UNIVERSITE PARIS 8 – VINCENNES- SAINT-DENIS
U.F.R. HISTOIRE, LITTERATURES, SOCIOLOGIE

THESE

pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS 8
Discipline : Sociologie

présentée et soutenue publiquement par

Hélène JOIN-LAMBERT MILOVA

le 6 décembre 2004

L'autonomie et les éducateurs de foyer : Pratiques professionnelles et évolutions du métier en France, en Russie et en Allemagne.

Directrice de thèse :

Régine BERCOT

JURY

M. Francis BAILLEAU, Directeur de Recherche, CNRS

Mme Régine BERCOT, Professeur, Université Paris 8

M. Paul DURNING, Professeur, Université Paris 10

M. Jacques ION, Directeur de Recherche, CNRS

M. Reinhart WOLFF, Professeur, Alice-Salomon Fachhochschule Berlin

Remerciements

Mes remerciements vont à ma directrice de thèse, Régine Bercot, pour la disponibilité et le soutien sans faille qu'elle m'a accordé tout au long de ces quatre années et par delà les frontières…

Mes remerciements s'adressent également à Francis Bailleau, qui m'a apporté son aide et sa confiance, ainsi qu'à Stephanie Boujut, Anne Cadoret, Yann Darré, Philipp Milburn et aux autres membres du GRASS, dont j'ai pu apprécier les nombreux conseils et l'intérêt pour mon travail.

Je suis reconnaissante au *Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)* ainsi qu'au *Centre Interdisciplinaire d'Etudes et de Recherches sur l'Allemagne (CIERA)*, dont le soutien financier m'a permis de réaliser deux séjours de trois mois en Allemagne. De même, le Ministère de la Recherche, dans le cadre de l'appel d'offre « *Aires Culturelle* », et *l'Agence Universitaire pour la Francophonie (AUF)*, ont contribué au financement d'un séjour d'un mois et d'un séjour de cinq mois en Russie.

Merci à Natalia Chmatko, pour l'accueil à l'Institut de Sociologie de l'Académie des Sciences de Moscou, aux chercheurs de l'Institut de Sociologie de l'Académie des Sciences de Saint-Pétersbourg, dont l'écoute et les remarques m'ont été très précieuses, ainsi qu'au Prof. Manfred Liebel, pour l'accueil à la Technische Universität de Berlin, et au Prof. Friedrich Peters, de la Fachhochschule Erfurt.

Merci également aux associations 'Echange et Valeurs Est-Ouest', 'Deutsch-Russischer Austausch', et au Centre Korczak de Saint-Pétersbourg pour leur collaboration dans la réalisation des séminaires germano-franco-russes, ainsi qu'à Lorraine, Catherine, Karin, Michael, Iolka, Lina, et tous les autres éducatrices et éducateurs, pour la passion avec laquelle ils m'ont fait part de leur expérience…

Enfin, je remercie spécialement tous les proches qui m'ont entourée et encouragée pendant ces quatre années, sans se laisser perturber par mes multiples délocalisations. Le plus grand merci s'adresse à Pavel, pour sa patience infinie…

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 6

METHODOLOGIE 16
I. Enjeux de l'approche comparative 16
II. Etapes de la recherche 23
A. Déroulement des enquêtes empiriques 23
B. Résultats des enquêtes de terrain 25
C. Enquêtes complémentaires, analyse et interprétation 28
III. Terrains 35
A. Choix des terrains 35
B. Représentativité des terrains 38
C. Biais résultant du choix des terrains 49

PREMIERE PARTIE
PRATIQUES EDUCATIVES ET AUTONOMIE DES JEUNES 51
I. Autonomie et socialisation 53
A. Approches théoriques de la socialisation 53
B. Travail social et autonomie 60
C. Autonomie et pratiques en foyer 64
II. Organisation de la vie au foyer 68
A. Foyer français 68
B. Foyer russe 74
C. Foyer allemand 81
D. Entre contrainte et autodétermination 88
III. Travaux à effectuer par les jeunes 92
A. Foyer français 93
B. Foyer russe 98
C. Foyer allemand 103
D. Entre assistance et responsabilisation 110
IV. Relations entre éducateurs et jeunes 114
A. Foyer français 115
B. Foyer russe 124
C. Foyer allemand 133
D. Entre surveillance et confiance 142
V. Résultats de la comparaison des pratiques 147

DEUXIEME PARTIE
MODELES HIERARCHIQUES ET AUTONOMIE DES EDUCATEURS 151
I. Pratiques en foyer au niveau national 154
II. Les contextes institutionnels et législatifs 164
A. Le système de protection de l'enfance en France 165
B. La protection des droits des mineurs en Fédération de Russie 175
C. L'aide à la jeunesse en Allemagne 184
D. Conclusion : contextes légaux et institutionnels et modèles hiérarchiques 199
III. Autonomie des éducateurs dans les foyers 201
IV. Socialisation et identification à des modèles relationnels 226
V. Conclusion de la deuxième partie 243

TROISIEME PARTIE
PROCESSUS DE LEGITIMATION ET NOTION D'AUTONOMIE 245
I. Sociologie des professions 248
A. Concept de profession 248
B. La professionnalisation 255
C. Application au secteur socio-éducatif 261
II. Evolution des groupes professionnels du secteur socio-éducatif 273
A. France 273
B. Russie 283
C. Allemagne 291
D. Conclusion 299
III. Evolution des normes 300
A. Fonctions des institutions et des professionnels 301
B. Notion d'autonomie 318
C. Conclusion : légitimité et évolution des normes 333
IV. CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE 337

CONCLUSION GENERALE
AUTONOMIE : notion ambiguë, pratiques contradictoires 341
Bibliographie 353

INTRODUCTION

L'autonomie des individus, avec la notion de participation, prend aujourd'hui une place centrale dans les orientations de l'action sociale et socio-éducative en Allemagne et en France, comme dans d'autres pays occidentaux. Dans les orientations officielles, comme dans les discours des professionnels, il est question de responsabiliser les usagers des services sociaux, en établissant avec eux des contrats qui engageraient à une réciprocité des efforts fournis. En échange de l'aide sociale reçue, les usagers doivent promettre de travailler à leur socialisation. Cette contractualisation est néanmoins souvent critiquée parce qu'elle soumet le travail des professionnels, compris par eux comme un travail de longue haleine, à des logiques de marché, visant des résultats à court terme.

Dans un pays comme la Russie, au contraire, les discours restent centrés sur le contrôle social. La comparaison de ces trois pays met donc en présence deux types de discours opposés, dont l'un se veut plus pragmatique, l'autre plus démocratique.

Cependant, derrière des orientations officielles et des discours professionnels similaires en apparence, l'Allemagne et la France révèlent des pratiques plutôt divergentes sur le terrain. C'est ce qui apparaît au regard du travail réalisé par des éducateurs avec des mineurs vivant en foyer socio-éducatif.

On cherchera ici à montrer en quoi et pourquoi, des pays aussi proches que l'Allemagne et la France, où les orientations et les discours sur le travail social sont similaires, semblent s'opposer en matière de pratiques socio-éducatives, alors qu'en France et en Russie, pays séparés par bien plus de distance culturelle et politique, les pratiques en foyer se rejoignent.

Comment expliquer cette dichotomie dans le cas français qui d'un côté, au vu des discours, des législations, de l'évolution institutionnelle et professionnelle des secteurs socio-éducatifs depuis 1945, paraît proche du système allemand et de l'autre côté, en terme de pratiques socio-éducatives en foyer, se révèle au contraire plus proche de la réalité russe ?

Comment les contextes nationaux respectifs contribuent-ils à une continuité dans la reproduction des normes et des pratiques, et quels sont les éléments porteurs d'évolutions ?

On verra notamment dans quelle mesure les systèmes de formation et l'évolution du métier d'éducateur, agissent sur les pratiques professionnelles.

Depuis la ratification de la Convention sur les droits de l'enfant, au début des années 1990, des principes tels que la prise en compte de l'opinion des mineurs sur les décisions qui les concernent, leur épanouissement individuel, gagnent du terrain dans les législations nationales et dans le discours public. Cela se traduit dans les lois de 1990-91 en Allemagne, et dans la loi de janvier 2002 en France, par l'exigence d'une plus large implication des usagers (mineurs et parents) lors de la décision et de la mise en place de mesures d'aide éducative.

Par ailleurs, en Russie, en France et en Allemagne, les professionnels travaillant avec des mineurs en institution, sont conscients des difficultés qui attendent les adolescents à leur majorité, lorsqu'ils devront quitter la prise en charge et se 'débrouiller' tout seuls. C'est donc surtout dans cette perspective qu'ils visent l'accès des mineurs à l'autonomie.

Outre cet objectif d'autonomie commun aux trois pays, le secteur de la protection de l'enfance en France, et de l'aide à l'enfance et à la jeunesse, en Allemagne, connaissent des évolutions comparables : un fort développement institutionnel et législatif à partir des années d'après-guerre, comprenant des changements aussi bien au niveau des établissements que de la formation des éducateurs. En Russie au contraire, de telles évolutions n'ont commencé que dans les années 1990, après la chute du régime soviétique.

Cependant, un regard attentif sur les manières de construire les relations éducatives, et d'organiser la vie quotidienne des adolescents vivant en foyer, fait apparaître des différences plus fortes entre la France et l'Allemagne, qu'entre la France et la Russie. D'un côté, une tendance à l'émancipation des adolescents, à leur responsabilisation dans l'exécution de tâches liées à la vie quotidienne, semble prendre le dessus en Allemagne. De l'autre côté, on observe en France comme en Russie, un même souci de la tutelle des jeunes, qui se traduit par l'imposition de certaines données, et la garantie d'une bonne réalisation des différentes tâches par les adultes.

Des études conduites de 1997 à 2000 sur l'action socio-éducative en Russie puis en France, avaient permis de constater un certain nombre de points communs : les problèmes présentés par les adolescents dans ces foyers étaient similaires, tout comme les objectifs nommés par les établissements, et les difficultés – voire les souffrances psychiques - formulées par les éducateurs. A première vue, seules les conditions matérielles de travail et de vie présentaient de fortes variations.

Pourtant, le discours arboré par les éducateurs français paraissait plus sûr que celui de leurs collègues russes, qui pour leur part, étaient dans les années 1990, à la recherche des théories provenant du monde occidental, dont ils craignaient avoir manqué les enseignements.

L'Allemagne, où tout un pan des sciences de l'éducation est consacré à l'éducation en foyer[1], présentait certaines similitudes avec la France au niveau des discours, mais plusieurs contacts avec des professionnels des deux pays, laissaient entrevoir des approches pratiques assez différentes. Par ailleurs, les premières recherches sur ces pays, et les premiers échanges avec les professionnels des secteurs socio-éducatifs, faisaient apparaître des systèmes de formation des éducateurs fort différents en Allemagne, en Russie et en France.

Pour expliquer la divergence dans le cas de la France, entre orientations officielles plus proches de l'Allemagne, et pratiques sur le terrain plus proches de la Russie, cette analyse comparative cherchera à établir un lien entre les pratiques professionnelles des éducateurs, et leur position. D'un côté, soumis aux contextes législatifs et institutionnels dans lesquels ils travaillent, les éducateurs mettent en pratique les normes éducatives correspondant à la société dans laquelle les jeunes doivent être socialisés. D'un autre côté, on verra dans quelles circonstances les différents groupes professionnels du secteur socio-éducatif sont en mesure de faire évoluer à la fois les normes auxquelles ils se réfèrent, les contextes institutionnels, et leurs pratiques professionnelles.

Les cadres institutionnels sur lesquels portera cette recherche, sont des établissements accueillant des mineurs jour et nuit pendant des périodes longues, pouvant aller de six mois à plusieurs années. En s'inspirant du terme utilisé fréquemment dans les documents en langue anglaise, on peut parler de prise en charge résidentielle (*residential care*). Dans ces établissements, l'éducation d'enfants et d'adolescents concilie une activité habituellement de l'ordre du domaine privé de la famille, avec une intervention de l'Etat – du moins dans les trois pays étudiés ici. Ainsi, la législation des différents pays prévoit aujourd'hui une prise en charge des mineurs pour lesquels ce qui est considéré comme éléments indispensables de l'éducation, n'est pas garanti par la famille. Cette protection des mineurs en cas de défaillance visible, est garantie par l'Etat. Il s'agit d'une des formes de la suppléance familiale, telle qu'elle est définie par Paul Durning :

« Action auprès d'un mineur visant à assurer les tâches d'éducation et d'élevage habituellement effectuées par les familles, mises en œuvre partiellement ou totalement hors du milieu familial dans une organisation résidentielle, une famille d'accueil ou un dispositif alternatif. »[2]

Les établissements faisant l'objet de cette comparaison, font partie des 'organisations résidentielles'. Parmi les fonctions qui incombent à ces établissements, P. Durning distingue les tâches d'élevage (nourrir, habiller, soigner, laver, soigner) et d'éducation (apprentissage, acquisition de comportements sociaux, stimulation…). Les fonctions des établissements étudiés ici excluent certains types de prise en charge. Ils ne remplissent pas de fonction médicale ni psychiatrique, ni pénale, ni d'instruction scolaire. Les mineurs fréquentent en effet les établissements scolaires avoisinants.

En Russie, deux désignations correspondraient à ces fonctions : le terme de maison d'enfant (*detskiï dom*), au sens strict, désigne les orphelinats, mais dans la pratique, les 'maisons d'enfants' russes prennent en charge aujourd'hui un public qui dépasse celui des orphelins. Les 'internats pour enfants privés de tutelle parentale', se distinguent par ce qu'ils comprennent un établissement scolaire. Le terme de 'foyer' (*priïout*) est également utilisé en russe, il désigne des établissements se distinguant des orphelinats en particulier par la taille, plus réduite.

Le terme de foyer (*Heim*) est le plus fréquent en Allemagne. Le champ de recherche sur les pratiques socio-éducatives lors de prises en charges résidentielles, est toujours intitulé 'éducation en foyer' (*Heimerziehung*).

> *L'éducation en foyer est aujourd'hui définie de la manière suivante :*
> *« a) des enfants et des jeunes dont la socialisation a été déterminée comme déficiente […] doivent être éduqués ailleurs que dans la famille d'origine de manière provisoire ou prolongée et pour des raisons organisationnelles ou éducatives, cette éducation doit avoir lieu dans le contexte d'une prise en charge de plusieurs enfants et jeunes ;*
> *b) il y a plus d'une personne professionnelle qui suit les enfants avec une mission socio-éducative. »*[3]

L'appellation d'éducation en foyer est pourtant discutée parmi les chercheurs. Elle ne correspondrait en effet plus à la réalité des diverses formes de prise en charge 'stationnaire' qu'il conviendrait mieux d'appeler « *vivre, apprendre et grandir 'dans un*

---

[1] On reprend ici le terme allemand désignant cet objet de recherche: ‚*Heimerziehung*' (éducation en foyer).
[2] Corbillon M. (1998) p. 38.
[3] Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998), p. 37.

autre endroit' » sous-entendu, ailleurs que dans sa famille.[4] Cependant l'éducation en foyer est toujours employée comme un terme générique qui regroupe des formes diverses, allant de l'institution comme celle qui sera étudiée ici, à la prise en charge en appartement individuel.

En France la désignation administrative des établissements étudiés ici serait 'Maison d'enfant à caractère social'. Dans le langage courant, l'appellation de foyer, est souvent employée également pour désigner ce type d'établissements. Le terme d'internat, utilisé par les éducateurs français par opposition avec le travail en milieu ouvert, peut recouvrir des fonctions diverses.

« L'internat contemporain offre des types de prise en charge très divers : la mise à l'écart de jeunes considérés comme dangereux […] ; dans d'autres établissements le regroupement vise à offrir à de nombreux internes une même prestation : scolarité […], soins […], prise en charge psychothérapeutique rééducative, loisirs, ou bien enfin il s'agit de faire vivre en collectivité des jeunes dont la famille est considérée comme déficiente dans ses fonctions d'éducation et d'élevage. »[5]

L'appellation 'foyer', qui correspond à la désignation courante dans les trois pays, sera préférée au long de ce travail pour désigner les établissements étudiés.

Dans les trois pays, une distinction est faite entre trois grandes catégories de mineurs concernés par les systèmes de protection : les mineurs handicapés physiques et mentaux, les mineurs « en danger », et les mineurs délinquants. Le présent travail s'intéresse à la catégorie des mineurs dits « en danger ». Les raisons invoquées pour les prises en charge sont d'ordre social et familial. Dans les trois pays, les familles de ces mineurs sont principalement considérées comme défaillantes dans leurs fonctions éducatives, les difficultés sociales et économiques qui caractérisent la situation de ces familles n'étant pas évoquées comme une raison au placement. Plus spécifiquement, les établissements étudiés ici travaillent avec des adolescents, entrant dans la tranche d'âge de 12 à 18 ans.

Il existe jusqu'ici, peu d'ouvrages consacrés à une vision comparative du travail socio-éducatif. Comme pour le travail social en général, ces publications, le plus souvent des ouvrages collectifs, proposent une suite de présentations des structures, des statistiques,

---

[4] Winkler M. (2000a), p. 57.
[5] Durning P. (1985), p. 102.

des évolutions historiques et éventuellement du développement de la recherche de chaque pays, la comparaison proprement dite restant soit implicite[6], soit au niveau de processus généraux à l'échelle nationale.[7] La présente analyse partira au contraire, d'une dimension microsociologique, s'attachant à l'analyse de pratiques professionnelles concrètes.

Dans un premier temps, on analysera les pratiques de travail réalisées par les éducateurs travaillant dans ces foyers avec les mineurs. Dans un deuxième temps, il s'agira de faire un lien entre les pratiques observées à l'intérieur du foyer, et le contexte légal, institutionnel et organisationnel au sein duquel ce travail a lieu. Enfin, l'analyse portera sur les éducateurs en tant que groupe professionnel. Ce sont les fonctions et les normes socio-éducatives dominantes, transparaissant dans les pays respectifs, qui feront l'objet central de cette analyse comparative.

Les domaines des pratiques professionnelles sur lesquels portera l'analyse ont été déterminés en fonction de l'éclairage qu'ils apportent sur un aspect nommé partout comme objectif central du travail en foyer : l'autonomie des adolescents. L'ambition de la comparaison entraînant en soi, un champ d'investigation très large, les autres aspects du travail des éducateurs (notamment, le travail avec les parents), ne seront pas abordés.

Partout, une même tension, entre le contrôle que l'éducateur doit exercer sur les jeunes, et l'autonomie que les jeunes doivent développer, caractérise le travail éducatif en foyer avec des enfants issus de familles fragilisées par leur situation sociale.

Pierre Lascoumes, en parlant des clubs et équipes de prévention, dénonçait les mécanismes de contrôle social perpétués, voire amplifiés par les éducateurs alors même qu'ils cherchaient à innover pour éviter cet aspect du travail social. Pour cet auteur, les éducateurs de prévention étaient pris entre d'un côté, la volonté de *« lutter contre la misère et pour l'émancipation sociale de leurs clients »* et de l'autre côté, leur fonction de « *gestionnaire de l'exclusion sociale* », de *« porteur d'un mandat officiel de normalisation »*. [8] En se penchant sur le cas des éducateurs en Belgique, Jean-Marie Foucart parle d'une 'double contrainte' et 'd'injonction contradictoire'. Il montre que d'une part, l'éducateur a pour fonction de neutraliser des déviants dangereux pour eux-mêmes et

[6] Corbillon M., Colton M.-J., Hellinckx W. (1993), Erhard M. (1992).
[7] Trede W. (1999), Laville J-L., Nyssens M. (2001).
[8] Lascoumes P. (1977), p. 153.

pour la société, et que d'autre part, il doit guérir et développer une sociabilité chez ces jeunes. Il oscillerait « *de la gifle à la caresse*. »

« La stratégie de l'éducateur apparaîtra comme une combinaison d'éléments empruntés tantôt à la distance, tantôt à la proximité, en d'autres termes comme une stratégie oscillatoire. »[9]

A ces contradictions, les éducateurs des différents pays répondent par des modes d'action divergents, voire opposés. Ce qui distingue leurs pratiques, devient intelligible à la lumière des différentes interprétations de leur mission de socialisation. Tout en comparant les pratiques observées dans les trois pays, on cherchera donc à déceler les différentes interprétations de la notion d'autonomie et de sa place dans le processus de socialisation, qui habitent ces pratiques éducatives. Au-delà de fonctions similaires à première vue (élevage et éducation), on verra que les relations construites par les éducateurs, leurs pratiques au quotidien, oscillent entre les principes de protection et assistance d'un côté, et de responsabilisation et contractualisation, de l'autre. Les fonctions ainsi remplies par les éducateurs, révèleront une convergence entre la France et la Russie, opposant ces deux pays à l'Allemagne.

Après avoir défini ces différences, on s'interrogera sur les modes d'influence exercés par les contextes législatifs et institutionnels sur les pratiques professionnelles et les principes qui les orientent. On verra comment les contextes déterminent les pratiques et les normes éducatives appliquées par les éducateurs. L'hypothèse est ici que les relations éducatives observées dans les foyers, découlent des modèles hiérarchiques induits par les contextes institutionnels et légaux respectifs. Les éducateurs s'identifiant à ces modèles, les reproduisent dans leurs relations avec les adolescents. Ils retransmettent également les formes d'autonomie qu'ils connaissent eux-mêmes dans le cadre des relations hiérarchiques avec leur direction. Dans cette hypothèse, l'autonomie des adolescents dans leur vie quotidienne dépendrait donc de l'autonomie des éducateurs dans leur travail.

Peut-on dire pour autant que le travail éducatif en foyer est entièrement déterminé par le contexte national ? On sait que les pratiques d'éducateurs varient d'un foyer à l'autre à l'intérieur d'un même pays, voire d'un éducateur à l'autre à l'intérieur d'un même foyer. Au sein de chaque structure, chaque acteur dispose d'une certaine marge de manœuvre.

---

[9] Foucart J-M. (1992), p. 151.

Comment cette marge est-elle mise à profit par les acteurs ? Selon quelles logiques chaque éducateur décide-t-il de sa propre pratique ?

Dans un troisième temps on tentera de comprendre comment évoluent les modèles relationnels et les principes éducatifs appliqués dans la pratique. Au-delà de l'intervention individuelle des éducateurs, on cherchera dans quelle mesure les groupes professionnels du secteur socio-éducatif interviennent collectivement dans la définition de leurs fonctions et de leur travail, et jusqu'où s'étend leur influence.

Les personnes exerçant l'activité d'éducateur sont aujourd'hui rémunérées, l'éducation constitue leur travail, on peut parler d'un métier d'éducateur. Ce métier est né et s'est développé parallèlement aux systèmes de protection de l'enfance, qui sont devenus des domaines d'intervention de l'Etat. Cependant dans les différents pays, le métier d'éducateur a connu des évolutions différentes et se présente aujourd'hui sous des formes différentes.

Peut-on dire que les différences au niveau de la qualification et du statut, entraînent des différences au niveau des pratiques professionnelles ? Le processus de professionnalisation, dont on précisera ce qu'il recouvre, a-t-il des répercussions dans les relations éducatives ? De quel ordre sont ces répercussions ?

Pour répondre à ces questions on tentera d'abord de cerner ce que recouvre la notion de professionnalisation dans le cas des éducateurs, dans différents pays. L'apport de la sociologie des professions permet d'observer combien leur développement en tant que groupe professionnel est lié à leur capacité à imposer eux-mêmes la définition des relations et des principes éducatifs, à déterminer eux-mêmes les objectifs de leur travail. [10] La perspective diachronique, en mettant en avant les différents processus de légitimation des groupes professionnels dans les trois pays, livrera une clé d'interprétation des différentes pratiques.

Les différentes formes d'évolution du métier d'éducateur dans les trois pays seront analysées et avec elles, l'évolution des normes professionnelles, ainsi que l'interprétation de la notion d'autonomie. On verra comment les professionnels du secteur socio-éducatif en Allemagne, s'étant saisis de la notion a priori ambiguë et contradictoire, d'autonomie, ont imposé dans un même mouvement, à la fois une interprétation particulière de cette notion comme élément fondamental de l'approche du travail éducatif, et leur propre

[10] Merton R.K. (1957).

légitimité comme experts de ce travail – aussi bien au niveau scientifique, théorique, qu'au niveau professionnel et pratique.

Alors que leurs collègues français et russes restent soumis aux normes définies par les représentants d'autres secteurs et disciplines, les professionnels allemands de l'action socio-éducative, suivent des principes élaborés par les représentants de leur propre secteur, et acceptés comme légitimes par les autres secteurs.

C'est dans cette mesure que l'on constate un lien entre la professionnalisation des éducateurs, et l'évolution de leurs pratiques professionnelles. En Allemagne, ce lien passe par la légitimation d'une interprétation de la notion d'autonomie, qui rompt avec les interprétations traditionnelles toujours d'actualité dans ces secteurs, en France et en Russie.

Il s'agira donc, dans cette analyse, de relier une dimension microsociologique, à travers l'observation de pratiques concrètes, avec une dimension macrosociologique, en explorant les liens entre pratiques professionnelles, évolution d'un métier, cadres culturels et législatifs nationaux. La comparaison de plusieurs pays conduira à observer des situations différentes autant au niveau des pratiques et des discours, que des contextes, et de chercher des régularités dans les liens entre pratiques et contextes.

La démarche méthodologique conçue pour cette recherche sera présentée dans un premier temps. Plusieurs dimensions devront être reliées les unes aux autres. D'une part, la démarche synchronique, qui comprend les enquêtes empiriques et le choix des terrains, pose la question d'un axe d'analyse transversal. On verra ici de quelle manière cet axe a été élaboré au fur et à mesure des enquêtes de terrain. Deuxièmement, ce chapitre abordera la démarche suivie pour relier entre eux les différents niveaux de la comparaison : les résultats des enquêtes empiriques et les cadres locaux et nationaux, la dimension diachronique et la dimension synchronique, et ce, aussi bien à l'intérieur de chaque pays, que d'un pays à l'autre. En particulier, la question de la représentativité des terrains choisis et de la généralisation des résultats devra faire l'objet d'une réflexion et d'explications méthodologiques.

A travers les trois grandes parties de cette analyse, on verra comment la question de l'autonomie relie, dans chacun des pays, les pratiques socio-éducatives, les contextes de travail des éducateurs, et l'évolution de leur métier.

L'autonomie des mineurs dans les pratiques socio-éducatives, fera l'objet de la première partie. On verra que l'autonomie ne tient pas la même place dans les pratiques des foyers des trois pays. Ceci se traduit par différentes relations hiérarchiques entre éducateurs et adolescents. Différentes fonctions sont remplies par les éducateurs, allant de la protection, c'est-à-dire, de la minimisation des risques encourus par les mineurs, à leur responsabilisation, qui entraîne des risques y compris pour leur avenir.

L'autonomie des éducateurs dans l'organisation de leur travail, ainsi que les modèles relationnels dans lesquels ils sont impliqués et socialisés eux-mêmes, feront l'objet de la deuxième étape de l'analyse. On verra dans une perspective synchronique, comment les pratiques éducatives, particulièrement les types de relations hiérarchiques, sont liées aux contextes législatifs et organisationnels respectifs. Il apparaîtra dans la deuxième partie, que l'autonomie des mineurs dans la vie quotidienne, correspond à l'autonomie des éducateurs dans leur travail.

La notion d'autonomie en elle-même, l'interprétation et l'utilisation qui en est faite, sera au centre de la troisième partie. La perspective diachronique éclairera en particulier, le rôle joué par la notion d'autonomie dans l'évolution des groupes professionnels du secteur socio-éducatif en Allemagne. On verra que le processus de professionnalisation de l'activité d'éducateur, y est lié à la légitimation de nouvelles normes éducatives. C'est par le biais de cette évolution des normes, que l'évolution des pratiques est liée à la professionnalisation.

Dans la présentation de l'analyse comparative, certains passages seront structurés en fonction des trois pays, de manière à les juxtaposer, systématiquement, sous un point de vue commun, correspondant à la question traitée. A chaque fois qu'une telle juxtaposition aura lieu d'être, l'exposé suivra le même ordre dans la suite des pays : France, Russie, Allemagne.

METHODOLOGIE

Ce chapitre expose la démarche adoptée pour la comparaison. Dans un premier temps on verra comment aborder la question du lien entre les niveaux micro- et macrosociologiques, en s'appuyant sur des analyses comparatives effectuées par d'autres chercheurs. Deuxièmement on retracera les étapes de cette recherche à travers la description des différents types d'enquêtes effectuées. Enfin on présentera les terrains qui font l'objet des enquêtes empiriques, et on traitera la question de leur représentativité par rapport aux systèmes locaux ou régionaux respectifs.

I. ENJEUX DE L'APPROCHE COMPARATIVE

L'objectif de cette comparaison, comme on l'a vu précédemment, est de saisir les variations au niveau des pratiques éducatives, de les interpréter à travers les modèles relationnels et les normes professionnelles auxquels se réfèrent les éducateurs, et enfin de mettre ces deux niveaux en relation avec un troisième, plus macrosociologique : le développement du secteur professionnel socio-éducatif dans les pays respectifs.

Cet objectif se distingue des souhaits exprimés par Rainer Treptow, qui suggère que des comparaisons internationales soient effectuées en vue de faciliter les prises de décision concernant les politiques sociales et socio-éducatives.[11] Si la recherche présentée ici peut contribuer à fournir des outils pour le choix de modèles d'intervention ou de changements structurels, là n'est cependant pas son intention principale.

D'autres chercheurs aspirent, pour l'étude comparative du travail social et socio-éducatif, à l'élaboration de grilles d'analyse et d'information communes, applicables à différents pays.[12] Néanmoins, il paraît impossible d'élaborer une grille d'évaluation unique pour les pratiques éducatives en internat des différents pays, dès lors qu'on veut tenir compte des différences entre les références idéologiques qui orientent ces pratiques. En effet, une des hypothèses de départ de cette recherche est que la construction des relations

[11] Treptow R. (1996) p. 16.

éducatives est largement dépendante des normes et modèles auxquels s'identifient les éducateurs.

Comme le spécialiste allemand Werner Schefold l'observe lui-même, l'analyse des pratiques en travail social ne peut ignorer que *« l'émergence de pratiques est toujours […] le résultat de conflits autour d'interprétations hégémoniques de problèmes sociaux.* »[13] Or, les modèles d'interprétation qui orientent les pratiques éducatives, même s'ils tendent vers un modèle 'universel', varient encore sensiblement d'un pays à l'autre. Selon lequel de ces modèles d'interprétation faudrait-il construire une grille unique d'évaluation? Ne risque-t-on pas, en élaborant une échelle commune, de choisir des critères issus d'un modèle d'interprétation particulier ? En disqualifiant d'emblée les autres modèles de référence, on fixerait ainsi, dès la construction de la grille d'évaluation, les résultats de la comparaison.

Plutôt que d'évaluer les pratiques selon des critères correspondant inévitablement, à une orientation idéologique particulière, l'objectif de cette recherche est bien de saisir les variations entre les normes et modèles professionnels des pays respectifs, et de comprendre comment elles agissent sur les pratiques éducatives.

Cela suppose de combiner l'étude des pratiques sur le terrain, avec l'étude des discours professionnels, et plus largement, de l'évolution des normes et modèles de référence des éducateurs. Ces différents aspects doivent non seulement être reliés entre eux dans chaque perspective nationale, mais aussi, comparés d'un pays à l'autre dans une perspective internationale. Ces deux approches se complètent dans l'analyse, et ne doivent être ni confondues, ni réellement séparées l'une de l'autre.

D'autres recherches comparatives entre différents pays, combinant elles aussi des études empiriques avec l'analyse des systèmes nationaux, ont été effectuées dans divers domaines. Quelques unes d'entre elles seront évoquées ici dans le but de cerner les approches pratiquées, avant de décrire la démarche choisie pour cette recherche.

D'une part, il existe une série de comparaisons internationales s'appuyant sur des enquêtes quantitatives. C'est le cas notamment des enquêtes de valeurs réalisées depuis 1981 dans différents pays européens. Ces enquêtes permettent de mesurer l'évolution des opinions et attitudes concernant des domaines très divers, tels que la famille, le travail, la confiance, l'éducation… Outre les implications matérielles, en temps et en personnel, de ces enquêtes, elles entraînent aussi des questions d'ordre théorique. Par exemple, lorsqu'on interroge les gens sur leur rapport au travail, comment tenir compte des différentes

---

[12] Treptow R. (1996) p. 130.
[13] Schefold W. (1996) p. 104.

structures du marché du travail, dans lesquels les habitants des différents pays sont impliqués et auxquels ils doivent ajuster leurs attitudes ? Pour obtenir des comparaisons valables, il est donc nécessaire là aussi, de combiner une analyse empirique avec l'analyse plus large des processus historiques et des contextes sociaux.[14]

Mais une autre approche, plus qualitative en ce qu'elle se base sur l'étude approfondie d'un nombre limité de terrains, a également été utilisée pour la comparaison internationale, par plusieurs chercheurs.

En particulier, la démarche élaborée par Marc Maurice, François Sellier et Jean-Jacques Silvestre, au sujet des politiques de formation et de l'organisation industrielle en Allemagne et en France, sert aujourd'hui de référence dans le champ de la comparaison internationale.[15] Ces derniers avaient tenté « *d'élaborer une approche où, sur la base d'observations concrètes, apparaissent les rapports entre l'entreprise et la société* ». Les auteurs décomposent la production du rapport salarial en trois dimensions : « *formation et mobilité des travailleurs ; structure des emplois ; caractéristiques du système de relation professionnelle*». Ils étudient et comparent ces dimensions une par une, afin de comprendre comment elles se conditionnent mutuellement, à l'intérieur d'une 'cohérence sociétale'. En se basant d'une part, sur des entreprises concrètes dans les deux pays, et d'autre part, sur des données nationales, ils développent une « *approche de l'entreprise à la fois autonome et surdéterminée* » et montrent les « *interdépendances structurelles propres à chaque société.* »[16]

Dans cette optique, la question de la représentativité n'est pas essentielle. Ces auteurs cherchent avant tout à « *comprendre comment à partir de dimensions universelles se développent et se maintiennent entre les pays des différences que nous avons qualifiées de sociétales* ». Dans ce but, leur « *recherche empirique a été conduite à deux niveaux. Elle a tout d'abord été conduite au niveau d'entreprises particulières à partir d'échantillons restreints qui ne prétendaient pas avoir une quelconque représentativité. […] Ces données d'entreprises ont été ensuite complétées par le rassemblement systématique d'informations nationales portant sur l'ensemble des dimensions déjà évoquées.* »[17]

---

[14] Futuribles n°277 juillet-août 2002; Köcher R., Schild J. (1998).
[15] Maurice, M., Sellier, F., Silvestre, J.-J. (1982), Laville J-L., Nyssens M. (2001) p. 18.
[16] Maurice M., Sellier F., Silvestre J-J. (1982), p. 14.
[17] Maurice M., Sellier F., Silvestre J-J. (1982), p. 13.

Cette démarche a donc ceci de remarquable, qu'elle tente de concilier une méthode qualitative, appliquée à un petit nombre de terrains non représentatif, et la généralisation des résultats à travers une 'analyse sociétale'. Une telle combinaison est rendue possible par la perspective comparative. Cette dernière permet, en faisant ressortir les divergences aussi bien au niveau des terrains qu'au niveau des sociétés, de faire le lien entre les deux niveaux, et d'interpréter des faits particuliers par des phénomènes plus généraux.

Ce type de comparaison internationale, basé sur des méthodes de type qualitatif appliquées à un nombre restreint de terrains, et sur une investigation approfondie des données générales pour chaque pays, n'est donc pas nouveau.

Une démarche semblable a été adoptée par Philippe d'Iribarne lors de la comparaison de la gestion d'entreprises en France, aux Etats-Unis et aux Pays-Bas.

« Nous avons choisi de concentrer nos efforts, dans chacun des pays que nous étudiions, sur un terrain très circonscrit ; nous nous sommes attachés à une usine. […] En fait, si nous avons concentré nos observations, nous les avons soigneusement recoupées en faisant appel à de multiples données portant sur les pays où nos investigations prenaient place. »[18]

L'approche de cet auteur se distingue de la précédente en ce qu'elle met en avant les singularités culturelles de chaque pays comme facteur déterminant les comportements, alors que M. Maurice, F. Sellier et J-J. Silvestre privilégiaient une interprétation en terme de 'cohérence sociétale'. Ce concept a été repris à leur compte par les auteurs d'une comparaison des services sociaux en Europe :

« Il s'agit de penser l'existence de cadres nationaux construits collectivement par des processus d'interdépendance entre initiatives de la société civile et pouvoirs publics qui ont permis que les services accèdent à un statut autre que domestique et ne restent pas enclavés dans l'économie informelle. » [19]

Le même type de démarche a été mis en place également dans le cadre de thèses dont l'objet était une comparaison internationale.

On retiendra d'une part la thèse de Henri Eckert sur l'orientation professionnelle en France et en Allemagne, qui cherche, en s'appuyant lui aussi sur l'étude comparative citée précédemment, « *à rendre compte des divergences observées dans l'évolution récente des*

---

[18] D'Iribarne Ph. (1989), p. 11.
[19] Laville J-L. Nyssens M. (2001), p. 18.

services d'orientation en Allemagne et en France en référence à certaines formes de 'cohérence sociétale', diverses dans les deux pays dans la mesure où les formations professionnelles y sont organisées selon deux modèles différents. » [20] Sa recherche est construite autour de deux « lignes de force » :

« Celle qui, dans l'ordre de la pratique, nous permet de repérer, à travers les formes effectives de l'orientation professionnelle, les conditions sociales qui la rendent nécessaire dans une perspective d'organisation sociale cohérente et efficace, d'une part. Celle qui, dans l'ordre des énoncés, nous permet de montrer comment certaines évolutions dans le champ de la psychologie ont amené à poser le problème de la répartition des individus dans l'activité économique »[21]

Il est donc question ici de montrer grâce à la comparaison, comment différents niveaux sont liés entre eux : pour cela l'auteur analysera le niveau des pratiques, celui de l'évolution historique d'un secteur, et celui de l'effet de cette évolution sur 'les énoncés', sur les normes qui se sont imposées dans les pratiques. Cette manière de relier entre eux différents niveaux d'une réalité nationale, à travers la perspective internationale, paraît proche de ce qu'on tentera d'appliquer ici à l'éducation en foyer.

Une autre thèse de doctorat, celle de Carine Vassy, vise une comparaison du travail d'équipe à l'hôpital en France, en Allemagne et en Grande Bretagne, dans laquelle elle cherche à « *montrer comment des systèmes d'action concrets mis en évidence empiriquement s'inscrivent dans des effets sociétaux, c'est-à-dire dans des régulations sociales plus globales.* »[22] Elle adopte d'une part une approche organisationnelle, en mettant l'accent sur *« la reconstitution de systèmes d'action »*, ce qui *« implique de donner la priorité aux explications endogènes, de manière à comprendre en quoi les acteurs ont intérêt à adopter tel type de comportement. »* D'autre part, l'auteur de cette comparaison cherche à *« mettre en évidence des facteurs d'ordre exogène et de distinguer parmi eux ceux qui sont d'ordre national »*. De nouveau, on se heurte, pour concilier ces deux approches, à la difficulté de généraliser les résultats obtenus sur un nombre réduit de terrains d'investigation :

---

[20] Eckert H. (1992). p. 22.
[21] Eckert H. (1992). p. 21.
[22] Vassy C. (1997), p. 279.

« Ce qui pose le problème de la représentativité des terrains. […] Il existe de faux facteurs nationaux qui s'avèrent à l'examen des facteurs locaux […]. L'erreur consiste à ériger comme une variable nationale ce qui n'est qu'un particularisme local. »

La solution adoptée par l'auteur pour compenser cette lacune est la suivante :

« Seul un travail d'investigation supplémentaire, fondé sur d'autres enquêtes, mais aussi la lecture de travaux de recherche et des témoignages d'informateurs avisés, permet d'avoir une connaissance suffisante de l'objet dans les pays concernés. »[23]

C'est donc en combinant deux types d'enquêtes qu'il semble possible de concilier à la fois une analyse approfondie de chacun des différents contextes nationaux, et une comparaison de ces différents contextes entre eux, de manière à faire ressortir leurs cohérences spécifiques.

Maud Simonet-Cusset, dans sa thèse sur le bénévolat en France et aux Etats-Unis, montre comment les catégories de l'analyse comparative apparaissent au fur et à mesure de l'avancement de la comparaison. Elle choisi de suivre la méthode de l'analyse comparative continue élaborée par Anselm Strauss et William Glaser, dont elle rappelle qu'elle « *permet, à partir du travail de terrain, de générer, de produire une théorie sociologique. […] C'est à travers cette comparaison continue que vont émerger les quelques catégories fondamentales d'analyse de l'objet étudié et leurs propriétés respectives.*» [24]

Dans cette approche, il ne s'agit donc pas d'organiser les enquêtes de terrains en fonction de catégories d'analyse déterminées d'avance, mais au contraire, de construire ces catégories au fur et à mesure que l'on accumule les données empiriques. La question de la représentativité des terrains ne se pose pas puisqu'il ne s'agit pas de vérifier des hypothèses mais de les élaborer. Pour cela il faut néanmoins s'assurer de la saturation des données, atteinte à travers l'étude de situations les plus diverses possibles sur les terrains choisis pour l'analyse, « *lorsque le travail de terrain n'apporte plus d'éléments nouveaux aux catégories fondamentales que l'analyse a fait émerger* ».[25]

Parallèlement aux enquêtes ethnographiques menées sur les deux terrains de recherche, l'analyse de M. Simonet-Cusset est basée sur des recherches bibliographiques regroupant non seulement des recherches scientifiques des deux pays, mais également de la

---

[23] Vassy C. (1997), p. 272.
[24] Simonet-Cusset M. (2000), p. 51.
[25] Simonet-Cusset M. (2000), p. 51.

documentation relative à l'activité bénévole, objet de sa comparaison. L'objectif de cette analyse documentaire était, selon l'auteur, de repérer les « *'arènes' de débats* ».

Dans le cadre d'une comparaison fondée sur des enquêtes de type qualitatif, ce repérage permet également de recouper les données empiriques avec des informations de portée plus générale, et de s'assurer de la pertinence des catégories construites.

Ainsi, on retrouve dans chacune des études comparatives évoquées ici, l'association de deux approches : l'une basée sur des études empiriques qualitatives sur un nombre restreint d'institutions ou de personnes, l'autre mise en œuvre à partir de diverses sources d'informations disponibles au niveau national. La combinaison de ces deux approches méthodologiques permet de réaliser une analyse comparative internationale en tenant compte de différents liens de causalité, existant entre les niveaux micro- et macrosociologiques. Elles conduisent à dépasser des modèles d'interprétation déterministes, fondés sur l'unique facteur culturel ou historique. Il devient possible de percevoir simultanément la dimension contraignante de ces facteurs sur les acteurs et leurs pratiques, et une dynamique inverse, qui repose sur des espaces de mobilisation des acteurs vers une construction collective de modèles sociaux.

Pour la comparaison des pratiques socio-éducatives en foyer en Russie en Allemagne et en France, c'est cette même combinaison qui sera opérée : les enquêtes ethnographiques dans et autour d'un nombre restreint d'institutions, sont accompagnées de recherches bibliographiques approfondies, ainsi que d'autres types de démarches permettant d'obtenir des informations complémentaires.

II. ETAPES DE LA RECHERCHE

L'analyse comparative est fondée sur une complémentarité entre des enquêtes empiriques et d'autres types d'enquête, permettant de relier le niveau des pratiques professionnelles concrètes, celui des environnements institutionnels et légaux, et celui de l'évolution des groupes professionnels au niveau national. La présentation qui suit détaille le déroulement des enquêtes ethnographiques. Parmi les premiers résultats de ces enquêtes, qui relevaient des ressemblances et des divergences sur plusieurs aspects, il a fallu choisir un seul axe de comparaison. On verra comment, l'alternance entre les enquêtes ethnographiques et d'autres modes de recherche a servi à faire émerger le thème central de cette analyse.

A. Déroulement des enquêtes empiriques

Une des conditions principales pour mener ce type d'enquête dans différents pays, la maîtrise suffisante des différentes langues qui y sont utilisées, était remplie. Par ailleurs, une connaissance du secteur à étudier, sur les trois terrains, avait été acquise au cours de recherches antérieures, ce qui a permis de gagner du temps sur l'enquête.

L'inconvénient de cette méthode est en effet, le coût en temps exigé par chaque terrain. D'une part, un certain délai est inévitable pour obtenir l'accès aux foyers. L'intrusion d'un observateur dans la vie d'un foyer ne va pas de soi. Plusieurs demandes ont dû être adressées à différents établissements, avant d'obtenir un accord.

> *A Berlin, le directeur d'une association d'aide à la jeunesse avait accueilli très favorablement ma demande de réaliser une observation dans une des structures de son association dans le cadre d'une comparaison. Pensant que cela ne poserait pas de problème aux équipes, il ne leur posa la question qu'au moment où je voulus commencer. A son étonnement, plusieurs équipes se sont montrées réticentes, ce qui a retardé de deux semaines le début de l'enquête.*

D'autre part, chaque terrain exige plusieurs semaines d'étude. Les premiers jours servent à repérer le fonctionnement de l'établissement, son rythme de vie, son organisation, et les différents acteurs. Par la suite, de nombreuses séances d'observation, réparties sur différents moments de la journée et de la semaine, sont nécessaires, afin d'assister aux interactions ayant lieu dans différents types de situations.

Sur chaque terrain, la recherche commençait par des observations d'environ un mois dans le foyer. Les observations suivaient une grille souple. Ces observations devaient permettre par la suite, de comparer les pratiques de travail des éducateurs dans les trois foyers, en particulier du point de vue de l'organisation et de la répartition des tâches au sein des équipes, et des éléments constituant les relations entre éducateurs et jeunes.

Il s'agissait, en repérant le plus de détails possible, de saisir les types d'interactions existant entre les différents acteurs. Les résultats devaient permettre de décrire les règles de vie et de travail à l'intérieur des foyers, l'origine et les formes des conflits émergeant dans le travail éducatif et la manière dont ils étaient gérés.

> *Dans les foyers j'assistais à différents moments de la vie des groupes, je participais à des repas, aux réunions d'équipe, à des passages de consignes entre éducateurs. Je faisais parfois des activités avec les jeunes, comme du soutien scolaire (en anglais !), ou des jeux, ce qui permettait de les interroger et de les familiariser à ma présence. J'avais accès aux dossiers constitués sur les jeunes, qui ont permis de relever les descriptions faites de leurs situations, et des problématiques justifiant la prise en charge.*
>
> *Les deux premières semaines de l'observation dans le foyer allemand, je passais chaque jour quelques heures au foyer, à différents moments de la journée. Plusieurs jeunes ont spontanément cherché un contact avec moi, curieux de savoir ce que je faisais là, certaines filles m'ont d'elles-mêmes parlé de leurs problèmes, des conflits qui existaient dans leurs familles. D'autres (des garçons) avaient une attitude plus distante, ils manifestaient leur attention par des remarques ironiques, comme ils le faisaient avec les autres jeunes et, en partie, avec les adultes. Je profitais des moments 'creux', où chacun était occupé différemment, pour prendre des notes sur les évènements et les conversations. Il m'arrivait de prendre des notes en présence des jeunes, pendant qu'ils étaient occupés entre eux ou avec les éducateurs (pendant une séance d'exercices d'orthographe, par exemple). Parfois je posais des questions aux jeunes tout en prenant des notes. La première semaine, j'ai eu de longs entretiens spontanés avec chaque éducatrice, dont j'ai tenté de retracer la plus grande partie par des notes pendant et après les conversations, mais qui ne se prêtaient pas à un enregistrement.*
>
> *Vers la fin de l'observation, je n'assistais qu'aux réunions d'équipe et arrivais le plus souvent en matinée, lorsque les jeunes étaient absents, pour consulter leurs dossiers.*

Durant ces périodes d'enquête tous les détails retenus des situations observées, devaient être notées au fur et à mesure. A certains moments il était possible de prendre des notes de façon instantanée : pendant les réunions d'équipe par exemple, ou quand les jeunes étaient tous en train de faire leurs devoirs. Pour le reste, il fallait mémoriser tous les faits observés, en noter quelques points sur le vif, afin de compléter les notes après avoir quitté les lieux. Souvent, les transports en commun fournissaient une occasion précieuse.

La présence régulière et prolongée sur les terrains, en présence des acteurs observés, était donc le seul moyen d'obtenir des notes relativement complètes. Il a ainsi été

possible de rassembler des détails variés sur les différents types d'interactions pratiquées dans les foyers, et sur les cadres dans lesquels elles ont lieu.

Parallèlement aux observations, les enquêtes étaient complétées par des entretiens avec les éducateurs et directeurs des foyers. Sur le foyer français, les personnes interrogées étaient le directeur du service de suite ; équipe du service de suite ; le directeur du foyer et de l'association ; deux éducateurs du foyer. Dans le foyer russe, des entretiens formels ont été réalisés avec la directrice, l'éducatrice, la travailleuse sociale. Dans le foyer allemand, le directeur de l'association et deux éducatrices du foyer ont été enregistrés, plusieurs entretiens informels prolongés ont eu lieu avec la chef d'équipe, les éducatrices, deux jeunes filles.

La finalité de ces entretiens était de comprendre comment les acteurs conçoivent leurs pratiques professionnelles, comment ils les interprètent et les légitiment. Ces entretiens, de type non-directif, ont été enregistrés sur cassette pour la plupart. Les questions centrales concernaient :

- le parcours professionnel de la personne ;
- l'organisation du travail en équipe ;
- les relations avec les jeunes ;
- le travail avec des personnes extérieures au foyer (parents, administrations…) ;
- les difficultés rencontrées dans le travail.

B. Résultats des enquêtes de terrain

A partir des enquêtes ethnographiques, il a été nécessaire de définir un angle d'analyse qui puisse s'appliquer avec la même pertinence aux trois pays. Dans ce but, on a tenté d'abord de cerner les questions, les thèmes principaux qui apparaissent dans les pratiques quotidiennes des éducateurs en foyer dans chaque pays. Les données obtenues par observation et par entretien ont été croisées entre elles, et cette première comparaison a révélé des similitudes et des différences sous plusieurs aspects.

D'un côté, malgré des contextes fort différents, le travail des éducateurs sur les trois terrains étudiés a plusieurs paramètres en communs :

- les objectifs formulés par les établissements : autonomie des jeunes, maintien des liens parentaux, scolarisation et formation;

- les problèmes de socialisation présentés par les jeunes : comportement, scolarité, drogue, alcool ;
- certains éléments des relations entre éducateurs et jeunes : nécessité d'une approche affective, de 'trouver un côté sympathique chez le jeune'; déconcertation face aux mensonges;
- les demandes formulées par des mères isolées dont l'enfant est au foyer : besoin de conseils des éducateurs pour maîtriser leur enfant.

En même temps, des différences importantes dans la manière de travailler des équipes, ont été repérées principalement sur trois registres.

Concernant l'organisation du travail, on note que la communication entre les éducateurs, élément central de leur travail, est régulée de différentes manières :

> *Dans le foyer observé en France, aucune réunion d'équipe n'est prévue de manière systématique et régulière. Les éducateurs se communiquent les informations lors des passages de service, ou par téléphone. Ils sont trois, donc il y en a toujours un qui transmet les informations entre les deux autres.*
>
> *Sur le terrain russe, les réunions d'équipe sont hebdomadaires, elles durent environ deux heures et servent à faire le point de manière assez formelle sur la situation de chaque jeune accueilli, ainsi qu'à répartir les tâches.*
>
> *Dans le foyer allemand, les réunions d'équipe hebdomadaires durent quatre à cinq heures, les jeunes sont aussi abordés un à un, chaque éducatrice faisant part aux autres de ses impressions sur les événements vécus.*

De même, le travail effectué par les éducateurs pour maintenir les liens familiaux des jeunes est différent sur les trois terrains, ce qui semble fortement lié aux différents modes de répartition des tâches entre éducateurs du foyer, et administration de la protection de l'enfance.

> *Sur le terrain français, les relations avec les parents des jeunes sont du ressort des services de secteur de l'aide sociale à l'enfance. Le travail des éducateurs du foyer est surtout de répondre aux appels téléphoniques des parents qui désirent s'informer sur la scolarité de leur enfant ou qui cherchent un soutien dans leur relation avec lui.*
>
> *Sur le terrain russe, l'équipe éducative du foyer compte une travailleuse sociale, chargée de rencontrer les parents, et d'effectuer le travail effectué en occident par les services des administrations locales : définition de la situation de la famille, aide à l'accès aux droits, et le cas échéant, démarches judiciaires pour faire retirer l'autorité parentale. Les services administratifs de la protection des mineurs ont été mis en place il y a peu (1998) et donnent l'impression d'être dépassés, en partie parce qu'il y a trop de cas à traiter pour trop peu de personnel, mais aussi parce qu'ils ne perçoivent pas clairement quelles missions leurs sont imparties.*
>
> *Sur le terrain allemand, les référents des services de l'aide à la jeunesse sont en charge de plus de cent dossiers chacun et laissent donc aux éducateurs de*

foyer le soin de convoquer les parents et de mener avec eux des entretiens prolongés, auxquels assistent souvent les jeunes.

L'exemple du travail avec les parents rappelle à quel point les pratiques des éducateurs dans le foyer sont liées aux contextes institutionnels et légaux, dans lesquels elles sont intégrées.

Enfin, l'autonomie des jeunes, affichée dans les trois projets pédagogiques comme un objectif essentiel, ne se traduit pas de la même manière dans l'organisation de la vie quotidienne. Certes, une même tension caractérise le travail des éducateurs sur les trois terrains. Ils doivent, vis-à-vis de chaque jeune et dans chaque situation, créer et maintenir un équilibre entre un certain degré de contrainte, et un niveau d'autonomie indispensable. Cette tension de base, présente dans chacun des foyers étudiés, semble être gérée de manières différentes. Suivant les terrains étudiés, l'accent est mis plus sur l'exécution des tâches ménagères, sur la gestion du temps libre, de l'argent de poche et de vêture, sur la formation scolaire ou professionnelle en vue d'un emploi, ou sur la responsabilisation à travers les prises de décision.

La comparaison des données obtenues par observation dans les foyers, a donc fait apparaître d'une part, des similitudes quant aux problèmes et aux tensions constituant le travail relationnel des éducateurs des trois pays. D'autre part, ces enquêtes révèlent trois grands traits de distinction dans le travail des équipes : au niveau de l'organisation du travail et de la communication dans les équipes, au niveau du travail avec les parents des mineurs pris en charge, et au niveau de la gestion de l'autonomie des jeunes. Cependant l'analyse comparative ne peut porter sur tous les aspects qui constituent les pratiques socio-éducatives, d'autant moins que des investigations plus larges, montrent que certains de ces aspects ne se prêtent pas à la comparaison.

C. Enquêtes complémentaires, analyse et interprétation

L'analyse de ces premiers résultats doit donc servir à faire émerger des catégories opératoires pour la comparaison, à choisir un axe central autour duquel les différentes données pourront être mises en forme et interprétées.

L'enjeu majeur de la construction de ces catégories résulte de la nécessité d'une part, de comparer des données issues de terrains hétérogènes, et d'autre part, de présenter un intérêt au niveau des différents pays. Les catégories retenues pour l'analyse devaient satisfaire à des exigences sur plusieurs registres :

1. correspondre aux problèmes qui se posent dans la pratique quotidienne des éducateurs sur les trois terrains ;
2. permettre de tenir compte des différents contextes légaux et institutionnels ;
3. exclure les domaines dans lesquels un ou plusieurs des terrains étudiés, se révélait trop peu représentatif du pays ;
4. inclure des questions qui sont d'actualité pour les scientifiques et les professionnels des trois pays.

Afin de percevoir comment ces critères peuvent être remplis, les enquêtes et recherches suivantes, énumérées synthétiquement dans un tableau à la fin de ce paragraphe, ont été mises en œuvre parallèlement aux observations dans les foyers.

Premièrement, les observations dans les foyers ne permettant de saisir qu'une partie de ce qui détermine le travail des éducateurs, les enquêtes de terrain devaient servir également à explorer les liens entre les pratiques internes aux foyers, et les contextes locaux, légaux, institutionnels. Cela correspond à l'idée que développe Everett Hughes, *« qu'aucun travail n'est complètement intelligible si l'on ne le rapporte pas à la matrice sociale dans laquelle il existe, ou au système social dont il fait partie. [Celui-ci] ne se réduit pas au cadre institutionnel reconnu, mais comprend aussi des ramifications lointaines et profondes dans la société. »*[26] La *« relation fondamentale »* entre le professionnel et l'usager, que l'observation permet d'étudier, ne représente qu'une partie d'un système. Pour comprendre cette partie, il est nécessaire de tenir compte du contexte institutionnel, légal, sociétal dans lequel se déroule cette relation.

Cela signifie que pour chaque terrain, l'enquête doit s'étendre, au-delà des observations réalisées à l'intérieur de chaque foyer, aux institutions qui sont en lien avec le foyer et qui influencent son fonctionnement.

C'est pourquoi des représentants d'institutions et d'organismes locaux en lien avec chaque foyer (administration locale, services financeurs, administration effectuant le contrôle du foyer, organisations collaborant avec le foyer de différentes manières), ont été interrogés en complément des recherches menées à l'intérieur des établissements.

Les entretiens avec des responsables des administrations de la protection de la jeunesse devaient servir à obtenir des renseignements complémentaires sur les modes de placement, sur les relations entre administration et structure d'accueil, et à avoir un point de vue extérieur sur les structures étudiées.

D'une manière générale, tous ces entretiens étaient centrés dans un premier temps, sur la place de la personne interrogée et de l'institution qu'elle représentait, dans le système local de protection des mineurs et dans les processus de placement en foyer. Deuxièmement les interlocuteurs étaient invités à donner leur point de vue sur le foyer choisi pour l'enquête : quelles étaient les relations avec ce foyer, en quoi se distinguait-il des autres établissements au niveau local ?

En outre, des témoignages d'éducateurs sur les pratiques d'usage dans d'autres foyers, ont été rassemblés.

Par ailleurs, diverses occasions de travailler avec des professionnels des trois pays ont été mises à profit pour tester la pertinence des réflexions proposées, et pour relativiser, par des informations nouvelles concernant d'autres terrains, les données obtenues à travers les observations.

D'une part, parallèlement à cette recherche, une série de séminaires de formation permanente pour des éducateurs russes, allemands et français ont été organisés. En collaboration avec des associations des trois villes étudiées ici, trois rencontres de dix jours, réparties sur trois années, ont permis de réunir à chaque fois, une trentaine d'éducateurs des trois pays. Ces séminaires de formation continue avaient pour objectif principal, l'échange des expériences et méthodes de travail en foyer, aussi bien au sein de chaque équipe nationale, qu'entre les trois équipes.

Les séminaires mis en place à Saint-Pétersbourg, Berlin et Paris, s'articulaient chacun autour de deux éléments. D'une part, des visites et des

---

[26] Hughes E. (1996), p. 66.

exposés permettaient la découverte des institutions et des systèmes de protection des mineurs. D'autre part, des séances de travail de groupe réunissaient les participants autour de différents thèmes de réflexion. Ces séances servaient à la fois, à élucider les questions particulières apparues lors des visites, et à confronter entre elles les approches et les perceptions des différents participants.

Au long des trois années consacrées à ces échanges, les éducateurs, dont la plupart ont suivi les trois séminaires, ont rédigé des textes individuels et collectifs, illustrant aussi bien leurs expériences professionnelles respectives, que les impressions gagnées lors des échanges et des voyages. Ces textes sont rassemblés dans une brochure éditée en trois langues.[27]

La réalisation de ces séminaires comprenait, outre les aspects organisationnels, logistiques et financiers, de nombreuses occasions de débats avec les éducateurs des trois pays.

Chacun des séminaires a été préparé avec le groupe d'éducateurs de la ville d'accueil. Pendant trois ans, ces préparations ont donc donné lieu, dans les trois villes, à des réunions régulières, à des réflexions sur le choix des lieux de visite et des thèmes de travail. Dans le contexte de la recherche comparative, ces discussions représentaient une source d'informations sur les approches existantes dans les structures auxquelles appartenaient les différents participants. Ces réunions offraient l'occasion de vérifier la pertinence de certaines thématiques, comme celle du travail avec les parents, qui semble traitée de manière assez hétérogène au sein même de chaque pays.

Ensuite, les échanges qui avaient lieu entre les éducateurs des différents pays pendant ces séminaires, ont également permis de cerner certaines problématiques centrales, certains points d'incompréhension ou au contraire d'accord implicite, entre les professionnels des trois pays. En particulier, des ateliers de réflexion sur certains thèmes, comme celui des valeurs ayant une importance dans l'éducation, faisaient émerger des divergences d'un pays à l'autre. Si les participants russes insistaient sur des normes morales à inculquer aux jeunes (patriotisme, amour du beau…), les allemands citaient des exemples de responsabilisation (en confiant une plante verte à chaque nouveau jeune arrivé), alors que les français soulignaient la mise en pratique des valeurs de tolérance religieuse et politique.

Malheureusement, les tâches d'organisation et de traduction, n'ont laissé le temps de retenir par écrit qu'une infime partie de ces échanges. Ces séminaires ne constituaient donc pas réellement une source de données pour la comparaison, mais plutôt, un terrain d'émergence des éléments de l'analyse, et de vérification de leur pertinence.

Les périodes de préparation avec les participants, ainsi que les séminaires proprement dit, ont donc constitué à la fois une ressource pour l'élaboration des catégories de la comparaison, et le lieu de leur mise à l'épreuve à travers des discussions individuelles ou en groupe.

---

[27] Ivachkina I., Milova H., Zamaldinova G. (2004).

D'autre part, plusieurs interventions ont été faites auprès de spécialistes, professionnels ou chercheurs des trois pays, relatant les résultats provisoires de la recherche. Ces présentations avaient lieu dans des cadres variés : à Berlin, lors de la conférence annuelle de la Fédération des Communautés Educatives en 2002, et lors d'un séminaire interne de l'association étudiée, à Saint-Pétersbourg et à Moscou auprès de chercheurs, ainsi qu'en France, lors de journées de formation destinées aux directeurs d'institutions de protection de l'enfance, et à des éducateurs et travailleurs sociaux. Ces communications ont surtout permis de confronter les résultats des enquêtes de terrain, avec l'expérience de professionnels travaillant eux-mêmes sur d'autres terrains, et de mesurer, à leurs réactions, les recoupements existant, et les points de divergence entre les pratiques sur les différents terrains.

Enfin, parallèlement aux enquêtes de terrain, et sur toute la durée de cette étude, de larges recherches bibliographiques ont été menées dans les trois pays. Ces investigations portaient sur les publications de tout ordre, dont l'objet touche l'un des aspects abordés au long de cette recherche. Elles avaient pour but de cadrer les données recueillies par les enquêtes de terrain, en les complétant, en confirmant certains résultats et mettant d'autres en question. Mais il s'agissait également de cerner les problématiques d'actualité dans chaque pays, les angles sous lesquels le travail avec des mineurs en foyer y est respectivement abordé.

La littérature recherchée comprenait :

- des études scientifiques publiées dans différentes disciplines sur le sujet et des sujets voisins;
- des textes législatifs et réglementaires;
- des statistiques et présentations officielles des pouvoirs publics ;
- des publications de professionnels et de spécialistes.

Les publications spécialisées des trois pays reflètent les concepts qui y sont respectivement à l'œuvre, et qui marquent, par différents biais, les pratiques sur les terrains. La littérature existante en sociologie et, pour l'Allemagne, en 'pédagogie sociale', a livré les points de repères théoriques qui devaient orienter l'analyse : en France, les débats actuels sur la professionnalisation des travailleurs sociaux et des éducateurs, sur leurs compétences et savoir-faire relationnels, ainsi que les théories de la sociologie des professions. En Allemagne, les concepts d'autonomie et de participation des jeunes, sont à

l'ordre du jour dans la littérature scientifique. Ces principes trouvent une application dans les méthodes élaborées pour l'évaluation de la qualité du travail fourni par les foyers.

Ainsi, les indications fournies par les différentes publications, ont guidé l'analyse dans ses diverses étapes. C'est en associant ces recherches bibliographiques, avec les données obtenues sur les terrains, qu'a été construit un fil d'interprétation permettant de relier entre eux le niveau des pratiques dans les foyers, et celui des contextes nationaux.

En effet, toutes les méthodes d'enquête et de recherche décrites ici, ont été mises en œuvre non pas successivement, mais simultanément, en fonction des types de questions qui émergeaient.

Tableau 1. Chronologie des enquêtes

	REGION PARISIENNE	SAINT-PETERSBOURG	BERLIN
Enquêtes dans les foyers	26 février- 4 avril 2001	6 avril - 11 mai 2001	12 juin -13 juillet 2001
Entretiens en dehors du foyer	*2001* : -éducatrice de circonscription de l'Aide sociale à l'enfance ; - directeur d'une grande association de Seine-Saint-Denis ; - directrice d'un foyer d'accueil d'urgence ; - directrice de foyers habilités PJJ d'une autre association de la Seine Saint Denis ; (*2000* : 3 éducateurs d'autres foyers).	*2001* : - aide au procureur ; - responsable de l'organe des tutelles de l'arrondissement central ; - responsable du comité pour la jeunesse de l'arrondissement central ; - présidente de la commission des mineurs de l'arrondissement central ; *décembre 2002* - directrice et deux éducatrices d'un centre municipal ; - une éducatrice en orphelinat ; (*1997 – 1998*: 3 éducatrices en orphelinat).	*2001* : - travailleuse sociale d'un service de l'aide à la jeunesse; *août - septembre 2003* : - deux enseignantes dans une école d'éducateurs ; - deux éducateurs d'autres foyers. Contrairement aux deux autres terrains, il existe une littérature assez précise sur les organismes d'aide à la jeunesse à Berlin, publiée essentiellement par les autorités locales, et permettant de retracer le fonctionnement des différentes institutions et associations.
Rencontres avec professionnels, chercheurs	Séminaire d'éducateurs : *12-21 juillet 2002* *février 2003 :* ENSP Rennes *février 2004 :* CNAM	Séminaire d'éducateurs : *30 juin- 9 juillet 2000* *janvier 2004 :* Centre de recherches Franco-Russe, Moscou, *février 2004 :* Académie des sciences Saint-Pétersbourg,	Séminaire d'éducateurs : *20- 29 juillet 2001* *sept. 2002 :* conférence IGfH, *sept. 2003 :* séminaire interne de l'association berlinoise,
Recherches bibliographiques	*Novembre- décembre 2000* *Octobre- décembre 2001* *Octobre- décembre 2002*	*août 2002* (Saint-Pétersbourg, Moscou) *octobre- décembre 2003*	*juillet- sept. 2001* *avril 2002* *juin –sept.2003*

En particulier, toutes les informations rassemblées par le moyen des enquêtes complémentaires, ont permis de mesurer, à partir des enquêtes par observation, l'intérêt de comparer tel ou tel aspect sous lequel les pratiques des éducateurs diffèrent d'un pays à l'autre.

> *Par exemple, la Russie et les pays occidentaux présentent un écart considérable en ce qui concerne les conditions financières dans lesquelles travaillent les foyers. En Russie l'argent de poche, quand il existe, représente des sommes purement symboliques. L'argent de vêture distribué aux jeunes (en plus de l'argent de poche) dans les foyers allemands et français, n'existe pas dans les foyers russes. En effet le plus souvent les enfants et adolescents y reçoivent des vêtements collectés sous forme d'aide humanitaire, et ne sont amenés ni à choisir les vêtements, ni à gérer leur coût. Il serait donc vain de vouloir comparer la politique menée dans chaque établissement, concernant la gestion de l'argent par les jeunes.*

Les premiers résultats de la comparaison des terrains, tels qu'ils avaient été décrits plus haut, suggéraient plusieurs registres de comparaison possibles : les modes d'organisation du travail et les relations au sein des équipes éducatives ; le travail effectué avec les parents des jeunes pris en charge ; les relations entre éducateurs et jeunes et en particulier, l'autonomie des jeunes au quotidien.

Néanmoins, à la lumière des enquêtes complémentaires effectuées, on s'aperçoit que parmi ces registres, tous ne se prêtent pas également à une analyse comparative.

Concernant les modes d'organisation et de communication dans les équipes, les pratiques décrites pour le foyer français paraissent plutôt atypiques. C'est ce qui ressort de recherches menées antérieurement à celle-ci, dans d'autres foyers pour adolescents en France. En règle générale des réunions d'équipe sont pratiquées à un rythme hebdomadaire, tout comme c'est le cas sur les terrains d'étude allemand et russe. Concernant la communication dans l'équipe, donc, le foyer choisi en France présente une singularité liée à la personnalité du directeur. Une comparaison sur ce point ne mènerait pas à des résultats généralisables. C'est pourquoi il n'a pas été analysé davantage, ni retenu comme registre central de la comparaison.

Le deuxième élément de dissemblance entre les trois foyers est le travail réalisé avec les parents des jeunes. L'intérêt de ce registre est qu'il comprend aussi des ressemblances d'un foyer à l'autre (les demandes exprimées par des mères isolées). Mais, concernant cette question-là, les enquêtes menées autour des foyers, en particulier auprès des administrations locales responsables de la protection des mineurs, ont révélé différents

modes de répartition des tâches entre ces administrations d'un côté, et les équipes des foyers, de l'autre. Cela correspond aux fonctionnements des systèmes législatifs et institutionnels nationaux. Suivant les pays, les administrations sont plus ou moins engagées dans le suivi des familles, qui relève, par conséquence, plus ou moins des fonctions des foyers.

Ce registre, si on cherchait à l'analyser plus précisément, risquerait de mener à une conclusion trop simplificatrice, selon laquelle les pratiques des éducateurs varient essentiellement en fonction des contextes institutionnels et législatifs.

Le troisième registre qui apparaissait à l'issue de la première étape des enquêtes, était celui des relations éducateurs – jeunes, et en particulier, de l'autonomie des jeunes. Ici aussi, l'existence de quelques similitudes entre les foyers des trois pays, a été citée. A priori, les pratiques relevant de cette question, observées dans les trois foyers, ne paraissent pas s'éloigner significativement des pratiques courantes dans des foyers du même genre des pays respectifs. Cela, bien sûr, restera à démontrer autant que possible au long de l'analyse.

Les relations construites par les éducateurs vis-à-vis des jeunes ne semblent pas dépendre, directement du moins, des contextes législatifs ou institutionnels. En effet, une base commune existe dans les trois pays, puisque l'Allemagne, la France et la Russie ont toutes les trois, ratifié la Convention sur les droits de l'enfant en 1991. Cela signifie que certains principes sont présents dans les trois systèmes législatifs, interdisant par exemple les agressions physiques, et exigeant au contraire, de créer les conditions nécessaires à l'épanouissement physique, émotionnel et mental, de l'enfant.

Ces relations éducatives sont donc déterminées par des facteurs multiples et complexes, et reflètent certains aspects plus larges de chacune des sociétés concernées.

Enfin, la question de la relation est une des questions centrales évoquées par les éducateurs pour décrire la singularité de leur travail et de leurs compétences. La question de l'autonomie, liée à celle de la participation des jeunes, est au centre des discussions théoriques sur le travail socio-éducatif dans de nombreux pays occidentaux.[28]

C'est ainsi que l'autonomie des jeunes dans la relation éducative, a été placée au centre de cette comparaison.

[28] Knorth E.J., Van den Bergh P.M., Verheij F. (2002).

III. TERRAINS

Les foyers des trois pays qui ont fait l'objet des enquêtes ethnographiques, ont plusieurs caractéristiques en commun, énumérées ici. A partir d'une description des ensembles d'établissements dans lesquels s'inscrivent ces foyers, on verra dans quelle mesure ces derniers sont représentatifs, du point de vue structurel, des systèmes locaux ou régionaux respectifs. On tentera enfin, de prévoir certains biais résultant du choix de ces terrains.

A. Choix des terrains

L'objectif de la recherche, c'est-à-dire la comparaison des pratiques mises en œuvre par les éducateurs dans trois pays, s'accompagne de plusieurs exigences. A priori la démarche la mieux adaptée pour étudier les pratiques éducatives concrètes, consiste à observer ces pratiques dans les conditions habituelles de travail des éducateurs. L'enquête par observation, associée à des entretiens approfondis avec certaines des personnes observées, permet de saisir les détails des interactions entre les acteurs, mais aussi, de découvrir leur façon d'interpréter ces interactions.

La prise en compte de la complexité des faits étudiés, exige donc une étude minutieuse de chaque terrain. C'est pourquoi la recherche a été limitée à l'étude de trois terrains, situés respectivement dans chacun des trois pays. Pour la Russie, le terrain a été choisi à Saint-Pétersbourg, ville qui jusqu'en 1991, était située dans le bloc des Etats socialistes sous le nom de Léningrad. L'agglomération parisienne, où se trouve le terrain français, est sans conteste, du côté de l'Europe occidentale. En revanche, le terrain allemand a été choisi à Berlin, ville longtemps traversée par le rideau de fer, appartenant pour moitié à l'un et à l'autre camps.

L'établissement retenu pour l'observation à Berlin est situé dans la partie de la ville appartenant autrefois à la RDA. Le récit de la création de l'association après la chute du mur, fait par le directeur de l'association, révèle une volonté d'innovation et de rupture par rapport aux principes en vigueur auparavant.[29] Simultanément, les nouvelles orientations prises par cette association correspondaient tout à fait à l'esprit et aux exigences de la loi

[29] cf. Annexes, entretien avec le directeur du foyer allemand.

sur l'aide aux enfants et à la jeunesse, alors nouvellement entrée en vigueur dans les deux parties de l'Allemagne. C'est pourquoi dans cette comparaison, on n'approfondira pas la différence entre ancienne RDA et ancienne RFA : sur le terrain étudié et au niveau du Land de Berlin, cette différence n'apparaît pas comme un élément déterminant les pratiques ou les principes socio-éducatifs. C'est ce qu'ont révélé les enquêtes complémentaires menées au niveau local.

Les trois terrains sont ainsi situés dans des contextes aux évolutions idéologiques et politiques, et aux marques culturelles divergentes. La comparaison des pratiques et des discours des éducateurs, montrera comment ces différents héritages continuent de déterminer le travail socio-éducatif, alors que les systèmes de protection de l'enfance devraient converger aujourd'hui vers les principes définis dans les conventions et les accords internationaux.

Les établissements choisis pour les séquences d'observation remplissent un certain nombre de critères communs.

Tout d'abord, ils sont situés chacun dans une grande agglomération : Saint-Pétersbourg, Berlin, la région parisienne. Cette position géographique se ressent surtout en terme d'entourage social, de mode et de rythme de vie.

Les trois foyers étudiés accueillent les adolescents selon les mêmes critères. Il s'agit de problèmes à caractère social et familial, à l'exclusion de difficultés liées à la santé physique, mentale, ou psychique, ainsi que de comportements délinquants poursuivis en justice. Si, dans les trois foyers, quelques jeunes sont touchés par ce type de problèmes, ils ne constituent pas la raison principale de leur placement. L'âge des jeunes accueillis est de 14 à 18 ans dans les foyers russe et allemand, et de 12 à 18 ans dans le foyer français. Dans chacun des foyers, le nombre de jeunes accueillis est d'une dizaine. De plus, les trois foyers assurent une prise en charge des jeunes à long terme, c'est-à-dire au minimum, de six mois, voire de plusieurs années.

Enfin, les trois foyers sont gérés par des associations, ils ont un statut privé.

Les principales caractéristiques structurelles des foyers comparés, sont rassemblées dans le tableau suivant. Une description plus détaillée de chaque foyer, est présentée en annexe à ce travail.

Tableau 2. Caractéristiques des établissements étudiés

	FOYER FRANÇAIS	FOYER RUSSE	FOYER ALLEMAND
Statut /appellation officielle	Associatif/ MECS	Associatif / centre de socialisation d'adolescents	Associatif / appartement partagé
Financement	Public (prix de journée)	Dons privés (d'Europe occidentale)	Public/ prix de journée
Année de création	1982	1994	1991
Composition de l'équipe éducative	Directeur (ancien éducateur) + 3 éducateurs	Directrice (ancienne infirmière), 2 éducateurs, 1 travailleuse sociale	4 éducateurs dont 1 'chef d'équipe'
Autre personnel du foyer	Cuisinière, éducateurs scolaires 2h/jour	Cuisinières, éducateurs de nuit, bénévole : éducateur scolaire	Cuisinière
Personnel en partage avec d'autres structures	Comptable, technicien	Juriste, psychologue	Directeur de l'association (ancien éducateur), pédagogues sociaux, comptabilité générale
Nombre de mineurs long terme/ urgence	8 7/1	12 11/1	8 8/0
Age des mineurs, sexe	12-18 ans, garçons	14-18 ans, mixte	14-18 ans, mixte
Situations des mineurs	Conflits parentaux, séparation; Mères isolées, malades, déchues des droits parentaux ; Problèmes de violence, scolarité ; Victimes d'agressions sexuelles ; Mineurs isolés (en provenance de pays non-européens)	Parents séparés, disparus ; Retrait de l'autorité parentale pour alcoolisme, négligence, mauvais traitements ; Mères isolées, malades ; Enfants éduqués par un parent éloigné (grand-mère, tante)	Conflits entre mineurs et parents ; Mères isolées ; Maladies psychiatriques, alcoolisme ; violences ; Comportement des mineurs : délits (vols, graffitis), scolarité
prise en charge après 18 ans	Service de suite (suivi en appartements) dans l'association	Solution de logement en dehors du foyer, parfois hébergement privé chez l'éducatrice ou la travailleuse sociale ; Suivi social des anciens	Suivi en appartement indépendant dans l'association

B. Représentativité des terrains

Les caractéristiques décrites synthétiquement dans le tableau ci-dessus, montrent une relative homogénéité entre les trois foyers. Ces similitudes au niveau du statut des foyers, de l'âge des adolescents, de leur nombre et de la taille des équipes éducatives, paraissaient indispensables pour pouvoir entreprendre une comparaison sur le travail réalisé par les équipes, avec les mineurs. Cependant, afin de pouvoir relier cette comparaison au niveau microsociologique, à une interprétation à un niveau plus large, il est nécessaire de voir comment ces trois terrains choisis pour l'étude se situent, par rapport aux systèmes d'établissements dont ils font partie. Les foyers étudiés ici sont-ils plutôt 'normaux' ou plutôt exceptionnels, au vu des caractéristiques énoncées ci-dessus ?

1. Le terrain français

Dans le cas français, le foyer retenu pour l'étude comparative se distingue peu, en terme de caractéristiques de fonctionnement, d'autres structures du même type existant en France et dans le département concerné.

> À côté du placement familial, qui représente environ la moitié des placements en France, différents types d'organisations résidentielles accueillent des mineurs 'en danger' dans le cadre de l'assistance éducative.
>
> - Les foyers départementaux de l'enfance, gérés directement par l'administration départementale de l'Aide sociale à l'enfance. Leur mission est de recevoir des enfants en urgence et de les réorienter vers d'autres formes de suppléance familiale. En 1998, ces foyers étaient au nombre de 199 en France, avec une capacité de 9879 places, soit une moyenne de 49,6 enfants par établissement. Le nombre d'employés (équivalent temps plein) étant de 45,7 employés par établissements en moyenne, ce qui signifie qu'il y a pratiquement autant d'employés que d'enfants.[30]
>
> - Les 'Maisons d'enfants à caractère social' (MECS).
>
> "Ces établissements accueillent pour des séjours de durée variable, les enfants et adolescents dont les familles se trouvent en difficulté momentanée ou durable et ne peuvent, seules ou avec le recours de proches, assumer la charge et l'éducation de leurs enfants. […] Une convention doit être passée entre le gestionnaire et le service de l'Aide sociale à l'enfance. […] Ces établissements fonctionnent en internat complet ou en foyer ouvert (les enfants sont alors scolarisés à l'extérieur ou reçoivent une formation professionnelle à l'extérieur). Héritières des orphelinats d'autrefois, les MECS sont le plus

[30] Monteil C., Bertrand D., Woitrain E. (2003). p. 7.

souvent gérées par le privé : une association loi 1901, une congrégation, une fondation." [31]

Les établissements sont financés par une tarification au prix de journée, négociés chaque année avec les collectivités départementales.

En 1998 les MECS étaient au nombre de 1126 en France, avec une capacité moyenne de 37 places d'accueil par établissement. Elles employaient en moyenne 23,5 personnes équivalent temps plein. En Île de France, on comptait 177 MECS, avec une capacité moyenne 40,3 places. En Seine Saint –Denis, il y avait 12 MECS, dont le nombre moyen de places par établissement était de 33,75.[32]

- les villages d'enfants. Leur objectif est de reconstituer des familles stables autour de quelques assistantes maternelles appelées 'mères', spécialement choisies et formées pour élever des enfants orphelins ou n'ayant pas d'attaches familiales étroites et appartenant à des fratries qu'il convient de ne pas dissocier. Il y a environ six à huit maisons de huit enfants par village. Les 'mères' prennent un engagement pour toute la durée de l'éducation des enfants. Au 1er janvier 1998, 17 villages d'enfants disposent de 900 places et emploient 464 personnes en équivalent temps plein.[33]

- lieux de vie. Situées le plus souvent dans les départements de province, en milieu rural, et gérées par des associations, ces structures n'accueillent que peu de jeunes sur un même site, afin de garantir une prise en charge très poussée pour des adolescents particulièrement «difficiles», chaque lieu de vie ayant sa propre spécificité (thérapie par le travail avec des animaux, le travail artistique etc.). Les lieux de vie peuvent être agréés PJJ ou ASE. On y a recours, en général, pour des jeunes qui ont déjà été sujets à un placement en établissement, sans que leur comportement n'ait pu y être amélioré.

- appartements pour adolescents autonomes. Il s'agit d'un mode d'hébergement réservé aux jeunes proches de la majorité, afin qu'ils s'habituent à une vie en appartement indépendant. Les jeunes peuvent partager un appartement à plusieurs ou bien être logés de manière individuelle. Le suivi par des éducateurs est assuré à raison de quelques heures par semaine. Ces appartements sont souvent affiliés à un foyer plus classique, relevant de l'ASE ou du secteur associatif.

L'ASE peut également accepter de financer une prise en charge en autonomie pour des jeunes majeurs âgés de moins de 21 ans (mesure protection du jeune majeur).

- les foyers de jeunes travailleurs. À encadrement pédagogique réduit, ces foyers hébergent des jeunes (mineurs ou majeurs) en apprentissage ou en formation, n'ayant pas de logement autonome et ne pouvant pas vivre chez leurs parents.

- Les foyers mère-enfant (centres maternels). Gérés par des associations, mais parfois aussi par la PJJ, ces centres peuvent héberger et encadrer des mères mineures ou non avec leur enfant.

Par ailleurs, les enfants atteints de déficience à dominance intellectuelle liée à des troubles neuro-psychiatriques, peuvent être accueillis dans les Instituts

[31] Monteil C., Bertrand D., Woitrain E. (2003), p. 67.
[32] Monteil C., Bertrand D., Woitrain E. (2003), p. 67.
[33] Monteil C., Bertrand D., Woitrain E. (2003), p. 129.

médico-pédagogiques (IMP) s'ils sont âges de 3 à 14 ans (âge préscolaire et scolaire), ou dans les Instituts médico-professionnels (IMPro), ces derniers offrant la possibilité d'une qualification professionnelle et pouvant garder les jeunes jusqu'à l'âge de 25 ans. Les IMPet IMPro ne relèvent pas de l'ASE (des départements), mais du ministère aux Affaires sociales.[34]

En 1996, les MECS accueillaient un quart des enfants placés par l'ASE en France. « *Au 31 décembre 1996, […] 113400 étaient confiés à l'ASE pour un hébergement en famille d'accueil (55 % […]), en établissement d'éducation spéciale (3 %), en maison d'enfants à caractère social (24 %), en foyer de l'enfance (6 %), en pouponnière à caractère social (1,5 %), en établissement sanitaire (1,25 %), en hébergement pour adolescents autonomes (4,5 %), et autres modes d'hébergement (5 %).* »[35]

Le tableau ci-dessous montre la répartition des mesures de placement prises dans le cadre de l'assistance éducative sur les principaux modes d'hébergement dans le département de la Seine-Saint-Denis.[36] Le terme de 'chambre en ville' correspond ici aux appartements pour adolescents autonomes.

Tableau 3. Types de placement en Seine-Saint-Denis au 30 juin 1999

	Prises en charge par l'ASE	Placement direct justice
Pouponnière	6	2
Etablissement sanitaire	42	2
Hospitalisation	14	1
Etablissement d'éducation spécialisée	90	14
Foyer départemental de l'enfance	174	1
MECS	**655**	**174**
Internat	166	102
Service d'accueil d'urgence	23	16
Lieu de vie	115	16
Chambre en ville	91	4
Foyer jeunes travailleurs	92	0
Total établissements	**1468**	**332**
Placement familial	1464	593
Centre maternel	15	4

On voit d'une part, que les placements familiaux constituent plus de la moitié des mesures de suppléance familiale choisies par l'Ase et par les juges. D'autre part, parmi les placements en établissement, c'est aux MECS que sont confiées le plus de mesures.

Le terrain français choisi pour l'observation dans le cadre de cette analyse comparative, correspond donc à un type de structure répandu en France et dans le département considéré. Le statut associatif de cet établissement, financé par l'Aide sociale à l'enfance par le biais de prix de journées, est habituel. Ce qui est plus inhabituel, est le

[34] Rosenczveig J-P. (1996), p. 253.
[35] Cathala B., Naves P. (2000), p. 17.

nombre de places, relativement réduit. En effet, on a vu que la moyenne en Seine Saint-Denis est de 33,75 places par MECS alors qu'ici, il n'y a que huit places formellement, même s'il arrive qu'une douzaine de jeunes soient accueillis en même temps, des locaux supplémentaires étant disponibles provisoirement..

Au niveau des caractéristiques des mineurs accueillis, il y a également une concordance entre le foyer étudié dans cette analyse, et le système de protection de l'enfance dans lequel il s'inscrit.

Les situations des enfants placés et de leurs familles, sont le plus souvent constituées de plusieurs facteurs liés les uns aux autres. Peut-être l'impossibilité de séparer ces facteurs les uns des autres explique-t-elle qu'aucun compte ne soit tenu sur les raisons des placements.[37] On peut cependant, à l'aide des renseignements fournis par les professionnels intervenant dans le processus de placement, distinguer quelques catégories dominantes parmi les problèmes entrant en jeu : tensions intra-familiales, des maladies ou dépendances des parents (alcoolisme, toxicomanie), l'hospitalisation ou l'incarcération des parents.

Pourtant, les difficultés économiques de la famille sont souvent un des facteurs, voire la raison principale d'un placement. Le même constat est formulé dans un article consacré à l'augmentation des mesures de placement judiciaires en assistance éducative:

«L'augmentation des situations de pauvreté [...] est rarement nommée comme facteur explicite de danger pour les enfants. [...] L'absence de perspective des travailleurs sociaux face à la précarité les incite à des stratégies de contournement où le signalement judiciaire leur permettrait d'extraire un enfant d'une situation générale insupportable.»[38]

Ainsi que le souligne Paul Durning, « *aux yeux des intervenants les difficultés psychologiques et relationnelles prennent le pas sur les difficultés de santé, de logement et de revenu pour éclairer les carences éducatives à l'origine des signalements*. »[39]

Les problèmes familiaux, prédominants dans les diagnostics établis par les professionnels, ne reflètent donc qu'un aspect des situations menant au placement.

Les caractéristiques décrites dans le tableau 2 pour les jeunes accueillis dans le foyer français, relevant essentiellement des difficultés familiales et sociales, correspondent donc aux grands traits dessinés au niveau national. Du point de vue des critères structurels,

---

[36] chiffres communiqués par la directrice d'une équipe ASE du 93.
[37] Voir aussi: Velpry L., Fabiani D.-O., Teixeira M. (2000).
[38] Gabel M. (1999), p. 19.

concernant à la fois le type d'établissement, et le type de public, ce foyer ne se distingue pas significativement d'autres établissements du même département, sauf par le petit nombre de jeunes accueillis à la fois. Un autre élément permet de conclure à la bonne intégration de ce foyer dans le système du département. Son directeur, en effet, est impliqué dans les processus à l'œuvre au niveau départemental : il fait partie d'un réseau d'associations, mais participe également aux processus de réflexion et aux évolutions engagées par les administrations départementales. Ainsi le foyer va connaître une expansion, augmentant le nombre de places, ce qui le rapprochera encore des caractéristiques 'typiques' pour les MECS.[40]

2. Le terrain russe

On peut distinguer deux types d'établissements publics accueillant des mineurs pour des raisons familiales et sociales: les centres sociaux relevant des autorités locales, et les maisons d'enfants et internats qui dépendent du Ministère de l'instruction. Les établissements associatifs, dont fait partie le foyer choisi pour la comparaison, sont en minorité.

Les foyers sociaux accueillent des mineurs de manière provisoire afin de les orienter dans leur parcours ultérieur. Ils correspondent aux « institutions spécialisées pour les mineurs nécessitant une réhabilitation sociale », tels qu'ils sont décrits dans le décret du gouvernement du 13 septembre 1996. [41] Les missions de ces centres sont la prévention des situations d'abandon de ces enfants et l'aide à l'amélioration de la situation de la famille ; l'hébergement provisoire des mineurs jusqu'à leur réorientation qui s'effectue en collaboration avec les organes de tutelle ; une aide médico-sociale qualifiée. Ils doivent recevoir les mineurs 24 heures sur 24. Un mineur peut y être accueilli s'il se présente lui-même, si ses représentants légaux le demandent (avec son accord s'il a plus de 10 ans), s'il est placé par l'administration des affaires sociales ou une autre institution de prévention (souvent l'organe de tutelle), en accord avec l'administration des affaires sociales, sur ordonnance d'un procureur, ou d'un juge en cas d'emprisonnement des représentants légaux, ou sur demande d'un département de police des mineurs.

Le plus souvent ce sont ces structures qui se chargent de mener les enquêtes confiées par les organes de tutelle, concernant la situation du mineur et de sa famille. Les centres doivent contribuer à organiser l'orientation des mineurs, c.-à-d. trouver une place dans une famille d'accueil ou un établissement public (maison d'enfants ou internat).

---

[39] Fablet D. (2002), p. 25
[40] cf. Annexes, entretien avec le directeur du foyer français.
[41] Primernoe polozhenie (1996).

Ces structures sont sous la tutelle des départements des Affaires sociales des autorités locales. En 1996, on comptait par exemple, sur le territoire de la Russie, 390 'foyers sociaux pour enfants et adolescents'.[42]

Les 13 foyers sociaux gérés par la ville et les arrondissements de Saint-Pétersbourg accueillent en moyenne de 35 enfants.[43]

Ces centres sociaux sont au cœur des nouveaux dispositifs apparus depuis une décennie, ce sont eux qui constituent la base du travail social avec les enfants et les familles. Dans plusieurs régions, c'est à partir de ces types de structure que sont lancés des projets pilotes, comme par exemple des méthodes de réintégration scolaire, des systèmes de soutien aux familles risquant d'abandonner leurs enfants, ou encore des dispositifs de formation et de suivi de familles d'accueil pour les mineurs sans tutelle parentale.[44]

Le foyer étudié ici, remplit entre autre, les fonctions d'enquête et d'orientation de ces foyers sociaux, mais également, les fonctions d'éducation à long terme réservées aux établissements du Ministère de l'éducation.

Le dispositif du Ministère de l'éducation est l'héritage de l'époque soviétique en terme de protection des mineurs. Deux types d'institutions sont prévus pour les mineurs dont les parents se sont vus retirer l'autorité parentale. Les maisons d'enfants (ou orphelinats) prennent en charge les mineurs à partir de l'âge de 3 ans, la scolarisation se fait dans les établissements scolaires avoisinants. Les internats, qui comprennent un établissement scolaire, sont répartis en fonction des catégories de mineurs. Parmi ceux qui sont réservés aux mineurs dont les parents sont déchus de l'autorité, on distingue encore différents types d'internat, en fonction des handicaps physiques et mentaux dont souffrent les mineurs.

En 1985, la Fédération socialiste russe des républiques soviétiques comptait 544 maisons d'enfants et 130 internats scolaires pour mineurs privés de tutelle parentale, qui hébergeaient au total, plus de 100000 enfants.[45] Les chiffres de 1991 à 2001 montrent une augmentation du nombre de ces établissements, ainsi que du nombre de mineurs accueillis. Les maisons d'enfants présentent une baisse du nombre moyen d'enfants par établissement (de 70 à 62 enfants), alors que les internats pour enfants non handicapés et les pouponnières (accueillant les enfants sans tutelle parentale âgés de moins de 3 ans) enregistrent au contraire une augmentation de leurs effectifs moyens. En ce qui concerne la situation matérielle de ces établissements, le rapport indépendant publié en 2001 par la Fondation Russe pour l'Enfance souligne la dégradation des bâtiments : selon des sources gouvernementales non explicitées dans ce rapport, 48% de ces bâtiments nécessiteraient des travaux de réparation importants ; 4,6% seraient dans un état dangereux ; 10% manqueraient d'équipements sanitaires élémentaires. L'approvisionnement des enfants en vêtements, chaussures, linge et matériel scolaire constituerait un problème aigu, les établissements manqueraient de mobilier, de médicaments, de moyens de déplacement automobile, et la nourriture des enfants serait composée

[42] Karelovaya G.N. (1997), p. 44.
[43] Komitet po trudu i sotsial'noï zachite naselenia Administratsii Sankt-Peterburga (2002), p. 69.
[44] NII Sem'i (1998), p. 23 ; Ivanova N.V. et alii (2001), p. 17-18.
[45] Sovietskaïa Rossia 27/01/1985.

essentiellement de glucides (pâtes, pain, céréales, féculents), ne présentant donc pas l'équilibre alimentaire nécessaire.

