

L'exercice de la profession

Guillaume Demont, Karolina Mrozik-Demont

A La personne de la naissance à la fin de vie

Suivant une approche classique, la vie de la personne humaine est divisée en trois parties : enfance, âge adulte et vieillesse. Pour l'enfance, nous distinguons la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Par ailleurs, l'allongement de la vie a fait apparaître une distinction entre le troisième âge et le quatrième âge pendant la vieillesse.

Beaucoup de politiques sociales et éducatives sont construites à partir de cette perception de l'existence humaine à travers ses différents âges. Or, les âges de la vie semblent de plus en plus brouillés et beaucoup de penseurs se demandent aujourd'hui qui est adulte, adolescent, etc.

Comme le rappelle Georges Lapassade, « la norme de l'homme achevé, de l'adulte est fondée sur l'oubli de ce que l'homme est véritablement¹ ». L'adulte est une norme que l'humain acquiert par l'apprentissage, mais dans sa nature cela reste un être inachevé et qui tente, dans un mouvement permanent, d'entrer dans la vie. Dans ce contexte, l'éducation ne peut être conçue que tout au long de la vie et le droit au recommencement apparaît non seulement comme une invention des politiques de lutte contre les exclusions que l'éducateur aide à faire valoir, mais comme un droit inscrit dans la nature humaine. Il ne s'agit pas non plus de recommencer un processus interrompu, mais d'explorer de nouvelles portes d'entrée, de nouvelles perspectives et de nouveaux possibles. À la lumière de cette théorie, le défi éducatif ne consiste pas à accompagner le jeune dans le passage de l'enfance vers le monde adulte, à le faire adhérer à une certaine norme, mais à prendre conscience et à assumer cet inachèvement pour découvrir tous les possibles qu'il ouvre.

Il existe de nombreuses théories et approches (physiologique, psychologique, sociologique, socio-économique, philosophique, etc.) permettant à l'éducateur de comprendre comment l'être humain grandit tout au long de sa vie et de quoi il a besoin pour avancer sur sa route.

1 Les stades psychosexuels

Sigmund Freud propose de regarder le développement de la personne à travers les stades psychosexuels. Dans la théorie freudienne, l'enfance joue un rôle primordial dans la construction de la personnalité. Il propose cinq stades du développement. Chaque stade se caractérise par une zone et une activité de plaisir et la résolution d'un conflit permettant de passer au stade suivant.

1. Lapassade G. (1997 [1963]). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Anthropos, p. 3.

Tableau 2.1 Caractéristiques des cinq stades du développement selon la théorie freudienne.

Stade	Âge	Zone de plaisir	Activité de plaisir	Tâche principale
Oral	0 à 18 mois	Bouche, lèvres, langue	Sucer, mordre	Sevrage
Anal	18 mois à 3 ans	Anus	Expulser puis retenir les matières fécales	Apprentissage de la propreté
Phallique	3 à 5 ans	Parties génitales	Masturbation	- Complexe d'Œdipe (garçons) - Complexe d'Électre (fille)
Latence	7 à 12 ans	Pas de focalisation sur une zone		C'est une période de l'apaisement qui permet de construire les mécanismes de défense
Génital	12 à 18 ans	Parties génitales	Masturbation, relations sexuelles, flirts	L'accès à la sexualité sur un mode d'adulte

◆ Complexe d'Œdipe et complexe d'Électre

Le stade phallique est vécu différemment par les filles et les garçons. À cette période, l'enfant commence à s'intéresser à son sexe. Au début, il découvre que tous les sexes ne sont pas faits de la même façon et s'interroge sur l'absence ou la présence du pénis. Le pénis symbolise la puissance et le contrôle. Le garçon se demandera, par exemple, pourquoi sa sœur n'en a pas et pourquoi elle a été punie de la sorte. La fille, de son côté, se pose les mêmes questions par rapport à elle-même.

Pour le garçon, la mère est toujours son premier objet d'amour. Il voudra la séduire et considère le père comme son rival. Apparaîtra alors la jalousie liée à la place et la puissance du père et surtout l'angoisse de castration. C'est l'identification avec le père qui permettra au garçon de dépasser le complexe d'Œdipe.

Chez la fille apparaît le désir d'avoir un pénis et la relation avec la mère (dépourvue de ce symbole de puissance) devient ambivalente. Ce désir se transforme ensuite en désir d'avoir un enfant du père, la mère devient alors une rivale. L'identification à cette dernière permettra à la fille de renoncer à l'idée de séduire le père.

2 Les stades psychosociaux

Erik Erikson propose une approche à travers les stades psychosociaux. Dans la théorie eriksonienne, la personnalité et son identité se développent tout au long de la vie en interaction avec la société. Erikson a dégagé neuf phases dans le cycle de la vie humaine (le neuvième stade a été ajouté à la théorie d'Erikson par sa femme, après sa mort). Chaque stade est caractérisé par un conflit entre deux pôles. La résolution de ce conflit aura un impact sur la suite du développement de la personne.

Tableau 2.2 Les neuf phases du cycle de la vie humaine dans la théorie eriksonienne.

Stade	Âge	Description
1. Confiance vs méfiance	0 à 18 mois	L'enfant construit ses premiers rapports à l'autre. La mère (ou figure maternelle) bienveillante qui répond aux besoins de l'enfant lui permettra de construire une confiance par rapport à son environnement. La résolution de cette crise permettra à l'enfant d'acquérir la confiance de base. Par contre, si ces premières expériences s'avèrent difficiles, apparaîtra une méfiance pour l'entourage.
2. Autonomie vs honte et doute	18 mois à 3 ans	L'autonomie est le principal enjeu de ce stade. L'enfant apprend la propreté, pose ses premiers pas, utilise ses premiers mots. Il vit ainsi ses premières expériences d'autonomie. La manière dont son entourage « dosera » le soutien et valorisera ses tentatives lui permettra d'accéder à une autonomie de base. Les attitudes parentales empêchant ses expériences (trop de protection) ou les dévalorisant vont installer l'enfant dans la honte et le doute.
3. Initiative vs culpabilité	3 à 6 ans	Cette période se caractérise par le jeu, l'imagination, l'imitation des adultes, sans prendre en compte les risques issus de l'entourage. Le défi est d'encourager l'esprit d'initiative chez l'enfant sans développer le sentiment de culpabilité à travers des punitions ou des critiques trop fréquentes.
4. Créativité vs infériorité	6 à 12 ans	Cette période est marquée par le début de la scolarité. Pour développer sa créativité, un sentiment de maîtrise et de compétence, l'enfant aura besoin de connaître le sentiment de réussite. Si l'enfant ne parvient pas à répondre aux aspirations des adultes qui l'entourent, il risque de développer un sentiment d'infériorité.
5. Identité vs confusion ou diffusion des rôles	12 à 20 ans	Pendant cette période, les groupes de pairs, à côté des parents et des enseignants, jouent un rôle important dans la construction du jeune. Les changements physiques ont un impact sur l'image de soi et sur les relations aux autres. Le jeune se questionne sur son identité et ses valeurs. Il aura alors besoin d'espaces de liberté où, à travers des expériences variées, il pourra se construire. L'entourage trop sévère ou trop laxiste risque d'entraîner une situation de confusion des rôles.
6. Intimité vs isolement	20 à 30 ans	Les choix de vie commencent à se concrétiser, le jeune adulte commence à s'engager dans ses relations. Le besoin de concilier vie personnelle et vie professionnelle joue un rôle important. C'est une période de construction d'une intimité et d'une confiance avec lui-même, mais également avec les autres. La non-résolution de cette crise peut entraîner un isolement.
7. Générativité vs stagnation	30 à 65 ans	Le réseau relationnel s'ouvre à d'autres générations. La générativité désigne l'intérêt porté aux générations suivantes et à leur éducation. Les besoins de ses enfants et plus largement le bien-être de l'humanité sont au centre de ses préoccupations. Une personne trop autocentrée risque de développer lors de cette phase un sentiment de stagnation et d'insatisfaction. Le sentiment d'une vie réussie et de contribution à la société permettra de dépasser cette crise.



8. Intégrité vs désespoir	65 à 80 ans	Cette période se caractérise par une baisse d'activité et le regard rétrospectif sur sa vie. Le bilan positif de ces années entraînera un sentiment d'intégrité ou dans le cas contraire de désespoir.
9. Espoir et foi vs désespoir	80 ans et +	Cette période est marquée par la déchéance du corps, la perte d'autonomie et le besoin de soins. La personne peut réagir par un désespoir ou au contraire rechercher une transcendance.

3 Les stades cognitifs

Pour Jean Piaget, les enfants ne peuvent pas être considérés comme des miniatures d'adultes. Ils ont une manière spécifique de percevoir le monde qui évolue avec l'âge. Les enfants interagissent avec l'environnement et cet environnement agit sur eux en modifiant les structures de perception du monde. Piaget a distingué quatre stades de développement cognitif de l'enfant.

Tableau 2.3 Les quatre stades de développement cognitif de l'enfant selon Jean Piaget.

