui, des processus spécifiques : une activité primaire, les sites où elle se déroule, des technologies souvent complexes et des organisations.

- 6 Alors, culture et/ou « monde social » ? Après cet examen théorique rapide, retenons principalement que la notion de « monde social » permet non seulement de dynamiser mais aussi d'historiciser la notion de culture. Elle nous rappelle notamment que les « régularités observables » propres à une culture partagée ont été en leur temps des innovations, des pas de côtés créatifs par rapport aux déterminismes du moment et aux représentations dominantes, comme par exemple, celles de la fatalité du malheur. Ce qui invite, à tout le moins et sans besoin de plus ample démonstration, à toujours poursuivre, coûte que coûte, ce travail d'inventivité qui fait vivre, s'adapter et se transformer non seulement des professions mais aussi leurs domaines d'action.
- 7 Porté par cette double perspective et après un bref essai pour mieux cadrer et surtout problématiser la notion de culture professionnelle chez les éducateurs spécialisés, secteur public et secteur associatif confondus (1), la contribution aborde deux aspects dialectiquement engagés dans l'architecture de cette culture commune, deux aspects « co-modaux » en quelque sorte : d'une part, ce qui rassemble, ce qui rapproche, ce qui se partage en interne et qui sert aussi à se protéger de l'extérieur (2) ; d'autre part, les questions venant justement de l'extérieur qui mettent à l'épreuve, qui introduisent du flou dans les convergences et distinctions admises, en d'autres termes qui séparent et qui divisent en interne (3).
- 8 Les différentes propositions développées ici sont nées d'observations directes, de plusieurs études déjà réalisées des années 1970 à 1990, le plus souvent publiées - ce qui sera signalé au fil du texte -, ainsi que d'un long compagnonnage institutionnel de l'auteur, chercheur professionnel, avec le champ du travail socio-éducatif, tant du côté de la Justice des mineurs que du côté de l'Action sociale et des Affaires sociales.

(1) Problématiser la culture professionnelle des éducateurs

- 9 Par hypothèse, on conviendra d'abord que parler de culture professionnelle des éducateurs, ce n'est pas compléter ce que nous savons déjà empiriquement de l'éducateur et de son métier par l'exposé plus ou moins systémique de quelques valeurs générales et références techniques considérées comme suffisamment établies, partagées par le plus grand nombre, des valeurs qui auraient résisté - on se demande bien pourquoi - aux épreuves que ce métier a traversées en France depuis son invention voici plus d'une soixantaine d'années⁵. La culture ici ne peut être ni simplement un vernis éthique, ni un supplément d'âme rhétorique, ni même un simple ensemble de valeurs cumulables devenues communes. Il faut plutôt la considérer comme un support concret, une force matérielle, agissant par ses contradictions mêmes et par les controverses qu'elle suscite dans l'histoire des pratiques, tout à la fois pour les fonder, pour les ressourcer, pour les protéger, mais aussi pour les évaluer, les contrôler, les faire évoluer, voire les liquider, selon la conjoncture.
- 10 Aujourd'hui, les approches de la professionnalisation du social sont devenues très fonctionnalistes pour ne pas dire parfois totalement utilitaristes. On saurait désormais ce qu'est ou doit être un éducateur et ce qu'il fait ou doit faire. À preuve tous les référentiels-métier et autres référentiels-formation qui pullulent⁶ ou encore le contenu très pragmatique de la dernière réforme, visant les éducateurs spécialisés, pilotée par la direction générale de l'action sociale (DGAS), du moins ce qu'il en reste⁷. Parler de culture professionnelle des éducateurs, c'est donc nécessairement tenter de parler autrement de leur professionnalisme, de leurs formes collectives de discernement et de la division du travail dans laquelle ils opèrent. C'est en même temps se donner quelques outils supplémentaires pour réexaminer, sur un mode nécessairement critique, les voies de leur professionnalisation et les forces contraires qu'on peut y rencontrer. Bref, la culture professionnelle n'est surtout pas un long fleuve tranquille.
- 11 De surcroît, parler de culture professionnelle des éducateurs peut aider à mettre en évidence quelques enjeux masqués du fait professionnel⁸. Ainsi, la question des contenus parfois paradoxaux de ces métiers ou celle des systèmes d'échange compliqués de ces professions avec leur environnement : entre opposabilité légitime mais toujours controversée et recevabilité nécessaire mais toujours assujettissante. Dans de telles professions, qui ne peuvent être réduites à de simples activités d'exécution, demeure une part irréductible d'interprétation des situations et de ce qu'il convient de faire, opposable non seulement

à l'encadrement hiérarchique mais aussi aux dits « usagers », voire à des tiers. Cette opposabilité professionnelle engage la part la plus audacieuse des savoirs et savoir faire dans les transactions, quelles qu'elles soient⁹. En réponse, du côté des mêmes interlocuteurs, la recevabilité caractérise la marge d'acceptation chez les décideurs/opérateurs de cette liberté d'interprétation issue des savoirs et savoir-faire professionnels, ou professionnalité.

12 Ce double processus est en outre filtré par de nombreux intermédiaires dotés de pouvoirs de régulation (administration, employeurs, formateurs, superviseurs, évaluateurs, qualitateurs, vérificateurs de performance ou de bienveillance, etc.), dont la présence est aussi la contrepartie de la généralisation du salariat subordonné¹⁰ et de sa garantie légitimement réclamée et finalement obtenue de l'État au cours du XX^e siècle, par diplômes d'État et réglementation des formations interposées. Mais la donne est commencée à changer et ces intermédiaires prennent du pouvoir au fur et à mesure que s'imposent les critères de bonne gestion, de résultats et de performance¹¹.