Ce même rapport affirme que, s'il existe dans le pays quelques dizaines ou quelques centaines d'établissements où l'intérêt des enfants serait réellement défendu, de manière générale, certains droits des enfants seraient bafoués : principalement, le rapport cite le droit à leur prise en charge totale par l'Etat et à une instruction scolaire adéquate, puisque le plus souvent leur scolarisation cesse après la 9ème année, sans qu'ils ne puissent continuer vers une formation professionnelle ou des études supérieures. [46]

Tableau 4. Etablissements d'Etat de 1991 à 2000 en Fédération de Russie

Données pour la Fédération de Russie [47]	1991	1996	1999	2000
Pouponnières (ministère de la santé)	***262***	***252***	***248***	***254***
Enfants accueillis	17800	18500	19300	19300
Nombre moyen d'enfants par établissement	67,8	73,4	77,8	76
Maisons d'enfants (orphelinats)	***569***	***966***	***1273***	***1329***
Enfants accueillis	39900	62600	78600	82600
Nombre moyen d'enfants par établissement	70,1	64,8	61,74	62,15
Internats scolaires pour orphelins et enfants privés de tutelle parentale	***150***	***153***	***155***	***157***
Enfants accueillis	25600	28400	26900	26500
Nombre moyen d'enfants par établissement	163,6	185,6	173,5	168,8
Internats scolaires pour orphelins et enfants privés de tutelle parentale handicapés physiques ou mentaux	***153***	***184***	***198***	***203***
Enfants accueillis	21200	23000	25000	25900
Nombre moyen d'enfants par établissement	129,4	125	126,3	127,6

Les établissements privés participant au système de protection de mineurs, sont encore peu nombreux en Russie. La base juridique pour leur fonctionnement, est relativement restreinte.

D'un côté, l'article 123 du Code de la famille prévoit que les mineurs privés de tutelle parentale doivent être placés dans une famille d'accueil, ou, à défaut, dans un établissement pour orphelins et enfants privés de tutelle parentale. Ce même article donne de larges pouvoirs aux autorités locales qui peuvent prévoir également d'autres formes de placement de ces enfants.[48] Le « règlement standard » prévu pour les internats dépendant du Ministère de l'instruction, adopté par le gouvernement en 1995, vaut pour tous les établissements du même type, y compris pour des établissements non gouvernementaux, comme le précise le paragraphe 2 alinéa 1. [49]

Seulement, la création de ces établissements non gouvernementaux doit être réglementée par une législation d'application au niveau régional. Normalement, la personne morale ou physique fondatrice d'une telle structure doit soumettre à l'administration locale un projet et obtenir une licence

[46] Deti Rossii na poroge XXI. (2001), p.55.
[47] Karelovaya G.N. (1997), p. 108 ; Goskomstat Rossii (2001), p. 212.
[48] Volodina (1999), p.12.
[49] Tipovoe polojenie (1995).

l'autorisant à exercer la fonction d'établissement non gouvernemental pour enfants privés de tutelle parentale.[50] Mais cela suppose que l'existence et les conditions d'obtention d'une telle licence soient prévues dans la législation régionale.[51]

D'après les informations publiées par le Ministère de l'instruction, sur 59 régions de la Fédération de Russie, seules 8 faisaient état d'établissements non gouvernementaux pour orphelins et enfants privés de tutelle parentale, au 1er juin 1999. Ce chiffre très bas signifie probablement que peu de régions avaient adopté des législations ouvrant la voie au fonctionnement de ce type d'institutions.

Le nombre total d'établissements non gouvernementaux comptabilisés en 1999 s'élevait à 16. Leurs fondateurs étaient des personnes physiques (citoyens de Russie et des USA) aussi bien que morales (administrations locales, église, 'SOS Village d'enfants', une entreprise, etc.). Ces structures accueillaient fin 1998, 394 mineurs, ce qui correspond à une moyenne de 24,6 enfants par établissement.[52]

A Saint-Pétersbourg, malgré l'absence de réglementation, 7 foyers dépendants d'organisations non gouvernementales ont été recensés en 2001, avec une capacité moyenne de 21 mineurs.[53]

Concernant les caractéristiques des mineurs accueillis dans les foyers, on peut considérer d'un côté, les caractéristiques sociales, et de l'autre, la situation au vu de l'autorité parentale.

Du point de vue des caractéristiques sociales, les adolescents du foyer étudié ici, correspondent au type de mineurs accueillis dans tous les établissements. D'une manière générale, en Russie, la plupart des enfants vivant dans les établissements pour mineurs privés de tutelle parentale, font partie de la catégorie de ceux qu'on appelle « orphelins sociaux » : il s'agit d'enfants dont les parents ont été privés totalement ou partiellement de l'autorité parentale, sont décédés, se trouvent en prison, sont considérés comme incapables d'agir pour des raisons de santé, ont abandonné leur enfant ou ont accouché sous X. [54]

Selon le rapport indépendant publié par la Fondation pour l'Enfance en 2001, dans 96% des familles privées de l'autorité parentale, au moins un des parents est alcoolique, l'alcoolisme constituant la principale raison d'abandon des enfants par leurs parents. Les enfants abandonnés dès la naissance le seraient, dans 60% des cas, à cause d'une maladie grave dont ils souffrent eux-mêmes, puis, pour près de 20 %, à cause des conditions matérielles d'existence de la famille.[55] En effet, de plus en plus de familles sont

[50] Volodina I.N. (1999), p.13.
[51] Une telle licence pour les établissements non gouvernementaux pour orphelins et enfants privés de tutelle parentale n'existe pas aujourd'hui pour la région que constitue Saint-Pétersbourg.
[52] Volodina I.N. (1999), p.13.
[53] Komitet po trudu i sotsial'noï zachite naselenia Administratsii Sankt-Peterburga (2002), p. 70.
[54] Ce sont également les raisons citées par la représentante de l'organe de tutelle interrogée à Saint-Pétersbourg.
[55] Deti Rossii na poroge XXI. Veka (2001), p. 47.

dépourvues de ressources matérielles en raison du chômage, des retards de salaires, d'allocations familiales, de retraites, ou encore de migrations forcées.

Pour ce qui est de l'autorité parentale, le foyer étudié ici regroupe deux catégories de mineurs qui, dans les autres structures, sont séparées : les mineurs dont les parents ont perdu l'autorité parentale, qui normalement, sont pris en charge dans les maisons d'enfant et internats, et ceux dont ce retrait n'a pas encore eu lieu, qui sont dans les foyers sociaux en attendant d'être réorientés soit vers un orphelinat ou une famille d'accueil, soit vers leur propre famille. Par ailleurs, l'âge des adolescents, qui sont déjà relativement proches de leur majorité quand ils intègrent le foyer, est exceptionnel. Le foyer est également atypique par le nombre de places, et par son statut.

Ceci est possible parce que cet établissement a été ouvert dans une période de bouleversements, tant au niveau des catégories de mineurs et de leurs problèmes, que des organisations assurant leur protection, et de la législation. Durant les premières années, son fonctionnement était peu soutenu et peu contrôlé par les pouvoirs publics. Ce n'est que progressivement que des partenariats ont pu être développés avec les autorités locales (avec certains de leurs représentants), et qu'un contrôle régulier et systématique de l'activité du centre, a été mis en place par diverses institutions. Son évolution, y compris depuis la période d'observation, tend vers une adaptation au mode de fonctionnement des centres municipaux.

Le choix, pour cette recherche, d'un établissement répondant aux mêmes critères structurels que les foyers français et allemand avec lesquels il sera comparé, entraîne simultanément, des différences avec les autres établissements au niveau local, au niveau de la taille, du statut, de la situation des jeunes au regard de l'autorité parentale de leurs parents. Ces différences concernant les caractéristiques structurelles du foyer, permettent quelques innovations au niveau des pratiques éducatives. On pourra néanmoins constater tout au long de ce travail, à quel point, malgré ces innovations, les orientations des pratiques dans ce foyer suivent les principes prédominants en Russie, et sont éloignées des pratiques dans les autres pays.

3. Le cas allemand

Comme pour le cas français, le foyer étudié en Allemagne correspond à un type de structure plutôt répandu.

En 1995, Berlin comptait en tout 244 structures disposant d'une capacité d'accueil de 6442 places d'accueil stationnaire.[56]

Les formes de prise en charge sont aujourd'hui diverses, ce qui se traduit par un grand nombre de structures travaillant en réseau (*Verbund*) : il s'agit le plus souvent d'associations réunissant diverses formes de suivi stationnaire et ambulatoire. Sur les 244 structures faisant de l'hébergement, 58 étaient des réseaux, disposant en tout d'une capacité de 3041 places. De plus, il y avait 60 foyers (1910 places) dont 14 ayant une capacité de 12 places et moins, 23 de 13 à 30 places, 16 de 31 à 60 places et 7 de plus de 60 places. Il y avait d'autre part 126 structures faisant du suivi en habitat, accumulant 1035 places, dont : 541 places dans 81 appartements partagés, 104 places sur 6 structures ayant des groupes éducatifs, 262 places en suivi en appartement individuel et enfin 6 structures 'autres' avec 128 places.

On comptait par ailleurs 18 structures 'de crise' (accueil d'urgence) avec 456 places.

En 1995, 42,8 % des places d'accueil stationnaire en institution étaient proposées dans les 73 structures des associations regroupées dans la 'Ligue des associations' de Berlin. Au même moment 31,2 % des places étaient proposées dans 47 structures du secteur public et du *Jugendaufbauwerk* (JAW), œuvre ayant repris en 1990 toutes les structures publiques existantes à Berlin ouest puis est afin d'éviter de les fermer suite à l'application du principe de subsidiarité (donnant la priorité au secteur associatif). Enfin les autres associations regroupaient 27% des places sur 124 structures.

Cela signifie que la plus grande partie des structures à Berlin sont gérées par de petites associations, réunies dans la ligue de associations, et non, comme dans de nombreuses régions d'Allemagne, par les grandes associations confessionnelles ou autres.

Parmi toutes les structures d'accueil stationnaire, les structures réservées à la catégorie 'jeunes et jeunes adultes' proposent le plus grand nombre de places (1194). Suivent les structures réservées à la catégorie 'jeunes' pour laquelle sont prévues 452 places, puis celles réservées à la catégorie 'enfants et jeunes' (731) et pour la catégorie 'enfants' (713 places).

Le foyer étudié ici, qui comprend 8 places pour 'jeunes', et fait partie d'un réseau de structures réunies en une association, présente donc des caractéristiques normales sur le plan local.

Les caractéristiques des jeunes pris en charge, sont également usuelles pour ce type de placement. Selon M. Winkler, le trait le plus saillant parmi les familles des jeunes

[56] Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (1996), pp. 148-159.

placés serait la monoparentalité au moment du placement. En particulier pour les enfants en bas âge, il parle d'une continuité historique qui confronterait de jeunes mères à l'impossibilité matérielle d'élever leur enfant seule, puisqu'elles doivent travailler. La deuxième raison citée par cet auteur, qui se réfère ici à différentes analyses, est la prépondérance des situations d'urgence financière : une grande partie des familles d'origine serait sans emploi stable et vivrait des aides de l'Etat, en particulier dans les Land de l'ancienne RDA. A partir de ces situations de précarité, le manque de ressources sociales expliquerait les difficultés des parents à surmonter la situation et la tendance à faire appel à des aides éducatives.

A ces deux facteurs, viendraient ensuite s'ajouter un ensemble d'autres problèmes qui y seraient liés et renforceraient le côté dramatique de la situation : la consommation de drogues et d'alcool en particulier chez les mères des enfants placés ainsi que, de plus en plus, les maladies (dont des maladies psychiques). Souvent les enfants placés ont été victimes dans leur famille de violence, que M. Winkler interprète comme un manque de compétences d'interaction face à des situations complexes et difficiles. De plus, les chances d'être placé seraient plus grandes pour les enfants de familles nombreuses. [57] Cependant la date de l'étude citée (1986) par M. Winkler en 2000, laisse deviner la rareté des études réalisées sur les raisons des placements.

Le terrain choisi à Berlin, est plutôt représentatif des orientations présentes dans cette ville. En effet, l'organisation d'unités de vie en réseau, permettant une forte décentralisation des foyers, tout en garantissant une administration efficace, est assez répandue. De même, de nombreuses structures sont prévues justement pour des adolescents approchant de la majorité. Enfin, la taille du foyer, qui dispose de huit places, peut paraître restreinte dans le contexte français ou russe, mais elle est habituelle à Berlin. Les caractéristiques des adolescents pris en charge ne se distinguent pas des caractéristiques habituelles.

En revanche il est difficile de comparer avec les autres Land allemands, puisqu'il existe de grandes disparités non seulement entre les Land du sud, plus traditionnels, et ceux du nord, mais aussi entre les 'nouveaux Land' (ceux de l'ex-RDA) et les 'anciens'. Sans doute, Berlin avec ses deux parties, (anciennement est et ouest) est un des Land où les évolutions sont les plus avancées par rapport au système traditionnel.

[57] Winkler M. (2000a), pp. 102-104.

C. Biais résultant du choix des terrains

Cette recherche ne comparera pas les structures institutionnelles mais les pratiques professionnelles à l'œuvre à l'intérieur de ces structures. Or, il semble essentiel, pour pouvoir comparer les pratiques et les relations éducatives dans les foyers, que les conditions de travail induites par le statut de l'établissement, le nombre et l'âge des jeunes, la taille des équipes éducatives, soient similaires pour tous les terrains comparés.

C'est pourquoi les trois foyers choisis ont le même statut associatif, accueillent le même nombre et les mêmes catégories de jeunes (tranche d'âge, problématiques), et sont situés dans le même type d'environnement, qu'est l'agglomération d'une grande ville.

Certes, alors que les foyers allemand et russe accueillent des groupes mixtes, le foyer français n'a que des garçons. Ce biais restera présent à l'esprit au long de la comparaison des relations et des normes éducatives. Cependant, la mixité ou non-mixité, n'apparaîtra pas comme un facteur important de distinction entre les pratiques. En effet, là où les groupes sont mixtes, la différence entre les sexes n'intervient apparemment pas dans les modes de relations au sein du même foyer; les mêmes règles sont appliquées indifféremment aux garçons et aux filles.

Le choix de ces trois établissements entraîne d'autres biais dont il faudra tenir compte au moment de s'interroger sur un élargissement de la comparaison des pratiques de trois foyers, à une comparaison des pratiques dans trois pays.

Premièrement, on a vu que pour le foyer de Saint-Pétersbourg, la structure institutionnelle relevait plutôt de l'exception que de la règle. De même, pour le foyer français, le nombre de jeunes accueillis au moment de l'observation représentait le tiers seulement, de la capacité d'accueil moyenne des foyers du même type dans le département. Si dans ces deux cas, les groupes sont plus restreints qu'habituellement en France et en Russie, cela a sans doute des conséquences sur les relations éducatives. Cette distinction possible, entre les foyers observés, et les autres établissements des mêmes pays, devra donc être prise en compte.

Le deuxième biais impliqué par cette démarche, concerne tous les terrains étudiés et tous les acteurs interrogés. Dans la mesure où quelques uns des interlocuteurs sollicités ont refusé leur coopération, il faut en déduire que ceux qui ont accepté, étaient d'une part, sûrs de leur manière de travailler en ce sens qu'ils ne pensaient pas devoir se protéger d'observateurs extérieurs. D'autre part, les directions des établissements étudiés ne

craignaient pas que la présence prolongée et indiscrète d'une personne étrangère, mette en danger l'équilibre du groupe.

Malgré ces biais et l'impossibilité de prétendre à une véritable représentativité des terrains comparés, cette démarche repose sur la conviction qu'une comparaison fondée sur l'étude approfondie d'un seul terrain par pays, peut permettre des interprétations valables plus largement sur chacun des pays étudiés, à condition de se munir d'outils complémentaires lors de l'analyse des données empiriques. La comparaison des pratiques sera en effet centrée sur un aspect qui, comme on le montrera tout au long de ce travail, ne dépend pas principalement des caractéristiques structurelles des foyers, mais plutôt d'autres facteurs dont l'influence s'étend largement au-delà de chaque foyer.

PREMIERE PARTIE

PRATIQUES EDUCATIVES ET AUTONOMIE DES JEUNES

La notion d'autonomie des jeunes, si elle constitue un des aspects et des objectifs centraux du travail des éducateurs indépendamment du lieu d'observation, n'en apparaît pas moins comme une notion équivoque, qui peut être interprétée et mise en pratique sous des formes diverses. Le rappel de différentes théories de la socialisation, permettra dans un premier temps, de cerner la place occupée par l'autonomie dans le processus de socialisation de l'individu, selon l'approche théorique choisie. A partir du lien théorique entre autonomie et socialisation, on tentera de discerner les éléments qui dans la pratique, relient le travail des éducateurs à la notion d'autonomie. Ces éléments formeront la grille d'analyse des pratiques professionnelles des éducateurs dans les trois foyers français, russe, et allemand.

L'organisation de la vie quotidienne dans le foyer, les formes dans lesquelles les adolescents participent ou non à cette organisation, seront étudiées dans le deuxième chapitre. Le troisième chapitre analysera les modes de contribution des jeunes aux tâches liées à leur vie quotidienne et à leur avenir. Le quatrième chapitre enfin, traitera des éléments et des difficultés intervenant dans la construction des relations entre éducateurs et jeunes. Un dernier chapitre récapitulera ces analyses, en retraçant les fonctions remplies par les éducateurs des différents foyers.

I. AUTONOMIE ET SOCIALISATION

La place qu'occupe la notion d'autonomie dans le processus de socialisation, varie en fonction de la théorie à laquelle on se réfère. Dans les orientations officielles données au travail social, l'approche qui prédomine aujourd'hui veut que l'individu soit acteur de sa propre socialisation. Cependant, on verra que dans le domaine de la protection des mineurs, cette approche est ambiguë.

Le lien théorique apparaissant entre autonomie et socialisation de l'individu, donnera un éclairage sur le lien pratique qu'il peut y avoir entre l'autonomie des jeunes et certains éléments du travail des éducateurs. En effet, l'autonomie des jeunes revêt des aspects multiples, qui peuvent apparaître soit comme complémentaires, soit comme opposés les uns aux autres. Il s'agira donc de déterminer les aspects parmi les pratiques en foyer, qui seront analysés du point de vue de leur lien avec l'autonomie des jeunes.

A. Approches théoriques de la socialisation

A partir du domaine de la sociologie de l'école, François Dubet et Danilo Martucielli ont reconstitué quatre ensembles de théories de la socialisation, en fonction du rôle attribué à l'école. Dans le premier modèle, qui correspond à la théorie de Durkheim, l'école « *forme des individus d'autant plus autonomes que les valeurs qui commandent l'éducation sont celles de la collectivité et de la Raison moderne. […] L'individu est d'autant plus maître de lui-même qu'il est pleinement socialisé.* »[58] L'école, en socialisant les individus, les conduit vers l'autonomie.

Le deuxième modèle distingué par les auteurs s'appuie sur les théories de Bourdieu, et considère la socialisation scolaire non pas comme un moyen d'accès à l'autonomie des individus, mais comme un appareil de reproduction des rapports de domination : « *Les membres des classes populaires apprennent à obéir, ceux des classes dominantes*

[58] Dubet F., Martucielli D. (1996), p. 527.

apprennent à croire en la légitimité de leur pouvoir ; les uns et les autres sont enfermés dans une socialisation dont le sens réel leur échappe.[…] La liberté de l'acteur apparaît comme une illusion face aux 'lois' du système. »[59] Dans cette approche, la socialisation scolaire ne laisse aucune place à l'autonomie des individus.

Le troisième modèle repose sur les analyses des auteurs eux-mêmes, et considère que « *la socialisation ne peut plus être perçue en terme d'apprentissage de rôles, mais en terme de construction d'expérience. […] Les individus construisent leur expérience et leur socialisation d'une manière autonome et 'libre', […] à partir d'un matériau culturel et social qui ne leur appartient pas. Ainsi, l'intégration sociale apparaît comme le produit du travail des acteurs.* »[60] Dans cette approche, on voit donc réapparaître l'autonomie des individus, non pas en tant que résultat comme dans le premier modèle, mais en tant que moteur de la socialisation.

Le quatrième modèle, reconstitue une théorie qui reposerait « *toute entière sur le postulat de la rationalité des individus qui décident et choisissent en fonction de la perception de leurs intérêts et des ressources de leur situation. […] D'emblée, l'acteur est considéré comme un individu autonome, bien plus que comme un agent ayant intégré une culture et des valeurs.* »[61] Comme le soulignent les auteurs, il s'agit là moins d'une théorie de la socialisation, que d'une « *sociologie de la construction de la rationalité individuelle dans un cadre social défini comme une situation bien plus que comme une culture intériorisée.* » Dans ce modèle, l'autonomie attribuée à l'individu, lui permet de faire des choix en fonction de leur rationalité dans sa situation donnée, et non en fonction d'une culture qu'il s'approprierait.

Ces différents modèles de la socialisation par l'école, reflètent donc différentes perceptions du lien entre autonomie et socialisation : tantôt, l'autonomie est le but final de la socialisation, tantôt, l'autonomie n'existe en réalité ni pendant la socialisation, ni à son terme, tantôt elle sert de moteur à la socialisation, permettant à l'individu de construire ses expériences, voire d'opérer des choix rationnels.

Le dénominateur commun de ces différents modèles, est la conception de l'autonomie comme 'maîtrise de soi-même' et son lien avec la notion de liberté de l'individu : il s'agit de l'autonomie de la volonté.

---

[59] Dubet F, Martucielli, D. (1996), p. 529-530.
[60] Dubet F, Martucielli, D. (1996), p. 530.
[61] Dubet F, Martucielli, D. (1996), p. 531.

Les trois pôles constitués par les modèles évoqués ci-dessus, où l'autonomie est définie alternativement comme résultat, comme leurre, et comme moteur de la socialisation, peuvent être délimités de manière plus précise, avant de servir de cadre à l'analyse des pratiques en foyer.

Le premier pôle apparaît assez précisément dans le cours sur l'éducation morale, d'Emile Durkheim. Il y observe que les règles sociales auxquelles doivent se conformer les individus, sont imposées aux enfants durant leur éducation. Il relève certes une contradiction dans le fait que le principe d'imposition de la morale, est en lui immoral, puisqu'il va à l'encontre du principe d'autonomie de la conscience morale:

« Ainsi, on ne peut pas ne pas reconnaître que, si la règle morale est œuvre collective, nous la recevons beaucoup plus que nous ne la faisons. […] Or, cette passivité est en contradiction avec une tendance actuelle, et qui devient tous les jours plus forte, de la conscience morale. En effet, un des axiomes fondamentaux de notre morale, on pourrait même dire l'axiome fondamental, c'est que la personne humaine est la chose sainte par excellence […]. En vertu de ce principe, toute espèce d'empiétement sur notre for intérieur nous apparaît comme immorale, puisque c'est une violence faite à notre autonomie personnelle. Tout le monde, aujourd'hui, reconnaît, au moins en théorie, que jamais, en aucun cas, une manière déterminée de penser ne doit nous être imposée obligatoirement, fût-ce au nom d'une autorité morale. »[62]

Pour résoudre cette contradiction, Durkheim fait abstraction de cette 'sainteté' de 'l'autonomie personnelle' dans le cas de l'enfant. L'autonomie devient ainsi le résultat de l'éducation, alors que pendant l'éducation l'enfant n'a pas d'autonomie. Il doit d'abord se conformer aux règles morales qui lui sont imposées.

« Ces règles de la morale que nous commençons par subir passivement, que l'enfant reçoit du dehors par l'éducation, et qui s'imposent à lui en vertu de leur autorité, nous pouvons en chercher la nature, les conditions proches et lointaines, la raison d'être. »

Ce n'est qu'à l'issue de son éducation qu'il sera en état de les comprendre et partant, de les vouloir librement.

« Alors, nous sommes en état de nous assurer dans quelle mesure [l'ordre moral] est fondé dans la nature des choses, c'est-à-dire de la société ; c'est-à-dire dans quelle

---

[62] Durkheim E. (1934), p. 57.

mesure il est ce qu'il doit être. Et, dans la mesure où nous le reconnaissons tel, nous pouvons le consentir librement. […] La moralité ne consiste plus simplement à accomplir, même intentionnellement, certains actes déterminés ; il faut encore que la règle qui prescrit ces actes soit librement voulue, c'est-à-dire librement acceptée, et cette acceptation libre n'est autre chose qu'une acceptation éclairée. »[63]

Durkheim s'oppose aux principes énoncés par Rousseau, selon lesquels l'autonomie présente chez l'enfant devrait être cultivée dès son plus jeune âge. Le sociologue exprime son désaccord aussi, sur la pratique des punitions prévue par Rousseau. En effet, pour Durkheim, c'est l'autorité de l'éducateur qui doit imposer les règles morales aux enfants, avant qu'ils ne les intègrent par l'autonomie de leur propre volonté. Cette autorité est assurée par les peines encourues en cas de manquement :

« Il est bien certain qu'il doit exister quelque connexité étroite entre l'idée de règle et l'idée de punitions qui répriment l'infraction à la règle. »[64]

Jean-Jacques Rousseau avait en 1762, prôné un tout autre principe d'éducation, supposant une autonomie propre à l'enfant dans sa propre éducation. Il partait du principe que l'enfant dispose dès sa naissance d'une certaine autonomie de volonté, qui obéirait à la nature, alors même qu'il est entièrement dépendant de son entourage.

« Posons pour maxime incontestable que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits […]. Il importe donc qu'un enfant ne fasse rien parce qu'il est vu ou entendu, rien en un mot par rapport aux autres, mais seulement ce que la nature lui demande ; et alors il ne fera rien que de bien.»[65]

Selon Rousseau, c'est en respectant cette autonomie, que l'éducateur peut parvenir à préserver la personnalité initiale de l'enfant, œuvre de la nature. Le rôle de l'éducateur est d'imposer des limites à la volonté de l'enfant, qui ne découlent que de faits objectifs, et n'apparaissent jamais comme des règles arbitraires. C'est de fait, en isolant l'enfant de la société et de ses influences néfastes, que Rousseau imagine élever un citoyen lucide, apte à vivre dans une société qui serait démocratique. Il n'est donc pas question à proprement parler, de socialisation, mais plutôt de l'éducation d'un citoyen nouveau.

Pourtant, malgré – ou grâce à - son caractère utopique, la conception de Rousseau a eu une grande influence sur diverses mouvements éducatifs, notamment celui de la

---

[63] Durkheim E. (1902-1903), pp. 63-64.
[64] Durkheim E. (1902-1903), p. 84.

Reformpädagogik, dans l'Allemagne du début du 20e siècle. C'est une notion de l'éducation proche aussi, qui imprégnait par exemple, les pratiques d'Anton Makarenko dans les années 1920 en Ukraine, et de Janusz Korczak dans les années 1930 en Pologne. Ces deux éducateurs avaient instauré, dans les internats qu'ils dirigeaient, des structures d'autogestion des enfants et adolescents, qui régulaient toute la vie des établissements.

Si pour Durkheim les règles morales doivent être transmises à l'enfant par la contrainte et par la punition, pour Rousseau, « *il ne faut jamais infliger aux enfants le châtiment comme châtiment, […] il doit toujours leur arriver comme une suite naturelle de leur mauvaise action.* » [66] C'est uniquement à la contrainte des choses que l'enfant doit apprendre à se soumettre, et non à une volonté extérieure.

La notion d'autonomie a donc des statuts différents dans la théorie de Durkheim et dans celle de Rousseau. Chez le premier, l'autonomie de la volonté s'acquiert, elle est le résultat de l'éducation, alors que chez le second, l'autonomie de la volonté fait partie de la personnalité de l'enfant, il s'agit de la cultiver.

C. Dubar observe que comme d'autres, l'approche de la socialisation élaborée par Durkheim, réduit « *la socialisation à une forme ou une autre d'intégration sociale ou culturelle unifiée reposant largement sur un conditionnement inconscient.*»[67]

Il en va de même, par exemple, dans l'approche de la socialisation comprise comme l'incorporation d'habitus de classe, qui, comme on l'a vu plus haut, ne fait aucune place à l'autonomie individuelle, considérée comme un leurre. Dans l'approche de P. Bourdieu, la trajectoire de l'individu est en effet déterminée principalement non pas par des choix conscients des individus, mais par leur origine sociale.

« A un volume déterminé de capital hérité, correspond un faisceau de trajectoires à peu près équiprobables conduisant à des trajectoires à peu près équivalentes – c'est le champ des possibles […] - ; et le passage d'une trajectoire à une autre dépend souvent d'évènements collectifs […] ou individuels […] que l'on décrit communément comme des hasards […], bien qu'ils dépendent eux-mêmes statistiquement de la position et des dispositions de ceux à qui ils arrivent. »[68]

---

[65] Rousseau J-J. (1966), p. 111.
[66] Rousseau J-J. (1966), p. 123.
[67] Dubar C. (2002), p. 83.
[68] Bourdieu P. (1979), p. 122.

Cette approche de la trajectoire de l'individu, qui s'intéresse plus aux mécanismes macrosociologiques, qu'au processus individuel de socialisation, ne laisse donc qu'une place 'accidentelle' à la notion d'autonomie de l'individu.

C. Dubar présente d'autres théories, dans lesquelles la socialisation est au contraire, conçue comme activité dont l'acteur principal devient l'individu se socialisant. C'est l'individu en effet, qui aurait à « *gérer une dualité irréductible* » entre des logiques d'action hétérogènes : celle de se faire reconnaître par les membres de son groupe d'origine, et celle d'accomplir les meilleures performances possibles dans la société. La socialisation est comprise comme la construction du Soi, qui *« risque de se trouver écartelé entre l'identité collective synonyme de discipline, de conformisme et de passivité, et l'identité individuelle synonyme d'originalité, de créativité mais aussi de risque et d'insécurité.* »[69] On voit apparaître un individu qui, tout au long de sa socialisation, fait des choix actifs concernant son identité individuelle, correspondant à des rôles successifs qu'il endosse au sein du groupe.

Ainsi, cette vision de la socialisation suppose une autonomie chez les individus se socialisant, qui se manifeste à travers les choix qu'ils opèrent au niveau de leur identité individuelle. L'identité collective, celle du groupe d'appartenance, est considérée ici comme étant stable.

Or, dans les sociétés contemporaines, l'individu se socialisant n'a pas affaire à une identité collective, à un groupe d'appartenance unique et stable, mais à une multitude d'identités collectives correspondant aux différents groupes au sein desquels il évolue, dès son enfance, et qui peuvent relever de systèmes normatifs différents. La socialisation se complexifie, l'individu devant composer non seulement avec différentes identités individuelles, mais aussi, avec différentes identités collectives. Ulrich Beck montre qu'avec l'évolution des sociétés, l'individu doit, dans le processus de sa socialisation, adopter une position de plus en plus active et autonome : les choix opérés le sont par lui-même, les normes auxquelles il doit se conformer deviennent relatives, puisqu'elles changent avec chaque groupe, chaque contexte dans lequel il agit. L'individu a non seulement la possibilité de choisir entre des normes et des priorités, mais il y est même contraint. Selon Beck, les individus deviennent, à l'intérieur et à l'extérieur de leur famille, les acteurs de la planification et de l'organisation de leur propre biographie. [70]

---

[69] Dubar C. (2002), p. 98.
[70] Beck U. (1986), p. 190, 209.

La théorie de Niklas Luhmann rejoint le quatrième modèle de socialisation exposé par Dubet et Martucielli, où l'individu se socialisant, opère des choix rationnels en fonction de sa position et de ses ressources. Selon Luhmann, le processus de socialisation relève d'efforts propres aux systèmes psychiques, par lesquels ils s'adaptent au fait qu'ils doivent vivre dans des relations sociales, ce qui se traduit, selon les cas, par un mélange de conformité et de déviance, souvent non réfléchi. D'après lui, quelle que soit la réaction du système psychique, il s'agit d'une auto-socialisation, et non pas de l'importation de particules de culture dans le système psychique.[71]

L'éducation, selon N. Luhmann, se distingue de la socialisation en ce qu'elle est dotée d'une intention venant de l'éducateur.[72] L'intention d'éduquer serait reconnaissable à des actions par lesquelles l'éducateur essaie de transmettre des savoirs et des aptitudes à quelqu'un qui n'en dispose pas encore. N. Luhmann souligne un paradoxe, qui se résout, selon lui, dans le temps : le 'pas encore' repose sur la supposition que la même personne peut être inapte et apte à quelque chose. « *L'éducateur, ne connaissant pas l'avenir, ne peut pas savoir si cela fonctionne. Il essaie.* »[73]

Ici, celui qui est éduqué, relève d'une indétermination, qui fait que ses actions et attitudes ne peuvent pas être prédéterminées ni prédites par l'éducateur. C'est cette indétermination même, qui permet l'éducation, et qui permet à l'éducateur d'espérer dans de nouvelles possibilités, de choisir des formes encore non réalisées dans l'enfant.[74]

N. Luhmann lui-même n'utilise pas les notions de volonté ni d'autonomie, ni de choix : il construit les individus comme des systèmes créant de l'indétermination. Pourtant, on peut interpréter l'adaptation des 'systèmes psychiques' par la conformité ou la déviance, décrite par l'auteur, comme des choix que fait l'individu, et qui ne lui sont pas imposés par d'autres individus.

On voit donc se dessiner une évolution au sein des conceptions de la socialisation. De plus en plus, elles pointent la part d'activité propre à l'individu se socialisant, qui relève de choix, de décisions, que l'individu opère lui-même à partir de ce qui lui est proposé ou imposé, et qui contribuent à forger son identité. Au fur et à mesure de l'évolution des sociétés modernes, les théories de la socialisation font apparaître la complexité des choix que doit opérer chaque individu tout au long de son existence.

---

[71] Luhmann N. (2002), p. 51-52.
[72] Luhmann N. (2002), p. 54.
[73] Luhmann N. (2002), p. 59.

En termes schématiques, l'autonomie, entendue comme autonomie de la volonté de l'individu, évolue donc du statut de finalité de la socialisation (Durkheim), à celui de moteur (Dubet, Beck), en passant par un modèle où l'autonomie des individus, actuelle ou à venir, a le statut d'illusion (Bourdieu).

B. Travail social et autonomie

Le modèle de l'autonomie 'moteur', selon lequel l'individu est l'acteur de sa propre socialisation tout au long de sa vie, semble s'imposer aujourd'hui comme modèle d'action dominant au moins dans les sociétés occidentales. Ce modèle est également sous-jacent aux orientations récentes dans le travail social et socio-éducatif. En effet les évolutions dans le secteur du travail social et de la protection de l'enfance révèlent la montée d'une logique de contractualisation, qui voudrait faire passer les usagers des services sociaux d'une position de dépendance, à une position d'autonomie. Dans le secteur de la protection des mineurs, le discours de 'participation des usagers' s'impose.

En 1991, Jacques Donzelot constate l'introduction d'une « *nouvelle méthode d'action sociale* », qu'il appelle « *l'implication contractuelle* ».[75] Lise Demailly consacre un article à ceux qu'elle regroupe sous l'appellation de « *métiers relationnels de service public* », comprenant les métiers du travail social. Elle observe une « *contractualisation des relations entre les professionnels et le public* », quand la « *multiplication de 'contrats' dans lesquels quasiment rien n'est réellement contractuel joue surtout le rôle d'une mise en forme et d'une mise en scène*».[76]

Olivier Cousin se penche sur les évolutions de l'organisation du travail des assistantes sociales et de manière plus générale, des travailleurs sociaux. Selon lui, les usagers qui s'adressent aux assistantes sociales ont changé, suite à la crise du chômage qui persiste : le public est devenu hétérogène, aux profils et aux problèmes éclatés, les usagers sont caractérisés de « *consommateurs avertis* », « *exigeants* », « *ils deviennent des stratèges pouvant faire pression sur les travailleurs sociaux en invoquant l'urgence de leur demande*. »[77] D'un autre côté, les nouvelles logiques se traduisent par l'introduction de

---

[74] Luhmann N. (2002), p. 90.
[75] Donzelot J. (1991), p. 22.
[76] Demailly L. (1998), p. 21.
[77] Cousin O. (1996), p. 145.

critères d'évaluation sur la base de calendriers, qui inscrivent l'action dans une durée limitée : c'est ce qu'on entend par l'idée de contrat. D'après l'auteur, dans les représentations des travailleurs sociaux, le contrat est censé « *faire des usagers des acteurs de leur propre prise en charge en les faisant participer de manière plus active* ».

Or, selon Cousin, « *pour les usagers [cette notion] a peu de sens* ». Il observe qu'il ne s'agit pas d'un véritable contrat « *dans la mesure où un contrat se passe entre égaux et où les usagers n'ont guère à offrir dans le contrat.* » En effet, si les familles « *ne jouent pas le jeu, […] les assistantes sociales peuvent mettre fin à une prise en charge.*» [78] Par ailleurs, en partant « *du principe d'un engagement de la personne dans un processus particulier, impliquant l'adhésion à un projet* », cette notion comporterait d'après Cousin, un risque de dérive lié à l'évaluation que doit faire le travailleur social du comportement de l'usager.[79] En réalité, selon lui, les travailleurs sociaux n'ont que très peu de possibilités à offrir à leur public, vue « *l'absence d'emploi et d'une réelle possibilité d'insertion* ».[80]

On voit ainsi comment le modèle de l'autonomie des individus a infiltré entre autre, les principes du travail social, où il s'agit désormais pour l'usager, de faire un choix, de prendre une décision en 's'engageant dans un projet' dont dépendra le soutien qui lui sera accordé. Comme O. Cousin, François Dubet observe la contradiction contenue dans ces principes. Certes, dans les rapports entre ceux qui 'travaillent sur autrui' et ceux qu'ils socialisent, ces derniers gagnent en autonomie : « *'l'objet' du travail dispose d'un pouvoir non négligeable, celui d'imposer une forme d'expérience et un ensemble de problèmes auxquels le travailleur doit s'adapter.* »[81] Pourtant, il resterait inévitablement une part de domination dans ces rapports :

«Il ne peut y avoir de socialisation, dans le cadre d'un travail professionnel, sans une part de domination. […] Le dominé est invité à être le maître de son identité et de son expérience sociale en même temps qu'il est mis en situation de ne pouvoir accomplir ce projet. » [82]

En obligeant les individus à *« jouer en étant presque certains de perdre* », ce principe de liberté les rend responsables de la réalisation de leurs projets, mais aussi, de leurs échecs. Selon ce principe, chacun doit être son propre recours. « *L'obligation d'être*

---

[78] Cousin O. (1996), p. 151.
[79] Cousin O. (1996), p. 158.
[80] Cousin O. (1996), p. 160.
[81] Dubet F . (2002), p. 355.
[82] Dubet F . (2002), p. 356.

libre possède deux faces complémentaires et contradictoires. »[83] C'est à la fois un principe libérateur et un mode de domination. C'est, selon F. Dubet, ce qui fonde la contradiction sur laquelle repose le travail sur autrui. Le constat de F. Dubet est que si d'un côté, *« le contrat restitue sa liberté et sa responsabilité* » à l'usager du travail social, de l'autre côté ce contrat est en même temps « *une fiction, voire une duperie* », puisque l'usager n'est pas en position de remplir sa part du contrat, il a « *un besoin vital des aides* » et ne pourra « *jamais rembourser la dette qui lui est consentie.* »[84]

Ainsi, la traduction du modèle de l'autonomie 'moteur' des individus se socialisant, sous la forme d'une contractualisation des relations entre travailleurs sociaux et usagers, apparaît à ces auteurs comme un paradoxe insurmontable. Dans le contexte du travail social, l'autonomie accordée aux usagers, se révèle être fictive, illusoire. L'effet de l'implantation de la contractualisation dans ce secteur, serait donc contraire à l'objectif annoncé : dans la pratique, l'autonomie des usagers ne serait pas le 'moteur' de leur socialisation, mais un leurre.

Or le principe d'autonomie des usagers, gagne en légitimité également dans le domaine de l'aide à l'enfance. Ceci s'est traduit d'abord dans les droits accordés aux mineurs par la Convention des droits de l'enfant, ratifiée par un grand nombre de pays, dont la France, l'Allemagne et la Russie, en 1990. Parmi ces droits, on peut retenir celui d'être éduqué par leurs parents ou à défaut, de garder les liens avec leurs parents (art. 7, 9, 18), celui de participer aux décisions les concernant (art. 9.2 et 12), la liberté de conscience et de religion (art. 14), le droit à l'instruction et à l'épanouissement individuel (art. 27-30.).

A travers cette Convention, comme le souligne Irène Théry, on ajoute aux « *droits à la protection d'autres types de droits, des droits qui n'ont de sens qu'exercés par leur bénéficiaire […] bref des droits qui supposent la capacité juridique, c'est-à-dire la responsabilité.* »[85] Cet auteur souligne la contradiction qu'il y a sur le plan juridique, entre la minorité et le plein exercice de droits. Elle précise que dans la législation française, « *le droit d'opinion n'est pas, quand il s'agit des enfants, un vrai droit, au sens juridique du terme, un droit que son titulaire puisse légalement imposer.* » Ainsi, les droits de l'enfant

[83] Dubet F . (2002), p. 361.
[84] Dubet F. (2002), p. 261.
[85] Théry I. (1992), p. 8.

seraient des *« droits sans garantie »*, mais aussi, des « *droits sans responsabilité* »[86]. I. Théry considère qu'« *on se paye de mots en parlant d'exercice de ces droits parles enfants, qu'il ne peut en être autrement sauf à abolir la minorité.* » En effet, « *l'enfant 'sujet de droit' peut y perdre son droit premier à protection et à irresponsabilité.* »[87] Cette Convention voudrait donc concilier deux principes qu'Irène Théry qualifie de contradictoires juridiquement, que sont l'autodétermination de l'enfant, et sa protection.

Néanmoins, le principe de l'autodétermination des mineurs continue de gagner en légitimité, y compris dans le domaine de la protection de l'enfance. On étudiera dans la deuxième partie de cette recherche, la présence de ce principe dans les législations.

On verra qu'il apparaît essentiellement dans la notion de participation. Selon Micha De Winter, professeur d'Education Sociale aux Pays-Bas, on assisterait actuellement à une redécouverte des enfants en tant que 'participants' à leur propre éducation et instruction.[88] Il distingue deux raisons au succès de ce principe. La première, qu'il caractérise d'idéologique, est liée à la volonté de respecter les droits des enfants, d'autant plus que ce droit-ci apporterait des bénéfices dans le processus de socialisation. En effet, il est nécessaire pour les futurs citoyens de 'démocraties plurielles', d'acquérir la capacité de négocier et de développer des opinions critiques sur les problèmes sociaux, d'agir de manière responsable, de respecter les autres citoyens ayant d'autres convictions et modes de vie qu'eux-mêmes.

« Puisque les valeurs et compétences démocratiques ne se développent pas en théorie mais doivent être apprises dans la pratique, tous les citoyens, jeunes et vieux, nécessitent des opportunités de s'exercer, et un espace pour faire leurs expériences.»[89]

La deuxième raison au gain de légitimité du principe de participation, que De Winter qualifie de 'cynique', serait son potentiel disciplinaire, voire répressif. Selon cet auteur, si ce principe est développé à la fin du 20e siècle dans les sociétés occidentales, ceci est dû à leur souci grandissant de cohésion sociale. Les difficultés que connaissent ces sociétés nécessiteraient une capacité croissante de la part des citoyens, à l'autocontrôle et l'autodiscipline. En effet, l'autocontrôle deviendrait le garant de l'ordre social, dès lors que les relations sociales doivent être égalitaires. En rendant les enfants et les jeunes responsables de leur propre comportement, on suggère qu'ils doivent être pris au sérieux,

---

[86] Théry I. (1992), p. 17.
[87] Théry I. (1992), p. 18.
[88] De Winter M. (2002), p. 52.

rendant ainsi la nécessité d'autodiscipline plus attrayante à leurs yeux. Le principe de participation servirait donc, dans cette optique, à apprendre d'autres compétences nécessaires aux citoyens des sociétés individualistes : l'autocontrôle et l'autodiscipline.

Ces quelques réflexions pointent les contradictions liées à l'application du principe d'autonomie des individus en tant que 'moteur' de leur socialisation, dans les champs du travail social et de la protection de l'enfance. Les trois modèles évoqués précédemment, définissant la place de l'autonomie dans la socialisation selon différentes approches, se retrouvent dans les conceptions du travail social et de la protection de l'enfance. Le premier modèle, où l'autonomie de l'individu est la finalité de sa socialisation, est comme le rappelle I. Théry, l'idée fondamentale de la tradition de protection, où l'enfant n'est pas d'abord autonome, mais le devient grâce à son éducation.[90] Le deuxième modèle, où l'autonomie de l'individu est considérée comme le moteur de sa socialisation, est présent dans les principes qui guident la contractualisation de l'aide sociale, et dans les droits de participation des enfants présents dans la Convention de 1989. Le troisième modèle, où l'autonomie des individus est dénoncée comme un leurre, correspond à l'analyse que font O. Cousin et F. Dubet des évolutions du travail social, et à celle que fait I. Théry de la convention des droits de l'enfant.

C. Autonomie et pratiques en foyer

Qu'en est-il donc, du principe d'autonomie dans les établissements de suppléance familiale ? Comment les éducateurs s'accommodent-ils de la contradiction entre le droit à la protection et le droit à l'autodétermination, qu'ils doivent assurer aux mineurs ?

En France, en Russie et en Allemagne, l'éducation en foyer est constitutive du système de protection de l'enfance, elle en est historiquement le premier pilier. On peut parler dans les trois pays, d'une tendance à l'individualisation des mesures éducatives, et plus généralement, à une concordance de plus en plus grande, avec les principes énoncés dans la Convention des droits de l'enfant. En effet, en ratifiant cette convention, les trois Etats se sont engagés à en intégrer les principes dans leurs législations et dans les pratiques des différentes institutions concernées. Les objectifs de l'éducation y sont définis de la manière suivante :

---

[89] De Winter M. (2002), p. 52.
[90] Théry I. (1992), p. 7.

« Article 29

1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et des ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;

b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;

c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;

d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;

e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel »[91]

A l'article 12 de cette convention, les enfants se voient notamment reconnu le droit de participer aux prises de décisions les concernant, ou au moins, d'être entendus lors de telles prises de décision, en fonction de leur âge.

« Article 12

1. Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.»[92]

Certaines recommandations rédigées par le Conseil de l'Europe à l'adresse de tous les Etats membres, dont la France, l'Allemagne et la Russie, précisent le sens du principe de participation qui doit être respecté dans l'éducation des mineurs. Ainsi, la recommandation 1286 de l'Assemblée parlementaire, demande au paragraphe 8-vii, à ce que les Etats soient invités « *à permettre aux enfants de faire entendre leur point de vue dans toutes les décisions les concernant, et à leur permettre une participation effective, responsable et appropriée à leurs capacités, à tous les niveaux de la vie sociale – au sein de la famille, des communautés locales, à l'école et dans les autres institutions, dans les procédures judiciaires et au niveau du gouvernement central*».[93] Dans une autre recommandation, datant de 2002, il est question de « *rechercher une participation maximale des enfants à tous les niveaux de la décision politique et dans tous les secteurs*. »[94]

---

[91] Convention internationale des droits de l'enfant (1989).
[92] Convention internationale des droits de l'enfant (1989).
[93] Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (1996).
[94] Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (2002).

Cependant, les différentes recommandations ne donnent pas d'indications sur l'application de ce principe dans la pratique.

S'il est demandé que la participation soit maximale, l'étendue de l'application pratique de ce principe reste néanmoins ouverte. Pour les professionnels travaillant avec des adolescents en foyer, cela signifie que la mise en place de l'autonomie des jeunes, du principe de participation aux décisions les concernant, dans la pratique quotidienne, relève de leur interprétation de ces principes.

Dans les foyers étudiés dans le cadre de cette comparaison, le droit à la participation des adolescents aux décisions les concernant apparaît comme un des principes centraux, mais également comme un des éléments de divergence entre les terrains. Concernant la vie des mineurs, des décisions sont à prendre à de nombreux niveaux. Jusqu'où doit on leur permettre de participer à ces décisions ? Dans quelle mesure peut-on les considérer comme autonomes, et doit-on leur laisser la possibilité de décider eux-mêmes ?

La comparaison des pratiques cherchera premièrement, à mettre en évidence de manière précise, les différentes façons dont les éducateurs traduisent le principe de participation dans leurs pratiques professionnelles. Nous verrons que le principe de participation maximale, peut être pris à la lettre, en allant jusqu'à laisser les adolescents décider des moindres détails de l'organisation de leur vie quotidienne, mais qu'il peut aussi être compris de manière plus restrictive, les adultes gardant une position d'autorité.

On verra dans quelle mesure les adolescents sont amenés à déterminer eux-mêmes l'organisation de leurs activités et la répartition de leur temps. La comparaison montrera quels sont les enjeux liés à cet aspect de la vie quotidienne des foyers, et comment les éducateurs parviennent à les maîtriser. Il apparaîtra que les possibilités d'autogestion laissées aux jeunes, sont autant de risques pris par les éducateurs, qui mettent parfois en jeu leur responsabilité civile vis-à-vis des jeunes, voire l'avenir des jeunes eux-mêmes.

Une fonction commune des éducateurs de foyer, indépendamment du pays, est d'amener des mineurs, issus de familles socialement déviantes, à se conformer aux normes et aux attentes de la société, c'est-à-dire, principalement : à ne pas entrer en conflit avec la loi, à obtenir et à conserver un emploi, à ne pas être dépendant de l'aide de l'Etat. L'effet possible de toute aide, qui est souvent dénoncé dans les discours sur l'aide sociale dans les trois pays, est le phénomène appelé 'assistanat'. Concernant l'aide apportée aux

adolescents en foyer, il est difficile de délimiter jusqu'où va l'aide, et à partir d'où commence l'assistance.

On verra donc deuxièmement, comment les éducateurs mobilisent certains éléments de la vie quotidienne pour que, au-delà de l'objectif qu'est l'autonomie de l'adolescent, la prise en charge dans le foyer ne scelle pas sa dépendance par rapport à l'institution. L'observation des travaux ménagers à effectuer au quotidien, montrera comment les pratiques éducatives peuvent varier entre une responsabilisation des jeunes par la participation à ces travaux, et une accentuation du principe d'assistance, par la prise en charge de ces tâches à leur place.

Troisièmement, on abordera les types de relations construits par les éducateurs vis-à-vis des adolescents. Il apparaîtra qu'en oscillant entre deux principes opposés, que sont la confiance et le contrôle, ces relations favorisent tantôt la pratique de l'autonomie 'moteur' chez les jeunes, tantôt celle de l'autonomie 'finalité'. On verra que les différentes pratiques renvoient à différents types de relations hiérarchiques entre éducateurs et éduqués. Là où la distance entre les positions hiérarchiques est plus grande, l'espace d'autodétermination des adolescents est plus réduit.

Ces trois aspects des pratiques permettront de rendre compte des différentes façons dont les cadres fixés par les foyers et les relations instaurées par les éducateurs, définissent la place de l'autonomie des adolescents. L'analyse de ces trois aspects montre que dans la pratique, l'autonomie correspond simultanément à une position actuelle des jeunes, qui leur permet d'opérer des choix et de s'entraîner à la pratique de la responsabilité (autonomie 'moteur'), et à la finalité du travail de socialisation, puisqu'ils doivent s'approprier un système normatif et réussir leur intégration professionnelle (autonomie 'finalité').

L'apprentissage de l'autonomie peut être compris d'une part, comme l'exercice d'une volonté autonome, qui peut s'appliquer à l'organisation de leur temps et aux décisions de type individuelles ou collectives. D'autre part, l'apprentissage de l'autonomie est compris comme l'acquisition, par les adolescents, de compétences leur permettant de mener plus tard, une vie indépendante matériellement. Ces compétences relèvent de l'insertion scolaire et professionnelle, des démarches de type administratif, des travaux domestiques. Suivant les endroits, l'accent est mis sur l'une ou l'autre perception de l'autonomie et de son apprentissage.

II. ORGANISATION DE LA VIE AU FOYER

L'organisation de la vie des adolescents en établissement est fortement déterminée par le cadre que représente chaque foyer. Dans ce paragraphe, on essaiera de comparer, à partir de trois types d'éléments, les façons dont les cadres organisationnels marquent l'autonomie de décision des jeunes. En particulier, l'attention sera portée vers les dimensions de contrainte et d'autogestion caractérisant la position des jeunes à l'intérieur de ces cadres.

Dans quelle mesure les jeunes sont-ils conduits à s'organiser eux-mêmes ou au contraire, à se conformer à des contraintes imposées dans les foyers ?

Les éléments retenus pour cette partie de la comparaison sont le déroulement des journées, la gestion du temps libre, et les prises de décisions concernant les jeunes dans le foyer. On verra comment, dans chacun des foyers étudiés, ces éléments varient, contribuant à donner différentes formes à l'autonomie des jeunes.

A. Foyer français

Dans le foyer français, les exemples tirés de l'observation révèlent une organisation des activités relativement rigide, sur laquelle les adolescents ont peu d'influence. En effet, les règles instaurées dans le foyer prévoient des horaires fixes et collectifs pour chaque type d'activité des jeunes. A l'intérieur du temps dédié aux loisirs, en revanche, les jeunes sont encouragés à organiser eux-mêmes la répartition de leur temps. Pour ce qui est des décisions à leur sujet, ils sont parfois invités à donner leur avis, mais un certain nombre de décisions sont prises sans eux.

1. Déroulement des journées

En semaine, les journées des jeunes se déroulent selon un rythme fixe, qui n'est pas sujet à négociations.

Le matin, ils doivent se lever eux-mêmes à temps pour aller en classe ou au travail. Une partie d'entre eux rentre au foyer pour déjeuner, mais en général ils sont encouragés à déjeuner à la cantine de leur école. Le déjeuner est pris à heure fixe, à 12 heures 45. Le goûter est autorisé de 16 heures à 17 heures 30, quand les adolescents rentrent de l'école. Les jeunes sont libres de rentrer au foyer jusqu'à 18 heures. De 18 heures à 19 heures 30, c'est l'heure de l'étude : ils doivent faire leurs devoirs, chacun dans sa chambre. Deux éducateurs scolaires viennent quotidiennement pour les y aider.

Concernant le goûter et les devoirs, les adolescents sont amenés à se plier à des règles plutôt inflexibles.

> *Un après-midi à 17 heures 55, un jeune est surpris dans la cuisine en train de goûter, il se fait réprimander par les éducateurs car il n'est plus l'heure. Cinq minutes plus tard, il redescend de sa chambre où il est censé être en étude, pour chercher à goûter, mais les deux éducateurs sont devant la porte de la cuisine. Ils lui expliquent qu'il aurait dû goûter en rentrant de classe, au lieu de se précipiter dans la salle d'ordinateurs pour jouer. Le jeune répond que sachant que la salle d'ordinateurs ne serait ouverte que jusqu'à 18 heures, il a voulu en profiter avant. L'éducatrice lui rappelle que le goûter, c'est jusqu'à 17 heures 30, 45 maximum pour ceux qui rentrent tard, ensuite la cuisine est fermée. Aujourd'hui elle n'est pas fermée, exceptionnellement, parce que la cuisinière passe la serpillière, mais « on va pas passer notre temps à te pister ». « Tu sais que des fruits tu peux en manger tant que tu veux [ils sont sur la table de la salle à manger] mais à cette heure-ci c'est dans ta chambre. »*

De même, le rythme des repas est imposé aux jeunes, de manière à ce qu'ils suivent un rythme régulier. En effet, le dîner doit être pris en commun, à 20 heures. Ensuite les adolescents sont libres de leur temps. Le coucher est fixé à 23 heures. Sur l'heure du coucher, les éducateurs se montrent cependant moins intransigeants que sur les autres horaires, une certaine marge est possible.

> *Voici la description faite par un éducateur :*
> *« Puisque [le directeur] dort là le soir, bien souvent, il prend un jeune et il discute avec lui le soir. Mettons, je pars à onze heures. Je leur dis de monter à dix heures et demie. Ils prennent leur douche, ils préparent leur sac, à onze heures ils sont pas couchés. Et bien souvent, c'est à ce moment là qu'ils ont envie de discuter. Donc ils peuvent très bien aller voir [le directeur] et discuter avec lui. Si un jeune n'a vraiment... Si on voit qu'un jeune a des problèmes, [le directeur] utilise ce moment, après onze heures, pour discuter avec lui. Je fais ça un peu de temps en temps où au lieu de terminer à onze heures, je termine à onze heures et demi, voire à minuit. »*

Les jeunes restant au foyer le week-end sont moins nombreux qu'en semaine, car la plupart des jeunes passent un week-end sur deux chez leurs parents. L'ambiance est plus détendue du fait que l'éducateur est plus disponible, mais aussi, qu'il n'y a pas de cours et donc plus de temps libre, que les jeunes gèrent comme ils l'entendent. Cependant le rythme des repas reste le même qu'en semaine.

Dans l'ensemble, dans le foyer français, les journées se déroulent donc selon un schéma en grande partie prédéterminé, auquel les jeunes doivent se plier. De manière générale, les horaires ne sont pas négociables, sauf en cas de force majeure. Les adolescents doivent ici apprendre à se soumettre à des règles même lorsqu'elles ne leur conviennent pas.

2. Gestion des loisirs

Un des aspects mis en avant dans le projet pédagogique du foyer français, est que les jeunes sont encouragés à gérer eux-mêmes leur temps de loisirs, sans l'intervention des éducateurs. Cela concerne surtout les soirées (entre le dîner et le coucher), les mercredis après-midi et les week-ends, dans les cas où les jeunes restent au foyer. Ainsi, en décrivant le travail du foyer, le directeur souligne qu'aucune activité particulière n'est organisée le soir, entre le dîner et le coucher, les jeunes devant s'occuper eux-mêmes. A l'intérieur du foyer, différents équipements sont à la disposition des jeunes.

> *Le foyer a une salle d'ordinateurs, mais seuls, les éducateurs en ont la clé. Son utilisation est interdite pendant l'étude, ainsi que deux soirs par semaine (lundi et mercredi). Les adolescents fréquentent beaucoup la salle d'ordinateurs, essentiellement pour y jouer. Mais il y a aussi un ordinateur connecté à internet, qui sert en priorité à ceux qui ont des exposés à préparer pour l'école. Il y a une table de ping-pong dans l'établissement. Souvent un jeune demande à un adulte de faire une partie avec lui. Un des éducateurs propose différents jeux de société aux jeunes quand ils ont du temps libre. Il y a une salle de télévision, apparemment libre d'accès.*
>
> *Les jeunes peuvent recevoir de la visite, mais pendant la période d'observation seulement un jeune a fait venir des camarades de classe, pour préparer ensemble un exposé. Ce même jeune, qui n'a pas de famille en France, a raconté qu'à l'occasion de son anniversaire, il avait organisé une fête au foyer et invité des amis.*

Le week-end, les éducateurs de service n'organisent pas d'activités pour les jeunes en dehors du foyer, mais les encouragent à sortir eux-mêmes. Parmi les jeunes, certains ont un abonnement de cinéma. D'autres suivent des activités sportives dans des clubs.

Lors des vacances scolaires, souvent des 'transferts' sont organisés. Il s'agit de voyages de groupe rassemblant tous les jeunes et une partie des éducateurs du foyer. Mais pour d'autres vacances, les jeunes partent individuellement. En termes de participation à l'organisation de ces vacances, ils doivent décider eux-mêmes du lieu où ils les passeront.

> *L'éducatrice décrit la préparation des vacances:*
>
> *« La mise en place des séjours. On savait pertinemment que pour cette période là, pendant les vacances de Pâques, on devait trouver pour l'ensemble, un séjour. Donc on s'est fait un départage, des appels téléphoniques, des inscriptions, en décomposant... On avait des catalogues. X*** a proposé dans un premier temps, a demandé aux jeunes de choisir un séjour, donc on a fait jouer le fait que c'était à eux de choisir, puisque c'était eux qui partent, donc autant qu'ils choisissent. Ensuite, avec Y*** et puis moi, on a, le lendemain, passé les appels téléphoniques et envoyé les formulaires d'inscription. »*
>
> *Dans cet exemple, la gestion de leurs vacances par les jeunes semble se résumer au choix d'un lieu dans des prospectus. Le reste de l'organisation est en effet pris en main par les éducateurs.*

Les jeunes peuvent pourtant être limités dans leur choix du lieu de vacance. Dans le cas décrit ci-dessous, le jeune ne peut pas réellement décider de la manière de passer ses vacances ni son temps de loisir. En effet, l'équipe pédagogique a pris une décision, fondée sur des principes éducatifs, liés sans doute au risque psychologique qu'ils perçoivent pour ce garçon à rester sous l'influence de sa mère.

> *Un soir, un des jeunes vient voir l'éducatrice pour lui dire qu'il ne veut pas aller en colonie pendant les vacances, mais préfère aller chez sa mère. L'éducatrice lui explique qu'il ne s'agit pas de colonies, mais de camps de vacances, que c'est très bien, qu'il peut choisir entre différentes activités. Quand rentre le directeur, le jeune repose la même question et obtient la même réponse : « tu devrais quand même aller voir, ça va te plaire, c'est pas ce que tu crois. » Plus tard, quand le jeune redemande une troisième fois, je demande à l'éducatrice pourquoi il ne peut pas passer les vacances chez sa mère. « On essaie […] qu'il devienne moins dépendant de sa mère. Parce qu'au début quand il était là, s'il ne pouvait pas aller voir sa mère le mercredi, c'était la crise, il perdait ses moyens. »*

On voit que la gestion de leur temps de loisirs confiée aux jeunes, est limitée par certains principes auxquels les jeunes ne peuvent pas s'opposer même lorsqu'ils ne les acceptent pas. Ils doivent se plier à l'autorité des adultes bien qu'elle leur paraisse arbitraire.

La gestion autonome des loisirs, dont le principe est annoncé dans le projet pédagogique du foyer, est donc pratiquée surtout en dehors des temps de vacances. De nombreuses ressources matérielles sont mises à la disposition des jeunes pour qu'ils puissent organiser leur temps libre à l'intérieur comme à l'extérieur du foyer.

Pour les vacances scolaires, en revanche, la préparation est assurée essentiellement par les éducateurs. Certains jeunes sont limités dans le temps libre qu'ils passent avec leur famille. On ne peut donc réellement parler de gestion autonome de vacances par les jeunes.

3. Décisions concernant les jeunes

Dans le foyer français, les jeunes participent peu à la régulation de la vie de groupe. Des décisions concernant par exemple, l'occupation des chambres à coucher, leur sont imposées, parfois ils n'en sont informés qu'après leur mise en application.

> *Un jeune, en rentrant du week-end passé dans sa famille d'accueil, et après avoir déposé ses affaires dans sa chambre, demande pourquoi il y a trop de mobilier dans sa chambre. L'éducateur lui apprend qu'il va partager sa chambre avec un deuxième jeune qui vient d'arriver.*
>
> *De même, un jeune qui était logé dans un appartement voisin du foyer, avec trois autres jeunes, est sommé de déménager et de réintégrer une chambre dans le bâtiment du foyer. D'après l'éducatrice, il n'était pas d'accord et ne comprenait pas cette décision, il a demandé pourquoi c'était justement lui qui devait déménager.*
>
> *Dans ces deux cas, les éducateurs ne sont pas préoccupés par le fait que le jeune participe à prendre la décision, mais plutôt, par le fait qu'il l'accepte ou la comprenne, afin qu'il fasse ce qu'on attend de lui.*

Concernant leur propre orientation, la volonté des jeunes semble être écoutée quand ils la formulent. Dans certains cas elle est respectée, mais ce n'est pas automatique.

> *Un des jeunes, qui est au foyer depuis peu, aurait demandé à aller en famille d'accueil plutôt que de rester au foyer. C'est ce que rapporte l'éducatrice en s'adressant aux autres éducateurs. Ils discutent du cas et concluent que pour sa socialisation, il vaut mieux que le jeune reste au foyer. Ici, il apprendrait à exécuter des tâches ménagères comme la vaisselle, le rangement de sa chambre etc.*
>
> *Dans ce cas la volonté du jeune n'est pas appliquée. Mais il y a d'autres exemples où les jeunes parviennent à se faire entendre :*
>
> *Un autre garçon est placé actuellement dans un autre foyer, mais appelle souvent pour demander d'être pris ici. En effet, son meilleur ami est déjà ici. Par contre il refuserait de partager une chambre avec un autre jeune. Vers la fin de l'observation, ce garçon est accepté et obtient une place ici, comme il l'a demandé.*
>
> *De même, un des jeunes s'est vu proposer de quitter le foyer pour passer en 'service de suite'. Mais lui-même a demandé à pouvoir rester un an de plus au foyer, ce qui finalement a été acceptée.*

Selon les cas, l'équipe accepte donc, ou refuse, de respecter la volonté du jeune.

Concernant l'orientation scolaire des jeunes, on peut observer la même tendance: l'avis du jeune est écouté, mais n'est pas considéré comme déterminant dans la prise de décision. A travers les exemples suivants, on comprend que même lorsque le souhait des adolescents est entendu, c'est de l'avis des adultes que dépendra la décision finale.

Un jeune ayant obtenu un bon bulletin trimestriel, deux éducateurs s'interrogent pour savoir s'il est vraiment bon d'orienter le jeune vers un CFA[95] *comme il le souhaite, au lieu d'une année de 3e, comme cela lui est recommandé dans le bulletin. Ils demandent son avis au directeur, qui conseille de faire une demande d'admission pour les deux. Plus tard, lorsque le jeune entre dans le bureau et qu'il y est seul, le directeur lui dit : « Je te préviens je veux bien que tu fasses un CFA mais il faut d'abord que tu fasses encore un stage ».*

Autre exemple, le comportement d'un autre jeune ne satisfait pas les éducateurs, ils souhaitent que ce jeune quitte l'établissement. Ici, on demande son avis au jeune au dernier moment, lorsque la décision le concernant était déjà prise. Cela souligne le peu d'importance accordé à son propre souhait.

Pendant la réunion de synthèse qui a lieu avec l'éducatrice et la psychologue de circonscription ASE, on décide d'annoncer tout de suite au jeune qu'il ne restera ici que jusqu'au prochaines vacances scolaires. Il rentre, nous sommes cinq adultes à l'écouter, le directeur et l'éducatrice de circonscription l'interrogent. L'éducatrice prend un ton de correction, lui demandant pourquoi il fait du racket à l'école, le jeune répond qu'il se fait racketter lui-même. Le directeur annonce qu'il va contacter le principal du collège à ce sujet.

A la fin de la conversation entre les adultes et le jeune, l'éducatrice de circonscription, clés de voiture en main, demande au jeune ce qu'il aimerait, s'il accepterait d'aller en province : il répond par la négative.

Il apparaît que les jeunes du foyer français sont peu encouragés à formuler leurs souhaits, à participer aux décisions, qu'il s'agisse de leur orientation individuelle ou de la vie collective. Ils ne sont pas amenés, par exemple, à s'organiser entre eux. L'organisation du foyer ne prévoit pas de cadre formel pour cet exercice.

Pourtant s'ils expriment une volonté, celle-ci peut être écoutée et discutée par les adultes, et éventuellement réalisée. Malgré l'absence d'une formalisation comme des réunions hebdomadaires de jeunes, et même si les jeunes ne sont pas invités à s'entendre entre eux sur les règles de la vie collective, leur opinion peut tout de même être entendue par les éducateurs et le directeur, au moment de prendre des décisions.

---

[95] CFA : contrat de formation en alternance

Lorsque les décisions sont prises sans prendre en compte l'avis du jeune, les éducateurs doivent travailler à le persuader du bon sens de ces décisions, afin que le jeune l'accepte et ne la perçoive pas comme une offense.

On ainsi vu trois aspects de l'organisation des activités des jeunes au foyer : la répartition du temps, la gestion des loisirs, les décisions concernant les jeunes de manière individuelle ou collective. Les observations faites dans le foyer français révèlent une forte détermination des activités quotidiennes des jeunes, par les règles imposées à travers le cadre du foyer. Leur autonomie en matière de gestion du temps, de répartition des activités, comme de décisions à portée plus générale, apparaît donc comme assez limitée par les règles et les principes éducatifs qui leur sont imposés.

B. Foyer russe

Dans le foyer russe, l'organisation des activités est régulée différemment du foyer français. L'organisation des journées paraît plus flexible que dans le foyer français, permettant une adaptation au cas individuel de chaque jeune. Simultanément, Ainsi pendant leur temps de loisirs, ils sont autant que possible, maintenus occupés, afin d'éviter qu'ils ne 'traînent' dehors. Ces différences semblent révéler un plus grand souci de sécurité pour les jeunes.

1. Déroulement des journées

Les journées sont ici aussi rythmées par les activités scolaires des jeunes. A la différence du foyer français, la répartition du temps entre devoirs scolaires, et loisirs, n'est pas fixée de manière rigide ; elle peut être sujette à négociation.

Les jeunes partent pour l'école de 8 à 9 heures, après avoir été réveillés et pris leur petit déjeuner en présence de l'éducateur de nuit. Ils reviennent entre 13 et 15 heures, parfois plus tard.

Le déjeuner est prêt à 15 heures sans faute. Les jeunes se font servir par la cuisinière. Les adultes présents déjeunent, d'habitude, après les jeunes, quand des places se

libèrent autour de la table. Quand des jeunes arrivent après 15 heures, la cuisinière fait en sorte qu'il reste des parts qu'ils pourront réchauffer.

Après le déjeuner et avant de pouvoir ressortir, chacun doit faire ses devoirs, avec l'aide de l'éducateur présent et souvent de la travailleuse sociale voire de la directrice. En général, les jeunes doivent faire leurs devoirs avant de sortir l'après-midi, mais il y a une marge de négociation possible, lorsque les jeunes veulent participer à d'autres activités.

> *Pendant que les jeunes font leurs devoirs, l'éducateur circule de l'un à l'autre, vérifie que chacun travaille. L'éducateur revient dans la cuisine, suivi par un jeune qui lui demande la traduction de mots en anglais. Finalement, le garçon vient s'asseoir à la table de la cuisine avec son dictionnaire pour traduire un texte qu'il a écrit en russe. Il est 18 heures 15, un autre jeune vient lui demander s'il veut aller à l'entraînement qui commence bientôt, et lui dit qu'il est l'heure de partir. Le garçon demande de l'attendre, il termine précipitamment la phrase qu'il était en train de traduire, et s'en va.*

Les sorties ne sont autorisées qu'avec l'accord de l'éducateur. Les adultes laissent sortir les jeunes après avoir trouvé un compromis quant à l'exécution des devoirs.

> *Un après-midi, trois jeunes demandent à aller au club d'informatique. Avant de les laisser partir, l'éducateur et la travailleuse sociale les interrogent sur leurs devoirs, et veulent savoir à quel moment ils pensent les faire.*

Une fois leurs leçons apprises, les jeunes ont diverses occupations. Certains ont régulièrement des activités sportives dans des clubs, d'autres vont au studio d'informatique où ils sont encadrés deux fois par semaine (le mardi et jeudi après-midi). Certains vont rendre visite à des parents ou des amis. Cependant les sorties ne sont autorisées que selon des règles précises, comme en témoigne cet épisode :

> *Pendant une réunion entre adultes, un jeune frappe à la porte et annonce à l'éducateur de service qu'il va faire les courses avec un autre jeune. L'éducateur demande « tu me mets devant le fait accompli ? » La directrice intervient, explique que ça avait été entendu avec la cuisinière, qu'il devait juste prévenir, l'autorisation ayant été donnée.*

Avant qu'une sortie soit autorisée par l'éducateur de service, l'heure de retour est négociée sur proposition du jeune (20 heures au plus tard).

> *Pendant l'interview avec l'éducatrice, un jeune demande l'autorisation de sortir pour aller voir sa mère à l'hôpital. L'éducatrice lui accorde l'autorisation et demande à quelle heure il rentre. Le jeune répond : « à neuf heures ». L'éducatrice lui rappelle que les sorties ne sont autorisées que jusqu'à huit heures, heure du dîner, et remarque que cela laisse largement au jeune le temps d'aller à l'hôpital. Le jeune rétorque que la dernière fois, il est rentré à neuf heures, et que personne n'a rien dit. L'éducatrice lui dit qu'il peut partir, et qu'il doit être rentré pour huit heures. Le lendemain lors de la réunion d'équipe, elle observe qu'il est rentré avec une demi-heure de retard, et qu'il n'a certainement pas passé tout ce temps à*

l'hôpital. Elle paraît préoccupée plus par la raison des retards, que par l'infraction elle-même.

Après le dîner, qui est pris à 20 heures, les jeunes ne peuvent sortir qu'accompagnés par un éducateur. Le soir, a lieu le rangement des chambres, et le couvre-feu est à 22 heures, le coucher à 23 heures.

En fixant des conditions aux sorties des jeunes, les éducateurs cherchent à la fois, à s'assurer que le travail exigé par leur scolarité sera fourni, et à les protéger de leur entourage social. Cet entourage est en effet susceptible d'attirer les jeunes dans la criminalité, la prostitution, l'alcoolisme ou la toxicomanie. L'équipe a déjà vécu de tels cas et cherche autant que possible, à protéger les adolescents des mauvaises influences et de ces tentations.

Ici, on a donc un rythme plus souple que dans le foyer français, dans la mesure où les horaires, pour les devoirs par exemple, ne sont pas fixés de manière aussi stricte. Il existe d'un côté, des contraintes quotidiennes incontournables, imposées par les éducateurs, mais d'un autre côté, leur répartition dans le temps est négociable, l'important étant qu'au moment du coucher, tout soit fait.

La régulation, par l'équipe éducative, de la répartition du temps des adolescents, vise à limiter les risques aussi bien d'échec scolaire, que de menaces à la sécurité des jeunes.

2. Gestion des loisirs

Dans le foyer russe, les jeunes du foyer russe ont peu d'occasions de gérer eux-mêmes leur temps de loisirs.

Certes, pendant leur temps libre, ils peuvent rendre visite à leur famille ou sortir avec des camarades. Certains jeunes vont voir leurs parents quotidiennement, d'autres trois fois par semaine, d'autres tous les week-end, d'autres plus rarement. Ils peuvent également s'occuper eux-mêmes dans l'enceinte du foyer. Une télévision avec magnétoscope y est à leur disposition.

Elle ne semble pas être soumise à une réglementation particulière. Elle est allumée à divers moments de la journée, à condition que les jeunes qui la regardent n'aient rien de plus important (leurs devoirs scolaires) à faire. Quelques cassettes sont en libre accès. Pour celles qui sont dans le bureau, la directrice, qui est seule à avoir la clé du bureau, les délivre sans restriction apparente. De même, quelques jeux de société sont à la disposition des adolescents. Parfois, un adulte joue avec eux.

Cependant, à la différence des foyers français et allemand, ici de nombreuses activités leur sont proposées et parfois imposées, par l'équipe éducative. Celles-ci peuvent être organisées au sein du foyer.

Le lundi de 16 à 17 heures 30 a lieu un 'cercle' rassemblant tous les jeunes de manière obligatoire, ainsi que l'éducateur de service et la travailleuse sociale, autour d'une psychologue.

D'autre part, tous les vendredi à 17 heures, a lieu la réunion des jeunes, également obligatoire.

Les jeunes sont également encouragés à suivre des activités régulières en dehors du foyer.

Un des jeunes va régulièrement à un entraînement de sport de lutte. Lors d'une réunion d'équipe, les éducateurs constatent que ce jeune, à force d'aller aux entraînements, n'a ni le temps ni la force de faire ses devoirs.

Par ailleurs, le club d'informatique de l'association est ouvert deux après-midi par semaine aux jeunes du foyer qui souhaitent y aller. Entre autre, ils peuvent y faire des recherches sur internet dans le cadre de leurs devoirs scolaires.

Parfois les jeunes décident d'aller au cinéma :

Un vendredi après-midi, après avoir fêté l'anniversaire d'une des adolescentes, les jeunes ont l'autorisation d'aller au cinéma. Ils ont une lettre de la directrice, adressée à la caissière du cinéma, demandant de laisser entrer les jeunes gratuitement, étant donnée leur situation sociale. Les jeunes savent quels cinémas sont susceptibles de les laisser entrer avec une telle lettre, ils savent à quelle heure commence la séance, mais à la question de l'éducatrice, ils répondent qu'ils ne savent pas quel film passe ce jour là.

Le week-end, des sorties sont souvent organisées par les éducateurs : cinéma, promenades, ou encore excursions à la campagne, avec des tentes.

Le week-end, l'éducateur organise souvent des excursions à la campagne. Une fois il a emmené les jeunes à Moscou pour une journée, une cassette vidéo a été tournée, que toute l'équipe regarde un vendredi matin en attendant la directrice pour la réunion d'équipe. Pour le premier mai, quatre jours fériés se succèdent. Il est prévu que l'éducateur et son épouse emmènent les jeunes à leur datcha, accompagnés de la stagiaire française.

L'organisation des vacances d'été pour les jeunes dépend essentiellement des financements. Ce sont les éducateurs qui organisent les séjours en fonction des opportunités.

Habituellement, l'équipe s'adresse à différentes instances administratives de la ville, qui ont placé un des jeunes dans le foyer. Ces administrations disposent de contingents de places dans des camps de vacances municipaux, dont elles peuvent faire bénéficier le foyer. Pour obtenir ces places, les éducateurs doivent faire de nombreuses démarches auprès de différentes personnes (connaissances personnelles de préférence), représentant différentes administrations. Ainsi les jeunes sont répartis entre plusieurs camps pendant l'été.

D'une manière générale, les jeunes sont très pris, entre leurs devoirs scolaires et les autres activités. On en voudra pour preuve cet exemple tiré d'une réunion d'équipe :

> *La stagiaire française qui est arrivée pour quelques semaines, propose d'organiser des séances de dessin, puisque elle a apporté tout le matériel nécessaire. La directrice répond qu'il faudra trouver du temps libre, pendant lequel les jeunes puissent participer à ces séances.*

Les jeunes disposent donc de peu de temps libre qu'ils sont conduits à gérer eux-mêmes. En effet, qu'il s'agisse des après-midi en semaine, des week-ends ou des vacances, de nombreuses activités leur sont proposées, voire parfois, imposées par l'équipe éducative.

A travers les discussions avec l'équipe éducative, il est apparu que l'occupation permanente des adolescents pendant leur temps libre, est voulue. Le but est en particulier, de les maintenir à l'écart des bandes de la rue dont ils faisaient partie avant de venir au foyer. Il existerait une tentation, pour ces jeunes, de retourner dans ce milieu. Pour certains jeunes, la fréquentation de personnes précises, considérées comme exerçant une mauvaise influence, leur a été interdite. On voit à nouveau percer dans l'organisation du foyer, la notion de risque ou plutôt, de protection, qui détermine la manière de travailler des éducateurs.

3. Décisions concernant les jeunes

Dans le foyer russe, les jeunes peuvent tenter de peser dans les décisions les concernant individuellement, mais n'ont pas d'influence sur les règles concernant la vie de groupe.

Avant que la décision de leur prise en charge par le foyer ne soit définitive, ils passent une semaine dans le foyer afin de prendre connaissance de toutes les règles et des exigences y existant. En effet, ils ne resteront que s'ils en formulent eux-mêmes la demande et s'ils s'engagent à respecter le règlement. Ce règlement est constitué par l'équipe pédagogique. Il est considéré comme relativement strict. Par exemple, la consommation de tabac ou d'alcool est formellement interdite dans l'enceinte du foyer comme à l'extérieur.

Dans l'exemple suivant, le manquement à la règle fait l'objet d'une négociation entre le jeune et la directrice, chacun d'eux avançant ses arguments et ses exigences. Cela montre que dans le cadre du règlement, des aménagements sont possibles.

Les animaux ne sont pas autorisés, mais un nouveau jeune qui, à l'admission, avait été prévenu de cette interdiction, a tout de même apporté son rat. En effet, sa mère étant hospitalisée, son rat est abandonné comme lui-même, ils ont donc tous les deux besoin d'être pris en charge, en quelque sorte. La directrice, lui rappelle qu'il y a un chat au foyer, qui mange tout. Elle lui fait promettre qu'il n'y aura pas d'odeurs, qu'il nettoiera la cage tous les jours, que le rat passera le week-end suivant, pendant lequel tous les jeunes seront en excursion, dans son appartement. Ayant promis tout cela, le jeune est autorisé à garder le rat, sans que les autres jeunes, dont il partage la chambre, ne soient consultés sur la question.

Si les jeunes parviennent parfois à obtenir des aménagements individuels, la vie collective est réglée par l'équipe éducative, sans qu'une participation des jeunes aux décisions prises, ne soit prévue. La réunion hebdomadaire réunissant les jeunes et la directrice n'est pas destinée à offrir aux jeunes un espace d'expression mais plutôt, à permettre à la directrice de diffuser des informations à l'adresse des jeunes.

La réunion hebdomadaire, que les jeunes appellent avec humour, 'le martinet', se déroule comme suit : la directrice leur rappelle les règles, fait des remarques (positives ou négatives) à chacun selon son comportement. Après avoir fait tous ces commentaires, elle demande s'ils ont des questions.

Contrairement aux réunions de jeunes mises en place dans le foyer allemand, ici les adolescents ne sont pas amenés à gérer eux-mêmes des aspects de la vie collective. La réunion dans le foyer russe s'apparente plutôt à une réunion d'information, où la directrice est celle qui détient la parole, et les jeunes l'écoutent.

Les décisions concernant les jeunes individuellement sont prises également par l'équipe pédagogique, en fonction des observations que les adultes ont pu faire quant au comportement du jeune ou de ses besoins. Formellement le jeune ne participe pas à ces prises de décisions. Pourtant, comme dans le foyer français, il arrive qu'un jeune formule ses souhaits dans une discussion avec un adulte, auquel cas, ce souhait sera au moins écouté, sans qu'il ne puisse déterminer la décision de l'équipe.

Dans certains cas, l'équipe du foyer dépose une demande de retrait de l'autorité parentale des parents d'un jeune. En effet un tel retrait modifie le statut du jeune, ce qui lui donne droit à un logement indépendant de celui de ses parents, par exemple.

Un des jeunes, apprenant par sa mère qu'un tel procès aurait lieu, n'était pas d'accord, d'après ce que rapporta l'éducatrice lors d'une réunion. La directrice répondit qu'il fallait le préparer moralement à ce procès. Le jeune pouvant témoigner lors du procès, il fallait lui expliquer que cela aurait lieu dans son intérêt, puisque sinon, il devrait retourner vivre chez sa mère. Après la réunion, elle le prit à part dans son bureau, d'où il ressortit en larmes. Il prit ensuite son déjeuner à la petite table, refusant de s'asseoir avec les autres à la grande table.

Une autre jeune a assisté au procès contre sa mère. Tout en étant d'accord avec ce retrait, elle était 'triste' en rentrant, d'après l'éducatrice. À table, elle ne dit rien. C'est donc maintenant à l'éducatrice et à la travailleuse sociale de la consoler.

Comme le montrent les exemples ci-dessus, les jeunes doivent parfois affronter des situations très douloureuses dans le cadre des relations avec leurs parents. Ces situations leurs sont en partie imposées par le l'équipe éducative. Celle-ci tente alors de leur faire accepter ces décisions, d'autant plus que la coopération des jeunes est souhaitable. Mais il est clair, dans ces cas-là, que le jeune n'a pas la possibilité de participer à la prise de décision, d'autant moins que la décision du juge peut également aller à l'encontre de la volonté du jeune.

En prenant dès le départ la décision de demander une prise en charge par le foyer, les jeunes s'engagent à respecter ensuite les décisions des adultes. Les adultes s'efforcent de leur faire accepter ces décisions, sans chercher à les intégrer dans le processus de prise de décision.

A propos du foyer russe, on peut donc retenir d'un côté, une application des règles plus souple que dans le foyer français, laissant place à la négociation individuelle avec chaque jeune pour ce qui est des horaires et de l'organisation des activités. De l'autre côté, les jeunes sont très peu maîtres de leur temps, ils ne sont pas amenés à gérer leurs loisirs puisque l'équipe éducative se donne pour mission de les tenir occupés. On ne peut donc pas parler d'une autonomie dans l'organisation des activités. De même, l'autonomie des jeunes dans les décisions les concernant, semble restreinte.

C. Foyer allemand

L'organisation des activités dans le foyer allemand est caractérisée par une relative liberté de décision des jeunes. Cela s'applique aussi bien à la répartition de leur temps, qu'à la gestion de leurs loisirs et aux décisions collectives et individuelles les concernant. L'image du foyer allemand tranche donc avec les pratiques des autres foyers, décrites précédemment.

1. Déroulement des journées

La différence principale avec les deux autres foyers, est qu'au retour de l'école, la répartition de son temps est décidée par chaque jeune individuellement. Il n'y a d'horaires fixes ni pour les repas, ni pour les devoirs. Les jeunes organisent leur emploi du temps comme ils le jugent bon. Les activités obligatoires dont les horaires sont fixés par avance sont le ménage collectif et la réunion de jeunes hebdomadaires.

Le dîner et le déjeuner, en principe, ne sont pas à heure fixe, chacun prenant ses repas quand il le souhaite. Vers 14 heures, les jeunes commencent à rentrer de l'école ou de l'apprentissage. Ils se réchauffent au four à micro-ondes le déjeuner préparé par la ménagère. La cuisine et la réserve sont en accès libre, les jeunes peuvent se servir quand ils veulent.

> *Néanmoins, cette liberté dans l'organisation de l'après-midi, qui est valable pendant l'année scolaire ou a eu lieu l'observation, sera modifiée par la suite, lorsque le groupe de jeunes changera. Les éducatrices décideront alors d'imposer un temps de devoirs à chaque jeune, selon une formule individualisée.*
>
> *Voici ce que décrira l'éducatrice, un an après la période d'observation :*
>
> *« C'était les règles, que nous avons essayé d'introduire à partir de janvier – février. Donc, que quand ils rentrent de l'école, ils commencent par manger, et qu'ensuite, à partir de 15 heures, ils commencent, s'ils n'ont pas de devoirs, à faire au moins un demi-heure d'exercices, en fonction de leur âge et de leurs résultats scolaires. »*

Alors que le groupe présent pendant l'observation bénéficie d'une grande liberté d'organisation, le groupe qui se formera six mois plus tard, sera soumis à plus de contraintes horaires. L'équipe adapte donc le cadre imposé aux jeunes, en fonction des jeunes qui sont accueillis au foyer.

Certaines éducatrices, lorsqu'elles sont de service, organisent un repas commun le soir, et chacun peut choisir de s'y joindre ou non. Dans l'exemple suivant, l'éducatrice tente certes, de négocier avec le garçon, mais au lieu de lui imposer une décision, le renvoie à sa propre responsabilité.

> *Un après-midi vers 17 heures 30, l'éducatrice est assise sur la terrasse avec quelques jeunes. Un jeune passe en disant 'au revoir', et en prévenant qu'il revient à 21 heures pour faire le service dans la cuisine, puisque c'est aujourd'hui son tour. L'éducatrice n'est pas d'accord, elle lui demande qui va préparer le dîner. Il répond que selon les règles récemment instaurées, il n'y a pas de dîner si on ne veut pas. Elle rappelle que ça dépend de l'éducatrice, qu'il sait bien qu'avec elle il y a toujours un dîner et que celui qui est de service doit le préparer avec elle, et lui demande pourquoi il ne veut pas le faire. Le jeune répond qu'il n'a pas envie. L'éducatrice trouve qu'il devrait lui demander si elle veut bien préparer le repas sans lui, mais il ne demande pas. Il dit juste « je peux partir alors ? ». Elle répond « c'est à toi de savoir ». Mais elle rappelle qu'il doit être rentré pour 21 heures, pour ranger la cuisine à l'heure.*

On voit que les jeunes sont relativement libres quant aux horaires de sortie. S'il n'y a pas de réunion, et que le jeune n'est pas de service, les sorties sont autorisées jusqu'à 30 minutes avant l'heure du couvre-feu. Cette dernière varie avec l'âge du jeune (entre 22 heures et 23 heures). Cependant, selon une éducatrice, le soir est le seul moment où les jeunes 'peuvent avoir l'éducatrice pour eux tout seuls', et il arrive que les discussions se prolongent jusqu'à deux ou trois heures du matin : comme dans le foyer français, une certaine souplesse est pratiquée sur l'heure du coucher, afin de permettre des échanges qui peuvent s'avérer précieux dans le travail éducatif.

Certains jeunes vont rendre visite à leurs parents en semaine, d'autres n'y vont que le week-end, certains ne restent que quelques heures, d'autres restent tout le week-end. Certains n'y vont qu'exceptionnellement, voire jamais. Ils peuvent aussi aller voir des amis. Le week-end, il reste peu de jeunes au foyer. C'est un moment privilégié par les parents qui souhaitent voir leur enfant ou l'éducatrice ; ils viennent parfois à l'improviste le dimanche après-midi. De temps en temps l'équipe organise des évènements festifs. Par exemple, une soirée barbecue à laquelle les jeunes peuvent inviter leurs parents s'ils le souhaitent, ou une soirée d'adieu pour l'éducatrice qui quitte le foyer.

Une réunion rassemblant tous les jeunes est organisée chaque dimanche soir, sous la direction de l'éducatrice de service. La présence des jeunes est obligatoire.

> *Un dimanche en fin d'après-midi, un jeune se réchauffe un plat de nouilles et sort sur la terrasse. L'éducatrice lui demande s'il ne pouvait pas attendre le dîner. Il répond qu'il a fin et qu'en plus, il va chez son copain en vélo. Sur la*

demande de l'éducatrice, il annonce qu'il sera rentré dans une heure, de manière à assister à la réunion de groupe.

La réunion hebdomadaire sert à ce que les jeunes organisent leur vie de groupe.

Durant cette réunion hebdomadaire, les jeunes établissent les plannings de leurs services, ainsi que le menu des repas de midi que préparera la ménagère durant la semaine à venir. Pour le planning, les jeunes doivent donc prévoir leurs absences et s'accorder entre eux. Pour les menus, ils savent quels sont les plats envisageables du point de vue du budget. Ces éléments sont donc utilisés par les éducatrices, pour entraîner les jeunes à mener des discussions de groupe, à défendre leurs points de vue, mais aussi à s'entendre entre eux, et à réfléchir aux questions d'organisation qui se posent au quotidien, et à prendre des responsabilités.

Enfin, cette réunion sert à l'équipe éducative pour rappeler régulièrement aux jeunes les consignes de sécurité et le règlement du foyer. L'éducatrice lit un extrait, et les jeunes signent pour confirmer qu'ils ont pris connaissance de cette partie du règlement.

Dans l'ensemble, on retient donc une relative liberté dans l'emploi du temps de chaque journée et de chaque jeune. L'obligation la plus importante est le suivi des cours ou de l'apprentissage. Pour le reste, le cadre du foyer donne peu de contraintes rigides, les éducatrices rappellent souvent aux jeunes leur propre responsabilité dans leur manière de gérer le temps. On verra par la suite, que cette position contient des risques, puisque les jeunes peuvent omettre de faire des choses pourtant obligatoires, comme leurs devoirs scolaires.

2. Gestion des loisirs

Comme pour l'organisation de leur emploi du temps, les jeunes sont relativement indépendants dans la manière d'employer leurs loisirs.

En règle générale les jeunes s'occupent eux-mêmes, individuellement ou à plusieurs, pendant leur temps libre. Certains ont des amis en dehors du foyer, avec lesquels ils passent du temps ; parfois ils reçoivent de la visite au foyer. Il a été convenu par le groupe, que les visites de personnes extérieures au foyer, le soir, seraient autorisées sans limite d'horaire fixe. Néanmoins, dès lors qu'un des jeunes du groupe veut aller se coucher, tous les visiteurs doivent quitter les lieux.

Différents équipements sont à leur disposition pour les loisirs.

Il y a une table de ping-pong, des jeux de société et un équipement de musculation dans la cave, une télévision dans la cuisine, du matériel de mécanique, entre autre pour réparer les vélos, dans le garage. Un des jeunes occupe une pièce dans la cave, utilisée auparavant par un technicien qui n'en a plus besoin. Le jeune a aménagé cette pièce à son goût, il s'en sert pour faire de la peinture. Il a été une fois dans un atelier de dessin mais dit qu'il n'a pas le temps d'y aller régulièrement. Il s'achète le matériel (pinceaux, papiers, couleurs) avec son argent de poche.

Pendant la semaine, les éducatrices ne se préoccupent pas des loisirs des jeunes.

Un après-midi, l'éducatrice est partie pour régler un problème, quelques jeunes regardent la télévision. Au moment de la pause publicitaire, l'un d'eux s'en va faire une course. En revenant, avant que le film ne soit terminé, il propose aux autres de faire une partie de Monopoly. Ils descendent dans la salle de jeux qui est dans la cave, et jouent à trois, en écoutant de la musique.

Le week-end, il arrive que l'éducatrice accompagne les jeunes lors de sorties, au lac ou au cinéma par exemple.

Un dimanche après-midi où il fait très beau, la chef d'équipe et une jeune font du jardinage au moment où j'arrive. La fille dit ne pas aimer particulièrement cette activité, mais qu' « il faut bien que quelqu'un le fasse ». La chef d'équipe ajoute que la fille avait promis de l'aider. Au moment d'arroser les nouvelles plantations, la fille dirige le tuyau sur la chef d'équipe et elles jouent en se rafraîchissant.

Lorsque les jeunes partent en vacances scolaires, ils peuvent choisir entre plusieurs destinations, et comme dans le foyer français, la préparation est assurée par les éducatrices.

Pour les vacances d'été, les éducatrices devant prendre des congés, il est prévu que les jeunes aillent dans des colonies de vacances. Trois filles partent au même endroit, la directrice dit leur avoir demandé plusieurs fois et séparément, si elles voulaient vraiment passer trois semaines ensemble, « parce qu'il vaut mieux dire non tout de suite plutôt que de se disputer pendant trois semaines ».

Une autre fille, plus âgée, a choisi de partir avec son amie qui était au foyer avant. Elles organisent donc elles-mêmes les préparatifs, les éducatrices s'occupant des formalités administratives : autorisation de quitter le territoire allemand, règlement du prix du voyage etc.

En laissant ainsi les jeunes s'occuper librement pendant leurs loisirs, l'équipe éducative ne peut pas exclure certains dangers. L'exemple suivant montre la situation dans laquelle s'est mis un des jeunes, et par laquelle tout le foyer est menacé. C'est ce qui conduit l'éducatrice à intervenir personnellement.