Âge	Stade	Description
0 à 2 ans	Stade sensori-moteur	Le monde est perçu à travers ses différents sens et ses actions motrices. L'enfant explore l'environnement et cherche à percevoir les effets de son action. Il développe une intentionnalité et procède aux expérimentations en acquérant ainsi la capacité d'anticiper.
2 à 6 ans	Stade préopératoire	L'enfant recourt aux symboles pour se faire une représentation interne des objets. La symbolisation se développe grâce aux jeux, à l'imagination, au dessin et au langage. Il fait preuve d'une logique simple et commence à prendre en compte le point de vue des autres.
7 à 12 ans	Des opérations concrètes	L'enfant maîtrise de mieux en mieux les opérations logiques et des opérations mentales comme l'addition, la soustraction et l'inclusion des classes. Il commence à conjuguer des informations provenant de sources différentes.
À partir de 12 ans	Des opérations formelles	Cette période est marquée par l'apparition du raisonnement hypothético-déductif avec une capacité d'opérations mentales abstraites.

4 Le modèle écologique du développement humain

Le développement de la personne peut également être regardé de façon non linéaire, comme l'a fait Urie Bronfenbrenner. Selon lui, la personne se développe dans l'interaction avec ses différents environnements. Le modèle qu'il a théorisé distingue six types d'environnements qui interagissent entre eux : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème, l'ontosystème et le chronosystème (voir Figure 2.1).

Dans ce modèle, l'environnement correspond à un ensemble de systèmes qui influencent la vie de la personne. Ces systèmes sont imbriqués les uns dans les autres et interagissent entre eux. Le développement

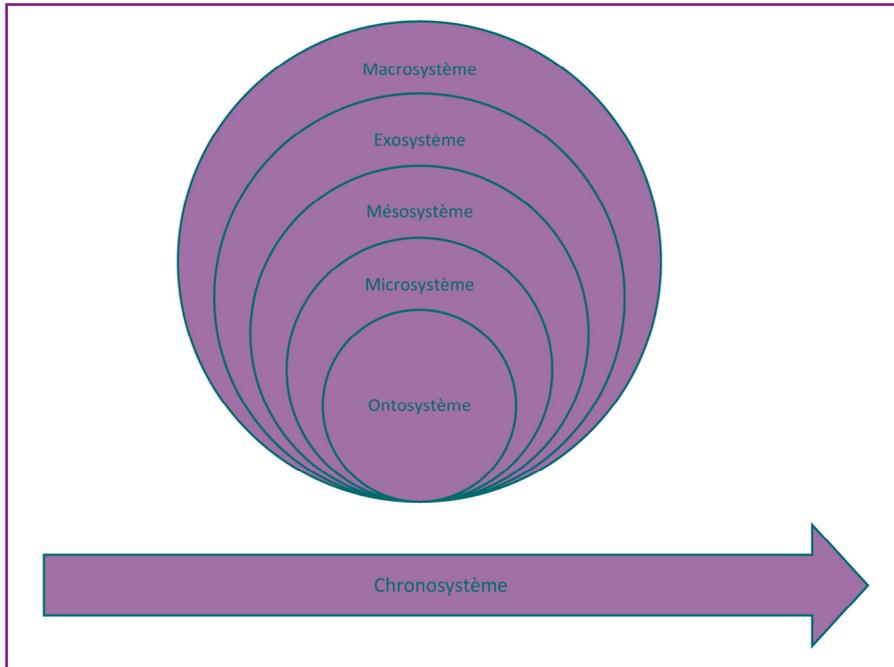


Fig. 2.1

Modèle écologique du développement humain.

Ontosystème: c’est la personne avec ses caractéristiques, son âge, son sexe, son histoire, ses capacités, ses traits de caractère.

Microsystème: c’est l’environnement immédiat auquel la personne participe de manière directe (exemples : la famille, l’école, le centre de loisirs).

Mésosystème: il regroupe et met en lien différents microsystèmes (exemple : la famille et l’école).

Exosystème: c’est l’environnement dans lequel la personne n’est pas directement impliquée, mais qui a un impact sur sa vie (exemple : le milieu de travail des parents).

Macrosystème: ce sont les idéologies, croyances et valeurs de la société dans laquelle vit la personne et qui influencent les autres systèmes (exemples : injonction à la réussite, tolérance de la violence, etc.).

Chronosystème: c’est l’impact du temps et de l’expérience sur la personne.

se traduit par un changement continu, en interaction avec l’environnement. La personne n’est pas fixée à son environnement (transition écologique) de manière définitive, car elle peut, par exemple, quitter son pays, changer de poste de travail, se marier, etc.

5 La théorie des besoins

La théorie d’Abraham Maslow s’inscrit dans l’approche humaniste. Dans son premier ouvrage de 1954², il définit l’être humain comme un être de besoins. Certains de ces besoins rapprochent l’homme du reste du monde vivant, du microbe à l’humain en passant par les plantes et animaux (les besoins

2. Maslow A H. *Motivation and personality*. New York : Harpers ;1954.

physiologiques), d'autres sont spécifiques au monde animal (les besoins de sécurité) ou à certains animaux seulement (les besoins d'appartenance), d'autres enfin ne se retrouvent que chez l'être humain (les besoins d'estime et d'accomplissement de soi).

Il va proposer le modèle d'une hiérarchie des besoins que l'on représente souvent sous la forme d'une pyramide (figure 2.2) :

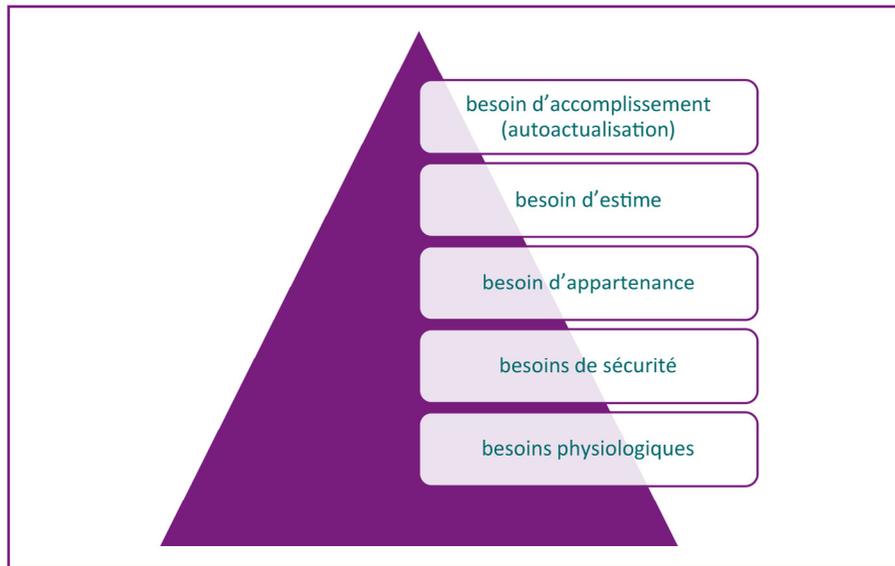


Fig. 2.2 La pyramide dite « de Maslow ».

Le développement de la personne passe par la satisfaction de ces besoins. Selon cette première approche, la personne va chercher à satisfaire le besoin inférieur avant de chercher à répondre au besoin d'un niveau supérieur.

Mais Maslow va revenir sur cette théorie, il se rend compte qu'elle ne résiste pas à l'observation de ce qui se passe dans le monde. Ainsi, nous pouvons observer que les personnes sans domicile vont chercher à satisfaire leur besoin d'appartenance bien que leurs besoins physiologiques et de sécurité ne soient pas assouvis. Dans son dernier ouvrage³, écrit en 1971, il va renoncer à l'idée de « hiérarchie des besoins » et affirmer que ce qui fait l'être humain c'est la recherche de satisfaction de ces cinq besoins. Quand nous apportons de l'aide à une personne en ne le considérant que dans ses besoins physiologiques et de sécurité, d'après Maslow, nous sommes en train de lui nier son humanité et de le poser comme un être inférieur.

Le modèle de la pyramide est donc inadéquat pour traduire la pensée de Maslow, telle qu'il l'a progressivement construite. Le modèle du « camembert » (figure 2.3) serait plus juste, en considérant que c'est la recherche de réponses aux cinq besoins fondamentaux de l'être humain qui fait notre humanité pleine et entière (le titre français du dernier livre de Maslow est *Être humain. La nature humaine et sa plénitude*).

3. Maslow A H. *The farther reaches of human nature*. New York : Arkana/Penguin Books ; 1971.

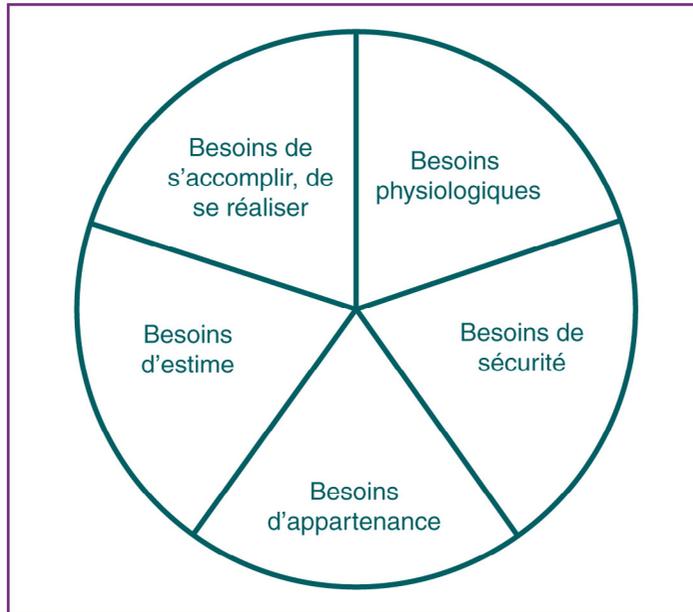


Fig. 2.3 Les cinq besoins fondamentaux de l'être humain.