13 Ainsi encore, se pose la question plus générale du cadre d'analyse. Les professions doivent-elles se référer à une définition institutionnelle ou organique ou bien à une définition purement organisationnelle des activités concernées ? L'approche institutionnelle met en avant « des anticipations stables et réciproques entre les acteurs entrant en interaction », en d'autres termes « un ensemble institutionnalisé de rôles intégrés qui exerce une influence structurelle essentielle dans un système social »¹². Plus précisément, appliquée au champ éducatif, cette approche tout à la fois organique et finalisée sur des objectifs établis en commun (obligation de destination) et protectrice du travail humain autant que de l'idéal au travail (ayant notamment porté le statut de la fonction publique et l'extension des conventions collectives), crée les conditions de possibilité d'une véritable *praxis* sociale par délégation, irréductible à de simples techniques d'exécution procéduralisées. C'est ce qu'on trouve encore à l'école, à l'université, dans la recherche et en partie dans le travail social. Mais, les tensions sont devenues plus fortes que jamais.

14 L'approche organisationnelle des activités est de plus en plus souvent confondue avec l'approche entrepreneuriale, qu'elle a d'ailleurs largement préparée et amenée durant les dernières décennies du siècle précédent. Elle implique surtout la soumission à des principes généraux d'utilité, de stratégie et de résultat, sans considération pour l'objet du travail et ses caractéristiques sociales. Plus précisément, dans le secteur socio-éducatif, oubliant tout raisonnement en termes d'égalité et de destination, elle ne veut voir dans le social, comme ailleurs, que des activités transactionnelles, apparentées au commerce, avant tout déterminées en aval, c'est-à-dire par la demande des personnes comme elle se donne à voir.

15 Par voie de conséquence, et cela notamment depuis la loi dite de rénovation de l'action sociale et médico-sociale de janvier 2002, de telles activités tendent à n'être plus caractérisées que par une gestion productiviste du travail et des savoir-faire, comme s'il s'agissait de simples « ressources humaines » dotées de quelques compétences interchangeables, pour une qualité formelle incorporée et évaluable à tout moment du produit, avec une référence quasi sacralisée à un usager-roi, forcément au centre de tout, qui saurait par définition ce qui est bon pour lui et de quelles aides il a besoin, à charge pour les services publics, associatifs ou marchands, de s'y soumettre et de les lui fournir, y compris gratuitement. Ce qui revient à tourner le dos sciemment à la définition organique, c'est-à-dire intégrée, des services publics, sans aucune considération marchande. Mais cette façon de penser la professionnalité n'est pas sans risque. Attribuer à la dimension culturelle des pratiques collectives trop de force explicative peut aussi conduire à renforcer certaines représentations imaginaires trop visiblement idéalisées des métiers, voire consolider les intérêts les plus corporatifs qui soient, quand bien même seraient-ils légitimes¹³. Seuls contre tous n'est jamais une entrée suffisante. Le culturalisme devient alors l'équivalent inversé du fonctionnalisme.

16 L'analyse culturelle est donc complexe et seul un interactionnisme maîtrisé, rapporté aux conditions historiques de possibilité de l'activité examinée, peut contribuer à lever les principales difficultés théoriques soulevées et à mettre en évidence de nouveaux enjeux. La culture peut alors entrer à sa place, mais rien qu'à sa place, dans la construction progressive et conflictuelle d'une profession, ce que Guy Dréano a qualifié oralement d'« acharnement

à faire profession »¹⁴. Elle permet d'éclairer une partie de la boîte noire des professions, à savoir comment s'articulent les curriculums personnels des candidats et des recrues, en y reconnaissant la part de la subjectivité¹⁵, avec une formation collective en train de s'institutionnaliser mais dont l'avenir demeure incertain.