Un matin pendant la transmission de service, la chef d'équipe raconte à sa collègue l'histoire d'un des garçons, qui a perdu 1000 DM en jouant, et s'est endetté à hauteur de 250 DM.[96] *Pour éviter que ses créanciers ne fassent leur*

[96] 1000 DM équivalent environ à 500 €

apparition au foyer, la chef d'équipe a décidé de prêter elle-même cet argent au jeune. Il doit donc lui rendre petit à petit, sur son argent de poche et sur l'argent qu'il gagne en faisant des petits travaux.

C'est au nom de la protection de tous les jeunes du foyer que la chef de service intervient ici auprès du garçon, en lui avançant de son argent personnel. Elle tente ainsi de réparer la situation créée par le jeune.

Cet exemple montre que si d'un côté, les éducatrices laissent faire les jeunes comme ils l'entendent, y compris, les laissent courir toutes sortes de risques, de l'autre côté elles sont bien conscientes que leur responsabilité est de dévier ces risques dans la mesure du possible. Seulement elles laissent les dangers apparaître réellement, avant de chercher à les déjouer.

On peut donc noter que le temps de loisirs des jeunes est peu pris en charge par les éducatrices, bien que parfois, elles proposent des activités de manière spontanée, surtout le week-end. Les jeunes sont incités à organiser eux-mêmes leur temps libre, à choisir les activités qui leur plaisent et à les mettre en œuvre. Ceci peut les amener à encourir des dangers concrets, auquel cas les éducatrices les aident à déjouer ces dangers.

D'un autre côté, de nombreux équipements et différentes possibilités pour les vacances scolaires sont mis à la disposition des jeunes. Comme dans le foyer français, les séjours des jeunes pendant les vacances, sont organisés par les éducatrices.

3. Décisions concernant les jeunes

Qu'il s'agisse de l'organisation de la vie collective ou des orientations individuelles, la participation des jeunes aux processus de décision dans le foyer allemand est plus formalisée que dans les deux autres foyers décrits précédemment.

Un élément clé de régulation de la vie groupe, où certaines décisions peuvent être prises par les jeunes eux-mêmes, est la réunion hebdomadaire des jeunes. Pendant ces réunions du dimanche soir, les jeunes sont chargés d'établir entre eux les plannings de service et de menus. L'observation d'une de ces réunions dévoile les difficultés de la mise en pratique du principe d'autogestion chez un groupe de huit adolescents de 13 à 18 ans.

Tout le monde est là, la chef d'équipe prend des notes. Elle fait la liste des jeunes pour le planning. Chacun nomme le jour où il veut faire les services (courses, cuisine). Deux garçons donnent le même jour, la chef d'équipe leur

demande de s'entendre. L'un d'eux, qui avait insisté en arguant qu'il l'avait dit en premier, se désiste. Mais le seul jour qui reste à occuper est un jour où il ne pourra pas assurer le service, car il prévoit de rentrer tard ce soir là.

La chef d'équipe, voyant que le planning n'avance pas, suggère que chacun réfléchisse, afin d'échanger son jour de service avec ce garçon. Un autre jeune demande s'il est obligé d'échanger. Il refuse d'échanger juste parce qu'il y en a qui rentrent à minuit, ça n'est pas son problème. La chef d'équipe décide d'inscrire le garçon pour le jour qui reste, lui disant qu'il devra donc rentrer avant minuit.

Vient maintenant le planning des menus pour les repas de midi. Pour chaque jour, un jeune fait une proposition, les autres disent s'ils sont d'accord. Un jeune s'énerve parce qu'un autre refuse sa proposition de lentilles. Puis il se calme, parce qu'il s'avère que l'autre ne sera pas là le jour en question.

A ce moment-là, un jeune renverse un verre sur la table, mais au lieu d'aller chercher une éponge il se met à chatouiller sa voisine. La chef d'équipe le rappelle à l'ordre et va lui chercher une éponge. Après quoi elle demande aux jeunes de finir la liste tout seuls, parce qu'elle en a assez d'attendre qu'ils se décident. Elle sort pour fumer. Un garçon prend le carnet, et propose de noter 'sandwich grec' pour chaque jour. Ensuite ils sortent tous pour fumer.

Après la pause, une fille signale que la chef d'équipe s'est trompée en notant son jour de service, qu'elle l'a inscrite pour un jour où elle rentre tard de l'école. Elle demande que quelqu'un échange avec elle. La chef d'équipe observe que ça devient à chaque fois plus compliqué, alors que dans d'autres foyers, c'est l'éducateur qui fait les plannings et les jeunes font ce qu'il dit. Un garçon termine de faire le menu, finalement tous sont d'accord avec ses propositions.

Cette réunion ne sert pas uniquement à faire les plannings des menus et des services, mais également, à discuter des différents aspects de la vie de groupe, qu'ils soient d'ordre organisationnel, ou émotionnel. Des changements de règles peuvent y être demandés par les jeunes.

C'est dans ce cadre que les jeunes ont par exemple demandé à ce que les repas ne soient plus pris en commun ni à heures fixes, mais que chacun soit libre de manger au moment qui l'arrange. Les éducatrices ont accepté de changer les règles, en se réservant la possibilité d'organiser les dîners, auxquels se joindrait qui voudrait

De même, quelques jeunes ont observé que la fumée de cigarette les gênait. Les éducatrices ont donc fixé une règle selon laquelle il est permis de fumer dans la cuisine uniquement le matin jusqu'à neuf heures. Mais souvent quand elles tiennent leurs réunions le matin pendant que les jeunes sont à l'école, elles fument dans la cuisine. Un jour en rentrant à midi, un jeune leur fait remarquer qu'elles enfreignent la règle. Tout en acquiescant, elles continuent de fumer jusqu'à la fin de la réunion.

On voit dans l'exemple ci-dessus, que les éducatrices se soumettent en principe aux règles de vie commune décidées par le groupe. Les jeunes sont prompts à les rappeler à l'ordre.

Au niveau des décisions individuelles, la législation sur l'aide à la jeunesse prévoit que les réunions de synthèse annuelles ont lieu avec la participation du mineur. Les décisions d'orientation sont prises avec son consentement, sous la forme d'un contrat.

Pour les décisions concernant la vie quotidienne au foyer, les éducatrices cherchent à respecter les souhaits exprimés par chaque jeune, ou à en discuter avec eux. Elles évitent de prendre des initiatives sans avoir l'accord du jeune concerné.

> *Les jeunes décident par exemple eux-mêmes s'ils veulent aller voir un psychologue.*
>
> *Il est même arrivé qu'une jeune aille voir un médecin pour évaluer son quotient intellectuel, sans que les éducatrices ne soient réellement prévenues de cette décision. Elles l'ont apprise à l'occasion de l'appel du médecin annonçant que les résultats du test étaient prêts. La chef d'équipe était surprise, surtout parce qu'un tel test revient cher, et que la jeune devait le payer de son argent de poche.*

Les éducatrices poussent les jeunes à prendre des décisions, mais cherchent aussi à respecter les décisions prises spontanément par les jeunes.

> *Ainsi, lors d'une réunion au Service de la jeunesse où le jeune concerné était présent, la décision de son renvoi a été confirmée. En rentrant au foyer, le jeune a demandé à la chef d'équipe qui l'accompagnait, de ne pas annoncer la date de son départ aux autres jeunes, car il aimerait le leur dire lui-même. C'est la première chose que la chef d'équipe rapporte à ses collègues, en arrivant à la réunion de service.*

On peut conclure des observations faites dans le foyer allemand, que pour ce qui concerne la régulation de la vie de groupe et les projets individuels de chaque jeune, ils sont encouragés à formuler leur volonté, et à participer aux prises de décisions. Les jeunes sont amenés à prévoir leurs activités à l'avance et à s'organiser entre eux pour concilier leurs plans individuels et les contraintes de la vie collective. Lorsqu'ils ne coopèrent pas au moment de la répartition des tâches, ou encore qu'ils ne respectent pas les engagements qu'ils ont pris, les éducatrices doivent les convaincre de respecter les règles.

D. Entre contrainte et autodétermination

Dans ce paragraphe, on a comparé les modes d'organisation de la vie quotidienne des adolescents dans des foyers de Berlin, de la région parisienne et de Saint-Pétersbourg. Les trois aspects choisis pour cette analyse étaient : le déroulement des journées dans chaque foyer, la gestion du temps de loisir des jeunes, et les décisions concernant les jeunes. L'objectif était de décrire, à travers ces trois aspects, quelles formes prend l'autonomie des adolescents au niveau du choix de la répartition de leur temps et de leurs activités, ainsi que des décisions collectives et individuelles. Le tableau suivant résume schématiquement les résultats des observations.

Tableau 5. Organisation de la vie au foyer

		FOYER FRANÇAIS	FOYER RUSSE	FOYER ALLEMAND
Déroulement des journées	repas	repas fixes collectifs	repas du soir fixe	repas au rythme individuel
	devoirs scolaires	horaires fixes	règle de base : loisirs après exécution des devoirs ; négociation individuelle possible.	étude et loisir sous la responsabilité de chaque jeune (heure du coucher fixe)
	loisirs	horaires fixes		
Gestion des loisirs	en période scolaire	organisation des loisirs sous la responsabilité de chaque jeune	activités de loisirs obligatoires et facultatives prévues par l'équipe pendant le temps libre des jeunes	organisation des loisirs sous la responsabilité des jeunes, parfois suggestion de l'éducatrice
	vacances scolaires	vacances organisées par l'équipe éducative	vacances organisées par l'équipe éducative	vacances organisées par l'équipe éducative
prises de décision	concernant la vie collective	équipe éducative	équipe éducative	équipe éducative et groupe de jeunes
	individuelles	équipe éducative ; l'avis du jeune peut être entendu	équipe éducative ; l'avis du jeune peut être entendu	équipe éducative en accord avec le jeune

L'analyse de ces trois aspects révèle les différentes manières dont les jeunes sont amenés à s'organiser et à prendre des décisions au quotidien. Suivant les cadres fixés par chaque foyer, une marge de manœuvre plus ou moins importante est réservée aux jeunes.

Concernant le déroulement des journées, dans les trois foyers le principal impératif est la scolarité ou l'apprentissage, ainsi que les devoirs scolaires. Pourtant, on voit des différences au niveau des cadres fixés par les foyers.

> *Dans le foyer français, il existe des horaires immuables autant pour l'exécution des devoirs, que pour les repas et le moment du goûter. Les adolescents doivent respecter les horaires et agir dans le cadre d'une organisation plutôt rigide. Dans le foyer russe, les devoirs doivent être fait avant de sortir l'après-midi, mais des ajustements sont possibles, les jeunes devant respecter les horaires de retour qu'ils ont négocié avec l'éducateur. Dans le foyer allemand, en revanche, chaque jeune décide du moment où il fait ses devoirs, où il prend ses repas, où il rentre au foyer. Dans les négociations des horaires de sortie, les éducatrices font preuve d'une souplesse extrême, faisant appel, en dernier recours, à la responsabilité des jeunes.*

Dans les foyers russe et français, les éducateurs supervisent l'emploi du temps des jeunes, et l'exécution des devoirs ne risque pas d'être oubliée, les risques liés aux sorties des jeunes sont limités. Les éducatrices du foyer allemand, en laissant les jeunes s'organiser, courent de plus grands risques.

Au niveau des loisirs, le foyer russe ne laisse que peu de temps inoccupé aux jeunes, alors que le foyer français les incite au contraire à gérer eux-mêmes leur temps libre, tout en posant parfois des restrictions lorsque les liens familiaux sont jugés trop pathologiques. Dans ces deux foyers, l'équipe éducative limite donc les initiatives qui peuvent être prises par les jeunes, afin de les protéger de risques liés à leur environnement familial ou social. Dans le foyer allemand, la seule restriction posée par les éducatrices aux occupations des jeunes, est le cadre légal. Si un jeune se met dans une situation de réel risque, les éducatrices interviennent pour l'aider à s'en sortir.

Concernant la manière dont sont prises les décisions qui concernent les jeunes eux-mêmes, il existe un point commun aux trois foyers. Les décisions concernant l'orientation scolaire ou professionnelle, sont prises par les jeunes, en fonction des possibilités qui s'offrent à eux et après consultation avec les éducateurs.

> *L'équipe du foyer allemand ayant instauré un cadre formel permettant aux jeunes de participer aux prises de décision, peut s'appuyer sur cet argument pour exiger ensuite le respect des décisions prises par les jeunes eux-mêmes. On retrouve ici, l'élément d'autodiscipline introduit par le principe de participation, évoqué en introduction de cette partie.*
>
> *Les éducateurs russes et français, ne peuvent pas s'appuyer sur la participation des jeunes au processus de décision, pour faire respecter à ces derniers des décisions prises sans, et parfois malgré eux. Les éducateurs utilisent donc d'autres moyens de conviction : les russes rappellent au jeune qu'il s'est engagé à respecter le règlement, que c'est là la condition pour qu'il puisse rester*

au foyer. Comme les éducateurs français, ils insistent sur le fait que les décisions sont prises dans l'intérêt du jeune lui-même, même si son intérêt ne correspond pas à sa volonté.

Dans les trois foyers, la question des prises de décision concernant les jeunes, individuellement ou collectivement, rejoint la question de la légitimation et de l'application de ces décisions. Plus les jeunes ont d'influence sur les décisions qui les concernent, plus il le respect de cette décision peut leur paraître légitime.

On voit apparaître, à travers ces observations, deux éléments qui semblent intervenir dans les modes d'organisation de la vie en foyer. En effet, on voit que cette organisation peut tendre soit vers un fort degré de contrainte dans les cadres imposés aux jeunes, soit à l'opposé, vers un fort degré d'autodétermination des jeunes. L'orientation entre ces deux extrêmes, paraît liée, dans les trois foyers, aux principes de protection et de limitation des risques d'un côté, et à ceux de légitimation des décisions, et d'exercice de l'autodétermination par les jeunes, de l'autre.

Dans le foyer français, en soumettant les jeunes à des emplois du temps rigides, les risques d'échec scolaire et les menaces pour la sécurité des jeunes, sont minimisés. Cette rigidité contribue également, à entraîner les jeunes à respecter un rythme régulier, à s'adapter à un cadre donné. Ils sont libres dans la gestion de leur temps de loisir, dans les limites de risques perçus par l'équipe éducative – la menace de relations familiales pathologiques par exemple. Ils ne participent pas formellement aux prises de décision les concernant, bien qu'ils puissent influencer les décisions en exprimant leurs souhaits auprès des adultes, lors d'échanges informels le plus souvent. Cela signifie que les adultes, après avoir pris une décision, doivent travailler à convaincre le jeune concerné, de la légitimité de cette décision, afin qu'il accepte de s'y soumettre. A défaut, le jeune doit se soumettre à l'autorité représentée par l'équipe éducative.

La même chose est vraie dans le foyer russe : les décisions sont prises par les adultes, les jeunes doivent accepter l'autorité de l'équipe éducative, et respecter les décisions. Ici aussi, les éducateurs supervisent les emplois du temps des jeunes, mais à la différence du foyer français, une marge de négociation est prévue. Les jeunes doivent respecter les horaires dont ils ont eux-mêmes convenu avec les éducateurs. De plus, les jeunes, au début de leur prise en charge, font eux-mêmes une demande d'accueil et s'engagent par écrit, à respecter le règlement du foyer. De cette manière, l'équipe peut faire référence à l'engagement du jeune, lorsqu'il s'agit de lui faire respecter les règles.

Enfin, à la différence des foyers français et allemand, le foyer russe propose un cadre d'activités très dense, dans le but de maintenir les jeunes occupés le plus possible, et de les protéger d'un environnement social dangereux.

Dans le cas du foyer allemand, les éducateurs acceptent certains risques en laissant décider les jeunes eux-mêmes, sans superviser leur emploi du temps au quotidien. Leur objectif est de donner aux jeunes la possibilité de s'exercer à maîtriser leur emploi du temps de manière autonome. En donnant aux jeunes la possibilité de participer à la définition des règles de la vie collective, en leur confiant la réalisation des plannings hebdomadaires, et en les laissant participer aux décisions concernant leur avenir individuel, l'équipe se dote d'une légitimité pour faire ensuite appliquer ces décisions. Dès lors qu'un accord a été trouvé avec un adolescent, les éducatrices peuvent s'appuyer sur cet accord pour exiger qu'il soit respecté. L'accord de l'adolescent donne une légitimité aux décisions et aux règles, différente, de la légitimation fournie par l'autorité des adultes. Dans le foyer allemand, les éducatrices prennent donc des risques, afin d'en tirer des bénéfices précis : l'apprentissage de la gestion du temps par les jeunes et la meilleure soumission des jeunes à des décisions qu'ils ont contribué à définir.

La comparaison des modes d'organisation de la vie dans les trois foyers, fait donc apparaître différentes manières qu'ont les équipes, de gérer les risques auxquels les jeunes sont exposés. On retient d'un côté la volonté de protéger les adolescents des différents dangers qui les guettent : échec scolaire ; insécurité provenant de l'extérieur du foyer ; risques de prostitution, de délinquance liés à l'entourage social des jeunes ; risques de liens familiaux pathologiques. Cette volonté de protection, une des raisons d'être de l'éducation en foyer, se traduit par des cadres rigides imposés dans l'organisation de la vie. Ces contraintes compliquent le travail des éducateurs, puisqu'elles sont en contradiction avec la volonté d'entraînement des jeunes à l'autonomie.

D'autre part, c'est également pour éviter tout risque, pour ne pas hypothéquer l'avenir des mineurs par une décision inadaptée, que dans les foyers russe et français, les décisions sont prises par les équipes éducatives sans chercher de manière systématique, le consentement du jeune. La suite de la comparaison montrera qu'en prenant le risque de donner du poids à l'accord du jeune lors d'une décision, les éducatrices du foyer allemand disposent d'une légitimité autre que l'autorité hiérarchique, pour faire respecter cette décision.

III. TRAVAUX A EFFECTUER PAR LES JEUNES

Le deuxième aspect choisi pour décrire les formes d'autonomie des jeunes dans les trois foyers, est lié à l'exécution de différents types de travaux. Les éducateurs créent un équilibre entre d'un côté, l'aide et le soutien qu'ils apportent aux adolescents et de l'autre, la responsabilité qu'ils leur confient dans le processus de leur propre évolution. L'attention portera sur la répartition, dans chaque foyer, des tâches ménagères, sur la réalisation par les jeunes, des travaux liés à leur scolarité, ainsi que sur l'exécution de démarches concernant leur avenir.

La manière dont sont réparties les tâches ménagères dans les foyers reflète d'une certaine manière, des principes éducatifs prédominants : entre une répartition des tâches de type patriarcale, une constante référence à l'éducation par le collectif, et une organisation basée sur les droits et les devoirs individuels.

La scolarité des jeunes est souvent liée à des difficultés de la part des jeunes. L'insertion scolaire et professionnelle constitue un axe central du travail éducatif, puisqu'elle représente la porte d'accès à une socialisation réussie. C'est un des critères selon lequel peut se mesurer l'efficacité du travail socio-éducatif de chaque foyer, vis-à-vis des organismes financeurs.

Le troisième domaine dans lequel des tâches sont à exécuter en partie par les jeunes, regroupe tout ce qui concerne leur avenir au niveau individuel : orientation et formation professionnelle, santé, démarches administratives… Les éducateurs aident et soutiennent les adolescents en garantissant l'exécution de ces tâches. Simultanément, ils tentent de faire en sorte que les jeunes apprennent à s'affranchir eux-mêmes de ce genre de démarches. Différentes méthodes sont repérables suivant les équipes éducatives.

A. Foyer français

Le foyer français étudié dans le cadre de cette recherche, se distingue des deux autres, par le fait que les adolescents sont déchargés de nombreux travaux ménagers ou autres, de manière à ce qu'ils se consacrent mieux à leur scolarité. On s'apercevra qu'en comparaison avec les foyers des deux autres pays, c'est ici le principe d'assistance qui semble prédominer.

1. Répartition des tâches ménagères

En terme de travaux domestiques, les jeunes du foyer français sont responsables chacun de la propreté de leur chambre, que les éducateurs vérifient quotidiennement. Les jeunes doivent également participer à tour de rôle aux services pour les repas.

> *Un planning indiquant le roulement des services à exécuter par les jeunes pendant la semaine, est affiché dans la cuisine. Il y a deux services par jour : pour le repas de midi et pour le repas du soir.*
>
> *Un jeune explique en quoi consiste le service : acheter le pain, mettre le couvert (quand il n'est pas déjà mis par la cuisinière avant qu'on rentre de l'école), apporter les plats, desservir, débarrasser, faire la vaisselle (à l'aide du lave-vaisselle), la ranger, passer un coup de balai « mais ça, on le fait que quand c'est vraiment crade ».*
>
> *Un soir, alors que la cuisinière était partie et qu'il était l'heure de mettre la table pour le dîner, le jeune de service est venu me demander lui-même si je comptais rester pour dîner.*
>
> *Pour mettre le couvert, le jeune devait donc s'enquérir lui-même du nombre de personnes présentes au repas. Par ailleurs, le jeune de service doit parfois faire des courses pour le petit déjeuner du lendemain.*

En semaine, la cuisinière prépare les repas de midi et du soir. Le week-end, en revanche, les jeunes qui restent au foyer se servent dans la réserve pour préparer leurs repas avec l'aide des éducateurs. On aperçoit dans l'exemple suivant, une des situations où l'équipe éducative doit arbitrer entre la logique institutionnelle, qui voudrait une gestion efficace des aliments, et le principe de responsabilisation des jeunes dans les tâches ménagères.

> *L'usage de la nourriture fait par les jeunes en l'absence de la cuisinière, apparaît problématique à cette dernière :*
>
> *Le week-end, les jeunes qui restent au foyer se servent dans la réserve pour préparer leurs repas avec l'aide des éducateurs. Cette organisation ne satisfait pas la cuisinière, car d'après elle, ils ne rangent pas correctement les aliments utilisés, et elle est obligé de jeter le lundi matin, des produits qui ont été décongelés puis*

remis dans le congélateur. Elle a donc proposé au directeur de mettre des aliments à disposition des jeunes le week-end sans leur laisser d'accès à la chambre froide, mais le directeur aurait refusé.

La cuisinière lave et repasse le linge de chaque jeune une fois par semaine (deux jeunes par jour), chaque jeune ayant un jour fixe pour lui apporter son linge sale. Cependant d'après elle, quand il y a trop de chemises, elle ne les repasse pas. C'est elle également, qui fait le ménage dans toutes les pièces communes de la maison.

Certains jeunes sont conscients du fait que le foyer le décharge de nombreux travaux domestiques afin qu'ils puissent se consacrer à leurs études, et appréhendent la sortie du foyer, après laquelle ils devront assumer eux-mêmes toutes les tâches ménagères.

Un jeune âgé de 16 ans et demi s'est vu proposer de quitter le foyer pour passer en service de suite. Mais il dit préférer rester ici, « en profiter à max », parce qu'on l'a prévenu que le lycée, qu'il veut commencer l'an prochain, « c'est plus dur que le collège ». Il a donc choisi de se donner encore un an pour s'adapter au lycée avant de s'adapter à l'autonomie : « il faudra faire la cuisine, laver ton linge toi-même etc. »

A travers ces descriptions du foyer français, transparaît le sens du principe de 'prise en charge' : les adolescents sont assurés de ne manquer de rien. La cuisinière, en réalisant tout le travail de type ménager, garantit les conditions d'hygiène ainsi que la qualité de la nourriture. On peut parler d'une assistance, dont bénéficient les adolescents, en tant que mineurs. Ils doivent apprendre à effectuer un nombre restreint de tâches, comparé à ce que doivent faire les jeunes des foyers russe et allemand : ici, les jeunes ne font pas les courses quotidiennes, ne font pas le ménage des pièces communes, ne lavent pas leur linge.

2. Scolarité

L'équipe du foyer français accorde beaucoup d'importance au travail scolaire des jeunes. Ces derniers doivent faire obligatoirement une heure et demi de devoirs scolaires surveillés chaque soir, et y sont aidés par plusieurs adultes. L'éducatrice décrit ce moment :

« L'étude entre 18 heures et 19 heures 30. Donc, à partir de 16 heures, nous sommes deux à intervenir. Deux éducs. Donc, si tu veux, […] à 18 heures, on arrive en complément avec l'équipe d'éducateurs scolaires […] qui sont deux. Et on tourne dans les chambres, on fait le tour des... On contrôle les carnets de correspondance, on essaie de donner un coup de main, quand par exemple un jeune a nécessairement besoin d'un éducateur scolaire de façon très active, on pallie à notre façon, et on fait en sorte que l'étude se passe... on ne peut mieux. C'est pas souvent évident, mais on essaie. »

Il y a un encadrement renforcé au moment des devoirs. Cet encadrement est collectif, il ne dépend pas du niveau de chacun. Tous les jeunes sont surveillés, qu'ils soient en mesure de faire leurs devoirs seuls, ou pas. Il arrive aussi que du travail scolaire supplémentaire ou à rattraper soit imposé, quand par exemple un jeune est exclu de l'école pour un certain temps.

Un système de récompenses et de punitions est utilisé par l'équipe éducative, pour encourager les jeunes à travailler. Les punitions et récompenses sont décidées par le directeur ou l'éducateur de service, elles peuvent concerner l'argent de poche :

> *Un jour, en rentrant d'un conseil de classe, le directeur annonce qu'un jeune a eu les encouragements. Il espère « que ça ne sera pas le seul. Sinon, ça se fera sentir sur l'argent de poche. »*
>
> *Dans cet autre cas, la récompense est sensée motiver le garçon à faire des exercices sans surveillance :*
>
> *Pendant l'étude, un éducateur fait faire des exercices d'orthographe à un jeune. Au bout d'un moment, il le laisse seul avec une série de questions, en lui promettant une récompense s'il répond correctement.*

Le système des punitions est appliqué également en lien avec le comportement des jeunes à l'école. Les punitions consistent alors le plus souvent en une privation de sortie :

> *L'éducateur annonce au directeur qu'un jeune est exclu de l'école pendant trois jours pour agressivité envers ses camarades. Le directeur prévient que le week-end prochain, ce jeune devra rester au foyer. De plus, pendant ces trois jours, il doit rester au foyer jusqu'à la fin de l'après-midi.*
>
> *Un soir, l'éducatrice est assise dans le bureau, deux jeunes arrivent et s'installent pour la taquiner. Elle demande à celui qui a été exclu du collège pour trois jours, comment s'est passée sa journée avec son éducateur. « Mal, comme tous les jours, il ne veut pas me laisser sortir avant 16 h 30. » L'éducatrice lui explique qu'il s'agit de la sanction infligée, elle justifie la réaction de son collègue.*

Dans le foyer français, on a donc vu que le soutien scolaire est organisé de manière collective. D'autre part, l'équipe utilise la méthode traditionnelle des récompenses et punitions, appliquée surtout à l'argent de poche et aux sorties, pour motiver les jeunes dans leur travail scolaire. On verra plus bas que cette approche se distingue de celle de l'équipe allemande, qui est basée sur la négociation et sur un soutien individualisé.

3. Démarches à l'extérieur du foyer

Différents types de démarches sont à faire à l'extérieur du foyer, concernant par exemple, l'orientation professionnelle, ou la santé des jeunes. Dans le foyer français, les jeunes apprennent à faire ces démarches eux-mêmes, les éducateurs les soutenant quand ils l'estiment nécessaire.

Tout d'abord les adolescents qui arrivent au foyer commencent par apprendre, quand ils ne le savent pas encore, à se servir de la carte orange et des transports en commun. En effet, sauf exception (pour des transports nocturnes ou urgents par exemple), ils se déplacent de manière indépendante.

> *Au moment du passage de service, l'éducatrice qui s'en va explique à l'éducateur qui prend son service, qu'un des jeunes à rendez-vous chez le médecin l'après-midi. Mais s'il y va par ses propres moyens après l'école, il arrivera en retard pour le rendez-vous. C'est pourquoi, elle aurait dit au jeune de rentrer directement au foyer dès la fin des cours, de manière à ce qu'un éducateur l'emmène chez le médecin en voiture, ce qui irait plus vite. Le jeune devrait ensuite rentrer tout seul. Mais l'éducateur, qui sera de service à ce moment-là, n'est pas d'accord, puisqu'il est de règle que les jeunes se déplacent tout seuls. Donc l'éducatrice s'engage à revenir au foyer pour emmener elle-même le jeune chez le médecin, comme elle le lui a promis.*

Un autre domaine, dans lequel les adolescents sont conduits à prendre eux-mêmes leurs responsabilités, est celui de leur santé. Souvent ils vont eux-mêmes chez le médecin ou à la pharmacie. Cela les met parfois devant certaines difficultés, au sujet desquelles ils peuvent demander conseil aux éducateurs. Mais en règle générale, ces derniers les laissent se tirer d'affaire eux-mêmes.

> *Vers 19 heures, un jeune qui vient de rentrer, est assis dans le bureau des éducateurs. Il parle d'un problème qu'il a eu à l'hôpital du sport, où on ne reconnaîtrait pas sa couverture CMU. Il aurait donc des difficultés pour se faire soigner. L'éducateur lui conseille, pour la prochaine fois, de donner un faux nom après s'être fait soigner, et de sortir de l'hôpital en prétextant d'aller chercher son éducateur. L'autre éducateur, plus sérieusement, lui demande s'il n'est pas couvert par la sécurité sociale de sa mère, et s'en va fouiller dans le dossier. Finalement le jeune est envoyé en étude.*

Dans certains cas, cette indépendance en terme de démarches de santé, peut donc être perçue comme négative par le jeune, qui se voit confronté à des difficultés.

> *Un autre jeune, qui porte des lunettes, est allé les commander lui-même chez l'opticien. Mais il dit être mécontent, parce que le magasin lui a livré les lunettes dans un état qui ne correspondait pas à ce qu'il attendait. Il dit avoir l'impression*

que les vendeurs ne le prennent pas au sérieux parce qu'il vient sans être accompagné d'un adulte.

Un autre type de démarches extérieures concerne l'orientation professionnelle. Plusieurs jeunes terminent leur scolarité après le collège et entament une formation en alternance. Ceci signifie qu'ils doivent trouver une place de formation, mais aussi un employeur. Selon la description donnée par un des éducateurs, les jeunes doivent faire une partie des démarches eux-mêmes, mais sont toujours encadrés et soutenus par les adultes, de manière à écarter certains risques.

> *« En général c'est le jeune qui cherche l'employeur seul, au début, et puis ensuite, évidemment, on rencontre l'employeur. Soit il se déplace ici, soit c'est nous qui nous déplaçons là-bas. Déjà pour remplir le contrat, pour discuter du contrat, si jamais il n'a pas […] l'habitude de prendre des jeunes comme ça. Et puis bon c'est quand même important de discuter avec le jeune et l'employeur et l'éducateur, sur les conditions de travail, etc. Parce que un jeune, en général, qui commence son boulot, il dit rien du tout, et puis quand y a quelque chose qu'il aime pas, il part tout de suite et il vient plus travailler. Mais il discute pas. […] Pour T*** par exemple, […] il va voir son employeur, il dit 'voilà, c'est le contrat à signer', il signe, T*** ne demande rien du tout, l'employeur ne lui dit rien du tout, il lui dit 'à lundi'. T*** il y va mais il sait pas qu'est-ce qu'il va faire exactement. Tandis que si on est là, on va poser la question à l'employeur pour lui dire quelles sont les tâches qui vont lui être données. Où là, T*** va pouvoir écouter... Il aura pas le réflexe, ou le déclic, pour pouvoir demander, ou il osera pas. »*

Dans le foyer français, il donc est exigé des jeunes qu'ils accomplissent certaines démarches par eux-mêmes. Selon le type de démarches, ils sont plus ou moins soutenus par les éducateurs. Dans le cas des démarches de santé, les jeunes sont largement rendus responsables. Pour l'orientation professionnelle, notamment la signature de contrats, les éducateurs encadrent les jeunes de manière à éviter, autant que possible, qu'ils échouent par la suite. Suivant les risques liés au type de démarche, les éducateurs tendent donc tantôt, à responsabiliser les jeunes, tantôt, à les assister.

Pour conclure à propos du foyer français, on retiendra que l'équipe éducative cherche à enrôler les jeunes dans les différents travaux domestiques et plus encore, dans les démarches à faire à l'extérieur du foyer. Même si, à la vue des deux autres foyers, la participation des jeunes à ces travaux reste relativement limitée, elle témoigne du principe de responsabilisation des jeunes. Les efforts les plus importants exigés des jeunes, concernent le travail scolaire, pour lequel ils sont fortement encadrés. Les exemples ont fait apparaître également que le souci d'efficacité au niveau de l'hygiène et de l'alimentation, conduit à limiter les travaux confiés aux jeunes. On voit alors percer le principe de l'assistance, qui entre en concurrence avec celui de la responsabilisation.

B. Foyer russe

Dans le foyer russe comme dans le foyer français, c'est pour le travail scolaire que les adolescents doivent fournit le plus d'efforts. Ils participent beaucoup aux travaux domestiques, pour lesquels chacun est responsabilisé vis-à-vis de tout le collectif. En revanche, les démarches à l'extérieur du foyer, sont faites sans eux le plus souvent.

1. Répartition des tâches ménagères

Les tâches ménagères auxquelles les jeunes contribuent sont le rangement de leurs chambres, les courses, la préparation des repas, le lavage de la vaisselle, le nettoyage des pièces communes etc. Il n'y a en effet pas d'employé pour faire le ménage. Les jeunes doivent effectuer ces différents types de service soit à tour de rôle, soit en fonction de leur présence au moment où le service doit être fait.

C'est le cas pour les courses, qui sont confiées le moment venu, à ceux des jeunes qui sont présents.

> *Les courses sont faites au jour le jour. Le matin, la cuisinière avise sur les aliments qui manquent, elle ou la directrice constitue une liste. Les jeunes qui reviennent le plus tôt de l'école peuvent être chargés d'aller faire des courses. On leur donne la liste et l'argent nécessaire.*
>
> *Un jour, quatre jeunes rentrés de l'école à 14 heures vont faire les courses deux par deux. Plus tard, un d'entre eux rentre du marché avec sur le dos, un énorme sac rempli de légumes. Il dépose le sac et repart, car il n'avait pas assez de forces pour prendre les concombres du même coup.*
>
> *Pendant ce temps deux filles coupent du vieux pain pour en faire des biscottes. Le jeune revient avec les concombres, la directrice lui fait écrire la liste des achats et des dépenses, pour faire l'addition et vérifier qu'il a rendu toute la monnaie.*
>
> *Arrivent les deux autres jeunes, une fille et un garçon avec un sac. L'argent qu'ils avaient n'a pas suffit pour acheter de la viande. Le garçon propose de retourner au magasin. Il prend la défense de la fille qui n'a pas insisté pour faire mettre des tampons sur les tickets de caisse.*

Pour les repas, en revanche, chaque jour un jeune est de service dans la cuisine.

> *Il aide à la préparation du repas (en épluchant les légumes par exemple), met la table, coupe le pain, et nettoie les casseroles et plats après le repas. Pour la vaisselle, chaque jeune doit laver son assiette et ses couverts en sortant de table.*
>
> *Parfois le service de cuisine peut s'étendre à des tâches inhabituelles.*

En rentrant d'un week-end passé sous la tente, les jeunes rapportent des casseroles couvertes de suie. Pendant deux jours, elles restent sales de l'extérieur, car le jeune qui était de service le jour du retour trouvait injuste de devoir faire cette corvée. Finalement, il se rend et lave les casseroles, ce qui met un certain temps. À la fin, pour le récompenser, la directrice l'emmène et lui achète des beignets.

Pour le rangement du couloir, un jeune est nommé responsable chaque semaine.

Il doit faire en sorte que tout le monde range ses chaussures dans le placard de l'entrée, de sorte qu'elles n'encombrent pas le passage. Les chambres sont rangées et nettoyées tous les soirs par tous les jeunes.

Concernant le linge, les adolescents sont également responsabilisés pour la lessive.

Lors d'une réunion avec tous les jeunes, la directrice leur rappelle qu'ils doivent laver leur linge de corps à la main, et que le reste, est lavé une fois par semaine par l'intendante, à la machine. Néanmoins, ils ne doivent laisser traîner leur linge sale dans les chambres, mais doivent le mettre dans la salle de bains.

Dans le foyer russe, les jeunes sont donc amenés à aider pour l'exécution de nombreuses tâches. Leur répartition parmi les jeunes peut être planifiée à l'avance dans le cas du service de cuisine ou de couloir. Mais souvent, les corvées sont distribuées au fur et à mesure qu'elles apparaissent, aux jeunes qui sont présents.

La responsabilisation recherchée par l'équipe éducative est non pas une responsabilisation individuelle, mais une responsabilisation collective. Les jeunes sont responsabilisés vis-à-vis du groupe : chacun doit contribuer au bien-être de tous, et c'est pourquoi, chacun doit exécuter les tâches au moment où leur nécessité apparaît.

2. Scolarité

Comme dans les deux autres foyers, le travail scolaire des adolescents est une priorité absolue dans l'organisation du foyer russe. Cela signifie que tous les membres de l'équipe éducative consacrent beaucoup de temps dans la journée, à aider les jeunes à faire leurs devoirs et à vérifier l'exécution du travail scolaire. C'est ce qu'illustrent ces notes prises un après-midi dans le foyer.

Dans la cuisine: l'éducatrice fait des maths avec un jeune, un deuxième jeune vient lui faire signer son cahier, un troisième est au téléphone pour savoir quels exercices il doit faire en chimie. Il apprend qu'il avait un contrôle de chimie, la semaine dernière, auquel il n'est pas allé. L'éducatrice lui fait des remontrances auxquelles il ne répond rien. La travailleuse sociale qui est à côté, lui propose de rattraper le programme de chimie de l'année en un mois. Le jeune objecte que c'est impossible, elle assure que non, à condition de travailler tous les jours, elle lui propose de l'aider. Finalement il se dit d'accord.

Il demande s'il aura le droit de sortir quand il aura fini ses devoirs. L'éducatrice lui répond de faire ses devoirs d'abord, qu'après on verrait. Elle se souvient que d'ailleurs, aujourd'hui il est privé de sortie.

Un quatrième jeune doit faire une rédaction sur la situation écologique de Saint-Pétersbourg ; la travailleuse sociale appelle le club informatique pour savoir s'il peut aller faire des recherches sur internet. Finalement quelqu'un va faire les recherches pour lui, donc le jeune reste au foyer.

Ces exemples révèlent que tous les adultes présents sont engagés dans l'aide aux devoirs.

Dans le foyer russe, les punitions et les récompenses sont utilisées pour convaincre les jeunes de travailler assidûment à l'école. Comme dans le foyer français, une des punitions courantes est la privation de sortie.

Au moment où les jeunes rentrent de l'école, l'un d'entre eux se fait passer un savon par la travailleuse sociale et l'éducatrice. En effet l'éducatrice revient de son école, il n'y était pas. Elle a appris par les enseignants qu'il s'agit du deuxième jour de suite où il ne vient pas du tout en cours. Pourtant, il quitte le foyer le matin et revient à l'heure habituelle, avec les devoirs à faire à la maison. Il est sermonné et après 15 minutes de questions du type « Tu veux qu'on t'emmène à la police ? Qu'est-ce que tu fais toute la journée ? etc. », il est privé de sortie.

Finalement, ce jeune, est mis en 'étude à domicile', c'est à dire que les éducatrices lui font apprendre le programme scolaire à la maison, et qu'il ne fréquente plus l'école jusqu'à la fin de l'année scolaire.

A l'inverse, une augmentation du temps de loisirs peut tenir lieu de récompense pour de bons résultats.

Pendant la réunion des jeunes, la directrice loue un garçon qui a eu des bonnes notes en anglais. Elle lui dit que quand il aura passé ses examens dans un mois, il pourra recommencer à fréquenter le centre d'informatique. Ou au moins, dès qu'elle verra qu'il fait bien ses devoirs.

On constate donc une approche similaire à celle du foyer français, dans le sens où l'exécution des devoirs scolaires mobilise pendant une période donnée, tous les jeunes et une partie de l'équipe éducative. Les mêmes méthodes traditionnelles de motivation par la punition et la récompense, sont appliquées.

La différence entre le foyer russe et le foyer français, semble-t-il, est l'approche plus individualisée du foyer russe. Le plus souvent, les jeunes commencent à faire leurs devoirs au même moment (après le déjeuner), mais ils terminent non pas en fonction d'une grille prédéterminée mais du moment où ils ont fini leur travail. Les jeunes viennent eux-mêmes chercher de l'aide si ils en ont besoin. On a donc un système plus souple que dans le foyer français.

3. Démarches à l'extérieur du foyer

Comme dans le foyer français, parmi les démarches à effectuer à l'extérieur du foyer, figurent celles qui concernent l'orientation professionnelle des adolescents. Par ailleurs, une des préoccupations de l'équipe est la préparation des jeunes à la fin de leur prise en charge par le foyer, au moment de leur majorité. Cela comprend essentiellement, l'établissement de papiers d'identité (souvent manquants) donnant accès à une série de droits civils (formation, santé, aide sociale), ainsi que l'obtention d'un logement et l'accès à une formation professionnelle ou un emploi.

Dans certains cas, les jeunes font eux-mêmes les démarches nécessaires à leur inscription dans une école professionnelle par exemple.

> *Une jeune fille a décidé elle-même d'entrer dans un lycée professionnel, mais elle doit passer un concours d'entrée pour cela. L'équipe a donc trouvé le moyen de l'inscrire gratuitement dans un cours de russe, qu'elle fréquente régulièrement pour se préparer à ce concours.*
>
> *Une autre fille, d'après la directrice, n'arrivait pas à prononcer une phrase cohérente au moment où elle est arrivée au foyer. Or, vers la fin de l'année scolaire, elle aurait écrit elle-même une lettre de motivation pour être prise dans une école d'esthéticienne.*

Mais le plus souvent, ces démarches sont difficiles, et sont prises en main par l'équipe éducative. Ce travail tombe principalement sous la responsabilité de la travailleuse sociale.

> *Un des jeunes va avoir 18 ans, doit donc quitter le foyer, mais n'a pas de logement. La directrice ordonne à la travailleuse sociale de lui trouver une école professionnelle, par laquelle il peut être logé et recevoir une bourse. Il existe en effet de tels internats réservés spécialement aux jeunes majeurs 'privés de tutelle parentale'.*

Les jeunes sont donc déchargés de ces préoccupations pendant leur séjour au foyer. Par contre, ils doivent suivre obligatoirement les séances de groupe hebdomadaires, dont l'objectif est de les préparer aux différents types de démarches qu'ils seront conduits à faire auprès des administrations, après leur majorité.

> *La psychologue commence par des jeux de groupe pour mettre tout le monde en route, puis ont lieu des jeux de rôles où les jeunes sont censés s'entraîner à différentes situations. Par exemple, la travailleuse sociale joue une fonctionnaire de l'administration. Elle est responsable d'attribuer différents types d'aide sociale, sachant qu'elle n'a pas de ressources suffisantes pour donner à chacun ce qui lui revient de droit. Les jeunes doivent, tour à tour, essayer d'obtenir ce à quoi ils ont droit (par exemple : la visite de trois logements différents, lorsqu'un logement leur est attribué par décision judiciaire), qu'elle fait mine de leur refuser. Ils doivent trouver les arguments susceptibles de la convaincre.*

Ce récit illustre la méthode de l'équipe du foyer russe. Les jeunes ne font pas eux-mêmes ces démarches, car cela prend beaucoup de temps, et pour réussir ces entreprises, il faut non seulement bien savoir comment s'adresser aux fonctionnaires, mais aussi, il est utile d'avoir des recommandations de diverses personnes. En effet même les adultes, munis de leur expérience et de leurs carnets d'adresses, ne parviennent pas toujours à faire valoir les droits des mineurs du foyer. Les adultes s'occupent donc eux-mêmes de faire les démarches, mais organisent un entraînement pour les jeunes, afin qu'ils voient ce qui les attend et comment y faire face.

Pour leur orientation professionnelle et pour les démarches administratives, les jeunes du foyer russe sont donc fortement aidés par les adultes, qui règlent même certains problèmes sans eux. L'équipe juge plus utile de préparer les jeunes en les entraînant sous la forme de jeux de groupe. Dans ce domaine, c'est donc ici le principe d'assistance qui prédomine, la responsabilisation des jeunes pour ces questions étant estimée impossible.

Pour le foyer russe on retiendra une forte mobilisation des jeunes au niveau des travaux ménagers, desquels ils doivent individuellement et à tour de rôle, répondre face aux autres jeunes du groupe. De même que dans le foyer français, les travaux scolaires retiennent toute l'attention de l'équipe éducative, autant pour ce qui est du soutien scolaire, que des techniques de motivation des jeunes. En revanche, les démarches concernant la situation sociale et l'insertion professionnelle des jeunes, sont le plus souvent exécutées par les adultes. Les jeunes doivent s'y entraîner à travers des simulations de situations lors de jeux de groupe. On a donc ici aussi, à la fois une tendance à la responsabilisation et une tendance à l'assistance des jeunes, suivant le domaine dont il est question.

C. Foyer allemand

Les travaux à effectuer par les jeunes sont les plus nombreux dans le foyer allemand. En effet, si on a vu précédemment que les adolescents y disposaient d'une relative liberté quant à la répartition de leurs activités dans le temps, ils doivent compter parmi ces activités, un certain nombre de tâches à l'intérieur et à l'extérieur du foyer. Ces tâches peuvent être aussi bien des services rendus à tour de rôle pour la vie du groupe, que des travaux et démarches concernant caque jeune individuellement.

1. Répartition des tâches ménagères

Pour les tâches d'ordre individuel, chaque jeune est responsable de sa propre chambre, ainsi que du lavage de son linge (vêtements, draps etc.). Le ménage des chambres n'est pas vérifié quotidiennement par les éducatrices. Les jeunes utilisent la machine à laver au rythme qu'ils jugent bon. Par ailleurs, chaque jeune se réchauffe lui-même le repas de midi préparé par la ménagère, et se prépare lui-même un repas le soir.

Pour ce qui est des tâches d'ordre collectif, les jeunes doivent se répartir entre eux les services de cuisine, de courses et de ménage.

> *Le service de cuisine comprend le nettoyage de la cuisine le soir. Chacun range sa vaisselle lui-même dans le lave-vaisselle, mais les plats qui restent doivent être lavés par le jeune de service. De plus, il doit faire en sorte que tout soit rangé pour 21 heures. Si l'éducatrice qui est de service décide de préparer un dîner commun, il doit l'aider à préparer le repas du soir et à mettre la table.*
>
> *Le service des courses est également exécuté quotidiennement. Le jeune qui est responsable des courses doit faire dans l'après-midi les achats pour le soir et pour le déjeuner du lendemain. Les achats plus volumineux, pour les boissons notamment, sont faits par un adulte qui prend la voiture.*
>
> *Avant de partir, celui ou celle qui est de service constitue la liste des aliments qui manquent, en se faisant aider parfois par l'éducatrice, parfois par les autres jeunes.*

Pour faire les courses, le jeune reçoit de l'éducatrice ou de la ménagère de l'argent liquide.

> *D'après la ménagère, les jeunes vont dans un supermarché un peu plus éloigné, mais meilleur marché que le magasin du coin, car ils doivent prendre l'habitude de vivre avec un budget modeste. En rentrant, le jeune doit déposer les justificatifs pour toute la somme dépensée, ainsi que la monnaie, sur le bureau des*

éducatrices. Ces dernières ne vérifient pas la monnaie tout de suite, on verra plus loin que cette confiance conduit parfois à des situations délicates.

Une fois par semaine, les jeunes font le grand ménage, c'est-à-dire qu'ils se répartissent le nettoyage de toutes les parties communes. Les sanitaires sont nettoyés régulièrement par la ménagère.

La répartition des services a lieu lors des réunions entre les jeunes. Mais il arrive qu'elle soit modifiée spontanément.

Un jour en fin d'après-midi, une jeune fait remarquer à l'éducatrice que le garçon qui avait insisté pour faire son service de courses ce jour-là, n'est pas encore rentré, alors que le magasin va bientôt fermer. L'éducatrice accepte d'emmener la fille au magasin en voiture, de telle sorte qu'elle puisse échanger son service (qui devait être le lendemain), avec celui du garçon qui n'est pas rentré. L'éducatrice va dresser la liste des achats et l'emmène.

La fille a donc su mettre à profit le retard du garçon, puisque de cette manière, elle n'a pas besoin d'aller à pied au magasin, et de plus, elle se libère pour l'après-midi du lendemain.

Les domaines de responsabilités revenant aux jeunes, parmi les tâches ménagères sont donc définis précisément. Cependant, la répartition des tâches entre eux, et le moment d'exécution de ces tâches par chacun, ne sont pas prédéterminés par le cadre du foyer. Les adolescents s'organisent eux-mêmes, collectivement et individuellement.

2. Scolarité

Comme dans les autres foyers, la scolarité et l'insertion professionnelle des jeunes est ici une priorité.

Cependant pendant la période d'observation, il n'y a pas de plage horaire fixe pour l'exécution des devoirs. Chaque jeune en est remis à son propre mode d'organisation. Plusieurs jeunes ayant déjà quitté l'école d'enseignement général, n'ont que rarement des travaux à faire à la maison.

Les éducatrices sont disponibles pour d'éventuelles questions de la part des adolescents. De plus, elles font faire des exercices à certains écoliers selon leurs faiblesses. Elles s'organisent elles-mêmes pour apporter un soutien scolaire aux jeunes qui en ont besoin.

Un garçon doit passer un test d'évaluation pour entrer en apprentissage. Les éducatrices commencent donc la réunion de service en se répartissant les matières dans lesquelles elles vont l'entraîner.

Un autre jeune a beaucoup de difficultés en orthographe et en mathématiques. Les éducatrices préparent des exercices qu'il n'a pas encore fait, à l'aide de manuels. La chef d'équipe a même rapporté, lors d'une réunion, un cahier d'exercices qu'elle a acheté en promotion, pour que le jeune travaille pendant les vacances. Elle dit espérer qu'il ne trouve pas trop puérile la rédaction du cahier, mais que d'un autre côté, les exercices seraient exactement adaptés à son niveau.

L'équipe a un planning dans lequel elle note, semaine par semaine, les heures d'exercice faites avec chaque jeune. Tout en cherchant à responsabiliser les écoliers en les laissant eux-mêmes organiser leur travail scolaire, les éducatrices interviennent donc dans certains cas, en contraignant un jeune à des séances d'exercices. Cette contrainte n'est pas aisée à mettre en pratique; c'est plutôt par la négociation qu'elles parviennent à leurs fins.

Un après-midi où la chef d'équipe travaille avec lui sur la terrasse, d'autres jeunes se joignent à eux pour goûter, et se mettent à aider le garçon à répondre aux questions. Ensuite elle lui dicte des exercices qu'il doit faire seul. Au bout d'un certain temps, il annonce qu'il en a assez, et que ça fait déjà plus d'une heure qu'il travaille. La chef d'équipe lui rétorque qu'il ne va pas en mourir. Mais il refuse de continuer, l'heure convenue étant révolue. Elle lui demande de faire lui-même la correction à l'aide du dictionnaire, et de lui déposer dans son casier dans la chambre des éducateurs. Elle pourra ainsi le trouver en arrivant à son prochain service, qui est dans quatre jours.

L'exemple de ce jeune montre que les éducatrices investissent beaucoup de temps et d'énergie pour le soutenir dans sa scolarité, en l'obligeant à travailler régulièrement les matières dans lesquelles il est faible. En même temps, elles exigent beaucoup de travail de sa part. Cela n'est pas le cas pour tous les jeunes, les exigences dépendent de la situation de chacun. L'approche est donc individualisée. Si elles investissent autant pour ce jeune en particulier, et qu'elles s'impliquent dans des négociations quotidiennes avec lui pour le convaincre de travailler, c'est qu'il ne le ferait pas autrement. Pour les autres jeunes, semble-t-il, de telles négociations ne sont pas (ou plus) nécessaires.

L'équipe du foyer allemand n'applique pas de punitions telles que les privations de sortie. En revanche, les éducatrices saisissent certaines occasions pour féliciter les jeunes de leurs bons résultats.

Lors des réunions de service, les éducatrices partagent les nouvelles concernant la scolarité des jeunes. En particulier, elles aiment annoncer les bonnes notes. Lorsque s'approche le jour de la remise des bulletins de fin d'année, la chef d'équipe demande à la ménagère de prévoir une tonne de glace, même si, ajoute-t-elle, elle ne voit pas qui elle pourra féliciter.

Dans le champ des devoirs et du soutien scolaire, on peut retenir que les éducatrices du foyer allemand, misent en règle générale sur la responsabilisation des jeunes. Cependant, lorsqu'elles l'estiment nécessaire, elles imposent à certains jeunes des séances d'exercices. Dans le chapitre suivant, on pourra voir plus en détails de quelle manière elles

tentent de mobiliser les jeunes non pas en faisant jouer leur autorité ou un système de punitions, mais par la négociation et la persuasion.

3. Démarches à l'extérieur du foyer

De la même façon que l'équipe est préoccupée d'aider les jeunes à réussir leur scolarité, elle les soutient dans leur recherche d'une place d'apprentissage ou de formation. Dans ce domaine, la méthode de l'équipe semble être de trouver des pistes viables pour le jeune en fonction de ses possibilités, et de pousser ensuite le jeune à faire lui-même les démarches nécessaires à l'obtention d'une place. Cela signifie que les éducatrices doivent s'informer sur les démarches à faire, et veiller à leur exécution par les jeunes. Comme l'illustrent les quelques exemples suivants, le plus difficile semble être justement d'amener les jeunes à effectuer les démarches, sans les faire à leur place.

> *Ainsi, dans la pièce des éducatrices, des convocations et des demandes de dossier sont affichées, auxquelles les jeunes devraient donner suite. Pendant la période d'observation, ces démarches préoccupaient le plus l'équipe, puisqu'il devait y avoir une 'solution' pour chaque jeune à la rentrée scolaire.*
>
> *Une fille avait bien préparé un dossier de présentation mais ne l'envoyait pas, alors que son éducatrice lui avait donné une enveloppe et les timbres nécessaires. Cela laissait les éducatrices perplexes, elles ne comprenaient pas la raison pour laquelle la fille n'envoyait pas le dossier. Selon son éducatrice, « pour certaines choses elle est tout à fait fiable, elle se lève tôt toute seule, par exemple. Mais la paperasse c'est pas son truc. »*

Ces exemples illustrent à quel point il est difficile d'amener les jeunes à faire ces démarches eux-mêmes. Ils peuvent être relativement autonomes dans d'autres domaines de la vie quotidienne, et faillir dans le domaine des démarches. Les éducatrices doivent donc être fort vigilantes. Toute la difficulté pour l'équipe réside donc dans l'objectif de conduire les jeunes à faire les choses à temps, sans intervenir elle-même dans les démarches.

Les jeunes sont incités aussi à accomplir eux-mêmes d'autres types de démarches, pour la recherche de petits boulots, par exemple.

> *Un jour, la chef d'équipe, qui n'est pas de service, appelle sa collègue au foyer. Elle lui dicte le numéro de téléphone d'un employeur qui cherche de la main d'œuvre pour quelques heures par semaine. A ce moment, l'éducatrice est assise à la table de la terrasse avec quelques jeunes, dont un qui a des dettes. Elle répète l'information tout haut, proposant que ceux qui sont intéressés appellent avant qu'il n'y ait plus de place. Le jeune, qui vient de rentrer, est en train de manger. Il écoute la proposition, sans réagir. Pendant que les autres changent de sujet de conversation, il réfléchit puis soudain se renseigne « ça commence quand, c'est*

pour combien de temps ? » L'éducatrice lui répond qu'elle n'en sait rien, qu'il faut appeler. Il demande à utiliser le téléphone, et appelle.

La méthode des éducatrices est donc d'un côté, de mettre à la disposition du jeune un certain nombre d'informations, mais de l'autre, de le laisser prendre sa décision seul, pour l'encourager à faire lui-même les démarches qui en découlent.

Cependant cette responsabilisation dans le domaine des démarches, comporte différents types de risques. Premièrement, les jeunes doivent avoir accès aux dossiers les concernant, afin d'y trouver les papiers nécessaires. Sur ce point, une restriction a été mise en place par les éducatrices, visant à protéger les jeunes.

Les jeunes n'ont pas accès à tous les documents qui les concernent. Une fois, il est arrivé qu'une jeune fille lise le compte-rendu d'une réunion la concernant. Ce rapport contenait entre autre, les propos tenus sur elle par sa mère. Cette lecture avait choqué la jeune et pour éviter que cela ne se reproduise, l'équipe décida de retirer certains documents des dossiers accessibles aux jeunes. D'après les éducatrices, elles font lire aux jeunes concernés les rapports d'évolution qu'elles rédigent régulièrement pour le service de la jeunesse.

Le danger perçu en provenance des dossiers, est un choc psychologique. Les éducatrices ont donc pris des mesures pour protéger les jeunes de tels chocs.

Deuxièmement, en laissant les jeunes prendre des responsabilités et faire eux-mêmes les démarches les concernant, l'équipe éducative s'engage dans des voies parfois inattendues et compliquées, qui peuvent mettre en jeu la responsabilité civile des éducatrices et menacent donc le foyer. Dans l'exemple ci-dessous, en suivant sa propre initiative, un garçon met sa santé en danger plus que d'ordinaire, alors que sa police d'assurance ne couvre pas un éventuel accident.

La classe de ce garçon fait un voyage pendant une semaine, mais lui-même a été exclu du voyage par l'enseignante, en punition de son mauvais comportement. Le garçon a trouvé un 'stage' pendant ce temps, chez un ami de son père qui accepte de le prendre sur un chantier. Seulement, pour que l'école le dispense des cours et qu'il soit couvert par son assurance, il faudrait que l'employeur lui signe un contrat de stage, ce qu'il refuse. Donc, le jeune n'est pas assuré pour ce stage, et s'il y va, il sera déclaré absent aux cours.

L'équipe éducative est dans une position embarrassante : au début, elle encourageait le jeune à trouver un stage, elle a même demandé l'autorisation à la mère du garçon. De plus, il semble clair que le garçon ira au stage, et manquera les cours, qu'on le lui autorise ou non. Mais en laissant le jeune se rendre sur le chantier, les éducatrices se rendent responsables de ce qu'il travaille sans être assuré. Sans compter qu'elles doivent également fermer les yeux sur son absentéisme à l'école.

Ici, la question de la responsabilité s'est en quelque sorte renversée, puisque les éducatrices sont devenues légalement responsables d'une situation qu'elles ne maîtrisent plus.

Enfin, en laissant les jeunes responsables des démarches concernant leur propre avenir, les éducatrices prennent des risques également pour l'avenir des jeunes eux-mêmes. En cas d'échec de ces démarches, en effet, c'est l'insertion professionnelle du jeune qui se trouve mise en cause.

> *Voici ce que raconte l'éducatrice référente d'un garçon :*
>
> *Lors de la dernière réunion au service de la jeunesse, il y a six mois, le service de la jeunesse aurait déjà voulu interrompre la mesure de placement, jugeant que le jeune n'avait pas fait de progrès ni d'efforts. C'est elle-même, son éducatrice, qui l'aurait défendu, arguant qu'il fallait lui laisser une chance, car il n'était pas encore suffisamment longtemps au foyer pour qu'on puisse observer ce qu'il ferait.*
>
> *Mais, d'après elle, le jeune n'aurait pas rempli le contrat, il n'aurait pas évolué. « J'ai calculé, ça fait cinq semaines et cinq jours qu'il sait qu'il doit envoyer une lettre de motivation, il n'a encore rien fait. Nous, autour de lui, on a tout fait pour lui donner des possibilités, lui trouver des solutions, mais lui n'a rien fait. »*
>
> *Ceci sera un des facteurs conduisant à la fin de sa prise en charge par le foyer et par le service de la jeunesse, ce qui signifie que le jeune devra retourner chez l'un de ses parents, qui l'avaient tous deux chassé. En confiant au jeune la responsabilité de sa formation, les éducatrices ont pris un risque, et à présent le jeune se retrouve sans aucune solution pour la rentrée.*

A travers ce récit, perce la notion de contrat : le jeune, pour pouvoir rester dans le foyer, a dû prendre des engagements. Le contrat stipule l'effort des deux côtés : le changement d'attitude doit être le résultat de l'effort du jeune, stimulé et soutenu par l'équipe. En particulier, cela s'applique à la recherche d'une place de formation. La phrase de l'éducatrice montre l'esprit du contrat : le garçon n'a rien fait lui-même pour respecter son engagement, alors que l'équipe éducative a fait tout ce qu'elle a pu, il est donc responsable de son échec, il est normal qu'il en subisse les conséquences.

Dans le foyer allemand, une partie importante de la responsabilité pour leur propre avenir, est confiée aux jeunes eux-mêmes. Cela signifie qu'ils doivent fournir des efforts d'organisation, effectuer des démarches. C'est ce à quoi ils s'engagent par contrat, alors que l'équipe éducative s'engage, de son côté, à les y aider. On a vu que les éducatrices, en poussant les jeunes à prendre des initiatives par eux-mêmes, s'exposent à des risques importants en matière de responsabilité civile. Elles exposent également les jeunes eux-mêmes. En cas d'échec, le jeune en porte la responsabilité, autant que l'équipe.

Pour conclure sur les travaux à effectuer par les jeunes dans le foyer allemand, on retiendra la prédominance du principe de responsabilisation dans tous les types de tâches : travaux domestiques d'ordre individuel ou collectif, organisation des travaux scolaires,

démarches à l'extérieur du foyer concernant l'orientation professionnelle. Néanmoins, pour les devoirs scolaires, les éducatrices interviennent de manière contraignante auprès de certains jeunes, faisant ainsi apparaître un souci d'assistance dans ce domaine. En revanche, pour ce qui est de l'insertion professionnelle, les exemples cités on révélé le risque que prennent les éducatrices en rendant les jeunes responsables des démarches. En effet cela met en jeu l'avenir des jeunes lorsque les démarches n'aboutissent pas. Il y a donc une extrême responsabilisation des jeunes dans ce cadre, les éducatrices s'efforçant de faire agir les jeunes sans agir à leur place.

D. Entre assistance et responsabilisation

A travers les exemples cités dans ce paragraphe, on a vu apparaître différentes manières d'encadrer les jeunes dans l'exécution des travaux relevant de leur vie quotidienne au foyer, de leur scolarité, ou de leur insertion sociale et professionnelle. Dans chacun des trois foyers qui font l'objet de la comparaison, deux tendances opposées apparaissent à travers les pratiques éducatives : elles semblent osciller entre assistance et responsabilisation des jeunes. Le tableau suivant résume les résultats de la comparaison point par point.

Tableau 6. Travaux à effectuer par les jeunes

Type de tâches		FOYER FRANÇAIS	FOYER RUSSE	FOYER ALLEMAND
tâches ménagères à la charge des jeunes	ménage	rangement individuel des chambres	rangement des chambres, nettoyage collectif des pièces communes	rangement individuel des chambres, nettoyage collectif hebdomadaire des parties communes
	cuisine	participation au service et à la vaisselle pour les repas	courses quotidiennes selon une liste préétablie, aide à la préparation des repas et à la vaisselle	préparation individuelle ou collective des repas du soir ; courses quotidiennes collectives selon une liste à établir soi-même ; rangement de la cuisine le soir à tour de rôle
	lessive	déposer le linge sale individuel à la buanderie une fois par semaine	lavage à la main du linge de corps, déposer le reste du linge dans la salle d'eau	lavage individuel à la machine
scolarité	devoirs à la maison	soutien par les éducateurs et du personnel extérieur pour tous les jeunes	soutien par les éducateurs et du personnel extérieur pour tous les jeunes	soutien par les éducatrices dans certains cas individuels
	méthode de motivation	punitions et récompenses	punitions et récompenses	négociation
démarches à l'extérieur	insertion professionnelle	accompagnement par les éducateurs	parfois : démarches faites par les jeunes, le plus souvent : par l'équipe éducative	l'équipe recherche toutes les informations nécessaires ; les jeunes doivent faire les démarches eux-mêmes
	autre	santé, transports : les jeunes sont eux-mêmes responsables	papiers d'identité, droits sociaux : démarches faites par l'équipe, les jeunes suivent un entraînement sous forme de jeux de groupe.	petits boulots : la même méthode est appliquée que pour l'orientation professionnelle.

La comparaison des modes de répartition des tâches ménagères, a fait apparaître différentes approches de l'éducation en foyer.

Dans le foyer français, les adolescents ont relativement peu de travaux à exécuter par eux-mêmes. Leur prise en charge garantit un niveau d'hygiène qui les protège d'éventuels risques sanitaires, et les décharge de travaux autres que ceux liés à leur scolarité. En comparaison avec les autres foyers, les principes de protection et d'assistance sont plus marqués que le principe de responsabilisation, dans la mesure où les jeunes sont peu amenés à se prendre en charge eux-mêmes dans le domaine des tâches domestiques.

Dans le foyer russe, les jeunes sont responsabilisés moins par rapport à eux-mêmes, que face à l'ensemble du groupe. On leur demande d'effectuer des tâches en se référant à leur utilité pour le bien-être collectif. Le groupe est fortement mis en avant dans l'approche éducative.

Dans le foyer allemand, les adolescents sont responsabilisés au niveau d'un large spectre de travaux domestiques. Collectivement, ils doivent répartir ces travaux entre eux, et individuellement, ils sont responsables chacun de l'exécution de leur part de travail. Le principe d'assistance fait donc place ici au principe de responsabilisation.

Dans le domaine des tâches domestiques, se dessinent donc d'emblée différentes tendances, entre le principe de soutien et de prise en charge présent dans le foyer français, le principe de devoir vis-à-vis du collectif dans le foyer russe, et celui de responsabilisation dans la régulation de la vie de groupe, dans le foyer allemand.

Le deuxième domaine dans lequel les jeunes doivent s'impliquer au niveau individuel, indépendamment du pays où a lieu leur prise en charge, concerne leur scolarité. La comparaison des pratiques dans les trois foyers fait apparaître des organisations assez similaires, visant à encadrer les jeunes dans leurs efforts, à leur proposer un soutien qualifié dans l'exécution des devoirs. Cependant, les différentes approches éducatives perçues dans le domaine de la répartition des tâches, sont détectables ici aussi. Si le système de récompenses et de punitions, en particulier par des privations de sortie, est utilisé en Russie comme en France, cela n'est pas le cas dans le foyer allemand. Ici, les éducatrices ne soutiennent quotidiennement que quelques jeunes de manière individuelle, en tentant de les motiver par la négociation. Elles laissent aux autres jeunes la responsabilité de leurs devoirs et donc, de leurs résultats scolaires.

A travers les démarches nécessaires à l'extérieur du foyer, différentes approches des équipes sont là encore visibles.

Dans le foyer français, les jeunes font de nombreuses démarches eux-mêmes, mais sont accompagnés lors des moments les plus cruciaux, comme la signature d'un contrat. Les différents risques pouvant apparaître sont ainsi minimisés.

Dans le foyer russe, les jeunes ne font pas beaucoup de démarches eux-mêmes. La raison avancée par l'équipe, est qu'ils ne pourraient y parvenir, du fait du mauvais fonctionnement de l'administration. Les jeunes sont donc entraînés aux relations avec l'administration, par des jeux de groupe.

Pour les jeunes du foyer allemand, l'exécution de ces démarches constitue un des champs sur lesquels ils s'engagent dans leur contrat d'aide, conclu avec l'équipe et le service de la jeunesse. S'ils manquent à leur engagement, ils risquent un échec dans leur insertion professionnelle, mais aussi, la fin de l'aide qui leur est accordée. On note aussi le risque encouru par les éducatrices en termes de responsabilité civile, en poussant les jeunes à agir par eux-mêmes.

Dans ce domaine aussi, les pratiques des éducateurs varient entre assistance ou prévention des risques, d'un côté, et responsabilisation des jeunes au point de risquer de compromettre leur insertion professionnelle en cas d'échec des démarches, de l'autre.

Dans l'ensemble, on peut conclure que dans le foyer français, les jeunes sont plus assistés dans l'exécution des tâches ménagères, alors que pour les démarches les concernant, ils sont responsabilisés, tout en étant encadrés. Les jeunes du foyer russe, inversement, sont fortement responsabilisés au niveau des travaux domestiques, et peu intégrés dans la solution de leurs problèmes administratifs. Dans le foyer allemand, sont fortement responsabilisés autant pour les tâches domestiques, que pour les démarches individuelles.

Deux principes concurrents, celui de l'assistance et celui de la responsabilisation des jeunes, ont été décelés à travers les modes d'exécution des tâches dans les trois foyers. L'application de ces principes est basée elle-même sur différentes approches professionnelles des éducateurs.

On a vu que les équipes éducatives des foyers français et russe se distinguent de l'équipe du foyer allemand, par la minimisation des risques pris en matière de scolarité, d'insertion sociale et professionnelle, de responsabilité civile.

Dans le foyer français, le principe de protection et d'assistance marque les pratiques en terme de tâches domestiques. Offrir aux jeunes une prise en charge maximale au niveau de la nourriture et de l'hygiène, permet de leur libérer du temps pour les devoirs scolaires, de garantir les conditions sanitaires nécessaires, mais également, d'assurer aux adolescents un statut d'enfants. C'est le maintien de ce statut, induisant simultanément un devoir d'assistance de la part des adultes, et une forte distance hiérarchique entre adultes et enfants, qui paraît déterminer l'approche de l'équipe française.

Dans le foyer russe, les jeunes sont fortement mis à contribution en termes de travaux domestiques, au titre d'un travail nécessaire au bien-être du collectif. Concernant les démarches à l'extérieur du foyer, on a bien affaire à une logique d'assistance, puisque les jeunes ne sont même pas incités à participer aux démarches les concernant. La méthode consistant à les entraîner à travers des jeux de simulation, révèle une approche bien différente de celle de l'équipe allemande. Ici, on tente de préparer les jeunes à une responsabilité qu'ils devront porter dans l'avenir, sans les mettre pour autant dans la situation de cette responsabilité. Cela écarte les risques d'échec qui seraient presque inévitables si un jeune affrontait lui-même l'administration.

Dans le foyer allemand, la responsabilisation des jeunes, comme l'aide qui leur est apportée en matière de scolarité, se fait surtout sur le plan individuel. A la différence du foyer russe, les jeunes sont mis eux-mêmes en position de responsabilité. Le revers de ce principe est d'une part, le risque auquel s'expose l'équipe en terme de responsabilité civile, et d'autre part, le risque encouru par le jeune lui-même, en cas d'échec.

L'approche de l'équipe allemande semble reflétée par les notions de négociation et de contrat. On a vu que ces notions sont utilisées pour contraindre les jeunes à effectuer les tâches voulues, en se référant à leur propre volonté, qu'ils auraient exprimée en s'engageant dans un contrat. Ce constat rejoint la conclusion du chapitre précédent : l'accord initial donné par le jeune lors d'un contrat, confère une légitimité à la contrainte que les éducatrices peuvent exercer. En effet, elles se réfèrent à l'engagement du jeune lui-même, à exécuter les tâches dont il a été rendu responsable.

Ces différentes approches sous-tendent les principes d'assistance, ou au contraire, de responsabilisation. Les notions de distance hiérarchique et de négociation se retrouvent dans l'analyse des relations entre éducateurs et jeunes, qui fait l'objet du chapitre suivant.

IV. RELATIONS ENTRE EDUCATEURS ET JEUNES

Dans les descriptions du travail d'éducateur, la relation avec les usagers apparaît souvent comme l'élément central. De même, quand il s'agit des qualités particulières nécessaires à l'exercice du métier, plusieurs auteurs parlent de compétences relationnelles.[97] Ce chapitre sera une tentative de décrire concrètement, à partir d'exemples tirés des enquêtes menées dans les trois foyers de Berlin, de Saint-Pétersbourg et de la région parisienne, les différents aspects et éléments des relations construites par les éducateurs dans leur travail avec les adolescents. Les descriptions sont décomposées en trois registres : premièrement, la façon dont les éducateurs tentent de faire respecter les règles par les adolescents ; deuxièmement, les aspects affectifs des relations éducatives, et enfin, les types de difficultés rencontrées fréquemment.

A travers ces trois aspects, et à travers la comparaison des trois pays, on tentera de dire si les compétences relationnelles mises en œuvre par les éducateurs peuvent être caractérisées d'universelles, ou au contraire, doivent être considérées comme dépendantes du contexte. Peut-on, en somme, distinguer différents types de relations éducatives d'un pays à l'autre ?

En particulier, l'analyse éclairera l'équilibre qui existe dans ces relations, entre la confiance envers les jeunes et la surveillance de leur comportement.

[97] Notamment : Fustier P. (1972), Ladsous J. (1993).

A. Foyer français

Les relations entre éducateurs et jeunes dans le foyer français, sont caractérisées à la fois, par une certaine confiance, parfois de l'affection, et par le principe du contrôle, ainsi qu'une certaine distance hiérarchique entre adultes et adolescents.

1. Respect des règles

On observe ici à la fois, une certaine confiance témoignée par les éducateurs vis-à-vis des jeunes, et le recours à la surveillance, aux rappels à l'ordre, imposés parfois par la contrainte.

D'un côté, en effet, les éducateurs tiennent à pouvoir faire confiance aux adolescents vivant dans le foyer. Cette confiance est décrite comme un des principes importants.

> *C'est l'avis prononcé par un des garçons, qui raconte qu'avant d'être ici, il était dans un autre établissement du département. Il a demandé à changer car selon lui, là-bas, il n'y avait pas de confiance, les règles étaient trop rigides. Ici, il y aurait plus d'autonomie.*
>
> *L'éducateur explique la position de l'équipe:*
>
> *« Donc en fait, si on a un rapport qui explique que le jeune est toujours en train de fuguer et qu'il ment sans arrêt, on va éviter de le prendre. [...] C'est très simple : le week-end, la porte est [...] grande ouverte, le week-end... Le jeune, là.... C'est la caverne d'Ali Baba, il fait ce qu'il veut. Le coffre, il est fermé, mais des fois y a un chéquier qui traîne, ou y a des clés qui traînent, ou... Il peut se servir dans les enveloppes, dans les feuilles... […] Le téléphone, etc. Donc, donc y a eu quelques cas, quelques jeunes qui sont passés à travers […] Mais faut quand même qu'y ait un minimum de confiance entre l'équipe et le jeune. »*
>
> *L'observation confirme cette affirmation :*
>
> *Pendant que l'éducatrice discute avec un jeune nouvellement arrivé, ils se font interrompre plusieurs fois par d'autres jeunes, qui demandent la clé du placard à fournitures pour y prendre une cartouche d'imprimante. Ils reviennent pour rendre la clé, l'un disant « j'avais besoin de papier millimétré alors j'en ai profité pour en prendre. » Ici, l'éducatrice n'a pas hésité à confier la clé aux jeunes, et ne les a pas accompagné pour vérifier ce qu'ils prenaient : elle leur faisait confiance.*

Cette confiance est pourtant le plus souvent, doublée d'une surveillance de la part des éducateurs. La méthode de surveillance appliquée par l'équipe est inscrite dans l'aménagement même des locaux du foyer, dont l'entrée est équipée d'un système de vidéosurveillance.

Le directeur du foyer nous fait visiter les nouveaux locaux qui abriteront l'extension du foyer. Au moment de quitter l'enceinte de la propriété actuelle, je lui demande la raison de tous les grillages, des caméras et du portail à fermeture électronique. En effet, le foyer est sous vidéosurveillance, le portail donnant sur la rue et l'entrée du bâtiment peuvent être observés sur un écran placé dans le bureau.

Il m'explique qu'il y a déjà eu des intrusions à main armée et que toutes ces précautions servent donc à se protéger de l'extérieur. D'ailleurs, les jeunes auraient tous un badge pour ouvrir la grille. Seules, les personnes extérieures doivent sonner et attendre qu'on ouvre depuis le bureau.

On retrouve ici toute l'ambivalence du principe de protection : d'un côté, les jeunes sont protégés par la fermeture électronique et par les caméras, mais d'un autre côté, cela signifie que toutes leurs entrées et sorties sont sous contrôle.

Le contrôle des éducateurs concerne aussi de nombreux moments de la vie quotidienne des jeunes. Ceci ne leur est pas caché.

L'éducatrice rapporte le cas d'un jeune qui a dû 'ranger sa merde' en quittant sa chambre. Il n'était pas d'accord, demandant pourquoi c'était lui qui devait déménager d'un appartement situé dans un immeuble voisin et partagé par quatre jeunes, à une chambre du foyer au premier étage. Le directeur, 'pour le ménager', lui avait dit qu'il fallait une pièce pour le bureau. Elle-même, l'éducatrice, lui a expliqué qu'il y a des raisons éducatives, qu'il fallait pouvoir le contrôler, s'il utilise la douche, s'il se lève pour aller au travail etc.

Par ailleurs, les éducateurs, qui sont souvent présents aux côtés des jeunes dans le foyer, commentent ou corrigent leur comportement et leurs actions pour s'assurer qu'ils vont respecter les règles. Par exemple concernant le service de vaisselle, les éducateurs ne font pas confiance aux jeunes, et préfèrent les contrôler.

Le jeune de service était pressé de terminer pour pouvoir retourner dans la salle d'ordinateurs. L'éducateur le surveillait, l'aidait, et lui rappelait les gestes qu'il devait exécuter : sortir les assiettes de la machine à laver, les essuyer avant de les ranger dans le placard, essuyer la table…

Dans un autre cas, le jeune est accompagné par l'éducatrice :

Un soir après le dîner, après un entretien avec un jeune nouveau au foyer, l'éducatrice interpelle le jeune de service : « Viens, on range la vaisselle, elle doit être sèche ! »

Les éducateurs vérifient également le ménage des chambres, que les jeunes doivent faire eux-mêmes. De même, quand les jeunes prennent leur goûter, les éducateurs sont souvent à leurs côtés et les rappellent à l'ordre.

Un jeune passe dans la cuisine pour chercher son goûter, la cuisinière et un éducateur sont juste à côté. Ils lui donnent des instructions : « tu ne prends que ce que tu manges » ; « fais pas ça ici je viens juste de laver par terre ».

Avant l'étude, un jeune vient prendre un goûter sous les yeux des deux éducateurs assis à la table. Ces derniers lui font remarquer qu'il n'est plus l'heure de goûter, mais il reste sourd à leurs remarques et se tartine trois croissants. Comme il refuse de ranger tout ce qu'il a sorti, et de nettoyer les tâches de Nutella,

un des éducateurs lui coince un des paquets dans le pull et le pousse vers la cuisine pour l'obliger à ranger. En mangeant, le jeune resalit la nappe. Il va chercher une deuxième fois l'éponge, nettoie, mais cette fois-ci fait tomber les miettes sur le sol. L'éducateur, en train de jouer au ping-pong avec un autre jeune, lui signale sur un ton ironique (comme l'est toute cette conversation) qu'il a vu ce geste et ne l'apprécie pas.

Ceci illustre une des manières de faire respecter les règles dans le foyer français, qui emploie à la fois, la surveillance, et la contrainte par l'autorité, à laquelle les adolescents se soumettent, bon gré, mal gré. Cependant, il arrive que malgré toute cette surveillance, les jeunes ne se plient pas aux exigences des adultes. Dans l'exemple suivant, malgré tout le contrôle mis en place, l'éducateur ne parvient pas à obtenir que le jeune obéisse.

Un jeune arrive pour goûter, auquel le directeur rappelle qu'il doit prendre son médicament car il est 17 heures. Le jeune répond « OK, dans cinq minutes. » L'éducateur lui demande de prendre d'abord son médicament, le jeune répond « après ». L'éducateur demande à voir les médicaments. Le jeune part et revient les mains vides. L'éducateur le relance deux ou trois fois de cette façon et finalement, le laisse goûter sans avoir vu les médicaments.

Lorsque les éducateurs encadrent les jeunes dans leurs démarches auprès de futurs employeurs pour éviter des ennuis aux jeunes, c'est aussi un moyen pour eux de contrôler par la suite, que le jeune respectera réellement les règles de travail.

C'est ce qu'explique l'éducateur :

*« Donc là, l'employeur va lui dire exactement dans quelles conditions, qu'est-ce qu'il devra respecter, qu'est-ce qu'il aura la liberté de faire, etc. Et ça aide évidemment, parce que admettons qu'il n'ait pas envie de se lever un matin, *** vient nous voir le matin et nous dit 'ah oui, l'employeur m'avait dit que je pouvais ne pas venir'. Là il peut jouer sur le fait que nous on n'aurait pas discuté avec l'employeur qui nous aurait dit, si on était là-bas, que en fait il devait venir tous les matins. Systématiquement. Donc c'est préférable d'avoir ce genre de réunions. Au moins on met les choses au clair, une bonne fois pour toutes, et le jeune peut pas jouer sur le manque de dialogue entre les trois personnes. »*

Dans certains cas, les jeunes sont obligés de respecter une règle dont ils ne connaissent pas le sens, qui leur paraît donc arbitraire.

Pendant une réunion de synthèse, un jeune frappe à la porte de la salle de réunion pour demander très poliment, à l'éducateur de service de lui ouvrir la pièce d'ordinateur puisqu'il est 14 heures. L'éducateur lui répond « tu attends ». Le jeune demande : « J'attends quoi ? ». L'éducateur répète : « Tu attends, tu attends », en lui faisant un signe d'adieu de la main.

On voit là s'exercer l'autorité de l'éducateur, qui ne juge pas nécessaire d'expliquer la décision au jeune, ce dernier devant s'y plier par le seul fait de la relation hiérarchique à

laquelle il est soumis. Il s'agit là d'un apprentissage de règles hiérarchiques, plus que de règles de vie commune.

Un autre domaine où il arrive que les règles soient enfreintes par les jeunes, est la consommation de tabac, d'alcool, de cigarettes. Les jeunes ont le droit de fumer à l'extérieur du bâtiment, y compris dans la cour du foyer. Voici comment le directeur décrit la réaction de l'équipe face à la consommation d'alcool ou de drogue :

> *« On les mettrait en garde. Là, effectivement ça fait partie des choses, qui sont susceptibles d'un renvoi, mais pas immédiat. Bon ceci dit, ça dépend ce qu'on appelle consommation de drogues. Si je devais avoir renvoyé tous les gamins qu'ont fumé un joint, de temps en temps, dans le foyer ou à l'extérieur, j'aurais plus grand monde! […] Des problèmes de drogue, aussi. A un moment on a eu un jeune qui fumait et qui dealait, et on a dit, à un moment, 'stop'. Quand ça prenait des proportions telles que le gamin allait plus à l'école et tout ça, on a dit : 'là, c'est plutôt du registre du soin'. On voit pas très bien ce qu'on fait là-dedans, nous. Sinon couvrir son activité. On a fait une réorientation.»*

Le tabac, l'alcool et la drogue ne sont pas considérés comme nécessitant un contrôle ni une répression accrue. En cas d'infraction répétée à la loi, le jeune doit être renvoyé ou 'réorienté', car il met en jeu la responsabilité légale du foyer.

Dans le foyer français, la confiance que les éducateurs accordent aux jeunes dans diverses situations, est donc doublée, le plus souvent, d'une surveillance des comportements. Un contrôle relativement serré est mis en place aux moments des services de cuisine, du rangement des chambres, du goûter. Les jeunes se soumettent aux contraintes rappelées par les éducateurs, et parfois, à des injonctions avec lesquelles ils ne sont pas d'accord, dont ils ne saisissent pas le sens. En cela, ils respectent l'autorité liée à la position hiérarchique des éducateurs.

2. Aspects affectifs des relations

Les éléments affectifs des relations entre éducateurs et jeunes, apparaissent comme constitutifs du travail éducatif. Quoiqu'ils apparaissent spontanément, on verra ici que les éducateurs les considèrent comme une partie de leur travail. Ils les soignent donc, en employant différentes méthodes.

En effet, si ces éléments sont inévitables dans chaque relation, il est admis qu'ils diffèrent d'une personne à l'autre.

> *Cet éducateur souligne la dimension individuelle des relations qu'il a avec les jeunes :*
>
> *« Pour certains jeunes, […] y avait vraiment beaucoup d'atomes crochus, y a pas besoin de trente-six explications. Avec quelques phrases, le jeune, on se comprenait très facilement, et y avait vraiment quelque chose qui passait.»*

Cependant, tout en variant individuellement, l'aspect affectif des relations doit être travaillé, puisqu'il tient lieu de support à une confiance que les éducateurs souhaitent obtenir de la part des jeunes.

> *L'éducatrice révèle l'importance d'un bon contact avec les jeunes, pour qu'ils aient confiance en elle :*
>
> *« Je crois qu'il y a une facilité aussi, tu sais, au niveau de mon contact. J'ai beaucoup d'humour, donc c'est ce qui fait que j'arrive à pas mal entrer en relation avec les jeunes. Ils m'utilisent aussi en tant que confidente. Où les questions qu'ils ne posent pas forcément [aux autres éducateurs]. Est-ce que c'est parce que je suis une femme, peut-être, ça aussi ça joue. Donc, X*** qui va me parler de ses relations… copines à l'école, Y*** qui va me parler de ses difficultés avec son père divorcé et sa maman, Z*** qui va peut-être me laisser plus une ouverture, ouais, plus d'ouverture par rapport... Il est beaucoup plus attentif vis-à-vis de moi que par rapport à mes deux collègues. Mais est-ce que c'est parce que c'est la relation de référent jeune et référent, ou parce que je suis une femme...»*

L'humour, auquel cette éducatrice attribue une part de son succès dans les relations avec les jeunes, se manifeste dans les interactions observées pendant l'enquête.

> *Peu après 18 heures, un jeune rentré de cours joue devant le foyer. Il est de service et doit mettre la table avant d'aller en étude. L'éducatrice ouvre la fenêtre en l'enjoignant de rentrer : « En piste ! »*
>
> *A une autre occasion, un jeune du service de suite est assis à la table de la salle à manger, où les éducateurs se sont réunis pour discuter de la mise en place des 35 heures. Le jeune dessine des tags en attendant son éducateur, et l'éducatrice lui dit « Tu prends des notes, on est bien d'accord ? »*

Les éducateurs parlent souvent d'une manière ironique, même entre eux, quand il s'agit du comportement d'un jeune. Pourtant, les jeunes ne réagissent pas sur le même ton. Ils ne semblent pas apprécier cet effort, sensé pourtant apaiser les relations.

Arrive le jeune qui n'a pas rendu sa clé après avoir changé de chambre. Il revient du travail, l'éducatrice demande comment s'est passée la journée. Il répond que son employeur ne lui a pas donné d'argent ; l'éducatrice renchérit que ce serait plutôt au jeune de donner de l'argent à son employeur. Le jeune n'est pas d'accord, affirme que son patron lui a dit être satisfait de son travail. L'éducatrice demande : « Que je te parle de clé, ça te fait penser à quoi ? » Sans répondre, le jeune sort son trousseau de clés. Mais il se souvient qu'il a encore besoin de la clé car il reste ses gels de douche dans l'appartement. Après un instant de réflexion, l'éducatrice demande si cela signifie qu'il ne s'est pas lavé depuis le déménagement (il y a deux jours). Elle lui dit « tu es une catastrophe ambulante ». L'autre éducateur prend la défense du jeune, affirmant que son gant de toilette était bien mouillé le matin.

L'éducatrice évoque différents détails qui contribuent à inspirer confiance aux jeunes. Notamment, le respect des engagements pris par un éducateur, est fondamental.

« Quand tu oublies de faire quelque chose, et que tu peux rattraper la chose à faire, ça passe encore. Mais quand c'est répété auprès du même jeune, la perception n'est plus du tout la même. Ça peut rentrer directement en conflit. Et le jeune, qu'est-ce que tu vas lui dire? Tu vas lui dire 'je suis vraiment désolé, j'ai oublié...'? Bon, une fois, c'est bon, mais deux fois, trois fois, non, il va croire que tu fais exprès. […] Oui, il va croire qu'on se... Oui, et puis qu'on ne porte aucun intérêt sur sa situation, qu'on ne porte aucun intérêt à tout ce qui est lié à sa personne ici au foyer. »

En outre, les éducateurs doivent être à l'écoute des jeunes, même quand ces derniers ne s'expriment pas par des mots.

*« Ou quand les jeunes te renvoient certaines souffrances perso et que... […] C'est-à-dire que X***, quand il nous affiche un air taciturne pas réceptif à notre humour ou alors, pas bien… Quand tu vois qu'il a un écart de comportement, là c'est... On arrive à percevoir quand ça va pas. On arrive à le voir à sa façon d'être, pas souriant, pas réceptif aux blagues, pas du tout dans la discussion, peu bavard, et c'est là quand on amène les choses. Et après on voit, par ricochet, on arrive à faire les amalgames, par exemple un courrier qu'il a envoyé qui lui a été retourné, un e-mail où personne n'a répondu, au niveau de sa famille… »*

Cependant, suivant les jeunes, il arrive que justement, les éducateurs ne parviennent pas à percer leur comportement, à interpréter leur silence.

C'est par exemple le cas, avec le jeune auquel ils reprochent de ne leur adresser la parole que pour leur demander de l'argent. Un après-midi, au moment de l'étude, il vient dans le bureau et demande des sous aux éducateurs. Ils lui répondent « on ne demande pas d'argent pendant l'étude ! »

Ici, leur incapacité d'établir une relation avec ce jeune, empêche les éducateurs de voir quels problèmes du jeune se cachent derrière cette absence de communication.

Parmi les principaux éléments affectifs des relations, évoqués dans ces exemples, on retient : le caractère individuel des relations, la nécessité pour les éducateurs, de s'appliquer à obtenir la confiance du jeune. Pour cela les éducateurs engagent leurs

capacités individuelles telles que l'humour, l'écoute, mais aussi, des compétences plus générales, telles que le respect des engagements pris vis-à-vis des jeunes.

La comparaison de ce paragraphe avec le précédent, met au jour une certaine dissymétrie dans les relations éducatives telles que les perçoivent les éducateurs du foyer français : d'un côté, ils souhaitent obtenir la confiance des jeunes, alors que de l'autre côté, on a vu que la confiance qu'ils témoignent eux-mêmes aux jeunes, était limitée. Cette dissymétrie correspond à une distance entre le statut des adultes et celui des adolescents.

3. Difficultés dans les relations

Les principales difficultés que les éducateurs ont à surmonter dans l'instauration des relations avec les jeunes, sont perçues par eux d'une part, en termes de manque d'ouverture de la part du jeune, et d'autre part, en terme de manque d'influence sur le jeune.

D'une manière générale, les éducateurs perçoivent comme problème essentiel, le manque de communication, de dialogue avec les jeunes.

> *L'éducatrice décrit cette difficulté:*
> *« Quand […] avec un jeune, on n'arrive plus du tout, où le contact est rompu […]. Quand on se rend compte que en fait le jeune se cantonne dans un non-dit, tu sais, où il veut plus parler, il veut pas communiquer ou quoi que ce soit. »*

Parmi les difficultés de communication apparaissant pendant la période d'observation, la plus marquante a conduit à la fin de la prise en charge du jeune en question par le foyer.

> *Un des jeunes accueilli seulement la journée, (il passe les nuits dans sa famille d'accueil), est rentré de l'école aujourd'hui encadré par deux policiers : il a été exclu de l'école pendant huit jours pour racket. Le directeur du foyer a dit aux éducateurs que ce jeune ne ferait plus partie des effectifs au moment des vacances de Pâques. Les éducateurs m'expliquent : « Il ne colle pas avec notre structure. Nous n'avons pas de maîtrise sur lui parce qu'il n'est pas là le soir. » Je leur demande s'ils veulent le prendre en accueil complet, mais ils cherchent plutôt à « lui trouver une structure adaptée à sa demande. Ce qui lui faudrait c'est une école avec un internat, pour qu'il soit suivi tout le temps, qu'il ne puisse pas disparaître entre le foyer et l'école. Qu'il n'y ait pas de distance à parcourir, et que les éducateurs de l'internat soient en coopération avec les instituteurs. »*

Pour justifier son renoncement à travailler avec ce garçon, l'équipe décrit la difficulté comme un problème technique, dû au type de prise en charge inadapté, au manque de surveillance et de contrôle. Pourtant, bien qu'eux-mêmes ne l'analysent pas comme tel, on discerne bien un problème de communication.

Une des difficultés évoquée à plusieurs reprises par les éducateurs, est que ce jeune ne leur adresserait la parole que pour leur demander de l'argent, ce qui ne correspond pas à leur représentation de la relation éducative. Pendant la réunion de synthèse sur ce jeune, l'éducateur référent affirme qu'il sera difficile de garder le jeune plus longtemps, n'ayant aucune prise sur lui. Ce terme de 'manque de prise' est répété par l'éducatrice et la psychologue Ase. De même, le garçon est décrit comme mythomane, parce qu'il mentirait souvent et semblerait croire lui-même à ses mensonges.

L'échec de toutes les tentatives faites par les éducateurs auprès du garçon, pour établir un dialogue, est donc décrit comme un ' manque de prise' sur lui. Ici, la solution envisagée est un contrôle plus serré, dans un autre cadre, parce que les éducateurs estiment avoir épuisé leurs propres ressources.

La difficulté à communiquer, qu'ont les éducateurs avec ce jeune, se traduit par le fait qu'ils ne savent comment réagir à ses mensonges, ni à ses demandes d'argent, qui semblent être les seules manières qu'il a lui-même, de communiquer avec eux.

Le mensonge du jeune représente une des difficultés principales perçues par les éducateurs. On remarque que la solution qu'ils nomment à ces difficultés, serait un renforcement de la surveillance du jeune.

Le manque de communication n'est pas imputé uniquement au comportement des jeunes. Les éducateurs s'aperçoivent que certains d'entre eux parviennent mieux que d'autres, à établir un dialogue.