Dans ce même ouvrage, Maslow décrit ce que serait une société « eupsychique », une société qui créerait les conditions d'un épanouissement psychique de chaque individu qui la compose. À l'opposé se situe la société « dyspsychique », qui crée les conditions de la déshumanisation en niant l'un ou l'autre de ces besoins.

Le non-accomplissement d'un de ces cinq besoins va créer un manque contre lequel l'éducateur spécialisé va s'engager dans l'accompagnement des personnes auprès desquelles il est engagé :

- le non-accomplissement des besoins physiologiques tend vers la maladie puis la mort de la personne ;
- le non-accomplissement des besoins de sécurité produit la précarité ;
- le non-accomplissement des besoins d'appartenance produit la désaffiliation ;
- le non-accomplissement des besoins d'estime produit la disqualification ;
- le non-accomplissement des besoins de s'accomplir produit ce qu'on nomme en anglais le *dys-empowerment* et qu'on pourrait traduire par la désautonomisation, la perte de la capacité de déterminer moi-même ce qui est bon pour moi.

Ces manques vont être développés dans la partie B de ce chapitre 2 : « Les domaines d'intervention ».

6 La théorie des moments et la construction de la personne

La théorie des moments a été conceptualisée par Henri Lefebvre comme un outil d'analyse sociologique du quotidien. Cette théorie répond à la question : comment des événements du quotidien deviennent-ils des repères structurants pour l'individu ?

Si nous prenons l'exemple du moment « école », au départ il y a un événement : la première rentrée des classes. Pour l'enfant, tout est nouveau : les personnes qu'il rencontre, le rôle des uns et des autres, les lieux, les temporalités (le statut du mercredi, l'alternance semaines travaillées/semaines de congé), les

codes, les règles, etc. Petit à petit, par la répétition, le dialogue avec les instituteurs, ses camarades et sa famille, il va s'approprier tous ces éléments, devenir capable d'anticiper le déroulement du temps scolaire, les comportements attendus de lui en classe ou en récréation, etc. L'école deviendra un espace/temps repère dans son existence, il aura développé le moment « école ».

À travers cet exemple, on arrive à comprendre la pensée d'Henri Lefebvre sur le temps : ce philosophe ne conçoit pas l'histoire de l'individu comme une ligne allant de la naissance à la mort, mais comme une « série de volutes ». Au cours de l'existence d'un individu, des moments naissent et meurent, certains prennent beaucoup d'importance et occupent une grande partie du temps et des préoccupations de l'individu alors que d'autres se vivent sur un mode plus occasionnel. On pourrait schématiser ainsi les moments de la vie d'un individu X.

Nous voyons ainsi que le moment « famille » est le seul moment qui existe pour l'individu à sa naissance, ce que Lefebvre nomme un moment absolu où il prend toute la place de son existence. Par la suite, le moment « école » va se développer et prendre petit à petit du temps et de l'intensité, lesquels jusqu'alors n'étaient réservés qu'à la famille. À l'école, l'enfant va se faire des amis et développer un moment « amitié », lequel, à l'adolescence, deviendra peut-être plus intense que le moment « famille ». Il va apprendre à jouer d'un instrument de musique et développer un moment « musique » qui le suivra tout au long de sa vie. Il va également tomber amoureux et développer un moment « amour » qui ira avec ses succès et ses échecs jusqu'au mariage, et qui fera se rejoindre le moment « amour » et le moment « famille »...

L'histoire individuelle ne peut se comprendre qu'articulée autour de ces moments. Ainsi, quand Christine Delory-Momberger demande à Rémi Hess, continuateur de l'œuvre d'Henri Lefebvre, de faire son récit de vie⁴, il décide de consacrer un chapitre à chacun des moments qu'il a construits dans son existence : le moment « famille », le moment « danse », le moment « formation », le moment « jardin », etc.

Chacun de ces moments est donc un repère structurant de la vie d'un individu. La question que se pose Henri Lefebvre dans son approche sociologique concerne la composition d'un moment. De quoi un moment est-il fait ? En analysant les moments « jeu » et « amour », il illustre qu'un moment est composé de deux faces complémentaires : une face sociale (l'histoire du moment, les règles, les codes, la littérature liée à ce moment, etc.) et une face individuelle (les acteurs de ce moment dans ma propre existence, les lieux, discours, temporalités dans lesquels se développe le moment, etc.). Ainsi, le moment « jeu » est composé des règles du jeu, des lieux où le jeu peut être pratiqué, des ouvrages ou émissions de télévision consacrés à ce jeu ; mais il est également composé des partenaires avec qui l'individu a l'habitude de jouer, de ses propres stratégies de jeu, de son histoire avec ce jeu, de ses rituels, etc.

Le moment lefebvrien n'est cependant pas réductible à une activité sociale, comme pourraient le laisser croire les intitulés des différents moments, ou à une situation de communication, c'est une composante de l'être au monde de l'individu, faite d'un espace, d'une temporalité et de discours qui lui sont propres : « Il se formerait donc à l'intérieur de chaque conscience individuelle ou sociale des durées intérieures à elles-mêmes pendant un certain laps de temps, se maintenant sans pour cela s'immobiliser ou se mettre hors du temps : les moments. [...] Ils ne me paraissaient ni des accidents ni des opérations de l'intériorité (subjectives), mais des modes de communication spécifiques, communicables et communicants. Si je puis dire : des modalités de la présence⁵. »

4. Delory-Momberger C., Hess R. (2001). *Le Sens de l'histoire. Moments d'une biographie*, Anthropos.

5. Lefebvre H. (2009 [1959]). *La Somme et le reste*, Anthropos, p. 226.

Quand la personne entre dans un moment, elle y engage à chaque fois son identité. Elle ne se contente pas d'avoir des enfants, elle est parente, elle ne se contente pas de faire de la musique, elle est musicienne, etc. Henri Lefebvre, dans *Critique de la vie quotidienne 2*, donne ainsi l'exemple du joueur qui, au moment où il est engagé dans le moment « jeu », peut engager ses biens sans penser à sa famille, parce que dans ce moment, ce n'est pas son identité de père ou d'époux qui est convoquée, mais celle de joueur. La théorie des moments est donc inséparable d'une réflexion sur l'identité.

B Les domaines d'intervention

L'éducateur spécialisé intervient auprès de publics d'âges différents et rencontrant des difficultés très variées. Ses principaux domaines d'intervention sont la protection de l'enfance, la prévention spécialisée, le handicap et la réinsertion sociale.

Chacun de ces domaines est traversé par des problématiques complexes appelant à un éclairage théorique multidimensionnel.

1 La protection de l'enfance

L'article 371-1 du Code civil définit l'autorité parentale à travers les responsabilités envers les enfants : « L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité. »

Cependant, il existe des situations où les parents éprouvent des difficultés à satisfaire à ces obligations et qui nécessitent des interventions spécifiques dans l'objectif de protéger l'enfant. C'est un des cadres de l'intervention de l'éducateur spécialisé.

L'action éducative dans le cadre de la protection de l'enfance convoque de nombreuses notions. Nous allons nous concentrer sur la notion du lien parents-enfants à travers la théorie de l'attachement, les apports de Winnicott et le concept de parentalité. Les notions de coéducation et de compétences des parents fourniront un éclairage sur certains aspects de la pratique professionnelle dans ce domaine.

◆ La théorie de l'attachement

John Bowlby définit l'attachement comme le produit des comportements qui ont pour objet la recherche et le maintien de la proximité d'une personne spécifique. Entrer dans la relation avec autrui correspond au besoin social primaire et inné. Cette relation est aussi nécessaire au développement de l'enfant que la nourriture. L'enfant en détresse va se tourner vers la personne qui saura répondre à ses besoins, lui donner le sentiment de sécurité, elle constitue une figure de l'attachement. Vers 7 mois, l'enfant développe une relation d'attachement à une seule personne privilégiée. Cependant, d'autres figures d'attachement peuvent apparaître selon une certaine hiérarchie. En grandissant, assuré par la figure de l'attachement, l'enfant va s'en éloigner pour explorer son milieu en s'ouvrant au monde en général (système exploratoire). Vers l'âge de 6 ans, le désir d'exploration s'accroît. L'enfant se lance dans la découverte du monde lorsqu'il se sent en sécurité, protégé par

l'existence de la figure de l'attachement. Ainsi, l'attachement est au service de l'autonomie et non de la dépendance.

À travers sa relation avec la figure de l'attachement privilégiée, la perception qu'il aura de lui-même et des attentes par rapport à la figure de l'attachement, l'enfant construit des « modèles internes opérants » (MIO). Ces modèles joueront un rôle important dans sa perception du monde et la manière dont il s'y projettera. Le MIO apparaît entre 6 et 9 mois et est fixé entre 5 et 6 ans. Il peut être modifié par certains événements traumatiques.

◆ Un environnement suffisamment bon

Pour Donald Winnicott, l'enfant n'existe qu'en relation avec son environnement. Sans cela, « un bébé, ça n'existe pas ». Il a élaboré plusieurs concepts permettant d'analyser et de comprendre cet environnement.