(2) Ce qui rassemble

- 17 Deux grands mythes fondateurs semblent jusqu'à ce jour dominer le « monde social » des éducateurs. Ce sont, d'une part, la croyance dans l'éducabilité de l'enfant, comme petit d'homme, et, d'autre part, son corollaire la croyance dans la légitimité d'une autre autorité éducative, différente mais complémentaire (parfois en suppléance) de celle des parents, réputée, elle, plus naturelle mais limitée et faillible. Implicitement autant qu'explicitement, ces deux postulats, largement partagés par tous les éducateurs patentés que l'enfant est susceptible de rencontrer sur son chemin de vie, dès la crèche (puériculteurs, éducateurs scolaires, sportifs, de loisirs, spécialisés, etc.), ont servi de base légitime à leurs pratiques, à leur salariat et à la construction de leurs différentes professions. Sans ces fortes attaches intériorisées, parfois oubliées ou refoulées, le professionnalisme des éducateurs pourrait certainement se concevoir mais avec d'autres représentations et d'autres significations. Certains formateurs déplorent d'ailleurs, que parmi les nouvelles générations à l'entrée des écoles, il est de plus en plus de candidats qui ne seraient là, disent-ils, que pour le « job », autrement dit pour l'emploi, avec un déficit d'idéal éducatif ou de projet social et sociétal. Parfois, des formateurs évoquent l'absence de vocation, mais le mot est manifestement désuet et impropre.
- 18 Sans doute, dans l'expérience de l'éducation ex-surveillée ou de l'éducation spécialisée, ces deux références se réalisent-elles selon des modes d'action et des modalités de division du travail différenciés et nous montrent la relative spécificité de chaque sous-ensemble. Pourtant, on peut dire que les mêmes signifiants sont à l'œuvre. Comment les décliner ?
- 19 D'abord, la centration sur le sujet, attitude clinique s'il en est, nourrie d'un fort engagement de soi. Ce qui se veut en opposition, d'une part, avec les approches compassionnelles ou paternalistes et, d'autre part, avec les éducations de masse, ou « caporalisme », comme à l'école, sauf exceptions. « Les aider, ne pas les aimer » précise Fernand Deligny à la fin des *Vagabonds efficaces* (1944)¹⁶. L'énigmatique formule fait encore référence, soixante ans plus tard. Cependant, des principes à la mise en œuvre, l'écart peut être important et très différent d'un secteur de travail à un autre, selon l'âge des bénéficiaires et l'enjeu social attaché à ces pratiques : le crédit fait à l'approche symptomatologique et globale (parfois systémique) et les instrumentations afférentes ne sont pas les mêmes selon qu'il s'agit de délinquants, de jeunes en difficultés sociales, de jeunes handicapés, d'insertion ou de mineurs étrangers en errance ! Malgré cela, l'activité de l'éducateur demeure globalement une activité socio-éducative de type clinique.
- 20 Vient ensuite le pragmatisme, le « faire » plutôt que le « faire faire », à condition de donner à cette philosophie réaliste son sens le plus inductif, le plus inventif aussi¹⁷. En somme, la culture référentielle des éducateurs doit d'emblée n'être jamais coupée de l'action et leur donner prise sur le monde, à commencer par celui immédiat des enfants et adolescents. Contrairement aux apparences, ce n'est pas une posture facile à mettre en œuvre dans le quotidien des pratiques, ni encore moins à référer dans le champ théorique, à commencer par le champ juridique. On sait que se posent en effet depuis longtemps aux éducateurs des problèmes récurrents de montée en généralité, parfois même de passage à l'écriture conceptuelle. Du Diplôme supérieur de travail social, sur le point de disparaître, aux masters spécialisés, plusieurs générations d'éducateurs ont pourtant fait cet effort de passage à et par l'écriture, avec des résultats toujours très riches. Mais malheureusement, la valorisation de ces travaux est loin d'être à la hauteur de leurs investissements. Persiste une césure assez profonde, largement entretenue d'ailleurs par l'académisme universitaire ou soi-disant tel. Au demeurant, il y a là au moins une bonne raison de ne pas les déclarer définitivement brouillés avec l'école, comme le font un peu trop rapidement quelques travaux de sociologie du travail social.
- 21 Enfin, contre les pédagogies de masse comme à l'école, a fortiori contre les médias contemporains cultivant l'individualisme consommateur, ces redoutables concurrents des

- « éducateurs éduquant », on a vu fleurir très tôt une culture du petit groupe, héritée des mouvements de jeunesse et de l'Éducation populaire. Le groupe de petite taille est alors considéré à la fois comme un instrument de socialisation ordinaire et un précieux outil clinique, permettant l'observation, la médiation et l'évaluation qualitative des résultats...
- 22 S'y trouvent également associées différentes façons de faire qui, sans constituer des traits exclusifs, contribuent cependant à rapprocher les pairs. Ainsi, la foi dans l'enfance en devenir entraîne-t-elle un idéal éducatif élevé mais souvent détaché de ses conditions historiques et matérielles. On fait volontiers de cette noble activité une valeur en soi et un droit supérieur plus ou moins opposable, sans se soucier suffisamment ni des conditions de possibilité dans une société donnée, ni des concurrences qui peuvent exister. La tentation *sui generis* affleure dans le roman historique du métier d'éducateur, oubliant qu'il a dû très tôt occuper certaines places désignées dans la division du travail d'observation diagnostique et de rééducation nécessitée par la nouvelle politique de l'enfance inadaptée. Si bien que, quoi qu'on veuille en dire, l'éducateur n'est pas à l'origine de son propre métier, qui reste une activité fortement subordonnée¹⁸.
- 23 Pour autant, son corporatisme n'est pas des plus affirmés, à la différence des assistants et surtout assistantes de service social, par exemple, nés quelques décennies plus tôt et visiblement plus entreprenants dans les réseaux politiques de chaque époque et beaucoup plus autonomes dans la production directe et le contrôle de leur métier. C'est en outre un monde soumis à la fois à une forte sectorisation administrative, liée en grande partie à un mode de financement pluraliste et à une forte scissiparité pratique conduisant à de professions de plus en plus différenciées. Chaque secteur a en effet sa propre sous-culture (délinquance, protection, handicap, personnes âgées, petite enfance, autisme, insertion, migrants, etc.) et le champ professionnel a hélas laissé se développer de multiples sous-professions : dans le secteur associatif, les moniteurs éducateurs, aides médico-psychologiques, éducateurs techniques et techniques spécialisés, éducateurs de jeunes enfants, emplois-jeunes, auxiliaires de vie sociale, etc. ; dans le secteur public, les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse, ceux de l'administration pénitentiaire...
- 24 Pourtant cette architecture relativement chaotique des métiers ne semble guère poser de sérieux problèmes existentiels. Ce qui confirme la position élevée de l'idéal d'aide (id est d'assistance) ou de suppléance éducative par delà les découpages catégoriels plus ou moins conjoncturels auxquels, dans la dynamique de construction de ces secteurs, on ne s'attarde pas trop. Enfin, notons qu'il semble exister une assez forte endogamie sinon parmi les éducateurs stricto sensu, du moins au sein des différents métiers techniques ou administratifs en relation avec l'enfance en difficulté¹⁹. Mais sans doute n'est-ce pas là un trait insuffisamment distinctif, par comparaison avec d'autres professions.