*« Et puis X***, lui, alors lui pour le faire parler... Il devrait aller voir, d'ailleurs, un psy, je pense. Mais, ça, ça va être comme pour Y***, pour le faire parler, faut se lever tôt. Ou alors s'appeler 'maman [éducatrice]'. Si, il discute beaucoup avec [la cuisinière]. Elle a le don de faire parler les jeunes. […] Et des fois [l'éducatrice], je pense que son rôle est des fois maman, des fois grande sœur, ou des fois un peu plus... »*

L'éducateur insiste ici sur l'avantage qu'auraient les femmes dans l'instauration de la communication. L'éducatrice note aussi des différences entre ses relations avec certains jeunes, et les relations de ses collègues masculins avec les mêmes jeunes :

*« X*** a vraiment beaucoup plus de mal avec les hommes. Les passage à l'acte se font plus facilement avec [mes collègues masculins] qu'avec moi.*

Le passage à l'acte c'est quoi?

C'est bousculer. Ou insulte. »

Dans les cas où les éducateurs ne parviennent pas à instaurer de dialogue, cela peut aboutir à des agressions physiques.

« Certains jeunes par exemple qui veulent qu'on ouvre la salle d'ordinateur, ça c'était au début, et puis en fait, le gars il fait une tête de plus que vous, et en théorie il a seize ans mais bon, les papiers ont été un peu trafiqués à mon avis, comme d'habitude... Et donc, qui te dit qu'il ne va pas te mettre un nions dans la gueule si jamais t'ouvre pas la porte ? Bon, ben, j'ai dit non, pis il est parti, voilà.

[…] Disons qu'il en avait une forte envie, ça, je voyais ça sur son visage, mais il l'a pas fait.»

En cas de conflit, c'est le dialogue qui apparaît, de nouveau, comme la première ressource de l'éducateur.

> *« On discute. Je sais pas tout, mais en discutant, on arrive toujours à trouver des solutions. En prenant le jeune à part, en le calmant, en discutant sur ce qui se passe. Sauf si il veut pas discuter, évidemment, mais dans ces cas là, si il veut pas discuter, il se calme de toute façon. »*

Tous ces exemples de difficultés dans les relations, confirment que la communication entre éducateurs et jeunes, apparaît comme le pivot de la relation. Ces difficultés sont attribuées souvent au jeune lui-même. Deux moyens sont évoqués parles éducateurs pour surmonter les difficultés de communication : d'une part, leur propre personnalité peut être utilisée, et d'autre part, ils évoquent le recours à la surveillance et au contrôle comme mode de gestion de l'attitude mensongère d'un jeune.

L'étude des relations avec les jeunes construites par les éducateurs de l'équipe française, peut donc être résumée en deux grands traits, qui se profilent aussi bien dans la manière de faire respecter les règles, dans la gestion des éléments affectifs, que dans la description des difficultés. Premièrement, on a relevé qu'un minimum de confiance était accordé aux adolescents, et que les efforts des éducateurs visaient à obtenir un maximum de confiance de la part des jeunes. Mais par ailleurs, on a vu que le contrôle du comportement des jeunes, vient suppléer, voire remplacer, la confiance accordée. La distance hiérarchique qui s'est révélée comme constitutive des relations entre éducateurs et jeunes, confère aux éducateurs l'autorité nécessaire pour se faire obéir.

B. Foyer russe

Dans le foyer russe, l'élément de confiance accordée aux jeunes par l'équipe, semble pratiquement absent des relations. Les adultes tentent de maîtriser les éléments affectifs afin d'instaurer de relations propices à une bonne communication. En effet la principale difficulté qu'ils perçoivent dans ces relations, est liée au manque de confiance qu'ont les jeunes dans les adultes.

1. Respect des règles

Pour parvenir à ce que les jeunes observent les règles qui leur sont imposées par le cadre du foyer, les éducateurs ont recours à un contrôle assidu du comportement des jeunes, à la méthode des punitions et récompenses, à l'autorité dont ils disposent sur les jeunes.

D'une manière générale, la surveillance est de règle dans le foyer russe. Elle concerne notamment les entrées dans le foyer, qui sont soumises à des règles strictes dont le respect doit être assuré par l'éducateur de service.

> *Les visites de jeunes et d'adultes sont autorisées dans la limite d'horaires fixes, et dans les conditions que l'éducatrice décrit comme suit:*
>
> *« Ne peuvent pas entrer des gens sans objectif, qui ne viennent pas pour une affaire donnée. […] Ne peuvent pas entrer non plus des personnes qui ne sont pas sobres. Qui qu'ils soient, même le président Poutine. Qui que ce soit, s'il n'est pas sobre, ne peut entrer ici. […] Il y a quelques personnes parmi nos anciens jeunes, que nous ne voudrions pas voir ici. Et, s'ils viennent, nous discutons avec eux sur le pas de la porte. On ne laisse pas entrer ceux que les enfants ne veulent pas voir. Ça peut être leur famille, mais si l'enfant ne veut pas... »*

Malgré l'absence de matériel électronique, une surveillance et un contrôle serrés des sorties et des entrées sont instaurés pour garantir la protection des jeunes vis-à-vis de leur entourage. Dans l'exemple ci-dessous, la surveillance d'un jeune a été relâchée consciemment, alors que l'équipe avait appris son intention de prendre la fuite. D'une part, l'équipe n'était donc pas opposée à cette fugue, et d'autre part, elle a témoigné d'une certaine confiance envers lui, concernant les affaires de valeur qu'il pouvait voler.

> *La travailleuse sociale avait appris, par les autres jeunes, que le garçon qui était en accueilli de manière provisoire, prévoyait une fugue. Sans doute, craignait-il que l'on découvre le motif qui l'avait fait fuir ses parents et sa ville d'origine. La travailleuse sociale a donc prévenu ce garçon que les autres seraient très tristes s'il*

emportait la chaîne HiFi. Le jeune est parti le lendemain, emportant l'argent trouvé dans le sac à main de la travailleuse sociale. Elle dit ensuite s'en vouloir, et la directrice lui confirme sa faute : elle n'aurait pas dû quitter son sac des yeux. Ici, le vol et la fugue ont été anticipés, mais non évités.

D'une manière générale, la confiance des adultes envers les jeunes est très fragile. Si dans l'exemple précédent, le jeune a abusé de la confiance qui lui était faite, il arrive également que les jeunes soient soupçonnés à tort.

Un jour, un vol a été annoncé. Le lendemain, l'éducateur raconte les événements :

La stagiaire française avait découvert après le dîner, que sa veste avait disparu. La française était logée dans une petite pièce, dont elle avait égaré la seule clé. Cette pièce ne pouvait donc plus être fermée à clé. Comme elle ne trouvait sa veste nulle part, un vol fut soupçonné. L'éducateur, ancien policier, fit s'aligner tous les jeunes contre le mur, les fouilla, discuta avec certains. Les soupçons se dirigèrent immédiatement vers un garçon, car il avait déjà volé des affaires chez sa mère, et savait donc où écouler des vêtements féminins. Il était 'sur le point d'avouer', selon l'éducateur, et un autre jeune, sûr qu'il serait soupçonné et renvoyé, 'faisait déjà ses adieux au groupe', lorsque la française se décida à appeler les amis chez lesquels elle avait passé l'après-midi… Elle avait oublié sa veste chez eux.

En dehors de la surveillance, et plus rarement, de la confiance, d'autres approches sont utilisées par l'équipe éducative pour faire respecter les règles. Dans l'exemple d'un garçon qui a adopté une attitude mensongère dès qu'il s'agit de sa scolarité, l'équipe tente dans un premier temps, de discuter avec le jeune, de le convaincre par des paroles, de faire appel à son propre intérêt, à des valeurs morales.

Un jeune qui est là depuis trois semaines donne des informations contradictoires sur les devoirs donnés à l'école, sur les absences des enseignants, sur ses présences à l'école et ses absences au foyer.

Lorsque l'éducatrice va à l'école du jeune le mardi, elle apprend qu'il n'est pas venu en cours depuis lundi matin. Pourtant il était bien parti et revenu au foyer aux horaires habituels lundi et mardi. L'après-midi, l'éducatrice et la travailleuse sociale réprimandent le jeune, lui demandent pourquoi il agit de cette manière, s'il se rend bien compte de ce qui l'attend s'il doit quitter le foyer, étant donné qu'il a commis des délits et peut être envoyé dans un établissement pour mineurs délinquants. Elles lui rappellent qu'en l'orientant vers ce foyer, on lui a donné une dernière chance qu'il a intérêt à saisir.

Un jour en prenant son service à l'heure du déjeuner, l'éducateur lit dans le cahier de consignes que ce jeune cesse de faire ses exercices dès qu'il n'est pas surveillé par un adulte. Il vient s'asseoir à table avec les jeunes, et commence par s'adresser au jeune en question, sur un ton de reproche, lui demandant pourquoi il est encore écrit dans le cahier qu'il ne travaille pas, pourquoi il se fait nourrir et loger au foyer, s'il refuse de faire ses études.

Dans un deuxième temps, l'équipe éducative élabore un système de surveillance compliqué, pour contraindre le garçon à terminer l'année scolaire.

L'équipe décide d'abord de maintenir un contact quasiment quotidien avec les enseignants, afin de savoir précisément quels sont les devoirs donnés et où en est le jeune en classe, de telle sorte qu'il ne puisse plus tromper les éducateurs ou prétexter de n'avoir pas noté les devoirs.

Ensuite, la directrice propose de ne plus envoyer le jeune à l'école jusqu'à la fin de l'année scolaire (il reste un mois), mais de le faire travailler au foyer, et lui faire rattraper le programme afin qu'il puisse passer les tests de fin d'année. Cette proposition est mise à exécution immédiatement après que le jeune ait manqué l'école deux jours de suite. Ainsi le jeune se retrouve sous la surveillance permanente des éducateurs, il n'a le droit de sortir qu'après avoir fait tous les exercices donnés chaque jour.

Chaque jour, l'éducateur de service lui donne des exercices à faire et des leçons à apprendre jusqu'au lendemain, et le matin, la directrice ou la travailleuse sociale (qui sont de permanence jusqu'à 15 heures) surveillent son travail.

Lors d'une réunion, la directrice demande aux éducateurs de noter très précisément, chaque jour, les devoirs donnés au jeune, afin que chaque adulte puisse faire travailler le jeune le matin.

La travailleuse sociale rapporte que le jeune, de son côté, aurait demandé à ce qu'on lui donne un programme de travail avec une date limite, et qu'il s'y mettrait tout seul. Tous les adultes tombent d'accord pour dire qu'il ne le ferait pas, et que comme le temps presse, il faut au contraire le suivre de très près.

Ce récit illustre la priorité donnée au principe de surveillance, dans le travail de l'équipe. La réaction face au comportement du garçon est de resserrer le contrôle de ses activités, afin qu'il ne puisse plus mentir ni échapper d'aucune façon à son devoir. Cette organisation mobilise toutes les personnes travaillant au foyer, qu'elles aient des responsabilités pédagogiques ou non (des éducateurs aux cuisinières). L'activité de surveillance exige un énorme travail de coordination de l'équipe éducative.

La méfiance est de règle également pour la monnaie des courses.

La directrice vérifie la monnaie des courses immédiatement au retour des jeunes. Elle est intransigeante quant aux reçus des courses. Elle explique aux jeunes qu'elle doit tenir des comptes précis. Elle-même vérifie sévèrement les dépenses confiées aux jeunes. Dans certains cas, la méfiance à l'égard des jeunes s'avère justifiée.

Les punitions font également partie des méthodes employées pour faire respecter les règles. La directrice n'hésite pas à élever la voix et à annoncer des punitions, lorsqu'elle trouve par exemple qu'il y a trop de désordre dans l'appartement.

Un jour en arrivant elle s'aperçoit que tous ont mis leurs chaussures par terre dans l'entrée au lieu de les mettre dans le placard. Elle demande qui est de service pour le couloir aujourd'hui. La jeune de service se présente, la directrice lui demande pourquoi un tel désordre règne dans l'entrée. Elle lui explique qu'en tant que responsable du couloir, c'est elle qui doit faire en sorte que ça soit rangé. Elle annonce tout fort qu'elle va compter jusqu'à trois avant de confisquer toutes les chaussures qui ne sont pas rangées. Aussitôt tous les jeunes se précipitent pour ranger leurs chaussures.

Quand un jeune n'a pas rempli les travaux qui lui ont été confiés, il peut être puni par l'imposition d'une corvée plus désagréable ou plus difficile.

Au retour d'un week-end prolongé passé sous la tente, un jeune avait été chargé par la directrice de mettre les tentes à sécher dans le couloir pendant la nuit. Deux jours plus tard, elle lui demande s'il l'a fait, il dit qu'il a oublié. Après lui avoir fait des remontrances elle l'envoie mettre les tentes à sécher dans sa chambre (qu'il partage avec deux autres garçons).

Les sanctions encourues par les jeunes lorsqu'ils fument ou boivent de l'alcool, même à l'extérieur du foyer, sont décourageantes. L'équipe, en particulier la directrice, est très sévère sur ce point. La punition la plus considérable, est le renvoi du foyer, qui revient le plus souvent, à une réorientation vers un orphelinat d'état – ce qui effraie les jeunes.

Les jeunes apprennent dès leur admission qu'il est interdit de fumer, de consommer de l'alcool ou des stupéfiants, à l'extérieur comme à l'intérieur du foyer. L'enfreinte de ces règles peut entraîner le renvoi. Au cours des dernières années, des jeunes ont dû quitter le foyer après être rentrés plusieurs fois en état d'ébriété. Une jeune fille avait échappé une première fois au renvoi, elle est ensuite partie d'elle-même une nuit, puis a été réadmise au foyer après avoir passé quelques mois dans un autre centre. Mais elle a 'récidivé' et a dû partir définitivement. Actuellement elle est admise dans un 'appartement social' régi par un autre foyer.

Le tabac, l'alcool et la drogue, sont considérés comme de sévères menaces pour la santé et pour l'avenir des jeunes en général ; par conséquent, leur consommation est contrôlée de très près et réprimandée de manière intransigeante.

Sans doute est-il utile de rappeler ici l'importance de l'alcoolisme en Russie, et le rôle qu'il joue justement dans les familles des enfants pris en charge par les foyers. Le risque que ces enfants eux-mêmes s'adonnent à l'alcool et mettent ainsi en danger leur propre avenir, est donc considéré comme très important. De même, la consommation de drogue est un phénomène qui se produit quelquefois parmi les adolescents accueillis au foyer.

Parmi les menaces pour la santé des jeunes, les éducateurs doivent également pressentir et prévenir autant que possible, les tentatives de suicide.

Lors d'une réunion d'équipe, l'éducateur raconte le comportement du jeune arrivé récemment. Il lui paraît très introverti, il semblerait subir les contraintes de la vie en collectivité sans parvenir à exprimer son malaise ou à défendre sa cause. L'éducateur se dit inquiet, il explique – avec humour - sa crainte de voir le jeune se suicider en colonie de vacances, où il sera confronté à un groupe bien plus nombreux et à des adultes bien moins attentionnés qu'au foyer. Ici l'équipe n'a pas de remède, étant donné que le garçon part en colonie sans les éducateurs, et qu'ils ne pourront donc pas assurer sa surveillance.

Les illustrations apportées dans ce paragraphe, indiquent l'importance attachée par l'équipe éducative, aux menaces pesant sur les jeunes. Elles montrent que la volonté de protéger les jeunes des risques liés à leur santé, à un échec scolaire, et à leur entourage

social, influence les pratiques éducatives et les règles et restrictions imposées aux jeunes. En effet, à travers les règles qui ont été instaurées et au moyen d'un contrôle serré, l'équipe du foyer russe cherche à assurer une protection maximale des jeunes.

Pour faire respecter ces règles, l'équipe a recours au dialogue, à la persuasion, aux punitions, mais avant tout, elle applique un système de surveillance. Au-delà de la volonté de protection, c'est également une absence de confiance envers les jeunes, parfois légitimée par leur comportement réel, qui motive le contrôle et la surveillance.

2. Aspects affectifs des relations

On retrouve ici les mêmes éléments que dans le foyer français : la nécessité d'une 'bonne' relation avec chaque jeune, conduit les adultes à faire intervenir différents moyens. Un aspect supplémentaire apparaît à travers les liens personnels qui se développent parfois entre un jeune et un adulte.

Un bon contact avec les jeunes apparaît ici aussi, comme une base nécessaire pour travailler.

> *La travailleuse sociale explique comment elle s'y prend au début de la relation avec chaque nouveau jeune. Elle est chargée de mener les entretiens d'accueil. Elle avoue qu'il est « difficile de sympathiser avec le jeune à la première rencontre. Je cherche à parler avec lui, de manière à lui trouver un côté positif. »*

L'humour est ici aussi, utilisé pour détendre les relations avec les jeunes.

> *Un garçon vient passer un coup de fil pour se renseigner sur les devoirs à faire en mathématiques. Mais il ne trouve personne qui puisse lui dire quels exercices sont à faire. Pour résoudre son problème, l'éducateur et la travailleuse sociale lui conseillent en se moquant de lui, de faire tous les exercices sur les équations carrées, qui se trouvent dans son livre d'exercices.*

Comme dans le foyer français, parfois l'humour prend la forme de moquerie, sans vouloir être méchant.

> *Le dernier jeune arrivé au foyer a déjà 15 ans, il doit rester ici le temps de l'hospitalisation de sa mère. La directrice se demande pourquoi, à 15 ans, il ne peut pas passer trois semaines seul chez lui. La travailleuse sociale lui rappelle qu'il n'a aucun argent pour manger, et la directrice remarque qu'en plus, le jeune n'a pas l'air d'être nourri à sa faim. A l'adresse de deux jeunes filles assises à côté d'elles dans la cuisine, la directrice ajoute « il va être bien nourri ici ». En effet, les deux filles, bien en chair, auraient pris de l'embonpoint depuis leur arrivée au foyer.*
>
> *Ces remarques humoristiques sont sans doute destinées à détendre les relations, à mettre les jeunes plus à l'aise.*

De même, le fait de tenir les engagements pris auprès des jeunes, apparaît ici aussi comme essentiel pour instaurer une relation de confiance.

La travailleuse sociale explique qu'il ne faut jamais mentir aux jeunes, les tromper, ou leur faire des promesses qu'on ne tiendra pas. Car d'après elle, à chaque fois, ils y croient et sont donc très déçus quand ils s'aperçoivent qu'ils ont été trompés. Le résultat étant que dans de telles circonstances, il ne peut y avoir de confiance de leur part.

Parfois les éducateurs trouvent nécessaire de réduire la distance hiérarchique existant entre eux et les jeunes.

Un jeune, en revenant de l'école, demande s'il peut prendre une douche car on lui a fait faire des travaux de rangements à la place du dernier cours. L'éducatrice lui dit qu'il n'a pas besoin de poser la question.

Ici l'éducatrice cherche à réduire la distance hiérarchique que le jeune accentue par sa demande.

Un autre fait contribue à réduire cette distance : les éducateurs acceptent également que les jeunes les tutoient, ce qui n'est pas courant dans les établissements russes

Lors d'une réunion l'éducateur, qui ne travaille au foyer que depuis quelques mois, dit être inquiet d'un garçon qui se mettrait à tutoyer les adultes. L'éducatrice lui répond qu'il en a toujours été ainsi : les jeunes, au bout d'un moment, se mettent à tutoyer les adultes, parce qu'ils veulent se sentir plus proches d'eux.

La distance entre les statuts hiérarchiques des adultes et ceux des jeunes risque de nuire à la relation éducative. C'est ce qui explique que les adultes cherchent à réduire cette distance.

Quand les jeunes restent un certain temps au foyer, il arrive souvent que des relations privilégiées se nouent entre eux et les adultes.

Le plus souvent ces relations individuelles privilégiées ne s'expriment qu'une fois que le jeune a quitté le foyer : il va alors rendre visite aux éducatrices à leur domicile, certains jeunes passent même régulièrement la nuit, voire vivent carrément chez la travailleuse sociale ou chez l'éducatrice après la fin de leur prise en charge.

Cependant l'équipe éducative est attentive à la situation émotionnelle de chacun des jeunes, et tente, le cas échéant, d'intervenir en renforçant une relation affective individuelle, sans attendre que le jeune quitte le foyer.

La travailleuse sociale dit à la directrice qu'une des jeunes filles est très malheureuse parce que la directrice ne l'aime pas, lui fait toujours des reproches, et qu'en plus personne ne l'aime. La directrice répond que si la fille ne veut pas participer à la sortie du groupe pour le week-end du 1er mai, elle est prête à la prendre chez elle pendant ces quatre jours.

Cet exemple ne révèle pas une relation privilégiée entre la directrice et cette fille, mais plutôt, le fait que si cela paraît essentiel pour cette fille, la directrice est prête à lui faire une faveur.

Les relations construites par les adultes sont donc, ici aussi, perçues comme essentielles dans le travail de l'équipe. Pour mettre les jeunes à l'aise, et tenter de réduire la distance hiérarchique qui les sépare, les éducateurs font intervenir leur humour, l'écoute, le respect de leurs engagements. Ils laissent les jeunes les tutoyer. Il apparaît également que des relations de type personnel entre un adulte et un jeune, se développent souvent pendant la prise en charge au foyer, et sont ensuite prolongées.

3. Difficultés dans les relations

On retrouve dans le foyer russe, les mêmes types de difficultés relationnelles que dans le foyer français.

Une des difficultés évoquées est le manque de confiance des jeunes envers les adultes. Il peut en effet conduire à des difficultés graves, dans certains cas, puisqu'il empêche l'équipe éducative d'aider le jeune.

> *Le jeune qui est là en accueil d'urgence ne fait rien de la journée. La travailleuse sociale appelle l'inspecteur de police qui a amené le jeune pour savoir quand quelqu'un viendra le rechercher. Elle se dit préoccupée, car le jeune ne raconte rien. Pourtant elle est persuadée qu'il n'a pas pris la fuite de chez ses tuteurs et parcouru 3000 km sans raison. Elle pense qu'il avait une motivation précise, qu'il ne veut pas nommer.*
>
> *A plusieurs reprises, elle l'interroge, la directrice et l'éducateur l'y aident également, mais le jeune ne donne aucune explication à sa fuite. La directrice pense qu'il s'est rendu coupable d'un délit et a pris peur. La travailleuse sociale me fait part de la cause de son inquiétude : s'ils ne savent pas quels problèmes sont à l'origine de la fugue du jeune, ils ne peuvent pas l'aider.*

On voit ici le même genre de problème que ce que décrivent les éducateurs du foyer français : les adultes ne parviennent pas à instaurer un dialogue avec le jeune, se dernier refuse de s'ouvrir.

> *Ainsi, il y a quelque temps, un autre jeune fugueur avait été amené au foyer, qui ne voulait rien dire de sa situation. Un jour la police était venue le chercher car il s'était avéré qu'il était majeur, et qu'il avait déserté l'armée. Mais le jeune avait quitté le foyer dans la nuit précédente. D'après la travailleuse sociale, en apprenant sa situation tous furent consternés, car si le jeune leur avait fait confiance, ils auraient pu l'aider en le cachant chez eux par exemple.*

De même que dans les autres foyers, les adultes ne savent comment travailler avec les jeunes qui mentent souvent. Ici, comme dans les foyers allemand et français, le mensonge de la part des jeunes constitue une difficulté centrale dans l'établissement de la relation. La stratégie basée sur le renforcement de la surveillance, ne résout pas le problème posé par l'attitude mensongère d'un jeune.

> *En l'absence de la travailleuse sociale, c'est la directrice qui, le matin, a fait faire ses exercices au jeune qui ne va plus à l'école. Il l'a assurée qu'il ne pouvait pas faire tel exercice sans l'éducatrice, et qu'elle lui avait promis de l'aider. Mais cette dernière, en arrivant, dément ce fait. La directrice va alors voir le jeune dans la cuisine, et lui annonce d'un ton menaçant qu'il n'a pas intérêt à lui mentir, à elle. Puis elle s'éloigne en laissant le jeune et l'éducatrice s'entendre entre eux.*

Dans le cas décrit ici, le groupe de jeunes développe une stratégie propre face aux mensonges du garçon, ce dont se réjouit l'équipe éducative.

> *La travailleuse sociale raconte que le garçon n'arrête toujours pas de mentir, même vis-à-vis des autres jeunes, et que ceux-ci combattent activement ce comportement. Pendant un repas, ils auraient demandé au garçon de cesser de mentir, ou au moins, de leur signifier lorsqu'il disait un mensonge, en clignant de l'œil. Plus tard, après que le jeune ait dit quelque chose, les autres se seraient demandés s'il fallait le croire : certains affirmaient qu'il avait cligné de l'œil en parlant, d'autres, qu'il n'avait pas cligné de l'œil. La travailleuse sociale se réjouit donc de voir que le groupe de jeunes participe aussi à l'éducation de ce garçon.*

Le mensonge constitue donc un problème dans l'établissement de relations, non seulement pour les éducateurs, mais aussi, pour les jeunes eux-mêmes.

Dans certains cas, les adolescents ont d'autres particularités de comportement, qui posent problème autant pour la relation éducative, que pour les relations à l'intérieur du groupe de jeunes. Cela peut conduire l'équipe à refuser leur prise en charge.

> *« Par exemple, la jeune ***. […] D'un côté, c'est une fille bien, mais d'un autre côté, elle est très nocive pour notre petite communauté ici. Elle est très destructive. C'est sa nature. Ça se manifeste dans une... Une agressivité sexuelle très distincte, disons, envers nos garçons. Un défaut de.... L'absence, chez cette fille, de quelconques règles, de principes éthiques, d'une régulation du comportement. C'est une fille complètement effrénée, elle n'a pas de freins. Elle ne comprend pas, ne voit pas... Il y a toujours des mensonges... Cette fille peut raconter n'importe quoi, elle peut mentir, tromper n'importe qui, etc.*
>
> *Mais, de l'autre côté, elle est une bonne, gentille fille, qui se comporte très mal, mais qui est de nature, très bonne. Je comprends qu'il est très dangereux de la garder ici avec tout notre groupe, parce que, c'est une source permanente de nervosité, et de conflits, et d'agressivité, et tout ça. Mais d'un autre côté, elle me fait pitié. »*

Dans le foyer russe, les difficultés rencontrées par les éducateurs dans la construction des relations avec les jeunes, ressemblent à celles qui ont été évoquées pour l'équipe du foyer français. Ce qui est décrit comme difficulté dans le travail, est le manque de confiance des jeunes envers les adultes. Ceci rejoint les problèmes évoqués par les éducateurs français : le travail éducatif est plus difficile, quand l'adolescent ne parle pas, ne s'ouvre pas, quand aucun dialogue ne s'instaure. La réaction à l'attitude mensongère d'un jeune, est celle qui avait été évoquée également par l'éducatrice française : le renforcement de la surveillance du jeune.

Ce qui caractérise les relations éducatives dans le foyer russe, est donc la prédominance du principe de surveillance et de contrôle, face à une quasi absence de confiance des adultes envers les jeunes. Cependant, comme dans le foyer français, l'équipe cherche à obtenir la confiance de jeunes. Pour cela, ils tentent comme les collègues français, d'instaurer des éléments affectifs dans les relations. Ils tentent notamment de réduire la distance hiérarchique, et d'être vigilants et de combler des besoins affectifs détectés chez les jeunes. A la différence de leurs collègues français, les éducateurs du foyer russe développent des relations personnelles avec certains jeunes, qu'ils entretiennent après la sortie du foyer.

C. Foyer allemand

Alors qu'on a pu constater une série de similitudes entre les foyers russe et français, au niveau des relations construites par les éducateurs, le cas du foyer allemand se distingue par plusieurs aspects. Pourtant, certains éléments des relations éducatives, réapparaissent ici aussi, en particulier sur la question des éléments affectifs, et des difficultés surgissant dans les relations.

1. Respect des règles

D'une manière générale, dans un premier temps l'équipe commence par faire confiance aux jeunes, et ne surveille guère leur comportement. Quand, néanmoins, des infractions aux règles sont perceptibles, elle intervient. Pour faire respecter les règles du foyer, l'équipe éducative a recours essentiellement, à la négociation. Le recours à la punition et à l'autorité, est exceptionnel.

Dans certaines circonstances, les éducatrices parviennent à se faire obéir, semble-t-il, par le fait de leur simple autorité.

> *Un après-midi, on entend soudain depuis le jardin, de la musique assez forte. Au moment où un jeune sort, la chef d'équipe lui demande « Qui est-ce qui a mis la musique aussi fort ? » Le jeune retourne dans la maison, ferme une fenêtre, baisse le son de la musique et demande à un autre garçon de faire de même.*
>
> *Ici le jeune n'objecte rien au reproche fait par la chef d'équipe, il lui obéit immédiatement, sans qu'elle n'ait eu besoin de faire plus qu'une allusion, certes claire.*
>
> *Dans un autre cas, la chef d'équipe dit avoir obtenu d'un jeune, par des discussions, qu'il prononce systématiquement certaines formules de politesse alors qu'apparemment, il ne voulait adresser la parole à personne. Avec ce même jeune, les éducatrices ont prévu une session commune, afin qu'il améliore son comportement envers l'équipe et les jeunes. L'observation était terminée avant cette session, dont je n'ai pas pu en juger les effets.*

Mais ces cas sont rares. Le plus souvent, les jeunes discutent, refusent d'obéir.

> *A la fin de la réunion des jeunes, le dimanche soir, un garçon me fait des remarques plutôt provocatrices, auxquelles je réponds sur le même ton. La chef d'équipe lui fait remarquer que j'aurais pu mal réagir, lui demande s'il se rend compte de son comportement. Lui, répond qu'il pense savoir comment il peut se comporter vis-à-vis de moi, puisqu'il a déjà eu l'occasion de discuter avec moi. Il repousse donc le reproche de la chef d'équipe.*

Ces refus d'obéir, conduisent les éducatrices à négocier avec les jeunes, le respect des règles.

Une éducatrice décrit les difficultés qu'elle rencontre avec une fille :

« Lors de mon dernier service, nous avons eu une discussion assez tendue, où il s'agissait seulement du respect des règles de base, par exemple un ménage hebdomadaire, qu'elle devait rattraper. Comment on gère ça, combien de répit on peut laisser à quelqu'un, de dire 'ok, là elle a peut-être besoin d'une phase, après les vacances, pour se remettre dans le rythme, ou bien peut-être que c'est lié à ce voyage qu'elle a fait'.

Mais un tel refus de respecter les règles, est bien sûr suivi de près par les autres jeunes, et toi tu te fais observer, à quel point tu tiens à ces règles, combien d'énergie tu es prête à mettre pour qu'elles soient respectées, ou bien comment tu argumentes si tu donnes un temps de répit au jeune et que tu lui dis 'ok, alors pour aujourd'hui tu n'es pas en forme mais demain il faudra t'y remettre'. […]

Parce que si là, quelqu'un dit 'y a pas moyen, je le ferai pas', tu peux intervenir avec des mots, en fait, seulement avec des mots. Et, je me rends compte à chaque fois, que si tu n'as pas encore de relation avec le jeune en question, et une relation ça met longtemps, c'est pas fait en quelques semaines, tu n'as pratiquement rien en main. »

L'éducatrice met l'accent sur ce qui lui apparaît à la fois comme l'objet, et comme l'outil central de son travail : la relation avec chaque jeune, et, dans cette relation, 'les mots', la parole, le dialogue.

Dans le cas suivant, la menace d'une punition collective a permis à l'éducatrice d'obtenir un changement de comportement des jeunes.

« Une fois, la cave en bas, où il y a la nourriture et les boissons, était complètement en désordre. [La chef d'équipe] l'a fermé à clé et a dit ' si personne ne se trouve pour descendre et ranger la réserve, je ne l'ouvre plus'. Ou bien, j'avais demandé deux fois qui s'était fait à manger à quel moment dans la cuisine. Parce qu'ils avaient tout laisser traîner, uniquement parce que je n'étais pas dans la pièce à ce moment-là. Et personne ne voulait dire qui c'était, et j'ai fermé la cuisine à clé et j'ai dit 'personne ne mange et ne boit rien, tant qu'on ne trouvera pas celui qui a fait ça.' Ils étaient un peu surpris, mais après ça allait tout seul tout d'un coup. Bien sûr, c'est pas sûr que ça marche aussi la troisième et la quatrième fois. »

Il apparaît donc que lorsque la négociation ne suffit pas, l'équipe a recours à des menaces de punition. Cependant, des punitions comme des privations de sortie, ne sont pas utilisées par l'équipe allemande.

Si les jeunes sont considérés comme responsables eux-mêmes de leur propre scolarité, cela conduit facilement à des manquements à la discipline. Une éducatrice, interrogée à ce sujet, jugeait impossible d'obliger les jeunes à aller en cours : « On ne peut pas l'y porter ». Quant aux punitions comme les privations de sorties, elle ne pense pas que cela soit la bonne solution. De plus, d'après elle, les jeunes savent bien que dans d'autres foyers, les règles ne sont pas plus strictes.

L'absentéisme scolaire constitue un domaine important d'infraction aux règles. Dans les nombreux cas où des jeunes font l'école buissonnière, l'équipe ne réagissait pas par des punitions.

> *Lorsque, pendant une réunion de service, un jeune rentre de classe avant la fin des cours, avec pour seule explication qu'il en a eu marre, personne ne réagit, du moins dans l'immédiat.*
>
> *Un matin à 9 heures, l'éducatrice m'explique qu'une jeune est sous la douche; elle se serait fait faire une feuille de maladie pour deux jours hier, parce qu'elle n'arrivait pas à se lever. L'éducatrice paraissait accepter que la jeune veuille se reposer, son apprentissage étant très fatiguant.*
>
> *Un autre matin, j'apprends qu'une jeune fille n'est pas encore partie en cours, bien qu'elle ait été réveillée suffisamment tôt. En effet, elle a mis deux heures pour se préparer au lieu d'une, et a donc manqué la première heure de cours.*

Cette absence de réaction à l'absentéisme des jeunes, a ses limites. L'exemple suivant illustre qu'en dernier recours, lorsque l'équipe ne parvient ni à négocier un changement d'attitude du jeune, ni à l'imposer par son autorité, elle s'en remet à une autorité extérieure.

> *La pédagogue sociale de l'association assiste aux réunions d'équipe hebdomadaires. En entendant parler d'un jeune, qui a manqué l'école toute l'année, elle réagit en demandant « vous allez le laisser faire encore longtemps ? » La chef d'équipe, pour toute réponse, montre la lettre adressée par l'équipe éducative au Service de la jeunesse, dénonçant le comportement du jeune. Il est sous-entendu que c'est désormais au service de réagir, que l'équipe se sent impuissante.*
>
> *Pour ce jeune, il apparaît que toutes les tentatives de l'équipe, de lui faire changer de comportement, ont été vaines. Ni les efforts de négociation des éducatrices, ni les rappels aux engagements pris par le jeune, n'ont abouti. Finalement l'équipe s'en remet donc à l'autorité du Service de la jeunesse. Cela mènera à la fin de la mesure d'aide pour se jeune, qui se traduira par son renvoi du foyer. Son éducatrice référente se rend compte que le renvoi est l'aveu d'un échec, mais elle le légitime par les arguments suivants : « Il n'est pas tenable par rapport aux autres jeunes, car si on garde quelqu'un qui se comporte comme ça, ça veut dire qu'eux aussi peuvent faire de même. Il fait comme si c'était un hôtel ici.»*

Le renvoi apparaît comme la dernière mesure disciplinaire, dans les cas où les jeunes ne respectent pas les règles ou les engagements qu'ils ont pris. Cela sert entre autre, à donner l'exemple aux autres.

Concernant les menaces pour la santé, on n'observe pas, dans ce foyer, de mesures particulières. La consommation de tabac est défendue par la loi jusqu'à l'âge de 16 ans, et la consommation d'alcool pour les mineurs en général. Les éducatrices s'appliquent à faire respecter cette loi dans l'enceinte du foyer, c'est leur responsabilité qui est en jeu. Mais pour autant, aucune mesure de dissuasion n'est mise en place.

Les jeunes de moins de 16 ans n'ont pas le droit de fumer dans l'enceinte du foyer. Un garçon qui est concerné par cette règle va donc devant la grille du jardin quand il veut fumer. Il arrive qu'une éducatrice lui tienne compagnie. Pour les autres, il a été convenu qu'ils ne fumeraient que dans la cuisine jusqu'à 9 heures du matin, et ensuite, uniquement à l'extérieur du bâtiment. Donc en principe les fumeurs sortent sur la terrasse. Cependant, les éducatrices ont elles-mêmes du mal à se plier à cette règle, surtout le matin et pendant les réunions, quand il fait trop frais pour tenir la réunion dehors.

Ayant observé ce genre de pratiques à l'occasion d'un voyage professionnel en Europe de l'ouest, la directrice du foyer russe les a interprétées comme un encouragement à fumer, de la part des éducateurs.

La consommation d'alcool et de drogues est strictement interdite dans l'enceinte du foyer. Par contre, quand un jeune rentre en état d'ébriété, cela semble toléré. Dans l'exemple suivant, l'équipe du foyer allemand ne commence à prendre des mesures de dissuasion qu'à un moment tardif de l'évolution de la situation.

Voici l'extrait d'un dialogue avec un garçon, qui savait qu'il était sur le point d'être renvoyé:

- Vous avez le droit de boire de la bière dans le foyer ?
- Non.
- Et en dehors ?
- Oui.
- Et de rentrer saouls ?
- Ça dépend. Logiquement, là tu devrais me demander si on a le droit de rentrer allumés [après un joint].
- Vous avez le droit de rentrer allumés ?
- Non.
- Qu'est-ce qui arrive si vous le faites ?
- Ça dépend. Surtout on n'a pas le droit d'apporter du hasch dans le foyer.
- Qu'est-ce qui arrive si vous le faites ?
- C'est grave. On se fait virer. »

La consommation de produits considérés comme nocifs pour la santé, interdite par la loi, est donc défendue dans le foyer. Cependant, elle ne fait pas l'objet d'une action préventive. L'intervention de l'équipe est plutôt une réaction au comportement du jeune, qui, en enfreignant la loi de manière répétée, met en jeu la responsabilité légale des éducatrices et du foyer. D'une certaine manière, l'intervention des éducatrices vise donc la protection du foyer, plus que la protection de la santé du garçon.

Les éducatrices du foyer allemand font donc preuve de confiance envers les jeunes, dans la mesure où elles ne surveillent pas tous leurs faits et gestes. Mais à plusieurs reprises, elles sont confrontées à leur propre manque d'influence sur le comportement des jeunes. Lorsque ni la méthode de la négociation, ni le recours à leur propre autorité, ne

permettent de faire respecter les règles par les jeunes, l'équipe a recours au principe d'autorité, en faisant appel au Service de la jeunesse.

2. Aspects affectifs des relations

Sur ce point, l'attitude de l'équipe du foyer allemand diffère à peine, de celle des équipes des foyers russe et français. L'objectif semble être à la fois, de mettre les jeunes en confiance, et de leur apporter un soutien affectif lorsqu'ils en ont besoin.

Comme dans les deux autres foyers, les observations ont montré que les éducatrices utilisent aussi l'humour dans leurs relations avec les jeunes. Cela se traduit par des plaisanteries, des taquineries.

> *Un jour une éducatrice raconte à la chef d'équipe la farce qu'elle a faite la veille, avec une fille, à un garçon, qui les a fait beaucoup rire. La chef d'équipe approuve, elle juge que ce jeune en a besoin : selon elle, « il lui faut des caresses mais aussi de moqueries. »*
>
> *A une autre occasion, lorsqu'une jeune part en cours avec une heure de retard, sans pouvoir expliquer à quoi est dû ce retard, ni ce à quoi elle était occupée pendant cette heure, l'éducatrice s'exclame : « j'aimerais pas avoir ton cerveau !»*

Au-delà de plaisanteries, les éducatrices emploient aussi des marques d'affection en s'adressant aux jeunes.

> *Les éducatrices cherchent à conforter les jeunes, à leur faire sentir une proximité, un soutien affectif. Cela passe souvent par des marques d'affection exprimées dans le langage, quand elles les appellent 'trésor', par exemple. Mais cela passe également par des marques d'amitié exprimées dans le comportement, comme lorsqu'elles accompagnent un garçon âgé de moins de 16 ans, quand il va devant la grille pour fumer après avoir terminé ses exercices de mathématiques.*

Ici aussi, l'écoute est un élément constitutif parmi les aspects affectifs des relations.

> *Un dimanche après-midi, quelques adolescents sont assis sur la terrasse, avec l'éducatrice. Un garçon sort avec un plat de nouilles. En mangeant il raconte qu'il est déçu, parce que sa sœur (qui vient de l'appeler au téléphone) n'est pas venue hier, alors qu'elle l'avait promis. Elle habite dans leur ville d'origine, située à 300 km au nord de Berlin, et était allée voir une copine habitant dans une ville située à 200 km au sud de Berlin, pendant une semaine. Le garçon trouve que sa sœur aurait pu écourter son séjour chez sa copine d'une journée, pour passer au foyer et faire la connaissance de son éducatrice. Il avait justement demandé à cette dernière, d'être présente à cette occasion. « Elle n'a qu'à le dire, qu'elle n'a pas envie de venir me voir ». L'éducatrice répond « Mais elle ne peut pas te le dire aussi directement. » « Oui mais c'est la vérité. » Ensuite il discute avec les autres, l'éducatrice écoute attentivement mais reste silencieuse.*

Le soir avant l'heure du coucher, est ici aussi, un moment privilégié pour chaque jeune, pour partager ses soucis avec les éducatrices.

Une éducatrice, lors du passage de service un matin, rapporte à sa collègue les problèmes de couple qu'un des garçons lui a confié la veille.

Ce type de relation peut se prolonger au-delà de la fin de la prise en charge du jeune.

Une jeune femme, qui a quitté le foyer il y a un an, vient toutes les deux ou trois semaines pour rendre visite à une amie, qui est encore dans le groupe des jeunes. Un après-midi elle est là avec son petit ami. Elle reste sur la terrasse pendant plus de deux heures, en discutant avec l'éducatrice : elle décrit sa formation en alternance, qui lui permettra de devenir vendeuse. L'éducatrice est très curieuse, elle l'interroge longuement et écoute ses récits.

Comme dans le foyer russe, il n'est pas rare non plus, que des relations privilégiées se forment entre une éducatrice et un jeune en particulier.

Une éducatrice a proposé à un des garçons, qui a des dettes, de venir faire de la maçonnerie chez elle, avec son mari, le week-end, moyennant une rémunération. Il y est allé plusieurs fois et ils s'entendent bien. Lors d'une réunion d'équipe, l'éducatrice décrit ses pensées à ses collègues : elle dit avoir pitié du garçon, parce qu'il a perdu sa mère, que son père a disparu, que l'accueil par sa tante ensuite, s'est mal terminé, et que, maintenant, qu'il s'est lié avec elle, son éducatrice référente, elle-même s'apprête à changer de groupe.

On peut relever ici une différence avec le foyer russe. En effet, la relation privilégiée se déroule pendant que le jeune est encor au foyer, il peut passer des week-ends au domicile de l'éducatrice. Dans le foyer russe, au contraire, de telles visites privées n'ont lieu qu'après la fin de la prise en charge. Tandis que l'équipe allemande accepte donc un tel rapprochement, l'équipe russe maintenir une certaine distance entre les éducateurs et les jeunes, tant qu'ils sont au foyer.

En comparaison avec les autres équipes, on retient donc des similitudes concernant par exemple l'emploi de l'humour, mais aussi, l'écoute comme composantes des éléments affectifs des relations éducatives. Les éducatrices donnent parfois aux jeunes des marques d'affection et d'amitié. A la différence des collègues russes et français, les éducatrices acceptent ici de nouer des relations privilégiées avec les jeunes pendant leur séjour au foyer, réduisant ainsi la distance avec eux.

3. Difficultés dans les relations

Les difficultés que l'on peut observer dans les relations éducatives, semblent s'apparenter le plus souvent à un sentiment de déception, de la part des éducatrices, par rapport à la confiance qu'elles auraient eu dans un jeune.

Un type de difficulté relationnelle, visible à travers les conflits qui surgissent régulièrement, est interprétée par l'éducatrice en terme de manque de 'bonne volonté' d'un jeune. Il ne remplirait pas ses engagements, si bien que son éducatrice se sentirait trahie en quelque sorte.

> *Une des éducatrices parle d'un garçon dont elle est référente. D'après elle, il ne se donne pas suffisamment de mal, alors qu'elle-même estime s'être beaucoup investie dans son cas. Elle a l'impression de 's'être fait avoir' par le jeune, car elle l'a défendu devant la commission de l'aide à la jeunesse, alors qu'il était menacé de renvoi. A l'époque, c'est elle qui arguait qu'il fallait lui laisser une chance. Mais lui n'aurait pas progressé, selon elle. A plusieurs occasions, elle exprime sa frustration par rapport à ce jeune. Elle dit en avoir assez de lui. Il lui semble qu'il se moque d'elle, qu'il n'a pas respecté le contrat de confiance. « C'est la première fois que ça m'arrive, de ne trouver aucun côté sympathique, aimable, à un jeune. Lui ne se donne du mal ou n'est gentil que quand il a besoin de quelque chose, de son argent de poche par exemple. »*

On voit ici le rôle que joue la confiance accordée au jeune par l'éducatrice: le fait que l'éducatrice se sente trahie, met en cause toute la relation éducative.

> *« Il a toujours une solution de rechange : ça n'a pas marché chez sa mère, il est allé chez son père ; ça n'a pas marché, il est retourné chez sa mère ; ça n'a pas marché, il est allé chez une amie de sa mère ; ça n'a pas marché, il est venu ici. Il y avait toujours l'idée de retourner chez sa mère, le problème c'est qu'elle n'a jamais dit clairement si elle le reprenait ou pas. Donc il a toujours pensé qu'au cas où, il pouvait y retourner. Mais maintenant, ça n'est pas une solution, ça ne tiendrait pas de toute façon. Et peut-être que ça lui ferait du bien d'être livré à lui-même. »*
>
> *Tout en décrivant le parcours de ce garçon, l'éducatrice tente ici de mettre en évidence sa mauvaise volonté, ou d'en trouver l'origine. C'est ce qui justifie le manque de confiance et donc, l'impossibilité de travailler avec lui.*
>
> *En effet, cette éducatrice en vient à refuser, d'écrire une lettre de soutien pour ce jeune, alors que c'est son rôle en tant que référente.*

Ces conflits, qui traduisent ici une rupture de la confiance accordée initialement par l'éducatrice au jeune, font partie des relations personnelles. Une telle rupture influe sur le soutien affectif et éducatif que peuvent apporter les éducatrices.

Comme dans les autres foyers étudiés, le mensonge constitue un problème dans les relations éducatives.

« Cette fille-là, je ne sais pas du tout comment réagir, parce qu'elle ment et elle ne peut pas avouer que c'est des mensonges, même si c'est évident. Elle reproche à sa mère et à d'autres de lui mentir. Mais elle fait exactement pareil. Le pire c'est qu'elle y croit, à force de raconter. Un jour elle a prétendu avoir dépensé de l'argent de vêture pour des collants, il y avait un ticket de caisse sur le bureau, avec son nom. Je lui dis qu'à l'heure indiquée sur le ticket, elle devait être en cours. […] Le soir avant qu'elle se couche, je suis allée dans sa chambre pour régler cette histoire. Je lui dis : 'avoue ton mensonge et on n'en parle plus.' Mais elle ne pouvait pas avouer. C'est difficile d'établir une relation de confiance alors qu'elle n'arrête pas de me raconter des histoires. Moi elle me demande d'être honnête. »

Dans le discours de cette éducatrice, il est fait allusion à la réciprocité du principe de confiance. C'est lorsque ce principe est mis en cause par le comportement du jeune, que les éducatrices sont décontenancées.

A la différence des autres foyers, ce n'est pas une recrudescence de la surveillance, qui est envisagée comme solution au comportement mensonger des jeunes. Il ne semble au contraire, pas y avoir de remède précis.

Cette même jeune fille n'a pas envoyé le dossier qu'elle avait préparé pour se présenter pour une place de formation. Mais elle affirmait l'avoir envoyé. Son éducatrice a appelé l'école de formation, aucun dossier n'était arrivé. L'éducatrice était désarmée, elle ne comprenait pas ce qui avait retenu la fille d'envoyer le dossier, puisque tout était prêt, sauf quelques fautes qu'il fallait corriger. C'est finalement la ménagère qui est intervenue auprès de la jeune, en lui disant : « Tu te rends compte, ils ont toujours pas reçu ton dossier, tu vas être obligée de tout refaire, ma pauvre… »

Les éducatrices se trouvent impuissantes, n'ayant pas de recette pour faire évoluer la situation. Il existe donc dans ces relations, des aspects que les éducatrices ne savent comment aborder, faute d'adopter une réaction répressive.

Une attitude de méfiance de la part de l'équipe, risque de conduire à une détérioration des relations, et de nuire à la bonne communication sur laquelle elle fonde son approche.

Le jeune prétend avoir posé l'argent sur le bureau, et accuse l'éducatrice de l'avoir pris. L'éducatrice, elle, dit qu'il n'a pas déposé l'argent. La difficulté devant laquelle elle se trouve, est que ce conflit semble être à l'origine du refus du jeune, de communiquer avec l'éducatrice. Elle fait donc appel à ses collègues pour sortir de cette impasse, en convainquant le jeune de communiquer avec toute l'équipe et avec le groupe de jeunes.

Dans les illustrations apportées ici, il apparaît donc que les difficultés, les conflits qui peuvent détériorer les relations construites par les éducatrices du foyer allemand, ont toutes une explication commune. Elles proviennent d'une rupture de la confiance accordée par les éducatrices aux jeunes.

Cela montre l'importance, pour la relation éducative, de la notion de confiance. La confiance faite d'emblée par les éducatrices, peut être endommagée par des éléments de son comportement, qui les déroutent : ce qu'elles définissent comme mauvaise volonté ou encore, comme mensonge. On voit apparaître toute la difficulté, pour l'équipe, de maintenir la confiance tout en renonçant à des mécanismes de contrôle et de surveillance. Physiquement, rien n'empêche les jeunes de mentir, rien ne les oblige à tenir leurs engagements. Les éducatrices n'ont recours qu'au travail de conviction.

D. Entre surveillance et confiance

Trois aspects des relations éducatives ont été analysées dans ce chapitre : les manières dont les éducateurs font respecter les règles par les jeunes, les composantes affectives des relations, et les difficultés qui surviennent dans ces relations. Le tableau 7 permet de retracer l'analyse comparative de ces différents aspects.

Tableau 7. Relations entre éducateurs et jeunes

Objets de la comparaison		FOYER FRANÇAIS	FOYER RUSSE	FOYER ALLEMAND
respect des règles	*à l'intérieur du foyer*	confiance contrôle, rappels à l'ordre	surveillance, contrôle, persuasion, punitions	confiance, négociation
	sorties	vidéosurveillance	surveillance	
	consommation de produits nocifs	intervention dans les cas graves, réorientation	surveillance stricte, punitions, réorientation	intervention tardive, réorientation
aspects affectifs	*éléments évoqués par les éducateurs*	humour, écoute, tenir ses engagements	humour, écoute, tenir ses engagements	humour, écoute
	relations personnelles privilégiées	parfois ' atomes crochus'	relations personnelles après la fin de la prise en charge	marques d'affection, relations personnelles pendant la prise en charge
difficultés	*problèmes de communication*	mensonge, silence du jeune	mensonge silence du jeune	mensonge, non respect des engagements pris
	interprétation par les éducateurs	manque de confiance du jeune dans l'adulte	manque de confiance du jeune dans l'adulte	'trahison' de la confiance de l'adulte dans le jeune

Concernant les différentes manières de faire respecter les règles par les adolescents, on observe donc une similitude entre les équipes française et russe, qui tendent plutôt à la surveillance des jeunes, et au contraire, la distinction de l'équipe allemande qui fonde les relations sur la confiance réciproque. Dans les cas où les jeunes ne respectent pas les règles, elle tente de travailler par la conviction. En dernier recours, elle fait appel à une autorité extérieure.

Dans le foyer français, les éducateurs utilisent l'autorité que leur confère leur propre position hiérarchique, pour se faire obéir des jeunes. Ils font également preuve d'une certaine confiance, doublée cependant, d'une surveillance presque omniprésente.

Dans le foyer russe, les jeunes bénéficient de relativement peu de confiance. La surveillance est très étroite. Dans un cas particulièrement critique, un mécanisme très

compliqué de coopération, a été mis en place pour assurer la surveillance permanente d'une jeune, afin de le protéger d'un échec scolaire.

Dans le foyer allemand, le principe de confiance prime sur celui de surveillance. Il avait été observé dans les chapitres précédents, que l'équipe du foyer allemand avait essentiellement recours à la négociation et au rappel des engagements pris par les jeunes, pour influencer leur comportement. Dans ce paragraphe, il est apparu que ces méthodes ne sont pas infaillibles. Ce n'est que quand le comportement des jeunes dépasse des limites relativement larges, qu'il est fait appel au principe de l'autorité. Cette autorité n'est pas incarnée par les éducatrices, mais par le Service de la jeunesse, qui peut mettre un terme au contrat de prise en charge.

Concernant les composantes affectives des relations construites par les éducateurs, les membres des trois équipes utilisent les mêmes registres, principalement l'humour et l'écoute. Les deux objectifs sont de gagner la confiance des jeunes, et de les aider à gérer leurs difficultés émotionnelles. Il s'agit, tout en maintenant une pression forte pour encourager les jeunes à travailler, de leur garantir un climat émotionnel équilibré, que cela soit à l'intérieur du groupe d'adolescents, ou entre les adolescents et les adultes. Simultanément, la confiance du jeune envers l'adulte est considérée comme un objectif à atteindre afin que le jeune s'ouvre aux adultes, leur fasse part de se préoccupations.

Dans les foyers russe et allemand, on retrouve des dimensions personnelles dans certaines relations privilégiées entre adultes et jeunes. Cependant, dans le foyer russe, ces relations privilégiées ne se manifestent en règle générale, qu'après la fin de la prise en charge, ne mettant pas en jeu la distance hiérarchique entre éducateur et jeune tant que ce dernier est au foyer.

Sur le plan des difficultés surgissant dans les relations éducatives, les mêmes éléments apparaissent dans les trois foyers : le mensonge des adolescents, en premier lieu, ainsi que le manque de communication, de dialogue entre les adolescents et les adultes. Cependant, des nuances apparaissent.

Dans le foyer français, la confiance faite aux jeunes au départ, est mesurée. Leur mensonge pose problème parce que cela rend impossible un dialogue. Or c'est ce dialogue qui paraît important aux éducateurs : que le jeune s'ouvre, afin qu'une emprise sur lui soit possible.

Dans le foyer russe, le manque de confiance des adultes envers les jeunes ne représente pas une difficulté majeure, car d'une manière générale, cette confiance est

remplacée par la surveillance. Ce qui pose problème aux éducateurs dans leur travail est comme dans le foyer français, le manque de confiance que leur font les jeunes. En effet, sans la confiance et les confidences des jeunes, ils disent ne pas pouvoir travailler, car ils ne savent pas ce dont les jeunes ont besoin.

Dans l'équipe allemande, ce qui apparaît comme difficile, comme source de conflits, est un comportement de la part des jeunes, à la suite duquel les éducatrices perdent la confiance qu'elles avaient dans le jeune. Qui est problématisé n'est donc pas le manque de confiance des jeunes envers les adultes, mais la perte de confiance des adultes envers les jeunes.

On a donc, dans le foyer russe, une absence de confiance des adultes envers les jeunes, palliée par un système de surveillance, par le recours à l'autorité hiérarchique et l'attribution de punitions en cas de manquement au respect des règles. Dans le foyer français, les adultes témoignent de confiance envers les jeunes, dans certaines situations. Néanmoins, dans de nombreuses circonstances, ils exercent une surveillance intense des jeunes, et les rappellent à l'ordre, en usant ici aussi, de leur autorité hiérarchique. Dans le foyer allemand, les adultes témoignent d'une large confiance envers les jeunes, ils n'ont pas recours à un système de surveillance systématique. Les rappels à l'ordre se font sur la base de négociations.

Alors que dans les foyers russe et français, ce qui pose problème est le manque de confiance des jeunes envers les adultes, qui induit un manque d'emprise sur le jeune, dans le foyer allemand le problème est perçu en terme de rupture de la confiance accordée au jeune par les adultes, qui remet en question leur mode de travail.

La comparaison des trois foyers met en évidence différentes approches des relations éducatives, qui semblent s'inscrire entre deux pôles : l'approche par la surveillance, et à l'opposé, l'approche par la confiance.

L'approche par la confiance, vers laquelle tendent les pratiques éducatives de l'équipe du foyer allemand, est caractérisée par la recherche d'une réciprocité dans les relations de confiance. Pour que la relation soit satisfaisante aux yeux des éducateurs, et leur permette de travailler, il faut en effet non seulement, que le jeune ait confiance dans les adultes, mais aussi, que les adultes aient confiance dans le jeune. Dès lors qu'un éducateur sent sa confiance trahie, le travail est mis en cause.

Dans les deux autres foyers, le manque de confiance des adultes envers un jeune, n'est pas interprété comme un obstacle au travail éducatif. En effet, les équipes ont recours à la surveillance, au contrôle plus ou moins systématique, qui permet de s'assurer du respect des règles par les adolescents, dès lors qu'on ne leur fait pas confiance.

Néanmoins, dans ces deux foyers, les éducateurs indiquent que pour travailler avec le jeune, ils ont besoin que ce dernier leur fasse confiance. En effet cela leur donne une 'emprise' sur le jeune, il pourra s'ouvrir à eux, ce qui permettra aux adultes d'avoir des informations sur la situation du jeune. Là où la confiance peut être remplacée par la surveillance, cela revient pour les éducateurs, à construire des relations asymétriques. La confiance du jeune est nécessaire pour travailler avec lui, mais la confiance de l'adulte, ne l'est pas.

Cette relation asymétrique, se trouve dans les foyers où les positions hiérarchiques des adultes et des jeunes sont éloignées l'une de l'autre. On a observé que l'équipe du foyer russe, si elle peut accepter que les jeunes passent du vouvoiement au tutoiement, ne laisse pas s'instaurer de relations personnelles privilégiées avec l'un ou l'autre des jeunes, tant qu'ils sont encore en foyer. Ainsi, elle cherche à mettre les jeunes à leur aise, tout en maintenant une distance dans les relations. Dans l'équipe française, il est admis que le contact peut être meilleur avec certains jeunes, qu'avec d'autres. Cependant ici non plus, aucune relation privilégiée, n'a été observée entre éducateurs et jeunes.

Dans le foyer russe, les relations d'éducateurs à jeunes, restent donc dans un cadre qui permet de maintenir une distance importante. Dans le foyer français, cette distance est moins importante dans la mesure où d'affinités individuelles peuvent s'exprimer. Dans le foyer allemand, ces relations privilégiées pouvant prendre plus de place encore, la distance s'en trouve plus réduite.

Il apparaît que cette distance hiérarchique est nécessaire aux éducateurs pour qu'ils puissent appuyer les rappels à l'ordre sur leur autorité. Dans les foyers russe et français, l'autorité suffit souvent à faire réagir les jeunes. On a vu que dans le foyer allemand, les jeunes avaient au contraire tendance à refuser de réagir à des injonctions des éducatrices, et acceptaient plutôt de discuter. La négociation est en effet le principal mode d'intervention, et les éducatrices, ne s'en réfèrent pas à leur propre autorité, mais, le cas échéant, à une autorité extérieure.

On peut donc résumer en observant que dans le foyer russe et, à moindre mesure, dans le foyer français, la distance qui est maintenue dans les relations, et l'absence ou le peu de confiance qui est accordée aux jeunes, correspondent à un mode de relations basé

sur la surveillance. Dans le foyer russe, on décèle un lien étroit entre le principe de protection, de sécurité, notamment en terme de consommation de substances nocives, et les méthodes de contrôle, qui y sont liées.

A l'opposé, dans le foyer allemand, la confiance réciproque entre éducateurs et jeunes, apparaît comme le fondement nécessaire à un mode de relations essentiellement axé sur la négociation et le contrat.

V. RESULTATS DE LA COMPARAISON DES PRATIQUES

A l'issue de cette première partie, se dresse un premier bilan des comparaisons réalisées sur les différents aspects des pratiques professionnelles des éducateurs dans les foyers français, russe, et allemand qui ont fait l'objet des enquêtes de terrain. Puis, à partir des grands traits des résultats de la comparaison des observations, on dégagera les questions auxquelles sera consacrée la suite de l'analyse.

Le tableau ci-dessous tente de récapituler de manière condensée les résultats des différents aspects de la comparaison effectuée dans cette partie.

Tableau 8. Pratiques des éducateurs vis-à-vis des adolescents

Objets de la comparaison		FOYER FRANÇAIS	FOYER RUSSE	FOYER ALLEMAND
organisation de la vie quotidienne des jeunes	*emploi du temps*	imposition par le foyer	imposition, marge de négociation	autodétermination, initiative des jeunes
	loisirs	initiative des jeunes	initiative de l'équipe	
	décisions	imposition ; persuasion	imposition	contrat
travaux à effectuer par les jeunes	*tâches domestiques*	assistance	valorisation de l'effort	responsabilisation
	travail scolaire	soutien	soutien	soutien individuel en cas de besoin
	démarches à l'extérieur du foyer	responsabilisation ; encadrement	assistance	responsabilisation
relations éducateurs - jeunes	*respect des règles*	confiance, surveillance, rappel des règles	surveillance, contrôle, punitions	confiance, appel à la responsabilité
	aspects affectifs	tentative d'obtenir la confiance des jeunes	tentative d'obtenir la confiance des jeunes	réduction de la distance dans les relations
	difficultés	manque de confiance de la part du jeune	manque de confiance de la part du jeune	trahison de la confiance envers le jeune

Les comparaisons ont fait apparaître des divergences, d'un foyer à l'autre, quant aux manières d'envisager la place de l'autonomie des jeunes dans les pratiques éducatives.

Dans le foyer français, l'objectif semble être l'intégration d'un cadre et le respect de règles par les adolescents, bien plus que leur responsabilisation au niveau des différents travaux ou des décisions. Dans le foyer russe, l'effort est valorisé au niveau des travaux

domestiques, alors que pour les décisions, l'occupation du temps libre, et les démarches administratives, l'initiative des jeunes est considérée comme un facteur de risque trop grand. Dans le foyer allemand, il s'agit davantage de laisser aux adolescents un espace d'exercice à l'autodétermination, en les faisant activement participer à de nombreuses tâches et décisions, et en faisant appel à leur responsabilité.

L'analyse des observations menées dans les foyers de Saint-Pétersbourg, de Berlin et de la région parisienne, permet de distinguer, dans les pratiques professionnelles des éducateurs, différentes formes de l'autonomie des adolescents.

On rappellera, premièrement, que deux aspects différents de l'apprentissage de l'autonomie traversent les pratiques éducatives. D'une part, il s'agit de l'autonomie en tant qu'indépendance, en tant que capacité à vivre sans aide matérielle extérieure. D'autre part, l'autonomie est comprise également comme aptitude à l'autodétermination, comme autonomie de la volonté. Ces deux faces de l'autonomie apparaissent dans les trois foyers, à des degrés différents.

Dans le foyer français, les capacités à vivre de manière indépendante matériellement, sont acquises essentiellement par l'insertion scolaire et professionnelle. L'autodétermination est présente principalement, dans le domaine des loisirs. L'objectif qui semble prédominant, est l'intériorisation, par les jeunes, d'un système de règles prédéterminées, imposées par le cadre du foyer. Cette soumission à des normes données, doit permettre aux futurs adultes, une meilleure intégration dans la société. L'autonomie sera donc le résultat de l'intégration de normes par la contrainte. Cette interprétation des pratiques éducatives dans le foyer français, donnée par les éducateurs eux-mêmes, comme on le verra dans la troisième partie, n'est pas sans rappeler la théorie de Durkheim.

Dans le foyer russe l'aspect primordial est l'acquisition des capacités à vivre de manière indépendante, à travers une forte valorisation de l'effort. L'exercice de l'autodétermination n'est pas encouragé, les adolescents disposant de peu d'espace d'initiative propre.

Dans le foyer allemand, les deux aspects sont présents. L'apprentissage de la vie indépendante, passe d'une part, par la scolarité, et de l'autre, par la maîtrise des tâches de la vie quotidienne. L'exercice de l'autodétermination se fait au niveau de la répartition du temps, de l'organisation de la vie de groupe par le biais de réunions hebdomadaires, et au niveau des décisions individuelles à travers des accords et des contrats.

Ces pratiques tendent, d'une certaine manière, vers les trois modèles d'autonomie délimitées par les différentes théories de la socialisation, évoquées dans le premier chapitre de cette partie.

Dans le foyer français, les pratiques correspondent au premier modèle, où l'autonomie de la volonté est appréhendée comme la finalité de la socialisation. Dans le foyer allemand, l'autonomie de la volonté chez les jeunes, est utilisée dans la pratique, pour obtenir de la part des jeunes des efforts de socialisation, par le biais de compromis. Ici les pratiques tendent donc vers le deuxième modèle, celui de l'autonomie 'moteur' de la socialisation. Dans le foyer russe, l'autonomie de la volonté n'a pas de place positive dans le processus de socialisation. L'initiative propre des adolescents y apparaît presque comme une menace, elle est donc contournée autant que possible. L'objectif perçu à travers les pratiques est certes, une indépendance matérielle, mais guère une autonomie de la volonté. On tend donc vers le troisième modèle, où l'autonomie de la volonté n'a qu'une place illusoire dans la socialisation, et où il s'agit surtout d'intégrer une position déterminée dans la société.

La comparaison de ces approches permet également de souligner une corrélation entre la nature des relations hiérarchiques, et les fonctions principales remplies par les foyers.

Lorsque les éducateurs évitent de prendre des risques dans le comportement des jeunes, ils remplissent principalement des fonctions de protection et d'assistance. Les jeunes doivent se soumettre à l'autorité des adultes, dans le but de leur propre protection. Ceci suppose une distance hiérarchique importante entre la position des adolescents et la position des éducateurs.

A l'opposé, lorsque la relation éducative tend vers une relation de coopération, les fonctions remplies relèvent plutôt de la responsabilisation des jeunes. La distance entre les positions hiérarchiques des éducateurs et des adolescents se réduit.

Les différents types de relations permettent en somme, de maintenir ou de changer le statut des adolescents et les fonctions qui sont remplies auprès d'eux. Ainsi, des relations caractérisées par l'autorité, et une confiance réduite, conduisent à maintenir l'adolescent dans son statut de mineur, auquel on ne confie pas de tâches importantes. En exécutant ces tâches à sa place, on remplit une fonction d'assistance.

En maintenant plutôt des relations caractérisées par une distance hiérarchique réduite, et par une confiance importante, les éducateurs tentent de conférer aux adolescents un statut de responsables de leurs actes. Ce statut, tout en permettant la négociation et les

compromis, induit également des risques dont les adolescents peuvent avoir eux-mêmes à porter les conséquences.

Ainsi, deux éléments fondamentaux semblent distinguer les pratiques professionnelles des éducateurs en foyer en France, en Russie et en Allemagne: les relations hiérarchiques qu'ils construisent, et les fonctions qu'ils remplissent vis-à-vis des jeunes.

La suite de cette recherche tentera dans la deuxième partie, d'éclairer le lien entre le type de relations que construisent les éducateurs et les contextes institutionnels des foyers. En effet, les enquêtes de terrain montrent que le modèle hiérarchique qui marque les relations entre éducateurs et adolescents dans chaque foyer, reproduit le type de hiérarchie qui caractérise également les relations entre direction et éducateurs. Deuxièmement, ces différents modèles hiérarchiques font eux-mêmes partie du système de socialisation des jeunes. En effet, il s'agit là d'une préparation aux relations hiérarchiques en vigueur dans le monde scolaire et professionnel, auquel doivent ou devront se confronter les adolescents. On essaiera donc d'interpréter les pratiques des éducateurs en terme de reproduction de modèles relationnels.

Dans la troisième partie, on s'intéressera au deuxième élément mis en relief à travers la comparaison des pratiques : les fonctions imparties aux foyers et les normes professionnelles auxquelles s'orientent les éducateurs. On verra dans quelle mesure, d'un pays à l'autre, la norme d'autonomie représentée par la Convention des droits de l'enfant, s'est introduite dans le système de normes professionnelles des éducateurs, et comment les fonctions de protection et d'assistance ont évolué. Il s'agira de déterminer le rôle que jouent les professionnels eux-mêmes dans ces évolutions, et la manière dont ils peuvent mobiliser ces normes pour faire évoluer leur propre légitimité dans la société.

DEUXIEME PARTIE

MODELES HIERARCHIQUES ET AUTONOMIE DES EDUCATEURS

La comparaison des pratiques éducatives dans les trois pays a montré que les formes et les espaces d'autonomie des adolescents dans les foyers, étaient liés aux types de relations hiérarchiques mis en place. On a ainsi dessiné deux modèles hiérarchiques, entre lesquels on pouvait situer les pratiques observées dans les trois foyers. A un extrême, la relation éducative tend vers le contrôle et l'autorité, vers une distance hiérarchique importante entre adultes et adolescents. Ce type de relation conduit à une participation faible de la part des mineurs, aussi bien à l'exécution de diverses tâches, qu'aux processus de décision. Leur mode de vie, ainsi que de nombreuses décisions à différents niveaux, leur sont imposés. A l'autre extrême, une relation basée sur la confiance, la proximité hiérarchique, et la coopération entre adultes et mineurs, vise la responsabilisation des jeunes et la contractualisation de l'aide. L'autonomie des jeunes dans les foyers est alors augmentée, dans la mesure où ils sont intégrés dans l'exécution des diverses tâches les concernant, et que les décisions sont négociées avec eux.

L'objet de cette deuxième partie sera de saisir les facteurs exogènes aux relations éducatives, qui conduisent les éducateurs à adopter tel ou tel modèle hiérarchique. On montrera la prédominance de modèles particuliers dans chaque contexte légal, institutionnel, organisationnel, puis on tentera de définir les biais par lesquels ces contextes déterminent les pratiques observées à l'intérieur des foyers.

On verra d'abord que sous plusieurs aspects, les pratiques éducatives qui ont été décrites dans la première partie, sont similaires aux pratiques répandues dans d'autres foyers respectivement en France, en Russie et en Allemagne. Les orientations qui sont apparues à travers l'analyse comparative des trois foyers, correspondent à des orientations

présentes plus largement dans les contextes nationaux respectifs, ce qui renforce l'hypothèse de facteurs exogènes (locaux, nationaux) agissant sur les pratiques en foyer.

Pour saisir ces facteurs, deux niveaux seront envisagés : le contexte légal et institutionnel d'une part, et le contexte organisationnel au sein des établissements d'autre part.

Dans le deuxième chapitre, le fonctionnement des systèmes de protection des mineurs des trois pays, mettra en évidence la manière dont chaque système légal et institutionnel produit d'emblée un modèle hiérarchique particulier. On comparera notamment les statuts donnés aux usagers dans les processus de placement, et l'importance, dans ces processus, de l'autorité de la Justice.

Dans le troisième chapitre, les relations hiérarchiques dans lesquelles les éducateurs sont eux-mêmes impliqués au sein de leurs équipes, et leur niveau d'autonomie au travail, révèleront des parallèles avec les modèles observés précédemment dans les relations entre éducateurs et adolescents.

Pour autant, peut-on affirmer que ces relations sont entièrement déterminées par les contextes légaux et les contraintes institutionnelles ? Réduire l'influence des facteurs contextuels à un processus mécanique de reproduction des modèles hiérarchiques, serait méconnaître le rôle des éducateurs en tant qu'acteurs de ces relations, ainsi que les nuances et les évolutions qu'ils sont susceptibles d'introduire.

L'hypothèse qui sera étudiée dans le dernier chapitre à partir de recherches et de concepts sociologiques existants, est qu'il existe un processus d'identification des éducateurs à ces modèles hiérarchiques à travers les différentes phases de leur socialisation. Cette identification les conduirait à reproduire des modèles particuliers, sans les empêcher d'introduire des éléments personnels dans leurs pratiques professionnelles.

I. PRATIQUES EN FOYER AU NIVEAU NATIONAL

L'analyse comparative des données obtenues par observation, a permis dans la première partie, de mettre en évidence certaines tendances dans les foyers étudiés en terme d'autonomie des jeunes. La vérification systématique de ces tendances à une échelle plus large, n'est pas réalisable dans le cadre de cette même analyse – d'autant moins que dans les trois pays, les pratiques sont hétérogènes d'un foyer à l'autre.

Cependant, quelques données rassemblées au cours d'enquêtes précédentes et à travers la littérature spécialisée, ainsi que les multiples occasions d'échanges avec des professionnels des trois pays, permettent d'affirmer que les tendances observées dans la première partie existent réellement, au-delà des seuls foyers étudiés, dans les pays respectifs. C'est à quoi seront consacrés les paragraphes suivants.

Concernant les modes d'approche du principe d'autonomie, chacun des trois foyers étudiés peut être considéré, par différence avec les deux autres, sinon comme représentatif de pratiques uniformes, du moins, comme porteur d'une tendance confirmée également par d'autres établissements au niveau national.

1. France

Sous plusieurs aspects, les pratiques observées dans le foyer français semblent correspondre à une réalité dans de nombreux établissements en France. Cela ressort d'une part, de quelques publications spécialisées certes peu nombreuses à décrire les pratiques concrètes en institution, et d'autre part, d'observations et d'entretiens formels et informels, faits aussi bien dans le cadre de la présente enquête, que lors de la préparation et de la réalisation d'un séminaire pour éducateurs en région parisienne, et au cours d'une étude réalisée préalablement à celle-ci. [98]

Il apparaît que l'importance accordée au respect des règles fixées par l'institution, de même qu'au rythme quotidien des repas, mais aussi, l'assistance en terme de tâches

ménagères, qui démarquent le foyer français étudié ici, des foyers russe et allemand, caractérisent plus généralement l'approche des éducateurs en France.

Ainsi l'importance accordée aux repas, au rythme auquel ils sont pris, et à la présence de tous, est caractéristique des foyers français. C'est ce que révèle une recherche, menée par l'anthropologue Camille Thouvenot dans des foyers et auprès d'éducateurs.

« Comme ne cessent pas de le dire les éducateurs, les repas sont encore des moments importants dans la vie quotidienne de l'usager. […] Le repas est donc le plus souvent une construction sociale, un système de règles, de conventions, de contraintes […]. Pour l'ensemble des institutions interrogées, les repas sont considérés comme des activités professionnelles importantes. »[99]

Un autre auteur confirme l'importance des repas dans les foyers français

« Dans la pratique éducative, le repas reste un temps essentiel de la vie de groupe, […] c'est un des points culminants de l'échange social entre les différents convives. »[100]

D'autre part, le fait que les jeunes ne participent pas à la préparation des repas, semble également normal dans le contexte des foyers français :

« Les repas sont pris à certains moments fixés de la journée, ainsi qu'en un lieu donné […]. La responsabilité de les préparer incombe le plus souvent aux cuisiniers des institutions, ou à un membre du groupe. »[101]

Cette affirmation sur la place des repas dans la vie des foyers, et sur le peu de responsabilité donnée aux enfants dans la préparation de leurs repas, est confirmée par plusieurs visites faites dans d'autres foyers français à plusieurs occasions: on trouve invariablement une vaste « salle à manger », prévue pour que tous les enfants puissent y prendre leur repas simultanément, ainsi qu'une cuisine prévue pour des collectivités, utilisée par une personne attitrée. Il n'y est donc pas prévu que quelqu'un fasse la cuisine de manière individuelle ou en petit groupe.

De la même manière, les foyers pour adolescents dans lesquels des enquêtes avaient été menées préalablement à cette comparaison, emploient, tout comme celui qui a fait l'objet de l'observation, un personnel spécifiquement chargé des tâches ménagères comme le nettoyage des locaux et le lavage du linge. Les jeunes sont donc déchargés de ces tâches, comme de celle de la préparation des repas.

---

[98] Join-Lambert H. (2000).
[99] Thouvenot C. (1998), p. 86, 91.
[100] Loubet J. (2000), p. 78.

Un autre élément de l'organisation de la vie du foyer, celui des devoirs scolaires, d'un temps consacré spécialement et collectivement à l'étude, se retrouve également ailleurs. Il s'agit, d'après l'éducateur qui en a la charge dans un autre foyer, d'habituer les jeunes à une discipline de travail.

> *« Je suis éducateur scolaire […]. Donc en fait mon travail consiste à suivre les gamins sur le plan scolaire, quatre soirées par semaine, de 17 heures à 22 heures 30. […] On essaye surtout de leur apprendre… de créer le conditionnement de Pavlov, on va dire. De leur dire: 'voilà, à telle heure il faut aller à l'étude, ouvrir vos cahiers...' »*

La description faite par cet éducateur scolaire d'un autre foyer, correspond d'assez près, aux observations présentées dans les chapitres précédents. Le rythme fixe auquel doivent s'habituer les jeunes, y est également pratiqué de manière intransigeante.

Concernant les relations éducatives, C. Thouvenot a observé des interactions entre éducateurs et jeunes, lors dans des foyers pour adolescents.

« De fait ces façons de parler [des éducateurs], qu'elles soient sous une forme explicative, incitative, interprétative, interrogative, ont toutes la même signification. Il s'agit d'une lutte pour la version du réel et pour son sens. […] Ces entretiens apparaissent comme des tentatives, de la part des éducateurs, de modifier le réel, comme des actes qui visent à entraîner l'adhésion, comme des actes d'autorité et de persuasion. »[102]

L'interprétation qu'elle en fait reflète une attitude 'prescriptive' de la part des éducateurs, qui utilisent, pour convaincre les enfants à la fois leur 'autorité' et un discours de persuasion, alors que la négociation, n'apparaît pas parmi les formes de discours.

De même, Jacques Marpeau observe que le principe d'imposition de règles aux enfants, est souvent considéré par les éducateurs comme un moyen nécessaire à leur socialisation.

« Le recours à l'imposition de la loi, confondue avec la règle, chez une personne en marge, est un discours récurrent dans le milieu éducatif. L'objectif énoncé est d'amener un individu, à se soumettre à la règle, en introduisant une contrainte, et ainsi, de lui permettre, en acceptant la frustration, de sortir (…] d'une quête de satisfaction immédiate. »[103]

---

[101] Thouvenot C. (1998), p. 92.
[102] Thouvenot C. (1998), p. 155-156.
[103] Marpeau J. (1997), p 266.

Ces remarques rejoignent les observations faites dans le cadre de cette comparaison. En effet, les relations construites par les éducateurs du foyer français faisaient apparaître l'autorité comme principe prédominant, et le rappel des règles à chaque occasion, comme moyen de les faire respecter.

Ces quelques exemples tirés de recherches personnelles sur d'autres terrains, et de publications spécialisées, permettent de conclure à une relative cohérence en matière de socialisation des jeunes, entre les pratiques du foyer choisi pour l'étude, et celles d'autres foyers français. Cela concerne en premier lieu l'importance accordée au respect de règles prescrites par le cadre du foyer. En particulier cela s'applique aux repas, au rythme fixe auquel ils sont pris. Plus largement, cela concerne le rythme des activités quotidiennes, prescrit par le cadre du foyer, à travers par exemple, la présence d'éducateurs scolaires à horaires fixes. Les éducateurs relaient le cadre fixé par les foyers, en utilisant non pas la négociation, mais l'imposition de règles fixes. Il semble également normal que les adolescents soient déchargés d'un grand nombre de travaux ménagers, dans une logique d'assistance.

On retient donc que les mêmes tendances à l'imposition de règles et de rythmes fixes, et à l'assistance en terme de travaux ménagers, sont répandues dans le secteur de l'éducation en foyer en France.

2. Russie

La minimisation des risques encourus par les mineurs à travers la forte réglementation de leur mode de vie, la limitation de l'espace laissé à leur propre initiative, et l'imposition de décisions par les adultes, sont des traits caractéristiques dans la protection des mineurs en Russie. Ces traits qui distinguent le foyer russe étudié ici, sont encore plus marqués dans d'autres établissements, notamment les orphelinats et internats d'état. On a vu que le foyer choisi pour cette comparaison, se distingue des foyers français et allemand, par des pratiques tendant plutôt vers la contrainte, la surveillance, la protection.

Concernant le principe de protection, il se traduit partout par l'interdiction, ou une forte restriction, de la consommation de tabac et d'alcool. Ce même principe conduit les éducateurs de nombreux établissements, à limiter les sorties individuelles des mineurs. Le

plus souvent, les jeunes peuvent sortir dans le cadre de certaines limites, et seulement avec l'accord des éducateurs. C'est ce qui ressortait d'une enquête menée auprès de plusieurs éducatrices de Saint-Pétersbourg en 1997[104], et se trouve confirmé par les informations obtenues au long de la présente recherche.

> *« Jusqu'à neuf heures du soir, ils peuvent sortir, avec l'autorisation de l'éducateur. Ils disent à l'éducateur où ils vont, pourquoi, ce qu'ils vont faire, et si l'éducateur pense que oui, on peut laisser sortir l'enfant, et que tout va bien se passer et qu'il reviendra, alors il le laisse sortir. [Si ils rentrent plus tard] il s'agit d'une infraction aux règles, et par conséquent, on mène les discussions qui s'ensuivent. […] La fois d'après, je ne lui permettrais pas de sortir, simplement, et c'est tout.»*[105]

Il est également de règle, dans les établissements pour mineurs, d'organiser les loisirs de manière à maintenir les enfants et adolescents occupés.

> *Ainsi des ateliers de danse et de chant font partie de l'image de tous les établissements, qui organisent, à l'occasion de chaque fête, des représentations musicales exécutées par les enfants sous l'orchestration d'enseignantes de musique, ou de professeurs de gymnastique.*

D'autres principes en vigueur dans le foyer étudié pour cette comparaison, sont eux aussi, largement répandus dans les foyers, orphelinats et internats russes. On retrouve ainsi fréquemment des pratiques de punition et de récompense, y compris, par endroits, la privation ou l'attribution de denrées alimentaires (fruits). De même, le principe qui consiste à préparer les adolescents à leur vie après le foyer, d'une manière relativement abstraite, à travers des séances d'instruction en groupe, apparaît souvent dans les récits des éducatrices sur leurs pratiques.

> *Dans un centre d'adaptation pour les jeunes majeurs issus d'orphelinats, la préparation à la 'vraie vie' a lieu sous la forme de leçons sur le code pénal, de discussions sur la sexualité après la projection de films, de travail de groupe sur la manière de dépenser l'argent.*[106]

Le principe d'assistance dans les démarches administratives, est également courant, et pratiqué notamment dans le centre municipal pour jeunes adultes issus de maisons d'enfants : *« Le rapport annuel du centre souligne que les jeunes craignent autant la vie indépendante, que les administrations publiques auxquelles ils doivent s'adresser quand ils ont besoin de quelque chose. Sans doute est-ce la raison pour laquelle les problèmes de*

---

[104] Join-Lambert H. (1998), p. 79.
[105] Extrait de l'entretien d'une éducatrice d'un foyer social pour filles, décembre 2002.
[106] Join-Lambert H. (1998), p. 74.

logement et de papiers officiels, sont réglés par les collaborateurs du centre, à la place des jeunes. »[107]

Le principe d'assistance est d'ailleurs nettement plus développé dans d'autres établissements russes, que dans celui qui a été étudié pour cette comparaison, en particulier au niveau de la participation des jeunes aux travaux domestiques.

> *Dans tous les foyers et orphelinats, les repas sont préparés de manière centrale dans une grande cuisine. En général les enfants descendent au réfectoire pour prendre leurs repas, dans certains foyers il arrive qu'ils viennent chercher le repas préparé et le réchauffent eux-mêmes dans la petite cuisine de leur unité de vie. La participation des mineurs à la préparation des repas ou aux courses, est très rare. Cela est dû d'une part, aux règles instaurées par le service de contrôle sanitaire qui exige que les repas soient préparés par des professionnels devant passer régulièrement des examens de santé ; et deuxièmement, aux règles de comptabilité prévalant dans les établissements publics, interdisant les paiements en argent liquide. Tous les achats devant être réglés par virement bancaire, il est impossible d'envoyer un jeune faire une course lui-même.*

Ainsi, plusieurs types de pratiques décrits pour le foyer russe, sont confirmés d'une manière plus large pour d'autres foyers de Saint-Pétersbourg, et sont valables très probablement sur la plupart des établissements russes.

> *A en juger par les réactions observées dans l'auditoire, lors de la présentation des premiers résultats de cette comparaison, les principes à l'œuvre dans le foyer allemand se heurteraient en Russie à un mur de désapprobation. Laisser les adolescents sortir le soir, leur confier la répartition de leur temps, les autoriser à fumer sans restriction, sont des pratiques considérées ici comme négligentes et irresponsables dans le cadre d'établissements de suppléance familiale.*

On voit confirmée, dans les pratiques d'autres établissements russes, l'importance accordée aux principes d'assistance, d'imposition de règles et de la discipline au moyen de punitions et de récompenses, de protection à travers notamment, la limitation des sorties. Dans le domaine des tâches ménagères, la valorisation de l'effort des jeunes est plus importante dans le foyer observé que dans d'autres établissements russes, où la tendance à l'assistance est prédominante.

---

[107] Join-Lambert H. (1998), p. 74.

3. Allemagne

Les grands principes qui apparaissent dans le foyer allemand, par comparaison avec les foyers français et russe, sont la responsabilisation des adolescents, la négociation et la contractualisation des relations entre éducateurs et jeunes. Ces principes reflètent des tendances existant de manière plus générale en Allemagne, et particulièrement dans le Land de Berlin. Un chercheur allemand reconnu, rappelle notamment cet état de fait : *« Les accords et les contrats comprenant des objectifs établis en commun, ainsi que les étapes permettant d'atteindre ces objectifs, sont déjà d'usage aujourd'hui [dans les structures de l'Aide à la jeunesse]. Ils représentent un petit pas vers plus de participation. »*[108]

Ces mêmes principes se retrouvent au fil des interviews et de nombreux échanges avec des éducateurs et autres professionnels berlinois.

Concernant par exemple les règles de vie, la négociation est de mise entre éducateurs et adolescents, quitte à accepter des enfreintes à certaines règles, pour obtenir des accords sur d'autres terrains.

> *C'est ce qui ressort de la description, faite par un éducateur du foyer A:*
> *« Nous faisons beaucoup de compromis. Nous sommes toujours en train de passer des accords avec eux. […] Nous avions par exemple, une fille, qui avait alors 13 ans. Quand elle est arrivée chez nous elle fumait déjà des joints, en grande quantité, ainsi que des cigarettes. Bon, je ne peux pas venir dans sa chambre et dire : 'tu n'as pas le droit de fumer ici', parce qu'elle n'a que 13 ans. Elle ne devait pas fumer dans la cuisine ni dans les pièces communes, ni devant nous, bien sûr. […] C'est une sorte d'accord tacite. Dans le fond, ma préoccupation, n'est pas qu'elle ne fume pas. Ce qui me préoccupe, c'est qu'elle se prenne elle-même en main, et qu'elle prenne son école en main.»* [109]

Les horaires de sortie relativement tardifs sont également normaux:

> *« Et cette fille […] rentrait parfois seulement à minuit, même en semaine. En principe, on ne devait pas permettre ça. Alors nous avons passé un accord avec elle, selon lequel, si elle rentrait à 23 heures [au lieu de 22 heures], nous ne dirions rien. »*

Le même principe de la négociation est pratiqué également dans une troisième structure berlinoise, le foyer B.

> *Voici l'extrait de l'entretien mené avec son chef de projet :*
> *« On peut négocier. Concernant par exemple les heures de sortie le soir, certains jeunes voulaient sortir plus tard que ce qui est autorisé - 22 heures. Les jeunes ont formulé leurs souhaits, et nous les nôtres. Un jeune qui veut sortir plus*

---

[108] Winkler M. (2000b), p. 206.
[109] *Realschulabschluss*

tard le soir, doit nous garantir qu'il sera quand même à l'heure à l'école le lendemain.»

Le principe de responsabilisation des jeunes apparaît dans cet autre foyer, sous des formes semblables à ce qui a été décrit.

> *« Un des souhaits des éducateurs est de ne pas prendre de risque légalement, puisque nous avons le devoir de les surveiller. Nous avons donc expliqué ça aux jeunes, et nous leur avons fait comprendre que si nous leur permettons de sortir plus tard le week-end, cela a aussi des conséquences pour nous, que s'il arrive quelque chose, c'est nous qui devrons fournir des explications. » (chef de projet foyer B)*

De même, concernant la scolarité des jeunes, les éducateurs de ces deux autres structures font appel à la responsabilité des jeunes eux-mêmes.

> *« C'est un effort qu'ils doivent fournir en échange de la prise en charge. Si les jeunes ne font pas cet effort, ils se disqualifient eux-mêmes pour obtenir cette aide. […] En général ils se sentent bien chez nous. Ils ne veulent pas perdre ça. » (chef de projet foyer B)*
>
> *« Il y avait un type […], avec un parcours pas très joli. […] Pas au début, mais vers janvier, février, il a réussi à aller régulièrement à l'école. […]On lui a toujours redemandé ce qu'il veut vraiment. […] Et son souhait était de faire mécanicien de voitures, avec une formation. Donc, par ce biais-là. Nous lui avons fait comprendre que s'il voulait faire une formation, il devait passer le certificat de l'école. » (éducateur foyer A)*

Comme dans le foyer décrit pour la comparaison, ailleurs le même principe de responsabilisation des jeunes est appliqué au niveau des devoirs scolaires, qui ne sont pas contrôlés systématiquement.

> *« Nous les aidons aussi, ils viennent s'ils ne savent pas quelque chose. Il y en a qui sont plus indépendants, et d'autres qui disent toujours qu'ils n'ont pas de devoirs. […] Nous court-circuitons ça en disant : 'après tout, c'est de tes notes qu'il s'agit'. » (chef de projet foyer B)*

La pratique des réunions hebdomadaires de jeunes semble également normale. A en croire les différents témoignages recueillis, il n'est pas inhabituel que les jeunes décident des menus, des plannings de service pour la cuisine et les poubelles, qu'ils arrangent leur chambre eux-mêmes.

> *« Une fois par semaine, il y a une réunion avec tous les jeunes. On y parle des plannings, mais aussi des problèmes et des conflits à l'intérieur du groupe. Il y est souvent question de la propreté dans la structure, surtout dans la cuisine, donc : qui ne fait pas sa vaisselle, et laisse tout traîner... » (chef de projet foyer B)*

Ces quelques illustrations montrent que les pratiques décrites pour le foyer allemand choisi pour la comparaison, ne sont pas exceptionnelles dans le paysage allemand de l'aide à la jeunesse.

Par ailleurs, on a vu que dans le foyer observé, les éducateurs cherchaient à réduire la distance entre eux et les jeunes, par des éléments affectifs. La différence entre ce type de relations, et celles qui sont d'usage dans les institutions russes, est apparue également à une éducatrice russe lors d'un séminaire organisé en Allemagne : *« Mes impressions de la visite d'orphelinats [!] en Allemagne : Des relations très détendues et très libres entre les adultes et les enfants. »*[110]

Certes, la littérature spécialisée sur l'éducation en foyer en Allemagne donne matière à relativiser ces tendances, dans le sens où il existe également des établissements où des pratiques tendant à l'assistance et à la protection prédominent, par rapport à la responsabilisation, la négociation ou l'autodétermination.

En particulier Klaus Wolf, auteur d'une étude qualitative dans un foyer en ex-Allemagne de l'Est, décrit un fonctionnement différent en termes d'autonomie : les jeunes y sont bien nourris, habillés, logés, mais participent à peine à l'organisation matérielle que cela exige. Ces pratiques tiennent plutôt de l'idée d'assistance que de celle de responsabilisation. Cet auteur, auteur de plusieurs ouvrages sur l'éducation en foyer, enseignant en sciences de l'éducation, affirme que le type d'unité de vie qu'il a choisi pour son étude est toujours plus répandu dans les deux parties de l'Allemagne, que ne le laissent supposer les auteurs habituellement. [111]

Michael Winkler, autre spécialiste du sujet, affirme pourtant que de telles pratiques, de type traditionnel, ne relèvent plus que d'une minorité d'établissements : *« A de nombreux endroits, existent, tels des reliquats d'un temps révolu, des services d'aide éducative stationnaire gérés par différentes associations, sur lesquels les changements récents n'ont laissé aucune trace. Pourtant […] ces derniers sont devenus rares dans le paysage d'ensemble. »*[112]

Cet auteur parle pour l'Allemagne, d'un processus qu'il qualifie de déstabilisation de l'éducation en foyer, dans la mesure où les structures appelées autrefois 'foyers', font aujourd'hui face à de nombreuses transformations et diversifications. D'après lui, *« aucun foyer ne ressemble à un autre. […] Il est donc très difficile de faire des affirmations générales ou des comparaisons.»* [113]

Suite à ces constats, on ne parlera donc pas de principes prédominants en Allemagne, puisqu'il apparaît que les pratiques sont hétérogènes d'une région à l'autre, voire d'un foyer à l'autre.

---

[110] Ivachkina I., Milova H., Zamaldinova G. (2004), p. 171.
[111] Wolf K. (1999), p. 59, 14.
[112] Winkler M. (2000a), p. 56.

Toutefois, les différentes sources citées, ainsi que l'acquiescement des professionnels allemands présents lors de l'exposé des résultats de la comparaison, permettent de parler de tendances bien existantes dans le paysage de l'aide à la jeunesse allemande. En effet, la participation des jeunes aux décisions de la vie de groupe à travers un créneau formel (les réunions hebdomadaires des jeunes), le peu d'importance accordé aux facteurs de risque pour leur santé par le tabac par rapport à l'enjeu de leur socialisation, leur responsabilisation au niveau des différentes tâches, à travers des accords, des compromis, et des contrats, sont considérés par nombre de professionnels allemands, comme des pratiques normales.

4. Confirmation des orientations observées

Les orientations en matières de pratiques éducatives, qui ont été mises en relief à travers la comparaison des trois foyers étudiés, apparaissent également d'une manière plus générale, dans les champs de l'éducation en foyer des pays respectifs.

Pour la France, on retient une tendance générale à l'imposition de règles et de rythmes fixes, par la persuasion et l'autorité. En Russie, le principe de surveillance, de limitation et de privation de sorties, ainsi que la logique d'assistance, sont prédominants dans les établissements pour mineurs privés de tutelle parentale. En Allemagne, la stratégie du contrat, de la responsabilisation des mineurs à travers la négociation, est répandue dans l'éducation en foyer.