Préoccupation maternelle primaire

Elle décrit l'état dans lequel se trouve la mère un certain temps avant l'accouchement et jusqu'à quelques semaines après l'arrivée du bébé. Tout est centré sur l'enfant, une très forte attention est portée à ses besoins et à ses états internes. Cet état n'apparaît pas chez toutes les femmes et après chaque naissance. Selon Winnicott, il ne suffit pas d'être une bonne mère, mais d'être avant tout « une mère ordinaire, normalement dévouée ». La préoccupation maternelle primaire permet l'établissement du Moi de l'enfant.

Illusion/désillusion

Lors de l'étape de la préoccupation maternelle primaire, la mère aura tendance à répondre immédiatement aux besoins de l'enfant, voire à les anticiper. Par exemple, en lui présentant le sein dès les moindres signes, elle lui donne l'illusion d'un contrôle magique lui permettant de faire apparaître le sein, qu'il considère comme faisant partie de lui-même. Progressivement et selon le rythme de l'enfant, la mère va entraîner une désillusion.

Mère suffisamment bonne

Elle assure une présence bien dosée qui permettra à l'enfant de se sentir en sécurité tout en lui permettant de vivre les expériences de frustration.

Holding

Le *holding* désigne tous les actes garantissant une sécurité affective et qui soutiennent la naissance du Moi de l'enfant, entraînant le sentiment d'exister.

Handling

Le *handling* désigne tous les actes à travers lesquels la mère prend soin de l'enfant, le manipule. Il participe au développement mental et à l'installation de la psyché dans le soma (le sentiment d'habiter le corps et de connaître ses limites).

Object presenting

En présentant l'objet à l'enfant, la mère l'aide à découvrir son environnement et à développer les premières relations objectales.

Objet transitionnel

C'est un objet choisi par l'enfant qui l'aidera à vivre la période de désillusion en le rassurant et en le réconfortant. Il permet la transition entre la mère et l'environnement, le passage entre le Moi et le non-Moi.

◆ La parentalité

La parentalité reste une notion complexe et toujours en mouvement. La définition qu'en donnent Lamour et Barraco souligne son aspect dynamique, à savoir la parentalité définie « comme l'ensemble des réaménagements psychiques et affectifs qui permettent à des adultes de devenir parents, c'est-à-dire de répondre aux besoins de leur(s) enfant(s) à trois niveaux : le corps (les soins nourriciers), la vie affective, la vie psychique⁶. »

Selon Delphine Delecourt et Véronique Leturque⁷, cette dynamique ne se réduit pas à la relation parents-enfants, mais se construit en réaction avec l'environnement socio-économique, juridique, institutionnel et socio-affectif. Elles s'inspirent de travaux de Didier Houzel qui propose une lecture de la parentalité à partir de trois axes (exercice, expérience, pratique) pour arriver à un modèle multifactoriel de lecture de la parentalité.

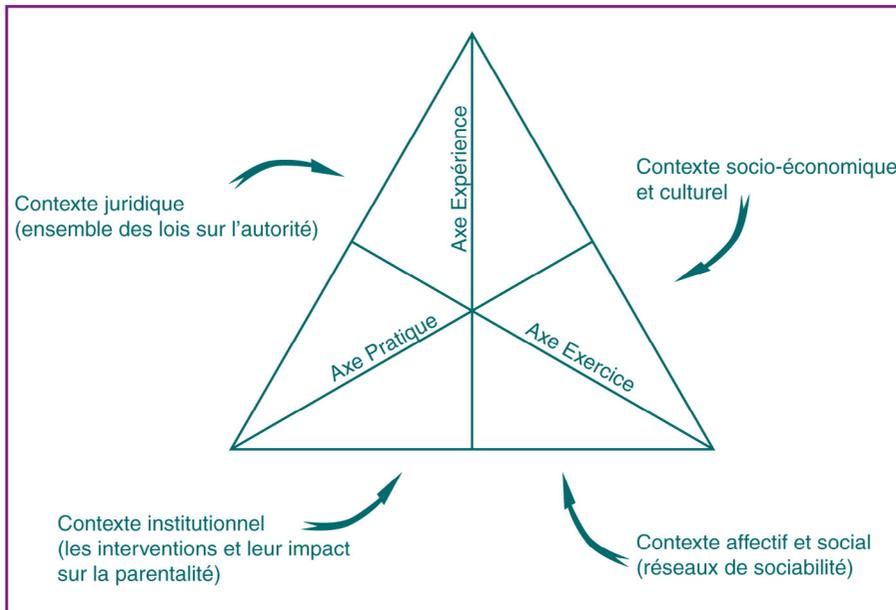


Fig. 2.4

La parentalité.

6. Lamour M., Barraco M. (1998). *Souffrances autour du berceau : des émotions au soin*, Gaëtan Morin éditeur, p. 26.

7. Delecourt D., Leturque V. (2007). « La Parentalité : essai de conceptualisation d'un terme à succès », *Les cahiers de l'atelier*, juin. Disponible en ligne : <http://doczz.fr/doc/6101201/la-parentalit%C3%A9-essai-de-conceptualisation-d-un-terme> (Dernière consultation : novembre 2021.)

L'axe de l'exercice de la parentalité correspond aux droits et devoirs des parents et convoque également la notion de la place symbolique des parents dans la filiation. L'axe de l'expérience met en jeu le vécu, le conscient et l'inconscient de l'expérience, les projections sur l'enfant. L'axe de la pratique parentale renvoie aux soins quotidiens (donner à manger, laver, rassurer, etc.).

Selon le modèle de Delecourt et Leturque, les différents contextes dans lesquels s'inscrivent ces axes de l'exercice parental peuvent entraîner leur transformation : « Chacune de ces interventions, si minime soit-elle, peut modifier positivement ou négativement un ou plusieurs des éléments des trois axes de la parentalité⁸. »

◆ Les compétences parentales

En intervenant dans la protection de l'enfance, l'éducateur sera confronté à la notion de *compétence parentale*. Cette notion est difficile à cerner à travers les différents usages dont elle fait l'objet. Dans le champ de la protection de l'enfance, son évocation se fait en lien avec les défaillances évaluées en fonction du décalage avec cette « norme » : « Bizarrement, la première compétence que nous souhaitons stimuler consistait à demander aux familles de se reconnaître incompetentes⁹. »

Dans une fiche action, « Parents, enfants : les premiers ajustements », l'INPES cite la définition de la compétence parentale proposée par le Centre de jeunesse de Montréal comme étant « la somme des attitudes et conduites favorables au développement de l'enfant, soit :

- répondre aux besoins de base de l'enfant (alimentation, soins de santé, sommeil) ;
- offrir une réponse et un engagement affectifs (présence, disponibilité, attention et réaction aux signaux de l'enfant) ;
- adopter une attitude positive envers l'enfant (valorisation de ses qualités, démonstration d'affection et de chaleur, intérêt pour les activités de l'enfant) ;
- considérer et traiter l'enfant comme une entité distincte (reconnaissance des besoins spécifiques de l'enfant, acceptation de ses différences) ;
- exercer le rôle parental avec pertinence (ne pas faire assumer à l'enfant ses responsabilités ou ses difficultés, traiter tous ses enfants avec justice) ;
- établir un cadre de vie (climat familial serein, règles de vie et limites claires, moyens de récompense et de punition adaptés) ;
- favoriser la socialisation de l'enfant (aide et encouragement aux relations de l'enfant avec autrui) ;
- répondre aux besoins intellectuels et éducatifs de l'enfant (stimulation de l'enfant, développement du goût de l'exploration). »

La notion de *compétences parentales* prend une signification particulière dans le champ de la protection de l'enfance avec l'approche de Guy Ausloos. Dans cette approche, les parents sont avant tout considérés comme « compétents ». Il s'agit de « passer de la famille coupable à la famille responsable, famille qui a des responsabilités et qui est capable de les prendre¹⁰. »

8. *Ibid.*, p. 4.

9. Hardy G. (2004). « De la compétence des familles à la compétence des systèmes d'intervention », *Les cahiers de l'Actif*, n° 332-333. Disponible en ligne : www.reseauetfamille.fr/wp-content/uploads/art4.pdf (Dernière consultation : novembre 2021).

10. Ausloos, G. (1995). *La Compétence des familles. Temps, chaos, processus*, Érès, p. 173.

L'accompagnement consiste à aider les parents à découvrir et à prendre conscience de ses compétences, en partant du postulat qu'« une famille ne peut se poser que des problèmes qu'elle est capable de résoudre¹¹ ».

Cela implique une certaine posture, celle d'accepter de ne pas savoir, ne pas prévoir, ne pas contrôler, ne pas décider à l'avance, et d'inscrire notre accompagnement dans un mouvement, un processus.

◆ La coéducation

Le concept de coéducation souligne l'importance d'une coopération entre les professionnels de la protection de l'enfance et les familles. Paul Durning la définit ainsi : « Une activité partagée entre parents et professionnels, participant à l'éducation d'un même enfant¹². »

La pratique de la coéducation ne peut pas se réduire à un échange d'informations, de conseils, mais nécessite une construction commune de l'action éducative, une vision partagée des objectifs et des moyens.

Cela implique de construire une relation de confiance, non seulement avec les enfants, mais aussi avec les parents. Pour le professionnel, cela passe par une mise en confrontation et en mouvement de son savoir, et surtout par la reconnaissance de l'expertise des parents, mais également de leurs valeurs.