(3) Ce qui divise

- 25 À l'opposé, d'autres enjeux également de type culturel divisent, tant en externe qu'en interne, par ricochet.
- 26 C'est d'abord le rapport à l'Éducation nationale, autrement dit à l'« œuvre scolaire » comme stratégie de civilisation et d'instruction, à la laïcité militante et aux instituteurs ou professeurs des écoles. Un vrai talon d'Achille. L'histoire montre en effet que le monde de l'éducation spécialisée s'est construit dès la deuxième guerre mondiale hors l'école et parfois même contre elle. Hors l'école, se situent en effet la plupart des établissements et services qui accueillent ceux que les modes primaires de socialisation rejettent ou n'intègrent pas assez, exception faite des structures intégrées dans l'école, des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire (CLIS) et réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED), aujourd'hui en voie de liquidation au profit de stratégies dites d'inclusion²⁰. Pareille exclusion s'explique soit en raison de leur indiscipline ou d'actes contre l'ordre public, dont ils sont le plus souvent autant coupables que victimes, soit à cause d'insuffisances innées ou acquises, que le QI et ses avatars concourent à étalonner et sanctionner depuis 1905, soit encore parce des souffrances psychiques ou troubles mentaux nécessitent des prises en charge plus adaptées.

- 27 Bien qu'il existe des liens historiques ici et là, notamment entre l'Éducation surveillée de 1945 et l'Éducation nationale (Henri Michard, fondateur de Vaucresson, est un exemple de transfuge !), en France, le secteur privé associatif s'est le plus souvent développé contre l'école, avec pour seule exception les associations d'obédience laïque (PEP, APAJH). En outre, c'est sous Vichy, dans une période de délégitimation officielle du monde laïque, qu'une alternative rééducative gérée par des associations, sous tutelle de la Santé publique, s'institutionnalise, entraînant des écoles de cadres et le métier d'éducateur. S'en suit presque logiquement un fort contentieux, à peine refoulé, qui paralyse encore les tentatives de rapprochement des deux rives, comme par exemple en matière de droit à la scolarisation de tous les enfants handicapés. Au reste, les Instituts universitaires de formation des maîtres et les écoles d'éducateurs, publiques comme privées, ne coopèrent pratiquement pas depuis plus de 60 ans, malgré leur commun intérêt pour l'enfant en difficulté. Les IUT formant des éducateurs sont rares (3 à ce jour). De même, les dictionnaires et autres guides spécifiques à chaque secteur n'intègrent pratiquement pas le vocabulaire de l'autre !²¹
- 28 C'est ensuite le rapport aux parents. Structurellement, comme dans l'institution scolaire, le métier d'éducateur se perçoit et est perçu à l'extérieur comme un métier de suppléance familiale, voire de réparation quand les conditions ordinaires d'éducation ne sont pas respectées ou simplement pas possibles dans une famille donnée, le plus souvent d'origine modeste. L'intérêt de l'enfant se conjugue alors avec l'exclusion sociale relative des parents, du moins quand on opère du côté de la protection de l'enfance, de la tutelle, du pénal et, pour partie de la psychiatrie. Car il en va autrement dans le champ du handicap, où l'on trouve à l'inverse des associations de parents interclassistes, à l'origine de nombreux établissements et devenues de ce fait employeurs de travailleurs sociaux. Inversion des rôles qui n'est pas non plus sans certaines conséquences tant administratives et techniques qu'existentielles.
- 29 Au demeurant, les textes les plus récents tendent visiblement à réintroduire les parents dans toutes les situations, sauf impossibilité majeure comme dans le domaine de la délinquance, en tant qu'usagers des services et de ce fait premiers évaluateurs de la qualité. En réalité, en introduisant une norme de prestation complétée par une norme de coproduction, ces nouveaux droits octroyés déplacent le curseur de l'enfant comme enfant à l'enfant sous couvert de ses parents. Ce qui remet en cause une partie de l'héritage philosophique des éducateurs et concrètement relativise et fragilise aussi leur autorité éducative²².
- 30 C'est encore leur rapport aux « psys » de tout poil qui depuis longtemps se sont assurés des positions d'expertise savante et une domination pratique dans bon nombre de ces domaines, de la délinquance au handicap. Cette relation est ambivalente, faite à la fois de fascination et même d'incorporation de la culture « psy » (avec des variantes dans le temps : de la psychopédagogie à la psychanalyse ou au systémisme²³) et de rejet. Comme si la profession devait forcément s'en émanciper pour se construire, sans jamais y parvenir réellement. C'est là un double problème d'épistémologie des savoirs utiles et de régulation des pouvoirs autour de l'enfant, dans lesquels les éducateurs ont beaucoup de mal à se positionner et à s'imposer.
- 31 Dans la dernière période marquée par la décentralisation, le transfert massif des compétences sociales aux Départements et la contrainte des régulations budgétaires, toute l'architecture du travail socio-éducatif s'est trouvée bousculée, parfois même durement remise en cause. Aux communautés de travail, favorisées par la vie en établissement, l'internat, des choix cliniques et éthiques relativement partagés, s'est substituée une organisation beaucoup plus verticale et un singulier renforcement du modèle hiérarchique. Le *new public management* cherche par tous les moyens à formaliser pour rationaliser ce qui se devrait désormais se présenter et être considéré comme une activité de production de services socio-éducatifs, et rien d'autre, selon des critères de qualité, de bonnes pratiques ; le tout étant contrôlé par des évaluations internes et externes, en partie externalisées et plus que jamais verrouillées par une nouvelle bureaucratie administrative, à laquelle l'informatisation généralisée fournit un surplus de croyance dans sa propre efficacité. Ces normes d'origine externe changent la donne en profondeur et modifient considérablement la culture éducative de référence. Le cadre devient le nouveau professionnel angulaire sur lequel repose tout l'édifice (ingénieurs, directeurs, formateurs ou experts). Les uns sont issus de la promotion interne, les autres sont recrutés en dehors du sérail. Le métier

historique n'a plus les moyens d'y résister, il souffre et sa culture de base se transforme progressivement. L'avenir n'est pas encore écrit.