La présence de telles orientations à l'échelle nationale, indique que les pratiques des éducateurs sont liées aux contextes nationaux dans lesquels ils sont intégrés. Cependant, on ne peut pas parler d'uniformité dans les pratiques d'un foyer à l'autre et d'un éducateur à l'autre, à l'intérieur d'un même pays.

---

[113] Weigel B., Winkler M. (2000) p. 113.

II. LES CONTEXTES INSTITUTIONNELS ET LEGISLATIFS

La protection de l'enfance et l'application de la Convention sur les droits de l'enfant font aujourd'hui l'objet de secteurs entiers des politiques publiques, au niveau international, national, régional et local. Ce chapitre est consacré aux dispositifs de protection des mineurs de la France, de la Russie et de l'Allemagne. L'attention portera surtout sur les institutions et les réglementations concernant les processus de placement de mineurs en établissement.

Les trois dispositifs dans le cadre desquels ont lieu les placements de mineurs en établissement, regroupent les mêmes types de tâches. Certes, les différentes tâches n'ont pas le même poids dans les trois dispositifs, mais elles y sont toutes présentes, en amont ou en aval des placements :

- travail de prévention (de la délinquance, du 'danger', de la séparation familiale);
- signalement de mineurs en danger ;
- recueil des signalements et initiation d'une enquête sociale ;
- réalisation de l'enquête sociale ;
- décision d'une mesure éducative ;
- application de la mesure décidée ;
- suivi du mineur et de ses parents pendant et après la mesure.

Ce qui apparaît à travers la comparaison des trois systèmes est que ces différentes fonctions ne sont pas réparties de la même manière entre les institutions constituant les dispositifs de protection des mineurs. Dans les trois pays, on voit intervenir la justice, les administrations et services sociaux locaux, et des structures et établissements éducatifs. Mais ces institutions n'interviennent pas de la même manière dans les processus de placement, selon qu'il s'agit de la France, de l'Allemagne ou de la Russie. En particulier, on verra les différentes positions de la justice dans les processus de décision de placement, et le statut réservé aux parents des mineurs concernés.

La comparaison des dispositifs de protection des mineurs montre que si les diverses étapes du processus de placement, sont similaires d'un pays à l'autre, la différence se situe au niveau des modes de répartition des tâches et des pouvoirs entre les institutions.

A. Le système de protection de l'enfance en France

L'histoire du système de protection de l'enfance français, ayant été suffisamment retracée dans la littérature de langue française[114], on se limite ici aux aspects qui semblent incontournables pour comprendre le contexte des placements en internat. On verra notamment que la majorité des décisions de placement sont imposées à travers des ordonnances judiciaires, des accords avec les usagers étant rarement trouvés.

En France, pour une population de 15 616 373 jeunes de moins de 20 ans au 1er janvier 1998, 136 797 avaient une prise en charge financée par l'ASE, soit 0,74 %.[115] Parmi eux, 35% seulement étaient placés dans un établissement, le placement en famille d'accueil étant nettement plus fréquent.

1. L'Aide sociale à l'enfance (ASE)

Il s'agit là de l'administration départementale, représentée au niveau local par des équipes pluridisciplinaires de secteur, chargée de recueillir les signalements sur les enfants 'en danger', d'instruire les enquêtes sociales, de signaler la situation à la justice le cas échéant, de financer des mesures d'aide éducatives décidées, de suivre les mineurs concernés par une mesure, ainsi que leurs parents.

Depuis 1984, l'Aide sociale à l'enfance relève de la responsabilité des départements; ses fonctions sont décrites par l'article 20 du Code de la famille et de l'aide sociale:

> *«1° Apporter un soutien matériel, éducatif et psychologique aux mineurs, à leur famille, aux mineurs émancipés, et aux majeurs âgés de moins de vingt et un ans confrontés à des difficultés sociales susceptibles de compromettre gravement leur équilibre;*
> *2° Organiser, dans les lieux où se manifestent des risques d'inadaptation sociale, des actions collectives visant à prévenir la marginalisation et à faciliter l'insertion ou la promotion sociale des jeunes et des familles;*
> *3° Mener en urgence des actions de protection en faveur des mineurs visés au deuxième alinéa du présent article; leur orientation, en collaboration avec leur famille ou leur représentant légal;*
> *4° Pourvoir à l'ensemble des besoins des mineurs confiés au service et veiller à leur orientation, en collaboration avec leur famille ou leur représentant légal;*

[114] Lherbier-Malbranque B. (2000).
[115] Monteil C., Bertrand D., Woitrain E. (2003), p. 74. Les ‚jeunes majeurs', peuvent bénéficier, après une mesure d'assistance éducative, d'une prise en charge en appartement.

5° Mener, notamment à l'occasion de l'ensemble de ces interventions, des actions de prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs et, sans préjudice des compétences de l'autorité judiciaire, organiser le recueil des informations relatives aux mineurs maltraités et participer à la protection de ceux-ci.» [116]

Afin de remplir ces missions, tout un ensemble de services publics et associatifs est mis en place, avec une organisation variant selon les départements. En particulier, les services de secteur de l'ASE sont chargés du suivi et de l'évaluation de la situation des familles qui leur sont signalées, le plus souvent, par les personnels de l'Education nationale (service social scolaire, psychologue scolaire, etc.) ou par d'autres services départementaux, tels que celui de la Protection maternelle et infantile (PMI).

Une personne ou un service doit faire un signalement lorsque certains signes lui donnent à penser que la famille nécessite une intervention sociale, ce qui, selon l'article premier du décret du 7 janvier 1959, est le cas lorsque *«les conditions d'existence risquent de mettre en danger la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation de leurs enfants.»* [117]

Après avoir réalisé une enquête et évalué la situation, les équipes de l'ASE peuvent proposer différentes mesures, dont les deux principales sont l'action éducative en milieu ouvert (AEMO) et le placement du mineur hors de sa famille. L'AEMO signifie que le mineur, tout en restant dans sa famille, sera suivi par un éducateur qui aura pour mission de surveiller et de soutenir l'éducation familiale, ce qui se traduira par des visites régulières à la famille. Comme l'explique le juge des enfants J.-P. Rosenczveig, l'objectif de telles mesures est la prévention de placements: *«L'expérience enseigne la quasi-impossibilité d'aider réellement un individu en difficulté en faisant abstraction de son milieu d'origine, de son réseau familial, de son environnement maternel et culturel. Ainsi, s'agissant de l'Aide sociale à l'enfance, l'objectif n'est plus d'héberger un enfant, mais de ne plus avoir à le faire.»*[118]

Selon une étude comparant l'évolution du nombre des mesures d'AEMO et l'évolution de nombre de placements entre 1984 et 1998, les AEMO auraient, dans de nombreux cas, contribué à éviter un placement. [119] Parmi les mesures visant à maintenir l'enfant dans son environnement initial, figure également la possibilité d'un soutien matériel à la famille.

---

[116] Bellon L. et al. (1998), p. 13.
[117] Bellon L. et al. (1998), p. 12.
[118] Rosenczveig J-P. (1989), p. 24.
[119] Ruault M., Callegher D. (2000), p. 2.

Si le service de l'ASE obtient l'accord des parents pour une mesure de placement proposée, voire si ce sont les parents eux-mêmes qui demandent une telle mesure, on parle d'un placement administratif. L'adhésion de la famille aux mesures proposées par le service de l'ASE doit se traduire par une autorisation écrite, qui donne lieu à l'établissement d'un contrat.[120] Celui-ci lie les représentants légaux de l'enfant et l'inspecteur ASE du secteur concerné pour une durée maximale d'un an, renouvelable.

2. Intervention du juge des enfants

Lorsque les parents ou représentants légaux de l'enfant ne donnent pas leur accord pour un placement, mais que le service ASE estime que l'enfant sera en danger en restant dans son milieu familial, l'inspecteur ASE doit aviser l'autorité judiciaire, représentée le plus souvent par le procureur de la République, qui transmettra l'affaire au juge des enfants :

> *« Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par justice. »*[121]

En réalité, la notion de danger, qui fonde le signalement et la décision de placement, fait l'objet de nombreuses interrogations, car elle n'est pas précisément définie par la loi et dépend donc de facteurs d'appréciation qui peuvent paraître subjectifs. Outre les critères juridiques fournis par la définition de l'exercice de l'autorité parentale, il faudrait tenir compte en particulier du contexte culturel, du climat psychologique, et des conditions sociales influant sur la situation du mineur. Lors de l'évaluation de la situation et du choix de la mesure à ordonner, le juge des enfants peut avoir recours aux rapports et aux propositions qui lui sont fournis par le service de l'ASE, mais aussi par d'autres services connaissant la situation pour avoir déjà travaillé avec le jeune ou sa famille auparavant. D'autre part, le juge peut demander des rapports médicaux et psychologiques:

«Ce ne sont donc pas des critères juridiques qui guident le Juge dans le choix de la mesure. C'est ici qu'apparaît la dimension collective du travail du Juge des Enfants et la complexité de sa mission. [...] Ainsi pour cerner l'intérêt de l'enfant, le Juge, plutôt qu'au Code Civil, se réfère à ses collaborateurs socio-médico-éducatifs.»[122]

---

[120] Rubellin-Devichi J. [dir.] (1999), p. 813.
[121] article 375 du Code Civil, introduit par l'ordonnance du 23 décembre 1958.
[122] Legrand D. (1994), p. 208.

Le juge doit tenter si possible, de maintenir le mineur dans son milieu actuel. Il peut ordonner une AEMO ou un placement, mais peut aussi subordonner le maintien de l'enfant dans son milieu à des obligations particulières.[123] S'il décide que l'enfant doit être hébergé en dehors de son milieu familial, il s'agira d'un placement judiciaire**,** qui ne peut excéder une durée de six mois renouvelables.[124] Si le juge désigne lui-même l'établissement qui accueillera le mineur, on parle d'un placement direct. Mais le plus souvent, il confie le jeune aux services départementaux de l'ASE, qui sont alors chargés de trouver un lieu d'accueil adapté à la situation du mineur.

Les chiffres publiés par la DREES depuis plusieurs années, exposés dans le tableau ci-dessous, révèlent une tendance à la diminution des mesures administratives au profit des mesures judiciaires.

Tableau 9. Mesures administratives et judiciaires de placement[125]

	1998	2002	variation relative
Enfants confiés à l'ASE	110796	111317	0,5 %
Dont mesures administratives	*28858*	*27828*	*- 3,6 %*
Mesures judiciaires	*81938*	*83489*	*1,9%*

Les auteurs d'un rapport publié par les Ministères aux affaires sociales et à la justice, relativisent ces résultats. Plusieurs arguments sont cités pour conclure qu'« *il semblerait qu'on ne puisse raisonnablement parler d'une judiciarisation des placements entre 1994 et 1998.* »[126]

Malgré tout, le tableau montre qu'en 2002 la proportion de décisions de placement ordonnées par un juge reste nettement plus élevée (25%) que celle des décisions par accord entre services sociaux et parents (75%).

[123] article 375-2 du Code Civil.
[124] Rosenczveig J-P. (1996), p. 460.
[125] Drees (2003), p. 54; Ruault M., Callegher D. (2000), p. 5.
[126] Naves P., Cathala B. (2000), p. 21.

3. Le statut des usagers

Par les usagers des structures de protection de l'enfance, on entend les mineurs concernés par une mesure, et leurs parents ou représentants légaux. La législation française leur garantit de plus en plus de droits face aux différentes institutions.

a) Les parents

L'article 1183 du nouveau Code de procédure civile indique les personnes qui doivent être entendues impérativement lors des décisions judiciaires concernant des mesures d'assistance éducative : *«Le juge entend les père et mère, le tuteur ou la personne ou le représentant du service à qui l'enfant a été confié, ainsi que toute autre personne dont l'audition lui paraît utile. Il entend le mineur à moins que l'âge ou l'état de celui-ci ne le permette pas.»*[127]

Dans le cadre de l'ordonnance de 1958, «*le juge des enfants est compétent [...] pour tout ce qui concerne les mesures d'assistance éducative. Il doit toujours s'efforcer de recueillir l'adhésion de la famille à la mesure envisagée*» (article 375-1 du *Code Civil*). Il ne s'agit donc pas pour le juge d'obtenir l'accord total des parents: si ces derniers n'adhèrent pas à la mesure envisagée, cela ne remet pas en cause la légalité de la décision. Par ailleurs, le juge des enfants a la possibilité, selon les circonstances, de limiter, voire de retirer l'autorité parentale aux parents d'un mineur.

Il est vrai que les parents ont légalement la possibilité de faire appel contre les décisions du juge, mais dans la pratique, ils ne s'en servent que rarement. Voici l'explication donnée par le directeur d'un foyer interrogé en 2000 :

> *« Le jeune en question a aussi le droit de d'interpeller dans un délai de 15 jours, je crois, la décision de justice. […] Les parents, et le jeune, oui, ont le droit de… Ça leur est dit, hein, pas tout le temps, mais ça leur est dit, si, si, ça leur est dit. Et ils le font? Moi je l'ai vu rarement. […] Je pense […] qu'ils pensent qu'ils peuvent rien faire. »*

Les placements judiciaires correspondent donc à des décisions imposées aux parents et au mineur, leur avis étant entendu, mais pas obligatoirement écouté.

[127] Bellon L. et al. (1998), p. 31.

b) Les enfants

La loi de rénovation de l'action sociale et médico-sociale, entrée en vigueur le 2 janvier 2002, est présentée en premier lieu comme un renforcement des droits des usagers, par le moyen de livrets d'accueils, de chartes des droits et des libertés de la personne, de contrats de séjour, de conseils de la vie sociale permettant « *la participation des usagers à la vie de l'institution* ». [128]

En particulier, l'article 7 §3 assure à toute personne prise en charge par des établissements sociaux *« un accompagnement individualisé […] respectant son consentement éclairé qui doit systématiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision. A défaut, le consentement de son représentant légal doit être recherché. »* Là encore, le consentement des parents au placement de leur enfant n'est pas obligatoire, même s'il doit être recherché.

En revanche, l'article 7§7 assure à la personne « *la participation directe ou avec l'aide de son représentant légal à la conception et à la mise en œuvre du projet d'accueil et d'accompagnement qui la concerne.* »

> *Selon l'article 8, « un contrat de séjour est conclu ou un document individuel de prise en charge est élaboré avec la participation de la personne accueillie ou de son représentant légal. Ce contrat ou document définit les objectifs et la nature de la prise en charge ou de l'accompagnement. […] Il détaille la liste et la nature des prestations offertes ainsi que leur coût prévisionnel. Le contenu minimal du contrat de séjour ou du document individuel de prise en charge est fixé par voie réglementaire selon les catégories d'établissements et de personnes accueillies.»*[129]

Pour de nombreux établissements accueillant des mineurs dans le cadre de l'assistance éducative, ces dispositions signifient au moins en théorie, certains changements. On peut retenir les principaux objectifs fixés par la loi de janvier 2002 :

> *« L'action sociale et médico-sociale tend à promouvoir, dans un cadre interministériel, l'autonomie et la protection des personnes […] » (art. 2).*

L'idée de participation et de promotions des droits des usagers est centrale dans ce texte. Cependant, la notion de 'participation' n'est pas définie ici ; il reste donc à voir comment ce principe sera interprété et mis en œuvre dans la pratique, quels changements seront introduits suite à cette loi.

---

[128] 'La rénovation de l'action sociale et médico-sociale', site du Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, consulté le 10/01/03

Les enquêtes de terrain menées en France dans le cadre de cette étude, l'ont été avant l'entrée en vigueur de ce texte. Il est donc possible que des évolutions aient eu lieu depuis. Toutefois, la loi restant vague au niveau des pratiques à introduire, il est probable que de telles évolutions mettront plusieurs années avant d'être visibles dans les domaines qui font l'objet de cette recherche.

4. Position des structures associatives

Bien qu'il existe, au niveau départemental, une coopération entre les structures auxquelles sont confiés les mineurs placés et les pouvoirs publics, les associations n'ont pas de pouvoir formel dans la définition des orientations prises par le département en matière de protection des mineurs. D'un autre côté, le contrôle exercé par les pouvoirs publics sur les associations et leurs structures, est principalement d'ordre financier, même si la notion d'évaluation de la qualité est désormais en vigueur dans ce secteur.

a) Coopération entre pouvoirs publics et secteur associatif

Dans le département de la Seine Saint-Denis, dans lequel se situe le foyer étudié ici, une collaboration a lieu entre pouvoirs publics et représentants des associations gérant des établissements et services de la protection des mineurs. Le directeur de l'établissement étudié décrit cette collaboration. Dans un premier temps, il évoque la coopération entre associations gérantes du département, qui doit servir à renforcer leur position vis-à-vis des pouvoirs départementaux :

> *« On a une réunion tous les deux à trois mois d'un groupe informel […], qui regroupe tous les directeurs de foyer, et les directeurs de milieu ouvert et de placement familial. […] Tout le monde amène des trucs, on partage, les informations, au moment des campagnes budgétaires on se refile des... Parce que pour éviter que le département joue d'une structure sur l'autre, on se fait passer des informations en disant : 'attention, l'inspectrice a dit ceci ou cela, faudrait pas qu'elle dise le contraire dans tel et tel établissement.' Donc on essaie de jouer la transparence entre établissements pour que y ait pas de jeu malsain qui puisse se faire. Là par exemple on a un plan cadre qui est très discuté, qui est pas tellement accepté par le département. On se mobilise tous les établissements pour le faire passer au maximum, quoi. »*

---

[129] Site de l'ANCE, consulté le 15/01/03

Mais il évoque également la collaboration qui existe entre l'administration publique et le secteur associatif:

> *« C'est à l'initiative de l'ASE et de la PJJ. Alors, au départ, ça s'est constitué sur une étude qui s'est terminée y a pas très longtemps, sur l'accueil d'urgence. Au départ ce groupe s'est constitué sur le problème de l'accueil d'urgence, parce que l'accueil d'urgence est un des gros problèmes sur le département, et donc, je crois que le directeur avait souhaité qu'il y ait une réflexion là-dessus. Le directeur...? Départemental de la PJJ et aussi de l'Ase […]. Ces réunions se font aussi dans le cadre, au départ, de l'élaboration, et ensuite, du suivi de la mise en place du schéma départemental. Parce qu'on a un schéma départemental. Alors ça, c'est un progrès, parce qu'y a encore 4-5 ans, l'ASE et la PJJ passaient leurs vies à se tirer dans les pattes, quoi. Ça c'est vraiment... Je crois que l'élaboration du schéma départemental a permis aux associations, à la PJJ et à l'ASE de travailler ensemble. »*

Au niveau législatif, le principe du schéma départemental date de 1975, il a été revu par la loi de 2002.

« Ainsi, ces schémas auront pour objet […]:

- d'apprécier [les] besoins sociaux et médico-sociaux de la population ;

- de dresser un bilan quantitatif et qualitatif de l'offre sociale et médico-sociale existante;

- de déterminer […] les objectifs de développement de l'offre […], notamment, en termes de création, transformation ou suppression d'établissements et services […] ;

- de préciser le cadre de la coopération et de la coordination entre les établissements et services sociaux et médico-sociaux, […] ainsi qu'avec les établissements de santé publics ou privés […];

- de définir les critères d'évaluation des actions mises en œuvre dans le cadre de ces schémas.»[130]

Cette interprétation de la nouvelle loi, explique également le principe de décision des schémas départementaux.

« Le niveau de droit commun de la planification demeure le département mais le schéma relève désormais de la compétence conjointe de l'Etat et du département. Les schémas départementaux tels qu'ils étaient conçus par la loi du 30 juin 1975 étaient arrêtés par le président du conseil général après avis d'une commission départementale dont il déterminait la composition. »

Avant qu'un schéma départemental ne soit arrêté, deux avis préalables doivent être demandés, dont l'un à la commission départementale consultative, « *dont l'existence était déjà prévue antérieurement. Cette dernière comprend notamment des représentants des collectivités territoriales, des professions sanitaires et sociales, des institutions sociales et*

médico-sociales et des personnes accueillies par ces institutions ou susceptibles de l'être. Sa composition est ainsi fixée par la loi alors qu'elle était librement arrêtée par le président du conseil général. Un décret, attendu pour le premier semestre 2002, fixera la composition et les modalités de fonctionnement de cette commission. […] Le schéma départemental est, en principe, arrêté conjointement par le représentant de l'Etat et par le président du conseil général. Jusque-là, il était établi par le président du conseil général. »[131]

D'après la nouvelle loi, le secteur associatif n'a donc pas de pouvoir de décision en matière de planification de l'action sociale, mais seulement un pouvoir consultatif au sein d'une commission. On verra qu'il y a là une nette différence avec le système allemand, où le secteur associatif participe aux décisions

b) Evaluation de la qualité

Outre le principe de participation des usagers qui renforce le statut des mineurs et des parents, la loi du 2 janvier 2002 introduit des exigences vis-à-vis des établissements en matière d'évaluation:

« La loi crée une obligation nouvelle pour les établissements et services sociaux et médico-sociaux, ainsi que pour les lieux de vie et d'accueil, en les contraignant à procéder à une démarche d'auto-évaluation de leur activité et de la qualité de leurs prestations. Elle leur impose aussi de se soumettre à une évaluation extérieure. »[132]

C'est ce qui est formulé à l'article 22 :

> *« Les établissements et services font procéder à l'évaluation de leurs activités et de la qualité des prestations qu'ils délivrent par un organisme extérieur. […] Un organisme ne peut procéder à des évaluations que pour les catégories d'établissements et de services pour lesquels les procédures, références et recommandations de bonnes pratiques professionnelles ont été validées ou élaborées par le Conseil national de l'évaluation sociale et médico-sociale.*
>
> *Ce conseil […] est composé de représentants de l'Etat, des collectivités territoriales, des organismes de protection sociale, des usagers, des institutions sociales et médico-sociales, des personnels et de personnalités qualifiées, dont un représentant du Conseil national représentatif des personnes âgées, du Conseil national consultatif des personnes handicapées et du Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale. »*

---

[130] ASH, N° 2248 du 1er février 2002.
[131] ASH, N° 2248 du 1er février 2002.
[132] ASH,N° 2248 du 1er février 2002.

L'objet de ces évaluations sont les activités et la qualité des prestations délivrées. La nécessité de l'évaluation de la qualité des services sociaux avait été annoncée dès 1995. Elle préoccupe les professionnels depuis plusieurs années. Une des possibilités retenues est, comme en Allemagne, l'application des normes ISO 9000, qui distinguent 'qualité pratiquée, qualité promise et qualité perçue'. [133]

Ici aussi, le principal danger ressenti à travers cette obligation est celui d'être soumis à une logique entrepreneuriale. Selon de nombreux auteurs, il s'agirait avant tout d'une recherche de rentabilité de la part des autorités publiques. Des professionnels ont tenté d'élaborer des méthodes d'évaluation comme alternative aux normes ISO, perçues comme « *extérieures, issues du secteur marchand* ». [134]

5. Conclusion

Dans les relations entre les différentes institutions et intervenants, certains traits apparaissent. D'une part, dans le processus de décision des mesures, les services sociaux utilisent la possibilité d'une décision administrative, pour laquelle ils obtiennent un accord des usagers, ou du moins, des parents, seulement dans un quart des situations. Lorsqu'ils n'obtiennent pas l'accord des parents pour la mesure qu'ils proposent, ils font appel au juge des enfants, qui impose un placement aux usagers, dans 75% des décisions. Ainsi le juge incorpore une autorité, ayant le pouvoir d'imposer des décisions aux usagers contre leur gré.

Dans les relations entre les services associatifs, qui sont chargés d'une grande partie des mesures, et les pouvoirs publics, qui financent ces mesures, une hiérarchie semblable existe. En effet les associations, dont le rôle est incontestable dans le fonctionnement du dispositif, n'ont pas de réel pouvoir en matière d'orientations. Même si elles sont consultées par les autorités départementales, elles sont soumises à leurs décisions et à leurs exigences.

[133] cf. le paragraphe C - 4 de cette partie.
[134] Grenel L. (2000).

B. La protection des droits des mineurs en Fédération de Russie

La plupart des institutions et structures de la vie publique en Russie contemporaine résultent d'une restructuration des institutions héritées de l'ère soviétique. Fin 1991, lorsqu'un certain nombre de républiques anciennement soviétiques ont proclamé leur indépendance, l'Union Soviétique a été démantelée et remplacée par la Communauté des Etats Indépendants. La Russie, membre de cette Communauté, continue d'être une fédération, rassemblant 89 « sujets » dont 50 régions, 21 républiques, 10 districts autonomes, 6 régions, et deux villes. Les villes de Saint-Pétersbourg et de Moscou représentent donc chacune un de ces « sujets » de la Fédération. Il existe une constitution et des lois fédérales, applicables dans toutes les parties de la Fédération. D'autres lois sont conçues et votées par chaque « sujet » de la Fédération, et ne sont donc applicables que sur le territoire concerné.

En comparaison avec les systèmes français et allemand, le dispositif russe de protection des droits des mineurs est caractérisé par une prédominance des établissements et structures publics, les structures non gouvernementales restant exceptionnelles dans ce secteur, et par une proportion importante de retraits de l'autorité parentale parmi les mineurs placés.

1. Catégories de mineurs

Au 9 octobre 2002 la Fédération de Russie comptait 36 500 000 habitants âgés de 0 à 19 ans, ce qui correspondait à une baisse de 17% par rapport au recensement de 1989.[135] Les données du Comité des statistiques indiquaient en 2000, 154 300 mineurs placés en établissement d'Etat pour mineurs privés de tutelle parentale[136], y compris handicapés physiques ou mentaux, pour toute la Russie, ce qui correspondait donc environ à 0,42% de la population mineure, sans compter les mineurs accueillis de manière temporaire dans les structures des pouvoirs régionaux et locaux.

[135] Site de l'Office des statistiques, consulté le 14/09/2004.
[136] Site de l'Office des statistiques, consulté le 6/12/02.

A Saint-Pétersbourg, on comptait fin 2001, 878 700 mineurs (âgés de moins de 18 ans)[137] dont environ 7000 mineurs avec ou sans pathologie, étaient pris en charge dans des établissements d'Etat (pour 4450 d'entre eux), municipaux, et non gouvernementaux, soit environ 0,8% de la population mineure de la ville.[138]

Malgré un nombre important de publications sur ces questions, il existe peu de recherches précises ni sur les différentes catégories de mineurs concernés, ni sur leurs origines et leurs parcours, sur leurs modes d'organisation, qui permettraient d'envisager des méthodes de prise en charge adaptées. Les analyses citées dans ce paragraphe se basent essentiellement sur les informations livrées par les brigades de police des mineurs ou par les différents services, privés ou publics, qui sont confrontés à ces catégories d'enfants.

Alors qu'entre 1992 et 1996, le nombre total de mineurs en Fédération de Russie est passé de 26,6% à 24,9% de la population, le nombre d'enfants 'sans surveillance parentale' enregistrés chaque année par la police passait de 67286 (0,17% des mineurs) à 113243 (0,31%), ce qui correspond à une augmentation de 68% en quatre ans.[139] Par ailleurs, les différentes statistiques officielles pour 1997 faisaient état d'une augmentation de 5% par rapport à 1996, du nombre de mineurs interpellés sur la voie publique en état d'ivresse ou en train de consommer de l'alcool. Une multiplication par 9 du nombre de mineurs fichés pour consommation de stupéfiants par les dispensaires pour toxicomanes aurait été observée de 1992 à 1997. Enfin, le niveau de scolarisation parmi les mineurs interpellés par la police aurait baissé de manière abrupte : en 1997 un tiers d'entre eux avaient interrompu leur scolarité après l'école primaire.[140]

Une autre catégorie de mineurs interpellés par les services de police est celle des fugueurs. Selon les chiffres donnés par le commissariat d'un arrondissement de la ville de Moscou, il avait interpellé, entre janvier et octobre 2001, 37 mineurs enregistrés dans d'autres villes et régions de la Fédération. Parmi eux, 16 avaient quitté leur famille et n'étaient scolarisés nulle part, 9 étaient inscrits dans un établissement scolaire, 5 dans des internats, 3 dans des orphelinats, 2 dans des foyers. Ces mineurs, une fois qu'ils sont fichés, doivent être renvoyés dans leur localité d'origine, comme le prévoit un décret d'août 2001.[141]

En 2001 un représentant de la Fondation Russe pour l'Enfance avançait, sans citer ses sources, les chiffres de 2 millions d'enfants sans abri faisant de la mendicité et du vagabondage, de 2 millions d'enfants illettrés (*bezgramotnye*). Il annonçait l'augmentation du nombre de délits commis par des mineurs de 164000 en 1990 à 195000 en 2000 ; et du nombre de maladies parmi les mineurs : de 1136 ‰ en 1990 à 1480 ‰ en 2000. Il affirmait également que la mortalité infantile était « deux à trois fois plus élevée en Russie que la moyenne dans les pays développés du monde », que la Russie comptait plus de 675000 enfants handicapés (*deti-invalidi*) et près de 700 000 enfants orphelins

[137] Komitet po trudu i sotsial'noï zachite naselenia Administratsii Sankt-Peterburga (2002), p. 3.
[138] Komitet po trudu i sotsial'noï zachite naselenia Administratsii Sankt-Peterburga (2002), pp. 65-70.
[139] Karelovaya G.N. (1997), pp. 89, 107.
[140] Gordeeva (1999), p. 14.
[141] Narodnoe Obrazovanie 1/2002, pp.73-74.

et mineurs sans tutelle parentale, ce qui correspondrait à une hausse de 60% depuis 1990.[142]

Malgré la prudence avec laquelle il convient d'utiliser ces données, elles reflètent certaines tendances dans la population mineure à laquelle ont affaire les services de police et de santé. Ces tendances sont la déscolarisation, l'avancée de la toxicomanie, l'augmentation du nombre de maladies et de déficiences physiques ; l'augmentation du nombre de mineurs sans surveillance.

2. Le dispositif de prévention

Face à ces évolutions, le dispositif hérité du passé soviétique est rapidement apparu comme insuffisant. De nombreuses lois ont été introduites aux niveaux fédéraux et locaux, depuis 1992, afin de favoriser l'évolution du système et de son fonctionnement, ainsi que l'apparition de nouvelles institutions. Ainsi un spécialiste du secteur compte plus de 140 textes de loi concernant la protection des mineurs, adoptés au niveau fédéral depuis la ratification la Convention des droits de l'enfant par la Fédération de Russie en 1990. [143] L'évolution a connu une phase fort innovatrice dans les années 1990, avec de nombreuses formes expérimentales de traitement des problèmes. Bien que la législation tende vers une réglementation et une uniformisation de ces différentes formes, il est encore difficile aujourd'hui de décrire clairement le fonctionnement de ce système, qui de plus, varie d'un sujet à l'autre de la Fédération. On prendra en compte essentiellement ici, les informations obtenues à ce jour sur la ville de Saint-Pétersbourg.

a) Notion de prévention

Une loi fédérale de 1999 introduit la notion de prévention, appliquée aux principaux problèmes posés par les mineurs dans les années 90 : le problème de 'l'absence de surveillance' (vagabondage) et celui de la délinquance.

Cette loi affiche les objectifs suivants en matière de prévention :
- 'travail individuel de prévention': signalement des mineurs et des familles en situation de danger social, réhabilitation socio-éducative et prévention de comportements délinquants et antisociaux de leur part ;

[142] Rybinskiï E.M. (2001).
[143] Rybinskiï (2001).

- ‘prévention de l’absence de surveillance et de la délinquance des mineurs’ : système de moyens sociaux, légaux, éducatifs et autres, dont l’objectif est de signaler et d’éliminer les causes et les situations entraînant l’abandon, le manque de logement, la délinquance et les comportements antisociaux des mineurs, par un travail d’ensemble de prévention individuelle avec les mineurs et leurs familles.[144]

Parmi les mineurs concernés par le travail de prévention, figurent non seulement les mineurs ‘sans surveillance’ et ‘sans abri’, mais aussi les mineurs consommant des stupéfiants ainsi que les mineurs délinquants, condamnés, amnistiés, libérés ou acquittés pour diverses raisons dont leur âge.

L’action préventive peut être déclenchée par une des décisions suivantes :
- déclaration du mineur ou de ses représentants légaux assurant que ces derniers refusent de s’occuper de lui ;
- ordonnance du tribunal, de la commission des affaires des mineurs, du procureur, d’enquêteurs, ou du directeur d’un organisme des affaires intérieures ;
- placement du mineur dans une des structures du dispositif de prévention ;
- détention provisoire d’un mineur.

Le travail de prévention peut se faire jusqu’à la majorité du mineur.

La notion de prévention est donc comprise ici dans un sens différent de son acception en Europe occidentale, où elle est sensée être réalisée en amont de tout acte déviant et d’une séparation entre le mineur et sa famille.

b) Institutions et services participant à la prévention

La loi fédérale de 1999 tente de préciser et de coordonner les fonctions des différentes institutions et administrations au niveau local ou régional. Principalement, il s’agit des Commissions des affaires des mineurs et de la défense de leurs droits, ainsi que de structures dépendant des administrations des Affaires sociales, de l’Education, des affaires de tutelle, des affaires de l’Intérieur, de la Jeunesse, de la Santé. Les pouvoirs fédéraux et locaux sont chargés du contrôle de l’activité des structures de prévention ; les parquets assurent le contrôle du respect des lois par ces mêmes structures.

La loi cite notamment les institutions suivantes :

- Les <u>brigades des mineurs</u> des polices municipales et ferroviaires :

Elles sont chargées entre autre, de repérer les personnes incitant les mineurs à la délinquance, de rechercher les mineurs sur lesquels est lancé un avis de recherche, et de les placer dans les institutions correspondantes ou dans les

[144] Federal’nyï zakon (1999).

structures de prévention. Elles tiennent des fichiers sur les mineurs ayant commis des délits ou des actions antisociales, ou dont les parents ne remplissent pas leurs obligations d'éducation.

- Les organes de tutelle existent au niveau de chaque administration municipale. Ils recueillent les signalements des mineurs en danger, et sont responsables de leur orientation.

Ils sont chargés de défendre les droits des mineurs de leur secteur. En particulier, ils sont responsables des mineurs qui leurs sont signalés (par la police, les établissements scolaires…) comme étant sans surveillance, et de leur trouver des solutions de prise en charge provisoire. Ces organes de tutelle sont chargés de faire mener une enquête sociale concernant la situation des mineurs, et de tirer les conséquences de cette enquête : déclencher par exemple le processus de retrait de l'autorité parentale et de placement du mineur. En réalité, d'après une étude récemment réalisée sur les organes de tutelle, la plupart d'entre eux seraient composés d'une seule personne, qui elle-même ne serait en général, pas qualifiée pour effectuer un travail de type social avec des enfants.[145] A Saint-Pétersbourg, comme dans la plupart des autres régions de la Fédération, les organes de tutelle font donc réaliser l'enquête par un des centres sociaux pour mineurs, qui se charge aussi d'héberger le mineur de manière provisoire et de le réorienter.

- L'administration du Ministère de l'éducation dirige les 'maisons d'enfants' (orphelinats) et les internats scolaires pour orphelins et enfants privés de tutelle parentale. De plus le Ministère de l'éducation a sous sa tutelle les établissements spéciaux d'enseignement et d'éducation de type ouvert et fermé.[146]

Les établissements du Ministère de l'éducation doivent, entre autre, constituer des commissions psycho-médico-pédagogiques dont la fonction est de repérer les mineurs ayant des retards dans leur développement et leur comportement, de les soumettre à un ensemble d'examens, de préparer des recommandations d'aide psycho-médico-pédagogique et de déterminer la forme d'instruction et d'éducation nécessaire au mineur par la suite.

- L'administration des Affaires sanitaires est chargée de l'accueil et de l'éducation des enfants sans tutelle parentale ayant jusqu'à 4 ans (en pouponnières), et de leur orientation par la suite. D'autre part, elle doit établir l'état médical des mineurs accusés de délits afin de déterminer si leur état permet leur placement dans une institution spéciale de type fermé.

- Les Commissions des affaires des mineurs et de la défense de leurs droits sont constituées au niveau des administrations des sujets de la Fédération, et au niveau des administrations locales.

---

[145] Ivanova N.V., Ternovskaya A.Z. (2001), p. 12.
[146] voir en annexe, le paragraphe sue les mineurs délinquants.

Au niveau local, elles sont chargées, entre autre, de prendre des mesures vis-à-vis de mineurs « nécessitant une réhabilitation sociale ». En particulier, les Commissions des mineurs des arrondissements doivent établir les dossiers à soumettre au tribunal pour le placement de mineurs non condamnés, dans des établissements scolaires « spécialisés » de type fermé. [147]

Selon le décret du gouverneur de Saint-Pétersbourg datant de 1996, la Commission des mineurs de la ville, créée afin de coordonner les actions des différentes structures visant la prévention de la délinquance et de l'abandon des mineurs et la défense de leurs droits au niveau de la ville, aurait entre autre pour mission de vérifier les décisions prises par les Commissions des mineurs des arrondissements concernant le placement de mineurs dans des établissements scolaires 'spécialisés', et d'annuler ces décisions dans les cas où elles paraissent infondées ou illégales.[148]

Les pratiques décrites dans rapport de la Fondation pour l'Enfance, concernant le placement en établissements scolaires « spécialisés » fermés, sont en contradiction avec cette nouvelle loi.

Selon ce rapport, « une partie importante des mineurs sont placés dans ces établissements par décision d'organismes administratifs (les commissions des affaires des mineurs) et non judiciaire. » [149] Ceci signifierait que le mineur n'est pas entendu lors de la prise décision, qu'il n'a pas d'avocat, qu'il est privé des droits garantis dans un procédé judiciaire, comme le droit de faire appel à la décision. Selon la loi de 1999 sur la prévention, dont il sera question plus loin, les Commissions des affaires des mineurs ne sont cependant pas mandatées pour décider directement de ces placements, qui relèvent d'une décision judiciaire. Ce que dénonce le rapport de la Fondation de l'Enfance relèverait donc d'une grave enfreinte à cette nouvelle loi.

En effet, les Commissions des affaires des mineurs ne sont plus autorisées à y placer directement des mineurs au comportement déviant, mais doivent présenter une demande de placement au tribunal. [150]

Il semblerait donc que les Commissions des mineurs, qui fonctionnaient jusque récemment, selon la dernière loi les concernant, en date de 1967, aient conservé pour l'instant des habitudes enfreignant les droit des mineurs découlant de la Convention de 1989.

[147] Federal'nyï zakon ob osnovakh… (1999), art. 11.
[148] Polojenie o Komissii po delam nesoverchennoletnikh… (1996)
[149] Deti Rossii na poroge XXI. Veka (2001), p. 41.
[150] Federal'nyï zakon ob osnovakh… (1999), art. 26, §1

3. Processus de placement de mineurs

Suivant le type d'établissement, les conditions d'un placement ne sont pas les mêmes.

Les foyers sociaux municipaux accueillent les mineurs de manière provisoire, lorsque ces derniers sont dans une situation de danger ou livrés à eux-mêmes, 'sans tutelle parentale'. En cas de danger immédiat pour l'enfant, il peut être retiré en urgence à ses parents ou tuteurs, sur décision de l'organe de tutelle. Celui-ci doit placer le jeune dans un établissement adapté et déposer une demande au tribunal afin que l'autorité parentale soit limitée ou retirée.

En principe, le mineur reste dans le foyer social pendant la durée de l'enquête, jusqu'à ce qu'une solution définitive soit adoptée pour lui.

Selon les chiffres de l'administration de Saint-Pétersbourg, en 2001 64% des mineurs quittant les foyers sociaux sont retournés dans leurs familles, 14% ont été orientés vers une maison d'enfants ou un internat, 13% vers d'autres structures municipales, 2,9% vers des familles d'accueil, 3,3% ont été confiés à un tuteur ou adoptés. [151]

Les mineurs qui sont orientés vers une maison d'enfant ou un internat, le sont, sauf exception, lorsque un tribunal a retiré l'autorité parentale à leurs parents. Le Code de la famille de 1996 détermine les principes d'un tel retrait.[152]

Le déclenchement de ce processus est réglé par l'article 122 qui oblige les responsables des établissements scolaires, ainsi que les autres personnes ayant connaissance d'un cas de mineur sans surveillance parentale, à le signaler à l'organe de tutelle de l'administration locale correspondant au lieu où se trouve le mineur. Selon la responsable d'un tel organe, interrogée en 2001, il est également fréquent qu'un membre de la famille élargie (souvent une tante ou une grand-mère) du mineur demande que l'autorité parentale soit retirée aux parents.

L'organe de tutelle doit ouvrir une enquête dans les trois jours qui suivent le signalement, afin de déterminer la situation familiale. S'il est avéré que le mineur vit sans surveillance parentale, un processus judiciaire de retrait de l'autorité parentale est mis en route. L'article 69 définit les cas justifiant un tel retrait : refus par les parents de remplir leurs obligations parentales telles que le paiement d'une pension alimentaire ; refus de

[151] Komitet po trudu i sotsial'noï zachite naselenia Administratsii Sankt-Peterburga (2002), p. 63.
[152] Semeïnyï kodeks (1996), p. 32-34.

reprendre leur enfant de l'institution pour enfants où ils se trouve (clinique, maison d'enfants, foyer social etc.) ; abus de leurs droits parentaux ; mauvais traitements à leur enfant, dont des violences physiques ou morales ; alcoolisme ou usage chronique de stupéfiants.

Le retrait est effectué par un tribunal sur appel d'un des parents, du procureur, de l'organe des tutelles, d'une commission des affaires des mineurs, d'un établissement pour mineurs privés de tutelle parentale ou d'une autre institution chargée de la défense des droits de l'enfant. Le procureur et un représentant de l'organe des tutelles doivent être présents au procès. La présence des parents ou du mineur n'est donc pas indispensable.

Le tribunal peut également décider de retirer l'enfant à ses parents sans leur retirer l'autorité parentale (art. 73) : il s'agit alors d'une *limitation des droits parentaux*. Celle-ci est justifiée si la situation familiale est jugée dangereuse pour l'enfant, sans que les conditions ne soient réunies pour retirer l'autorité parentale aux parents. Cette limitation a lieu dans les mêmes conditions que le retrait.

Après la décision de retrait, l'enfant est confié à l'organe de tutelle correspondant à son lieu d'habitation. Il peut alors être adopté après une période de six mois suivant la décision de retrait. Les parents peuvent demander de retrouver leur autorité parentale, si leur situation a changé, et si leur enfant n'a pas été adopté.

En cas de limitation de l'autorité, l'enfant est également confié à l'organe de tutelle. Les parents conservent le droit d'avoir des contacts avec leur enfant, sous réserve que l'organe de tutelle, la famille ou l'établissement d'accueil estiment que ces contacts n'auront pas de mauvaise influence sur l'enfant.

Ce n'est qu'après un retrait ou une limitation de l'autorité parentale que le mineur peut être confié à une famille adoptive ou à un tuteur (selon son âge), ou placé dans une famille d'accueil, ou un établissement d'accueil à long terme du Ministère de l'éducation: maison d'enfants (orphelinat) ou internat scolaire pour enfants privés de tutelle parentale.

4. Conclusion

On voit que le secteur de la protection des mineurs est en pleine transformation en Russie. Il n'est pas encore constitué de manière définitive, puisque des nouvelles formes continuent d'émerger, certaines étant vouées à disparaître, et d'autres, au contraire, à être consolidées par des règlements au niveau régional ou même fédéral. On a affaire à un ensemble d'institutions, exécutant chacune des tâches à l'intérieur d'un dispositif, qui n'exclut pas que plusieurs institutions exécutent les mêmes tâches ou que certaines tâches ne relève de la responsabilité d'aucune institution. La coordination entre les institutions est donc encore mal assurée, malgré les efforts faits, au niveau local, depuis 1992.

Il est donc impossible, à l'heure actuelle, de faire une description précise, ni cohérente, du système de protection de l'enfance, même en choisissant de s'en tenir à un seul sujet de la Fédération.

Par comparaison avec les systèmes français et allemand, on peut pourtant faire quelques remarques. Tout d'abord, le rôle des organes de tutelle, institution intégrée aux autorités locales, dont la responsabilité est d'assurer la protection des mineurs, rejoint celui de l'Ase et comme on le verra, des services de l'Aide à la jeunesse en Allemagne. Cependant, à la différence de ces derniers, les organes de tutelle, lorsqu'ils reçoivent un signalement sur un mineur qui serait en danger, sont chargés d'ordonner une enquête, et non de la mener eux-mêmes. L'enquête est menée par le centre ou le foyer social qui en même temps, s'occupe du mineur. C'est cette même structure qui sera à l'initiative d'un éventuel retrait de l'autorité parentale, même si la demande doit émaner de l'organe de tutelle. La répartition des tâches est donc ici différente de ce qu'elle est en France et en Allemagne, où toutes ces démarches, préalables à une décision concernant un placement, sont faites par les services sociaux de l'administration locale.

De même, en France et en Allemagne, ces services sociaux ont un pouvoir de décision dans le processus de placement, au cas où un accord serait trouvé avec les parents. Le juge n'intervient que dans les cas où aucun accord n'est trouvé. En Russie, le placement définitif ne peut avoir lieu qu'après une décision de justice sur le retrait de l'autorité parentale. Non seulement les décisions débouchant sur un placement sont imposées aux parents par la voie de la justice, mais elles sont pratiquement définitives, ôtant aux parents la perspective de pouvoir de nouveau intervenir dans l'éducation de leurs enfants.

De même, la place des organisations non gouvernementales dans le dispositif de protection des mineurs et dans son évolution, est très faible. Non seulement les ONG sont

peu écoutées, mais elles ont une position d'autant plus instable, que la législation ne définit pas leur statut, qui reste une question d'interprétation des lois.

C. L'aide à la jeunesse en Allemagne

Avec la réunification des deux parties de l'Allemagne en 1990, le fonctionnement des institutions de l'aide à la jeunesse en vigueur jusque là dans les 'anciens Länder', a été repris également dans les 'nouveaux Länder', l'ancienne RDA. A ce moment même, une nouvelle loi sur l'aide à l'enfance et à la jeunesse (*Kinder- und Jugendhilfe Gesetz* KJHG) a été adoptée, qui a été mise en application dès 1990 pour l'ex-RDA, et en 1991 pour l'ancienne RFA.

En 1999, la RFA comptait 82,3 millions d'habitants, dont 18 441 905 mineurs et jeunes majeurs âgés de moins de 21 ans. 64 960 étaient dans une famille d'accueil, 111547 étaient pris en charge dans une unité de vie quelconque (dont 89900 en foyer), et 4521 étaient en suivi éducatif intensif.[153] Cela représente 0,98% de mineurs placés, et 0,49% de mineurs en foyer.

Berlin, redevenue capitale, comptait 3,5 millions d'habitants dont 688 258 jeunes de moins de 21 ans. Le pourcentage des jeunes pris en charge y était de 1,11%. Ce taux, égalé seulement par le Land de Hambourg, était le plus élevé de la RFA.[154]

1. Institutions intervenant lors d'un placement

La loi de 1990/91, qui considère comme jeune tout mineur, donne un cadre juridique relativement précis aux activités des institutions publiques et privées du secteur de l'aide à la jeunesse. Cependant, l'organisation des structures administratives et la mise en application de certaines parties de cette loi relèvent de la législation des Land.[155] On s'appuiera ici sur le cas du Land de Berlin.

L'institution centrale mettant en œuvre la loi KJHG est le 'service de la jeunesse' (*Jugendamt*), implanté au niveau de chaque administration locale. A Berlin, qui a le statut de ville et de Land à la fois, il y a 12 services, les arrondissements ayant été regroupés par

[153] Site du 'Statistisches Bundesamt' consulté en juin 2001.
[154] Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2002).

deux.[156] Le rôle de ces services publics est de centraliser les possibilités d'aide et d'organiser la coopération avec le secteur privé. Les services locaux de la jeunesse doivent remplir entre autre, les missions suivantes :

> - Service socio-pédagogique : consultations pour les familles, les enfants et les jeunes et/ou leurs parents en situations de conflit familial et recherche d'aides éducatives ; médiation entre les enfants, les jeunes, les familles et leur environnement social ; consultations sur les allocations sociales, de logement, et autres aides pour les enfants, les jeunes et leurs familles. Les aides et les services doivent être proches du domicile et de la famille et être mis en place tôt, dans une perspective de prévention. C'est pourquoi le service socio-pédagogique est décentralisé dans certains grands arrondissements de Berlin.
> - Service des placements familiaux et en foyer.
>
> Aide pour les affaires au tribunal des jeunes: consultations et suivi des jeunes passant au tribunal pénal; mise en place et suivi des mesures d'éducation décidées par le juge.
> - Consultations éducatives et familiales effectuées par des équipes pluridisciplinaires comprenant des psychothérapeutes et des socio-pédagogues. L'utilisation de ces services est facultative, c'est-à-dire qu'en général, l'équipe ne va pas elle-même à la recherche des familles.
> - Administration de tous les jardins d'enfants publics : consultations spécialisées pour les jardins d'enfants, pour les jardins d'enfants d'initiative parentale, pour les accueils familiaux de jour.
> - Suivi des services publics et privés de travail avec les jeunes ; surveillance des clubs de loisir pour les jeunes, mise en place de possibilités de vacances pour les enfants, les jeunes et les familles ; terrains de jeux publics, travail culturel avec les jeunes, protection éducative des enfants et des jeunes, prévention de la dépendance, travail avec les filles, éducation politique de la jeunesse ; rencontres internationales de jeunes etc.
> - Administration des aides matérielles individuelles aux enfants, aux jeunes et à leurs familles : allocations familiales, aides aux mineurs en situation particulière, aides à l'insertion pour jeunes handicapés. [157]

La loi distingue, parmi les services éducatifs financés par les administrations locales, les aides 'obligatoires' des aides 'facultatives'. Les aides 'facultatives' doivent être assurées dans la mesure du possible, mais elles ne constituent pas un droit auquel la loi garantirait l'accès.[158] C'est le cas, en particulier, des mesures de formation et d'intégration par le travail (§ 13), de prévention et de consultation familiale (§16, 17) ; de consultation et d'hébergement de parents isolés avec enfants (§19), de suivi de l'enfant au domicile des parents en cas d'absence d'autre solution (§ 20), de mesures pédagogiques de groupe

---

[155] Textor M. (1992), p. 30.
[156] Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport [dir.] (2000), p. 578.
[157] Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (1995), p. 181.
[158] Textor M. (1992), p. 30, p. 39.

(§29); de mesures pour jeunes majeurs (à commencer avant 21 ans, jusqu'à maximum 27 ans, § 41).[159]

Les services dits 'obligatoires' sont à mettre à la disposition des familles ou des mineurs dès lors que leur situation en justifie la nécessité. La loi de 1991 les institue en droits sociaux auxquels les familles doivent avoir accès en cas de besoin. Cela concerne les mesures d'assistance aux parents isolés pour la réalisation de leurs devoirs parentaux (§ 18) ainsi que les mesures « d'aide à l'éducation » (§ 27) : consultation éducative pluridisciplinaire pour les familles (§ 28); suivi individuel (sur ordonnance d'un juge des mineurs en cas de délit), suivi éducatif (§ 30); assistance sociale éducative aux familles (§ 31) ; éducation en groupe de jour (forme limite entre mesures en milieu ouvert et mesures stationnaires) (§ 32); familles d'accueil (§ 33) ; éducation en foyer et autres formes de prise en charge résidentielle (§ 34), suivi individuel intensif (§ 35).

Les aides 'obligatoires' sont accordées et financées par le service de la jeunesse sur le territoire duquel vivent les responsables légaux du mineur, dans le cadre de prix de journée convenus avec chaque structure. Le financement de l'aide à la jeunesse est donc à la charge des autorités locales. Le jeune et ses parents doivent également contribuer au financement de l'aide en fonction de leurs revenus. [160]

Ces services locaux sont dépendants du service de la jeunesse du Land (*Landesjugendamt*), qui remplit des fonctions surtout de consultation pour les services locaux, de recommandations quant à la mise en œuvre de la loi, de soutien de la coopération entre les services publics de la jeunesse et les structures du secteur privé agissant dans le cadre de l'application de la loi. A Berlin cette instance est intégrée à l'administration du sénat pour l'école, la jeunesse et le sport.

[159] Textor (1992) p. 86, 98.
[160] Textor (1992) p. 53, 152.

2. Formes d'aide éducative

Les services proposés par les associations sont répertoriés en fonction des paragraphes de la loi auxquels ils correspondent et en application desquels ils sont financés. Ici on se restreindra aux services proposés dans le cadre des 'aides éducatives'. Elles composent un éventail allant des aides dites 'ambulatoires' (milieu ouvert) aux aides dites 'stationnaires' (hébergement) en passant par les aides dites 'semi-stationnaires' (accueil de jour). [161]

- les aides ambulatoires : il s'agit de services psychologiques, psychothérapeutiques, socio-éducatifs, et autres services thérapeutiques.

La consultation éducative (§28) proposée par des équipes pluridisciplinaires, qui doit aider les familles et les jeunes à surmonter des périodes de crise ou de conflit familial.

Le travail social de groupe (§29), proposé sur 6 à 8 heures par semaine aux adolescents et aux jeunes, sert à s'entraîner à des comportements sociaux acceptés par la société et à des formes de sociabilité reconnues.

Le soutien éducatif (§30) sert à encourager les compétences émotionnelles et sociales d'enfants, de jeunes et de jeunes adultes ayant des difficultés individuelles ou familiales, afin de les aider à surmonter des situations de conflit.

L'aide familiale socio-éducative (§31) est un service socio-pédagogique intensif, qui doit faire apparaître les ressources des familles, avec un encadrement de 14 heures par semaine. Elle est le plus souvent accompagnée d'une mesure éducative semi-stationnaire.[162]

Le suivi socio-pédagogique intensif individuel (§35) est proposé aux jeunes et aux jeunes adultes en grande difficultés, qui ne sont intégrés ni dans un groupe familial, ni ailleurs.

- services semi-stationnaires : accueil de jour (§32) pour des enfants scolarisés et des jeunes ayant des difficultés dans leur milieu familial. En règle générale, un groupe d'accueil de jour rassemble 9 enfants, sur Berlin il y avait 31 groupes d'accueil de jour en 1995.

- services stationnaires : cette aide s'adresse aux enfants, aux jeunes et aux jeunes adultes si les conditions pour une éducation respectant leurs intérêts ne sont pas réunies et que l'aide envisagée est adaptée et nécessaire. Les services stationnaires comprennent deux types de mesures. L'accueil familial (§33) est différencié selon qu'il s'agit d'accueil long, court, limité à la semaine (sans les week-end), ou d'accueil de soin pour les enfants

[161] Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (1995), pp. 131-157.
[162] Winkler M. (2000), p. 58.

présentant un trouble du développement. En 1995, Berlin comptait 3139 places d'accueil familial, dont 2093 dans l'ancienne partie ouest et 1046 à l'est.

L'éducation en foyer et suivi en habitat (§ 34), d'autre part, comprend des mesures de suivi de jour et de nuit. Leur finalité est, surtout chez les jeunes enfants, le retour en famille dans la mesure où une amélioration des conditions d'éducation est envisageable. Pour les adolescents l'objectif est l'accès à l'autonomie.

L'hébergement en foyer est la forme la plus classique de suivi à temps complet en groupe.

Le suivi en habitat est une aide socio-pédagogique ayant pour objectif l'autonomisation des jeunes. Les jeunes peuvent vivre en appartements individuels ou en groupe, le suivi étant moins intense que pour les foyers classiques : il comporte 12 heures par semaine pour un suivi individuel, et 30 à 40 heures pour le suivi d'un groupe de 5 à 6 jeunes. Cette forme de suivi peut être soit rattachée à un réseau, soit proposée par une structure spécialisée pour cette forme de suivi.

Un autre type d'unité de vie est conçu de telle manière que deux à trois éducateurs y vivent en permanence avec un groupe de 5 à 6 enfants et jeunes.

La répartition des placements entres familles d'accueil et hébergement résidentiel était la suivante à Berlin en 1991 et 1997 :

1991: 9 152 placements au total, dont 28,8% en famille d'accueil et 71,2% en institution
1997 : 10 138 placements dont 29,2% en famille et 70,8% en institution.[163]

En complément aux groupes suivis en appartement, existent aussi des 'structures de crise et d'urgence', accueillant des jeunes en situation d'urgence, le plus souvent pour une période limitée. Ces structures, au nombre de 18 (456 places) en 1995, appliquent la fonction de protection éducative selon le § 42 du KJHG. Il ne s'agit donc pas d'une aide éducative, mais d'une prise en charge en urgence pouvant se faire dans le cadre du § 1666 du code civil BGB (placement du mineur sans l'accord du responsable légal), sans accord préalable nécessaire avec le service de la jeunesse. De manière indirecte mais de plus en plus fréquente, le §22b du code pénal StGB (mauvais traitement à mineur) est à l'origine d'un placement d'urgence.

[163] Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (2000), p. 755.

3. Processus de placement

Le plus souvent, la décision de placement est prise à travers un accord entre le service de la jeunesse et les usagers. Il arrive cependant que le juge des tutelles intervienne pour imposer une décision.

a) Rôle du service de la jeunesse

Les services de la jeunesse assurent le suivi des mineurs domiciliés sur le territoire de leur arrondissement. Les signalements qui déclenchent l'action d'un service vis-à-vis d'un mineur proviennent des établissements scolaires, du voisinage, de la police ou d'appels anonymes. Il arrive aussi qu'un mineur se présente de lui-même dans une structure d'aide, d'où son cas peut remonter au service de la jeunesse. Le service de la jeunesse, en particulier son service socio-éducatif, a pour fonction d'évaluer la situation du mineur et de sa famille, et de proposer, le cas échéant, une mesure de soutien ou d'aide adéquate telle que des consultations, une aide en milieu ouvert, un soutien dans l'obtention d'aides matérielles etc.[164] Selon un commentateur, en obligeant les autorités locales à financer certaines mesures de suivi éducatif ambulatoires, le législateur aurait cherché à éviter autant que possible des placements en foyer. Ce n'est qu'en cas d'échec de ces mesures préventives, que devrait finalement être envisagé un placement. Pourtant quelques années après l'instauration de la loi, des voix s'élèvent pour regretter que la mise à disposition de mesures préventives ne soit pas exigée de façon suffisamment contraignante. De ce fait, les communes limiteraient leurs dépenses aux mesures d'aide obligatoires, qui elles, arriveraient souvent trop tard dans les biographies des mineurs.[165]

Le paragraphe 36 de la loi KJHG impose un processus de décision et de planification de chaque mesure, auquel participent aussi bien les travailleurs sociaux du service de la jeunesse et des représentants de la structure envisagée, que le jeune concerné et ses parents. Les professionnels des services de la jeunesse sont donc en principe obligés d'écouter les parents et les jeunes et de trouver des propositions d'aide qu'ils acceptent. Ensuite des réunions d'évaluation et de planification doivent avoir lieu une fois par an pour chaque mesure en cours. La loi suit ici le principe de la prestation de service.

---

[164] Weigel G., Winkler M. (2000), p. 135.
[165] Post W. (1997).

M. Winkler met en avant les vices et les risques de ce principe. Il souligne d'une part l'asymétrie des positions, les parents et les jeunes disposant le plus souvent de moins de capital culturel que les travailleurs sociaux, et ces derniers étant donc en position d'imposer la définition de la situation et des problèmes qu'elle comporte. D'autre part, le service de la jeunesse serait amené à délaisser sa fonction d'avocat de l'enfant, surtout dans les cas où le mineur, manifestement menacé de mauvais traitements dans son milieu familial, exprimerait le souhait de rester dans ce milieu. Par ailleurs, les réunions et les plans d'aide, qui sont destinés aussi à l'évaluation des mesures écoulées, auraient tendance à négliger le fait que le rôle imparti à ces mesures n'est pas uniquement de garantir la sécurité de l'enfant, mais qu'il comporte aussi un aspect éducatif, qui est de lui transmettre des compétences qui visent à changer ses habitudes (l'auteur parle d'habitus). [166]

Ainsi, malgré les principes de la loi de 1991, le rôle des services de la jeunesse, resterait celui de surveillance et d'intervention sociale. Les plans d'aide et le principe de la prestation de service ne serviraient, selon M. Winkler, qu'à masquer ce rôle et le mettraient même en péril. C'est en ce sens que J. Münder insiste sur le devoir du service de la jeunesse de défendre les positions des mineurs en cas de conflits entre ceux-ci et leurs parents. D'après lui, « *l'infériorité structurelle des enfants et des jeunes vis-à-vis des adultes, également vis-à-vis de leurs parents, est la raison pour laquelle l'aide à la jeunesse doit s'orienter par rapport à leurs intérêts, mais non pas rester neutre.* »[167]

Censés devenir des instruments de coopération et de soutien travaillant au service des familles, les services de la jeunesse n'échappent pourtant pas à leur fonction de contrôle et de répression sociale.

« L'aide à l'éducation est une prestation de service social, qui résulte d'un processus de prise de décision et de mise en place se déroulant entre les spécialistes et les parents. […] Le service de la jeunesse se situe entre le soutien à l'action des parents et la protection du bien de l'enfant, entre l'aide à l'éducation et l'ingérence dans l'autorité parentale. Dans sa fonction de gardien délégué par l'Etat, en cas de danger pour l'enfant, il doit assurer sa protection et mettre en œuvre des mesures adaptées.» [168]

On voit donc d'un côté, que la position des usagers, c'est-à-dire des mineurs mais aussi de leurs parents, a été renforcée à travers l'instauration de plans d'aide dont la

---

[166] Winkler M.(2000), p. 147.
[167] Münder J. (2000). p. 22.
[168] AG Bedarfsanalyse und Angebotsplanung der Hilfen zur Erziehung (1999).

révision annuelle sert également à l'évaluation des mesures. Mais les commentaires faits par les chercheurs cités ici, montrent que ce renforcement ne va pas de soi. Il pose d'une part, la question de l'hypocrisie, puisque les usagers n'auraient, en réalité, que beaucoup moins de pouvoir de décision que ce qui est prétendu. D'autre part, on voit apparaître le problème du positionnement des travailleurs sociaux en cas de conflit entre les mineurs et leurs parents.

M. Winkler, ayant analysé plusieurs études, conclut que le mécanisme de décision de placement par les services de la jeunesse ne serait pas clair. Il souligne l'absence de systématique dans les processus de décision, qui ne reposeraient que sur des diagnostics incomplets et sur des critères souvent implicites. [169]

b) Intervention de la Justice

Lorsque les négociations avec les parents et les jeunes n'aboutissent pas à un compromis mais que le service de la jeunesse est persuadé de la nécessité d'intervenir, ce dernier peut, selon le §50 art.3 du KJHG, faire appel au tribunal des tutelles et participer au procès contre les représentants légaux du mineur.[170]

Ce tribunal peut alors, selon l'article 1666 du code civil (BGB), intervenir de force dans la relation entre parents et enfants. En cas de danger imminent, le service de la jeunesse peut également agir immédiatement, même si cela va à l'encontre des droits parentaux. Le service doit ensuite obtenir tout de suite une autorisation des parents ou faire intervenir le tribunal (§50 du KJHG).

Ces deux paragraphes fondent l'intervention (du service ou du tribunal) sur « *la mise en danger de l'intérêt de l'enfant* ». Cependant cet intérêt de l'enfant, comme le souligne J. Münder, n'est pas défini par la loi, si bien qu'il revient à chaque intervenant d'interpréter ce critère selon ses propres idées de la famille, de l'éducation et de l'intérêt de l'enfant.[171] Les arguments devant étayer la mise en danger de l'intérêt de l'enfant sont la présence d'un danger, la raison du danger et le manque de volonté ou de capacité des parents. Le danger est présent au sens du § 1666 art. 1 du BGB lorsqu'en cas de prolongation d'une situation de danger identifiable, un dommage physique, mental ou émotionnel grave pour l'enfant est prévisible avec une grande probabilité. Parmi les raisons pouvant justifier un danger, la loi envisage : l'abus de l'autorité parentale ; le

[169] Winkler M (2000a), p. 136.
[170] Von Sturm zu Vehlingen Ch. (1999), p. 268.

désintéressement pour l'enfant ; le danger pour l'enfant par le comportement de tiers ; l'échec, le manque de volonté ou le manque de capacité des parents.[172]

Le service de la jeunesse qui a fait appel au tribunal, doit y défendre les intérêts et les droits de l'enfant. Le juge des tutelles, de son côté, ne doit retirer le droit de déterminer le lieu de résidence, voire l'autorité parentale, que s'il est avéré ou probable, qu'aucune autre mesure ne peut écarter le danger pour l'enfant. Le juge peut obliger les parents à accepter une mesure d'aide éducative, ce qui « *réduit momentanément leur autorité éducative à zéro*. »[173] Il peut également retirer des éléments de l'autorité parentale comme la responsabilité sanitaire, les demandes pour l'enfant, et le plus souvent, le droit de déterminer le lieu de résidence de l'enfant. De cette manière l'enfant peut être placé sans l'accord des parents.

Ensuite vient le retrait de la tutelle parentale (*Personensorgerecht*) et sa prise en charge par un tuteur. Cette mesure ne peut être prise que si l'obligation d'accepter une aide éducative ne suffit pas à écarter le danger pour l'enfant. La dernière mesure envisageable est le retrait total de l'autorité parentale, qui comprend également le droit de gérance des fortunes. Ce retrait n'a lieu que dans le cas où le danger pour le bien de l'enfant concerne également sa fortune, ce qui est rare dans la pratique.

Cependant, en règle générale les services de la jeunesse suivent le principe selon lequel une mesure d'aide ou de soutien imposée aurait moins de chances de réussir, qu'une mesure acceptée délibérément. Les travailleurs sociaux évitent donc de s'adresser aux juges, comme le montrent les statistiques: en 1993, pour 27573 placements en foyer ou autre suivi stationnaire, un retrait de l'autorité parentale (*Sorgerechtsentzug*) avait eu lieu dans 11,7% des cas, une décision du juge de tutelle avait été nécessaire dans 13,3 % des cas.[174] Dans l'exemple suivant, c'est l'éventualité d'une intervention du tribunal qui a été utilisée pour faire pression sur les parents, afin même d'éviter une telle intervention.

> *Voici ce que disait le compte rendu d'un rendez-vous entre le service et les parents, conservé dans le dossier d'un jeune:*
>
> *«Les parents sont contre le placement, estimant que la fille fait du cinéma. La représentante du service de la jeunesse a prévenu les parents que si ils refusaient de signer la demande de placement, elle serait obligée de passer par le juge des familles pour un retrait du droit de déterminer la résidence du mineur. Finalement les parents signent. »*

---

[171] Münder J. et al. (1999), p. 22.
[172] Münder J. et al. (1999), p. 23.
[173] Münder J. et al. (1999), pp. 33-34.
[174] Blandow J. (1997), p. 55.

Un sondage réalisé auprès de services de la jeunesse sur toute la RFA en 1997, indique qu'un quart des appels au tribunal des tutelles a eu lieu pour des enfants de moins de 6 ans, dont la moitié avaient moins d'un an. Les mineurs âgés de 15 à 18 ans ne représentaient que 12,3% des cas. Dans cette catégorie les filles semblaient sur-représentées (74,4%). Seulement 13,2% de ces mineurs étaient de nationalité étrangère. La situation salariale des parents était très précaire chez 80% des mères et au moins 35 % des pères (les réponses manquant pour 31% des pères, ce qui laisse supposer autant de familles monoparentales). 61% des ménages vivaient de l'aide sociale, 21 % des allocations de chômage. 25% des parents étaient mariés et vivaient ensemble, 56% des mineurs concernés étaient sous la tutelle de leur mère seulement.

Les familles qui ont fait l'objet d'un appel au tribunal des tutelles sont donc, en résumé, caractérisées par un ensemble complexe de difficultés matérielles, familiales, sociales, biographiques. Au moins le quart des parents concernés avaient eux-mêmes fait l'objet, dans leur enfance, d'une mesure de placement.[175]

4. Pouvoirs publics et structures associatives

La loi prévoit une large participation des associations réalisant des mesures éducatives, aux processus de décision au niveau local. Parallèlement, des critères d'évaluation de la qualité des mesures éducatives réalisées, doivent être respectés par les structures qui prétendent à des financements publics.

a) Coopération entre secteurs public et privé

A l'administration des services de la jeunesse, qui remplit les fonctions mentionnées, s'ajoute un comité d'aide à la jeunesse, composé de représentants des structures des secteurs privé (associatif) et public, dont la mission est de définir une politique locale d'aide à la jeunesse et une planification annuelle des tâches à accomplir par les services locaux, en fonction des budgets accordés à ce secteur et des besoins prévisibles dans la population. Les comités d'aide à la jeunesse peuvent décider de mesures contraignantes pour l'administration des services de jeunesse correspondants.[176]

---

[175] Münder J. et al. (1999), pp. 83-98.
[176] Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (2000), p. 576.

La loi de 1991 consolide le principe de 'subsidiarité' dans la relation entre administration publique (service de la jeunesse) et les organismes associatifs qui réalisent la plus grande partie des mesures d'aide à la jeunesse. Ce principe signifie que l'autonomie des associations doit être respectée et que l'administration publique doit s'abstenir de proposer une prestation dès lors qu'elle est proposée par un organisme associatif. Par contre, si aucun organisme associatif ne propose une prestation instaurée comme 'obligatoire' par la loi, c'est une institution d'Etat qui doit garantir cette prestation.[177] Six grandes associations caritatives ont été légalement reconnues comme partenaires de l'Etat pour le secteur de l'aide à la jeunesse: trois associations confessionnelles (catholique, évangélique, juive), la Croix Rouge allemande, l'association caritative des travailleurs, et une fédération qui regroupe 4070 associations en Allemagne.[178]

A Berlin, les comités d'aide à la jeunesse doivent avoir pour membres consultatifs entre autre une femme expérimentée dans le travail avec les jeunes filles, une personne expérimentée dans le travail avec les enfants handicapés, ainsi qu'une personne représentant le comité d'arrondissement des parents de jardins d'enfants.[179] Cette diversité est censée garantir une pluralité au niveau des conceptions et des méthodes de travail avec les jeunes.

En instaurant ces comités, la loi allemande de 1991 réserve donc une place plus importante au secteur associatif, que la loi française de 2002. Ici, les représentants de ce secteur ont un réel pouvoir de décision dans la planification du secteur de l'aide à la jeunesse. En France, on a vu que le secteur associatif n'avait qu'une position consultative dans le processus d'élaboration des schémas départementaux.

b) Evaluation de la qualité des services

La loi sur l'aide à l'enfance et à la jeunesse a été complétée en 1998 avec le § 78, mis en application le 1er janvier 1999. Ce paragraphe stipule que les associations gérantes des structures d'aide stationnaires et semi-stationnaires concluent avec les administrations locales des services de la jeunesse des «*accords de développement de la qualité* ».[180] La loi exige des accords formels « *sur les bases et les critères servant à l'évaluation de la qualité des services proposés ainsi que sur les mesures adaptées pour assurer cette qualité* ». Il

[177] Jensen J.P. (1997), pp. 215 - 218.
[178] Buchkremer H. (1995).
[179] Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (2000), p. 576.
[180] Hansbauer P. , Kriener M. (2000), p. 220.

s'agit donc non seulement d'établir pour chaque structure des critères d'évaluation, mais aussi des mesures à prendre en vue de garantir la qualité des services. Ainsi les structures sont contraintes de définir leurs objectifs, d'établir des critères et d'évaluer de manière continue dans quelle mesure leurs objectifs sont atteints.[181] Ces exigences seraient liées à la volonté de réduire les dépenses publiques pour les aides socio-éducatives, en faisant jouer la concurrence entre les services et en les forçant ainsi à être économiques. [182]

Les modalités de l'application de ce paragraphe sont à déterminer par chaque Land. A Berlin c'est l'accord cadre du 5 juillet 2001 sur le financement des différentes aides éducatives prévues par la loi sur l'aide à la jeunesse, qui définit les dépenses des structures d'aide éducative à financer par les pouvoirs locaux. Parmi ces dépenses, figurent celles qui sont décrites dans le paragraphe « développement et maintien de la qualité ». Il s'agit en particulier :

« - du développement de concepts, de rapports d'évaluation ;

- de l'établissement et du suivi d'un plan de gestion ;

- de l'organisation, de la direction et du contrôle des entretiens de planification des mesures et des discussion de cas ; du travail avec les parents ; de la coopération avec les institutions ; de la coopération avec les écoles ; de la coopération avec d'autres institutions de soutien à l'intérieur ou à l'extérieur de l'association gérante.

- de missions de coordination ;

- des relations publiques ;

- de la planification de la formation continue et de la supervision. »

Cette loi prévoit qu'une association gérante peut dépenser jusqu'à 800 DM (400 €) par an et par employé pour sa supervision et sa formation continue. » [183]

Les études sur les critères de qualité et les moyens permettant de maintenir et développer la qualité des services socio-éducatifs se multiplient. Une des solutions proposées a été, comme en France, la certification des structures à partir des normes de gestion et d'organisation ISO 9000. Celles-ci reprennent les trois critères de qualité de structure, de processus et de résultat.

Les standards concernant la qualité de la structure exigent une répartition claire des responsabilités, une définition des objectifs de l'organisation permettant de satisfaire les usagers, comme par exemple l'équipement en personnel ou les conditions de

---

[181] FH Erfurt (2001), p. 3.
[182] FH Erfurt (2001), p. 1.
[183] Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (2001), p. 59.

l'environnement. Ils exigent de plus une définition des qualifications nécessaires à chaque tâche, afin de déterminer les formations complémentaires éventuellement nécessaires. Enfin, des 'audits internes' réalisés à intervalles réguliers doivent servir à vérifier que toute la structure travaille de manière effective. La qualité du processus est mesurée d'abord en fonction des capacités de départ de la structure, lui permettant de remplir un contrat qu'elle signe. D'autre part, on vérifie si la structure est en capacité de fournir un processus de travail garantissant la réalisation de l'objectif annoncé. Il s'agit donc de prévoir quels moyens seront nécessaires et de faire en sorte que ces moyens seront disponibles, de vérifier de quelle manière la structure choisit son personnel et surveille la qualité du travail fourni. Enfin la qualité du résultat est mesurée en fonction de tests d'entrée, intermédiaires, et finaux, dont les résultats doivent être comparés entre eux pour évaluer la qualité du travail effectué.[184]

Selon Martin Schwabe, malgré l'imprévisibilité structurelle des processus éducatifs, certains paramètres dans les méthodes de travail peuvent contribuer à sa planification. En particulier, tous les membres d'une équipe devraient pouvoir s'accorder sur des règles incontournables permettant à chacun de savoir comment faire circuler quelles informations, et de quelle marge d'autonomie il dispose. Les trois dimensions principales à prendre en compte dans la planification seraient l'organisation du temps, les modalités de transmission de l'information et la répartition des tâches. [185]

Un des éléments considérés dans le débat spécialisé comme indispensable au développement de la qualité des aides socio-éducatives, est la supervision. Dans l'usage de la langue allemande, on entend par supervision *« la consultation et formation permanente professionnelle des spécialistes de l'action sociale »*. [186]

Son utilisation dans le secteur de l'aide sociale en Allemagne remonte aux années 1920, où elle était utilisée pour des étudiantes stagiaires en travail social. En 1964 fut organisé le premier cours de formation pour superviseurs. Aujourd'hui il existe des cursus dans plusieurs universités et écoles supérieures. La supervision comporte aujourd'hui deux éléments principaux : d'un côté, la compétence sur le terrain, qui garantit une connaissance de la pratique et une expérience des relations avec les usagers, les professionnels et le contexte institutionnel, d'un autre côté, la compétence de consultation, c'est-à-dire de

[184] Graichen F. (2000).
[185] Schwabe M. (1999), 117.
[186] Belardi N. (1998), p. 349.

gestion des processus émotionnels et d'apprentissage. Il s'agit par exemple de reconnaître et de surmonter des barrières psychiques dans l'activité professionnelle et de rentabiliser les occasions d'apprentissage de groupe.[187] Ces compétences doivent permettre d'évaluer et d'aider les professionnels et les équipes dans leur travail relationnel entre eux et avec les usagers.

En Allemagne, la supervision est pratiquée couramment pour les équipes travaillant avec des jeunes, en particulier en foyer. Elle fait partie des éléments du 'développement de la qualité'.

L'idée de mesurer la qualité des services socio-éducatifs aux normes ISO est vivement contestée par les représentants du secteur. Une des critiques vise l'inadaptation de ces standards pour le travail de relation qui constitue l'éducation et le travail social. En effet, en raison de la complexité des processus en jeu dans les aides éducatives, il serait impossible, par définition, de garantir à l'avance des résultats précis. De plus, les standards exigeraient des mesures objectives, or, les situations qui constituent le travail socio-éducatif seraient justement ressenties par toutes les personnes concernées, y compris par un éventuel observateur certificateur, de manière subjective.[188] Il est aussi souligné que les services d'aide éducative ne peuvent pas être réduits uniquement à des standards formels, techniques.[189]

D'autre part, les critères de succès d'une mesure sont très controversés dans la littérature spécialisée, certains auteurs allant jusqu'à mettre en doute l'utilité de ces critères. Il y a un consensus sur le fait que l'efficacité d'une mesure d'aide socio-éducative n'est que très difficilement mesurable.

« Les problèmes méthodologiques posés par les techniques de mesure, par la transposition d'objectifs éducatifs en indicateurs mesurables, et par la distinction entre les effets de facteurs extérieurs et les actions éducatives intentionnées, sont renforcés par les critiques concernant l'effet des mesures à long terme, et le délai possible dans l'apparition des succès. »[190]

Dans l'ensemble, les professionnels concernés réagissent avec inquiétude à ces exigences de 'garantie de qualité'. L'association des professionnels de l'aide à la jeunesse AFET, par exemple, dénonce le fait que la qualité ne soit apparemment exigée que de la

---

[187] Belardi N. (1998), p. 352.
[188] Krause H-U. (2000).
[189] Maaser W. (2002).

part des structures du secteur associatif, et non des administrations publiques de l'aide à la jeunesse, auxquelles ne reviendrait qu'une fonction de contrôle. Selon l'AFET, les structures associatives seraient réduites à des 'prestataires de service', alors que dans les faits, la qualité du travail des administrations serait primordiale en ce qui concerne les préparatifs et la planification des mesures. D'autre part, la législation devrait, selon eux, tenir compte de l'opinion des usagers, qui seraient le plus à même de juger de la qualité des services socio-éducatifs. Ils proposent donc que le développement de la qualité soit organisé en coopération entre les administrations publiques et les structures associatives.[191]

5. Conclusion

En comparaison avec les systèmes français et russe, le système allemand présente plusieurs différences. Premièrement, on peut noter que la place faite au secteur associatif dans les processus de décision et de planification au niveau régional (Land) et local, est plus importante en RFA. Ici les organismes indépendants de l'Etat, réalisant des mesures d'aide à la jeunesse, sont instaurés par la loi, comme partenaire incontournable des autorités publiques à tous les niveaux de décision.

De même, les usagers du dispositif d'aide à la jeunesse ont une position différente de leurs homologues français et russes. La législation allemande instaure certaines catégories de mesures d'aide éducatives en droits, auxquels les usagers peuvent prétendre dans certaines conditions, et que les services de la jeunesse doivent leur fournir. Les décisions de placement sont prises, dans la grande majorité des cas, avec l'accord du mineur et de ses parents, le juge des tutelles n'intervenant que rarement pour imposer une telle décision.

On voit ainsi que par la place des organisations non gouvernementales, le statut des parents et des jeunes ainsi que la position de la justice, le dispositif allemand se distingue aussi bien du dispositif français que du dispositif russe.

---

[190] FH Erfurt (2001), p. 2.
[191] Bauer C. (2001).

D. Conclusion : contextes légaux et institutionnels et modèles hiérarchiques

A travers la description des trois dispositifs, apparaissent au-delà des différences qui ont déjà été soulignées, quelques traits communs qui autorisent une comparaison au niveau des foyers. On voit d'abord que si les fonctions à exécuter sont réparties différemment entre les institutions, néanmoins il y a une correspondance entre les types de fonctions, d'un pays à l'autre. La répartition de ces fonctions entre les institutions dans les trois pays, est résumée dans le tableau suivant.

Tableau 10. Répartition des fonctions dans les dispositifs de protection des mineurs

	FRANCE	RUSSIE	ALLEMAGNE
Pourcentage de mineurs placés	1998 : 0,74% dont 35% en établissement	2001 Saint-Pétersbourg : 0,8% en institution	1999 : 0,49% en foyer Berlin : 1,11% stationnaire
Prévention	Structures associatives	Services sociaux municipaux	Structures associatives
Recueil du signalement, déclenchement d'une enquête	ASE	Organe des tutelles	Service de la jeunesse
Réalisation de l'enquête	ASE	centre social municipal	Service de la jeunesse
Décision du placement	*(Mesure temporaire, renouvelable)* Ase – parents : 25% Juge des enfants : 75%	Placement provisoire : organe des tutelles Définitif : tribunal	*(Mesure temporaire, renouvelable)* Service de la jeunesse – usagers Juge des tutelles : 13%
Réalisation de la prise en charge	Foyer public/ associatif	Provisoire : foyer social Définitive : maison d'enfants /internat	Foyer associatif

Deux éléments ressortent de la comparaison des trois dispositifs. Premièrement, les usagers n'ont pas les mêmes statuts dans les processus de décision des placements. En effet, en Russie, le placement définitif fait suite à une décision de retrait de l'autorité parentale, prise par le juge sur demande de l'organe des tutelles, ce qui signifie que les parents sont complètement déchus de leurs droits concernant leur enfant. En France, le placement est décidé d'un commun accord entre l'ASE et les parents, dans un quart des situations. Mais dans la majorité des cas le dossier est transmis au juge des enfants qui impose la décision. La décision de placement doit être révisée périodiquement par le juge, en présence des parents. En Allemagne, la grande majorité des décisions sont au contraire, issues d'un compromis entre le service de la jeunesse et les usagers, elle est plus rarement imposée par l'autorité d'un juge des tutelles.

On a donc affaire à différents types de relations entre les pouvoirs publics et les usagers : entre l'imposition de décisions par la justice, et la négociation des décisions entre usagers et services sociaux.

Le deuxième élément de distinction entre les trois dispositifs, qui apparaît à travers la comparaison, concerne les relations entre les structures associatives et les pouvoirs publics. En effet, alors qu'en Russie, les organisations non gouvernementales à l'œuvre dans ce secteur sont très rares, et ont un statut légal ambigu, en France et en Allemagne c'est le secteur associatif qui prédomine largement dans la réalisation des mesures d'aides éducatives. Cependant, alors que la loi allemande prévoit des cadres formels de coopération entre secteurs privé et public, pour la coordination du dispositif d'aide à la jeunesse aux niveaux local et fédéral, les associations françaises n'ont qu'un statut consultatif dans les processus de planification.

Ici encore, les relations entre pouvoirs publics et secteur associatif, varient entre un modèle autoritaire et un modèle participatif.

A travers ces deux éléments, un lien apparaît entre les contextes institutionnels et légaux dans lesquels fonctionnent les foyers, et les types de modèles relationnels qui y sont pratiqués.

III. AUTONOMIE DES EDUCATEURS DANS LES FOYERS

Dans chaque foyer, l'organisation de l'équipe éducative relève de relations hiérarchiques spécifiques, dont on montrera dans ce chapitre, qu'elles correspondent aux modèles hiérarchiques respectivement pratiqués par les éducateurs vis-à-vis des adolescents. On tentera de cerner en particulier, les formes d'autonomie dont disposent les éducateurs au sein de ces relations. Selon Régine Bercot, deux formes d'autonomie des individus peuvent être distinguées dans le cadre des organisations. D'une part, ce qu'elle qualifie d'indépendance, qui correspond à « *l'autonomie comme une capacité d'acquérir ou de garder une certaine marge de manœuvre à partir des règles fixées*. » D'autre part, elle distingue l'autonomie d'action, c'est-à-dire « *la capacité d'agir, d'assumer des situations variées, complexes en préservant sa capacité de réponse* ».[192] Dans les deux cas, l'autonomie des individus relève autant des conditions données par l'organisation, que des capacités individuelles. Si la première forme dépend des règles imposées, la deuxième forme peut être favorisée en laissant aux individus des occasions de révéler leur capacité d'autonomie.

Dans le cas des éducateurs au sein des foyers, on tentera de mettre en évidence ces deux formes, marge de manœuvre et capacité d'action des éducateurs, en mobilisant quatre aspects des systèmes hiérarchiques qui contribuent à déterminer le degré d'autonomie des éducateurs.

Dans un premier temps, le rôle déterminant de la direction du foyer, dans la définition des modèles relationnels appliqués vis-à-vis des jeunes, sera souligné.

Ensuite, on comparera les positions des directeurs vis-à-vis des éducateurs, telles qu'elles sont perçues par eux-mêmes et par les éducateurs. Puis on examinera l'organisation du travail, la manière dont se fait la répartition des tâches au sein des équipes. Enfin, on verra les différentes manières dont sont prises les décisions dans chaque foyer. Chacun de ces points éclaire en effet, un aspect des relations hiérarchiques dans les équipes.

1. Rôle du directeur dans l'équipe

Dans les trois foyers choisis pour l'étude, le directeur est à la fois directeur du foyer et directeur de l'association gérant ce foyer, parmi d'autres structures et services. Les directeurs exercent donc tous des fonctions essentielles en dehors de leurs relations avec les éducateurs, consistant à garantir le financement et les conditions matérielles nécessaires au travail des équipes. En cela leurs fonctions ne se distinguent pas.

A travers les descriptions données par les directeurs et par les éducateurs des trois foyers, on peut distinguer, au niveau des relations entre directeurs et éducateurs, trois types de fonctions associées au rôle de directeur dans l'équipe: la responsabilité du travail fait par l'équipe, le contrôle de ce travail, et le soutien à l'équipe. La manière d'exercer ces fonctions apparaît comme un des éléments révélateurs de la position qu'occupe le directeur.

a) Foyer français

Dans le foyer français, l'équipe est composée du directeur, d'une éducatrice et de deux éducateurs. Le directeur est présent dans la vie du foyer, il a des fonctions éducatives. Il assure par exemple une présence en soirée, pendant et après les repas, et connaît chaque jeune du foyer, discute avec chacun à l'occasion. Cependant, il est le plus souvent occupé à d'autres tâches, concernant le foyer et l'association en général.

Par rapport à l'équipe il se perçoit un rôle de responsabilité pédagogique, de surveillance et de soutien.

> *« Dans l'équipe, je pense qu'essentiellement, le rôle du directeur, c'est celui qui veille à ce que le projet pédagogique […] soit respecté. Donc, c'est lui qui […] assume toutes les tâches administratives et financières, par exemple, c'est pas rien. […] Le respect du projet éducatif, et l'impulsion, quoi, le rôle de redynamiser tout ça, quand la flamme baisse un peu. […] C'est souvent comme ça, des entretiens informels, ou en discutant, comme ça, dans le bureau. […] C'est pas 'grande réunion avec programme de remise en question.' Non, en discutant, quand on n'est pas d'accord, comme je disais, sur l'admission d'un gamin…»*

[192] Bercot R. (1999), p. 1.

Le directeur décrit ses fonctions comme distinctes de celles des éducateurs : concernant les questions éducatives, il s'attribue un rôle de contrôle 'du projet pédagogique', aussi bien que de soutien moral aux éducateurs. Les fonctions de responsable et de contrôleur, soulignent une certaine distance hiérarchique entre lui et ses subordonnées. En y joignant une fonction de soutien moral aux éducateurs, le directeur donne une note paternaliste à cette distance hiérarchique.

Les éducateurs eux-mêmes se sentent plutôt autonomes par rapport au directeur, qui les laisserait relativement libres de s'organiser entre eux à leur convenance, y compris pour des projets concernant les loisirs des jeunes :

> *« Au point de vue de ces initiatives là, on a carte blanche. Si j'achète un nouveau jeu, ça, [le directeur] il en a rien a faire. J'achète le nouveau jeu, je demande à personne. Si, aux jeunes, avant, si ça pourrait les intéresser. Et puis on s'en sert. Donc dans ce cas-là, [le directeur] n'intervient pas. Pour les vacances, on lui demande forcément son avis, parce que normalement, il chapote toujours quand même un petit peu, enfin, officiellement, il est sensé chapoter les […] vacances avec les jeunes, donc c'est sûr qu'il préfère que le transfert se passe pas trop loin. […] Chapoter, c'est suivre de loin, c'est diriger de loin, on va dire. […] Il nous délègue tout. Il nous délègue tout, il nous appelle régulièrement, tous les deux jours, toutes les semaines pendant le transfert, et puis on fait le compte rendu de ce qui s'est passé. Mais c'est vrai que si un jeune pose problème pendant le transfert, on l'envoie directement chez [le directeur]. Donc là, de ce côté là, si, il a son rôle. Mais si vraiment y a un problème, un gros problème, dans la minute qui vient, pendant le transfert, là, il n'est pas là. »*

Ici, on voit que le directeur, tout en surveillant ce que font les éducateurs, prend une certaine distance par rapport aux activités éducatives quotidiennes. Les éducateurs ne semblent pas percevoir de contrôle restrictif de leur travail par le directeur. L'éducatrice, en parlant d'un problème de communication entre les trois éducateurs, montre que l'équipe a réglé le problème elle-même sans faire appel au directeur :

> *« Donc, si tu veux, c'est une fois, tu dis 'bon, chacun est plus ou moins... a peut-être la tête préoccupée' donc une fois, deux fois, puis trois fois, tu dis 'non. Ca peut plus durer.' Là, tu passes à une vitesse supérieure. […]De toute façon moi je leur dis souvent, tu sais, [aux collègues éducateurs], c'est notre pratique qu'on juge, et c'est pas nous. C'est aussi savoir reconnaître à quel moment on merde. […] Puis bon, on en a parlé. Si tu veux, on avait noté exactement les mêmes choses avec ***, on en a parlé, on a amené plus ou moins les choses, et ça s'est bien passé. La preuve en est, c'est que il réécrit, et puis il a redressé un peu la barre. »*

Cet exemple illustre la gestion d'une difficulté qui menaçait le bon fonctionnement du travail d'équipe, et qui a été réglée par les éducateurs de manière autonome sans l'intervention du directeur.

Le directeur exerce aussi une fonction de surveillance, de contrôle. Par exemple, lors de la rédaction des rapports sur l'évolution de chaque jeune, les éducateurs écrivent le rapport ensemble, mais ensuite le directeur « *y met sa dernière touche et le signe* », comme l'explique un éducateur. Il y a donc une vérification du travail exécuté, même si dans leurs services et dans leurs relations avec les jeunes, les éducateurs sont relativement libres de l'organisation de leur travail.

La position du directeur dans l'équipe française, est donc marquée par une certaine confiance qui entraîne une distance par rapport à l'organisation du travail quotidien des éducateurs, une position de non-ingérence dans certains problèmes au moins. Mais on constate aussi qu'il exerce une surveillance, certes discrète puisqu'elle est n'est pas nommée comme telle par les éducateurs, qui se sentent plutôt libres et autonomes.

b) Foyer russe

Dans le foyer russe, la directrice est présente au quotidien malgré les affaires qu'elle doit suivre à l'extérieur. L'équipe est composée d'un éducateur, une éducatrice, une travailleuse sociale et la directrice, qui assument tous les quatre des fonctions éducatives – parfois la directrice ou la travailleuse sociale sont amenées à effectuer des services. L'organisation de l'équipe est régie par la directrice, dont les directives, assez précises, doivent être appliquées par les autres membres de l'équipe. Voici comment elle décrit elle-même sa position vis-à-vis des éducateurs :

> *« En ce qui concerne le directeur, il donne des instructions, périodiquement, quand c'est nécessaire. Quand ça n'est pas nécessaire, il n'en donne pas. Et tout le reste, nous en parlons lors des conseils pédagogiques, principalement. […] Je discute, j'observe, je fais des remarques, si je vois que quelque chose ne va pas, je travaille avec un psychologue, qui donne des conseils aux éducateurs sur la manière d'approcher tel ou tel jeune, quand le psychologue a déjà diagnostiqué le cas du jeune. Parce que chacun a ses propres zones sensibles. Par exemple, il y en a avec lesquels il ne faut en aucun cas élever la voix. Il y en a un dont il faut souvent caresser la tête. Donc, toutes ces choses, l'éducateur doit obligatoirement les respecter. Ici l'éducateur doit être un comédien, il doit jouer tout le temps. »*

Selon ses propres descriptions, la directrice surveille donc de près les relations entre éducateurs et jeunes, en essayant d'insuffler aux éducateurs les réactions qu'elle juge adéquates. Elle a de grandes exigences envers les membres de l'équipe, dont elle contrôle le comportement. Elle donne des consignes précises concernant parfois des détails, sur lesquels les éducateurs n'ont donc pas de pouvoir de décision :

Un lundi, la directrice parle au téléphone avec l'épouse de l'éducateur. Ce dernier était de service le dimanche et apparemment son épouse était au foyer avec lui. La directrice lui reproche d'avoir donné le saucisson à manger aux jeunes le dimanche, car il était prévu pour le petit déjeuner du lundi matin.

Cet exemple illustre le contrôle exercé par la directrice sur les activités des éducateurs, et la manière dont elle leur fait sentir ce contrôle. D'après le témoignage de l'éducatrice, ce style de direction autoritaire a conduit à la démission d'un éducateur avant l'enquête :

« Je pense que ça s'est amoncelé, amoncelé, ce tas d'émotions négatives, et il est parti... C'était une réaction naturelle. Il aurait pu tenir encore un certain temps, en serrant les dents, mais ça n'aurait pas eu beaucoup de sens. Il devait partir. On ne peut pas travailler dans la situation dans laquelle il se trouvait. Par respect pour lui-même, ça n'était pas possible. […] Pour lui.... Le style autoritaire de direction, il ne l'accepte pas, visiblement. Être un employé soumis, ce style de direction, pour lui, n'est pas acceptable. »

Le type autoritaire de la directrice vis-à-vis des éducateurs pose donc des problèmes, qui se manifestent par des conflits, menant à des renvois et à des démissions, le cas de l'éducateur mentionné ici n'étant qu'un exemple parmi d'autres.