Situation

- ▶ Magalie est une jeune femme de 17 ans qui doit donner naissance à son premier enfant quelques jours après son dix-huitième anniversaire. Elle a été placée pendant plusieurs années, mais le juge a décidé de son retour dans le foyer familial suite à de très nombreuses fugues. Ses cinq frères et sœurs vivent avec la mère de Magalie. Tous les enfants bénéficient d'une mesure éducative. L'éducatrice référente de la famille est informée de la grossesse de Magalie par une assistante sociale qui envoie une information préoccupante pour enfant à naître. Les inquiétudes portent sur la capacité de la jeune fille à prendre en charge le bébé, sur ses conditions de vie et son refus d'intégrer un centre maternel.
- ▶ Après en avoir échangé avec Magalie, l'éducatrice comprend son désir de garder l'enfant, sa crainte d'aller dans un centre maternel pour ne pas être stigmatisée comme une mauvaise mère et « retourner au foyer », et en même temps son besoin de quitter le domicile familial. Elle apprend également que Magalie n'a plus aucun contact avec le père de l'enfant.

Commentaire

Le danger de cette situation réside dans l'enfermement de Magalie dans son parcours à l'Aide sociale à l'enfance (ASE) qui ferait d'elle une mère incompétente ayant besoin d'intégrer la maison maternelle. Rester à son écoute implique aussi d'accepter de ne pas savoir à sa place. Cependant, un autre danger consisterait à ignorer complètement les inquiétudes de l'assistante sociale.

Sans oublier les inquiétudes exprimées dans l'information préoccupante, l'éducatrice va accompagner Magalie dans la prise de conscience de ses compétences et dans la création de l'environnement « suffisamment bon ». L'accompagnement visera d'une part, à trouver des réponses aux inquiétudes (recherche d'une solution d'hébergement, accompagnement vers des services pouvant assurer l'étayage), et d'autre part, à valoriser les compétences de Magalie pour préparer l'arrivée de l'enfant.

11. *Ibid.*, p. 30.

12. Durning P. (1999). *Le Partage de l'action éducative entre parents et professionnels*, CNFE-PJJ.

2 La prévention spécialisée

L'action des éducateurs spécialisés exerçant dans le domaine de la prévention spécialisée s'adresse à des jeunes en difficulté et vise à lutter contre les risques d'exclusion, en favorisant notamment l'accès à l'emploi, à l'information, à la santé, à la culture et au sport, et à prévenir les comportements inadaptés et préoccupants en favorisant la rencontre, l'accompagnement et la relation éducative.

Le Code de l'action sociale et des familles précise ses missions :

« **Article L. 121-2.** Dans les zones urbaines sensibles et dans les lieux où se manifestent des risques d'inadaptation sociale, le département participe aux actions visant à prévenir la marginalisation et à faciliter l'insertion ou la promotion sociale des jeunes et des familles, qui peuvent prendre une ou plusieurs des formes suivantes :

- actions tendant à permettre aux intéressés d'assurer leur propre prise en charge et leur insertion sociale ;
- actions dites de prévention spécialisée auprès des jeunes et des familles en difficulté ou en rupture avec leur milieu ;
- actions d'animations socio-éducatives. »

L'action éducative dans ce domaine est basée sur six principes :

- l'absence de mandat nominatif ;
- la libre adhésion : le jeune est libre d'accepter ou de refuser la relation éducative ;
- le respect de l'anonymat des jeunes et des familles ;
- le partenariat : l'action éducative se construit en partenariat avec d'autres services sociaux ;
- la non-institutionnalisation des activités : les activités engagées n'ont pas vocation à être pérennisées et à se substituer aux dispositifs de droit commun ;
- le support associatif : les associations, compte tenu de leur souplesse et de leur adaptabilité, semblent les mieux adaptées pour accomplir les missions de la prévention spécialisée.

Les éducateurs spécialisés inscrivant leurs pratiques professionnelles dans le cadre de la prévention spécialisée sont confrontés à de nombreuses problématiques de l'adolescence. Les travaux d'Arnold Van Gennep, de David Le Breton, François Dubet et David Lepoutre les aideront à mieux cerner le vécu de ces jeunes.

◆ Les rites de passage

Dans son livre *Les Rites de passage, étude systématique des rites*, Arnold Van Gennep analyse de nombreux rites de passage observés dans nos sociétés et essaie de comprendre leur structure : « Chaque société générale peut être considérée comme une sorte de maison divisée en chambres et couloirs¹³. »

Van Gennep distingue dans chaque rite de passage trois moments :

- séparation (ou préliminaire) : l'individu est isolé du groupe, les frontières symboliques sont dessinées ;
- marginalisation (ou liminalité ou liminarité) : l'individu se trouve entre les deux statuts ;
- agrégation (postliminaire) : incorporation à un nouveau groupe, accès à un nouveau statut.

Les rites de passage jouent un rôle important : ils marquent le passage d'un statut à un autre, mais ils contribuent aussi, comme le montrent les travaux de Max Gluckman, à la résolution des tensions propres à toute société fondée sur des groupes familiaux ou de statut. Victor Turner souligne également que la phase de marge sert à mettre en évidence une structure sociale hiérarchisée.

13. Van Gennep A. (1981). *Les Rites de passage. Étude systématique des rites*, Picard, p. 34.

◆ Ordalie, sacrifice, blancheur, dépendance

David Le Breton s'est intéressé aux conduites à risque chez les jeunes. Selon lui, ces comportements pourraient être considérés comme des rites privés permettant de chercher du sens à sa propre existence. Contrairement aux rites de passage qui permettent d'accéder à un autre statut dans la communauté, ces rites intimes aident le jeune à se construire en tant qu'individu. Ils traduisent également une société qui renvoie à chacun la responsabilité de son propre destin.

Ce chercheur distingue quatre figures anthropologiques¹⁴ dans les comportements à risque.

- Ordalie : il s'agit de se confronter à la mort, non pour perdre sa vie, mais au contraire pour retrouver son sens. La mort, dans ce contexte, représente une puissance, son dépassement permet d'obtenir la reconnaissance d'un autre ordre.
- Sacrifice : il s'agit d'offrir une part de soi pour sauver le reste, par exemple se scarifier pour soulager sa souffrance.
- Blancheur : il s'agit d'échapper à soi-même, à son environnement et à son impuissance, de les transformer. « La défonce », allant parfois jusqu'au coma, permet de « s'absenter », de s'éloigner temporairement de ce fardeau.
- Dépendance : elle se traduit par la difficulté, voire l'incapacité de se passer d'un produit ou d'une expérience. La relation stable à un produit est une réponse à la fragilité des relations du jeune, mais également un moyen d'exercer un pouvoir sur son corps et plus largement sur sa vie.

◆ La socialisation des jeunes marginalisés (la galère)

Dans son ouvrage *La Galère : jeunes en survie*, François Dubet analyse différentes pratiques de socialisation des jeunes marginalisés. La marginalisation se traduit par la « galère », conséquence de la décomposition de la société industrielle. Ce phénomène est traversé par trois systèmes d'action : l'anomie, l'exclusion et la rage.

- Anomie : c'est le résultat du manque de régulation de la culture populaire du monde ouvrier. Les jeunes ne peuvent plus se construire en référence à un père travailleur devenu chômeur. Par conséquent, « c'est toute leur personnalité qui est vécue comme détruite et cassée¹⁵ ». Les relations sociales se caractérisent par une hostilité et une futilité.
- Exclusion : elle est liée au sentiment d'indignité sociale et de dénuement provoqué par l'expérience de l'échec que la société, à travers le système scolaire et le marché du travail, renvoie aux jeunes.
- Rage : elle se manifeste périodiquement et souvent de manière imprévisible par la violence sans objectifs précis si ce n'est contre la « société pourrie ». Cette haine est liée à de nombreuses frustrations et à l'incapacité d'en désigner le coupable.

◆ La culture des rues

Dans *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, David Lepoutre publie les résultats de sa recherche sur les jeunes entre 10 et 16 ans. Enseignant et habitant dans un quartier de ZUP, ce chercheur explore le monde de ces jeunes adolescents de l'intérieur. Pendant que Dubet analyse les comportements des jeunes en termes de crise et de désorganisation sociales, Lepoutre cherche à saisir l'intelligibilité de ce monde. Les comportements des jeunes décrits par Lepoutre se basent sur des codes intégrés au fil des années. Cette culture des rues a ses propres rites, ses valeurs, son langage et ses principes d'organisation. La

14. Le Breton D. (2007). *En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie*, Métailié.

15. Dubet F. (1995). *La Galère : jeunes en survie*, Fayard ; Seuil, coll. « Points » (2008), p. 75.

logique d'honneur constitue la toile de fond de ce milieu. Ainsi, la plupart des bagarres sont de véritables mises en scène publiques de la force, du courage et de la virilité.

Cependant, l'inscription dans cette culture est le plus souvent provisoire et mène rarement le jeune vers « la galère » décrite par Dubet. La plupart vont intégrer les normes de la culture dominante et prendre leurs distances avec la culture des rues.

Situation

- Un groupe de jeunes se réunit tous les jours dans un parc de la cité. Plusieurs comportements à risque (courses à moto, consommation excessive d'alcool et de drogue) sont repérés. Le service de la prévention spécialisée est contacté par la mairie qui reçoit des plaintes des habitants et qui souligne que les interventions de la police semblent inefficaces.