32 Enfin, ce qui divise aujourd'hui encore, mais où se forge également la réinvention permanente de l'acte éducatif, c'est tout comme hier le diagnostic porté sur l'enfance et la jeunesse « difficiles », ainsi qu'on le disait autrefois, et l'appréciation clinique formulée sur tel ou tel. La question des connaissances, dans leur double dimension permanente d'expertise et de compréhension, de norme et d'écoute, reste en effet décisive. À titre d'exemple tout à fait récent, évidemment non exclusif, lors du colloque de Lyon sur « les pédagogies non punitives », cité plus haut, Jean-Paul Gaillard présente un tableau expert des changements observables dans ce qu'il appelle le « façonnement psychosocial des moins de 18 ans », qu'il n'hésite pas à qualifier de « mutants », et il en tire quelques éléments pour l'avenir²⁴. L'auteur dit notamment en quelques phrases « ce qui nous fait mal : ce que nous attendions d'eux et que nous ne voyons plus à présent ». Ainsi : « La culpabilité : ils ne se sentent coupables de rien » ; « la réflexivité : ils ne conflictualisent plus » ; « le glissement du désir vers le besoin : ils ne supportent plus la moindre frustration » ; « la contraction du temps : ils se fichent de leur avenir » ; « l'autorité : ils défient et bafouent notre autorité » ; la hiérarchie : ils nous parlent comme si nous étions leurs copains ». Et, pour relancer l'imagination créatrice en éducation, il préconise en conclusion l'abandon de « l'autorité de mode paternel » pour le respect réciproque, en partie l'exemple et surtout l'art de la conversation et de la négociation « égalitaires ». Comme d'habitude, la théorie n'est pas encore bien établie que déjà l'action est stimulée par de nouvelles normes proposées aux acteurs, lesquelles, une fois expérimentées et critiquées, aideront dans le meilleur des cas à monter en généralité.

33 En matière cognitive, la dialectique théorie / pratique n'a donc pas globalement beaucoup changé, avec le même cycle et les mêmes exigences. Loin de constituer un stock de savoirs établis et valides, qu'il faudrait simplement appliquer (« bonnes pratiques ») pour améliorer la qualité de la prestation de service, la connaissance dans le champ éducatif reste un processus difficile, comme d'ailleurs les professionnels de terrain le savent, et depuis longtemps.

Conclusion

34 Rapportés au modèle de la culture professionnelle des éducateurs, ce qui rassemble et ce qui divise constituent non la culture des éducateurs mais créent une configuration conflictuelle, un « monde social », dans lequel les traits culturels peuvent ou non, facilement ou difficilement, s'exprimer et devenir tout à la fois opposables et recevables.

35 Si l'on rapproche ce qui nourrit la culture partagée des éducateurs, avec ses forces et ses faiblesses, et ce qui la télescope et la taraude, parfois depuis des lustres, on peut considérer que la situation de ces métiers reste peu stabilisée et parler alors d'une professionnalisation inachevée. À moins qu'il ne s'agisse, dans la conjoncture actuelle, d'une professionnalisation à rebours, d'une relative déprofessionnalisation. La faiblesse des productions écrites personnelles comme de la part des organisations, notamment sur le plan théorique et conceptuel, ces carburants de l'observation autant que de la réflexion politique, ne permettent guère aux éducateurs de se positionner dans les débats du moment ni de faire face aux raids, aux drones et autres snippers dont ils sont régulièrement victimes.

36 De surcroît, avec l'affaiblissement des conventions collectives, le transfert des formations aux régions, l'apprentissage et surtout la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), la place légitime des éducateurs dans le processus de reproduction professionnelle devient progressivement marginale alors que ce corps était beaucoup mieux placé sur ce créneau stratégique à l'origine puis durant les premières décennies de développement. Perdant ainsi le contrôle des conditions de la formation, au profit des employeurs, il est à craindre que la culture des éducateurs ne soit plus à terme qu'une culture refuge, dominée et adaptative, de moins en moins opposable, pour une activité de plus en plus subordonnée aux employeurs et aux politiques territoriales et perdant régulièrement en recevabilité au profit d'autres professionnels.

37 D'où l'importance de déconstruire l'existant et les changements en cours pour reconstruire de nouveaux énoncés diagnostics, pronostiques et méthodologiques, de nouvelles façons de

qualifier ces professions et ce que font concrètement au quotidien ces professionnels, de consolider tout spécialement leur droit à un espace d'appréciation responsable, sans lequel il n'est pas de vraie reconnaissance. Ces dernières années, beaucoup de mots pour le dire sont devenus vieux, parfois obsolètes, et le corporatisme défensif menace quand il faudrait qu'il devienne, au contraire, imaginatif, offensif et conquérant.

38 Au demeurant, ces brèves remarques permettent qu'on dispose de quelques appuis critiques à l'endroit du laisser-faire qui domine aujourd'hui, en France, les politiques publiques de qualification. La soumission passive aux règles primaires des marchés, celui de la compétence, celui de l'emploi tout autant que celui de la formation, dessert en réalité toute culture professionnelle.

39 Que peuvent encore faire les professions ? Pour répondre à cette dernière et déterminante question, quelques emprunts à Eliot Friedson s'imposent²⁵. Celui-ci définit trois types-idéaux de contrôle du travail : par les managers, c'est la bureaucratie ; par les consommateurs, c'est le modèle libéral du marché ; par les travailleurs eux-mêmes, c'est le professionnalisme (au sens anglo-saxon). S'agissant des professions sociales et notamment des éducateurs, nous connaissons jusqu'ici un équilibre durable entre la bureaucratie et le professionnalisme, hors marché. Aujourd'hui, nous sommes entrés dans une bureaucratie renforcée qui, pour être compatible avec le modèle libéral du marché des services, ne peut que réduire les contre-pouvoirs du professionnalisme. Dès lors, il ne reste sans doute plus aux éducateurs qu'à éduquer progressivement le public à leurs connaissances et à leurs croyances pour le rendre plus réceptif à leur professionnalisme, comme d'autres professions l'ont fait avant eux (ainsi les médecins, analysés par Friedson). D'où un triple travail collectif indispensable dans le « monde social » de l'éducation plus ou moins spécialisée : un travail de mémoire de la raison éducative, un travail de valorisation culturelle et cognitive des résultats obtenus pour défendre la nécessité envers et contre tout du professionnalisme et un travail de contrôle des activités concrètes et des conditions institutionnelles générales, à commencer par la formation.