Dans le foyer russe comme dans le foyer français, on peut noter la même réaction de « sacrifice » de la part du directeur et de la directrice, aux moments de réunions ou de repas.

Dans le foyer russe, la directrice reste debout pour déjeuner, un jour où toutes les chaises sont occupées autour de la table. Lors d'un cours donné par un médecin, tous les adultes se regroupent dans une des chambres. Nous sommes assis sur les lits. La directrice choisit la place la moins confortable, sur un lit couvert de sacs de couchage.

Lors d'une réunion de service dans le foyer français, tous les éducateurs se sont installés dans des fauteuils. Le directeur a choisi une chaise, moins confortable, sachant qu'il n'y aurait pas assez de fauteuils pour tout le monde.

Cette similarité des réactions peut être interprétée comme renvoyant à un même souci de démontrer le sens de la responsabilité, en se passant d'un confort afin de laisser les subalternes y avoir accès. En même temps cela permet de légitimer la position de direction, qui, par ailleurs, permet d'imposer des décisions qui peuvent être perçues comme arbitraires par les éducateurs. On peut donc parler d'une similitude des attitudes des directeurs français et russes, qui ont en commun une position paternaliste vis-à-vis des éducateurs. Cependant les éducateurs russes disposent de nettement moins de liberté dans leur manière de travailler, que leurs collègues français.

c) Foyer allemand

Dans le foyer allemand, le directeur du foyer est en même temps le directeur de l'association, il gère simultanément une quinzaine de structures. Il ne travaille pas sur les lieux du foyer. L'équipe du foyer est composée de quatre éducatrices dont une chef d'équipe. A la différence des deux autres foyers, le directeur de l'association n'intervient pratiquement pas dans la vie du foyer. Il décrit son rôle de la manière suivante :

> *« Imaginez-vous: il y a une fille de 12 ans qui dit 'oui, je viens parce que, dans mon groupe, je n'ai pas le droit d'avoir un hamster, parce que les éducateurs ne sont pas d'accord.' Qu'est-ce que je suis sensé faire? Je pourrais... Quand quelqu'un vient me voir, comme ça, je suis l'affaire, c'est clair, c'est mon boulot. Mais la question est bien sûr, comment dois-je intervenir. Est-ce que je dois aller voir les éducateurs et leur dire 'Bon, écoutez, c'est pas possible, évidemment qu'elle peut avoir un hamster' ou bien 'qu'est-ce qui se passe encore ici?' Ce que, peut-être, certains directeurs font. Je ne ferais jamais ça. Je dirais 'bon, tu sais, on va écouter ce qu'ils ont comme arguments', et si j'ai une idée de ce qu'elle peut utiliser comme contre argument, je lui dirais, en lui conseillant 'vas les voir et discute avec eux. Tu peux me dire ensuite, ce que ça aura donné'. Mais je lui rends. Si on ne fait pas ça, on ramollit les groupes, et l'autonomie des unités de vie est sabotée. Ça veut dire que je ne veux pas être le père de l'institution, mais je me vois plutôt comme constructeur de la communauté démocratique, dans laquelle les gens se représentent, se construisent eux-mêmes. […] Je me vois plutôt comme co-constructeur, en tant que directeur. »*

Dans cette image, le directeur insiste sur le principe de démocratie, qui concerne, d'après son discours, autant la communauté des adultes professionnels intervenant dans l'association, que les jeunes usagers des structures. Sa position hiérarchique ne s'en trouve pas mise en question, ce sont plutôt les fonctions qu'il remplit qui le distinguent des autres directeurs. Selon lui, cette façon de remplir son travail ne satisfait pas tous ses subordonnés, dont certains préfèreraient qu'il soit plus conforme aux fonctions liées traditionnellement à cette position hiérarchique.

> *« Et ça, beaucoup de gens, aussi des adultes, d'ailleurs, ont du mal à l'accepter, qui préfèreraient bien sûr une image de supérieur, de père.[…] Et moi je dis toujours 'c'est vous, principalement, qui êtes responsables de vous-mêmes, vous êtes les personnes qualifiées, qui construisent le processus, et vous pouvez avoir toutes les aides dont vous avez besoin: supervision, consultation professionnelle, développement de projet, tout ce qu'on peut faire'.*
>
> *Parce que ça ôte leurs forces aux gens, toute la force se concentre ici. C'est pourquoi je ne vais dans les groupes que quand ça devient critique, je n'y vais que quand ça devient insupportable et que les gens sont désespérés. Parfois ils me le reprochent, ils disent: 'c'est maintenant qu'il vient, maintenant c'est déjà trop tard', mais si je venais avant, ils diraient 'il se mêle de nos affaires. On est justement en train de les régler.' C'est un exercice d'équilibre, qui est assez compliqué.»*

Le directeur prend donc une position de distance, tout comme le directeur de l'équipe française, en ce qui concerne les conflits intérieurs aux équipes. Les témoignages des éducatrices confirment qu'une très grande autonomie est laissée aux équipes quant à leur fonctionnement interne, le directeur n'intervenant que dans des situations extrêmes. Selon cette éducatrice, le directeur n'intervient qu'en cas de conflits au sein de l'équipe :

> *« Je ne crois pas que la direction… A moins que des jeunes n'aillent se plaindre auprès du directeur, que sais-je, s'ils affirment que j'ai… Par exemple, que je les ai frappés ou quelque chose comme ça. Mais ça n'est pas encore arrivé chez nous. […] Dans l'autre groupe où j'ai travaillé avant, il est arrivé une fois que la direction se soit bel et bien impliquée. Il s'agissait d'une situation de vacances, qui s'est plutôt mal terminée. Et qui a fait beaucoup de dégâts. […] Nous avions envoyé en vacances une jeune, que nous n'aurions peut-être pas dû laisser partir. […] Elle est revenue plus tôt que prévu. Pourquoi la direction a dû s'en mêler ? Vous ne pouviez pas régler ça vous-mêmes ? Non, parce que l'équipe avait des avis différents. »*

Dans le cas évoqué ici, l'éducatrice, qui était chef d'équipe dans l'autre groupe, a commis une faute en laissant partir des jeunes chez leurs parents, alors qu'il était prévisible que des conflits se développeraient dans leurs familles. D'après l'éducatrice, d'autres personnes de l'association étaient informées de la situation avant qu'elle n'escalade. Mais le directeur n'en aurait été informé qu'après.

> *« Lorsque tout a tourné tellement mal, j'ai dû faire un rapport, et nous avons… Madame *** est venue encore une fois dans notre groupe, où nous avons tout rediscuté encore une fois, et ensuite, j'ai dû aller à un entretien avec le directeur. […] De quoi était-il question dans cet entretien ? Avec le directeur ? Comment ça en était arrivé là. Toute l'histoire, depuis le début, de mon point de vue, quoi. De quoi il était convenu, avec qui j'en avais parlé avant au téléphone, ce que j'avais dit et ce que les autres en avaient pensé. Et j'ai redit ma position, telle que je la voyais, et pourquoi j'avais envoyé les enfants en vacances, et en fait j'étais d'avis que je m'étais bien assurée, mais, ça n'était justement pas le cas. »*

L'entretien avec le directeur n'a pas été perçu par l'éducatrice comme un contrôle ou une sanction, mais comme une tentative de clarifier les choses, en particulier, de reconnaître la faute qu'elle avait commise.

> *A la suite de cet incident, le directeur est intervenu à plusieurs reprises car des conflits ont éclaté dans l'équipe. Finalement le directeur a proposé, comme solution, que l'éducatrice échange sa place de chef d'équipe dans l'autre groupe, avec la place d'une éducatrice qui était dans ce groupe auparavant. Cela permettait de résoudre les conflits dans l'autre équipe, et de donner à l'éducatrice qui quittait cette équipe, l'occasion de prendre de nouvelles responsabilités. Cet échange n'est pas décrit par l'éducatrice comme une sanction, alors qu'il s'agit pourtant bien d'une relégation du rang de chef d'équipe à celui d'éducatrice.*

Cet exemple confirme que le directeur n'est intervenu qu'en dernier ressort, pour régler une situation d'où les éducatrices ne se sortaient pas. Il a fait jouer les possibilités d'échange de personnel entre les structures de l'association, pour régler le problème.

Ainsi, il n'apparaît pas dans le rôle d'un contrôleur, ou d'un punisseur, mais plutôt d'un médiateur qui intervient pour régler les conflits non maîtrisés par les équipes. Sa position hiérarchique, tout en étant nettement distante de celle des chefs d'équipe et des éducateurs, n'est pas emprunte du caractère autoritaire de la directrice du foyer russe. Il intervient aussi moins souvent pour surveiller le travail des éducateurs, que ne le fait le directeur du foyer français. En effet c'est une de ses collaboratrices qui est chargée de vérifier que ce qui s'y passe est en conformité avec les règles de sécurité, d'hygiène, et de responsabilité civile des foyers. Cette collaboratrice n'est pas nommée par les éducatrices comme une autorité, mais plutôt comme une référence dans les questions concernant les consignes légales.

Dans le foyer étudié en Allemagne, la position du directeur est donc différente des cas français et russe, non seulement par l'attitude choisie par le directeur, mais également, par le plus grand nombre de personnes se partageant les responsabilités. Sur le terrain allemand, la chef d'équipe et une collaboratrice du directeur, déchargent le directeur des fonctions de contrôle et de responsabilité, fonctions que le directeur du foyer français et la directrice du foyer russe, remplissent eux-mêmes. Le choix de cette délégation n'est pas uniquement dû à la taille de l'association, mais relève également de choix du directeur.

Ainsi, la comparaison des positions des différents directeurs par rapport aux équipes des foyers, révèle que dans les foyers français et russe, les directeurs réunissent les fonctions de surveillance, de responsabilité et de soutien, alors que dans le foyer allemand, ces fonctions sont réparties sur trois personnes.

2. Répartition des tâches dans les équipes

De manière analogue aux jeunes, les éducateurs ont, dans les trois foyers, plus ou moins d'espace pour organiser eux-mêmes leurs tâches et leur temps. Notamment, les contraintes imposées par le cadre du foyer, ainsi que le contrôle assuré par la direction, peuvent réduire leur autonomie d'organisation.

a) Foyer français

La répartition des tâches dans le foyer français se fait d'abord en fonction de contraintes imposées par le cadre organisationnel du foyer, par la manière dont sont structurées les journées. L'éducatrice, dans sa description, présente ces contraintes comme des données naturelles. Elle donne l'impression d'une relative autonomie des éducateurs dans leur manière de se répartir le travail :

> *« Si on découpe, par exemple une journée, selon nos interventions. On est trois à intervenir par jour. Donc la personne qui intervient le matin, je vais te décomposer par exemple ce que je fais, moi, le matin quand j'arrive. Quand j'arrive le matin, je lis le cahier, les informations, savoir si y a un jeune qui est malade, ou, éventuellement un rendez-vous à prévoir dans la journée, ou, par exemple si y a des questions que mes collègues seraient amenés à me poser. Ou des demandes particulières, prises de contact avec différentes institutions ou personnes. »*

Comme le montre cet extrait d'entretien, la répartition des tâches se fait en fonction du moment de la journée où chacun a son service. Mais elle dépend également des jeunes dont chaque éducateur est référent. En effet, chaque jeune a un éducateur référent, qui coordonne toutes les démarches le concernant.

> *« C'est eux qui se répartissent le travail. Comment on décide de l'éducateur qui sera référent, quand il y a un nouveau jeune? Ben au départ ils se sont partagés eux-mêmes, ils font ça entre eux. Après, c'est en fonction des arrivées des uns et des autres. Y a pas de critère particulier. Bon, c'est sûr que si on s'apercevait qu'y en a un avec lequel ça colle pas trop, bon... C'est sur des domaines, ça touche essentiellement la gestion de leur argent de poche et de la vêture, et le suivi de la scolarité. »*

Selon l'éducatrice, la responsabilité de l'éducateur référent concerne également la rédaction de rapports de synthèse, de notes de comportement sur les jeunes, à l'adresse des services de l'Aide sociale à l'enfance qui ont placé chaque jeune. L'éducatrice explique que les trois éducateurs se partagent parfois ces tâches de rédaction, si bien que chacun est amené à travailler sur le rapport de jeunes dont il n'est pas le référent.

*« Sinon, partage des tâches… Si par exemple on commence à entamer, [avec mes collègues éducateurs], les notes de comportement. Même si on est référent d'un jeune, on va laisser... […] Par exemple moi, en tant que référent de *** ou alors de ***, où j'ai pu faire une note de comportement. J'ai commencé la note de comportement, mais j'ai laissé une partie bien ouverte à mes collègues pour dire déjà d'une part 'vous lisez. Si vous êtes pas d'accord, si on n'a pas du tout la même perception par rapport au jeune, vous rajoutez. On discute, vous rajoutez, puis on fait le rapport.' Et avec [un éducateur] par rapport à [un jeune], par exemple, où je lui ai donné... Où on s'est départagé un peu la tâche. Ça nous donne une vue d'ensemble.»*

D'après ces citations, la répartition des tâches se fait principalement entre les éducateurs eux-mêmes, le directeur ne cherchant par à intervenir.

« Alors pour l'instant, les éducateurs se coordonnent entre eux. […] Habituellement la coordination était suffisamment simple: je voyais l'éducateur à sa prise de service, y avait deux éducateurs. Y avait pas d'éducateur le matin, donc l'éducateur qui arrivait à 14 heures et l'autre qui arrivait à 17 heures 30. Si y avait des trucs à se dire, on se les disait. Là, cette année, on est un peu dans une période fluctuante, et pas très satisfaisante de ce point de vue-là, parce que moi, je suis pas mal pris avec l'extension [du foyer]. Donc ça va plutôt être le travail du chef de service [à recruter], qui va coordonner l'équipe. Donc, là ça tombe bien, les éducateurs se débrouillent très bien. Mais je vois que les informations ont parfois un peu de mal à passer. Donc, c'est aussi pour ça qu'y a une nécessité. »

La solution d'un chef d'équipe est évoquée ici dans la perspective d'une extension du foyer, qui conduira à une augmentation du nombre de jeunes et de la taille de l'équipe éducative.

L'éducatrice insiste sur la souplesse d'organisation du travail entre les collègues. Ils sont libres de s'entendre entre eux comme ils le souhaitent :

« Y a une répartition des tâches, qu'on fait entre nous. […] Ça pose pas de problème, tu sais, on va pas faire un truc à contrecœur. Parce que c'est quelque chose qui est de l'ordre de... De discuter. Comme on est trois, de toute façon on sait que la chose devra être faite, donc on le fait. Puis y a quand même une liberté d'action, si y en a un par exemple qui dit 'ben non, je ne peux pas faire ça parce que je vais devoir partir beaucoup plus tôt' ou alors 'je ne peux pas faire ça est-ce que tu peux t'en occuper?' On est... on s'entend bien, pour pouvoir dire, 'écoute y a pas de problème, je le fais.' […] Tu sais, on travaille, on est en petit groupe, donc ce qui fait que t'as quand même pas mal de facilités, y a des arrangements, y a des négociations qui sont possibles. On va à dire, sans que ça puisse gêner, par exemple, le bon fonctionnement. »

Cette souplesse est appréciée également par un autre éducateur, même s'il est conscient que cela exige aussi des sacrifices.

*« Mais encore une fois, l'équipe étant tellement... étant quand même très très soudée, comparée à beaucoup d'équipes dans lesquelles j'ai été, celle-ci est très soudée, ce qui fait que, bon, si jamais *** veut une matinée ou veut une journée, bon ben on s'arrange, y a pas de problème. […] Même si y avait quelque chose qui me dérangeait, je ne ferais rien. […] Parce que j'ai pas envie que ça*

perturbe [...] le bon fonctionnement du foyer. [...] Je sais pas, par exemple, normalement on a des congés, on prenait deux jours de congés par semaine [pendant le transfert]. Alors qu'il devait prendre le samedi et le dimanche, il partait le vendredi en début d'après-midi et il revenait le lundi en début d'après-midi. Ce qui faisait trois jours. Donc, moi je travaillais les trois jours, j'en avais rien à faire, puisque de toute façon c'était le transfert, il fallait bien que je sois là, donc j'y étais. […] T'as rien dit? Non, ça aurait servi à rien! »

Il apparaît que la souplesse d'organisation, que les éducateurs apprécient et qu'ils doivent à leur bonne entente, a un prix, qui est le compromis, et éventuellement, le passage sous silence de certains mécontentements. Les éducateurs se disent satisfaits du bon fonctionnement de l'équipe, de la flexibilité de leurs emplois du temps. Le directeur intervient peu dans cette coordination. On voit donc que les éducateurs bénéficient d'une certaine liberté dans la répartition des tâches et du temps entre eux. Seulement ceci est valable à l'intérieur d'un cadre fixe, prédéterminé par l'organisation du foyer, sur lequel les éducateurs n'exercent pas d'influence.

b) Foyer russe

Dans l'équipe russe, c'est la directrice qui répartit les tâches, tout en respectant les souhaits des éducateurs :

« Il y a une liste des obligations, que je montre aux collègues, et eux ils disent "moi je suis prêt à faire telle chose"- "parfait, nous allons travailler comme ça". Donc chacun choisit lui-même. Il y a juste cette liste que chacun signe.[...] Pour moi, c'est mieux, parce que si je n'impose pas quelque chose à la personne, mais que je lui laisse le choix, après je peux avoir des exigences plus strictes envers elle. »

Les éducateurs, quand ils arrivent au foyer pour prendre leur service, savent ce qu'ils doivent faire et dans quel ordre, ils ne le décident pas eux-mêmes mais sous la coordination de la directrice. Les plannings des services sont faits eux aussi sous la régie de la directrice, lors des réunions hebdomadaires. Il est vrai que comme dans le foyer français, les éducateurs ont aussi la liberté de se coordonner entre eux pour s'échanger des services. Pourtant cela reste exceptionnel, et la directrice exige d'être prévenue de toute décision à l'initiative des éducateurs. D'un autre côté elle encourage la coordination entre les éducateurs, dans la mesure où cela la décharge.

« La directrice a embauché un nouvel éducateur en novembre, lorsque l'ancien a donné sa démission. Après avoir discuté individuellement avec lui, elle l'a confié aux mains de l'éducatrice, qui lui a expliqué petit à petit tout ce qu'il devait savoir. Maintenant, d'après la directrice, ils forment une équipe qui marche, elle est très contente et trouve même qu'elle supporte mieux les manières de

l'éducatrice, depuis que le nouveau est là. Son avantage par rapport à ceux qui étaient là avant, c'est qu'il sait ce que c'est que la discipline, il respecte les règles, il travaille bien avec sa collègue. »

A travers ces affirmations de la directrice, il est visible qu'elle fait relativement confiance aux deux éducateurs, ce qui lui permet de se décharger la tâche d'introduire le nouvel éducateur à ses fonctions. Mais d'une manière plus générale, elle n'a pas suffisamment confiance en eux pour leur laisser la responsabilité d'organiser et de répartir le travail de l'équipe.

c) Foyer allemand

Ici comme dans l'équipe russe, le travail est réparti entre les éducatrices pendant les réunions hebdomadaires, en fonction des tâches qui s'annoncent pour la semaine suivante. La différence avec le foyer russe est que tous les membres de l'équipe contribuent à la répartition des tâches suivant les disponibilités et les préférences de chacun. Le rôle de la chef d'équipe n'est pas d'imposer un mode de fonctionnement particulier, mais de coordonner le travail des uns et des autres. La chef d'équipe a les mêmes tâches et les mêmes horaires que les éducatrices :

Lors du premier jour de l'observation, au moment de mon arrivée, la chef d'équipe était en train de nettoyer une grille de barbecue tout en discutant avec la ménagère qui lavait une chaise de jardin.

Lors des réunions de service, c'est elle qui mène la discussion, annonce l'ordre du jour, expose les situations auxquelles il faut trouver des solutions. Les éducatrices répondent à ses questions, rapportent ce qui est survenu. Les décisions concernant les projets, les modes d'action, de réaction au comportement de jeunes, sont prises en commun, même si c'est souvent la chef d'équipe qui fait les propositions, prend les initiatives.

Lors d'une réunion, une éducatrice parle du comportement asocial d'un jeune envers les autres jeunes. La chef d'équipe acquiesce, disant qu'elle l'a obligé au moins à dire 'bonjour' et 'au revoir'. Mais il y a une éducatrice avec laquelle ce jeune ne parle pas du tout depuis un certain conflit. Il n'y a que son éducatrice référente qui s'entend bien avec lui, c'est celle qui change d'équipe à la rentrée. La chef d'équipe et la pédagogue sociale disent qu'il faut prendre position face à ce jeune, qu'il doit s'entendre avec les autres éducatrices et avec la nouvelle, qui va remplacer sa référente. Chacune raconte encore un événement survenu avec ce jeune, confirmant la nécessité d'agir. Au bout d'un moment, la chef d'équipe remarque qu'avec tout ça, on ne sait toujours pas quoi faire avec lui. La pédagogue sociale propose que les deux éducatrices, celle avec laquelle a eu lieu le conflit, et celle avec laquelle il s'entend bien, parlent ensemble avec le garçon. L'éducatrice

qui est en conflit avec lui dit qu'il vaudrait mieux que toutes les éducatrices parlent ensemble avec lui. La chef d'équipe demande alors de quoi il faudra parler concrètement.

Cet exemple montre le rôle de modératrice que joue la chef d'équipe. Il arrive aussi qu'en cas de désaccord entre une éducatrice et elle, elle insiste jusqu'à ce que sa collègue se plie à sa décision.

C'était le cas lorsqu'il était question d'un garçon qui n'avait encore aucune formation pour la rentrée. Pour qu'il obtienne une place par l'intermédiaire du service de la jeunesse, il fallait que le foyer écrive une lettre de soutien. Bien que son éducatrice référente ait d'abord refusé d'écrire une lettre de soutien pour ce jeune qui n'obéissait à personne, la chef d'équipe insista, arguant que cette demande devait absolument être déposée.

Il est arrivé également que la coordination ne fonctionne pas bien puisqu'une éducatrice n'a pas agi comme convenu :

La pédagogue sociale et l'éducatrice qui étaient au service de la jeunesse pour la conférence d'aide au sujet du jeune qui doit être renvoyé, en racontent le déroulement. La chef d'équipe, qui n'y était pas, se tait jusqu'au moment où la pédagogue sociale annonce que l'éducatrice n'a pas évoqué le renvoi du jeune. La chef s'énerve, rappelant que pourtant le cas avait été clairement discuté lors de la réunion précédente, que la décision avait été prise de ne pas garder ce jeune. A la demande de la travailleuse sociale si le foyer pouvait garder le jeune jusqu'à la rentrée, l'éducatrice aurait répondu qu'ils n'auraient pas le choix. Maintenant, la chef prévoit que quand le jeune rentrera du camp de vacances, il fera ce qu'il voudra au foyer, et l'équipe ne pourra rien entreprendre car la travailleuse sociale du service, qui suit son dossier, sera en vacances. La chef est déconcertée à l'idée de garder le jeune jusqu'au delà du camp de vacances.

Comme dans l'exemple précédent la pédagogue sociale intervient pour aider à élaborer une solution, une stratégie d'action.

La pédagogue sociale exprime le reproche que n'a pas formulé la chef envers l'éducatrice: « tu aurais dû dire que vous ne pouvez pas continuer à travailler avec ce jeune ». « C'est vrai, je n'ai pas dit cette phrase. » « C'est pour ça qu'on va lui écrire. » Elle propose d'envoyer un fax au service, annonçant qu'il est impossible de garder ce jeune. Elles réfléchissent à une possibilité de rechange entre le retour du camp et la rentrée : la chef appelle d'autres structures de l'association, la deuxième personne à laquelle elle parle, est d'accord pour prendre le jeune quelques jours.

Dans ces réunions, la chef d'équipe cherche à faire avancer les discussions en définissant les problèmes et en proposant des solutions. Elle s'y fait aider par la pédagogue sociale, qui apporte un regard extérieur sur les situations, puisqu'elle n'est au foyer que pour les réunions. Lorsqu'il est question d'un problème ou d'un conflit auquel l'équipe semble ne pas trouver de réponse, la pédagogue sociale se fait tout expliquer en détail, avant de donner son impression. Il arrive aussi qu'elle éclaire l'équipe sur les possibilités

d'action qui existent dans une situation précise, par exemple, sur les moyens d'obtenir des allocations pour une jeune qui déménage et commence une formation, sur la possibilité de faire un apprentissage sans avoir de certificat d'études du second degré, ou encore sur un magasin dont elle sait qu'on y trouve des équipements bon marché.

> *Un jour, une jeune appelle de l'école en demandant si elle peut rentrer avant la fin des cours parce qu'elle a mal à la tête. La chef d'équipe s'exclame que cette jeune a trouvé une maladie, avec ses maux de tête, sous-entendant que les maux de tête étaient simulés. La pédagogue sociale demanda si la jeune avait été voir un médecin, suggérant par là à l'équipe de prendre au sérieux ces maux de tête.*

La répartition des tâches dans l'équipe du foyer allemand s'effectue en concertation entre les différents membres de l'équipe. La chef d'équipe a ici un rôle de coordination de cette répartition, elle prend l'initiative de la définition des tâches. Elle est aidée en cela par la pédagogue sociale qui n'est pas présente dans le foyer au quotidien, mais assiste aux réunions hebdomadaires. En revanche la chef d'équipe n'impose qu'exceptionnellement à une autre éducatrice, l'exécution d'une tâche. De manière générale les éducatrices se concertent pour répartir le travail en accord avec les disponibilités individuelles.

Les éducateurs des différentes équipes ont plus ou moins d'influence sur la manière de répartir leur travail entre eux, et dans le temps. Si dans le foyer russe ils sont subordonnés, dans la définition et la répartition de leur travail, aux injonctions de la directrice, dans le foyer français ils sont relativement autonomes, dans le cadre toutefois de contraintes organisationnelles assez marquées. Dans le foyer allemand la chef d'équipe, chargée des mêmes tâches que les autres éducatrices, assure en plus la coordination du travail dans l'équipe, avec l'aide de la pédagogue sociale.

3. Prises de décision

Dans les foyers, des décisions doivent être prises à différents niveaux : qu'il s'agisse des changements de personnel, de l'accueil ou du renvoi de mineurs, ou encore des règles à appliquer, des mesures individuelles à prendre concernant les jeunes. Les manières dont ces décisions sont prises dans chacun des foyers, révèlent un nouvel aspect des relations hiérarchiques entre directeurs et éducateurs.

a) Foyer français

Dans le foyer français, les décisions concernant le personnel et les jeunes, sont prises par le directeur, parfois après avoir consulté les éducateurs, mais tout en se réservant le pouvoir de décider en allant à l'encontre de leur avis. C'est ce qu'il décrit lui-même :

> *« Bon, de toute façon, même actuellement, même si on en discute avec les autres éducateurs, in fine c'est quand même moi qui prends la décision. D'abord parce que je suis le directeur, et puis aussi, parce que je vis ici. Argument tenace. Et que par exemple, A., je l'ai pris contre l'avis de certains membres de l'équipe. Ils disaient 'c'est un gamin qui va être difficile', je disais 'oui, mais si on prend qu des gamins faciles, c'est pas drôle!' C'est vrai que, on a la chance, ici, d'avoir des gamins comme X ou comme Y, faudrait pas que les éducateurs se figurent qu'ils vont avoir que ça toute leur vie non plus! Leur mission, elle est aussi de prendre en charge des gamins difficiles. »*

Comme pour l'accueil d'un nouveau jeune, l'embauche d'un nouveau collègue est décidée par le directeur seul. Les éducateurs peuvent lui dire leur avis, mais le directeur ne s'y tient pas obligatoirement. C'est ce que souligne le récit de cet éducateur :

> *« Ça aussi c'est un grand combat, j'étais très content. Parce qu'en fait, que ce soit les stagiaires ou même les candidatures femme, 'ouah', c'est comme les psy, ça avait beaucoup de mal à passer. […] Des fois, je lisais les candidatures, et puis, bon, comme ça, en week-end, par exemple, quand [le directeur] rentrait, je lui disais 'ah dis donc, la candidature, là, elle est bien?' Puis lui il disait 'ouais, un peu trop psy à mon goût'! […] Et puis les femmes étaient systématiquement écartées. […] C'est lui qui choisit … Déjà, je pense même pas que j'avais le droit de regarder les dossiers de candidature. Mais bon, on s'est toujours assez bien entendu, donc bon, il a rien dit non plus. Mais, ensuite, et puis bon, les dernières années, avec [les collègues], et puis avec [la cuisinière], avec [la secrétaire], on lui a dit, on insistait quand même, pour qu'il y ait une présence féminine. Et c'est arrivé, et c'est une très bonne chose. »*

On voit ici que l'influence qu'a pu avoir cet éducateur sur la politique d'embauche du directeur, était très limitée, même s'il pense aujourd'hui avoir réussi à se faire entendre après plusieurs années de travail de conviction.

Les éducateurs ont une autonomie très restreinte également dans la définition des règles qu'ils doivent faire respecter aux jeunes. Ainsi, par exemple, une longue négociation a été nécessaire à l'éducateur, pour convaincre le directeur d'appliquer certaines sanctions :

> *« Ça arrive que le directeur contredise une décision que vous avez prise? Oui, bien sûr. […] Y a un sujet où il veut jamais revenir là-dessus, c'est l'argent de poche des jeunes. Moi j'insiste toujours assez lourdement pour ça. Parce que quand ils font les cons, enfin, qu'ils fassent quelque chose de, fin qu'ils fassent les andouilles ou pas, [le directeur] leur donne leur somme d'argent de poche fixe. Si ils font quelque chose de très bien comme avoir de très bonnes notes à l'école ou avoir les félicitations, enfin bon, là [le directeur] augmente leur argent de poche. Mais si ils font les andouilles, [le directeur] ne leur retire pas. Bon. Ça, c'était y a cinq ans. A force de discuter, par exemple maintenant le jeune qui a une amende, le jeune paye l'amende. Tandis qu'avant, c'était le foyer qui payait l'amende. Là, c'est déjà un peu différent. Euh, donc pour quelques petits trucs, [le directeur], maintenant est d'accord pour que le jeune rembourse les conneries qu'il a fait. Avant, c'était si jamais, mettons si le jeune volait quelque chose, [le directeur] lui prenait cinq, dix balles sur son argent de poche, comme ça, histoire de montrer qu'il avait pris quelque chose. Mais le jeune il en avait rien à faire, c'était que cinq ou dix francs. Et il continue de recevoir 140 francs dans le mois, donc, le jeune il en a rien à faire. Et maintenant, ce sera plutôt la totalité. Comme X**, là, qui va recevoir dans peu de temps une amende, il va payer la totalité. Où il a racketté un jeune à l'école, donc là il va rembourser la totalité. Donc c'est une petite avancée, mais bon, ça a mis le temps, quoi. »*

Qu'il s'agisse des jeunes qu'ils devront prendre en charge, des collègues avec lesquels ils devront travailler, ou des règles qu'ils doivent appliquer aux jeunes, l'autonomie des éducateurs en matière de décisions, est donc relative. Ils sont en effet soumis aux décisions prises par le directeur, leur possibilité d'influencer ces décisions, étant restreinte.

b) Foyer russe

Dans le foyer russe la directrice prend les décisions après avoir écouté les autres, mais ses décisions sont souveraines, comme elle le dit elle-même, et elle peut décider contre l'avis des autres membres de l'équipe:

> *« Nous pensons tous différemment, nous réfléchissons différemment, et les décisions définitives, c'est moi qui les prends seule, donc de manière un peu autoritaire. J'ai décidé de faire comme ça en conscience de cause, et j'ai expliqué aux autres, que si je prends une décision, j'en porte l'entière responsabilité. Donc vous pouvez vous abstenir de quelconques réclamations concernant de mes décisions. »*

Cette façon de procéder est acceptée par les éducateurs. Concernant les règles, elles sont également définies par la directrice, et non par les éducateurs, qui ne peuvent que donner leur avis sans que cela n'engage la directrice. Pourtant, dans l'application de ces règles, les éducateurs se sentent autonomes, comme le dit l'éducatrice :

> *« C'est l'éducateur qui vérifie que les règles soient suivies, mais [la directrice] donne des punitions, ou des récompenses. […] Je peux aussi punir, et [l'autre éducateur] aussi peut punir. […] Ça peut-être simplement un sermon sévère sur un ton sévère, jusqu'à la privation de promenade, ou d'un autre plaisir, ou une interdiction de sortie. C'est-à-dire que nous prenons aussi des décisions de punition pour des choses qu'ils font pendant notre service. L'éducateur, pendant son service, est le dieu et le tsar. Il peut prendre des décisions et des responsabilités. »*

D'après cette éducatrice, la directrice les laisserait donc libres dans l'application des règles pendant leurs services. Mais ces règles sont définies à l'avance, par la directrice. Dans les cas posant des problèmes inhabituels, la question est discutée, si elle n'est pas trop urgente, en conseil pédagogique, et la réaction que devra adopter l'équipe, est décidée par la directrice. Même dans un cas urgent, les éducateurs ne doivent pas prendre de décisions inhabituelles sans en prévenir la directrice.

Cette manière autoritaire d'imposer les règles, conduit à ce que parfois un éducateur les enfreigne lui-même, se solidarisant ainsi avec les jeunes.

> *Il m'est arrivé plusieurs fois de rencontrer, à plusieurs dizaines de mètres du foyer, un éducateur avec un jeune, les deux ayant une cigarette à la main.*
>
> *De même, l'éducateur, emmenait parfois les jeunes en week-end à la campagne. Or la directrice a appris un jour, qu'il buvait de la bière le soir en compagnie des jeunes, enfreignant ainsi la règle selon laquelle les éducateurs ne devaient pas boire d'alcool en présence des jeunes. C'est pour cette raison que la directrice renvoya cet éducateur qu'elle avait pourtant jugé discipliné, et dont elle s'était félicitée.*

Ces exemples illustrent les problèmes engendrés par l'imposition de règles de manière trop autoritaire, par la directrice.

On s'aperçoit que si l'éducatrice a le sentiment d'être relativement autonome dans l'application des règles pendant son service, les décisions sont néanmoins prises par la directrice seule, y compris concernant les règles à faire respecter par les jeunes.

c) Foyer allemand

On a vu que dans le foyer allemand, la chef d'équipe a surtout une fonction de coordination. Lors des réunions hebdomadaires, notamment, elle n'intervient pas plus que les autres et son opinion ne paraît pas avoir plus de poids. Qu'elles concernent l'accueil ou le renvoi de jeunes, les changements de personnel, ou les règles à appliquer vis-à-vis des jeunes, les décisions importantes sont prises de manière collégiale, après discussion, par l'équipe.

Le directeur de l'association intervient pour les questions de personnel, dans la mesure où il fait des propositions, sur lesquelles l'équipe doit statuer.

C'était le cas lors de l'échange qui a eu lieu avec une autre équipe de la même association. Le directeur a d'abord soumis sa proposition aux deux éducatrices concernées. Après avoir obtenu leur accord, il a fait part de cette éventualité aux deux équipes concernées, qui devaient elles aussi donner leur accord. La question a été discutée en réunion d'équipe, puis, l'éducatrice qui devait être accueillie à la rentrée suivante, est venue assister à une réunion de manière à faire connaissance. Ce n'est qu'après ces étapes, que l'équipe a donné son avis favorable pour l'échange. Lorsque ensuite, il a été demandé que l'échange ait lieu avant les vacances, au lieu de la rentrée scolaire, l'équipe a refusé, car le départ de l'éducatrice en question n'était pas encore faisable, à ses yeux.

Voici comment le directeur lui-même décrit les processus d'embauche :

> *« En ce qui concerne les embauches, ça se passe comme ça: nous mettons des annonces pour que des gens se présentent. […] Madame [chef du personnel] trie à l'avance […]. Et, sur 50 candidatures, il en reste 20. Et on les invite, et là il y a quelqu'un qui s'y joint […] en général, de l'équipe même. Ils participent aux entretiens. On cherche, on cherche, et à la fin il en reste trois. Le plus souvent, on me demande alors de les voir. […] Moi je les rencontre quand il en reste 4 ou 5. Quand l'équipe a déjà décidé qu'ils pourraient le prendre ? Qu'ils pourraient s'imaginer untel ou unetelle, ils me disent: regarde-les. »*

Concernant l'accueil de jeunes, les dossiers de demande sont envoyés par les services de la jeunesse à l'administration centrale de l'association, qui elle, retransmet la

demande à l'équipe du foyer. Parfois les services de la jeunesse demandent une place justement dans ce foyer, mais il arrive aussi que la demande soi adressée pour n'importe quelle structure de l'association. De même, il arrive que l'administration de l'association cherche à faire changer un jeune d'une structure à une autre à l'intérieur de l'association. Dans tous les cas, le dossier est transmis à l'équipe, qui le consulte, fait connaissance avec le jeune, et peut choisir de l'accueillir ou de refuser. Le jeune peut d'ailleurs, de son côté, accepter ou refuser également.

Concernant les règles, les éducatrices décident entre elles, des règles à appliquer, de leurs modifications. Dans certains cas elles donnent aux jeunes la possibilité de participer à l'élaboration de ces règles. Par exemple, quelques mois après la période de l'observation, l'équipe a décidé de changer quelques règles, qui selon les éducatrices, seraient mieux adaptées aux nouveaux jeunes vivant désormais au foyer. Le directeur n'est pas intervenu dans ce changement, il n'en a peut-être rien su. L'équipe a elle-même opéré ces changements, de manière autonome.

On peut conclure que l'équipe du foyer allemand est donc plutôt autonome dans les prises de décisions. Les décisions ne sont pas imposées par le directeur, mais soumises à l'équipe sous forme de propositions sur lesquelles les éducatrices doivent se prononcer. Ces décisions sont prises en réunion hebdomadaire, elles font l'objet de longues discussions, au long desquelles l'équipe tente de parvenir à un point de vue commun.

4. Rôle de la direction dans la définition des modèles hiérarchiques

Ces modèles relationnels particuliers à chaque foyer dépendent de plusieurs facteurs, de sorte qu'on observe des variations parfois importantes d'un foyer à l'autre, dans un même pays. On peut noter par exemple, l'importance du facteur régional, relevé par des chercheurs allemands. Selon Thomas Netz des différences non négligeables existent d'un Land à l'autre, en raison de la prédominance de certaines associations dans certaines régions. Notamment, les associations confessionnelles, imprégnées de traditions plus ou moins souples, avaient le monopole de l'aide à la jeunesse à certains endroits, jusque dans les années 1970. Selon cet auteur, la prédominance d'une association de l'aide à la jeunesse dans une région, crée une contrainte d'adaptation sur les employés qui sont

obligés de se soumettre à un style d'organisation hégémonique. [193] D'une manière générale, le type d'organisme dont dépend le foyer, et le modèle hiérarchique qui prédomine dans cet organisme, sont des facteurs déterminants dans le travail des éducateurs. En effet, les modèles de direction et de relations hiérarchiques insufflés par les organismes responsables des foyers, sont ensuite repris dans les différentes structures.

Plusieurs éléments entrent en jeu dans la définition du modèle hiérarchique. La taille de l'organisme et le nombre d'employés peuvent avoir une incidence sur les modèles relationnels qui y sont pratiqués. Il existe des associations 'mammouth' en France comme en Allemagne, et ce sont des administrations publiques qui gèrent la plupart des institutions pour mineurs sans tutelle parentale en Russie. De même, l'histoire de l'organisme gérant, ses traditions, déterminent les types de collaboration.

Comme le note M. Stahlmann, la taille de l'institution a également une influence importante sur les processus décisionnels. D'après une étude faite en 1988 sur plusieurs établissements allemands, les grands foyers se distingueraient non pas des structures trop rigides mais au contraire, un 'déficit de direction'. Les institutions plus petites, au contraire, parviendraient mieux à mobiliser leurs membres. Le problème serait donc moins la hiérarchie, que les processus de décentralisation des institutions. [194]

Or, dans les trois cas étudiés ici, les associations assurant la gestion des foyers, ont des tailles comparables : elles gèrent plusieurs structures ou services, sans égaler la taille d'autres associations existant au niveau local ou régional. L'association dont dépend le foyer allemand a certes plus d'employés que les deux autres, mais leurs tailles restent comparables, à l'échelle locale.

De même, l'histoire des trois associations est semblable. Dans les trois cas, la fondation en est relativement récente. Les trois directeurs actuels sont les fondateurs des associations, ils sont donc porteurs de la dynamique qui a permis la création des foyers en question. Cette dynamique est visible à travers une idéologie innovatrice, qui reste fortement présente, et permet de mettre en valeur le travail effectué dans le foyer par différence avec les pratiques d'usage dans les foyers 'traditionnels'. [195] Les directeurs des trois foyers étudiés jouent donc un rôle particulièrement important dans l'histoire de ces institutions.

---

[193] Netz T. (1998) p. 201, 209.
[194] Stahlmann M. (1993), p. 86.
[195] Voir les récits des directeurs en annexe.

De plus, ce sont essentiellement les directeurs qui définissent les modèles relationnels fonctionnant dans chaque établissement. La relation du directeur vis-à-vis des jeunes donne le ton pour les modèles relationnels en vigueur dans tout le foyer.

C'est l'expérience dont fait part cet éducateur du foyer français :

> *« J'ai fait que trois foyers, bon, avec quatre directeurs quand même mais trois foyers. […] Selon la personnalité du directeur, le foyer va être à son image, de toute façon. Si un directeur est strict, les jeunes, eux, ils éviteront de faire des écarts beaucoup plus facilement que si c'est [le directeur] qui est déjà beaucoup plus coulant. »*

Ainsi, au-delà des fonctions de direction, le directeur assurerait également un rôle de chef d'orchestre ; il donnerait le ton en proposant un mode de relation précis. Ce mode de relation serait, à en croire la citation précédente, déterminant pour le mode de fonctionnement du foyer. La comparaison entre les trois foyers étudiés ici confirme l'idée que le type de relations pratiquées par le directeur vis-à-vis des jeunes, est déterminant pour les relations hiérarchiques dans les foyers – qu'il s'agisse des relations entre directeur et éducateurs ou entre éducateurs et jeunes.

Le directeur du foyer français se décrit lui-même comme un père pour les jeunes :

> *« En quelque sorte, mon rôle est un peu celui du pater familias, quoi. A la fois proche et distant. […] J'interviens quand je vois un gamin qui fait une connerie, qui est en train de fumer, ou de manger dans la salle de télé […]. J'interviens aussi en discutant avec eux. Parce que des fois, ils ont des choses à dire qu'ils savent pas trop dire aux éducateurs. […] Je ne gère pas directement leur quotidien […], ce qui me permet d'avoir un peu de distance. »*

On a donc ici une vision relativement traditionnelle du rôle de directeur, incluant à la fois des relations autoritaires vis-à-vis des jeunes, et des relations individuelles de confiance, qui se caractérisent par des entretiens individuels souvent spontanés.

L'éducatrice interrogée à ce sujet décrit une position similaire de la directrice russe par rapport aux jeunes:

> *« La directrice, je pense, est pour eux comme un mur solide, sur lequel ils peuvent s'appuyer, qu'ils sentent comme une protection, un soutien. Mais, d'un autre côté, c'est une sévérité. En partie, ils ont peur d'elle. Mais ils n'ont pas de relations proches avec elle, et ils ne doivent pas en avoir. C'est-à-dire qu'elle ne s'occupe pas de l'éducation en tant que telle. Ce sont les éducateurs qui s'en occupent. Elle... elle fait respecter les règles... C'est l'éducateur qui vérifie que les règles soient suivies, mais elle donne des punitions, ou des récompenses. »*

Comme dans le foyer français, la directrice du foyer russe intervient parfois sur le comportement des jeunes, en élevant la voix si elle estime que leur comportement est inadapté. Mais les relations entre directrice et jeunes, apparaissent plus formelles que dans

le foyer français. Par exemple, la directrice aime prendre un ton solennel lors des fêtes et autres évènements.

> *C'est la directrice qui organise le déjeuner, fait les achats de boisson et de cadeaux, met en scène le « rituel » de la fête d'anniversaire. Une fois tout le monde à table, elle se lève et lève son verre (rempli de limonade), en prononçant un toast à l'honneur du jeune. Ensuite, elle invite tous les jeunes gens à en faire autant, mais elle doit les inciter plusieurs fois, avant que quelques uns ne s'exécutent.*

Le directeur allemand quant à lui, adopte une position très différente. Il préfère éviter d'intervenir dans les relations éducatives, jugeant que les éducateurs doivent régler les questions entièrement eux-mêmes. Il exprime ainsi sa relation avec les jeunes :

> *« Je ne suis pas votre père, ou je ne suis pas le directeur de foyer qui se balade en pantoufles et caresse les enfants sur la tête, ça n'est pas mon rôle, je ne me vois pas comme ça, je ne me verrais jamais comme ça, je trouve ça horrible. »*

Il y a donc certaines similitudes dans les positions des directeurs français et russes, qui interviennent dans l'éducation des jeunes en les rappelant à l'ordre, en particulier, bien que la directrice russe garde plus de distance dans les relations avec les jeunes, alors que le directeur français aime à se voir comme un 'pater familias', « *à la fois proche et distant* ». Le directeur allemand de son côté, se moque de cette vision traditionaliste, et cherche à se démarquer nettement de l'idée du « *père en pantoufles* ».

Or, ces modes de relations semblent caractéristiques de toutes les autres relations dans chaque foyer. Ainsi, le directeur du foyer français a vis-à-vis des éducateurs un mode de direction plutôt autoritaire, ne leur donnant pas la possibilité d'intervenir dans les décisions, tout en leur faisant relativement confiance dans l'exécution de leurs tâches. Les éducateurs eux-mêmes semblent reprendre à leur compte le style d'intervention autoritaire sur le comportement des jeunes, mais aussi, la volonté d'instaurer une relation de confiance avec ces derniers.

Pour le foyer russe, on peut observer la même chose : la directrice a, face aux éducateurs, une position d'autorité, emprunte de formalisme. Par contre, les éducateurs, face aux jeunes, occupent la position que n'occupe pas la directrice : ils cherchent la confiance des jeunes, instaurent des relations de proximité avec eux. Ici on peut parler d'une complémentarité entre les positions de la directrice et des éducateurs, vis-à-vis des jeunes.

La position du directeur dans le foyer allemand, détermine la position des éducateurs, face aux jeunes. En effet en refusant d'intervenir dans les relations éducatives, il oblige les éducateurs à les gérer entièrement. Il leur laisse ainsi un large espace

d'autonomie. Les éducateurs, à leur tour, mettent en œuvre le même mode de relation vis-à-vis des jeunes.

On peut donc dire que le mode de relation instauré par le directeur vis-à-vis des jeunes, caractérise également, le mode de relation qu'il pratique vis-à-vis des éducateurs, et d'autre part, les relations qu'instaurent les éducateurs vis-à-vis des jeunes.

On voit ainsi que les modèles hiérarchiques appliqués par les directeurs, dans leurs relations avec les jeunes, définissent les modèles appliqués par les éducateurs. En effet ces derniers jouent un rôle complémentaire à celui du directeur.

5. Autonomie des éducateurs et autonomie des jeunes

En résumé, on constate, pour les trois foyers comparés, différents types de relations hiérarchiques entre directeurs et éducateurs. Dans le foyer français, le directeur exerce son autorité essentiellement sur les prises de décisions, concernant par exemple l'accueil des jeunes ou l'embauche de nouveaux collègues. Il définit également les règles de vie, le cadre organisationnel au sein duquel a lieu le travail éducatif, et exerce un certain contrôle sur le travail exécuté. Une fois ce cadre posé, le directeur a relativement confiance dans les éducateurs, il les laisse se répartir les tâches au quotidien, et s'organiser entre eux de manière autonome.

Dans l'équipe russe, la directrice surveille et dirige les relations entre éducateurs et jeunes, effectue et contrôle la répartition du travail, prend de manière autoritaire, parfois sans même en discuter auparavant avec l'équipe, les décisions concernant le personnel, les jeunes, les règles à appliquer. Les éducateurs ont donc une autonomie assez restreinte. Subissant l'autorité de la directrice il leur arrive également de se solidariser avec les jeunes pour enfreindre en cachette, certaines règles qu'ils n'acceptent pas. Dans ces moments-là, leur position face à la directrice, se rapproche de celle des jeunes.

L'imposition de décisions de manière autoritaire, contre l'avis des éducateurs, contribue donc à introduire une grande distance hiérarchique entre la directrice et le reste de l'équipe.

Dans le foyer allemand, le directeur ne travaille pas directement dans le foyer, il n'intervient que lorsque l'équipe se trouve devant un problème insoluble. Il prend les décisions de personnel, mais uniquement avec l'accord des personnes et des équipes concernées. Le contrôle sanitaire et de sécurité est assuré par une personne de

l'administration de l'association. Les autres décisions, qu'il s'agisse de l'accueil ou du renvoi d'un jeune, des règles à appliquer, ou de la répartition du travail, sont prises de manière collégiale entre les éducatrices. La chef d'équipe a un rôle de coordinatrice ; l'équipe est aidée, lors de la recherche de solutions, par la pédagogue sociale qui assiste aux réunions hebdomadaires. Il y a donc une relative autonomie des éducatrices vis-à-vis du directeur, et très peu de distance entre les positions hiérarchiques occupées par la chef d'équipe et par les autres éducatrices.

En comparant d'un côté les relations hiérarchiques existant, dans chaque foyer, entre le directeur et les éducateurs, et de l'autre, les types de relations décrites entre les éducateurs et les jeunes, on peut conclure à l'existence de certaines parallèles.

Dans le foyer français, la position des éducateurs comporte un espace d'autonomie relativement important. Toutefois, ils ne sont pas maîtres de la définition des règles et des contraintes ni des décisions importantes dans le foyer. Dans leur relation avec les jeunes, ils leur laissent un espace de liberté concernant l'organisation des loisirs, et la répartition individuelle du rangement de leur chambre. D'un autre côté, l'exécution de ces tâches est vérifiée quotidiennement, les jeunes sont rappelés à l'ordre le cas échéant ; le rythme quotidien est réglé de manière stricte ; les jeunes n'ont pas d'influence sur ce rythme.

Dans le foyer russe, la directrice n'a pas grande confiance dans les capacités des éducateurs ; elle vérifie l'exécution des tâches et les formes de relations qu'ils développent avec les jeunes. La position des éducateurs dans l'organisation est complètement subalterne à la régie de la directrice, ils ont peu d'autonomie et ne participent pas à la définition des règles par exemple. Dans leur travail éducatif, ils semblent reproduire les mêmes schémas, contrôlant et surveillant les jeunes de manière relativement serrée. Cependant, ils utilisent parfois les espaces non contrôlés par la directrice pour ne pas faire respecter certaines règles aux jeunes, voire les enfreindre avec eux.

Dans le foyer allemand, les éducatrices ont une position de forte autonomie, elles organisent le travail entre elles, sont toutes impliquées dans les processus de décision. Elles transmettent cette interprétation de l'autonomie aux jeunes. En effet, les jeunes du foyer allemand participent aux décisions concernant la vie du groupe, ils se répartissent eux-mêmes l'exécution des tâches ménagères, ne sont pas contrôlés systématiquement dans le rangement de leurs chambres ni dans l'exécution de leur travail scolaire : ils bénéficient d'emblée d'une grande confiance de la part des éducatrices.

La conclusion qui ressort de la comparaison entre ces observations est qu'un lien assez net existe entre autonomie des éducateurs et autonomie des jeunes. Cela est particulièrement visible à travers le contraste entre confiance et contrôle, entre participation aux processus de décision et soumission à des règles imposées.

Les formes d'autonomie des éducateurs dans leur travail ainsi mises en relief, révèlent des parallèles avec les formes d'autonomie des adolescents relevées dans la première partie de l'analyse. On en déduit que tout se passe comme s'il y avait reproduction par les éducateurs, du type de relations hiérarchiques dans lequel ils sont eux-mêmes intégrés. Les relations hiérarchiques des éducateurs vis-à-vis des adolescents dans les foyers, apparaissent ainsi comme une reproduction des relations des directeurs vis-à-vis des éducateurs dans les équipes.

IV. SOCIALISATION ET IDENTIFICATION A DES MODELES RELATIONNELS

Ce chapitre est consacré à l'interprétation du phénomène mis en évidence dans le paragraphe précédent : la reproduction, dans les relations éducatives, des modèles hiérarchiques induits par les contextes légaux, institutionnels et organisationnels dans lesquels travaillent les éducateurs.

Pour comprendre ce phénomène on suivra l'approche de M. Maurice, F. Sellier et J-J. Silvestre, qui comparent les structures hiérarchiques des entreprises allemandes et françaises.

« Dans notre perspective d'analyse, c'est l'interaction entre faits d'organisations et faits de socialisation qui permet de rendre compte de la formation du système hiérarchique et du système d'encadrement ; ceux-ci ne peuvent être appréhendés dans l'entreprise indépendamment des formes de socialisation des acteurs […]. Processus de socialisation et d'organisation participent d'une même logique d'action et de rapports sociaux dans chaque société.»[196]

Le lien entre systèmes hiérarchiques dans les foyers, et socialisation, sera abordé ici sous deux aspects.

On notera tout d'abord la correspondance entre les tendances en terme de relations hiérarchiques dans les foyers, et les tendances relevées à travers d'autres recherches comparatives, dans les entreprises des trois pays. En adoptant ces mêmes modèles, les éducateurs contribuent donc à socialiser les adolescents à un type de relation auquel ils seront confrontés plus tard.

On analysera ensuite la manière dont s'opère l'intégration, par les éducateurs, de ces structures que constituent les modèles hiérarchiques. On mettra en évidence l'existence d'un processus d'identification des éducateurs aux modèles dans lesquels ils sont insérés et à leur position dans ces modèles. Cette identification conduit les éducateurs à reproduire ces modèles, sans y être contraints, et tout en apportant chacun une approche individuelle dans leur travail.

En s'appuyant sur différents concepts sociologiques on cherchera quel rôle attribuer aux différentes étapes de la socialisation dans le processus d'identification des éducateurs aux modèles relationnels respectifs.

Premièrement, on verra l'importance des expériences scolaires et familiales, ainsi que plus largement, de la trajectoire des futurs éducateurs, dans leur identification à des normes et à des structures d'action spécifiques. Deuxièmement la formation professionnelle sera abordée, sous l'aspect de l'identification à un rôle et à des normes professionnels, d'une part, et sous l'aspect de la projection dans une carrière, d'autre part. Troisièmement, c'est l'intégration dans un système relationnel à partir de l'entrée dans la vie professionnelle, qui sera étudiée : ce qui relève du directeur dans la détermination des modèles hiérarchiques en vigueur, et ce qui permet aux éducateurs de s'y intégrer. Il apparaît que les éducateurs, pour s'intégrer au système dans lequel ils travaillent, doivent percevoir une marge d'autonomie leur permettant de déterminer eux-mêmes leurs pratiques professionnelles.

1. Modèles hiérarchiques en entreprise

Des recherches comparatives menées sur le travail en entreprise particulièrement en Allemagne et en France, ont mis en évidence certaines différences existant au niveau national dans les relations hiérarchiques au travail.

Jacques Pateau a mené une analyse comparative entre l'Allemagne et la France à partir de recherches empiriques dans des entreprises de divers secteurs industriels. Il conclut à des conceptions de l'autorité fortement divergentes dans ces deux pays. Parallèlement, il s'appuie sur les résultats d'enquêtes quantitatives, pour observer que la distance hiérarchique entre subordonnés et supérieurs, nettement plus faible chez les allemands que chez les français. Il montre que « *la liberté et la capacité de faire des propositions en espérant être écouté par le supérieur hiérarchique est sans aucun doute plus marquée en Allemagne qu'en France.* »[197] D'un autre côté, l'application des décisions paraît moins rigide en France qu'en Allemagne, elle peut donner lieu à un refus, à des protestations ou encore, à une adaptation.

J. Pateau interprète ces observations par les racines culturelles des deux pays. Il parle, pour l'Allemagne, d'une culture de communauté et de tribu qui aurait conduit à une proximité et une internalisation du pouvoir par les individus et une mise en avant des experts et des spécialistes. Pour la France, au contraire, il relève une culture de roi et

[196] Maurice M., Sellier F., Silvestre J-J. (1982), p. 147.
[197] Pateau J. (1998) p. 154.

d'empereur marquée par des comportements subtils vis-à-vis des puissants. [198] Selon cet auteur, les conséquences seraient pour l'Allemagne, l'habitude du compromis collectif, qui a pour inconvénient de retarder les prises de décision. Dans les traditions françaises, l'autorité serait à la fois 'absolue' et contestée, freinée en permanence ; la marge de manœuvre dans l'application des décisions laisserait le champ libre à plus de créativité.

L'analyse faite par Marc Maurice, François Sellier et Jean-Jacques Silvestre sur la politique d'éducation et l'organisation industrielle en Allemagne et en France, sort de l'approche culturaliste pour développer une approche qualifiée de 'sociétale'. Leur analyse montre que le système hiérarchique dans les entreprises allemandes est fortement lié aux différents niveaux de qualification des employés. Parallèlement, elle révèle « *l'importance de rapports de coopération au sein des différents domaines de tâches, par-delà les clivages statutaires (hiérarchiques ou fonctionnels) qu'ils impliquent.* »[199] Ils observent une collégialité dans l'ensemble de l'entreprise, tant au niveau de la gestion technique que de la gestion sociale, et des décisions dans ces domaines. L'autorité acquise à travers la qualification, ne dispense pas les supérieurs de rechercher l'accord des subordonnés dans les prises de décisions.

Sur les entreprises françaises, les auteurs concluent à des « *processus de qualification par le savoir-faire* » et à une « *socialisation aux normes de l'entreprise […] particulièrement importante pour accéder aux fonctions d'encadrement.* » Concernant les contremaîtres, ils observent qu'en France, « *c'est l'appartenance à la hiérarchie qui légitime son autorité et non, comme en Allemagne, une formation professionnelle spécifique sanctionnée par un diplôme largement reconnu.* »[200] C'est donc la distanciation sociale qui assure l'autorité des contremaîtres.

Un autre sociologue français, Philippe d'Iribarne, compare lui aussi les relations hiérarchiques dans les entreprises de différents pays. Selon lui, ce qui caractérise les rapports hiérarchiques en France, est qu'ils diffèrent « *suivant les types d'états […] mis en relation à travers la personne du supérieur et celle du subordonné.* »[201] Il observe que lorsque les supérieurs sont perçus comme légitimes à la suite de leur parcours, qu'il y a des « *ruptures statutaires nettes entre les niveaux hiérarchiques* », ces supérieurs sont en état de prendre des décisions concernant leurs subordonnés. Il relève en France, « *l'existence*

---

[198] Pateau J. (1998) p. 164.
[199] Maurice M., Sellier F., Silvestre J-J. (1982), p. 166.
[200] Maurice M., Sellier F., Silvestre J-J. (1982), p. 174.
[201] D'Iribarne Ph. (1989), p. 38.

de devoirs propres à chaque état, la valeur accordée à la modération et le pouvoir arbitral que détiennent les chefs légitimes. » [202] Dans cette optique, c'est une autorité presque de type traditionnel, qui légitimerait les rapports hiérarchiques entre supérieurs et subordonnés dans le monde de l'entreprise français.

En Russie, les traditions héritées de l'époque soviétique prévoient, dans les entreprises, une spécification précise des tâches mais aussi des positions que chacun occupe dans un système hiérarchique vertical. La description faite par Rouslan Koumakhov donne l'image d'une relative autonomie des subordonnés dans les entreprises soviétiques. Il semblerait que les subordonnés n'y étaient pas contrôlés sévèrement, qu'ils tentaient de régler les problèmes eux-mêmes de manière à 'déranger' le moins possible le supérieur. En comparaison, dans la période post-soviétique, cet auteur constate que *« la crise de la production […] conduit très souvent à un relâchement de la discipline du travail et à la violation des principes hiérarchiques.* »[203] On peut parler d'une hiérarchie verticale fortement formalisée, mais dans laquelle l'autorité des supérieurs a une faible légitimité a priori aux yeux des subordonnés.

Ce même type de hiérarchie existe également dans le secteur, nouveau en Russie, du travail social. Ainsi, Elena Ïarskaïa-Smirnova note que dans les années 1990, de nombreux services municipaux d'aide sociale ont été constitués à partir des anciennes administrations du Ministère de la protection sociale soviétique, en reprenant simultanément les anciens employés, le style de direction, et la culture d'organisation, de contrôle et de soumission des anciennes structures soviétiques. Selon cet auteur, ces services reproduiraient aujourd'hui " *un monde de fonctionnaires indifférents, dont les fonctions n'exigent que des savoir-faire bureaucratiques, mais pas de qualification spéciale orientée vers le social, si indispensable à l'analyse des problèmes, au travail individuel avec les usagers ou à la coordination de services pluridisciplinaires.* "[204]

Ceci montre que de telles traditions bureaucratiques, caractérisées par une hiérarchie fortement verticale, sont présentes y compris dans le secteur du travail social en Russie.

Ces résultats, issus de recherches sur les relations hiérarchiques en entreprise dans les trois pays étudiés, permettent de situer les observations faites sur les foyers dans leurs contextes nationaux. On voit en effet une certaine correspondance : la recherche de

---

[202] D'Iribarne Ph. (1989), p. 51.
[203] Koumakhov R. (1998), p 156.
[204] Ïarskaïa-Smirnova E.R. (2001), p. 87; Milova H. (2003), p. 123-124.

consensus entre supérieurs et subordonnés en Allemagne, l'autorité traditionnelle permettant aux supérieurs de décider pour les subordonnés en France, la hiérarchie verticale fortement formalisée en Russie mais ne garantissant pas l'obéissance des subordonnés, sont des traits communs entre les foyers étudiés dans la présente recherche, et les observations faites par les sociologues cités ci-dessus dans des entreprises des mêmes pays.

La transmission de ces modèles par les éducateurs aux jeunes qu'ils ont la charge d'éduquer, apparaît donc comme un élément de la socialisation de ces jeunes, de leur préparation aux relations sociales dans lesquelles ils devront à leur tour s'insérer.

2. Socialisation primaire

Au-delà de l'objectif qu'est la socialisation des jeunes à des modèles particuliers, les éducateurs suivent, dans leur travail, des modèles auxquels ils s'identifient.

Le processus d'identification commence dès les premières étapes de la socialisation. En effet des études sur les éducateurs spécialisés français ont révélé que leurs expériences familiales et scolaires avaient déterminé l'adhésion à des normes, à une 'idéologie' spécifique, facilitant ainsi leur entrée dans ce métier. Par ailleurs, le concept d'habitus utilisé par P. Bourdieu rappelle l'importance de la trajectoire des individus pour l'incorporation de schémas particuliers.

a) Origines sociales et familiales

Un premier indice de l'importance de la socialisation familiale dans la trajectoire des éducateurs, a été livré par les sociologues qui ont analysé les motivations pour le choix de ce métier, et l'importance de la socialisation familiale et scolaire, pour l'apparition de ce type de motivation.

Francine Muel–Dreyfus, dont le travail a été publié en 1983, analyse l'histoire des institutions du secteur appelé aujourd'hui éducation spécialisée, et l'évolution du métier d'éducateur. Elle cherche à faire apparaître les motivations sociales et psychologiques du choix du métier d'éducateur, en l'opposant à celui d'instituteur. Elle retrace pour cela les débuts du métier d'instituteur et le succès rencontré par ce métier à son origine, et compare ce phénomène avec le développement rapide du métier d'éducateur à partir des années

1965. A travers l'histoire de ces deux métiers, l'auteur montre comment les individus qui les composent les ont investi respectivement, en nouant leur « *histoire sociale individuelle* » avec « *l'image sociale de l'histoire institutionnelle*. »[205]

Dans son ouvrage, F. Muel-Dreyfus met en évidence la manière dont une 'tradition d'innovation' portée par les institutions aurait attiré les candidats éducateurs dans les années 1970, par opposition aux principes de l'Education nationale. *« Aux métiers sans surprise où l'avenir est joué d'avance, [le métier d'éducateur] oppose des postes aux contours flous, des institutions où l'on peut innover, des carrières où l'on peut toujours avoir le sentiment de tout recommencer, un secteur où l'on peut toujours avoir le sentiment de recommencer sa vie.»*[206]

Ces principes spécifiques, à l'œuvre dans le champ professionnel des éducateurs spécialisés, attirent des personnes ayant une trajectoire particulière. C'est ce qu'avait montré Claude Dubar, dont la thèse avait été consacrée à établir un lien entre les origines sociales des éducateurs spécialisés, les « idéologies » dont ils étaient porteurs, et leur choix professionnel. D'après cet auteur, l'« idéologie officielle » proposée par le secteur de l'éducation spécialisée répondait aux aspirations des futurs éducateurs, en fonction « *de la nature des idéologies que les jeunes ont héritées de leur milieu social d'origine et de la pratique sociale antérieure à leur choix.* »[207]

Selon son analyse, la notion centrale de l'idéologie professionnelle proposée par les représentants de ce métier, était la vocation de l'éducateur, conçue officiellement comme *« un ensemble de qualités garantissant le bon exercice de son rôle professionnel*», et vécue par les éducateurs débutants comme « *une mission et un engagement dont l'éducateur est moralement responsable, la réussite de cet engagement reposant sur ses qualités morales* ».[208] L'importance accordée à cette notion de vocation aurait permis « *aux éducateurs d'échapper à la question du sens de leur profession en les enfermant dans une problématique individuelle de l'inadaptation.* »[209] En effet, en étudiant les parcours des élèves d'écoles d'éducateurs, C. Dubar en arrive à la conclusion qu'« *il existe une relation complexe mais essentielle entre l'idéologie de la vocation et une situation de marginalité. […] Un individu a d'autant plus de chances de choisir une profession marginale qu'il est issu d'un groupe social plus marginal.* » Il montre que parmi les élèves éducateurs qu'il a

[205] Muel-Dreyfus F.(1983), p. 15.
[206] Muel-Dreyfus F.(1983), p. 201.
[207] Dubar C. (1970), p. 87.
[208] Dubar C. (1970), p. 56.
[209] Dubar C. (1970), p. 205.

questionnés, ceux qui sont d'origine ouvrière, comme ceux qui sont d'origine bourgeoise, représentent une fraction atypique de leur groupe social. Cette différence se voit dans leurs représentations, en particulier « *l'absence de référence au système scolaire, souci de continuité avec les occupations bénévoles antérieures, refus de prendre en considération le statut économique et social de la profession*. »[210]

Cette analyse, limitée au cas français, révèle l'importance non seulement, de l'origine sociale et familiale, mais aussi, de la socialisation à travers l'école et les activités bénévoles, dans le choix du métier d'éducateur. A en croire C. Dubar, cette importance serait liée à l'idéologie professionnelle, à laquelle les éducateurs doivent adhérer pour être admis à la formation, donc pour intégrer le métier. Ainsi, la socialisation familiale et scolaire contribuerait à favoriser l'adhésion à des normes spécifiques au métier d'éducateur.

C. Dubar est rejoint, dans son analyse, par Alain Vilbrod, qui s'intéresse lui aussi à la manière dont les origines sociales et surtout familiales, déterminent le choix du métier d'éducateur spécialisé. Ayant constaté « *combien ce secteur est traversé par un humanisme, et, au-delà, par une idéologie chrétienne qui perdure* », A. Vilbrod choisit de montrer la présence, chez les éducateurs et chez les candidats aux écoles d'éducateurs, « *d'héritages rémanents en termes, sinon de religion, du moins de morale*» et pour cela, d'explorer leurs « *trajectoires lignagières à la recherche des principes et des processus de transmission des valeurs familiales intériorisées* ».[211]

Il met au jour un « *ensemble d'incitations, voire d'inculcations familiales précoces qui ont participé à 'produire l'envie' de relayer un jour, à leur tour, ces engagements, cette éthique sécularisée.* »[212] L'auteur déduit de son analyse qu'« *il n'est pas incident que ceux et celles qui 'se sentent attirés' par le métier d'éducateur spécialisé aient en commun des prédispositions à s'engager dans un travail faisant avant tout appel aux ressources morales*. »[213]

Ainsi, ces trois auteurs constatent d'une part, la présence d'une « idéologie » particulière dans le secteur de l'éducation spécialisée, et d'autre part, l'importance de l'origine sociale, ainsi que du parcours scolaire des individus, pour l'adhésion à cette

[210] Dubar C. (1977), p. 14.
[211] Vilbrod A. (1995), p. 93.
[212] Vilbrod A. (1995), p. 263.

idéologie, à ces normes spécifiques au métier. On peut en retenir l'importance, au moins chez les éducateurs français, de la socialisation familiale et scolaire, pour la construction des références idéologiques auxquelles ils font appel en situation professionnelle.

L'auteur d'une thèse sur la formation des éducateurs en Allemagne, H. Schlaghecken, parle également d'un lien entre l'identité professionnelle des éducateurs et leurs expériences biographiques. Il considère l'identité professionnelle comme le résultat de la reconnaissance à la fois de la qualification 'biographique', et de la qualification scolaire, qui seraient liées l'une à l'autre. [214]

En l'absence (ou dans l'ignorance) de recherches sur le même phénomène en Russie, on ne peut que supposer l'existence de mécanismes similaires dans le choix du métier d'éducateurs dans ce pays.

b) Trajectoires

La biographie des éducateurs est importante non seulement pour ce qui concerne la socialisation familiale et scolaire. Les modèles relationnels vécus par les éducateurs tout au long de leur trajectoire, contribuent en effet à l'intériorisation de certains types de relations par l'expérience. Pour que les éducateurs puissent reproduire les types de relations hiérarchiques auxquels ils sont eux-mêmes soumis, ils doivent s'y identifier. Les types de relations ne doivent pas être trop éloignés de ce qu'ils peuvent intérioriser au regard de leur socialisation et de leurs expériences antérieures.

C'est l'analyse faite par H. Schlaghecken dans sa thèse. Selon lui, les expériences relationnelles faites dès la petite enfance, influencent inconsciemment la manière de penser et de sentir des éducateurs dans leur pratique professionnelle, et agissent ainsi sur la qualité de l'action éducative.[215] Les modèles d'adaptation intériorisés tôt peuvent, selon cet auteur, perdurer durant toute la vie dans les dynamiques relationnelles, et s'établir ainsi, en modèles de base dans les pratiques professionnelles.

On retrouve également l'importance accordée par P. Bourdieu aux trajectoires des individus, dans la formation de leur habitus : *« La corrélation entre une pratique et l'origine sociale […] est la résultante de deux effets […] : d'une part l'effet d'inculcation directement exercé par la famille ou par les conditions d'existence originelles ; d'autre*

---

[213] Vilbrod A. (1995), p. 272.
[214] Schlaghecken H. (1989), p. 7.

part, l'effet de trajectoire sociale proprement dit, c'est-à-dire l'effet qu'exerce sur les opinions l'expérience de l'ascension sociale ou du déclin, la position d'origine n'étant autre chose dans cette logique que le point d'origine d'une trajectoire, le repère par rapport auquel se définit la pente de la carrière sociale. »[216]

Ainsi, la trajectoire est pensée comme incorporation et intériorisation d'une position, à laquelle sont liées des dispositions spécifiques de l'individu. Bourdieu observe que *« des conditions d'existence différentes produisent des habitus différents, systèmes de schèmes générateurs susceptibles d'être appliqués, par simple transfert, aux domaines les plus différents de la pratique. »* L'habitus est une « *structure structurante, qui organise les pratiques et la perception des pratiques*.» [217]

L'identification d'un individu à une position est accompagnée de l'incorporation de la structure dans laquelle cette position s'inscrit : « *Les oppositions les plus fondamentales de la structure des conditions (haut/bas/riche/pauvre, etc.) tendent à s'imposer comme les principes de structuration fondamentaux des pratiques.* »[218] Cette identification aux structures sociales, permettrait d'assurer leur reproduction, les positions dans les rapports de domination étant ainsi constamment reproduites.

Dans cette perspective, la reproduction par les éducateurs, des structures hiérarchiques dans lesquelles ils sont intégrés eux-mêmes dans le cadre du travail en foyer, suivrait l'incorporation d'habitus correspondant à leur position sociale, et structurant leurs pratiques.

Cependant la reproduction des modèles hiérarchiques, telle qu'elle a été observée dans les foyers, ne dépend pas de la position sociale occupée. Le même modèle hiérarchique est intériorisé par le directeur, par les éducateurs, et par les adolescents. Les éducateurs reproduisent les structures hiérarchiques existantes, en changeant de position dans ces structures : dans la relation avec le directeur, ils occupent la position inférieure, alors que dans le rapport avec les jeunes, ils occupent la position supérieure.

La socialisation des éducateurs détermine donc de plusieurs façons, leur identification à des modèles relationnels spécifiques. Premièrement on a vu que la socialisation familiale et scolaire, intervenait dans l'identification avec une idéologie particulière, proche de celle du métier d'éducateur. Deuxièmement, les différentes étapes

---

[215] Schlaghecken H. (1989), p. 2.
[216] Bourdieu P. (1979), p. 124.
[217] Bourdieu P. (1979), p. 190.

de la trajectoire des individus contribuent à former leurs dispositions, et en particulier, les modèles relationnels qui structurent leur action.

3. Socialisation professionnelle

Au-delà d'une perspective en terme de biographie ou de trajectoire sociale, la socialisation professionnelle contribue elle aussi fortement à l'intégration par les éducateurs, d'une position et de normes spécifiques. La première phase de la socialisation professionnelle se déroule à partir du moment où la personne commence à suivre une formation, puis, tout au long de sa trajectoire professionnelle. On verra dans ce paragraphe comment la formation professionnelle contribue à l'intériorisation de normes et d'un rôle professionnels.

a) Formation professionnelle

Dans le cas des professions nécessitant une formation, cette dernière constitue le début de la 'socialisation professionnelle' et contribue à modeler l'identité sociale des individus.

Les représentants de la sociologie des professions aux Etats-Unis ont montré que la formation assure une identification des étudiants de plusieurs manières.

Tout d'abord, elle a pour fonction d'assurer l'identification à des normes professionnelles spécifiques. C'est ce que démontre Robert Merton, à propos de la formation des médecins aux Etats-Unis. Selon cet auteur, la 'socialisation des adultes', le processus d'acquisition d'un rôle, comprend deux catégories : l'apprentissage direct par un enseignement didactique, et l'apprentissage indirect, par lequel sont acquis les modèles d'attitudes, de valeurs et de comportements, en tant que produit des contacts avec les enseignants et les autres étudiants, et avec les patients.[219] Une des tâches les plus difficiles pour l'étudiant en médecine est d'apprendre à gérer des normes et des exigences potentiellement contradictoires, et à les intégrer dans un modèle stable de pratique professionnelle. Cette capacité à appliquer des normes potentiellement incompatibles entre elles, fait partie, selon Merton, du rôle du médecin. Autant qu'à l'apprentissage de

[218] Bourdieu P. (1979), p. 191.
[219] Merton R. (1957) p. 41.

techniques, la formation sert donc d'initiation à un rôle. « *Les étudiants en médecine apprennent le rôle professionnel du médecin en combinant les savoirs et les compétences, les attitudes et les valeurs qui le composent de manière à être apte à exercer ce rôle sur un mode professionnellement et socialement acceptable.* »[220]

Ainsi, les écoles de formation professionnelle auraient la double fonction de transmettre les 'standards cognitifs' du savoir et des aptitudes, et les 'standards moraux' des valeurs et des normes. Les deux ayant une importance essentielle pour l'efficacité de la pratique professionnelle.[221]

La formation constitue d'autre part, un passage permettant aux étudiants, d'intégrer le groupe professionnel en acquerrant l'identité correspondante. C'est ainsi que Everett Hughes présente, lui aussi, la formation des médecins aux Etats-Unis. En effet, le travail dont vit un individu détermine de manière déterminante son identité sociale : « *Le métier d'un homme est l'une des composantes les plus importantes de son identité sociale, de son moi […]. En effet le choix d'un métier est presque aussi irrévocable que le choix d'un conjoint.* »[222] Selon E. Hughes, que « *il faut se rappeler qu'un métier n'est pas seulement un faisceau de tâches, mais aussi un rôle social, le personnage que l'on joue dans une pièce.* » Les rôles sociaux sont définis par Hughes comme « *des rôles que les gens pensent que l'on attend d'eux, ou des rôles qu'on leur permet de jouer sur la scène.* »[223]

Un des résultats de la formation professionnelle est donc l'identification du professionnel avec le rôle qui correspond à son métier C'est en cela que la formation contribue à la socialisation professionnelle.

Selon Hughes, alors qu'au début de la formation, les étudiants ont une image 'profane' de la culture médicale, ils se familiarisent au long de leur formation, avec la culture professionnelle. A la fin, lorsqu'ils intègrent le rôle du professionnel, ils doivent mettre ce qu'ils ont appris en interaction avec la culture médicale profane, portée par leurs patients. La différence avec leur position initiale, est, selon l'expression de E. Hughes, qu'ils ont « *traversé le miroir* », ils sont eux-mêmes de l'autre côté de l'image du professionnel.

La formation professionnelle donne lieu, également, à une projection dans l'avenir par les étudiants, qui choisissent des rôles et les positions souhaitables, en fonction de leurs

---

[220] Merton R. K. (1957), p. 41.
[221] Merton R. (1957) p. 76-77.
[222] Hughes E. (1996), p. 76.

capacités. Il s'agit ici de la projection personnelle dans une carrière future par identification aux membres d'un 'groupe de référence'. Cette 'identification anticipée' suppose l'intériorisation par l'individu en formation des normes et valeurs du groupe de référence. [224]

Ainsi, la formation professionnelle donne lieu à un processus d'identification à plusieurs niveaux : premièrement, l'identification à des normes et des valeurs professionnelles ; deuxièmement l'identification anticipatrice à une position ; troisièmement, l'identification à un rôle, à une 'image' qui se produit progressivement par le biais de ce qu'Hughes appelle le passage à travers le miroir. Le futur professionnel s'identifie progressivement avec son rôle, ce qui suppose qu'il adopte « *les quatre éléments de base de l'identité professionnelle* » que sont « *la nature des tâches […], la conception du rôle, l'anticipation des carrières et l'image de soi.* »[225]

Ces observations assez générales sur les mécanismes d'identification à travers les formations professionnelles ont été faites principalement dans le cadre de la sociologie des professions, sur la formation de médecins. Leur transposition sur d'autres formations et d'autres groupes professionnels supposerait sans doute quelques précautions : il faudrait prendre en compte par exemple, le degré de sévérité de la sélection et de l'élimination, ainsi que le degré de complexité de la structure hiérarchique du groupe professionnel concerné. Mais ces analyses, en décrivant l'identification à des rôles et à des normes, et la reproduction de positions et de structures, permettent *a minima* d'éclairer l'existence de processus constituant potentiellement, des fonctions 'latentes' de la formation professionnelle y compris dans la formation des éducateurs.

---

[223] Hughes E. (1996), p. 72-73.
[224] Hughes E. (1958).
[225] Dubar C. (1991), p. 148-151.

b) Intégration d'une position professionnelle

L'identification à un rôle, si elle peut être favorisée par la formation professionnelle, doit répondre aussi à une logique individuelle en terme à la fois, de trajectoire passée, et de carrière, de projection dans l'avenir. La notion d'identité professionnelle permet de relier entre elles ces composantes, tout en insistant sur le processus d'identification qu'elle suppose.

Ainsi C. Dubar, définit la notion d'identité professionnelle comme intersection d'un processus biographique avec un processus relationnel. Le processus biographique renvoie à la « *projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, ou mieux, de formation* ». Il s'agit donc d'une *« construction personnelle d'une stratégie identitaire.* »[226] En ce sens, la construction de l'identité professionnelle exige que l'individu puisse établir un lien entre son travail et sa biographie passée et future.

Sur les lieux de travail, l'individu doit par ailleurs s'adapter aux structures hiérarchiques en place, et adopter une position dans le système relationnel. C'est là la deuxième facette de l'identité professionnelle dans les termes de C. Dubar, celle qui relève du processus relationnel. Renaud Sainsaulieu a décrit la manière dont ce processus aboutit à une 'identité au travail' : *« Il ne s'agit pas de personnalité collective, mais seulement de processus d'accès à l'identité communs à des individus occupant le même type de position au travail. […] Les contraintes du travail impriment des voies particulières d'accès à l'identité. Il reste évidemment que la psychologie de chaque personne est constituée de toute son histoire antérieure, mais elle doit compter avec des pressions que le travail exerce sur les relations. »*

A travers le processus relationnel, c'est l'inscription dans un système relationnel qui apparaît ici comme constructif de l'identité professionnelle : *« La redéfinition de son identité par l'intermédiaire de l'esprit maison et de l'intégration à l'entreprise est un autre curieux produit de l'univers social. Il suppose en effet que l'individu trouve son identité par assimilation à un ensemble complexe où les relations interpersonnelles se dissolvent dans un grand enchaînement pyramidal de responsables. »* [227]

---

[226] Dubar C. (2000), p. 119.
[227] Sainsaulieu R. (1977), p. 336-337.

Les processus relationnels au travail contribuent donc, selon R. Sainsaulieu, à définir l'identité de l'individu, par assimilation à une position dans une structure relationnelle.

Ces deux éléments, processus biographique et processus relationnel, contribuent aussi à l'identité au travail des éducateurs.

Ainsi que l'observe le chercheur allemand Martin Stahlmann, l'activité professionnelle des éducateurs en foyer, fait partie intégrante de leur parcours de vie. Elle comporte donc une signification subjective spécifique, y compris dans le sens d'une projection dans l'avenir, qu'elle se fasse en terme de carrière ou d'épanouissement personnel. Les éducateurs et éducatrices se demanderaient, en quelque sorte : « *Que m'apporte le travail en foyer, pour moi, pour ma vie, comment puis-je réaliser mes objectifs ?* »[228]

Le processus relationnel est également primordial dans la construction de l'identité professionnelle des éducateurs. En effet, il semble que l'identification des éducateurs à une position dans un système relationnel, passe par le sentiment d'une certaine autonomie au travail.

Ils peuvent, dans une certaine mesure, tenter de négocier cette position. Mais cette négociation a des limites, puisque le modèle hiérarchique en vigueur ne peut être changé qu'exceptionnellement. C'est ce que confirme l'exemple suivant, relevé par M. Stahlmann à travers l'analyse d'un entretien avec une éducatrice allemande:

« Ce passage […] témoigne […] de la hiérarchie existant dans ce foyer : chef éducateur – chef d'équipe – éducatrice. Même dans des moments décisifs comme l'élaboration d'un projet éducatif, cette structure n'est pas remise en cause, mais maintenue. Deuxièmement, en étant prête à renoncer au dédommagement financier, plutôt qu'à un espace de décision, Gitte montre que cet espace est une composante essentielle de l'identification avec le rôle d'éducatrice en foyer. »[229]

Par cet exemple, M. Stahlmann illustre la présence, dans un foyer qui fait l'objet de son étude, d'un modèle hiérarchique inflexible. Le manque d'autonomie perçu par l'éducatrice, constitue un obstacle à l'identification avec sa position.

---

[228] Stahlmann M. (1993), p. 172.
[229] Stahlmann M. (1993), p. 123.

L'autonomie dans les prises de décision, apparaît donc comme un des éléments nécessaires à l'identification de l'éducateur avec sa position. En effet, le sentiment d'autonomie au travail, aide l'éducateur à donner un sens subjectif à sa position. Cela transparaît en partie, dans les entretiens avec les éducateurs. On peut reprendre la formulation d'une éducatrice du foyer russe :

> *« C'est-à-dire que nous prenons aussi des décisions de punition pour des choses q'ils font pendant notre service. L'éducateur, pendant son service, est dieu et tsar. Il peut prendre des décisions et des responsabilités. »*

Bien que, en comparaison avec les autres équipes, l'autonomie des éducateurs du foyer russe soit apparue comme très restreinte, l'éducatrice exprime ici un sentiment de souveraineté. Elle révèle ainsi sa propre perception de sa situation, selon laquelle elle bénéficierait d'une grande autonomie de décision. Cette perception lui est nécessaire pour s'identifier avec sa position.

L'identification à un modèle relationnel et à une position à l'intérieur de ce modèle, peut être considérée comme le résultat provisoire d'une trajectoire individuelle. Au-delà du sens que lui donne la formation professionnelle, la position occupée par l'éducateur doit trouver un sens subjectif, dans sa biographie personnelle. Elle doit pour cela, lui donner le sentiment d'une certaine autonomie.

4. Conclusion

On a vu dans ce chapitre qu'un processus d'identification avec des modèles relationnels, faisant partie de systèmes normatifs particuliers, avait lieu à différentes étapes de la socialisation des éducateurs eux-mêmes. Au-delà de la nécessité de socialiser les mineurs à des modèles présents dans le monde de l'entreprise de chaque pays, les pratiques des éducateurs sont donc également déterminées par cette identification.

Selon plusieurs sociologues français, les expériences vécues par les futurs éducateurs dès la socialisation familiale et scolaire, les orienteraient vers un système normatif spécifique, allant de pair avec la motivation pour le choix de ce métier. Plus largement, le concept d'habitus rappelle que les individus intègrent, au long de leur trajectoire, des normes structurant leur action.

Durant la formation professionnelle, les futurs éducateurs sont amenés à s'identifier avec des rôles professionnels. Lorsqu'ils exercent leur activité professionnelle, ils doivent

d'une part, pouvoir donner un sens subjectif à cette activité, en l'intégrant dans leur processus biographique et en se projetant dans l'avenir, et d'autre part, s'identifier avec la position qu'ils occupent dans le système relationnel du foyer. On a vu qu'un des éléments contribuant au succès du processus d'identification, est l'autonomie dont disposent les éducateurs. Ils s'identifient d'autant mieux avec une position, que celle-ci comprend la possibilité pour eux, de participer aux décisions concernant leurs tâches.

Selon M. Stahlmann, ces processus d'identification sont indispensables pour que les éducateurs perçoivent leurs pratiques comme légitimes. Pour accepter de soumettre leurs pratiques à des normes éducatives données, les éducateurs auraient besoin de donner à leur activité professionnelle un sens subjectif, qui s'inscrirait dans ce même système de normes. L'identification à un système normatif ne suffit donc pas, il faut également que l'éducateur s'identifie avec sa position dans ce système, afin sa pratique lui paraisse légitime, et ait un sens pour lui.

C'est en effet de cela que dépend la manière dont l'éducateur reproduit le modèle appliqué par la direction. En effet, il arrive souvent, dans les établissements russes que les éducateurs ne se sentent pas autonomes : le résultat est qu'ils ne s'identifient pas à la position qu'ils sont sensés tenir auprès des enfants, et qu'ils 'désobéissent'.

Tout semble indiquer que dans la pratique de ces établissements, l'autonomie des éducateurs est relativement restreinte, dans la mesure où ils se trouvent sous la direction de leur 'éducateur en chef' et de toute une hiérarchie bien présente. Par contre, les discussions informelles menées avec plusieurs éducatrices d'établissements ces dernières années révèlent une pratique qu'on pourrait qualifier de 'désobéissance civile' des éducatrices vis-à-vis de leurs supérieurs. Elles se réserveraient des espaces qu'elles seraient seules à contrôler, qui leur permettraient de dévier les instructions imposées quand celles-ci leur paraissent inutiles, injustes, voire nocives pour les enfants dont elles ont la responsabilité. De cette manière, elles en arrivent à prendre le parti des enfants contre la position de l'institution qu'elles représentent. Cependant, elles évitent de rendre publique cette position de 'résistance' car cela comporte des risques concernant leur rémunération – en particulier l'ajout de primes qui sont calculées chaque mois par la personne responsable de la comptabilité de l'établissement.[230]

[230] Cette observation fait référence aux récits d'éducatrices dans le cadre de groupes de travail organisés par l'auteur de 1999 à 2003.

Ainsi, si les éducateurs reproduisent les modèles relationnels appliqués par la direction, c'est grâce à l'identification avec ces modèles, qui commence dès les premières étapes de leur socialisation.

V. CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

A l'issue de cette deuxième partie, on peut conclure que les modèles relationnels appliqués par les éducateurs vis-à-vis des jeunes, analysés dans la première partie, correspondent à des modèles induits à la fois, par les contextes légaux et institutionnels de la protection de l'enfance, et par les types de relations existant dans l'organisation des équipes. Les formes d'autonomie dont disposent les adolescents correspondent à celles dont disposent les éducateurs.

En effet, on a vu que le fonctionnement du système français et a fortiori, celui du système russe, s'appuient sur l'intervention fréquente d'un juge, dont l'autorité sert à imposer aux usagers des décisions en matière d'aide éducative. De même, dans les équipes, les directeurs russe et français, imposent les décisions importantes, en allant parfois à l'encontre des opinions exprimées par les éducateurs. Cette autorité permettant d'imposer des décisions, se retrouve dans les relations entre éducateurs et jeunes. A l'inverse, en Allemagne, les décisions de mesures éducatives sont en majorité le fruit de concertations entre services d'aide à la jeunesse, et usagers. De même, les prises de décision dans le foyer, concernant l'accueil d'un jeune, ou les questions de personnel, se prennent par les éducateurs, ou avec leur accord. Cette politique du compromis avait été observée déjà dans les relations entre éducateurs et adolescents du foyer allemand.

La comparaison de ces deux niveaux : contextes légaux et institutionnels, et systèmes hiérarchiques dans les équipes, avec le troisième niveau que représentent les pratiques éducatives étudiées précédemment, met en évidence une dynamique de reproduction des modèles hiérarchiques. Dans cette reproduction, les éducateurs apparaissent comme l'intermédiaire entre les niveaux des contextes, et le niveau des pratiques au sein des foyers.

On a pu établir un lien entre ce processus de reproduction et des processus d'intériorisation, par les éducateurs, de normes relationnelles et d'identification à une position au sein d'un système hiérarchique. On a vu qu'une identification par les éducateurs avec ces normes et modèles relationnels, a lieu à travers les différentes phases de leur socialisation, qui permet la reproduction de ces mêmes modèles relationnels dans la pratique éducative.

Néanmoins, l'identification à des modèles donnés, tout en permettant leur reproduction, n'exclut pas leur transformation.

Le modèle hiérarchique auquel s'identifient les éducateurs lorsqu'ils intègrent le système du foyer, constitue une structure au sein de laquelle se déroule l'activité professionnelle des éducateurs. L'action ne peut pas être pensée en dehors de cette structure. Thomas Gabriel, chercheur allemand en sciences de l'éducation, applique les principes de la théorie de l'action développée par Anthony Giddens, aux pratiques des éducateurs en foyer : *« L'action des sujets dans la pratique de l'éducation en foyer est intégrée dans des structures institutionnelles et des modèles d'interprétation, qui sont transformés et reproduits dans l'action. […] Dans l'éducation en foyer, les acteurs […] ne sont ni complètement libres, ni complètement prédéterminés dans leurs actions. »*[231]

La théorie présentée par cet auteur met en évidence un lien entre les structures dans lesquelles se déroule une action, et cette action elle-même :

« D'un côté les structures limitent l'action des individus, de l'autre, se sont ces structures qui rendent possible l'action, puisqu'elles représentent une base commune de modèles d'interprétation et de normes auxquelles les individus peuvent se référer quand ils agissent. Par conséquent, la structure se reproduit dans l'action, et se transforme en même temps, puisqu'elle est modelée par des individus agissant de manière réfléchie. » [232]

Conformément à cette distinction, les modèles hiérarchiques caractérisant chaque foyer correspondent à des structures déterminant les interactions. Ils font partie des normes, des références qui doivent nécessairement être communes à tous les membres de l'équipe pour qu'une action éducative puisse être engagée. On a vu que si ces structures étaient effectivement reproduites dans l'action, cela est dû aux processus de socialisation par lesquels les éducateurs intègrent ces structures.

Si l'action des éducateurs a bien lieu sur la base de ces structures, si on a bien observé une reproduction de ces structures hiérarchiques dans la pratique éducative, l'autre aspect de l'action, la transformation des structures, n'a pas été abordé. La partie suivante est consacrée à l'étude de processus de transformation des normes et des modèles relationnels dans la pratique éducative. On verra comment, au-delà d'un processus individuel d'intégration des modèles, ont lieu des processus collectifs conduisant à l'évolution du système normatif de référence.

---

[231] Gabriel Th. (2001), p. 187.
[232] Gabriel Th. (2001), p. 186.

TROISIEME PARTIE

PROCESSUS DE LEGITIMATION ET NOTION D'AUTONOMIE

L'importance des normes de référence dans la comparaison des pratiques professionnelles des éducateurs, est apparue dans la partie précédente à travers l'identification des éducateurs à des modèles hiérarchiques donnés. Plus largement, Philippe d'Iribarne a souligné le rôle central que jouent les systèmes normatifs dans une perspective comparative internationale sur le fonctionnement d'organisations. Ce sont les normes qui permettent de rapporter les observations particulières à leurs contextes 'sociétaux'.

« Observant les aspects apparemment les plus terre à terre du fonctionnement de chaque usine et de sa gestion, nous avons vu progressivement se dégager et prendre du relief dans chaque pays une manière spécifique de relier l'individu à la collectivité et de séparer le bien du mal, le légitime de l'illégitime, ce que l'on respecte, ce qui indiffère et ce que l'on méprise. Et l'univers de l'organisation, des règles, des procédures, de tout ce qui n'est pas donné par la société, mais est le fruit direct de l'intelligence et de la volonté de ceux qui ont un pouvoir de gestion, s'est montré intimement lié à cet univers de valeurs et de mœurs. »[233]

Dans le cadre du travail d'éducateurs en foyer, on a vu qu'au-delà des éléments de base, relativement semblables d'un pays à l'autre, les pratiques professionnelles sont déterminées par les systèmes normatifs et en particulier les modèles hiérarchiques auxquels s'identifient les professionnels. En effet, dans un travail essentiellement fondé sur la relation, les différentes approches dépendent des interprétations que font les professionnels de ce que doit être cette relation.