Commentaire

Le rôle de l'éducateur spécialisé n'est pas de répondre à un problème de sécurité ou d'ordre public, il consiste à repérer et à accompagner des jeunes en risque de marginalisation. Les comportements observés relèvent probablement d'une forme de rite de passage et du besoin de s'appuyer sur un groupe de pairs, dans un espace approprié. Cependant, quand ils entraînent l'addiction, le décrochage scolaire ou les ruptures familiales, les jeunes risquent de basculer dans la marginalisation. Dans le cadre de son intervention, l'éducateur analyse la situation du point de vue de la prévention du risque pour les jeunes faisant partie du groupe, et non du point de vue de l'ordre public. Dans un premier temps, il va élaborer une stratégie de la rencontre et de la présence (aller vers) pour ensuite construire une relation de confiance (inscrite dans le temps et souvent dans un espace précis) et accompagner ceux et celles qui ont besoin de soutien pour traverser cette période charnière de la vie (orientation vers la Mission locale, l'organisation de chantiers, inscription dans un parcours de soins, etc.).

3 Le handicap

L'éducateur spécialisé intervenant dans le domaine du handicap accompagne des enfants et des adultes, en établissement ou à domicile. Son travail est souvent inscrit dans une équipe pluridisciplinaire. L'action éducative dans l'accompagnement des personnes en situation de handicap se construit à partir de notre compréhension de la place de la personne souffrant d'un handicap, du regard que la société porte sur elle et de sa capacité d'action sur l'environnement.

La théorie d'Erving Goffman, celle de Robert Murphy, l'approche de la notion d'autonomie, mais également le processus de production du handicap permettent de jeter quelques bases d'un processus de compréhension du handicap.

La loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées définit le handicap de la manière suivante : « Toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions. »

Il existe plusieurs types de handicaps. La loi de 2005 en distingue six.

- Handicap moteur : incapacité ou difficulté majeure de tout ou partie du corps à se mouvoir, réduisant l'autonomie de la personne dans l'accomplissement de certains actes de la vie quotidienne.
- Handicap sensoriel : altération des fonctions d'un ou plusieurs sens (vue, ouïe, goût, odorat).
- Handicap mental : développement insuffisant des capacités intellectuelles entraînant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation du comportement aux circonstances de la vie sociale.

- Handicap psychique : altération du comportement résultant d'une maladie de la pensée ou de la personnalité (schizophrénie, névroses, troubles bipolaires, etc.).
- Handicap cognitif : altération des fonctions cognitives entraînant des difficultés dans l'acquisition ou la production des informations nécessaires dans la vie quotidienne (dyslexie, dysphasie, dyspraxie, troubles de l'attention, de la mémoire, etc.).
- Polyhandicap : déficience mentale associée à des troubles moteurs entraînant d'importantes dépendances vis-à-vis de l'entourage.

◆ La théorie du stigmaté

Selon Erving Goffman, chaque société a tendance à répartir ses membres en catégories. Nous allons attendre des membres de chaque groupe certains comportements et caractéristiques (identité sociale virtuelle). Cependant, une caractéristique de la personne peut produire chez nous un sentiment de décalage entre l'identité virtuelle et réelle. Par exemple, en arrivant chez un médecin, si nous croisons dans l'entrée une personne en fauteuil, nous supposons qu'il s'agit d'un patient et nous allons être surpris en découvrant que c'est notre médecin. Le handicap peut parfois discréditer ce médecin à nos yeux et devenir ainsi un stigmaté, c'est-à-dire « une différence fâcheuse¹⁶ » avec ce que nous attendons de lui et qui va nous empêcher de considérer ses autres attributs. Il est important de souligner que ce ne sont pas les caractéristiques de la personne mais nos attitudes qui vont créer le stigmaté. Le stigmaté est donc un produit social lié aux interactions entre différents groupes. « Le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes, mais des points de vue¹⁷. »

Goffman distingue trois types de stigmatés :

- les stigmatés corporels : les handicaps physiques, les troubles de la vision (myopie, cécité, etc.), les défauts du visage ou du corps, etc. ;
- les stigmatés tenant à la personnalité et/ou au passé de l'individu : paresse, comportement addictif ou « dérangé », certaines préférences sexuelles, passé carcéral, etc. ;
- les stigmatés tribaux : race, nationalité, religion.

◆ La théorie de la liminalité

Robert F. Murphy, lui-même touché par un handicap physique, considère que la théorie du stigmaté ne permet pas de rendre compte de la spécificité des situations des personnes handicapées et refuse que la situation d'un infirme soit mise en parallèle avec la déviance d'un délinquant. À partir de la notion de *rite de passage* de Van Gennep, il reprend le concept de liminalité : « [...] Les handicapés à long terme ne sont ni malades ni en bonne santé, ni morts ni pleinement vivants, ni en dehors de la société ni tout à fait à l'intérieur. Ce sont des êtres humains, mais leurs corps sont déformés et fonctionnent de façon défectueuse, ce qui laisse planer un doute sur leur pleine humanité. Ils ne sont pas malades, car la maladie est une transition soit vers la mort, soit vers la guérison... Le malade vit dans un état de suspension sociale jusqu'à ce qu'il aille mieux. L'invalidé, lui, passe sa vie dans un état analogue : il n'est ni chair ni poisson ; par rapport à la société, il vit dans un isolement partiel en tant qu'individu indéfini et ambigu¹⁸. » Le handicap, selon cette théorie, correspond à une intégration inachevée. En effet, contrairement aux rites de passage qui permettent d'accéder à un nouveau statut, les personnes atteintes d'un handicap sont mises à l'écart de manière définitive.

16. Goffman E. (1975). *Stigmaté, les usages sociaux des handicaps*, Éditions de Minuit, p. 15.

17. *Ibid.*, p. 161.

18. Murphy R. (1990). *Vivre à corps perdu*, Plon, p. 183.

◆ L'autonomie

La notion d'autonomie traverse quotidiennement les discours des éducateurs spécialisés. Ils se lancent le défi de rendre la personne autonome, évaluent son autonomie dans la gestion de la vie quotidienne, l'accompagnent vers le logement autonome. L'autonomie apparaît alors comme un idéal à atteindre, mais semble trop souvent être réduite à la capacité de faire seul. Or, son étymologie nous rappelle l'exigence que cette notion pose pour le travail éducatif. Provenant de *auto*, désignant « soi-même », et de *nomos*, qui signifie « la loi, la règle », elle pourrait être définie comme le fait de déterminer ses propres lois et règles, en opposition à « l'hétéronomie », qui décrit la situation où ces règles sont décidées par l'extérieur.

Dans le cas des personnes en situation de handicap, elle prend une signification particulière car elle convoque la notion de dépendance pour accomplir des actes de la vie quotidienne, pour répondre à ses besoins primaires. Mais les difficultés à se préparer à manger, se laver, prendre le train, parler et parfois à comprendre ne signifient pas l'incapacité à définir ses propres règles, à choisir. Sans oublier la capacité de l'être humain à grandir tous les jours qui inscrit l'autonomie dans un mouvement d'un être toujours en devenir. Du point de vue éducatif, le défi consistera à mobiliser les moyens pour permettre ce mouvement.

◆ Le processus de production du handicap

Selon le modèle du processus de production du handicap (PPH), la situation de handicap est la conséquence de la non-réalisation (totale ou partielle) des habitudes de vie de la personne. Les habitudes de vie désignent les « activités courantes » et les « rôles sociaux » auxquels la personne ou son environnement accordent une valeur. Cette approche propose de considérer le handicap dans son aspect dynamique, c'est-à-dire comme une situation pouvant évoluer à partir des interactions entre les caractéristiques personnelles (facteurs identitaires comme le sexe, l'âge ; systèmes organiques comme les systèmes nerveux, oculaire, etc. ; aptitudes) et celles de l'environnement (facilitateurs, obstacles). Les résultats de ces interactions déterminent le degré de participation sociale de l'individu, c'est-à-dire la mise en œuvre de ses habitudes de vie.

La mise en dialogue de ces différents éléments permet d'identifier les obstacles et de chercher les solutions afin de permettre à l'individu de vivre ses habitudes de vie.

Situation

- ▶ Jean-Paul est accueilli dans un foyer d'accueil médicalisé. Il aime beaucoup boire du café et en réclame sans cesse. Cependant, l'équipe a pris l'habitude de le lui refuser et, par conséquent, il n'en boit que très rarement. Cet interdit est fondé sur la conviction de certains membres de l'équipe que le café n'est pas bon pour Jean-Paul et qu'il est préférable de lui servir des tisanes. Les refus répétés provoquent régulièrement des crises de violence qui confirment l'équipe dans l'idée de ce qui n'est pas bon pour Jean-Paul.

Commentaire

Ce type de situation est assez fréquent dans les foyers pour personnes en situation de handicap où, paradoxalement, les travailleurs sociaux consomment des quantités très importantes de café. Cela montre bien que la personne est surtout perçue à travers son handicap et ses incapacités. Le rôle de l'éducateur consistera à interroger ses collègues sur ce type de fonctionnement et à contribuer à créer les conditions où les différentes attentes et les besoins de Jean-Paul pourront être entendus et satisfaits.