40 Pour être plus que jamais « proactif », le travail social professionnel devrait donc tenter de résister à l'instrumentalisation procédurale qui le guette et devenir beaucoup plus réflexif, au-delà de la simple analyse des pratiques, a fortiori de l'évaluation généralisée obligatoire. Dans la perspective de cette rénovation de l'intérieur, le « monde social » de l'éducation plus ou moins spécialisée peut certainement servir de laboratoire et aussi de fer de lance. Mais, il lui faudrait gagner tout à la fois en connaissance et en reconnaissance, s'agissant là de deux enjeux inséparables pour toute profession qui se respecte et respecte ses bénéficiaires.

Bibliographie

Avet (Romuald) et al., *Le travail social mis à mal, Le risque totalitaire*, Paris, EFÉdition, 2007.

Becker S. (Howard), *Les mondes de l'art*, (1^{ère} édition 1979), Paris, Flammarion, 1988.

Beillerot (Jacky), *L'Institution. Textes français contemporains de base*, université Paris X – Nanterre, Centre de recherche Éducation et Formation, non daté, inédit.

Bouchereau (Xavier), « Pour une "éthique de l'implication" », *ASH*, 9 janvier 2009, n°2590-1591, pp. 32-33.

Boussard (Valérie), *Sociologie de la gestion. Les faiseurs de performance*, Paris, Belin, 2008.

Brichaux (Jean) (coord.), *L'Éducateur d'une métaphore à l'autre. Parler autrement de l'éducateur...*, Ramonville Saint-Agne, éd. érès, 2004.

Castoriadis (Cornélius), *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.

Chauvière (Michel), « Les référentiels, vague, vogue et galères », *Vie sociale*, CEDIAS, n° 3, juillet-septembre 2006, pp. 21-32 (*Le temps des référentiels*).

Chauvière (Michel), *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La Découverte, 2007.

Chauvière (Michel), *Enfance Inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, L'Harmattan, 3^e édition, 2009 (1^{ière} édition, éd. Ouvrières, 1980).

Chauvière (Michel), Belorgey (Jean-Michel), Ladsous (Jacques) (dir.), *Reconstruire l'action sociale*, Paris, Dunod, 2006, pp. 242-246.

Chauvière (Michel), Fablet (Dominique), « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue française de pédagogie*, n° 134, janvier-février-mars 2001, pp 71-85 (Situation de handicaps et institution scolaire).

Chauvière (Michel), Plaisance (Éric), « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance – revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, ISPEF, Lyon 2, n°27, mars 2008, pp. 31-45.

Collectif, « Les pédagogies non punitives : expériences en hébergement éducatif », *Journal du droit des jeunes*, à paraître (colloque organisé par Jeunesse et Droit, Lyon, octobre 2008).

Conservatoire national des archives et de l'histoire de l'éducation spécialisée (CNAHES), *Elles ont épousé l'éducation spécialisée. Éducatrices et femmes d'éducateurs il y a cinquante ans*, Paris, L'Harmattan, 1999, 224 pages, coll. Le travail du social.

Cottin (Patrick), *L'Opposabilité dans le travail social. Possible contrepoint aux politiques publiques néolibérales ?*, DEA, CNAM (chaire Travail social), novembre 2004, 161 pages, inédit.

Deligny (Fernand), *Les vagabonds efficaces*, (1^{ère} édition 1947), réédité in Sandra Alvarez de Tolédo (dir.), *Fernand Deligny .œuvres*, Paris, éditions L'arachnéen, 2007.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Retz, 2005, 3^e édition.

Dréano (Guy), *Guide de l'éducation spécialisée*, Paris, Dunod, 3^e édition 2006.

Dubar (Claude), Tripier (Pierre), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 1998, pp. 107-108.

Ébersold (Serge), « Scolarisation en milieu ordinaire, espaces de coopération et dynamiques coopératives », *ALTER, European journal of disability research, Revue européenne de recherche sur le handicap*, vol.2, n°3, juillet/septembre 2008, pp ; 193-208.

Fablet (Dominique), « Les éducateurs et leurs modèles de référence », *Les Cahiers de l'Actif*, n° 348/349, mai-juin 2005, pp. 167-181.

Friedson (Eliot), *La profession médicale*, Paris, Payot, 1984 (Préface de Claudine Herzlich).

Friot (Bernard), *Puissances du salariat. Emploi et protection sociale à la Française*, Paris, La Dispute, 1998.

Gaillard (Jean-Paul), « Le pédagogies non punitives. S'il te plaît dessine moi un mutant », *JDJ-RAJS*, décembre 2008, pp. 8-11.

Jaeger (Marcel), *Guide du secteur social et médico-social*, Paris, Dunod, 2007, 6^e édition.

Ladsous (Jacques), *Profession : éducateur, de rencontres en rencontres*, Paris, L'Harmattan, 2008, coll. Histoires de vie et formation (Préface de Michel Chauvière).

Le Bianic (Thomas), Vion (Antoine) (dir.), *Action publique et légitimités professionnelles*, Paris, LGDJ lextenso éditions, 2008 (Droit et société, FMSH).