Après avoir étudié, dans la partie précédente, le rapport entre pratiques professionnelles et reproduction des modèles hiérarchiques, on s'intéressera ici aux conditions de l'évolution de ces normes, et notamment, au rôle des groupes professionnels du secteur socio-éducatif, dans cette évolution.

On tentera, en s'appuyant sur les apports de la sociologie des professions, de cerner le lien entre évolutions du groupe professionnel des éducateurs d'un côté, et évolution des normes appliquées dans les pratiques professionnelles, de l'autre.

---

[233] D'Iribarne Ph. (1989) p. 12.

Dans un premier temps on fera un bref rappel sur la notion de profession dans la sociologie anglo-saxonne, ainsi que sur le concept de professionnalisation qui y est lié. En particulier on verra l'importance, dans le processus de professionnalisation, de la légitimation des savoirs et des normes professionnelles.

Ces concepts seront ensuite appliqués à l'évolution du groupe professionnel des éducateurs, et plus largement, à l'émergence d'un secteur professionnel socio-éducatif plus ou moins autonome et reconnu dans les pays respectifs. On étudiera de manière diachronique, pour la France, la Russie, et l'Allemagne, l'évolution du métier d'éducateur en tant que groupe professionnel. On s'apercevra de l'impossibilité, dans les trois pays, de considérer les éducateurs comme un groupe professionnel indépendant. En revanche, on peut faire une distinction selon les pays quant aux groupes professionnels dont ils sont tributaires, quant au type de savoirs, à la provenance des normes sur lesquelles s'appuient le discours et la pratique des éducateurs. On tentera de comparer, à travers les évolutions du secteur professionnel socio-éducatif dans les trois pays, la manière dont ces secteurs sont parvenus ou non, à gagner une certaine reconnaissance dans la société.

Dans un troisième chapitre on verra comment les normes et modèles auxquels s'orientent les éducateurs français, russes et allemands, ont évolué avec l'émergence plus ou moins prononcée, d'un secteur socio-éducatif propre. Il apparaîtra que si la pédagogie sociale allemande a pu légitimer l'apparition d'une discipline propre, c'est justement en mobilisant certaines normes et une acception particulière de la notion d'autonomie. En s'appuyant sur la légitimité de nouveaux concepts pour l'action sociale envers les enfants et les jeunes, ses représentants ont rendu légitime l'apparition d'un champ de recherche consacré à l'élaboration de nouvelles approches, entraînant des évolutions importantes dans les pratiques socio-éducatives.

Ainsi, se dessine un lien de dépendance réciproque entre la légitimation des professionnels du secteur, et la légitimation des normes professionnelles sur lesquelles s'appuie leur travail.

I. SOCIOLOGIE DES PROFESSIONS

S'il n'existe pas de consensus sur la définition d'une profession, on peut néanmoins se fonder sur les caractéristiques élaborées par plusieurs sociologues pour déterminer dans quelle mesure et de quelle manière un groupe professionnel accède à un certain statut et à certains privilèges. On rappellera d'abord quelques aspects liés au concept de profession, avant de s'intéresser plus particulièrement, aux processus de professionnalisation et de légitimation des groupes professionnels.

A. Concept de profession

Les principales caractéristiques attribuées aux professions, qui les distinguent de simples occupations, sont retracées ici brièvement. Parmi les éléments retenus par les auteurs qui se sont penchés sur des 'professions établies', dont C. Dubar et P. Tripier ont fait une présentation détaillée, on rappellera ici plus particulièrement deux aspects centraux qui distinguent ces groupes des autres groupes professionnels, ainsi que certains mécanismes d'acquisition et de maintien de ces distinctions.

En français, le terme de profession n'a pas de sens aussi précis que dans la sociologie des professions anglo-saxonne. Il peut correspondre à un 'groupe professionnel', ou à un 'corps professionnel', dans le sens d'«*ensemble des personnes exerçant un même métier* ».[234] Selon Jean-Michel Chapoulie, il faut y voir des catégories de la 'pratique quotidienne', en opposition avec les 'modèles professionnels', qui se rapprochent plutôt d'un idéal type: d'après lui, le 'modèle professionnel' est un « *ensemble de représentations sociales des rôles et de l'organisation des professions, qui justifient le monopole des professions établies sur une sphère d'activité comme condition de la*

[234] Dubar C., Tripier P. (1998), p. 11.

compétence technique et du respect des règles morales de l'exercice des activités présentées comme au service de 'l'intérêt général'. » [235]

Ces modèles professionnels correspondraient donc moins à une réalité empirique qu'à des représentations mises en avant et utilisées par des 'professions établies' pour justifier une position privilégiée, et convoités par d'autres groupes professionnels aspirant à une telle position. Selon J-M. Chapoulie, les 'professions établies' se distinguent des autres 'groupes professionnels' en ce qu'elles ont réussi à acquérir des privilèges particuliers :

« L'expression 'profession établie' désignera les métiers (médecine, barreau, etc.) qui ont développé un ensemble de caractéristiques spécifiques, monopole d'exercice de certaines fonctions, contrôle des praticiens par leurs pairs, etc. »[236]

Pour plus de clarté on utilisera dans cette partie, la notion de 'profession établie', pour désigner les groupes professionnels présentant les dites caractéristiques, par opposition aux simples métiers, appelés 'occupations' dans la sociologie des professions.

Dans la sociologie anglo-saxonne, le terme de profession désigne ces groupes d'activité dotés par la législation de privilèges particuliers ('professions établies' chez J-M. Chapoulie), par opposition aux simples 'occupations'. C. Dubar et P. Tripier présentent une définition 'canonique' de l'idéal type d'une profession, sur laquelle semblait exister un consensus au début du 20e siècle, aux Etats-Unis :

- les professions traitent d'opérations intellectuelles associées à de grandes responsabilités individuelles ;
- leurs matériaux de base sont tirés de la science et d'un savoir théorique ;
- qui comportent des applications pratiques et utiles ;
- et sont transmissibles par un enseignement formalisé ;
- les professions tendent à l'auto-organisation dans des associations ;
- et leurs membres ont une motivation altruiste. [237]

En France, Emile Durkheim exprimait la nécessité d'organisations professionnelles, dont la fonction serait celle d'une régulation sociale.

« Pour que l'anomie prenne fin, il faut […] qu' il existe ou qu' il se forme un groupe où se puisse constituer le système de règles qui fait actuellement défaut. Ni la société politique dans son ensemble, ni l'état ne peuvent évidemment s'acquitter de cette fonction ; la vie économique, parce qu'elle est très spéciale et qu'elle se spécialise chaque jour davantage, échappe à leur compétence et à leur action. L'activité d'une profession ne peut

[235] Chapoulie J-M (1973), p. 89.
[236] Chapoulie J-M (1973), p. 89.

être réglementée efficacement que par un groupe assez proche de cette profession même pour en bien connaître le fonctionnement, pour en sentir tous les besoins et pouvoir suivre toutes leurs variations. Le seul qui réponde à ces conditions est celui que formeraient tous les agents d'une même industrie réunis et organisés en un même corps. C'est ce qu'on appelle la corporation ou le groupe professionnel.»[238]

Selon E. Durkheim, le 'groupe professionnel', formé par les agents d'une même industrie réunis et organisés, serait le seul à pouvoir réglementer efficacement l'activité de cette profession.

« Pour qu'une morale et un droit professionnels puissent s'établir dans les différentes professions économiques, il faut […] que la corporation […] redevienne un groupe défini, organisé, en un mot une institution publique. »[239]

Les 'groupes professionnels' au sens où l'entendait Durkheim n'existaient pas dans la réalité, il s'agit d'une conception idéale destinée à maintenir la cohésion dans la société.

« Or, dans l'ordre économique, le groupe professionnel n'existe pas plus que la morale professionnelle. » [240]

Cette conception rejoint les 'modèles professionnels' évoqués par J-M Chapoulie, qui se distinguent selon lui, d'une réalité empirique des professions établies ou des autres groupes professionnels.

Au-delà de l'un ou l'autre idéal type, il semble utile, pour cerner la notion de profession, de s'en référer aux caractéristiques étudiées par la sociologie des professions nord-américaine. Elles permettent en effet de comprendre les mécanismes à l'œuvre dans un groupe professionnel pour se garantir l'accès à des privilèges, mécanismes regroupés sous le terme de 'professionnalisation'. Si en France, il n'existe pas comme aux Etats-Unis de privilèges accordés par la loi à des 'professions', il existerait bien *« un certain nombre de prérogatives et de pouvoirs»* liés à *l'«autorité professionnelle (l'exclusivité du mandat et les prérogatives afférentes) »* et à l'*« indépendance (autocontrôle) »*. [241]

On s'intéressera ici aux caractéristiques, mises en évidence principalement par les représentants des écoles fonctionnaliste et interactionniste, concernent les modes de légitimation des groupes professionnels. En cela, on suivra les recommandations de J-M. Chapoulie, qui propose de s'intéresser aux *« formes de différenciation et d'intégration*

---

[237] Dubar C., Tripier P. (1998), p. 7.
[238] Durkheim E. (1930) préface de la deuxième édition, p. VII
[239] Durkheim E. (1930) préface de la deuxième édition, p.VIII.
[240] Durkheim E. (1930) préface de la deuxième édition, p. VII
[241] Milburn Ph. (2001), p. 2.

internes à la profession » ainsi qu'aux *« caractéristiques des délégations d'autorité qui fondent l'existence des professions comme catégories de la pratique quotidienne*. »[242]

1. Délégation d'autorité

E. Hughes a montré que tout emploi entraîne une revendication de la part de ceux qui l'exercent, d'être autorisé à exercer certaines activités que d'autres ne pourront pas exercer (*licence*), à s'assurer d'une certaine sécurité d'emploi en limitant la concurrence. Il s'agit donc pour un groupe professionnel de s'assurer le monopole légal de l'exercice de son activité.

Chaque groupe revendique également une mission (*mandate*), de manière à « *définir les comportements que devraient adopter les autres personnes à l'égard de ce qui touche leur travail. […] La différenciation des fonctions morales et sociales implique à la fois l'établissement des frontières entre les domaines de comportement, et la répartition des responsabilités et des pouvoirs.* »[243] Les professionnels revendiquent un mandat moral, légal et intellectuel. Collectivement, ils disent à la société ce qui est bon et ce qui est mauvais pour les individus et pour la société dans un domaine de la vie. Selon E. Hughes, le mandat et la licence sont la manifestation de la division morale du travail, c'est-à-dire, de la manière dont les fonctions morales sont réparties dans la société. Certaines personnes cherchent et obtiennent la responsabilité de définir les valeurs et d'établir et de renforcer les sanctions sociales sur certains domaines.[244] Le groupe professionnel tente, en indiquant à la société les valeurs qui sont valables dans le domaine correspondant à son activité, d'imposer des normes. Lorsque la revendication d'un tel mandat par un groupe est considérée implicitement ou explicitement comme légitime, une profession est née.

[242] Chapoulie J-M (1973), p. 114.
[243] Hughes E. (1996), p. 99.
[244] Hughes E. (1958), p.79-80.

2. Régulation interne des groupes professionnels

Les sociologues nord-américains ayant étudié les caractéristiques des professions, ont mis en avant des mécanismes de régulation interne spécifiques. Ces mécanismes relèvent de la répartition des professionnels parmi les différents statuts existant à l'intérieur profession. Ils sont basés sur la formation, qui permet une différenciation à l'intérieur de la profession, et sur un ensemble de divers éléments permettant de distinguer à l'intérieur d'une profession, différents 'segments' en concurrence les uns avec les autres.

Le groupe professionnel, dont les membres sont représentés dans une organisation professionnelle, a la possibilité de choisir ses successeurs en régulant et en limitant l'accès au métier, et d'organiser l'évolution prévisible des carrières. Ainsi pour maintenir sa position, un groupe professionnel doit garantir à ses membres des places sur le marché professionnel, en limitant le nombre de ces membres et en empêchant des 'non-membres' d'occuper ces places. Ceci suppose l'adoption de critères objectivables de réussite qui peuvent également servir de moyen de différenciation entre les étudiants. De cette manière, la profession introduit une hiérarchie entre ses membres, qui disposent alors de statuts différents. C'est cette « *évaluation des compétences et la hiérarchisation des carrières* » qui ferait de la médecine une profession.[245]

E. Hughes s'est intéressé à ce que représente l'évolution d'une carrière non en termes de compétences ou de formation, mais en termes de tâches. Selon lui, *« une carrière correspond pour une part à des changements dans la répartition du temps et de l'effort entre les diverses activités constitutives d'un métier.* » Ainsi il y a une évolution du mode de répartition du temps et de l'énergie entre 'l'activité centrale' d'un métier et ses 'activités accessoires'. Les affirmations sur ce que devrait être « *la répartition idéale du temps et de l'énergie […] définissent en outre de façon implicite une hiérarchisation reposant sur les valeurs et le prestige des diverses activités constituant le métier.* »[246]

En considérant la formation de médecin aux Etats-Unis, E. Hughes observe que parallèlement à leurs fonctions de transmission de savoirs et de règles, ainsi que la sélection des individus aptes à exercer le métier de médecin, ces études ont également comme fonction de répartir les futurs praticiens parmi les différentes branches de la

[245] Dubar C., Tripier P. (1998), p. 89.
[246] Hughes E. (1996), p. 181.

profession. L'évolution du choix des modèles par l'étudiant, la manière dont il va s'orienter plutôt vers un modèle que vers un autre, est une part significative de la formation de médecin.[247]

L'approche des professions d'Anselm Strauss met l'accent sur les conflits d'intérêt et sur les changements à l'intérieur des professions. Il souligne l'importance des répercussions de la diversité des intérêts professionnels sur les membres de la profession et sur les changements internes à celle-ci. A. Strauss refuse l'idée d'homogénéité à l'intérieur d'une profession, il introduit la notion de 'segments', c'est-à-dire de groupements qui y émergent. Il conçoit les professions comme des agrégations de segments poursuivant des objectifs divers. Il préconise donc une approche permettant d'étudier les professions comme des processus**.** Les valeurs qui ne sont pas partagées par certains segments, et sur lesquelles peuvent porter les conflits, sont selon A. Strauss.

> *- le sens d'une mission: la revendication d'une mission prend place dans le contexte d'une lutte pour la reconnaissance et l'obtention d'un statut institutionnel ;*
> *- les activités de travail : se développent des définitions différentes de l'organisation du travail et des tâches prioritaires ;*
> *- méthodologies et techniques : elles traduisent des points de vue divergents sur la réalité dont s'occupe la profession ;*
> *- les clients et les relations avec les clients ;*
> *- confraternité : l''esprit de corps' n'existe qu'à l'intérieur de certains groupes, l'identification professionnelle n'a lieu que pour un segment de la profession ;*
> *- intérêts professionnels et associations : les intérêts sont souvent antagonistes à l'intérieur d'une profession.* [248]

Cependant, d'après cet auteur, « *les conflits d'intérêts les plus fréquents entre membres d'une profession portent probablement sur l'accès à une position d'influence dans une institution, sur les questions de recrutement, et sur les relations avec l'extérieur.* »[249]

Ainsi, « *les associations [professionnelles] doivent être rapportées aux intérêts essentiels internes à la profession […]. Elles représentent un segment ou une alliance particulière de segments* » [250] qui a intérêt à penser la profession comme unité, et qui en exerce la fonction de porte-parole vis-à-vis du public. L'unité apparente du groupe professionnel est donc présentée à travers les relations publiques pratiquées par les

[247] Hughes (1958), p. 123.
[248] Strauss A. (1992), p. 70.
[249] Strauss A. (1992), p. 79.
[250] Strauss A. (1992), p. 80.

associations. Ce sont également ces associations qui servent aux segments puissants pour imposer des codes.

On peut interpréter les résultats d'A. Strauss comme la description de processus de professionnalisation de différents 'segments' qui cherchent à s'autonomiser vis-à-vis de groupes professionnels établis.

3. Institutionnalisation des rôles

La théorie fonctionnaliste étudie des professions existantes en essayant d'en extraire les aspects correspondant à des caractéristiques idéaltypiques, notamment leurs fonctions sociales. T. Parsons distinguait quatre professions correspondant à ces critères: les enseignants, les juristes, les médecins, les ingénieurs. Leur fonction sociale principale est définie ici comme celle de contrôle social, mais aussi et d'autoreproduction sociale, à travers les rôles.

« La relation médecin - malade est typique de l'activité du professionnel car elle révèle à la fois la structure de cette activité, fondée sur l'institutionnalisation des rôles, et sa fonction essentielle : assurer le contrôle social et contribuer, de ce fait, à la reproduction sociale de cette structure. […] Chez Parsons, le professionnel doit être en contact direct à la fois avec le savoir et le public et partie prenante d'une institution stratégique pour le fonctionnement du système social. » [251]

L'institutionnalisation des rôles apparaît comme centrale pour remplir les fonctions sociales de la profession. Le rôle est déterminé non pas par chaque représentant individuel de la profession, mais par le groupe tout entier, à travers un long processus d'institutionnalisation. Une fois que les privilèges liés à l'état de profession sont atteints, chaque membre de la profession a intérêt à perpétuer ces privilèges, en s'assurant notamment que les usagers reconnaissent le rôle qui leur est assigné. En exerçant ce contrôle, la profession s'assure de la reproduction des modèles relationnels.

L'identification de l'individu à son rôle conduit à ce que E. Hughes appelle 'le drame social du travail' : *« Pour beaucoup de métiers on peut définir ceux qui sont, pour ainsi dire, les consommateurs du travail ou des services produits par d'autres. Les membres de ces métiers mènent fréquemment contre ces consommateurs un combat permanent pour leur statut et pour leur dignité personnelle. Une partie du problème social et psychologique du métier correspond à la sauvegarde d'une certaine liberté et d'une*

certaine distance sociale par rapport à ceux qui sont concernés par le travail effectué de la façon la plus critique et la plus intime. »[252]

Les professionnels doivent s'efforcer de maintenir une certaine distance entre eux et les usagers, de manière à reproduire les rôles respectifs et les modèles relationnels correspondant à cette profession. Cela fait partie de ce qu'ils apprennent, durant leur formation professionnelle. Comme R. Merton, E. Hughes affirme que l'initiation à un nouveau rôle fait autant partie de l'enseignement, que l'apprentissage de techniques.

On retient donc, comme caractéristiques des professions établies, le monopole sur une activité donnée accompagné d'une régulation interne de ces professions notamment par un système de formation, et la délégation d'une certaine autorité de la part de la société, conduisant à l'institutionnalisation de rôles définissant les relations entre professionnels et usagers.

B. La professionnalisation

Le terme de professionnalisation est employé ici pour désigner le processus par lequel un groupe professionnel accède au statut de profession établie, et partant, aux prérogatives qui y sont liées.

Le processus d'évolution d'un groupe professionnel de l'état de simple 'occupation' à celui de 'profession' ou 'profession établie', dans le sens strict de la sociologie des professions, est appelé professionnalisation.

E. Hughes observe que la volonté, d'accéder à un statut privilégié en faisant valoir des caractéristiques propres aux 'professions établies', est commune à de nombreux groupes professionnels. *« On trouve aussi dans ces mouvements en faveur de la professionnalisation toute une série de variations sur le thème de l'évolution du statut, en relation avec le passé du métier et avec les autres protagonistes - clients, public, autres métiers. On souhaite plus d'indépendance, une meilleure reconnaissance, un statut plus*

[251] Dubar C., Tripier P. (1998), p. 83, 86.
[252] Hughes E. (1996), p. 84.

élevé, une ligne de partage plus nette entre les membres de la profession et les autres, et plus d'autonomie dans le choix des collègues et des successeurs. » [253]

Parmi les nombreux métiers cherchant à se faire reconnaître comme profession établie, il nomme également les travailleurs sociaux. *« Les travailleurs sociaux s'évertuaient à prouver que leur travail ne pouvait être fait par des amateurs, dont les efforts n'étaient étayés que par leur seule bonne volonté. Il fallait, disaient-ils, une formation préalable à l'analyse des cas, une technique reposant sur la connaissance et l'expérience accumulées de la nature humaine et des comportements en diverses circonstances et situations de crise. Leur premier objectif fut de définir la position du professionnel et de la distinguer de celle du visiteur ou du réformateur social qui n'est qu'un amateur compatissant. »* [254]

C. Dubar et P. Tripier soulignent l'importance donnée par les sociologues des professions, au lien étroit entre processus de professionnalisation et processus de légitimation. Ainsi, les professionnels seraient ceux qui sont parvenus à *« organiser l'acquisition et la légitimité de leur compétence, dans de vastes champs fonctionnels, sur la base des titres officiels détenus par eux. »* Ces processus exigeraient un *« travail d'argumentation, qui doit relier la sphère de la pratique, c'est-à-dire la démonstration de l'efficacité du professionnel dans la satisfaction du 'besoin', avec la sphère de la théorie, c'est-à-dire la légitimité 'scientifique' de la discipline sur laquelle la profession prend appui. »* [255]

En effet, les privilèges du monopole de l'activité, et de la délégation d'autorité, ne sont accessibles que si la profession dispose de suffisamment de légitimité. Celle-ci est fondée d'une part, sur des savoirs reconnus, et d'autre part, sur l'existence et le respect d'un code déontologique.

Pour que le monopole d'un groupe professionnel sur une activité soit accepté et reconnu par la société, ce groupe professionnel doit en permanence justifier, légitimer sa position. Max Weber décrivait ce processus pour les 'professionnels' de l'administration : leur position d'expert est fondée sur une légitimité légale-rationnelle, due à la légitimité rationnelle du pouvoir auquel ils se rattachent, et aux connaissances dont ils disposent pour mettre en application ce pouvoir. En transposant ce modèle aux autres groupes

[253] Hughes E. (1996), p. 111, 113.
[254] Hughes E. (1996), p. 111, 113.
[255] Dubar C., Tripier P. (1998), p. 154.

professionnels, on peut retenir l'importance de la légitimité rationnelle dont ils doivent disposer, c'est-à-dire, de la confiance des autres membres de la société dans leur expertise.

Or les connaissances sur lesquelles les 'profession établies' fondent leur légitimité, ne sont pas disponibles d'emblée, pas plus qu'elles n'émergent d'une manière soudaine, mais elles sont au contraire le fruit d'un développement. Selon J-M. Chapoulie, ce développement du savoir doit justement être vu en lien avec les intérêts de groupes professionnels cherchant à fonder leur légitimité : *« On ne peut détacher […] le savoir professionnel de ses conditions de production, de diffusion et d'utilisation. […] La relation de causalité entre savoir et professionnalisation doit donc être renversée : […] il faut étudier les conditions sociales de monopolisation d'un savoir et les conséquences, sur le développement de celui-ci, de l'apparition d'un corps de spécialistes. »*[256]

Les savoirs propres, qui pourront être utilisés par le groupe professionnel dans le dessein de gagner en reconnaissance et en légitimité, doivent d'abord être développés et mis en avant par ce groupe.

Mais cela signifie également, que ces savoirs devront être reconnus comme légitimes, fondés, utiles, par la société. Pour accéder à cette reconnaissance, la validation des savoirs par leur intégration à l'université, apparaît comme une étape décisive. C'est ce que montre E. Hughes en décrivant, le développement des 'professions en transition' sous forme de la mise en place d'écoles et de curriculums où est transmis le savoir pratique, puis leur incorporation à l'université, la standardisation des études, leur validation par des diplômes académiques, l'activité de recherche dans un ou des champs considérés comme propres à la profession, et la constitution d'un corps de personnes qui enseignent plus qu'ils ne pratiquent la profession.[257]

Comme l'expliquent C. Dubar et P. Tripier, les groupes professionnels tentent de gagner en légitimité grâce à l'institutionnalisation de leur savoir et sa transformation en pouvoir, en « *l'imposant comme ensemble de 'vérités'* ». C'est par ce moyen qu'est contrôlée la demande, qu'est capté le « *public pour le convaincre que les professionnels sont seuls capables de répondre à des besoins qu'ils contribuent à définir*. » C'est ce qui aurait été mis en évidence par Eliott Freidson lorsqu'il a étudié les processus utilisés par trois catégories de groupes professionnels, « *qui utilisent et transforment, chacune à leur*

[256] Chapoulie J-M (1973), p. 96.
[257] Hughes E. (1958), p. 134.

façon, le savoir formel qui constitue l'aspect essentiel de leurs activités. » Ainsi, les chercheurs et les enseignants produiraient et formaliseraient les connaissances scientifiques pour les transmettre, les « *administrateurs qui décident des politiques et de leur mise en œuvre, simplifient le savoir formel pour le rendre opérationnel* », et « *les praticiens, consultants, conseillers, ingénieurs, etc., adaptent le savoir formel aux exigences pratiques de situations nécessairement prévues.* » [258]

Les groupes professionnels feraient ainsi eux-mêmes naître les besoins auxquels ils sont en mesure de répondre.

Selon E. Hughes, « *le fait que la pratique de la profession repose sur un type de savoir auquel seuls les membres de la profession ont accès […], est partie intégrante de ce qui constitue la profession et ses revendications.* »[259] Ce constat implique que les privilèges auxquels aspire un groupe professionnel ne peuvent être atteints que par le biais d'une formation par laquelle ces savoirs seront transmis.

Le fait de faire accepter les connaissances pratiques, comme connaissances théoriques, serait donc capital dans le processus de légitimation des savoirs professionnels. On peut ajouter, dans les systèmes académiques européens du moins, que l'entrée d'une discipline à l'université sous-entend non seulement un enseignement et l'évaluation formelle de savoirs, mais également, une activité de recherche qui sera menée à un niveau reconnu comme scientifique. De cette manière, les savoirs en question gagnent une légitimité incontestable dès lors qu'ils sont dispensés à l'université.

E. Hughes retient qu'au-delà de l'idéal type des professions, dans la réalité ce ne sont pas seulement des services spécialisés qui sont dispensés, mais que ces services « *incluent une part de conseil. La personne pour qui ou sur laquelle le service spécialisé est accompli, ou celle à qui on reconnaît le droit ou le devoir d'agir en son nom, est informée de la nécessité de l'acte du professionnel.* »[260] Ceci signifie que le patient ou client admet la pertinence des conseils du professionnel et la supériorité de son savoir.

Cette légitimité du savoir, en même temps qu'une certaine exclusivité de la détention de ce savoir, serait fondamentale pour justifier les privilèges accordés aux groupes professionnels dont l'activité est basée sur ce savoir.

---

[258] Dubar C., Tripier P. (1998), p. 126.
[259] Hughes E. (1996), pp. 107-108.
[260] Hughes E. (1996).

Le deuxième aspect légitimant l'accès à la licence et au mandat est l'existence et le respect d'un code déontologique. En effet, dans la sociologie des professions nord-américaine, il semble acquis que l'un des critères indispensables à une profession est *« l'acceptation et la mise en pratique d'un code éthique réglant l'exercice de l'activité professionnelle*. » [261] Parmi les éléments de ce code déontologique, un des traits essentiels des professions, est la 'neutralité affective' des praticiens, qui « *fait la spécificité de la relation contractuelle de type professionnel par rapport à la relation commerciale ou administrative : elle n'est pas orientée vers le profit pour soi-même […] mais vers la satisfaction d'un client par les ressources de valeurs impersonnelles comme l'avancement de la science.* »[262]

C. Dubar et P. Tripier montrent l'importance accordée dans la sociologie des professions, aux normes et valeurs professionnelles, comme éléments de la légitimation des professions.

« Les professions consultantes dépendent, en effet, de la confiance du public et donc de la légitimité de leur 'compétence pour un objectif déterminé'. […] Il faut que les médecins consultants se créent une clientèle qui croit [qu'ils] vont les guérir. […] C'est le fait que les risques d'accident soient minimisés, que les fautes professionnelles soient sanctionnées et que les résultats puissent être évalués qui établit et consolide la confiance du public. »[263]

Or, l'unique contrôle exercé sur l'activité des médecins aux USA, serait un contrôle informel, interne à la profession. Pour que ce mode de contrôle donne sa légitimité à la profession, il doit être reconnu par l'Etat, qui doit donc accepter de déléguer son pouvoir. Aux Etats-Unis, « *ce sont les valeurs professionnelles qui justifient la délégation de pouvoir de l'Etat et qui fondent la croyance du public dans la légitimité professionnelle.* »

L'éthique professionnelle, qui se réfèrerait à des valeurs communes à tous, serait donc l'élément fondamental qui enclenche la légitimité d'une profession et la délégation de pouvoir par l'Etat, dont le fonctionnement de l'autocontrôle.

---

[261] Dubar C. (1991), p. 142.
[262] Dubar C., Tripier P. (1998), p. 83.
[263] Dubar C., Tripier P. (1998), p. 124.

Un autre élément de légitimation est évoqué par Philip Milburn, qui sur l'exemple des avocats et des médiateurs en France, cherche à « *mettre en relief le processus de définition de la légitimité de l'intervention professionnelle dans la relation avec l'usager.* »[264] La 'compétence relationnelle' du professionnel apparaît comme l'élément permettant de légitimer son intervention.

« La valeur de l'intervention en se joue pas tant en dehors de celle-ci, vis-à-vis de tiers, institutionnel (justice) ou individuel (l'adversaire), mais au sein même de l'interaction avec l'usager. Le processus de définition de la situation relationnelle est maîtrisé par le praticien qui, ce faisant, contribue à faire reconnaître la validité de sa position et de sa compétence. »[265]

Selon Ph. Milburn, l'autorité du professionnel serait essentiellement fondée non sur un statut, mais sur la validation de cette autorité par l'usager dans le cours de l'échange. Un des éléments mis en œuvre pour parvenir à ce but serait ici aussi, une « base éthique » qui serait « *posée comme cadre par l'intervenant, constituant un élément essentiel de sa compétence*. »[266]

Cependant, une différence apparaît ici entre la légitimation de l'intervention individuelle de chaque intervenant qui serait à renouveler à chaque nouvelle intervention, et la légitimation d'un groupe professionnel, due notamment à la maîtrise d'un savoir « ésotérique », qui serait « exogène » aux interventions.

La compétence relationnelle apparaît donc comme un élément pouvant contribuer à la légitimité d'une intervention, mais ne suffisant pas pour légitimer la position d'autorité et d'indépendance d'un groupe professionnel.

Il appartient donc à chaque groupe professionnel de garantir et de mettre en avant ces éléments de légitimation que sont, au-delà des compétences relationnelles, des connaissances et un savoir légitime et exclusif, ainsi que le respect d'un code déontologique et l'autocontrôle.

---

[264] Milburn P. (2002), p. 49.
[265] Milburn P. (2002), p. 56.
[266] Milburn P. (2002), p. 70.

C. Application au secteur socio-éducatif

Les différents aspects analysés par la sociologie des professions, dirigent l'attention d'une part, sur les rapports entre une profession établie et la société (de même qu'entre chaque professionnel et chaque usager), et d'autre part, sur les processus par lesquels ces rapports s'établissent.

Pour la comparaison du métier d'éducateur en foyer en France, en Russie et en Allemagne, cette perspective apporte quelques points de repère et permettra de saisir les différentes évolutions des groupes professionnels. Au-delà du groupe des éducateurs, on s'intéressera plus largement aux professionnels du secteur socio-éducatif, dans la mesure où ce secteur compte d'autres professionnels que les éducateurs.

En effet, le concept de professionnalisation est repris dans les trois pays dans ce secteur : pour les travailleurs sociaux et les éducateurs spécialisés en France, pour les travailleurs et pédagogues sociaux en Russie, et pour ces trois groupes, en Allemagne. De nombreuses études entreprennent de comparer les métiers du travail social ou celui d'éducateur à une 'profession', quelle que soit la signification attribuée à ce terme. L'objectif visé est de montrer le chemin parcouru ou restant à parcourir pour que les professionnels concernés puissent prétendre à la reconnaissance sociale que garantirait le statut de profession. D'une manière générale on s'aperçoit que les auteurs faisant appel à ce concept tentent de s'en servir pour justifier la revendication d'une meilleure reconnaissance sociale.

1. France

Les études sur le groupe des travailleurs sociaux en général, et des éducateurs spécialisés, en particulier, pointent essentiellement un déficit de légitimité, qui serait dû à une mauvaise mise en valeur des compétences et des savoir-faire spécifiques à ces métiers.

Jacques Ion et Jean-Paul Tricart constatent que pour tous les groupes de travailleurs sociaux, l'Etat a été partenaire dans le processus de professionnalisation qui a conduit à *« une reconnaissance statutaire réglementant l'exercice professionnel, l'organisation des formations, et les voies d'accès aux postes de travail. »* C'est en effet l'Etat qui « *garantit*

la légitimité des pratiques professionnelles, qui définit les missions et les mandats, et qui assure enfin, directement ou indirectement, les rémunérations. »[267]

François Aballea, en analysant l'évolution du travail social, constate au contraire une déprofessionnalisation, qu'il décrit à travers la décomposition du modèle identitaire des travailleurs sociaux.[268] Il récapitule les aspects du 'modèle professionnel', tiré de la sociologie des professions nord-américaine, auquel les métiers du travail social sont souvent comparés, ainsi que la notion de professionnalisation, « *entendue au sens de processus de constitution d'une profession* » qu'il caractérise de « *stratégie* ». Il montre que même si les métiers du social s'apparentent au modèle professionnel par leur « *autonomie dans la définition de l'action et des références qui encadrent celle-ci* » ainsi qu'au niveau de la formation, elles ne peuvent pas revendiquer de « *corps de références théoriques propres* ». De même, le modèle 'industriel', qui fait correspondre à des qualifications spécialisées, une position dans une grille de classification, ne serait pas transposable non plus sur les travailleurs sociaux, dont le modèle identitaire est basé sur « *une approche globale ou intégrée du bénéficiaire ou de la situation.* », c'est- à- dire, n'est pas divisible en différentes qualifications.

En parlant de déprofessionnalisation, François Aballea fait allusion à différentes tendances qui, selon lui, éloignent encore plus le travail social du modèle professionnel. Ainsi, la décentralisation, en changeant les autorités sous lesquelles travaillent les travailleurs sociaux, aurait entraîné des changements dans les modes de légitimation, d'expertise et d'autorité, comme dans les valeurs de référence qui s'éloigneraient ainsi du modèle identitaire des travailleurs sociaux. En effet, les notions de gestion, d'efficience, d'objectifs, d'évaluation, mais aussi l'introduction de logiques d'urgence, iraient au détriment de l'autonomie des travailleurs sociaux. Ces derniers perdraient « *de plus en plus le sens* » de leur travail, ces nouvelles logiques s'installeraient « *au détriment de ce qu'il[s] considère[nt] comme la spécificité même de [leur] travail, soit la relation clinique aidante et éducative.*»[269]

D'après l'auteur, c'est le malaise résultant de cet éloignement du modèle identitaire des travailleurs sociaux qui les conduirait à revendiquer de plus en plus une légitimité de groupe professionnel, alors que dans les faits, ils s'éloignent du 'modèle professionnel'.

---

[267] Ion J., Tricart J-P. (1998), P. 27.
[268] Aballea F. (1996).
[269] Aballea F. (1996), p. 59.

Pour définir l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés, quelques auteurs ont tenté de comparer ce métier avec une 'profession'. Si cette notion de profession reste souvent indéfinie, elle revêt aux yeux de tous ceux qui s'en servent, un aspect souhaitable lié à un statut et une reconnaissance sociale élevée.

Paul Fustier notait dans les années 1970, plusieurs éléments contribuant à une organisation formelle du métier, comme l'existence de syndicats et d'associations professionnelles, de conventions collectives, de réglementations diverses concernant les horaires de travail, les indices de rémunération, les modalités de la retraite.[270] Selon Claude Dubar les traits distinctifs de l'organisation de la profession des éducateurs étaient « *la sélection sur critères psychologiques et moraux, l'absence de techniques professionnelles précises, la distance entre ce que l'éducateur est sensé faire (réinsertion sociale, thérapeutique individuelle, formation de la personnalité…) et ce qu'il fait réellement (surveillances, observations, animations de loisirs, tâches matérielles…).* »[271]

Jacques Marpeau tente de confronter les résultats de son analyse avec la définition de la notion de profession qu'il emprunte à F. Aballea, articulée autour de cinq points :

- la délimitation d'un domaine et d'objectifs d'intervention précis : J. Marpeau conclu à l'existence d'un objet commun à tous les différents domaines d'intervention des éducateurs spécialisés, qu'il appelle 'processus complexe d'élaboration du sujet', même si ces processus peuvent être « mis en scène de façon très différente ». La finalité serait dans « l'élaboration par le sujet lui-même, des multiples capacités qui lui sont nécessaires », ce qui « suppose pour lui la sortie des captations dont il est l'objet.»
- un système d'expertise, constitué de savoirs complexes, ayant une dimension intellectuelle et abstraite, mais aussi de composantes techniques : l'auteur parle d'une «réelle expertise de la complexité des situations humaines et de leurs conditions d'évolution.», consistant à « pouvoir se référer à des processus généraux et identifier à quels endroits ceux-ci sont déjà à l'œuvre ou peuvent être mis à l'œuvre dans une situation singulière. » Il y aurait donc un « double mouvement d'interrogation d'hypothèses évaluées sous des angles multiples » permettant de construire « une opérationnalité d'un dispositif éducatif s'ajustant progressivement aux évolutions propres du sujet, comme aux évolutions du contexte. » Quant aux composantes techniques, elles ne sont à ses yeux que des « moyens pour rendre possible l'émergence d'un processus sans pour autant le déterminer. »
- un système de références, ensemble de valeurs et de normes propres : sur ce point, J. Marpeau insiste surtout sur « la question de la règle et de la loi symbolique » et la nécessité pour le sujet de s'inscrire « dans un accès au sens de la règle en tant que nécessité de garantir une possibilité de vivre dans une communauté humaine comme un parmi les autres. »

[270] Fustier P. (1972), P. 25.
[271] Dubar C. (1970), P. 87.

- la reconnaissance sociale de l'expertise et du système de références : selon l'auteur l'accès à une telle reconnaissance nécessite l'émergence d'une 'culture professionnelle' qui fonderait une « véritable identité professionnelle. »
- un système de contrôle de l'expertise et du système de référence : celui-ci demanderait à être inventé.[272]

En somme, les deux derniers critères resteraient à remplir pour que le métier d'éducateur spécialisé corresponde à la définition d'une profession retenue par l'auteur.

Alain Vilbrod analyse lui aussi les éléments qui éloignent ce métier du statut de profession et des prérogatives qui y seraient liés. En particulier, il évoque l'absence d'une technicité particulière, qui aurait toujours été remplacée par des références morales : « *Aux lieu et place de cette technicité, c'est une culture morale qui apparaît être le ciment, tant des modalités de sélection, des ressorts de la formation que des formes d'échanges et de travail au sein des institutions : l'ineffable demeure.* »[273] L'autre obstacle à la professionnalisation serait le manque d'organisation entre les différents groupes qui forment les piliers du secteur.

Jean Brichaux, psychologue et formateur d'éducateurs spécialisés, parle des éducateurs spécialisés français comme d'une « *activité en voie de professionnalisation* »:

« Le monde socio-éducatif entre à peine dans cette dynamique mouvementée. Les luttes menées jusqu'à présent pour arracher un semblant de statut ne constituent en réalité que les prémices d'un processus qui requerra à l'avenir un engagement socio-économique, politique et culturel plus profond. »[274]

Il affirme qu' « *il ne se trouve […] aucun sociologue des professions pour délivrer au travail social et au travail socio-éducatif le label professionnel tant espéré.* »[275]

Les critères faisant défaut selon lui, sont :

- l'absence d'un savoir formalisé propre à cette catégorie d'intervenants ;
- absence d'autonomie du groupe et absence de contrôle par les pairs ;
- absence d'un lien contractuel entre l'éducateur et son client.

J. Brichaux nomme un critère qui serait d'après lui aussi important : « *comme de nombreux sociologues l'ont souligné, l'extrême féminisation de l'activité socio-éducative signe sa marginalité et ne plaide pas en faveur de sa reconnaissance sociale.* »[276]

---

[272] Marpeau J. (1997), Pp. 320 – 323.
[273] Vilbrod (1995), P. 78.
[274] Brichaux J. (2001), P. 52.
[275] Brichaux J. (2001), P. 43.

Après avoir retracé les grands traits de l'approche interactionniste notamment, il évoque l'absence, dans l'éducation spécialisée, d'un objet bien défini et de compétences bien particulières, éléments qui seraient nécessaires pour « *convaincre la société qu'on dispose d'un savoir et d'un savoir-faire spécifiques susceptibles de s'avérer efficaces dans l'approche, la compréhension et la résolution des problèmes rencontrés.* »[277] Par ailleurs, il rappelle qu'il manque également aux éducateurs un code déontologique. Cet auteur, comme de nombreux autres, affirme que les éducateurs doivent délimiter leur savoir, leur spécificité propre, afin d'entrer en concurrence avec d'autres groupes professionnels, et d'accélérer ainsi leur reconnaissance et donc, leur professionnalisation.

C'est ce qu'il entreprend dans son analyse : il tente de décrire l'expertise des éducateurs afin de contribuer au processus de leur professionnalisation en définissant les contours de leur savoir-faire spécifique. Il élabore le concept du 'savoir s'y prendre', composé de savoirs d'expérience acquis avant l'entrée dans le métier, de savoirs de formation et de savoirs professionnels. Ce concept, sensé cerner « *l'expertise* » des éducateurs, englobe de nombreuses facettes : « *Cette expertise que nous avons baptisée 'savoir s'y prendre' consiste en la capacité de juger a priori et de manière intuitive la valeur et le sens des façons d'agir dans une situation complexe en constante évolution*. »[278]

Le déficit de légitimité des éducateurs dans la société, est pointé également par Jacques Rouzel.

« A ne rien dire de ce qu'ils font, à ne pas écrire et 'publier', donc rendre public, ce qui fonde leurs actes, les éducateurs s'exposent au soupçon et à la perte de confiance de la société. »[279]

Pierre Nègre, dans sa thèse, souligne aussi la nécessité de la part des éducateurs, d'une réflexion sur les situations de prise en charge, qui, d'après lui, doit mener à une production de sens qui constitue pour la profession « *un enjeu décisif de légitimité*». [280] Selon cet auteur l'aspiration des éducateurs à une légitimité professionnelle, serait l'explication à la 'quête de sens' à laquelle ils se livrent depuis leurs origines :

« L'affirmation de leur professionnalité dépend de la possibilité qui leur est reconnue de représenter les situations qu'ils gèrent, [d'] être reconnus comme porteurs

---

[276] Brichaux J. (2001), P. 44.
[277] Brichaux J. (2001), P. 49.
[278] Brichaux J. (2001), P. 81.
[279] Rouzel J. (1997), P. 127.
[280] Negre P. (2000), P. 12.

des demandes et besoins des personnes 'prises en charge' et comme informateurs compétents pour traduire à des tiers le contenu des actions développées à leur égard. Ceci implique de maîtriser les lieux où cette représentation peut s'effectuer, de faire reconnaître la validité des codes techniques utilisés pour le repérage et la compréhension des situations problématiques, d'affirmer la nécessité de personnels spécialement formés pour utiliser ce code, de contrôler ou d'influer sur les instances qui assurent son apprentissage, de parvenir à ce que celui-ci soit reconnu par un diplôme labellisé. […] Ces diverses dimensions font système. »[281]

En effet, l'autonomisation des pratiques professionnelles serait fonction de l'ampleur du rôle confié pour sa gestion et du degré de légitimité reconnu pour sa réflexion.

Michel Chauvière de son côté, a analysé plus spécifiquement la notion de 'qualification professionnelle' chez les travailleurs sociaux et parmi eux, les éducateurs spécialisés. Selon lui, les qualifications nécessaires à l'activité des éducateurs, ne seraient que 'contingentes', d'où la difficulté de légitimation que connaît le métier depuis le début de son existence. Les qualifications seraient en réalité fondées essentiellement sur des 'compromis institutionnalisés', qui « *construisent ou défont la légitimité et le territoire de l'activité* ».[282]

En retraçant l'histoire du métier d'éducateur en comparaison avec celui des assistantes sociales, il constate une différence fondamentale dans le rapport avec « *les objets sociaux qui justifient leur intervention* » : alors que ces dernières définissent elles-mêmes leur 'public', les éducateurs dépendraient de l'approvisionnement par des instances administratives et judiciaires. De plus, les étapes de la professionnalisation des années 1970 auraient constitué en même temps, des étapes de subordination à l'Etat, alors que la décentralisation, avec l'introduction de nouvelles compétences exogènes aux qualifications des éducateurs et des travailleurs sociaux en général, aurait ensuite contribué à 'déqualifier' ces métiers.

La notion de « déqualification » désigne donc une baisse du degré de correspondance entre la spécialisation exigée par la « demande sociale » et celle présentée par les travailleurs sociaux. M. Chauvière pointe le paradoxe venant du fait que parallèlement à cette déqualification, des travailleurs sociaux, de plus en plus nombreux, se surqualifieraient en suivant des formations complémentaires dans les universités, même

[281] Negre P. (1999), p. 14.
[282] Chauviere M. (1993), p. 5.

« *si cette progression des niveaux de qualification est fondamentalement positive, notamment parce qu'elle réintroduit une éthique de la discussion et de la distance critique ainsi que des enjeux de connaissance* ».[283] C'est ainsi que l'auteur plaide pour un « *renouvellement des énoncés de leurs pratiques* » par les éducateurs, en utilisant la recherche, les études, les catégories opératoires des sciences de l'homme et de la société, « *sans réduire* [la théorie] *à la seule et paresseuse théorisation des pratiques* ».

En France, plusieurs auteurs ont tenté récemment de démontrer les compétences spécifiques détenues par les éducateurs, ou plus largement, par les travailleurs sociaux, dans lesquels les éducateurs sont inclus. Cette démarche correspond souvent au souhait de mettre en valeur le métier d'éducateur, de lui conférer plus de reconnaissance par la société.

Michel Autès, par exemple, rappelle l'injonction paradoxale du travail social, qui met le travailleur social à la fois en position de mandataire des institutions et de représentant des populations, « *entre logique de gestion (contrôle) et logique de projet* ». Il décompose la compétence des travailleurs sociaux en savoir, savoir-faire et savoir-être.[284]

Jacques Marpeau, dans sa thèse en sciences de l'éducation, affirme quant à lui que la compétence de l'éducateur « *suppose l'intelligence d'une situation constituée par la saisie quasi immédiate d'éléments disparates surgissant dans une situation donnée […] afin de permettre une élaboration de sens rendant intelligible un ensemble énigmatique tant pour l'environnement que pour le sujet. La compétence est un art du jugement qui intègre savoir, savoir-faire, et choix stratégique du moment de la pertinence de l'acte.* »[285]

Les tentatives de cerner des compétences spécifiques, qui seraient acquises par l'expérience et / ou par la formation, semblent innombrables dans la littérature spécialisée française. Mais ces compétences et savoir-faire, dont tout le monde s'accorde pour dire qu'ils sont impossibles à évaluer, apparaissent moins comme des méthodes éducatives, que comme des constructions idéologiques destinées à rassurer l'éducateur sur son propre compte, et l'aider à se stabiliser dans une position médiatrice, entre les deux pôles que sont les contraintes sociales qu'il incarne auprès des jeunes, et les jeunes qu'il représente auprès de la société.

---

[283] Chauviere M. (1993), p. 15.
[284] Autès M. (1999), p. 259.
[285] Marpeau J. (1997), p. 28.

Ces différentes analyses concluent donc essentiellement sur deux nécessités pour le groupe des éducateurs spécialisés, dans le but d'acquérir une plus grande légitimité sociale et une autonomie professionnelle : d'une part, ils doivent développer et faire connaître une déontologie commune, et d'autre part, démontrer leur expertise en éclaircissant leurs références théoriques, quitte à passer par une réflexion de type scientifique.

2. Russie

En Russie, si la question de la professionnalisation n'apparaît pas du tout en lien avec le métier d'éducateur, elle est faiblement débattue pour le travail social.

Elena Ïarskaïa-Smirnova relève que le travail social est apparu en Russie simultanément en tant que discipline dans les instituts d'enseignement supérieur, et en tant qu'activité professionnelle, au début des années 1990. Selon cette sociologue, le groupe des travailleurs sociaux en Russie répondrait formellement à un certain nombre des critères cités par la sociologie des professions américaine, comme des critères de professionnalisation.

Cependant, elle souligne quatre déficits substantiels:

> *- le bas niveau de salaire des travailleurs sociaux, qui réduit le prestige de la profession ;*
> *- la présence, parmi le personnel des services sociaux, d'une grande partie d'individus non qualifiés en travail social ;*
> *- le milieu culturel discriminatoire vis-à-vis des problèmes sociaux, qui aurait un effet dévalorisant sur l'appréciation du travail réalisé par les travailleurs sociaux ;*
> *- le peu de qualification et le manque de savoirs spécialisés chez les personnes pratiquant le travail social.*[286]

En effet, ceux qui travaillent aujourd'hui dans les services sociaux des autorités territoriales, ont intégré leurs équipes dès le début des années 90, alors que les instituts d'enseignement en travail social ouvraient seulement leurs portes. Selon cet auteur, la particularité du travail social en Russie serait que « *la sphère de la pratique et la sphère de la formation y existent de manière relativement indépendante l'une de l'autre* ».[287]

Malgré ces éléments Ïarskaïa-Smirnova se montre confiante en la capacité du travail social russe, à se professionnaliser et à gagner en légitimité. Elle évoque notamment l'existence d'organisations professionnelles de travailleurs sociaux.

---

[286] Ïarskaïa-Smirnova E.R. (2001), p. 87.
[287] Ïarskaïa-Smirnova E.R. (2001), p. 89.

D'autres auteurs soulignent l'apport que donne pour la pratique, l'existence de travail social, ainsi que de la pédagogie sociale, comme discipline scientifique. Ils justifient la présence de ces disciplines par leur fonction d'analyse et de perfectionnement des méthodes et des pratiques. A la différence du travail social qui est défini comme une discipline propre[288], la pédagogie sociale en tant que champ scientifique est décrit comme un domaine des Sciences de l'éducation, ayant un objet de recherche propre, et étroitement lié à la pratique professionnelle des pédagogues sociaux.[289] On rappellera qu'en Russie, comme les pédagogues (les enseignants), les pédagogues sociaux sont essentiellement voués à travailler dans les établissements scolaires.

En 1999, le travail social et la pédagogie sociale sont enseignés dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur, publics et privés. En considérant les contenus des formations, les arguments et la stratégie développés par certains de ses représentants, on peut déceler une forte influence venue des pays occidentaux. Mais cette influence semble avoir été acceptée délibérément – voire explicitement recherchée - par des professionnels, des scientifiques et des responsables administratifs fortement déstabilisés face à des problèmes sociaux grandissants, contre lesquels aucun moyen ne semblait adapté. [290]

On constate donc à travers les quelques publications scientifiques qui sont consacrées au travail social et à la pédagogie sociale, qu'avec l'importation d'occident de ces activités et les savoirs et normes qui y sont liés, a eu lieu également une importation des débats sur la professionnalisation. Pourtant, ces débats paraissent artificiels dans le contexte russe actuel, où la légitimité et l'autonomie de ces activités et des professionnels qui les exercent, sont très basses.

[288] Pavlenok P.D. (2000), p. 120.
[289] Lipskiï I.A. (2001), p. 28.
[290] Milova H. (2003).

3. Allemagne

Suite à l'évolution du secteur du travail social et socio-éducatif, à l'accroissement du nombre de professionnels et du niveau de leur formation, un débat s'est engagé concernant le statut de profession de travailleur social et de pédagogue social. Les travailleurs et pédagogues sociaux, qui ont une formation commune en école supérieure spécialisée, sont en effet le plus souvent considérés comme un même groupe professionnel.[291]

Dans l'ensemble, les chercheurs qui se sont penchés sur cette question pour le secteur du travail social et socio-éducatif en Allemagne, sont plus optimistes qu'en France.

Thomas Rauschenberg et Michael Galuske constatent la formidable expansion de ce secteur professionnel sur le 30 dernières années du 20e siècle. « *Le travail social comme système d'aide, de soutien, de conseil et de suivi professionnalisé, légalisé et institutionnalisé, est un des 'gagnants' du 20e siècle. […] L'évolution du prétendu* 'lucky looser*' qu'était le travail social, s'est caractérisée durant ce siècle par une expansion personnelle, par une spécialisation et une différenciation institutionnelle.* »[292] Ainsi, la formule de Hans Thiersch désignant au début des années 1980, le 20e siècle comme celui du travail social, se serait vérifiée dans la réalité.

En se fondant sur les caractéristiques élaborées par E. Hughes et A. Strauss, Fritz Schütze tente de montrer sous quels aspects le travail social peut être considéré comme profession à part entière. En particulier, il qualifie les travailleurs sociaux d'experts, disposant d'un mandat et d'une licence pour analyser et interpréter les situations et pour déterminer le bien des clients, grâce à des méthodes d'analyse et d'action spécifiques basées sur des connaissances scientifiques. [293] Le seul déficit serait le degré d'autonomie, moins élevé pour les travailleurs sociaux que pour les médecins ou les juristes. F. Schütze établi un lien entre ce manque d'autonomie et l'absence d'une science propre, interdisciplinaire, qui serait à la fois fondamentale et appliquée, puisque les méthodes du travail social ne seraient qu'un assemblage de techniques empruntées à d'autres sciences. L'absence de référence à une science propre, donnerait lieu à des contradictions entre le

[291] Rauschenbach Th., Zücher I. (2001), pp.1658-1659.
[292] Rauschenbach T., Galuske M. (1998) p. 47.
[293] Schütze F. (1992), p. 142-143.

savoir théorique du professionnel et le monde réel du client, contradictions que le professionnel tendrait à déguiser afin de maintenir sa position vis-à-vis du client. Mais le déficit d'autonomie de la profession serait dû également à sa dépendance par rapport à un contexte administratif, légal, économique, institutionnel et organisationnel, qui restreindrait sa marge de manœuvre. [294] C'est pourquoi F. Schütze parle pour le groupe des travailleurs sociaux, d'une profession 'modeste'. Cependant il voit, dans la nécessité de se référer à différentes disciplines et méthodes, une tendance généralisable à toutes les professions : selon lui, chaque profession doit aujourd'hui dépasser les catégories qui lui sont traditionnellement propres, et pour définir les problématiques et les solutions dans chaque cas, de plus en plus utiliser des concepts empruntés à d'autres domaines. En cela, le travail social serait précurseur des autres professions.[295]

Concernant plus spécifiquement le groupe des éducateurs (de foyer et de jardin d'enfant), Thomas Netz le range également du côté des semi-professions. La raison qu'il nomme est essentiellement que les éducateurs et éducatrices sont presque toujours employés, et que leurs formations sont le plus souvent également subordonnées aux objectifs des employeurs respectifs. De plus, leur savoir expert aurait été élaboré uniquement par d'autres professions.[296]

Selon W. Klüsche, cette absence de compétences spécifiques aux métiers de travailleur et de pédagogue social, et la nécessité d'utiliser des procédés venus de la pédagogie, la psychologie et l'administration, fait apparaître les travailleurs sociaux comme des 'amateurs' et les empêche d'accéder à une identité professionnelle.[297]

De son côté, Hans-Jürgen Daheim se fonde également sur la sociologie des professions, pour distinguer entre l'autonomie dont dispose un groupe professionnel envers une organisation, et envers les clients. Selon lui, les 'vraies' professions se caractérisent par ce que leur autonomie est reconnue à la fois par les uns et par les autres. Si seul un des aspects est présent, il ne s'agit que d'une semi-profession. D'après lui c'est le cas des travailleurs sociaux comme des éducateurs : les premiers seraient peu autonomes par rapport aux clients, mais autonomes par rapport à l'organisation, les deuxièmes seraient peu autonomes par rapport aux organisations, mais très autonomes par rapport aux clients.[298]

---

[294] Schütze F. (1992), p. 147.
[295] Schütze F. (1992), p. 165.
[296] Netz T. (1998), p. 17.
[297] Klüsche W. (1998), p. 146.
[298] Daheim H-J. (1992), p. 26.

Malgré une représentation qui paraît plus favorable que dans le cas français, les chercheurs cités ici ne considèrent donc ni les travailleurs sociaux et socio-éducatifs en général, ni les éducateurs en particulier, comme des groupes correspondant aux caractéristiques des professions établies. Il est question tantôt, de profession 'modeste', tantôt de semi-profession. Les lacunes citées par rapport au statut de profession établie, sont le manque d'autonomie du groupe professionnel par rapport à d'autres acteurs, et l'hétérogénéité des savoirs de référence, qui seraient empruntés à d'autres sciences en l'absence d'une science propre au travail social et socio-éducatif.

Pour conclure ce premier chapitre, on retiendra les prérogatives d'auto-contrôle, d'autorité, de l'exercice d'un mandat et d'une licence auto-définis, dont disposent les professions établies. On a vu l'importance primordiale du processus de légitimation du groupe professionnel dans l'accès à ces prérogatives. Cette légitimation passe par le savoir : d'abord, légitimation d'un savoir particulier, issu de la pratique professionnelle, et sa transformation en savoir scientifique, enseigné à l'université ; ensuite, légitimation des professionnels qui sont les seuls à disposer de ce savoir. Concernant les groupes professionnels du travail social et socio-éducatif, les études menées dans les différents pays montrent que si une certaine professionnalisation a effectivement eu lieu, elle n'est pas achevée : en France, il manque une légitimité basée sur la définition et la publicité des compétences particulières à ces métiers. En Russie on a vu le peu de reconnaissance sociale des travailleurs et pédagogues sociaux, et le faible lien existant entre l'enseignement théorique, et la pratique. En Allemagne, ce qui est regretté est l'absence d'une science de référence propre et d'une autonomie des groupes professionnels.

Malgré une correspondance apparente entre les degrés de professionnalisation en Allemagne et en France, une juxtaposition des évolutions des groupes professionnels socio-éducatifs, de leurs structures de formation, et de leurs cadres normatifs, fait au contraire ressortir des différences considérables.

II. EVOLUTION DES GROUPES PROFESSIONNELS DU SECTEUR SOCIO-EDUCATIF

Il s'agira dans ce chapitre, de saisir les différents développements du métier d'éducateur et plus largement, du secteur professionnel socio-éducatif dans les trois pays. En effet, on verra qu'en France, en Russie et en Allemagne, plusieurs métiers interviennent dans le secteur socio-éducatif, et plus particulièrement, dans l'éducation en foyer. Ce sont ces différents métiers qu'on regroupe ici sous le terme de 'secteur professionnel'.

On retracera pour chaque pays, dans une perspective historique, l'évolution des groupes professionnels occupés dans ou autour de l'éducation en foyer ; et l'évolution du système de formation de ces professionnels. Il apparaîtra que malgré des périodes de développement identiques, les professionnels français et allemands, ont connu des évolutions divergentes. On tentera de comparer notamment, les degrés de légitimité qu'ils ont atteint dans la société.

A. France

Dans le sillage du développement du secteur associatif à l'œuvre dans l'éducation spécialisée, le métier d'éducateur spécialisé s'est développé essentiellement à partir des années 1940. Il a connu jusqu'aux années 1970, une forte progression, qui s'est ralentie par la suite. Plusieurs autres métiers, moins qualifiés, se sont également développés dans le même champ.

1. Historique

En France il y a après 1945, deux systèmes qui fonctionnent parallèlement dans le domaine de la protection des mineurs : le système dépendant du Ministère de la santé - comprenant les associations - et celui qui fut affilié au Ministère de la justice : aujourd'hui appelé 'Protection judiciaire de la jeunesse' (PJJ). Pour ces deux 'filières', les éducateurs sont formés différemment : la PJJ a son concours d'admission et ses écoles d'éducateurs

propres. Les éducateurs de la PJJ suivent une formation de deux ans, rémunérée, à laquelle ils sont admis sur concours, et après laquelle ils s'engagent à travailler cinq ans à la PJJ. Ils deviennent fonctionnaires du Ministère de la Justice.[299]

En ce qui concerne le secteur associatif, il a connu sans doute son plus grand essor après la guerre. Les centres de rééducation se multiplièrent, accueillant « *une jeunesse proliférant dans les diverses voies de l'inadaptation: enfants et adolescents orphelins abandonnés, infirmes, fugueurs, vagabonds délinquants […]. Des établissements, des services se montent, mais obéissant à une improvisation anarchique, pour ainsi dire non territorialisée* ».[300] Les éducateurs étaient issus principalement des mouvements de scoutisme, et travaillaient dans ces centres sans formation particulière.

Cependant, les éducateurs, devenant plus nombreux, disposant du même type de formation, se sont réunis, dans le but d'acquérir des droits et un statut professionnels. En 1947, une cinquantaine de stagiaires éducateurs se réunissent à Marly-le-Roi et créent l'Association Nationale des Educateurs de la Jeunesse Inadaptée (ANEJI), dans le but « *d'organiser leur profession* »[301]. En 1951, cette association publie le premier numéro de la revue professionnelle 'Liaison'. C'est cette association qui représentera les éducateurs lors de la signature des premiers accords avec les employeurs du secteur en 1958, accords qui définissent un statut d'éducateur.

En 1966, la convention collective nationale des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966 précisant les statuts des personnes travaillant dans ce secteur, est signée. L'ANEJI n'est pas reconnue comme interlocuteur officiel de l'union des employeurs, les éducateurs devant se faire représenter non par une association mais par des syndicats. A partir de 1970, l'influence de l'ANEJI décline, jusqu'à sa dissolution en 1993.[302]

Malgré cette progression de 1943 à 1970, le métier d'éducateur spécialisé restait néanmoins soumis à d'autres professions, dont il ne s'est pas émancipé.

Alain Vilbrod en retraçant l'histoire du métier d'éducateur, insiste sur l'influence acquise de 1945 à 1975 par les neuropsychiatres et pédopsychiatres dans le domaine de

---

[299] Site des Actualités Sociales Hebdomadaires, consulté le 02/11/01.
[300] Centre Régional d'Etudes et d'Actions sur les Handicaps et les Inadaptations (1997), p. 185.
[301] Plantet J. (1998).
[302] Plantet J. (1998).

l'éducation spécialisée, que cette influence s'exerce par le biais des théories ou dans la pratique.[303]

Michel Chauvière, lui aussi, souligne que tout en se professionnalisant, « *l'éducateur est plus que l'assistante sociale dans la position de 'pratique mineure' ; c'est à dire que le lieu de son développement professionnel est aussi le lieu de son assujettissement à des 'pratiques majeures' interconnectées entre elles, telles que la magistrature spécialisée, la neuro-psychiatrie infantile…* »[304] Selon cet auteur, dès leur apparition sur la scène professionnelle, les éducateurs occupaient une place subordonnée, entre les enfants et les 'experts', ces derniers définissant leurs fonctions, mais aussi les modalités de leur formation.

Ainsi, les associations gérant les centres d'accueil pour les enfants qui leur étaient envoyés par les autorités publiques, décidaient elles-mêmes de la direction à suivre dans le travail avec ces enfants. *« La conquête par le secteur privé de son autonomie face aux administrations publiques a pour conséquence principale d'inscrire le fonctionnement de l'ensemble institutionnel 'enfance inadaptée' dans un cadre très souple qui laisse à l'initiative privée la liberté de définir elle-même les 'besoins' en ce domaine - les raffinements de la nosographie allant de pair avec le renouvellement des équipements anciens ou la création de nouveaux équipements.»*[305]

Les psychiatres, avaient une grande influence dans ces associations, et déterminaient notamment les catégories dans lesquelles ranger les mineurs 'inadaptés', ce qui permettait aux associations de créer de nouvelles formes de prise en charge en fonctions de ces catégories. *«La poussée démographique des années 1950-1960 et la carence de l'Education nationale en ce qui concerne la mise en place de structures scolaires, vont augmenter le nombre des enfants qui présentent des difficultés d'adaptation scolaire et des troubles 'caractériels'. Pour le séjour […] de ces enfants dans des établissements spécialisés, aucune prise en charge n'est prévue alors, hormis celle que peuvent assurer les organismes de sécurité sociale. […] Or ce type de prise en charge ne pouvant être assuré qu'en fonction d'un risque 'maladie', tout un secteur va se trouver*

---

[303] Vilbrod A. (1995), p. 42.
[304] Chauvière M. (1980), p. 253.
[305] Muel-Dreyfus (1983), p. 248.

[…] 'médicalisé' […] (en tant que 'débiles', 'gauchers', 'dyslexiques', 'caractériels'). »[306]

Selon A. Vilbrod, « *au moins jusqu'à l'aube des années 1980, quasiment jamais un coup d'arrêt n'a été donné aux multiples créations de filières.* » L'Etat Providence a donc permis une expansion très importante du secteur de l'éducation spécialisée. Cependant, une tentative d'enrayer ce mouvement aurait été faite par l'Etat, à travers la tentative de gagner du pouvoir sur les associations : *« Le renouvellement de l'appareil législatif en 1975, marque avant tout la volonté de contrôler les créations d'établissements et de services. […] La décentralisation […] a eu pour effet premier de rapprocher, sinon de fondre en un, les décideurs et les financeurs.* »[307]

Aujourd'hui, comme on l'a vu dans la deuxième partie (chapitre II – A) les orientations prises par les associations sont en grande partie soumises aux politiques des autorités locales. Les éducateurs eux-mêmes n'ont donc pas gagné en influence.

Malgré une progression marquée par l'avancée de leur qualification, leur représentation dans une association professionnelle, et la garantie de leur statut dans une convention collective, les éducateurs spécialisés sont donc demeurés tributaires d'autres professions, extérieures au secteur de l'éducation spécialisée.

2. Formation

De même que pour leurs activités professionnelles, la formation des éducateurs spécialisés est contrôlée par des professions extérieures à leur activité.

La première tentative de création d'une école d'éducateurs, qui échoua néanmoins, date des années 1930.[308] Progressivement, plusieurs écoles d'éducateurs ont vu le jour à partir de 1942, ouvertes par des associations qui géraient également des centres éducatifs, et qui nécessitaient du personnel 'qualifié'. Ce fut le cas à Toulouse : *« L'école d'éducateurs [fondée par l'abbé Plaquevent à Toulouse] a ouvert ses portes le 15 octobre 1942, et le centre d'accueil, d'observation et de triage en janvier 1943 […] comme une*

[306] Dosda P., Guiot A., Raynal C., Thome P. (1985), p. 21.
[307] Vilbrod A. (1995), p. 53.
[308] Jover J. (2000), p. 68.

sorte d'école d'application pour les élèves de l'école des cadres, incluant dès le départ l'alternance entre la formation théorique et la pratique. »[309]

Le secteur associatif, à l'initiative de magistrats et de psychiatres, essentiellement, a d'emblée pris en main la formation des éducateurs dont il avait besoin. Cela permettait à ceux qui dirigeaient les centres d'accueil de jeunes, de définir non seulement le travail, mais aussi les qualités requises, les savoirs nécessaires aux éducateurs : *« L'action du psychiatre relayée par des associations influentes, va alors à la fois porter sur le cadre organisationnel de la formation de ce nouveaux éducateurs, et sur le type de savoir que ces écoles vont dispenser. »*[310]

En 1966, les différentes écoles d'éducateurs se réunissent en un 'Comité d'Entente des Ecoles' afin d'harmoniser leurs programmes et de mettre en place un diplôme national. Le diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé (DEES) a été créé en 1967 : *« Le DEES est, dès sa création, inscrit sur la liste des diplômes relevant de l'enseignement supérieur sans que le baccalauréat soit pour autant exigé des candidats qui s'inscrivent dans les IFES [Instituts de Formation des Educateurs Spécialisés] agréés. »*[311]

Actuellement, la formation a lieu le plus souvent dans des Instituts communs à toutes les formations de travail social. Pour être admis à la formation d'éducateurs spécialisé, il faut avoir un baccalauréat ou un diplôme considéré comme équivalent, ou bien passer un examen 'de niveau' auprès de l'école de formation. De plus, les élèves doivent passer une sélection organisée par les écoles, qui « *se fait généralement sur les 'qualités de la personne' et sur le bien-fondé de la 'vocation', les aptitudes des individus à exercer ce métier étant le plus souvent mesurées aux réponses aux tests projectifs et aux accents plus ou moins 'sincères' des autobiographies en forme de dissertation ou des entretiens sur les 'motivations' demandés durant les épreuves de présélection.* »[312]

Dés la création des écoles, on observait l'« *instauration modulée à son gré par chaque école de la sélection des candidats [qui] devront se soumettre à des épreuves de sélection : épreuves de culture générale, passage d'un examen médico-psychologique, d'un entretien avec des éducateurs spécialisés […]. Ce sont d'ailleurs souvent les mêmes personnes : médecins, psychologues, éducateurs d'observation qui mettent leurs*

---

[309] Jover J. 2000, p. 73.
[310] Vilbrod A. (1995), p. 41.
[311] Guiot A. (1985), p. 33.

compétences au service de la sélection des candidats éducateurs spécialisés aussi bien qu'à l'observation des jeunes inadaptés. »[313]

Ainsi, les représentants de ces autres professions ne dominent pas uniquement les associations et les contenus donnés au travail socio-éducatif, mais déterminent également les critères de sélection des candidats acceptés à la formation d'éducateur spécialisé. Cela signifie que si une restriction a bien lieu au moment de l'entrée dans le métier, ce ne sont pas uniquement les représentants du métier eux-mêmes qui opèrent cette restriction. Ils sont soumis également à d'autres groupes professionnels.

Parmi les enseignements dispensés, certains semblent relever essentiellement de la pratique socio-éducative. En effet lors d'une réforme du DEES du 6 juillet 1990, le contenu de la formation a été réparti en unités de formation pluridisciplinaires comprenant entre autre les enseignements suivants:

- 'pédagogie de l'éducation spécialisée' : approches du handicap, relation éducative, responsabilité éducative ;
- pédagogie de l'expression et techniques éducatives ;
- vie collective. [314]

La présence de tels enseignements peut permettre de dispenser des savoirs propres à ce métier, même si, d'après les auteurs cités plus haut (J. Marpeau, J. Brichaux etc.), ce métier dispose essentiellement de savoirs-faire qui lui sont propres.

Par ailleurs, la majorité des contenus de la formation se réfèrent à des disciplines extérieures au métier: droit, sociologie, médecine.

La formation a une durée de trois ans, dont 15 mois de stages. Il existe également une formation dite 'en cours d'emploi', étalée sur quatre ans.

A l'issue de cette formation, les éducateurs spécialisés peuvent travailler dans différents types de structures ou services, publics ou associatifs. La même formation les habilite à intervenir auprès de publics différents : mineurs ou adultes, ou familles entières ; handicapés physiques ou mentaux, en difficulté sociales et familiales… Les formes d'action peuvent être en internat (foyer), en milieu ouvert, en prévention spécialisée, en service social.

---

[312] Muel-Dreyfus F. (1983), p. 256
[313] Centre Régional d'Etudes et d'Actions sur les Handicaps et les Inadaptations (1997), p. 190.
[314] Travail social actualités (1991).

Certains éducateurs travaillant dans les associations ont un diplôme universitaire, qui n'est pourtant pas reconnu équivalent à un diplôme du secteur de l'éducation spécialisée. Dans ces cas ils ont souvent le statut d'un éducateur non diplômé. La reconnaissance mutuelle des diplômes universitaires et des diplômes des écoles d'éducateurs est une des évolutions dont il est question dans ce secteur. Par une telle reconnaissance, les représentants du secteur socio-éducatif pourraient voir les savoirs dispensés dans leurs formations, gagner en légitimité, et les diplômés pourraient poursuivre ensuite un cursus universitaire. Seulement il n'existe pas à l'heure actuelle, de filière universitaire qui correspondrait au secteur socio-éducatif, ni même au secteur plus large du travail social *:*

« À l'université, un ensemble 'mouvant et, semble-t-il, en expansion' de diplômes professionnels (DESS) préparent également aux fonctions de l'encadrement et surtout aux nouvelles fonctions de l'intervention sociale. 'Il n'existe pas de formation doctorale en travail social' [...] : les DEA directement organisés autour d'une problématique du travail social sont peu nombreux, et relèvent seulement de la sociologie. »[315]

On peut rappeler que parmi les thèses de doctorat citées dans cette recherche, plusieurs ont été présentées par des éducateurs spécialisés, non seulement en sociologie, mais également, en sciences de l'éducation.

Cette absence de représentation du secteur socio-éducatif dans l'enseignement supérieur et, en particulier, parmi les filières de doctorat, signifie également que très peu de recherches scientifiques sont menées sur les questions théoriques qui permettraient de développer la pratique.

Dans l'ensemble, le système de formation des éducateurs contribue donc à la prédominance dans le secteur, de savoirs de référence tirés de disciplines exogènes à l'éducation spécialisée (psychologie, sociologie, droit, sciences de l'éducation etc.) L'éducation spécialisée en tant que telle, ne constitue pas une discipline propre à laquelle les éducateurs pourraient se référer pour éclairer ou légitimer leur pratique.

[315] Plantet J. (1999).

3. Autres diplômes

A. Vilbrod souligne l'éclatement des métiers dans le domaine éducatif. Pour une tâche identique, pourraient intervenir selon lui, des personnes aux qualifications variées, allant des emplois jeunes à une formation bac + 4.[316]

En dehors du Diplôme d'éducateur spécialisé, il existe depuis 1970, un certificat d'aptitude aux fonctions de moniteur-éducateur (CAFME), accessible sans le baccalauréat. Cependant, comme pour les éducateurs spécialisés, une sélection a lieu dans chaque école. Les études durent deux ans (trois ans 'en cours d'emploi'), dont 7 mois de stage. Le CFAMES permet d'accéder à la formation d'éducateur spécialisé et de bénéficier d'un allègement de 950 h de cours (sur 1450 h).

La différence entre la mission des moniteurs-éducateurs et celle des éducateurs spécialisés n'est pas définie clairement. En pratique, les moniteurs-éducateurs exercent souvent les mêmes responsabilités que les éducateurs spécialisés dans les établissements, mais ils sont plus économiques pour les employeurs, puisque leur statut inférieur leur donne droit à un salaire inférieur. En 1997-98, 3583 moniteurs-éducateurs se trouvaient en formation. Actuellement, comme pour les éducateurs spécialisés, les deux tiers des moniteurs-éducateurs en exercice sont des femmes.[317]

Une circulaire de la direction de l'action sociale de septembre 1999 a instauré, pour les diplômes de moniteur-éducateur et d'éducateur spécialisé, la possibilité d'une formation par apprentissage : l'apprenti doit être âgé de 18 à 25 ans, il signe un contrat d'apprentissage avec un employeur. Il est suivi sur son lieu de travail, par un maître d'apprentissage, et suit une formation théorique dans un centre de formation (1450 heures pour les ES et 950 heures pour les ME, comme dans la voie directe). Pour les moniteurs-éducateurs, l'apprentissage dure deux ans, pour les ES, trois ans. Les apprentis sont rémunérés. Pour les employeurs, l'intérêt d'une telle formation est d'éviter les problèmes apportés par les jeunes diplômés en voie directe. On reproche en effet à ces derniers de pouvoir certes 'conceptualiser correctement', mais d'avoir des difficultés pour 'la prise en charge de la vie quotidienne'.[318]

Il existe également un certificat d'aptitude aux fonctions d'éducateur technique spécialisé, instauré en 1976 : il concerne les personnes « *assurant la formation*

[316] Vilbrod A. (1995), p. 59.
[317] Site des ASH consulté le 2/11/01

technologique, l'adaptation ou la réadaptation professionnelle des inadaptés ou des handicapés. »[319] Ce certificat nécessite une formation d'une durée de 3 ans, à suivre uniquement 'en cours d'emploi'. Le niveau requis pour entamer ces études est un bac technique (ou équivalent) et trois ans de pratique professionnelle.

Enfin, les éducateurs de jeunes enfants sont spécialisés dans la petite enfance (0-7 ans): la moitié travaille en crèches ou haltes-garderies, l'autre moitié travaillent avec des enfants en difficulté ou handicapés. Le diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants a été créé en 1973. L'accès aux études nécessite un diplôme de niveau bac ou équivalent, les études elles-mêmes durent deux ans.[320]

Pour toutes ces formations, les candidats désireux de s'inscrire, ne possédant pas le niveau d'études requis, peuvent passer un 'examen de niveau' auprès des DRASS (directions régionales des affaires sanitaires et sociales).

Cependant de nombreux éducateurs qui ne détiennent pas le DEES ni aucun autre diplôme de ce secteur, sont employés dans des structures associatives. Ainsi, en 1993, on estimait « *à 8000 le nombre d'éducateurs travaillant sans diplôme dans le secteur*»[321], alors que le nombre d'éducateurs spécialisés diplômés était évalué à 35 500.[322] A en juger par les analyses citées précédemment sur la généralisation des emplois précaires et non-qualifiés dans le secteur du travail social, il est possible que cette proportion ait augmenté dans la dernière décennie. Selon Andrée Guiot, les 'éducateurs de contacts' présentent des bénéfices pour toutes les parties représentées dans le secteur :

«- pouvoirs publics : […] la transformation d'un poste d'éducateur de contact en un poste d'éducateur spécialisé reste à l'initiative de l'administration de tutelle […]

- certains responsables d'institution s'orientent délibérément vers l'embauche prioritaire d'éducateurs de contact, [les éducateurs diplômés] étant considérés comme beaucoup plus critiques vis-à-vis de l'institution […]

- éducateurs spécialisés : […] dans la structure hiérarchique, […] les éducateurs de contact représentent, pour eux, un statut inférieur »[323]

---

[318] Gergoly C. (2002).
[319] Hennion-Moreau, S., Pintiau, F. (1993), p. 680.
[320] Site des ASH consulté le 2/11/01
[321] Vachon J. (1993), p. 158
[322] Jaeger M. (1993), p. 202.
[323] Guiot A. (1985), p. 50.

Cette situation est également perçue comme bénéfique par certains des éducateurs concernés, comme celui qui travaille dans le foyer étudié en France :

> *« Il m'a demandé si je voulais bien passer ici en CDI, non pas en tant que candidat élève éducateur, donc je n'avais pas l'obligation d'être diplômé, non pas moniteur - éducateur ni éducateur spécialisé, évidemment, mais éducateur scolaire. Donc c'est juste un moyen de rester, d'avoir un statut, quoi. Ce qui arrange un peu tout le monde, puisque [le directeur] me paye un peu moins que les diplômés et moi j'ai du boulot sans être diplômé. »*

La présence aussi massive, de personnel non qualifié, met bien sûr en question la légitimité des éducateurs qualifiés : si d'autres, qui n'ont pas de qualification, peuvent réaliser le même travail, la valeur de leur propre expertise est remise en cause. Cela confirme le constat de

Dans l'ensemble on a donc l'image des éducateurs français ayant une position plutôt soumise vis-à-vis des représentants d'autres secteurs, même si leur métier serait en évolution avec notamment, la réforme de la qualification des éducateurs et l'intégration de savoirs supplémentaires. La diversité des qualifications donnant accès à un emploi dans l'éducation spécialisée, et l'emploi massif de personnel non qualifié, contribue à une dévalorisation des savoirs spécifiques aux éducateurs spécialisés.

La légitimité du groupe professionnel des éducateurs spécialisés, apparaît donc comme relativement faible, puisque ils n'ont pas d'autorité sur l'orientation de leur pratique, et que leurs savoirs n'apparaissent pas comme indispensables pour l'exercice de leur activité.

B. Russie

En Russie les éducateurs ne constituent pas un groupe professionnel en soi. Aucune formation ne prépare aux particularités du travail avec des enfants 'privés de tutelle parentale'. Parallèlement aux formations pédagogiques dont disposent les éducatrices en foyer, le travail social et la pédagogie sociale s'installent comme disciplines dans les établissements d'enseignement supérieur, depuis une dizaine d'années.

1. Educateurs de foyer

L'activité d'éducateur n'est pas considérée comme un métier à part. Si l'activité d'éducateur en foyer n'a pas été constituée en métier pendant la période soviétique, cela sans est dû doute au principe selon lequel cette activité était vouée à disparaître, puisque les problèmes sociaux qu'elle traitait n'avaient pas de place dans une société socialiste. C'est sans doute ce même principe qui explique l'absence d'un champ de recherche consacré aux problèmes sociaux de la population et à leur traitement.

Cependant, le statut des éducateurs n'a guère évolué après 1991. La loi de 1995 sur les orphelinats et internats prévoit que chaque établissement établit un règlement dans lequel sera précisée la composition du personnel. Le travail éducatif doit être rempli par des personnes ayant une qualification '*pédagogique*' (d'enseignant).[324] La qualification du personnel travaillant avec des mineurs privés de tutelle parentale fait l'objet de relativement peu de débats en Russie. Elle semble n'être pas considérée comme centrale pour l'amélioration de la prise en charge de ces enfants, qui fait elle-même l'objet de nombreux projets pilote et textes de loi depuis une décennie.

Les éducateurs travaillant dans les établissements relevant du Ministère de l'éducation (maisons d'enfants et internats scolaires pour enfants privés de tutelle parentale) ont le même statut que les enseignants travaillant dans les écoles publiques. Ils sont rémunérés selon la même grille de salaire, en tant qu'enseignants exécutant la *fonction* d'éducateur[325], mais perçoivent des primes pour le travail de nuit, les jours fériés et les

[324] Dans le vocabulaire russe, le nom de « pédagogue » est synonyme de celui d' «enseignant » : ils désignent le même métier.
[325] Sergun'kin N. (2001), p. 7.

heures supplémentaires. [326] En revanche, les personnes travaillant comme éducateurs dans les centres d'accueil social pour mineurs, relevant des administrations locales des affaires sociales, seraient répertoriées comme travailleurs sociaux et n'auraient pas le même statut que les éducateurs d'internats dépendant du Ministère de l'éducation, répertoriés comme enseignants. En particulier, l'activité de 'travail social' n'étant pas considérée comme ayant des horaires décalés, les travailleurs sociaux n'ont pas droit à des congés payés supplémentaires comme les enseignants (et les éducateurs d'internat). [327]

Comme pour la plupart des « *budjetniki* » (employés de l'Etat), avec ou sans primes, le salaire des éducateurs reste modeste, et ne permettrait de vivre qu'en dessous du seuil de pauvreté.

> Selon le président du Syndicat des employés de l'Education nationale pour le territoire de Saint-Pétersbourg et de la région[328] « actuellement, un appartement de deux pièces en ville revient à 800 roubles, ajoutez le prix d'un titre de transport mensuel – 380 roubles, et ôtez la somme du salaire moyen d'un enseignant, 2000 roubles (pour 1,5 temps plein). Le résultat, c'est qu'aujourd'hui il manque dans notre ville environ 2000 enseignants et éducateurs […]. C'est l'origine du problème du vieillissement des enseignants : plus de 20% des directeurs d'école et 50% des enseignants sont en âge d'être retraités. »[329]
>
> Une autre représentante de ce syndicat se réjouissait en juillet 2002, de ce que les salaires des employés des maisons d'enfants pour la région de Leningrad, relèvent désormais du budget de la région et non plus de l'Etat fédéral. En effet, selon elle, cela éviterait à ces employés de subir des retards de salaire. Elle était en négociations avec l'administration de l'Education de la région, pour que l'ensemble du budget de ces établissements passe sous la tutelle de l'administration régionale, afin que les normes budgétaires concernant l'équipement, les rations alimentaires etc. garanties par les lois fédérales, soient effectivement respectées.[330]

Le niveau de vie des éducateurs n'est sans doute qu'un des éléments déterminant le peu de reconnaissance de leur activité dans la société.[331] En effet les enseignants travaillant dans les écoles, bien qu'ayant des salaires comparables, sont mieux estimés : on prendra pour preuve, la tradition toujours bien vivante du bouquet de fleurs offert par chaque écolier (c'est-à-dire par ses parents) à son institutrice, le jour de la rentrée.

---

[326] Bumagina L.V., Vogovatov F.F. (2000), p.105.
[327] Ïarskaïa V. N., Ïarskaïa-Smirnova E.R. (2002)
[328] Moï Profsoïuz 18/07/2002, p. 4. Comme les enseignants, les éducateurs des établissements du Ministère sont représentés dans le Syndicat des travailleurs de l'éducation nationale et de la science, qui, pour sa branche de Saint-Pétersbourg et de la région de Leningrad, regroupe 255000 enseignants, éducateurs, enseignants du supérieur et étudiants.
[329] Moï profsoiuz n°29, 18/07/2002.
[330] Moï Profsoïuz 18/07/2002, p. 3
[331] Join-Lambert H. (1998), p. XIV.

Le manque de considération des éducateurs de foyer tient donc également au type de public avec lequel ils travaillent : comme pour les usagers du travail social, la prise en charge d'enfants des couches les plus basses de la société, n'est pas valorisée.[332]

A la différence du cas français, où le public dont s'occupent les éducateurs a été d'emblée défini comme 'enfance inadaptée', ce qui mettait l'accent sur le caractère thérapeutique du travail des éducateurs, ici les enfants en foyers sont des enfants délaissés, 'privés de tutelle parentale', ce qui met plutôt en évidence leur origine sociale méprisable, et le rôle de 'remplaçants parentaux ' que jouent les éducateurs.

2. Formations

Il a été mentionné que la formation des éducateurs travaillant en foyer, est une formation d'enseignant. Celle-ci est dispensée dans les 'universités pédagogiques', établissements d'enseignement supérieur, sur une durée de quatre années. Durant cette formation les futurs enseignants se spécialisent dans une ou plusieurs matières scolaires. Ainsi, les éducatrices de foyer sont souvent des enseignantes de musique, mais aussi, de langues, de mathématiques etc.

Parmi les éducatrices de foyer travaillant avec des enfants de bas âge, beaucoup ont une formation d'éducatrice de jardin d'enfant, obtenue dans une école professionnelle.

Stanislav Skibinskiï, dans une étude réalisée de 1988 à 1997 à Saint-Pétersbourg dans le cadre de sa thèse, note que la plupart des éducateurs n'ont pas suivi, pendant leur formation d'enseignant, de formation spéciale les préparant au travail avec ces catégories d'enfants, malgré la série d'offres de formation qui leur sont adressées. Selon cet auteur, la situation socioculturelle actuelle en Russie rendrait pourtant indispensable une formation spécifique des enseignants au travail avec des enfants se trouvant dans des situations sociales précaires, en particulier privés de tutelle parentale, formation qui devrait tenir compte des caractéristiques de ce type d'enfants.

Une autre observatrice affirme qu'un des éléments entravant la prévention de la délinquance des mineurs, serait l'absence d'un système de formation ciblée, entre autre pour les éducateurs d'internats et de maisons d'enfants. Une telle formation devrait tenir compte de la spécificité du travail avec ces catégories d'enfants. Un autre élément négatif serait le manque de protection sociale de ces mêmes éducateurs.[333]

---

[332] Ïarskaïa-Smirnova E.R. (2001), p. 87.
[333] Berezina V.A. (1999), p. 10.

S. Skibinksii relève les facteurs « *entravant l'amélioration des relations avec les enfants et une préparation adéquate des éducateurs :*

- […] la situation de précarité matérielle d'un grand nombre d'éducatrices, le manque de reconnaissance sociale de leur activité professionnelle;

- […] l'absence, pour les enseignants [pedagogi], de formation spécifique au travail avec les enfants ayant des problèmes sociaux et psychologiques particuliers;

- […] le sous-développement et, en partie, la déformation de la conscience de soi professionnelle; le manque de motivation pour les relations avec les enfants, […] l'absence d'aide psychologique professionnelle et la limitation des possibilités de communication entre professionnels.» [334]

Au-delà de leur formation initiale, conformément à la loi de 1995 les éducateurs ont droit à des formations continues soit au sein d'établissements d'enseignement supérieur, soit dans des établissements de formation continue. Cependant ces formations ne sont pas obligatoires, et leur durée et fréquence n'est pas précisée. [335]

Outre de rares cycles de formation consacrés spécifiquement à l'activité d'éducateur en internat, de nombreux établissements d'enseignement supérieur proposent des qualifications et des formations continues dans les filières de 'pédagogie sociale', de 'psychologie pratique' etc.. Par ailleurs, quelques associations et certains établissements eux-mêmes, organisent des formations continues pour éducateurs en internat. [336]

Néanmoins, S. Skibinskiï montre les déficiences de ces formations. Il met en évidence une série de contradictions :

« - entre l'orientation théorique des formations et la nécessité d'une préparation pratique des éducateurs ;

- entre le caractère cognitif de la formation et la nécessité d'une orientation individualisée voire thérapeutique vis-à-vis des (futurs) éducateurs ;

- entre la délocalisation des formations et la nécessité de leur intégration dans le dispositif de prise en charge;

- entre le manque actuel de coopération institutionnelle et la nécessité, pour une formation réussie des éducateurs, d'échanges d'informations, d'émotions et de valeurs avec leurs collègues. » [337]

---

[334] Skibinskii S.Ya. (1997), pp. 13-14.
[335] Tipovoe polojenie (1995), pp. 48-49.
[336] Voir par exemple Kugan B.A. (1997).
[337] Skibinskii S.Ya. (1997), pp 13-14.

C'est dans ce même esprit qu'argumente l'auteur d'un manuel, en insistant sur la nécessité d'une « *position éducative professionnelle* » de l'éducateur. Pour prendre conscience des différentes émotions qui accompagnent sa relation avec les jeunes, l'auteur du manuel recommande à l'éducateur d'en discuter avec la 'communauté professionnelle', c'est-à-dire avec ses collègues ou dans le cadre de séminaires et de 'trainings'.[338]

Nombreuses sont les analyses qui, comme le rapport indépendant de la Fondation de l'Enfance cité dans les chapitres précédents, pointent du doigt le « *déficit principal dans l'éducation des enfants en internat [qu'] est le manque de préparation des jeunes à la vie autonome et la nécessité qui en découle de créer des dispositifs voués à l'intégration des jeunes après l'internat.* » En revanche, peu d'auteurs en tirent la conclusion, comme ce rapport, que « *ces problèmes requièrent des approches radicalement nouvelles quant à la formation des professionnels qui auront à les résoudre.* »[339]

Les quelques auteurs cités dans ce paragraphe tentent de démontrer la nécessité d'une spécialisation de la formation professionnelle des éducateurs, dans le but d'une amélioration de la prise en charge des mineurs en internat. Cependant, leur point de vue relève plutôt de l'exception, autant qu'on puisse en juger par les nombreuses publications spécialisées, par le discours des responsables à tous les niveaux des administrations et celui des professionnels eux-mêmes.

[338] Baïborodova L.V. (1997), pp. 40-43.
[339] Deti Rossii na poroge XXI. (2001), p. 55.

3. Les travailleurs et pédagogues sociaux

Durant la période soviétique, certaines fonctions de l'aide sociale étaient remplies par des institutions placées sous la tutelle des Ministères de l'éducation, de la santé, de la protection sociale et de l'intérieur. D'autre part, le *komsomol* (Union communiste de la jeunesse), les syndicats, et plusieurs organisations civiles (comme la société des handicapés de l'Union soviétique), participaient aussi à l'action sociale. Selon la sociologue russe Elena Ïarskaïa-Smirnova, ces institutions étaient cependant financées de manière insuffisante, ce qui diminuait sensiblement leur efficacité.[340] C'est en réponse aux problèmes sociaux engendrés par l'effondrement de l'économie russe au début des années 1990, que la forme actuelle du travail social a fait son apparition, sous l'influence prédominante des Etats-Unis et d'autres pays occidentaux.

Dans le vocabulaire russe contemporain on rencontre les termes de 'travailleur social' et de 'pédagogue social', qui renvoient à des fonctions différentes. Alors que les travailleurs sociaux sont employés principalement dans les services dépendant du Ministère du travail et de la protection sociale, le Ministère de l'éducation a instauré l'activité de pédagogue social dans les écoles d'enseignement général et dans les internats, et le Ministère de la santé, les travailleurs sociaux pour institutions cliniques.[341] En particulier, la législation prévoit d'employer des « pédagogues sociaux » dans chaque établissement d'éducation, chargés de suivre les jeunes pendant leur séjour et après leur sortie de l'établissement, et de les soutenir dans la protection de leurs droits. [342]

Les diplômés en travail social sont destinés à travailler dans les divers services sociaux crées par les autorités locales et régionales durant la dernière décennie. [343] Selon des chiffres diffusés par le gouvernement russe en 1997, la Fédération de Russie comptait alors plus de 22000 'spécialistes' travaillant dans des institutions d'aide sociale aux enfants et à la famille.[344] Un texte datant de 2000, sur les centres d'aide psycho-pédagogique à la

[340] Ïarskaïa-Smirnova E. (2001).
[341] Ïarskaïa-Smirnova E. (2001), p.87.
[342] Tipovoe polojenie (1995).
[343] Sites de l'Institut d'Etat de psychologie et de travail social de Saint-Pétersbourg , et de l'Université Sociale d'Etat de Russie, consultés le 13/02/02
[344] Karelovaya G.N. (1997), p. 45.

population, par exemple, recommande d'y employer, des « spécialistes de travail social », des sociologues, des psychologues, des juristes, et des « pédagogues sociaux ». [345]

Selon les textes législatifs de 1996 et 2000, les centres sociaux pour mineurs relevant du dispositif de prévention, doivent employer des personnes justifiant d'une formation professionnelle, dont la nature n'est précisée par aucun des deux textes. De plus, ces employés devraient bénéficier des mêmes conditions de travail que les employés de catégorie équivalente travaillant dans les établissements du Ministère de l'éducation pour orphelins et enfants privés de tutelle parentale.[346]

Pourtant les différentes publications sur ce nouveau groupe professionnel, relèvent une forte dichotomie entre la formation des travailleurs et pédagogues sociaux d'une part, et leurs perspectives professionnelles, d'autre part. E. Ïarskaïa-Smirnova note que les jeunes diplômés arrivant dans les services de travail social se voient reprocher leur adhésion à des théories occidentales, qui ne serviraient à rien dans les conditions de la Russie contemporaine.