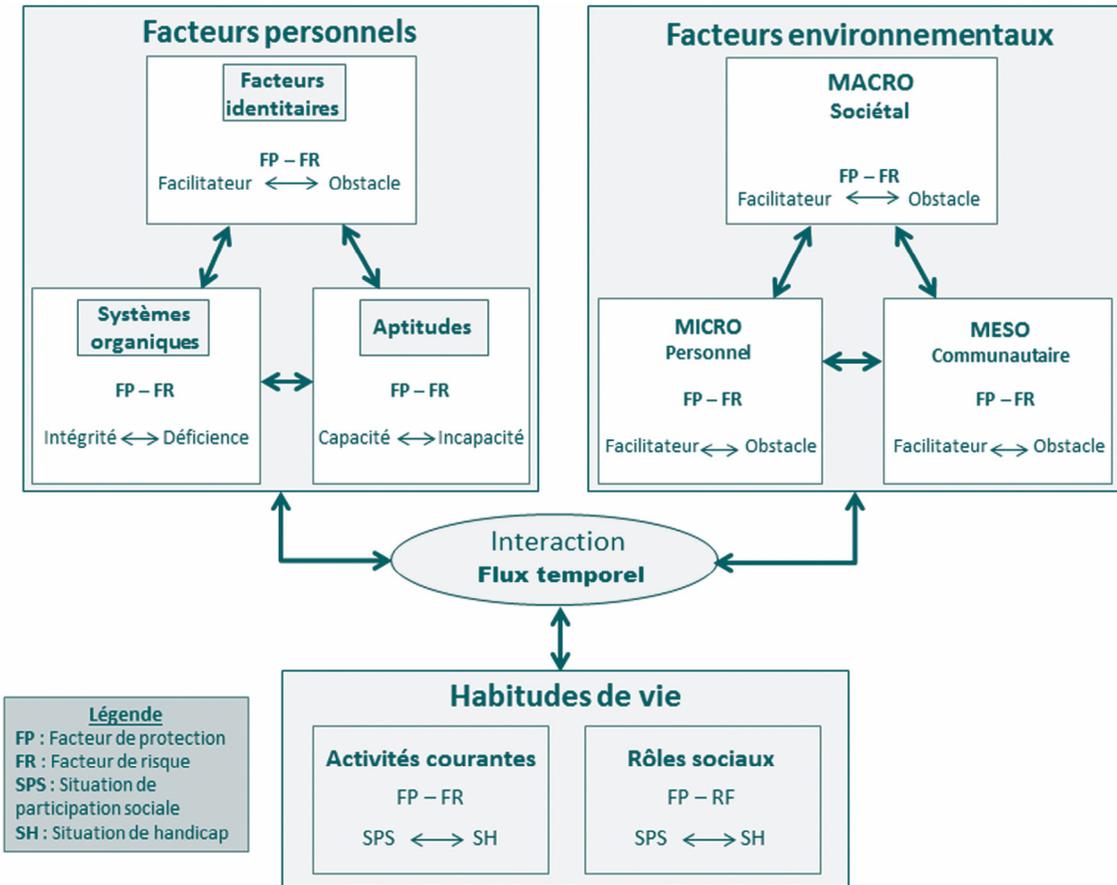


Fig. 2.5 Modèle de développement humain et processus de production du handicap (MDH-PPH 2).

4 La réinsertion sociale

Dans le domaine de la réinsertion sociale, l'éducateur spécialisé accompagne des femmes, des hommes, des familles qui ont besoin de soutien pour être socialement « insérés ». Il est cependant difficile de savoir ce que veut dire « être socialement inséré ».

Les concepts d'exclusion sociale, d'inclusion sociale, de précarité, de disqualification, de désaffiliation et de désinsertion contribuent à une meilleure compréhension des situations vécues par les publics que l'éducateur spécialisé rencontre dans ce domaine.

◆ L'exclusion sociale

L'exclusion sociale renvoie à des situations très diverses et reste une notion compliquée à définir. En analysant l'étymologie du mot « exclusion », Djemila Zeneidi-Henry, dans son livre *Les SDF et la ville* :

la *géographie du savoir-survivre*, rappelle que le mot vient de *clauderer* qui veut dire « fermer », et se demande si « les exclus sont ceux qui sont enfermés dehors¹⁹ ».

Si l'adjectif « social(e) » renvoie à la société, nous pouvons poursuivre cette interrogation en nous demandant s'il s'agit de ceux qui sont « enfermés dehors », hors de la société, ou peut-être ceux par rapport à qui la société s'est refermée. Est-il donc possible d'imaginer que les exclus vivent tout le temps en dehors de la société ? Comme le rappelle Djemila Zeneidi-Henry, « l'expérience de l'exclusion est rarement une exclusion totale, même chez les SDF²⁰ ». La personne qui n'a pas de domicile stable est exclue de la société par rapport au logement, mais elle peut, dans d'autres situations (par exemple dans le travail), être à l'intérieur de la société.

Robert Castel, dans son article « Les pièges d'exclusion », paru dans *Lien social et Politiques*, parle des « états » : « L'exclusion se donne en effet pour l'état de tous ceux qui se trouvent placés en dehors des circuits vivants des échanges sociaux. [...] Ces "états" n'ont pas leur sens en eux-mêmes. Ils sont l'aboutissement de trajectoires différentes dont ils portent la trace²¹. »

Sous le terme d'*exclusion* se cachent des réalités très diverses : celles des chômeurs de longue durée, des allocataires du revenu de solidarité active (RSA), des personnes en situation de handicap, des sans-papiers, des sans domicile fixe, et ainsi de suite. L'exclusion, qualifiée souvent dans ce contexte de « sociale », nous renvoie à la pauvreté, au handicap, à la discrimination. Le pluriel est d'ailleurs d'usage dans le discours actuel et nous parlons par exemple des politiques de lutte contre les exclusions.

La lutte contre les exclusions (ou pour l'inclusion) recouvre en conséquence un champ très large allant du logement à l'emploi, la santé ou la ville. Julien Damon²² distingue cinq domaines dans la lutte contre les exclusions :

- l'aide et l'action sociales en faveur des défavorisés ;
- le logement social et l'hébergement ;
- la politique de la ville ;
- l'insertion par l'économique ;
- la santé.

◆ L'inclusion sociale

La notion d'inclusion sociale, de plus en plus présente dans différents domaines de l'action sociale et éducative, apparaît en opposition à celle d'exclusion. Cependant, malgré sa présence de plus en plus marquée aussi bien dans les stratégies européennes (où la notion d'inclusion active remplace celle d'inclusion sociale) que nationales (Plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale adopté en 2013), elle reste relativement difficile à saisir.

Contrairement à l'exclusion qui interroge la place de l'individu dans la société, l'inclusion interroge le rapport entre la personne et les systèmes de protection. La définition de l'inclusion active proposée par la Commission européenne convoque la notion de participation : « L'inclusion active consiste à permettre à chaque citoyen, y compris aux plus défavorisés, de participer pleinement à la société, et notamment d'exercer un emploi²³. »

19. Zeneidi-Henry D. (2002). *Les SDF et la ville : la géographie du savoir-survivre*, Bréal, p. 53.

20. *Ibid.*

21. Castel R. (1995). « Les pièges de l'exclusion », *Lien social et Politiques*, 34, p. 13-21. Disponible en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/005065ar> (Dernière consultation : novembre 2021.)

22. Damon J. (2009). *L'Exclusion*, Puf, coll. « Que sais-je ? » (2^e éd.).

23. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=fr&catId=1059> (Dernière consultation : novembre 2021.)

Lors du séminaire consacré à l'inclusion organisé en 2013-2014 par la chaire de travail social du CNAM, Marcel Jaeger a souligné que la notion d'inclusion introduisait une approche de la personne accompagnée très différente de celle présentée dans la loi 2002-2. Si la loi de 2002 a permis de consolider un certain nombre de droits (*voir* DC4), cela ne règle pas le problème de la prise en considération de la personne. Il est ainsi possible de rester dans un statut d'usager « satisfait », « bien traité », sans être forcément « inclus ». Ainsi, toujours selon Marcel Jaeger, l'inclusion exerce un impact sur trois niveaux :

- les personnes accompagnées : le rapport aux personnes ne peut pas être basé uniquement sur la reconnaissance de droits. Il s'agit alors de prendre en considération les personnes accompagnées en décalage avec la segmentation des dispositifs. Par ailleurs, la notion d'usager ne serait pas compatible avec l'inclusion, car elle ne convoque pas la dimension active ;
- les politiques : l'inclusion convoque la globalité et invite à dépasser la construction du paysage de dispositifs autour des droits créanciers (dettes par rapport aux publics spécifiques) ;
- les professionnels : les praticiens de l'action sociale et éducative éprouvent des difficultés à s'approprier la notion d'inclusion. Se pose alors la question de leur formation à la pédagogie de l'inclusion. Cette pédagogie dépasse les plans d'action, les projets, elle vise la sortie des politiques d'insertion.

◆ La précarité

Dans son rapport intitulé *Grande Pauvreté et précarité économique et sociale* (1987), le père Joseph Wresinski définit la précarité comme « l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales et de jouir de leurs droits fondamentaux. Elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer ses responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même, dans un avenir prévisible. »

Cette définition décrit les situations d'un très grand nombre de personnes que l'éducateur spécialisé accompagnera dans le domaine de la réinsertion sociale. Elle souligne son caractère multidimensionnel et dynamique. Son caractère dynamique ne consiste pas à s'installer dans la durée, mais surtout à s'étendre à des domaines de plus en plus nombreux. Les récits des personnes sans-abri, dans le livre de Patrick Declerc *Les Naufragés*, montrent bien comment la fragilisation d'un domaine de l'existence peut entraîner un déséquilibre de toute une vie. Nous retrouvons ces histoires dans beaucoup de CHRS (centres d'hébergement et de réinsertion sociale) : la perte d'emploi entraîne des problèmes financiers, médicaux puis conjugaux. La rupture familiale est parallèle à la perte du logement, et à la rupture d'autres liens sociaux.