Lourau (René), *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit, 1970.

Parsons (Talcott), *The social system*, Glencoe, The Free Press, 1951.

Perrier (Michel), *La construction des légitimités professionnelles dans la formation des travailleurs sociaux*, Paris, L'Harmattan, 2006.

Perrier (Michel), *Du souci des autres à l'autre comme souci. La grande casse du médico-social*, Paris, L'Harmattan, 2008.

Notes

1 Décidée en mars 2000 par le Conseil européen, la Stratégie de Lisbonne vise à faire de l'économie de l'Union « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». Huit ans plus tard, le bilan est bien loin d'atteindre de tels objectifs !

2 Claude Dubar, Pierre Tripier, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 1998, pp. 107-108.

3 Howard S. Becker, *Les mondes de l'art*, 1979, Paris, Flammarion, 1988.

4 Anselm Strauss, « Une perspective en termes de monde social », in *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme. Textes réunis par Isabelle Bazsanger*, Paris, L'Harmattan, 1992, pp. 269-282.

- 5 Voir Michel Chauvière, *Enfance Inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, L'Harmattan, 3e édition, 2009 avec une nouvelle préface de l'auteur (1ière édition, éd. Ouvrières, 1980)
- 6 Voir Michel Chauvière, « Les référentiels, vague, vogue et galères », *Vie sociale*, CEDIAS, n° 3, juillet-septembre 2006, pp. 21-32 (*Le temps des référentiels*).
- 7 Voir Michel Chauvière, « Éducateur, un métier reconfiguré », in *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La Découverte, 2007, pp. 176-179.
- 8 Un semblable souci de le dire autrement, par d'autres voies d'analyse et d'écriture, se retrouve dans Jean Briciaux (coord.), *L'Éducateur d'une métaphore à l'autre. Parler autrement de l'éducateur...*, Ramonville Saint-Agne, éd. Erès, 2004 ; de façon beaucoup plus personnelle, dans Jacques Ladsous, *Profession : éducateur, de rencontres en rencontres*, Paris, L'Harmattan, 2008, coll. Histoires de vie et formation (Préface de Michel Chauvière) ; ou encore dans les travaux à paraître d'un colloque tenu à Lyon en octobre 2008 sur « Les pédagogies non punitives : expériences en hébergement éducatif », organisé par Jeunesse et Droit, *Journal du droit des jeunes*.
- 9 Voir Patrick Cottin, *L'Opposabilité dans le travail social. Possible contrepoint aux politiques publiques néolibérales ?*, DEA, CNAM (chaire Travail social), novembre 2004, 161 pages, inédit. Partiellement repris dans « L'Opposabilité dans le travail social », in Michel Chauvière, Jean-Michel Belorgey, Jacques Ladsous (dir.), *Reconstruire l'action sociale*, Paris, Dunod, 2006, pp. 242-246.
- 10 Bernard Friot, *Puissances du salariat. Emploi et protection sociale à la Française*, Paris, La Dispute, 1998.
- 11 Michel Chauvière, *op.cit.*, 2007. Sur le même sujet, voir aussi : Romuald Avet et al., *Le travail social mis à mal, Le risque totalitaire*, Paris, EFÉdition, 2007 ; Michel Perrier, *Du souci des autres à l'autre comme souci. La grande casse du médico-social*, Paris, L'Harmattan, 2008 ; et plus largement, Valérie Boussard, *Sociologie de la gestion. Les faiseurs de performance*, Paris, Belin, 2008.
- 12 Selon Talcott Parsons, *The social system*, Glencoe, The Free Press, 1951. Sur la question des institutions, il importe de relire René Lourau, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit, 1970 ; Cornélius Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975 ou encore Jacky Beillerot, *L'Institution. Textes français contemporains de base*, université Paris X Nanterre, Centre de recherche Éducation et Formation, non daté, inédit.
- 13 Autre entrée indispensable, la légitimité des professions est abordée de façon comparative dans Le Bianic Thomas, Vion Antoine (dir.), *Action publique et légitimités professionnelles*, Paris, LGDJ lextenso éditions, 2008 (Droit et société, FMSH). Voir aussi Michel Perrier, *La construction des légitimités professionnelles dans la formation des travailleurs sociaux*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- 14 De Guy Dréano voir : *Guide de l'éducation spécialisée*, Paris, Dunod, 4e édition 2009. Voir aussi, pour une caractérisation complémentaire de l'« écologie » de la profession, du côté des Affaires sociales : Marcel Jaeger, *Guide du secteur social et médico-social*, Paris, Dunod, 2007, 6e édition.
- 15 Xavier Boucherau parle à juste titre d'une « implication émotionnelle critique » associant engagement assumé auprès des personnes et analyse critique de cet engagement. Cf. Xavier Boucherau, « Pour une "éthique de l'implication" », *ASH*, 9 janvier 2009, n°2590-1591, pp. 32-33.
- 16 Fernand Deligny, *Les vagabonds efficaces*, 1ère édition 1947, réédité in Sandra Alvarez de Tolédo (dir.), *Fernand Deligny. Œuvres*, Paris, éditions L'arachnéen, 2007.
- 17 Le courant dit d'analyse pragmatique considère que la réalité et le sens des pratiques éducatives sont entièrement contenus dans l'acte en train de se faire, loin des conditions institutionnelles et juridiques. Cette hypothèse de travail n'est jamais très éloignée du courant anglo-saxon du *care* qui cherche à faire reconnaître le souci des autres comme valeur éthique. L'éthique du *care* se distinguerait en outre de l'éthique de la justice par le privilège accordé à la responsabilité et aux liens humains plutôt qu'aux droits et aux règles ainsi que par l'attention portée aux problèmes quotidiens et aux situations morales concrètes plutôt qu'aux dilemmes abstraits. D'aucuns y dénoncent une branche révisionniste du féminisme maternaliste, d'autres n'y voient qu'une résurgence modernisée des dames d'œuvre d'autrefois, réescomptant la soi-disant vocation naturelle des femmes à s'occuper d'autrui. Ce qui entraîne, dans tous les cas, une forte négation de la professionnalité éducative spécialisée.
- 18 Michel Chauvière, *op.cit.*, 1980, 2009
- 19 Voir Conservatoire national des archives et de l'histoire de l'éducation spécialisée (CNAHES), *Elles ont épousé l'éducation spécialisée. Éducatrices et femmes d'éducateurs il y a cinquante ans*, Paris, L'Harmattan, 1999, 224 pages, coll. Le travail du social.
- 20 Voir « Inclusion », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 2005, 3e édition. Voir également Serge Ébersold, « Scolarisation en milieu ordinaire, espaces de coopération et dynamiques coopératives », *ALTER, European journal of disability research, Revue européenne de recherche sur le handicap*, vol.2, n°3, juillet/septembre 2008, pp ; 193-208.
- 21 Voir Michel Chauvière, Éric Plaisance, « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance - revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, ISPEF, Lyon 2, n°27, mars 2008, pp. 31-45.

22 Voir Alain Renaut, *La Libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Calmann-Lévy/Bayard, 2002.

23 Voir Dominique Fablet, « Les éducateurs et leurs modèles de référence », *Les Cahiers de l'Actif*, n° 348/349, mai-juin 2005, pp. 167-181. Voir également Michel Chauvière, Dominique Fablet, « L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue française de pédagogie*, n° 134, janvier-février-mars 2001, pp. 71-85 (Situation de handicaps et institution scolaire).

24 Jean-Paul Gaillard, « Les pédagogies non punitives. S'il te plaît dessine moi un mutant », *JDJ-RAJS*, décembre 2008, pp. 8-11.

25 Eliot Friedson, *La profession médicale*, Paris, Payot, 1984 (Préface de Claudine Herzlich).

Pour citer cet article

Référence électronique

Michel Chauvière, « Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ? », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n°7 | Printemps 2009, mis en ligne le 05 octobre 2009, consulté le 13 novembre 2014. URL : <http://sejed.revues.org/6067>

À propos de l'auteur

Michel Chauvière

Directeur de recherche au CNRS, membre du CERSA (centre d'études et de recherches de sciences administratives et politiques), CNRS/université de Paris 2. Ses travaux portent sur les politiques du social et du familial, sur les acteurs privés et publics, avec un intérêt particulier pour les processus de professionnalisation des intervenants, les mouvements sociaux et la mise en œuvre des droits des usagers dans la régulation sociale.

Il a publié en 1980, aux éditions ouvrières, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy* suivi de *L'efficace des années quarante* en 1987 ; l'ensemble vient de connaître une troisième édition, chez L'Harmattan, avec une nouvelle préface de l'auteur (2009).

En 2004, il a signé chez Dunod un ouvrage sur *Le travail social dans l'action publique. Sociologie d'une qualification controversée* et, en 2007, publié à La Découverte, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*.

Droits d'auteur

© Tous droits réservés

Résumés

Partant d'une définition ouverte de la culture, dynamisée par la notion de « monde social », l'auteur tente dans un premier temps de cadrer et de problématiser la notion de culture professionnelle chez les éducateurs, puis il aborde deux aspects dialectiquement engagés, en l'espèce : d'une part, ce qui rassemble, ce qui se partage en interne et qui sert aussi à se protéger de l'extérieur ; d'autre part, les questions venant de l'extérieur qui mettent à l'épreuve, qui mettent du flou dans les distinctions admises, qui séparent et divisent en interne. Les différentes propositions sont nées d'observations directes, de plusieurs études déjà publiées ainsi que d'un long compagnonnage de l'auteur avec le travail socio-éducatif, tant du côté de la justice des mineurs que du côté de l'Action sociale et des Affaires sociales.

How talk about a social workers' culture ?

The author first aims at specifying and problematising the notion of professional culture in *éducateurs* (french social workers specialised in youth work and/or care work) and uses for that purpose an open definition of culture, dynamised by the notion of « social world ». Two dialectically involved aspects of culture are then approached : on one side, what gathers, what is shared, and also what is used to protect the ingroup of professionals from the outgroup ; on

the other side, the questions asked from outside that challenge professionals, blur the shared categories, split and divide inside. Data are drawn either from the author's observations or from different studies already published, as well as from his long time companionship with the *éducateurs* in the context of juvenile justice or social work.

¿Se puede hablar de una cultura profesional de los educadores?

Basándose en una definición abierta de la cultura, dinamizada por la noción de “mundo social”, el autor intenta en primer lugar centrar y problematizar la noción de cultura profesional de los educadores. A continuación, aborda dos aspectos dialécticamente ligados en este caso particular : por una parte, lo que une, lo que se comparte a nivel interno y que sirve también para protegerse del exterior, y por otra parte, las cuestiones que provienen del exterior que ponen a prueba, que crean confusión sobre las distinciones admitidas, que separan y dividen a nivel interno. Las diferentes propuestas son producto de observaciones directas, de varios estudios ya publicados, así como de un largo compañerismo del autor con el trabajo socio-educativo, tanto en lo relacionado con la justicia juvenil como con la acción social y los asuntos sociales.

Entrées d'index

Mots-clés : éducateur, culture, monde social, justice des mineurs, action sociale, formation professionnelle

Keywords : social worker, culture, social world, juvenile justic, social work, professional education

Palabras claves : educador, cultura, mundo social, justicia juvenil, acción social, formación profesional