Jean Furtos souligne la souffrance entraînée par ces situations : « Il ne faut pas confondre la pauvreté, qui est avoir peu, et la précarité qui est avoir peur (de perdre)²⁴. »

◆ La disqualification

En étudiant la pauvreté, Serge Paugam est parvenu à en distinguer trois types.

- Pauvreté intégrée : il s'agit de la pauvreté qui est acceptée et considérée comme normale. Nous la retrouvons dans les pays avec un important pourcentage de pauvres et un faible système

24. Intervention lors du séminaire du Service Appui Santé, le 15 novembre 2013. Disponible en ligne : <http://processusrecherche.net/wp-content/uploads/2018/08/CR-Se%CC%81minaire-2013-15-11.pdf> (Dernière consultation : novembre 2021.)

d'aide sociale. Les pauvres survivent grâce à la solidarité familiale et sont souvent contraints de développer des économies parallèles.

- Pauvreté marginale : dans les pays connaissant le plein-emploi, les pauvres sont considérés comme des marginaux ne sachant pas ou ne pouvant pas assurer pleinement leur existence (inadaptés ou handicapés sociaux). Les causes de cette forme de pauvreté seraient alors principalement individuelles et nécessiteraient des prises en charge adaptées.
- Pauvreté disqualifiante : cette forme de pauvreté apparaît avec le chômage de masse qui contraint certaines personnes à solliciter de l'aide auprès des institutions.

Serge Paugam s'est intéressé au vécu des personnes qui sollicitent l'aide de services sociaux. Le concept de *disqualification* qu'il propose souligne l'aspect multidimensionnel et dynamique de ce vécu, ainsi que son impact sur le plan identitaire. Il y distingue les trois phases suivantes.

- Fragilité : la demande d'aide est ponctuelle. La personne est persuadée qu'il s'agit d'une situation transitoire, d'un accident dans son parcours. Il existe deux formes de fragilité :
 - intériorisée : elle se caractérise par un sentiment de honte et un refus de s'inscrire dans une dépendance à l'aide des travailleurs sociaux ;
 - négociée : elle s'observe principalement chez les jeunes qui considèrent l'aide des travailleurs sociaux comme une solution transitoire en attendant l'amélioration de leur situation et sans que cela n'entraîne un sentiment de honte.
- Assistance : l'espoir de s'en sortir devient de plus en plus faible et la demande d'aide auprès des services sociaux de plus en plus régulière et fréquente. Un apprentissage de ce nouveau statut commence. Paugam décrit trois moments du « parcours » des assistés :
 - assistance différée : le recours à l'assistance est vécu comme une humiliation. La personne espère encore s'en sortir et refuse d'être identifiée comme « une assistée » ;
 - assistance installée : une identification au statut d'assisté commence. La personne analyse sa situation à la lumière de la crise économique, mais également des facteurs individuels comme les problèmes familiaux, médicaux, etc. Elle développe une certaine dépendance par rapport aux travailleurs sociaux et à l'aide qu'ils peuvent lui apporter. Elle élabore des stratégies de séduction et de coopération avec les travailleurs sociaux ;
 - assistance revendiquée : la dépendance vis-à-vis des services sociaux s'intensifie et les efforts d'insertion diminuent. Les relations avec les travailleurs sociaux deviennent de plus en plus difficiles. L'aide apportée par ces professionnels est considérée comme un dû et semble souvent insuffisante.
- Marginalité : la personne n'espère plus être insérée. Paugam distingue deux types d'expériences dans cette phase :
 - marginalité conjurée : la personne souhaite se défaire de son stigmate et manifeste la volonté d'une insertion sociale et professionnelle, mais les difficultés rencontrées empêchent souvent la mise en œuvre de ses projets ;
 - marginalité organisée : la personne refuse un travail salarié en se référant à ses propres normes. C'est une manière de refuser le discrédit.

◆ La désaffiliation

La désaffiliation désigne un processus d'affaiblissement du lien social provoqué par la rupture avec des espaces d'appartenance. Robert Castel propose la lecture de ces appartenances selon deux axes :

- intégration/non-intégration professionnelle : elle concerne l'emploi stable, précaire ou son absence ;

- insertion/non-insertion sociale : elle concerne les liens sociaux et familiaux.

Les axes permettent de distinguer quatre zones :

- zone d'intégration : la personne possède un emploi stable et un réseau relationnel solide ;
- zone de vulnérabilité : la personne possède un emploi précaire et son réseau relationnel est fragile ;
- zone de l'assistance : la personne est exclue du travail, mais bénéficie des dispositifs d'assistance et a des relations sociales plus ou moins fortes ;
- zone de désaffiliation : la personne n'a pas de travail et est socialement isolée.

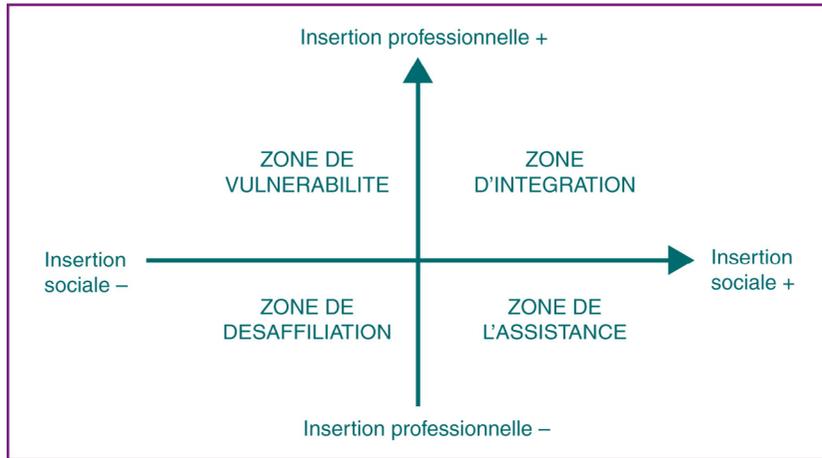


Fig. 2.6 La dynamique de l'exclusion.

◆ La désinsertion

Cette notion a été élaborée par Isabel Taboada-Leonetti et Vincent de Gaulejac. En analysant les histoires de vie des personnes en difficultés sociales, ces chercheurs ont mis en avant d'une part, leur passé « d'insérés », et d'autre part, leurs origines sociales variées. La désinsertion est liée à trois types de facteurs :

- économiques : les licenciements et les difficultés de retrouver un emploi entraînent souvent la dégradation de la situation financière ;
- relationnels : les liens sociaux et surtout familiaux s'affaiblissent, et par conséquent la solidarité est plus rare ;
- symboliques : la valeur de l'individu est déterminée en fonction de son utilité sociale. Tous ceux qui ne parviennent pas à satisfaire les normes de réussite professionnelle, d'une certaine richesse, vivent un sentiment de dévalorisation.

L'image négative, la stigmatisation sont des sources de souffrance pour la personne auxquelles elle se confronte quotidiennement. Selon Isabel Taboada-Leonetti et Vincent de Gaulejac, il existe trois formes de stratégies en réaction au processus de désinsertion. La forme adoptée dépend du degré d'intériorisation de l'image négative.

- **Contournement** : il s'agit de refuser l'image négative. La personne se distancie du système en place et de sa situation par la dérision (en donnant une autre interprétation à son vécu, en intégrant les marges ou en approuvant les conduites contre le système en place) et par une désimplification basée sur la référence à d'autres systèmes de valeurs.
- **Dégagement** : l'individu cherche à « se dégager » de la situation qui est à l'origine de sa souffrance. Il peut ressentir le désir de revanche sur sa situation et vouloir la dépasser, soit en remettant en cause le système par des actions collectives, soit par une mobilité à l'intérieur de ce système. Pour que sa « revanche » réussisse, il faut que le contexte puisse valoriser son action et lui donner confiance en ses capacités.
- **Défense** : la personne mobilise des mécanismes de défense. Cela peut se traduire par l'isolement, le déni, le recours à l'alcool ou à la drogue ou encore des conduites d'autodestruction, de la résignation.

Situation

- La famille B. vient d'intégrer un CHRS suite à une expulsion locative. Les difficultés de cette famille, auparavant relativement aisée, ont été provoquées par la maladie de Madame et le licenciement de son mari. Les revenus de la famille ayant considérablement diminué, le couple n'a pas réussi à faire face aux dépenses quotidiennes. Les relations avec l'équipe sont très tendues et la famille éprouve visiblement des difficultés à accepter l'aide proposée par la structure. L'équipe de son côté ne comprend pas cette attitude, parfois « agressive ».

Commentaire

Il s'agit d'une famille qui entre dans le système d'assistance et vit très mal cette situation. Dans ces structures, les résidents sont souvent accompagnés par des travailleurs sociaux relativement jeunes. L'accompagnement éducatif nécessitera la prise en compte de ce vécu et la reconnaissance et la valorisation des compétences des personnes. L'éducateur fera particulièrement attention à ce que sa manière d'apporter de l'aide renvoie à la famille.