Comme dans la plupart des pays, le secteur du travail social russe emploie en majorité des femmes. Cette féminisation extrême du secteur en Russie serait liée à une 'logique patriarcale' qui veut que le soin des enfants, des personnes âgées et des handicapés correspondrait à des activités et compétences traditionnellement féminines, ne nécessitant pas de qualification particulière. Dans cette logique, la formation professionnelle apparaîtrait comme un 'bagage inutile', d'autant plus que l'expérience et l'ancienneté seraient considérées bien souvent comme de meilleurs indices du professionnalisme des travailleurs sociaux, que la formation spécialisée.[347]

Cette inadéquation entre la formation dispensée dans les universités et les tâches imparties aux travailleurs sociaux sur le terrain, est soulignée également par le sociologue et enseignant en travail social P. Pavlenok.[348]

L'existence d'une Association interrégionale des travailleurs des services sociaux, dont les membres se sont réunis en mai 1994 pour établir un code d'éthique professionnelle du travailleur social, témoigne d'une volonté d'expansion et de reconnaissance accrue de ce nouveau groupe professionnel, malgré des conditions actuelles plutôt défavorables. [349]

---

[345] Postanovlenie Ob utverjedenii Metoditcheskikh rekomendatsii (2000)
[346] Primernoe polozhenie (1996) : art. 4.
[347] Ïarskaïa V. N., Ïarskaïa-Smirnova E.R. (2002), p. 77.
[348] Pavlenok P.D. (2000).
[349] Ïarskaïa-Smirnova E. (1999), p. 39.

On a donc affaire en Russie à deux secteurs professionnels qui semblent se distinguer et évoluer de manières divergentes. L'un, constitué par les travailleurs et pédagogues sociaux employés dans les divers centres sociaux municipaux nouvellement créés, est en pleine expansion, cherchant à s'établir, à être reconnu et promu socialement, tandis que l'autre, représenté par une population vieillissante d'éducatrices des internats du Ministère de l'éducation, ne manifeste pas de volonté de se démarquer du corps des enseignants.

Quant à l'évolution à venir, il semble que le secteur du Ministère de l'éducation dans son ensemble, se laisse gagner par l'influence du travail social. Rappelons que des postes de pédagogue social ont été créés dans tous les types d'établissements scolaires et éducatifs, et que de nombreux enseignants suivent des cursus spécialisés afin de se convertir en pédagogues sociaux et d'occuper les dits postes. Cependant, il est reproché à la formation des pédagogues sociaux de rester trop théorique, et peu centrée sur les problématiques concrètes d'éducation en foyer.

C. Allemagne

En Allemagne tout le secteur du travail social, et notamment, les groupes professionnels du travail socio-éducatif, ont connu un développement considérable depuis la fin des années 1960, caractérisé notamment par la reconnaissance académique d'une discipline propre.

1. La 'pédagogie sociale'

En Allemagne, depuis le 19e siècle, certains organismes confessionnels qui dirigeaient les foyers et orphelinats, qualifiaient le personnel éducatif dont ils avaient besoin. D'autre part, il existait à partir de 1911, une formation réglementée par l'Etat, pour les directrices de jardin d'enfants et de foyer. A partir des années 1920, un secteur d'aide à la jeunesse s'était également développé, employant des travailleuses sociales dont la formation s'était fortement développée notamment sous l'influence d'Alice Salomon, fondatrice de la première école de travailleuses sociales à Berlin en 1908.[350] C'est dans ce cadre qu'apparut la pédagogie sociale comme pratique, mais aussi comme domaine de recherches rassemblées sous le terme 'd'études de la jeunesse'. Selon Werner Thole, l'apparition de la pédagogie sociale à cette époque contribuait incontestablement à un renforcement du contrôle disciplinaire de la jeunesse, et parmi les études sur la jeunesse, certaines se prononçaient en faveur d'interventions répressives de l'Etat vis-à-vis des jeunes enfreignant les normes.[351]

Dans la période d'après-guerre, puis de manière renforcée, dans les années 1960 et 1970, des évolutions importantes ont eu lieu dans tout le secteur de l'aide à la jeunesse et de l'éducation en foyer en RFA, sans doute favorisées par la volonté de changer profondément la société allemande, en tirant les leçons des années 1930 et 1940.

C'est en marge du mouvement étudiant de 1968, qu'ont été menées les 'campagnes des foyers' (*Heimkampagnen*), ayant pour but la 'libération' de la jeunesse retenue dans les 'prisons de l'assistance éducative'.[352] Les foyers étaient comparés aux institutions totalitaires décrites dans les travaux d'Erving Goffman. Ce mouvement visait la

[350] Rauschenbach Th., Zücher I. (2001), pp. 1655-1656.
[351] Thole W. (1999), p. 5.

« *dénonciation des conditions scandaleuses régnant dans les institutions éducatives, ainsi qu'une critique du modèle chrétien et caritatif imposé par la prédominance des Eglises dans le secteur de l'aide à l'enfance.* »[353] Des étudiants tentaient, par des actions d'éclat et en coopération avec les jeunes fugués de certains foyers, de sensibiliser l'opinion publique aux conditions de vie dans ces institutions : mépris des droits fondamentaux des jeunes, pratiques autoritaires et méthodes surannées. Ces internats étaient comparés à des 'institutions totalitaires' qui stigmatisaient leurs résidents.

Les critiques concernaient également le manque de qualification des employés, ainsi que leur situation de travail, qui ne leur laissait aucune liberté d'action.

Les éducateurs et travailleurs sociaux se rallièrent aux critiques des anciens modes de travail, qui devaient être combattus et transformés afin d'aider réellement les populations déclassées, au lieu de les oppresser et de les discipliner dans la logique du capitalisme.[354] Ces idées ont laissé des traces dans le paysage des sciences de l'éducation, à travers la présence jusqu'aujourd'hui, d'un courant critique des sciences de l'éducation, influencé par les analyses sociales de l'Ecole de Frankfort (Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Max Horkheimer), qui posaient l'autonomie et l'émancipation en objectifs des pratiques et des théories éducatives. Cette tendance critique, dont l'influence dans les sciences de l'éducation est toujours d'actualité, est perçue comme tout à fait décisive pour le travail social.[355]

Ces campagnes marquèrent le point de départ d'une restructuration et d'un développement important dans le secteur socio-éducatif.

A la fin des années 1960, les Sciences de l'éducation sont admises au sein des disciplines enseignées à l'université, avec un profil théorique et de recherche propre. L'objectif de cette nouvelle discipline était d'analyser la réalité de l'éducation afin de proposer des résultats applicables à la pratique éducative. Dans le cadre de cette discipline, une spécialisation en pédagogie sociale a été crée dès le début des années 1970, dont l'objectif était de couvrir le champ de travail et le domaine de fonctions du travail social au niveau universitaire. La 'pédagogie sociale' avait acquis une importance qui en fit une discipline de l'enseignement supérieur, bien qu'elle ne reposa pas sur une science propre.[356] A travers l'intégration de la pédagogie sociale parmi les disciplines

---

[352] Gabriel Th. (2001), p. 203.
[353] Stahlmann M. (1993), p. 58.
[354] Thole W., Cloos P. (2000), p. 4.
[355] Thole W. (2001).
[356] Netz T. (1998), P. 15.

universitaires, en tant que domaine des sciences de l'éducation, ces évolutions ont crée un lieu de la recherche scientifique sur l'activité socio-éducative.[357]

C'est ainsi que la base scientifique que représentent les sciences de l'éducation, qui existait depuis un siècle en Allemagne, trouva un champ d'application professionnel, et que le travail social obtint une reconnaissance universitaire.[358]

Outre un espace de recherche sur les pratiques, l'incorporation à l'université confère à cette discipline une reconnaissance sociale importante, en la hissant au rang de science. La légitimation de la pédagogie sociale s'en trouve donc nettement renforcée.

Effectivement, on peut souligner l'influence gagnée par les représentants de la 'pédagogie sociale' et des sciences de l'éducation dans le discours public. En particulier, le DJI (*Deustches Jugendinstitut*), institution publique de recherche en pédagogie sociale, a pour mission, à travers des recherches empiriques et des apports théoriques, de fournir les bases nécessaires à l'élaboration des législations et à l'évaluation de mesures. Par ailleurs, les gouvernements présentent régulièrement des rapports sur l'état de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse, élaborés par des chercheurs dans cette discipline.[359] C'est ainsi que la loi sur l'aide aux enfants et à la jeunesse, entrée en vigueur en 1991, est largement inspirée des théories développées dans les trente dernières années dans la pédagogie sociale.

Ces évolutions ont entraîné de nombreux changements au sein même des institutions, aussi bien en ce qui concerne l'autonomie des éducateurs dans leur travail, qu'au niveau des objectifs du travail avec les jeunes. Cependant, certaines évolutions sont considérées comme incomplètes, notamment par M. Stahlmann. Il rappelle que la revendication de plus grands pouvoirs de décision pour les éducateurs, allant de pair avec une reconsidération de leur position professionnelle, bien qu'ancienne, serait toujours d'actualité. Selon un rapport de 1990, la participation des jeunes aux décisions de la vie quotidienne, tout comme la responsabilisation des éducateurs pour leur propre travail, serait insuffisante. Il relève également la persistance de l'inégalité des chances de carrière au désavantage des femmes, et la présence de structures hiérarchiques qu'il qualifie de 'contre productives' dans le contexte de l'éducation en foyer.[360]

---

[357] Rauschenbach Th., Zücher I. (2001), p. 1657.
[358] Pfaffenberger H. (1996), p. 38.
[359] Kress D. (1997), p. 129.
[360] Stahlmann M. (1993), pp. 85-86.

2. Les formations

L'essor de la 'pédagogie sociale' dans les années 1970, est marqué par une démultiplication des types de formations et de qualifications, allant des écoles professionnelles aux filières universitaires, en passant par les écoles supérieures spécialisées. Cela entraîne une croissance du taux de diplômés du supérieur parmi les employés du secteur de l'aide à la jeunesse.[361] Cette évolution concerne aussi les éducateurs de foyers, qui depuis les années 1980, ont des qualifications plus élevées, et parmi lesquels se trouvent de plus en plus de diplômés.

Malgré cela, W. Thole souligne que le taux d'employés n'ayant pas de diplôme correspondant à leur activité dans ce secteur, était de 50% en 1998. Selon cet auteur, la qualification formelle dans une des filières socio-éducatives ne serait donc toujours pas considérée à elle seule, comme un indice de la compétence à effectuer un travail extra-scolaire avec des enfants et des jeunes.[362] Cependant, les statistiques citées par Thomas Rauschenbach et Ivo Zücher indiquent pour 1999, seulement 12% d'employés non-diplômés dans le secteur, auxquels s'ajoutent 48% d'employés en cours de formation ou d'apprentissage.[363]

Des cursus de formation des éducateurs de foyer reconnus par l'Etat avaient été mis en place sous la république de Weimar, mais ils ont été entièrement démontés entre 1933 et 1945. Après 1945, en RFA, plusieurs associations gérant des foyers ont pris l'initiative de former elles-mêmes les éducateurs dont elles avaient besoin. C'est pourquoi les formations étaient plutôt variées, certaines étant organisées dans le cadre des foyers, d'autres dans des écoles spécialisées, avec une durée de deux à trois ans. Jusqu'en 1961, 17 écoles ouvrirent leurs portes. Mais dès les années 50, des voix s'élevèrent contre une trop forte spécialisation des éducateurs de foyer, considérant qu'une formation 'à part' risquait de les cantonner dans des techniques spécifiques alors qu'ils avaient besoin de connaissances larges.

Finalement, une réforme eut lieu en 1967, qui réunit les formations d'éducateur en foyer et d'éducateur en jardin d'enfant. Les écoles de formation furent reconnues comme écoles spécialisées de pédagogie sociale (*Fachschulen für Sozialpädagogik*), ce qui correspondait à une hausse du statut de la formation. La formation devait durer trois ans,

---

[361] Rauschenbach T., Galuske M. (1998), p. 48.
[362] Pothmann J., Thole W. (2001), p. 78.
[363] Rauschenbach T., Zücher I. (2001) p. 1653.

dont les deux premières années à passer en cours avec quelques stages, et la troisième année de 'reconnaissance', à passer dans un établissement éducatif. [364]

Face au manque de personnel éducatif, certains Land ont décidé dans les années 1990 de raccourcir la formation en éliminant la dernière année, afin d'inciter plus de personnes à choisir cette activité. Aujourd'hui l'admission à la formation d'éducateur nécessite un niveau scolaire équivalent au BEPC ainsi qu'une formation ou une expérience professionnelles antérieures d'une durée d'au moins deux ans.

La formation elle-même dure trois à quatre ans, comprenant plusieurs stages pratiques. Après ces études, les éducateurs peuvent travailler soit dans les institutions préscolaires (maternelles, jardins d'enfants), soit en internats éducatif (foyers, appartements partagés, centres pour handicapés…), soit dans l'éducation extrascolaire (centres de loisirs…). [365]

En RDA, il existait depuis 1979 un cursus de formation spécifique pour les éducateurs de foyer. Il durait trois ans et était dispensé dans les instituts de formation des maîtres. En 1987 ce cursus fut rallongé d'une année. La condition formelle d'accès à cette formation était le certificat attestant une scolarité de 10 ans. Aujourd'hui le niveau de cette formation, qui avait lieu dans des écoles spécialisées, est estimé comme supérieur au niveau de la formation d'éducateurs de la RFA, du moins d'un point de vue formel. Du point de vue du contenu, le reproche adressé à cet ancien cursus est le peu d'autonomie inculqué aux futurs éducateurs.[366] En particulier, la formation de RDA était plus spécialisée sur un domaine d'activité (celui, par exemple, d'éducateur en foyer ou en jardin d'enfant) que la formation des Land de RFA, qui devait permettre à un éducateur de travailler dans différents domaines. C'est pourquoi, après la réunification, il fut décidé que les éducateurs formés en RDA qui souhaitaient avoir l'autorisation de travailler dans tous les domaines, devaient suivre une année de formation complémentaire dans une des spécialisations qu'ils n'avaient pas choisies lors de leur formation initiale suivie en RDA.

Depuis 1991, la plupart des écoles spécialisées de l'ancienne RDA ont été restructurées suivant le modèle de la RFA.[367] Aujourd'hui, l'Allemagne compte presque 370 écoles spécialisées de pédagogie sociale, qui forment chaque année 40000 éducateurs et éducatrices. 86% des éducateurs et éducatrices travaillent dans les jardins d'enfants, ce

---

[364] Almstedt M. (1996), pp. 45 - 48.
[365] Site du Arbeitsamt (Service pour l'emploi), consulté le 11/02/02.
[366] Almstedt M. (1996), p. 57.

nombre ayant nettement augmenté depuis 1992, année où une place en jardin d'enfant devint un droit pour chaque enfant. La partie des éducateurs travaillant dans le secteur de l'éducation en foyer est donc minime. [368]

Une nouvelle réforme de la formation des éducateurs a été initiée par un accord entre les Land en janvier 2000. Elle devait surtout encourager à des formations plus pratiques, tenant compte plus concrètement des conditions de vie changées des enfants et des jeunes à éduquer en jardin d'enfant ou en foyer.

Cet accord indique comme objectif de la formation, la capacité des éducateurs de prendre en charge des missions éducatives dans les différents domaines socio-éducatifs. La durée minimale de la formation totale, comprenant une qualification professionnelle avant l'accès à l'école spécialisée, est fixée à quatre ans, dont deux ans de cours dans une école spécialisée, et un an dans différents domaines de l'activité socio-éducative. Les conditions d'admission pour l'école spécialisée sont: le certificat scolaire correspondant à 10 ans d'enseignement général, ou son équivalent en enseignement professionnel, ainsi qu'une qualification professionnelle. Au terme de leur formation les éducateurs doivent être capables de développer des stratégies d'apprentissage de l'autonomie chez les enfants, mais également de rendre compte de ces stratégies, de les contrôler et de les évaluer. La formation donne accès au titre d'éducateur reconnu par l'Etat.[369]

Parallèlement à ce développement de la formation des éducateurs en 'école spécialisée', s'est développé le secteur universitaire de formation pour 'travailleurs sociaux / pédagogues sociaux', lancé en 1969. En 1971, la discipline 'travail social/ pédagogie sociale' a été intégrée à des écoles spécialisées supérieures (*Fachhochschulen*) et en partie, des écoles spécialisées supérieures furent même ouvertes spécialement pour l'enseignement de cette discipline. Aujourd'hui, une série de profils différents sont représentés dans le secteur de l'éducation en foyer :

- éducateurs et éducatrices ayant fait une école professionnelle (*Erzieher*);
- éducateurs ayant suivi leurs formations en RDA ;
- pédagogues sociaux diplômés d'écoles professionnelles supérieures (*Sozialpädagoge*);
- pédagogues diplômés de l'université (*Diplompädagoge*).[370]

---

[367] Almstedt M. (1996), pp. 55-58.
[368] Rauschenbach Th., Zücher I. (2001), pp. 1658- 1660.
[369] Rahmenvereinbarung […] vom 28.01.2000.

Le nombre d'employés du secteur a augmenté de 50% entre 1990 et 1998, sur toute l'Allemagne. [371] En 1999, on comptait dans le secteur de l'aide à la jeunesse, pour toute l'Allemagne, 6% de personne ayant un diplôme universitaire, 11% de diplômés des écoles supérieures spécialisées, 19% diplômés des écoles spécialisées.[372]

Le secteur de l'aide à la jeunesse (privé et public) de Berlin employait en 1995 au total environ 20000 personnes. Parmi elles, 84% avaient un certificat d'éducateur / éducatrice (écoles spécialisées); 10% de travailleurs sociaux (écoles supérieures spécialisées); 3,5% avaient des diplômes universitaires ou des maîtrises de sciences de l'éducation, de psychologie, de psychothérapeutes pour enfants et jeunes. [373]

3. Types d'emploi des éducateurs

En 1998, à Berlin, la plupart des éducateurs et éducatrices travaillaient dans des structures d'accueil de jour (jardins d'enfant et autres): ils étaient 15313; alors que 2337 d'entre eux travaillaient dans des structures d'aide éducative, dont 2051 dans des foyers ou autres structures d'accueil stationnaire. 786 travaillaient dans le domaine de l'animation (*Jugendarbeit / Jugendsozialarbeit*) et 217 dans les administrations des services de la jeunesse.

Parmi les travailleurs sociaux et les pédagogues sociaux 1072 travaillent dans les administrations, et 1018 dans les structures d'aide éducative dont 653 dans les structures d'accueil stationnaire.

Les structures d'accueil stationnaire employaient aussi 123 psychologues, 376 autres personnels éducatifs, 1230 employés d'administration et d'entretien, ainsi que 277 stagiaires, objecteurs de conscience et volontaires pour une année sociale et 38 personnes employés dans le cadre d'une loi équivalente à « l'emploi jeune » (*ArbeitsFörderungsGesetz*). Début 1999, le secteur comptait 2200 éducateurs et éducatrices au chômage. [374]

Les différentes formes d'aides envisageables dans le cadre d'un financement public, ainsi que les exigences envers le personnel éducatif de chaque structure suivant le type d'aide auquel elle correspond, sont décrites dans un 'accord cadre sur les coûts' des

---

[370] Kupffer M. (2000), p. 147.
[371] Pothmann J., Thole W. (2001), p. 77.
[372] Rauschenbach T., Zücher I. (2001), p. 1653.
[373] Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (1995), p. 162-170.

aides éducatives, signé en juillet 2001 entre les représentants de l'administration de l'aide à la jeunesse et les représentants des grandes associations gérant les structures d'aide (réunies dans la LIGA) de Berlin.[375]

Cet accord prévoit cinq types de structures d'accueil stationnaire, employant les types de personnel suivant :

- les groupes à rotation de service: ils doivent disposer de 4,6 éducateurs par groupe de 10 places d'accueil.
- groupes à suivi habitant sur place en alternance : ce type de structure doit avoir, pour 6 jeunes, 3 éducateurs rémunérés comme quatre.
- groupes d'habitat éducatifs : ce troisième type, pour 6 jeunes, doit disposer de 2 éducateurs dont au moins un habite en permanence dans le groupe. L'éducateur permanent peut vivre sur place avec ses propres enfants, qui ne sont pas comptés dans les 6 du groupe.
- places éducatives : réservées à un ou deux enfants vivant dans un appartement avec l'éducateur et éventuellement, son propre enfant (1 maximum).
- suivi de jeunes en habitat: ce dernier type est prévu pour des jeunes de plus de 15 ans habitant en appartement collectif ou individuel, avec un suivi éducatif partiel. L'accord cadre prévoit un suivi de 5,5 à 12 heures par jeune, et une accessibilité par téléphone en permanence. Ici le suivi doit être assuré par des détenteurs du diplôme de pédagogue social ou de travailleur social. *Les groupes mixtes doivent être suivis par un homme et une femme.*

Le secteur de l'éducation en foyer, ou en aide 'stationnaire', emploie donc des personnels disposant de différents niveaux de qualification, les diplômés des écoles supérieures, voire des universités, effectuant parfois le même travail que les éducateurs ayant une formation d'école spécialisée. A Berlin cet état de fait se produit d'autant plus souvent que les moyens financiers accordés aux structures sont de plus en plus réduits depuis la dernière décennie. Les associations se trouvent donc obligées, depuis plusieurs années déjà, de réduire leur coût de personnel, ce qui conduit à un sous-emploi pour des personnes hautement qualifiées.

Cet aperçu du secteur socio-éducatif allemand montre une forte expansion du secteur, à partir des années 1960. Cette évolution est partie des questions d'éducation en foyer, et ce domaine constitue jusqu'aujourd'hui un des points centraux des théories et des recherches en 'pédagogie sociale'. Cette discipline, faisant le lien entre la théorie des Sciences de l'éducation et la pratique socio-éducative, est représentée depuis les années

[374] Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (2000), p. 613.
[375] Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (2001)

1970 à l'université et dans des écoles supérieures. On verra dans le chapitre suivant, que parallèlement à son développement et son succès spectaculaires, cette discipline a réussi à imposer de nouvelles conceptions théoriques de l'éducation, qui se traduisent dans la pratique par de nouvelles normes auxquelles s'orientent aussi bien les éducateurs eux-mêmes, qu'une large partie de la société. En particulier on retient l'influence des théories issues des sciences de l'éducation et de la pédagogie sociale, dans l'élaboration des législations.

D. Conclusion

Tandis qu'en Russie, les éducateurs sont certes qualifiés, mais pas spécialisés dans le travail qu'ils effectuent, on a vu qu'en France les éducateurs spécialisés étaient les professionnels les plus qualifiés dans le secteur socio-éducatif, alors qu'en Allemagne, les éducateurs sont ceux qui ont la qualification la moins élevée.

En revanche, les éducateurs allemands sont les seuls à pouvoir se référer à des connaissances relevant d'une discipline ayant pour objet leur domaine d'activité, en mesure d'orienter et de légitimer leur pratique. En effet à travers sa présence à l'université, qui implique une discipline propre, basée sur des savoirs scientifiquement validés, ainsi qu'un corps de spécialistes dont les activités centrales sont l'enseignement et la recherche, le secteur professionnel de la 'pédagogie sociale' dispose d'une reconnaissance importante en Allemagne.

Ainsi, alors que les éducateurs spécialisés français tentent de gagner une légitimité en mettant en valeur leurs savoir-faire particuliers, les éducateurs allemands peuvent s'appuyer sur des savoirs reconnus, dont la légitimation est assurée par d'autres représentants de leur secteur.

Le manque d'autonomie des pédagogues et travailleurs sociaux, déploré dans les publications allemandes, semble donc tout relatif dans le contexte de la comparaison. En effet, malgré sa dépendance des financements publics, ce secteur professionnel reste relativement maître de la définition de ses objectifs fondamentaux, ainsi que de ses méthodes et principes d'action. Il a une influence autant sur le processus législatif, que sur les orientations à l'échelle locale, à travers la place légale des associations du secteur dans les instances de décision.

III. EVOLUTION DES NORMES

Le chapitre précédent a retracé l'évolution des secteurs professionnels, en soulignant l'importance, dans le processus de légitimation, de la présence d'un savoir de référence et de sa validation par sa représentation à l'université. Il s'agit à présent de mettre en évidence le lien entre la légitimation d'un savoir et l'évolution des normes professionnelles. En comparant les normes qui orientent les secteurs socio-éducatifs français, russe et allemand, on tentera de mettre en évidence les évolutions divergentes dans ces trois pays, afin de saisir le rapport entre les différentes évolutions des secteurs professionnels, et les différentes évolutions normatives.

Concernant le cas de l'Allemagne, il a été décidé de ne pas accroître la complexité et le volume de la comparaison par une distinction entre RFA et RDA. Si l'évolution des normes en RDA, entre 1950 et 1990, a été différente de celle de RFA, elle est contrainte depuis 1991, à rejoindre le mouvement initié en Allemagne occidentale. Cette contrainte s'effectue à travers l'application depuis 1990, de la loi élaborée par des allemands de l'ouest, mais aussi, on l'a vu, à travers l'harmonisation des formations et notamment, à travers le fait que les enseignants-chercheurs venus ouvrir les écoles supérieures de pédagogie et de travail social en Allemagne de l'est, proviennent en grande majorité, de l'Allemagne de l'ouest. Il y a donc une importation massive des normes de l'ouest vers l'est de l'Allemagne, même si cela ne se passe pas sans conflits – ce qui ne peut toutefois être le propos de la présente comparaison.

On tentera dans un premier temps de retracer brièvement, l'évolution des fonctions dont relèvent les foyers, puis l'évolution du rôle des éducateurs, dans les trois pays. Il suffira de remonter relativement peu de temps en arrière, pour trouver des fonctions et des rôles comparables d'un pays à l'autre. Le deuxième paragraphe comparera le contenu donné aujourd'hui à la notion d'autonomie dans le secteur socio-éducatif de chaque pays. On pourra identifier les trois pôles dessinés au début de cette recherche, et voir dans quelle

mesure les normes professionnelles, en particulier le contenu donné à la notion d'autonomie, déterminent les pratiques exposées dans la première partie.

A. Fonctions des institutions et des professionnels

Les deux indicateurs utilisés pour reconstruire l'évolution des normes dans l'éducation en foyer, sont ici les fonctions attribuées aux institutions, d'une part, et l'image des éducateurs, d'autre part. Concernant les fonctions des foyers on remarque des tendances communes, qui correspondent aux orientations reprises dans certaines recommandations du conseil de l'Europe. En revanche l'image des éducateurs a évolué de manières divergentes dans les trois pays, à partir d'images qui étaient similaires encore récemment.

1. Evolution des foyers

Les recommandations données par l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe depuis la ratification de la Convention de droits de l'enfant, incitent les Etats membres « *à promouvoir […] une politique active de 'désinstitutionnalisation'.* »[376] Cette notion vise la pratique des pays d'Europe de l'est, où le placement d'enfants en internats et orphelinats de grande taille, et les pratiques d'éducation 'de masse' entravant l'épanouissement individuel, sont encore répandues. Il leur est donc recommandé de diminuer la taille des établissements, voire, d'éviter le placement en établissement, et d'y préférer les familles d'accueil.

Notons que ces institutions traditionnelles étaient la norme dans les pays d'Europe occidentale comme la France et l'Allemagne, il y a tout juste quelques décennies.

[376] Conseil de l'Europe (2003), art. 4 § ii.

a) France

Au 19e siècle, en France, on distingue déjà différents types d'institutions suivant les catégories d'enfants : les vagabonds et dangereux, d'une part, et les malades et abandonnés, de l'autres. Pour les premiers, un mouvement conduit jusqu'en 1850, à la création de prisons séparées de celles des adultes. [377] La plus connue des colonies agricoles françaises fut celle de Mettray, ouverte en 1839, et qui a fonctionné jusqu'en 1936. Les enfants 'vagabonds' et 'dangereux' sont donc emprisonnés à la campagne, dans le but d'être rééduqués, redressés et moralisés par le travail agricole. En 1912 sont instaurés des tribunaux pour mineurs et la notion d'éducation surveillée, en 1913 suivent les règlements d'habilitation des œuvres privées qui l'effectuent et la fixation des subventions. Dans les années 1930, plusieurs colonies agricoles seront fermées ou réformées, à la suite d'une campagne de presse contre les 'bagnes d'enfants'. Elles sont remplacées par des maisons de redressement, gérées par des associations.[378] La fonction de ces institutions est la rééducation des enfants 'dangereux'.

L'autre catégorie, celle des enfants 'malades' ou 'abandonnés', est recueillie dans des hôpitaux : en 1847, on tente « *l'expérience d'éducation des enfants idiots à Bicêtre*. »[379] Entre 1880 et 1914, la prise en charge de ces enfants 'malheureux' est assurée en partie par l'Assistance publique, en partie par les œuvres de bienfaisance privées, en grande majorité confessionnelles.

En 1943, sont créées les ARSEA (Associations Régionales de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence), qui servent à coordonner les œuvres privées et à faire le lien avec les administrations publiques. De nouveaux types d'internats pour enfants 'inadaptés' sont ouverts à l'initiative de psychiatres, de magistrats et de représentants de l'Eglise catholique, pour remplacer petit à petit les orphelinats et hospices des œuvres confessionnelles et de l'assistance publique. Le secteur privé, représenté par les associations, dirige une grande partie de ces internats. L'ordonnance du 23 décembre 1958 sur la protection de l'enfance en danger facilite les décisions d'admission dans les établissements ou services dits de rééducation.

---

[377] Muel-Dreyfus F. (1983), p. 207.
[378] Vachon J. (1997), pp. 19-21.
[379] Muel-Dreyfus (1983), p. 211.

Petit à petit, différentes tendances se développent dans les foyers : le principe du 'système familial' ; les groupes à effectif limité ; le 'couple éducatif' ; la création de 'foyers de semi-liberté' (visant l'insertion scolaire ou professionnelle des mineurs).

Au début des années 1970, plusieurs courants dans la société française, « *tendent vers une remise en cause de l'internat* ». [380] Selon Richard Josefsberg, cette remise en cause découle de deux types de critiques. D'une part, « *la diffusion des connaissances psychologiques* » conduit à critiquer le principe de séparation des enfants de leurs parents. D'autre part, elle fait suite à la critique virulente, notamment par plusieurs sociologues, du rôle de 'contrôle social' et de 'police des familles' exercé par les institutions de la protection des mineurs.[381]

A partir de cette époque les formes de prise en charge se sont développées et diversifiées. Le développement des 'lieux de vie', alternatives radicales aux établissements traditionnels, apparues dans le courant anti-psychiatrique, a influencé également les internats de type plus traditionnel. De plus en plus, des formules de suivi en 'semi-autonomie' et en 'autonomie', c'est-à-dire en appartement séparé du groupe principal, dans lequel les jeunes ne sont pas suivis 24 heures sur 24, sont rattachées aux internats, pour les jeunes approchant de leurs 18 ans, et pour les jeunes majeurs âgés de 18 à 21 ans.

La nécessité d'établir une collaboration avec la famille est affichée comme principe et incorporé à la législation par la loi du 4 juin 1970. Michel Corbillon évoque « *un aspect particulier du processus éducatif dans le cadre de la suppléance familiale, à savoir la prise en compte de l'environnement du groupe familial, et plus précisément du 'réseau social' de l'enfant (et de la famille).* » Ce même auteur constate l'évolution dans ce domaine : *« Aujourd'hui un consensus, me semble-t-il, existe sur l'intérêt de travailler avec la famille proche, même si les modalités ne sont pas toujours faciles à mettre en œuvre. Mais la prise en compte du réseau social plus large de l'enfant et de la famille reste sans doute généralement assez faible, en France. »*[382]

Un sociologue travaillant pour l'Association nationale des communautés éducatives, confirme l'existence d'un consensus sur le principe, mais met lui aussi en doute son application dans les pratiques : *« Il ne suffit pas de dire qu'on travaille avec les parents pour travailler avec les parents. Le mot d'ordre est devenu un des ingrédients de*

---

[380] Josefsberg R. (1997) p. 44-46.
[381] Donzelot J. (1977), Lascoumes P. (1977).
[382] Corbillon M. (1998) p. 46.

la recette institutionnelle avec le droit des usagers, le projet individuel, le règlement de vie, le partenariat… Mais qu'en est-il de sa réalité ? »[383]

Malgré l'application traînante, dans la pratique, de ces principes, ils font aujourd'hui partie des normes dans le secteur de la Protection de l'enfance.

Les institutions assurant la prise en charge d'enfants au titre de l'action publique, ont donc évolué depuis le 19e siècle, tout comme la catégorisation du public qu'elles accueillent. Ainsi, il s'agissait à l'époque d'assister les malades et orphelins tout en les éduquant pour les mettre dans le droit chemin. Aujourd'hui l'aide s'étend aux mineurs 'en danger', qui peuvent être retirés de leur famille sans être orphelins. Les institutions ont en plus de la mission d'assistance, celle de protection par rapport à des dangers venant, notamment, de leurs familles.

Pendant plusieurs décennies, la politique de 'séparation' était renforcée par le principe de l'éloignement géographique, entre le lieu où vivait la famille et le lieu de placement. Aujourd'hui, les institutions sont chargées de travailler avec les familles, de maintenir les liens parentaux et d'encourager un retour de l'enfant dans sa famille.

On a donc une évolution des missions, allant de l'assistance à la protection, puis plus spécialement, au maintien des liens familiaux et à l'accès à l'autonomie chez les adolescents et jeunes adultes.

b) Russie

Le Ministère de l'éducation a la direction, depuis l'institution du régime soviétique en 1917, des établissements pour les mineurs 'orphelins' ou privés de tutelle parentale. Après la deuxième guerre mondiale, les 'maisons d'enfants' ou 'orphelinats' se chargeaient d'accueillir les orphelins qui avaient perdu leurs parents pendant la guerre.

En 1956, un décret sur « l'organisation d'internats scolaires » constitua la première étape du développement de milliers d'internats, qui devaient, selon les projets du Comité central du parti communiste de l'union soviétique, devenir la forme principale d'éducation de tous les élèves soviétiques.[384] Ce décret prévoyait que chaque établissement, constitué d'un bâtiment d'habitation, de locaux scolaires, et d'une unité de production agricole ou

[383] Dubreuil B. (2001) p. 11.
[384] Ucitel'skaja gazeta 26.09.1956, 26.05.1959

industrielle, aurait une capacité d'accueil de 120 élèves âgés de 7 à 18 ans. La multiplication de ces internats devait permettre la scolarisation d'enfants vivant dans les régions rurales peu peuplées comme des enfants de mères isolées (afin que ces dernières puissent se consacrer à *« l'édification d'une société communiste »*). Les internats devaient également prendre en charge le public des 'maisons d'enfants'. Mais ces dernières, bien que condamnées à disparaître suite à ce décret, ne cessèrent jamais de fonctionner.

En effet, en 1973, une loi sur les différents établissements du Ministère de l'éducation fait état du fonctionnement des deux types de structures : maisons d'enfants et internats. Les 'maisons d'enfants' ne disposaient pas d'une école propre, les enfants étant scolarisés dans le quartier, et elles devaient avoir un minimum de 90 places d'accueil, soit trois quarts de la capacité minimale évoquée pour les internats scolaires. [385]

Par la suite, les internats scolaires se spécialisèrent peu à peu, de telle sorte qu'en 1984, on en distinguait six types différents. La tendance était de séparer les enfants par spécificités, les 'mineurs privés de tutelle parentale' étant séparés des mineurs ayant des parents, les malades et handicapés séparés des élèves en bonne santé, les surdoués en mathématiques, séparés des surdoués en sport ou en musique. [386]

En 1995, un décret définit les nouveaux principes à observer par les « *établissements éducatifs pour orphelins et enfants sans tutelle parentale* ».[387] Des changements importants sont introduits quant aux modes de gestion et d'administration des établissements : les internats et maisons d'enfants sont désormais autorisés à avoir une gestion autonome et encouragés à compléter le financement public par un financement provenant de dons, de services payants, et autres moyens légaux. Par ailleurs, chaque établissement établit lui-même son règlement en accord avec ce décret, et la direction choisit elle-même ses collaborateurs, qui élisent un conseil d'administration.

Ce décret instaure aussi de nouvelles orientations quant aux méthodes d'éducation : les anciens principes d'éducation par le travail, par le collectif, et par la discipline, n'ont plus cours dans ce texte. La participation des enfants aux différentes formes de travail doit être volontaire. Le droit au respect de leur dignité et de leur liberté de conscience, et à la protection contre toute forme de violence physique ou psychique, est désormais garanti.

L'organisation de l'éducation doit tenir compte des spécificités individuelles des enfants. La mise en place de conditions proches d'un mode de vie familial, favorisant le

---

[385] Osnovy zakonodatel'stva (1974), art. 23 et 24.
[386] Bjulletin normativnych aktov MP SSSR, 5/1984, pp. 22-28.
[387] Tipovoe polojenie (1995).

développement intellectuel, émotionnel et physique de la personne, est nommée comme un objectif principal.

Selon un rapport publié en 1997 par le gouvernement russe, la mise en place de ces modifications serait ralentie surtout par les conditions matérielles. La plupart des établissements qui cherchent à favoriser un mode de vie 'familial', modifient la disposition de leurs locaux, afin d'obtenir des appartements séparés permettant une certaine autonomie de chaque groupe. Ceci implique entre autre, l'investissement de moyens financiers trop importants pour de nombreux établissements.

Ces unités de vie sont souvent 'verticales', c'est-à-dire qu'elles regroupent des enfants d'âges différents, et, contrairement à l'époque soviétique où les enfants étaient disposés dans des dortoirs, les enfants ont des chambres de deux ou trois. Selon l'auteur d'un manuel, cela change la position des éducateurs, qui, ne pouvant surveiller tous les enfants à la fois puisqu'ils sont dispersés dans plusieurs pièces, seraient obligés de remplacer par la confiance, la surveillance et le contrôle d'usage autrefois.[388]

Si les orientations officielles changent en faveur de l'individualisation des méthodes éducatives, et de la favorisation d'un mode de vie familial dans le établissements, les conditions de leur mise en pratique ne sont pas aisées à réunir. Une étude effectuée en 1998 sur Saint-Pétersbourg, a permis de mettre en relief les divergences concernant l'évolution des principes éducatifs et des conditions de prise en charge, selon les établissements. Il apparaît que les évolutions ne sont pas principalement le fait d'investissements en terme de locaux, mais bien davantage, dépendantes de la mobilisation des personnes travaillant dans ce secteur.[389]

c) Allemagne

Au 18e siècle, Johann August Franke créa des établissements accueillant les enfants abandonnées, pour les y faire travailler. Le succès, surtout financier, de son institution fut tel que plusieurs établissements furent ouverts suivant le même modèle. Vers la fin du 18e siècle, les conditions d'hygiène et d'éducation dans lesquelles y étaient maintenus les enfants firent l'objet de critiques, qui conduisirent à une préférence pour l'éducation des orphelins dans des familles en milieu rural. La controverse entre éducation familiale et éducation collective pour les orphelins, était amorcée. Johann Heinrich Pestalozzi a ensuite ouvert des orphelinats où il tentait de concilier l'organisation de la vie collective, et une

[388] Ivanova N.P. (1995), p. 7.
[389] Join-Lambert H. (1998) et (1999).

atmosphère familiale donnant une sécurité psychologique aux enfants. La deuxième moitié du 19e siècle connut plusieurs créations d'établissements aux profils différents : cela allait des 'villages d'enfants' de Don Bosco aux 'foyers de sauvegarde' de Heinrich von Wichern, chez qui les enfants, coupables ou non de méfaits, se trouvaient pardonnés et obtenaient une chance de 'nouveau départ'.

Les mineurs condamnés à une mesure d'éducation forcée étaient remis à des institutions privées, le plus souvent gérées par les églises catholique et protestante. Selon M. Winkler, ces institutions s'embarrassaient peu de principes éducatifs ; elles pratiquaient surtout la discipline de manière répressive envers les jeunes déviants, alors que les petits enfants étaient laissés aux soins du secteur sanitaire et médical. [390]

C'est en réaction à ces principes trop répressifs, que naît un mouvement de critique, puis de réforme socio-éducative, au début du 20e siècle. On assiste alors à la création de lieux d'éducation collective, comme réponse aux problèmes soulevés par l'éducation familiale dans la société moderne. Pourtant, de tels lieux restent minoritaires, l'éducation publique continuant à maintenir les enfants dans une pauvreté affligeante et à pratiquer une éducation répressive, qui, d'après M. Winkler, ne peut conduire qu'à la criminalité. Le traitement de la question par le régime nazi n'a pas favorisé la composante éducative de la prise en charge, de telle sorte qu'après la guerre, face à la recrudescence du nombre d'orphelins, on assista à une 'restauration' des anciennes méthodes, associant l'hébergement en masse et la discipline, sans aucun souci du « professionnalisme éducatif ». [391]

Vers la fin des années 40, quelques tentatives ont eu lieu pour mettre en place une approche plus familiale, tel l'orphelinat pris en main à Munich par Andreas Mehringer, ou encore les villages d'enfants, qui sont considérés jusqu'aujourd'hui comme efficaces et exemplaires. Mais dans l'ensemble, les foyers continuaient à être organisés en groupes de 20 à 30 enfants, séparés par âge et par sexe, et souvent suivis par une seule éducatrice.

A la fin des années 60, l'influence de la psychanalyse, ainsi que des études sociologiques d'Erving Goffman sur les institutions totalitaires, ont donné lieu à des critiques envers ces formes traditionnelles de prise en charge en foyer. Certains exigeaient tout simplement l'abolition de ce genre d'institution. C'est ainsi qu'ont été développées des formes alternatives de suppléance familiale, et que les placements en foyers traditionnels ont diminué, depuis 1970, de 40%.[392] Aujourd'hui, M. Winkler constate que

---

[390] Winkler M. (2000a), pp. 71-75.
[391] Kunz G., Riegel M. (1991), p. 9.
[392] Winkler M. (2000a), p. 78.

les considérations socio-éducatives suivant le principe du 'moins nocif pour l'enfant' auraient pris le dessus, dans les décisions de placement, sur les arguments administratifs.

Les concepts du sociologue Hans Thiersch, qui soulignait au début des années 1980 l'importance de la notion de 'monde vécu', c'est-à-dire des contextes sociaux dans lesquels évolue le jeune, ont jusqu'aujourd'hui une portée théorique importante dans les réflexions sur les méthodes de prise en charge, ainsi que dans les pratiques.

Parallèlement à l'évolution des approches théoriques du travail en foyer, on a assisté en RFA depuis 1970, à des changements importants au sein des institutions concernées. Klaus Wolf retrace les évolutions générales en parlant de décentralisation et de « désinstitutionnalisation ». Le terme de décentralisation désigne la tendance à délocaliser les groupes de vie de jeunes, à ouvrir des petites unités de vie dispersées pour être moins directement reliées aux bâtiments centraux. Cette délocalisation s'est accompagnée d'un déplacement de compétences, donnant plus d'autonomie aux équipes et aux éducateurs, qui travaillent au sein d'unités plus restreintes.[393] De cette façon, on a cherché à éviter les phénomènes de hiérarchie et de dépendance répandus dans les grandes institutions traditionnelles. Cependant, cette évolution aurait également eu pour effet, un accroissement des problèmes de communication dans les institutions, ainsi que des processus de décision devenant ingérables.[394]

La deuxième tendance, dite 'désinstitutionnalisation', correspond à l'assouplissement de l'organisation même des groupes, les règles devenant plus flexibles, la division des tâches parmi les membres des équipes étant aujourd'hui moins formelle qu'autrefois. Les grandes institutions ont donc cédé la place à diverses formes de suivi, variant de l'appartement partagé hébergeant une dizaine de jeunes suivis 24 heures sur 24, à des appartements individuels, où un jeune n'est suivi que quelques heures par semaine.

Aujourd'hui la mission officielle des foyers telle qu'elle est définie par l'art. 34 de la loi KJHG, comprend le soutien au développement des enfants et des jeunes, à travers une liaison à faire entre les expériences quotidiennes et les propositions éducatives et thérapeutiques. Ce travail doit viser, en fonction des possibilités d'amélioration des conditions d'éducation de la famille d'origine, soit : un retour dans la famille, soit la préparation de l'éducation dans une autre famille, soit un soutien et un accompagnement de

[393] Wolf K. (1993), p. 14.
[394] Winkler M. (2000b), p. 127-128.

l'autonomisation du jeune. Les jeunes doivent bénéficier d'un soutien et de conseils pour les questions de gestion de la vie quotidienne, de formation et d'emploi. [395]

Les foyers et autres formes de suivi stationnaire ont donc des missions de soutien de l'épanouissement personnel, de travail avec les familles, d'accompagnement vers l'autonomie, de soutien et de conseil pour l'intégration scolaire et professionnelle.

Ces brefs rappels historiques montrent des tendances communes aux trois pays. Le principe d'organisation de la vie en foyer selon un modèle institutionnel 'totalitaire' est historiquement commun aux trois systèmes. Les différentes orientations, qu'elles aient été confessionnelles ou politiques, ne changeaient pas les grands traits de l'organisation : grand nombre d'enfants, vie individuelle réglée sur des rythmes collectifs peu flexibles, isolement de la société. A partir de ces modèles traditionnels, les évolutions ont suivi des tendances comparables, bien qu'à des rythmes forts différents, comme l'atteste la comparaison synchronique.

La comparaison entre la France et l'Allemagne fait apparaître une même période décisive pour processus de changement, dans les années 1960-1970, suite à l'influence de courants antipsychiatriques et de critiques sociologiques du contrôle social.

Dans les trois pays, aujourd'hui, les principes des droits de l'enfant, d'assouplissement des rythmes de vie (rétrécissement des groupes, mode d'organisation 'familiale'), d'une individualisation des mesures éducatives sont avancés dans le discours officiel sur la fonction des foyers. En France comme en Allemagne, le travail avec les familles, ainsi que l'accès des jeunes à l'autonomie, font partie des fonctions assignées aux foyers.

Cependant on a pu voir, à travers la description des législations et des pratiques éducatives, que la mise en œuvre de ces principes variait de manière significative d'un pays à l'autre.

[395] Kupffer H., Martin K-R. (2000), p. 65.

2. Evolution de l'image professionnelle des éducateurs

L'image professionnelle est abordée ici en tant que perception du rôle des éducateurs, de leur fonction auprès des jeunes. Elle correspond à ce que le chercheur allemand Martin Stahlmann appelle 'modèle' des éducateurs. Selon cet auteur, il s'agit d'images de référence qui sont transmises par le biais de la socialisation professionnelle, simultanément avec les 'exigences normatives, les contenus et les compétences correspondantes'. Ces images véhiculent des modèles d'interprétation concernant les pratiques professionnelles. Ils servent également aux éducateurs pour légitimer leurs actions. [396]

On retracera ici, dans la mesure des informations disponibles, les évolutions de l'image professionnelle des éducateurs dans les trois pays depuis l'émergence de ce métier. Cette rapide comparaison diachronique, fera apparaître les liens existant entre évolution du métier d'éducateur et évolution des normes et des pratiques.

a) France

Plusieurs auteurs ont décrit les modèles d'identification utilisés successivement par les éducateurs français pour mieux cerner leur rôle. A les croire, on peut parler d'une crise identitaire devenue presque chronique, chez les éducateurs spécialisés.

En particulier, le psychologue Paul Fustier a retracé en 1972, différentes tentatives des éducateurs spécialisés pour arriver à une définition cohérente de leur identité, menacée selon lui au « *contact continu avec le jeune inadapté* ». [397] Le premier modèle est décrit comme un « *modèle familial-charismatique, s'appuyant sur une vocation au sens religieux du terme*», basée sur le don de soi. Il concernait les éducateurs des années 1940, dont les références pratiques et morales étaient empruntées au scoutisme. Le modèle familial-technique apparut suite à l'introduction massive de la psychologie en milieu rééducatif. Dans les deux modèles, « *l'éducateur reste en position de substitution parentale, mais au nom de deux idéologies très différentes. Dans le cas du modèle que nous avons appelé 'familial-charismatique', l'intervention éducative tire sa force et son efficacité d'un don total, dans le cas du modèle familial-technique, un savoir, une science technique y sont partiellement substitués. En prolongement du précédent, un nouveau modèle peut se faire*

[396] Stahlmann M. (1993), p. 46.

jour : il supprime la référence familiale et se veut purement 'technique'. Nous l'appellerons 'modèle curatif'.» Il s'agit selon ce troisième modèle, de « *traiter 'techniquement', sur le mode médical, des enfants présentant une certaine catégorie de troubles*. »

Selon Paul Fustier, tout dans l'identité des éducateurs spécialisés se cristalliserait autour de l'opposition entre amour-vocation et profession-technicité. : *« Le clivage qui se manifeste entre deux conceptions radicalement différentes de la position de l'éducateur signifie en lui-même l'impossibilité d'arriver à une définition cohérente de l'identité. »* [398]

Plus récemment Pierre Nègre s'est attaché à retracer ce qu'il a appelé 'la quête du sens' chez les éducateurs spécialisés. Il distingue trois 'modes' de la quête du sens en éducation spécialisée, émergés à des périodes différentes, même s'ils sont encore présents tous les trois « *dans les pratiques actuelles, tant dans les dispositifs concrets […] que dans les dispositions des acteurs.* »[399] Ces trois modes seraient symbolisés par trois notions:

- l'observation : réalisée dans les année 50 à travers les centres d'observation, elle a pour but d'établir un diagnostic, d'évaluer la situation et l'évolution du sujet afin de pouvoir proposer une orientation;
- la relation : médiation entre loi et usagers, elle doit permettre d'aider le sujet à atteindre son autonomie, en se distinguant d'une logique de contrôle ;
- l'accompagnement : cette approche rejoint la négociation, elle inclut les notions de projet et de contrat dans la relation éducative. Il s'agit désormais de dépasser « *la tension pédagogique entre autonomisation et socialisation.* »[400]

Cette évolution paraît donc quitter les principes traditionnels, pour évoluer vers une logique de contractualisation. Pour autant, la notion d'accompagnement, à côté du principe de négociation, ne semble pas exclure pas le principe de protection. *« L'enfant est là, confié par une autorité administrative ou judiciaire. Les éducateurs d'internat cheminent à côté de lui, l'accompagnent […] en tentant de répondre à cette triple exigence: protéger, éduquer l'enfant et maintenir des relations avec la famille qui permettent la mise en œuvre d'un nouveau processus, relationnel et éducatif. »*[401]

---

[397] Fustier P. (1972), pp. 21-24.
[398] Fustier P. (1972), p. 39.
[399] Negre P. (2000), p. 30.
[400] Negre P. (2000), p. 18.
[401] Josefsberg R. (1997), p. 15.

Jacques Ion et Jean-Paul Tricart, en parlant des travailleurs sociaux comme d'un ensemble incluant les éducateurs, décrivent leur fonction de « *médiateur entre l'individu et la loi, les règlements, les normes* ». Ces deux auteurs mettent en évidence un point commun à tous les métiers du social, qui serait *« la pratique de la relation et l'importance du langage dans la maîtrise de cette dernière. […] Le discours du travailleur social […] est exhortation morale ou persuasion pédagogique, même s'il se veut effort permanent pour obtenir l'adhésion.* »[402]

On voit ici une évolution qui semble aller d'une perception traditionnelle emprunte de paternalisme, vers un modèle où l'éducateur serait essentiellement médiateur, où il n'imposerait pas, mais accompagnerait l'usager dans son autonomisation. Si la 'relation' est perçue comme notion centrale de l'image professionnelle des éducateurs, c'est qu'elle apparaît comme le nœud et le support essentiel du travail éducatif.

b) Russie

Les notions de protection et d'aide sont ici prédominantes. Cela transparaît notamment, dans les obligations des éducateurs en internat décrites par les directives du Ministère du travail.

> *L'éducateur :*
> *« - planifie et met en œuvre un travail (de groupe ou individuel) de rééducation et de développement des enfants, en se basant sur l'étude des particularités individuelles et des recommandations d'un psychologue ; […]*
> *- assure, avec les représentants des professions médicales, la protection et le renforcement de la santé des enfants, met en œuvre des activités permettant leur développement psychophysique, répond de leur vie et de leur santé ;*
> *- assure le respect, par les enfants, du planning de la journée, l'exécution des devoirs scolaires ; les aide dans leur apprentissage scolaire, dans l'organisation de leurs loisirs et dans le suivi d'une formation professionnelle. […]*
> *- organise, en tenant compte de l'âge des enfants, les tâches quotidiennes à réaliser par les enfants eux-mêmes, assure le respect des consignes de sécurité, la participation au travail d'utilité collective.*
> *- attire leur intérêt pour une activité particulière, pour le choix conscient d'un métier, participe à leur recherche d'emploi et de place d'apprentissage.*
> *- réalise un travail de prévention des comportements déviants, des mauvaises habitudes.*
> *- aide à l'organisation de l'autogestion du collectif des enfants.*
> *- étudie les capacités individuelles, les intérêts et les penchants des enfants, leurs situations familiales et de logement.*

[402] Ion J., Tricart J-P. (1998), p. 58.

- coopère avec les parents des enfants ou leurs représentants légaux. » [403]

Le travail de coordination entre les éducateurs comme avec les intervenants extérieurs (représentants des établissements scolaires et d'enseignement professionnel, d'organisations de loisirs, d'autres institutions implantées dans le quartier et pouvant jouer un rôle dans le développement des jeunes) fait partie des fonctions de l'« éducateur en chef » (starshiï vospitatel').

Les fonctions citées ici sont donc très variées, et apparaissent comme la décomposition de l'activité des éducateurs, en une suite de tâches techniques. Les notions d'accompagnement et de soutien, ne figurent pas dans cette liste, qui souligne au contraire essentiellement la maîtrise du processus par l'éducateur (il planifie, assure, organise, réalise…).

Parallèlement à ces fonctions mettant en avant l'aide et la protection apportées par l'éducateur, l'analyse d'entretiens menés avec plusieurs éducatrices, travaillant dans différents établissements de Saint-Pétersbourg, montre qu'elles s'identifient fortement à un rôle maternel. Elles voient leur fonction comme consistant à apporter aux enfants de l'affection et du dévouement. Par exemple, l'éducatrice du foyer étudié pour la comparaison, désigne comme un élément de sa qualification pour ce travail, son expérience venant de l'éducation de ses propres filles:

> *« Comme j'ai aussi mes propres enfants, qui sont du même âge que ceux-là, j'ai assez d'expérience. »*

Dans la manière de décrire les relations éducatives, cette éducatrice fait appel non pas à une conception professionnelle, spécialisée de l'éducation, mais plutôt à des notions issues d'une expérience personnelle :

> *« J'ai une certaine expérience, une intuition, dans la relation avec les jeunes. […] D'un côté je suis très sévère avec eux, très exigeante, mais c'est justement parce que je les prends pour des individus. Et je peux exiger d'eux la même chose que de gens normaux, sains, et entiers, qui me sont égaux, du même niveau que moi, disons, en ce qui concerne leur dignité personnelle. Mais, cette sévérité, cette exigence, est compensée par la chaleur humaine. J'aime beaucoup ces enfants. Je peux être très sévère avec eux, mais ils savent très bien qu'ils me sont chers. Tous ensemble et chacun individuellement. »*

Ces qualités reposant sur le caractère maternel du rôle de l'éducatrice, correspondent également à l'image donnée encore aujourd'hui, par les différents auteurs, des représentants du Ministère de l'éducation aux spécialistes publiant des manuels sur l'éducation en foyer. Il est volontiers fait état de la difficulté et de l'importance du travail de ces éducateurs ; toutefois, ce travail n'est pas caractérisé comme relevant de

[403] Sergun'kin N. (2001), pp. 8-9.

compétences particulières mais plutôt comme « *requérant d'importantes dépenses en forces intellectuelles et en énergie nerveuse* »[404] ou encore comme nécessitant « *des qualités particulières : acceptation sans conditions de l'enfant, capacité à s'adapter à lui, sentimentalité.*»[405]

Il est reconnu que la situation de ces éducateurs se distingue de celle de leurs collègues enseignants dans les écoles, dont ils partagent pourtant la formation professionnelle. Cette distinction reposerait d'une part sur la spécificité des problèmes présentés par les enfants auxquels ces éducateurs ont affaire, et d'autre part, sur leurs horaires de travail qui incluent les jours fériés, les vacances etc. C'est pourquoi, des manuels sont publiés et des cours de formation complémentaire sont proposés à l'intention des éducateurs nouveaux ou anciens. Dans un de ces manuels destinés aux éducateurs, « *l'essence de l'orientation pédagogique de la personnalité de l'éducateur en établissement pour orphelins* » est décrite comme suit :

« - amour pour l'activité éducative, respect de la personnalité de l'orphelin ;
- intérêt professionnel profond et résistant, penchant pour le travail éducatif ;
- personnalité encline à l'activité socio-éducative et au travail avec les enfants des orphelinats ;
- optimisme pédagogique. »[406]

Cet exemple récent reflète l'idée largement prédominante, selon laquelle les compétences qui distinguent les éducateurs des autres enseignants sont considérées comme inhérentes uniquement à leur personnalité, et non pas comme le fruit d'une formation ni même d'une expérience.

Notons cependant qu'il existe aussi des représentants de ce secteur, cherchant à introduire une image plus 'professionnelle' du métier d'éducateur. Ainsi, l'auteur d'un autre manuel insiste sur la nécessité d'une *« position éducative professionnelle* » de l'éducateur. Il distingue cette 'position professionnelle', déterminée par des connaissances et des techniques, d'un « *comportement émotionnel impliqué* », caractérisé par des préjugés, des références à des expériences personnelles plutôt qu'à des connaissances en psychologie, par le souhait de l'éducateur de garder le jeune dans une position de

---

[404]Petrov S.M. (2001), p. 3.
[405] Kuznetsova I.V. et alii (2001), p. 35.
[406] Petrov S. M. (2001) , p.7.

dépendance et de reconnaissance à son égard. Selon lui, une telle 'position professionnelle' peut être atteinte essentiellement grâce à une prise de distance de l'éducateur par rapport à sa relation avec les enfants.[407]

Mais de telles revendications sont encore exceptionnelles dans la littérature spécialisée, comme dans le discours des éducatrices.

Les notions exprimant l'image des éducateurs de foyers en Russie décrivent des traits de caractère, des aspects de la personnalité individuelle. Les 'qualités particulières' des éducateurs auxquelles il est fait allusion, ne s'apparentent pas à des compétences professionnelles, contrairement au discours sur les éducateurs français. Ces descriptions rappellent le modèle qualifié par P. Fustier de 'familial-charismatique', prédominant en France dans les années 1940. En revanche, elles tranchent nettement avec l'image d'accompagnement et de soutien, exigeant des compétences relationnelles solides, donnée pour les éducateurs français aujourd'hui.

c) Allemagne

D'après M. Stahlmann, la mission traditionnelle des maisons d'enfants étant la christianisation des enfants, les qualités requises de la part des éducateurs étaient donc surtout des qualités chrétiennes (la foi et la piété) qui ne nécessitaient pas d'apprentissage spécifique. Au début du 20e siècle, le mouvement féministe mettait en avant les qualités maternelles (la capacité de se sacrifier pour autrui) nécessaires à l'éducation d'enfants. Dans les années 1930, l'accent fut mis sur d'autres traits de caractère (le charisme). Cette image, suggérant l'existence d'éducateurs 'nés', a été reprise dans les années 50. [408]

La conséquence de la campagne des foyers fut une forte professionnalisation des éducateurs de foyer. Au lieu de se fier à des compétences innées, on développa des techniques de travail, on assista à la mise en place de législations et d'institutions. Dans le cadre de la pédagogie sociale, la pratique du travail d'éducateur fit l'objet de nombreuses recherches. Différentes approches théoriques furent développées à propos des activités des éducateurs et des pédagogues sociaux. L'une d'entre elles, répandue dans les années 1970, voyait en l'éducateur un 'expert', capable, en se servant de techniques intériorisées pendant sa formation, de saisir et d'interpréter le cas de chaque usager. L'objectif était d'augmenter l'efficacité des éducateurs et des pédagogues sociaux grâce à la rationalisation de savoirs et

[407] Baïborodova L.V. (1997), pp. 40-43.
[408] Stahlmann M. (1993), pp. 50-57.

de méthodes, tout en restant dans un cadre administratif déterminant.[409] Cette vision correspond sans doute à celle définie par P. Fustier comme 'modèle curatif'.

En même temps, l'autonomie des éducateurs dans leur travail a été renforcée, pour faire partie des normes professionnelles chez les éducateurs entrés en fonction après les années 1970. C'est ce que relève Th. Netz:

« Alors que quelques éducatrices […] plus anciennes, avaient tellement intégré les structures d'autorité désuètes, qu'elles ne pouvaient guère comprendre les nouveaux modèles d'organisation, de nombreuses éducatrices entrées dans le métier à partir de 1968, ne voulaient plus organiser leur travail […] seules, mais avec d'autres, sur des bases égalitaires. »[410]

Au début des années 1980, le sociologue Hans Thiersch développa le concept d'«*orientation au quotidien* » (*Alltagsorientierung*), qui signifiait, pour l'organisation du travail en foyer, que le quotidien des jeunes devait être structuré non pas en fonction de données institutionnelles, mais en fonction des tâches à réaliser comme dans n'importe quel ménage. Il s'agissait de répartir la responsabilité de ces tâches entre les membres d'un groupe, en les faisant participer aux prises de décision.[411] Suivi le concept d'« *orientation au monde vécu* » (*Lebensweltorientierung*) du jeune: il implique que l'éducateur, au lieu d'imposer un mode de vie au jeune, cherche à comprendre et interpréter le monde du jeune. Le but étant de constituer, en partenariat avec lui, un projet lui permettant de surmonter ses difficultés non pas en coupant ses liens sociaux existants, mais en les gérant au quotidien. Ces concepts lancés par H. Thiersch sont devenus les piliers de la pédagogie sociale allemande, à tel point qu'ils sont repris partout, y compris par exemple dans les orientations élaborées pour le land de Berlin en 1999: *« L'aide éducative doit s'orienter par rapport aux ressources du jeune et / ou de la famille, et donc principalement les aider à s'aider eux-mêmes.»*[412]

Cela correspond à une individualisation des aides, qui se traduit par l'expansion des formules de suivi en appartement collectif ou individuel, remplaçant les foyers traditionnels. On considère que cette approche demande plus de flexibilité et d'autonomie aux éducateurs, dans leur façon de travailler. [413]

---

[409] Tschöpe-Scheffler S. (2001), p. 5.
[410] Netz Th. (1998), p.248.
[411] Stahlmann M. (1993), p. 66.
[412] AG Bedarfsanalyse und Angebotsplanung der Hilfen zur Erziehung (1999).
[413] Stahlmann M. (1993), p. 69.

Plus récemment, l'exigence de rendement des services socio-éducatifs a fait apparaître, de surcroît, la nécessité de planification et d'estimation des résultats dans le processus éducatif. Cependant l'idée d'évaluation de l'efficacité a peu de succès auprès des professionnels.

On voit donc qu'en Allemagne, si l'image professionnelle des éducateurs était au départ, la même qu'en Russie et en France ('modèle familial-charismatique'), elle a évolué d'abord comme en France vers un modèle technique, curatif. Par la suite, le modèle allemand semble avoir évolué différemment du modèle français : alors que ce dernier tendait vers une fonction d'accompagnement et de soutien, tout en conservant la mission de protection, l'éducateur allemand devait s'orienter au monde vécu du jeune, chercher les ressources disponibles dans l'entourage du jeune, organiser le quotidien en fonction du groupe de jeunes et non de l'institution. Les notions de projet et de contrat qui traversent les deux pays aujourd'hui, sont donc à voir sur le fond de ces évolutions divergentes : elles ne peuvent pas être interprétées de la même manière là où les fonctions de base sont perçues différemment.

Pour conclure on soulignera d'un côté, que les évolutions historiques des institutions révèlent une même tendance à l'individualisation des mesures éducatives, à la réduction des groupes de vie. De l'autre côté l'image des éducateurs semble avoir évolué de manières divergentes.

La comparaison de l'évolution des normes dans le secteur socio-éducatif des trois pays, montre un tournant en France et en Allemagne, dans les années 1970, alors que ce tournant est absent en Russie, où il ne semble pas non plus prendre forme depuis la chute de l'Union soviétique. La perception du rôle des éducateurs allemands a en outre évolué considérablement avec les recherches qui ont été consacrées à leur activité professionnelle, dans le cadre de la pédagogie sociale. En effet, il leur est demandé aujourd'hui d'adapter les structures institutionnelles et l'organisation du quotidien, en fonction des jeunes en présence, ce qui retourne complètement le fonctionnement traditionnel des institutions. Selon Heinrich Kupffer, une dimension nouvelle aurait pénétré l'éducation grâce au mouvement de 1968, qui représenterait « *un pas décisif et irréversible dans l'histoire de la nouvelle pédagogie.* »[414] En cela il semble que l'héritage de la période 'soixante-huitarde', ait marqué durablement les normes socio-éducatives en Allemagne.

---

[414] Kupffer H., Martin K-R. (2000), p.26.

B. Notion d'autonomie

La comparaison de l'évolution des normes a permis de mettre en évidence certaines divergences au niveau des fonctions des institutions et des rôles de professionnels. En comparant les discours des éducateurs et des auteurs, professionnels et scientifiques, autour de la notion d'autonomie, on tentera de saisir plus précisément les différentes normes impliquées par une notion a priori unique, qui est mentionnée par tous, comme un élément central du travail socio-éducatif.

On verra donc ici l'interprétation que font les éducateurs en France, en Russie et en Allemagne, de l'objectif d'autonomie des jeunes, ainsi que les interprétations qui transparaissent dans la littérature spécialisée. On tentera de mettre en évidence le rapport existant entre ces interprétations et l'évolution du secteur socio-éducatif.

1. France

On peut distinguer d'une part, la prédominance d'une norme professionnelle exigeant l'imposition des règles et de cadres stricts qui doivent être intériorisés par les jeunes pour accéder à l'autonomie. Par ailleurs, dehors du cadre du foyer proprement dit, un entraînement à l'autonomie d'organisation est envisagé. L'indépendance matérielle doit être visée à travers l'intégration professionnelle afin d'éviter la mentalité d'assistanat.

a) Autonomie comme intériorisation de règles

A travers les entretiens effectués avec des éducateurs, c'est plutôt la première interprétation de la notion d'autonomie, qui semble orienter les normes professionnelles.

Le principe le plus saillant concerne l'importance centrale accordée au rapport aux règles, qui apparaît comme l'outil premier de la relation éducative.

Comme le dit l'éducatrice du foyer étudié, les règles constituent les fondations sur lesquelles sont construites toutes les relations éducatives :

> *« Je pense que, tous les trois, on a trois personnalités totalement différentes, on aborde aussi le quotidien d'une manière différente. Les bases, c'est la règle de vie, tu vois, c'est la règle de vie qui va pas bouger. »*

Ces règles constituent le 'cadre', à l'intérieur duquel les jeunes doivent évoluer. Le cadre est fixé par le foyer, les jeunes doivent apprendre à le respecter :

> *« Mettons qu'on lui donne un peu plus d'argent de poche, il respecte ce qu'il a mais, c'est sûr que si il voit que le voisin a un peu plus que lui, ben il ira demander un peu plus. […] Donc, ça c'est pour ceux qui ont quand même une moralité assez importante. Et puis y a ceux qui, ben qui ne respectent pas les contrats, qui en demandent toujours plus, qui vont forcément dépasser le cadre du foyer. »*

L'utilisation faite par cet éducateur, de la notion de contrat, est reliée directement au respect des cadres imposés pas le foyer. Le contrat correspondrait donc à un engagement de la part du jeune, à respecter les règles et le cadre.

Comme dans les interviews cités précédemment, les éducateurs spécialisés auteurs de publications sur leur travail, insistent en premier lieu sur les règles que les jeunes doivent apprendre :

« L'action éducative et sociale [a] trois fonctions principales : la première, l'éducation, c'est-à-dire l'apprentissage de normes, de règles concrètes de vie, […] et deuxièmement, l'intégration à une société, corollaire ou conséquence de la première fonction et enfin troisièmement pour les plus démunis, une fonction d'aide, de soins peut-être. » [415]

Les explications livrées par R. Josefsberg, éducateur spécialisé, illustrent cette importance accordée de manière générale, aux règles structurant la vie des foyers : *« Le cadre organisé est nécessaire à l'enfant […] Le cadre organisationnel […] est structuré dans le réel par des repères. »*

Selon cet auteur, les repères sont présentés sous forme de règles explicites et implicites, qui régissent l'« *espace-temps* ». Simultanément, les jeunes doivent aussi disposer d'un espace d'autodétermination. *« Ce sont donc certaines qualités de l'éducateur qui permettront au cadre institutionnel de demeurer humain et d'être suffisamment flexible pour permettre l'émergence de comportements non uniquement induits par l'institution. »*[416]

Ainsi, le respect par les jeunes, de règles imposées par le cadre du foyer, est considéré comme une nécessité.

---

[415] Kervella J-P. (2000), p. 62.
[416] Josefsberg R. (1997), p. 115 -120

Dans les représentations qu'en donne cet éducateur, le cadre imposé par le foyer constituent pourtant, des obstacles pour le développement de l'autonomie des jeunes.

> *« Par rapport à d'autres jeunes d'autres foyers? Peut être un peu plus dégourdis du fait qu'il y a moins de cadres, ici. Puisque, quand y a plein de cadres à l'intérieur du foyer, les jeunes ne se posent même pas la question... […] Tandis que quand y a pas trop de cadres comme ici, ils sont bien obligés de se prendre par la main. Rien que pour aller à l'école le matin, prendre les transports, voir des copains, aller au cinéma, si, ils sont plus dégourdis. Exigeants, aussi. »*

Cet éducateur, en parlant du foyer étudié pour la comparaison, considère donc qu'il y a relativement peu de 'cadres', c'est à dire peu de règles, de rythme fixe et d'activités imposées, ce qui stimulerait l'autonomie des jeunes. Simultanément, il explique que les jeunes acceptés au foyer doivent disposer d'emblée d'une certaine capacité à l'autonomie :

> *« Ici on compte beaucoup sur l'autonomie ou la future autonomie des jeunes. Donc en fait, si on a un rapport qui explique que le jeune est toujours en train de fuguer et qu'il ment sans arrêt, on va éviter de le prendre. Si on voit que le jeune a la volonté, même si il a pas un bon niveau scolaire, qu'il a la volonté de s'en sortir, à ce moment-là, on le prend quand même et puis on lui donne sa chance. »*

Sa collègue éducatrice donne elle aussi, une définition de l'autonomie comportant une exigence envers les jeunes :

> *Un des éducateurs est moniteur-éducateur et prépare le concours d'admission pour l'école d'éducateur spécialisé. Il me dit qu'il avait rédigé sa monographie sur l'autonomie. L'éducatrice reprend en disant que justement, l'autonomie au foyer, faisait partie du projet pédagogique, que les jeunes fassent tout eux-mêmes sans qu'on ait à leur dire.*

On voit apparaître ici une autre image de l'autonomie, qui au-delà du fait que les jeunes soient 'dégourdis', se 'prennent par la main', comme dans la citation précédente, correspondrait plutôt à respecter par eux-mêmes des règles de vie imposées par le foyer.

Cette vision correspondrait à celle de Durkheim, où l'autonomie pourrait être atteinte grâce au processus éducatif, qui consisterait à faire intérioriser aux enfants les normes et les règles sociales.

Dans le discours des éducateurs français, l'autonomie est essentiellement le résultat de l'éducation, les jeunes n'en disposent pas d'emblée. Ceci explique l'observation suivante, faite par Camille Thouvenot lors d'observations dans des foyers pour adolescents, à propos des interactions entre éducateurs et jeunes:

« Ces façons de parler [des éducateurs], qu'elles soient sous une forme explicative, incitative, interprétative, interrogative, ont toutes la même signification. Il s'agit d'une lutte pour la version du réel et pour son sens. Nous pouvons donc considérer que toutes

ces façons de parler, à l'exception des phrases reformulatives et constatatives, et il y en a très peu, sont des versions prescriptives du réel. De fait, ces entretiens apparaissent comme des tentatives, de la part des éducateurs, de modifier le réel, comme des actes qui visent à entraîner l'adhésion, comme des actes d'autorité et de persuasion. »[417]

Cette anthropologue rappelle ici qu'un des principes directeurs dans la pratique des éducateurs spécialisés, est d'imposer une vision de la réalité, à laquelle les jeunes doivent adhérer. Cela comprend l'imposition, de manière autoritaire, de règles et de cadres de vie dans les foyers. L'auteur constate également l'importance que prend dans leurs discours, le cadre représenté par le rythme quotidien des repas :

« Le repas est présenté par tous les éducateurs comme une activité de socialisation […]. Les témoignages des éducateurs laissent une large place à un code culturel, généralement partagé dans tous les établissements et qu'il s'agit d'inculquer aux usagers : respect d'autrui et de la nourriture, partage, heure fixe, tenue et propreté, valeur financière de la nourriture.» [418]

A travers ces descriptions, relativement critiques à l'égard des éducateurs spécialisés, on retrouve l'idée d'une autonomie que les jeunes ne pourraient atteindre qu'en s'adaptant à des règles, à un rythme, à une vision de la réalité, qui leur sont imposées. De la même façon, le travail avec les parents, également un pilier parmi les normes professionnelles des éducateurs spécialisés, est décrit ici plus comme une manière supplémentaire d'imposer des comportements aux jeunes, que de rendre possible son retour dans sa famille, objectif officiel des placements en foyer :

« Il se pourrait donc qu'il existe une ambivalence extrême dans le travail avec les familles et dans le comportement à adopter, cette ambivalence résidant dans le fait que le discours premier soit de ne pas déposséder les parents de leur enfant et le discours second, ou le sens latent, de prendre possession des usagers. […] D'un côté on souhaite ne pas séparer l'enfant de son milieu et […] de l'autre, on se l'approprie toujours davantage : la participation recherchée vient parachever ce tableau paradoxal en obligeant les parents à venir le cautionner. »[419]

---

[417] Thouvenot C. (1998), p. 155-156.
[418] Thouvenot C. (1998), p 92.
[419] Thouvenot C. (1998), p. 124-125.

Selon Marie-Anne Pommier-Seintignan, les trois mots qui structurent le discours des éducateurs sont les suivants : institution (cadre du travail), autonomie (sens du travail), activité (tâche). Selon cet auteur, *« le travail [...] est décrit à travers ce but à atteindre qu'est 'l'autonomie de l'usager'.* » Cependant, elle aboutit à la conclusion que la notion d'autonomie, bien qu'utilisée dans le discours, n'est identifiée par les éducateurs à aucune norme d'action concrète. Il y aurait une réduction de sens du mot 'autonomie' pour éviter le débat :

« *Poser le problème reviendrait en effet à interroger le fonctionnement de l'éducation spécialisée.* […] *L'intention de 'favoriser l'autonomie' est un donné de l'action qui ne rend pas nécessaire la discussion. Elle est le ciment fédérateur des équipes éducatives* […] *Dire que l'autonomie est relative dans le contexte de l'éducation spécialisée , c'est signifier une impossibilité d'accéder à un état qui mettrait à jour les contradictions du système d'assistance ; c'est résoudre le problème avant de l'avoir posé.* »[420]

Cet auteur critique la manière d'aborder l'objectif d'autonomie chez les éducateurs spécialisés :

« Le présupposé originel est la non-autonomie des 'usagers', ce qui légitime donc l'action, les structures, les dispositifs et les moyens d'action. Mais le plus frappant c'est que l'autonomie des 'usagers' se règle discursivement entre intervenants, qu'ils soient décideurs ou exécutants, mais pas avec les 'usagers' qui, au contraire du programme d'autonomie, ne peuvent décider de leur sort. »[421]

Ces critiques révèlent l'ambiguïté de la notion d'autonomie dans le contexte français. En effet, deux interprétations différentes se heurtent dans ces citations. La première, celle qui est reprochée aux éducateurs spécialisés, selon laquelle les usagers ne sont pas autonome au début de la prise en charge, et doivent le devenir à la fin de la prise en charge : il s'agit, dans la polarisation tracée au début de ce travail, du pôle de l'autonomie 'finalité'. La deuxième interprétation, à laquelle semble adhérer l'auteur, est celle de l'autonomie 'moteur', où l'usager contribue lui-même à sa propre socialisation en prenant des décisions le concernant.

Ces analyses soulignent, en somme, une contradiction : les éducateurs français décrivent l'autonomie comme la capacité des jeunes à respecter d'eux-mêmes des règles et

---

[420] Pommier-Seintignan M-A. (1996), p. 49.
[421] Pommier-Seintignan M-A. (1996), p. 51.

des cadres qui, d'un autre côté, leur sont imposés de l'extérieur et sur lesquels les jeunes eux-mêmes n'ont donc pas de prise, ne peuvent exercer une volonté autonome.

b) Autonomie de décision

Mais la notion d'autonomie est également interprétée par les éducateurs, en terme de liberté de choix, et d'organisation de la vie quotidienne. Le directeur du même foyer estime lui aussi que dans son association, l'autonomie des jeunes est particulièrement favorisée. Il parle d'une autre structure, le 'service de suite', fait pour les adolescents et jeunes adultes qui quittent le foyer entre 17 et 18 ans :

> *« Aller jusqu'au bout de la démarche de l'autonomie, dans tous les domaines, y compris le fait d'accepter que les gamins aient une sexualité. Notamment, pour les plus âgés, l'autorisation d'inviter une copine ou un copain dans leur studio ou leur appartement. Alors que on a souvent l'impression, quand on entend les autres directeurs, que le jeune est complètement asexué, et n'a le droit à une vie affective et sexuelle que quand il est sorti du service, haha! Mais ici dans le foyer...? Non. ils ont le droit d'amener des copains jusqu'à 18 heures. Et d'après ce que m'ont dit les éducateurs, ils sortent pas le soir non plus pour voir leurs copines? Non. »*

Pour lui la notion d'autonomie comprend le fait de choisir son mode de vie, ses relations sociales et affectives, en ayant la possibilité d'inviter des personnes chez soi. Mais le directeur restreint cette possibilité aux jeunes ayant déjà quitté le foyer. Le cadre imposé dans le foyer ne prévoit donc pas cette forme d'autonomie.

Le même type de structures existe aussi dans d'autres foyers, comme là où travaille cet éducateur interviewé en 2000. Ici des appartements dit d'autonomie sont prévus pour les jeunes approchant l'âge de la majorité :

> *« On avait un autre studio, un peu plus loin, où y avait trois garçons, et alors ils étaient complètement autonomes. C'est-à-dire ils avaient leurs clés. Ensuite on allait faire les courses une fois par semaine, euh... Ils faisaient eux-mêmes leur nourriture. Bon, le soir, nous on partait, y avait pas de permanence de nuit. Ils étaient majeurs, hein, y en avait un ou deux qu'avaient dix-sept ans, mais bon. »*

Ici l'autonomie est donc définie comme le fait d'avoir ses propres clés, de faire ses courses, de se faire la cuisine : il s'agit à la fois d'une indépendance matérielle, et d'une autonomie dans l'organisation de la vie quotidienne. Cependant cette autonomie ne peut intervenir qu'à partir d'un certain âge.

c) Indépendance matérielle

Enfin, la notion d'autonomie est souvent évoquée par les professionnels en opposition avec celle d'assistanat, comportement combattu par les éducateurs.

> *« Ils se rendent compte qu'ils peuvent avoir des choses ici, qu'ils n'auraient pas à l'extérieur. […] Du coup, ils respectent le foyer. […] Ensuite, deuxième démarche : 'ah, ben, je pourrais peut-être avoir un peu plus.' […] L'effet pervers du foyer, c'est que les jeunes cherchent toujours, à plus ou moins long terme, […] à trouver les défaillances entre les adultes. […] Si ça marche pas avec l'un, ils essaient avec un autre, ou alors d'une autre manière.»*

L'éducateur d'un autre foyer insiste sur l'apport de la scolarité dans la lutte contre 'l'assistanat' :

> *« Nous on travaille beaucoup aussi sur la motivation scolaire, l'intérêt de la scolarité, ils arrivent à avoir un diplôme, et cetera. Et surtout on travaille beaucoup sur... de ne pas trop les assister, pas trop les assister matériellement, pas trop leur montrer la facilité, essayer de leur ouvrir les yeux sur la... la valeur de l'argent. Et puis que bon, l'assistanat, c'est pas valable, quoi. »*

Dans l'exemple suivant ce même éducateur décrit de quelle manière il était parvenu à stimuler un comportement autonome chez un garçon du foyer dans lequel il travaillait :

> *« On en avait un qu'était pas bête, enfin très souvent, beaucoup sont pas bêtes, hein, le problème n'est pas là. Mais il avait un diplôme supérieur en gestion, et bon, le matin, je passais à midi, il était pas levé, et cetera, bon, c'était la fête la nuit. […] Alors un jour je l'ai amené dans un CHRS [...] on est arrivés, mais... il a cru rêver, ce jeune homme. Euh... les portes étaient blindées, on a visité la salle à manger, bon, y avait rien aux murs, les chambres, c'était des chambres à plusieurs. Ensuite on a aperçu un résident: le mec il faisait un mètre quatre-vingt, il avait les cheveux sur les épaules, "Vol au-dessus d'un nid de coucou", là, pour ceux qui l'ont vu. La porte du directeur était capitonnée, bon, le directeur a été clair avec lui, puis à moi après il m'a dit, "ce jeune homme a rien à faire ici, c'est un endroit des fois violent", bon. Et je suis sorti après avec ce jeune homme de ce lieu d'accueil, il m'a dit "ben écoute, là, je pense que je vais trouver du boulot." »*

C'est en lui montrant ce qui risquait de lui arriver s'il continuait à se faire 'assister', donc en l'effrayant, que l'éducateur a pu motiver le jeune homme à travailler, à devenir indépendant matériellement.

On retient donc de ces exemples, une notion d'autonomie comprenant essentiellement, l'intériorisation des règles, des cadres, qui sont primordiaux dans les normes professionnelles exprimées par les éducateurs. L'autonomie, une fois qu'elle est atteinte, entend que les jeunes soient 'dégourdis', et qu'ils fassent ce qu'on attend d'eux sans qu'on n'ait à le leur demander. Par ailleurs, l'autonomie signifie aussi l'accès à

l'indépendance matérielle par opposition à « l'assistanat ». L'entraînement à l'autonomie dans l'organisation de la vie quotidienne, n'intervient qu'à partir d'un certain âge, dans des structures extériorisées par rapport aux foyers : la vie en foyer apparaît donc comme incompatible avec l'autonomie dans l'organisation du quotidien.

2. Russie

La notion d'autonomie est toujours marquée en Russie, par les principes d'autogestion du collectif et de discipline, issus des enseignements de Makarenko. Alors que de nombreux professionnels voient l'avenir des enfants prédéterminé à travers leurs gènes, les droits de l'enfant apparaissent parfois comme un obstacle à l'éducation.

a) Effort et discipline

Dans le discours des éducateurs russes, l'effort et le travail apparaissent comme les principaux garants de l'autonomie, comprise essentiellement comme une indépendance matérielle. Ainsi, la directrice du foyer insiste sur l'effort exigé de la part des jeunes en matière de scolarité :

> *« Nous commençons par expliquer aux jeunes que nous sommes prêts à les aider uniquement s'ils prolongent leur scolarité. Parce que si un jeune veut aller travailler, ça veut dire qu'il aura des moyens matériels pour vivre. Il peut vivre de manière indépendante. »*

La scolarité n'est pas le seul domaine dans lequel les jeunes doivent travailler. Les tâches domestiques font aussi partie des efforts qu'ils doivent fournir dans le but de devenir indépendants:

> *Il est prévu que l'éducateur emmène le groupe de jeunes à sa datcha pour passer quatre jours fériés. La directrice le prévient qu'il faut éduquer les jeunes en les obligeant à travailler, et ne pas tout obtenir gratuitement sans efforts. La travailleuse sociale prend la défense des jeunes, disant que ce ne sont pas des fainéants. La directrice la contredit : 'je te répète que ce sont des fainéants !'*

On retrouve ici l'idée de l'assistanat, tendance contre laquelle la directrice du foyer russe estime indispensable d'intervenir en obligeant les jeunes à travailler. On voit donc une manière d'intervenir qui se distingue de l'intervention décrite par l'éducateur français : alors qu'il cherchait à motiver le jeune, la directrice préconise la contrainte directe.

Les grands principes dominants pendant la période soviétique dans le secteur de la pédagogie et de l'éducation, étaient issus des enseignements d'Anton Makarenko. Certaines des méthodes que cet éducateur avait utilisées dans ses colonies dans les années 1920 et propagées à travers ses ouvrages, furent par la suite décontextualisées et érigées en piliers idéologiques, alors que leur inspirateur lui-même avait été contraint au silence à la fin des années 1930. Ces piliers, qui font aujourd'hui encore partie des références éducatives de nombre de pédagogues, sont essentiellement l'éducation par la discipline, par le travail, et par l'autogestion du collectif des enfants.[422] Ces trois éléments devaient contribuer à un apprentissage de l'autonomie autant au niveau matériel, grâce au travail, qu'au niveau de la responsabilité, à travers l'autogestion du collectif. Le plus grand changement intervenu dans ces principes dans les années 1990, est l'introduction de la notion d'individualisation de l'éducation.

L'indépendance matérielle, à acquérir par le biais d'un apprentissage et d'un emploi, apparaît aujourd'hui comme le principe central lié à l'idée d'autonomie. A cet effet, la législation prévoit des facilités pour l'obtention de places d'apprentissage, de logements en cité étudiante et pour l'inscription à l'université, pour les jeunes 'privés de tutelle parentale'. Cependant, les places d'apprentissage et les logements qui sont réservés à ces jeunes, sont groupés dans des centres spécialisés, où la variété des formations proposées est restreinte et les jeunes restent à l'écart du reste de la société. Leur intégration, y compris professionnelle, est rendue difficile par le type même d'institutions censées la faciliter.

L'indépendance matérielle des jeunes est donc évoquée comme but principal, alors que l'épanouissement individuel et l'intégration des jeunes dans la société ne sont pas favorisés par les formes institutionnelles existantes.

b) Les droits de l'enfant : principes controversés

Nombreux sont les professionnels, éducatrices ou responsables administratifs, qui considèrent comme vains tous les efforts éducatifs envers les enfants 'privés de tutelle parentale'. En effet, leur expérience montre que la plupart des jeunes issus des établissements d'Etat, suivent les traces de leurs parents dans la criminalité et l'alcoolisme.

---

[422] Join-Lambert H. (1998). Makarenko lui-même avait fait fonctionné ces collectifs selon les principes de l'autogestion : les enfants prenaient eux-mêmes toutes les décisions concernant leur production agricole et industrielle, l'organisation de la vie collective etc. voir: Sünkel W. (1994).

Une éducatrice d'orphelinat à Saint-Pétersbourg, interviewée en décembre 1997, racontait son expérience :

« On leur disait : 'choisis le bon chemin, ne fais pas cette chose, qui est mauvaise, ne te retourne pas par là, c'est très mal...' […] On s'était tellement donné de mal pour leur inculquer toutes nos idées positives! Ils n'en ont pas retenu grand chose. De toute façon, chaque personne retient ce qu'elle a reçu de ses parents, avec les gènes. […] Tant qu'ils étaient ici, ils étaient très disciplinés, obéissants… »

Ce constat est renforcé par le fait que les jeunes, en quittant les établissements d'Etat, retournent le plus souvent chez leurs parents, qui se trouvent être leur seul point de chute.

Le seul moyen pratiqué jusqu'ici pour intervenir de manière préventive auprès de ces familles était la répression directe. Or, de nombreux professionnels perçoivent une contradiction avec les principes promulgués par la convention des droits de l'enfant, auxquels ils doivent désormais soumettre leurs propres pratiques. En effet les droits de l'enfant sont considérés par certains au moins, comme empêchant d'avoir une emprise sur les enfants. La présidente de la Commission des Affaires des mineurs a le sentiment que cette convention lui lie les mains, puisqu'elle ne peut plus pratiquer les mêmes mesures qu'autrefois.

Celle-ci pense que les nouvelles lois, les Droits de l'enfant et les droits de l'homme, 'nous lient les mains. Nous ne pouvons plus obliger les enfants ni les adultes, à travailler ou à aller à l'école. Un enfant 'a le droit' à une instruction scolaire, mais s'il ne veut pas il n'y va pas et personne ne va le punir.'

Si les enfants et les adultes dont parle cette fonctionnaire, ne peuvent être obligés à travailler et se rendent dépendants de l'aide qu'on voudra leur donner, c'est que les méthodes de contrainte directe appliquées autrefois, ne sont pas compatibles avec les droits de l'enfant, alors que les méthodes de contrainte indirecte pratiquées en occident, comme le contrat et la responsabilisation, ne sont pas encore à l'ordre du jour.

Les enfants ne sont pas appréhendés comme des personnes pouvant sentir une propre responsabilité, pouvant donc être motivés et agir par eux-mêmes. Ils sont plutôt des 'victimes' qui ne sont pas responsables de leurs propres actes, et qu'il faut donc défendre :

Arrive la travailleuse sociale d'une école de l'arrondissement. Elle dépose des papiers concernant un jeune. Elles se disputent : la travailleuse sociale dit qu'il faut convoquer le jeune à la Commission pour lui faire peur, la présidente de la Commission dit que c'est la mère qu'il faut convoquer parce que le jeune, dans cette histoire, n'est qu'une victime.

Pourtant cette vision des jeunes, considérant qu'ils n'ont pas de propre sens de la responsabilité, n'est pas partagée de manière homogène par tous les professionnels. Le principe du collectif, est toujours présent comme moyen de faire sentir une responsabilité.

Cet extrait de texte, rédigé dans le cadre des séminaires d'éducateurs, montre la logique suivie par l'équipe éducative pour motiver et responsabiliser les jeunes :

> *« Au Centre, les obligations quotidiennes sont strictement réparties : cuisine, courses, nettoyage. […] Si par exemple les achats ne sont pas faits à temps, le cuisinier ne peut rien préparer et personne ne mange. […] De cette manière, le confort et toutes les conditions agréables de séjour dépendent exclusivement des jeunes eux-mêmes, des responsabilités et des soins qu'ils assument les uns pour les autres. Parfois, quand on voit des jeunes privés de dîner à cause de l'inertie de l'un des cuisiniers, cela semble trop sévère mais ce ne sont plus de petits enfants auxquels on peut progressivement apprendre l'ordre. Malheureusement ce moment a été perdu pendant leur enfance et la vie réelle sera pour eux encore plus dure s'ils n'apprennent pas des choses aussi simples. »*[423]

On peut donc retenir comme principe éducatif central dans le foyer russe, l'effort et le travail. L'autonomie visée est essentiellement interprétée en terme d'indépendance matérielle. Pour cela, la contrainte et l'apprentissage de la discipline apparaissent souvent comme les seules possibilité d'agir, bien que la responsabilisation et la motivation par le collectif, soient également pratiquées.

3. Allemagne

La définition donnée dans une recommandation officielle en 1985, regroupe les aspects suivants :

> *« L'autonomie de jeunes personnes comprend :*
> *- des capacités émotionnelles et sociales*
> *- des capacités pratiques, l'indépendance matérielle et*
> *- l'autonomie politique »*[424]

Comme en France et en Russie, l'indépendance matérielle fait partie de la notion d'autonomie. Mais l'accent est mis également sur l'autonomie de la volonté, qui doit être exercée dans le foyer, et sur les mécanismes de participation, fortement propagés dans la littérature spécialisée.

[423] Ivashkina I., Milova H, Zamaldinova G. (2004), pp. 46-47.
[424] Kupffer H., Martin K-R. (2000), p. 56.

a) Indépendance matérielle

Chez les éducateurs allemands, comme dans les deux autres pays, la notion d'autonomie est fortement liée à l'indépendance matérielle en opposition avec l'assistanat. Ces objectifs sont nommés par plusieurs des éducateurs interviewés. Cette éducatrice du foyer observé nomme comme 'le plus important', *« d'essayer de leur donner ce dont ils auraient besoin, pour qu'ils puissent, le plus souvent dans leur propre logement, vivre de manière relativement indépendante et avoir un emploi, qui ne sera pas obligatoirement celui qu'ils garderont pendant les 5 années qui suivront, mais au moins d'apprendre à aller jusqu'au bout de quelque chose, de terminer un apprentissage, d'avoir quelque chose en main pour ne pas… tomber comme leurs parents, devoir commencer tout de suite avec l'aide sociale. »*

Ici c'est l'apprentissage qui est mis en avant, ainsi que la capacité de garder un emploi, qui apparaît comme centrale. L'éducateur d'un autre foyer, tout en insistant plus sur la possibilité des jeunes d'être libres dans leurs choix, revient aussi sur l'évitement de l'aide sociale :

> *« Au moins d'essayer pour les jeunes, […] de leur donner la possibilité de s'y retrouver dans cette société, de trouver un chemin de ne pas devenir criminels dans cette société, sans drogues, […], alcool etc., […], sans aller au service social ou quelque chose comme ça, donc, essayer qu'ils construisent leur vie avec leurs propres possibilités. Qu'ils apprennent ça. »*

Pour parvenir à ce que les jeunes réussissent une formation, l'éducateur d'un troisième foyer évoque plutôt leur propre motivation, que l'exercice d'une contrainte de sa part :

> *« Ici à Berlin, pour ceux qui ont des difficultés, il y a beaucoup de possibilités qui sont soutenues par le service du travail.*[425] *Il y en a qui mettent plus longtemps que d'autres. Mais ils finissent par comprendre qu'ils en ont besoin, et ils s'accrochent, et ils le font. »*

Cet éducateur, interrogé sur l'objectif de son travail, nomme en premier la capacité des jeunes à vivre de manière autonome. Il définit ce terme de la manière suivante :

> *« Ils devraient être des personnalités sûres d'elles-mêmes, pouvant connaître et défendre leurs droits et leurs intérêts, et être en mesure d'affronter l'organisation de leur vie au quotidien, et si possible financièrement, de l'assumer eux-mêmes. L'objectif de notre travail n'est pas un passage de l'aide à la jeunesse vers l'aide sociale. […] Plutôt une formation, qu'ils puissent vraiment… »*

---

[425] le service du travail (*Arbeitsam*t) correspond en France à l'ANPE.

Ici encore, la dépendance de l'aide sociale est évoquée comme un comportement à éviter à tout prix, mais l'indépendance matérielle est vue en lien avec une autonomie de la personnalité.

b) Personnalité autonome

Un autre objectif important qui ressort de ces citations est la personnalité autonome des jeunes, la capacité de connaître et défendre leurs propres besoins.

L'autonomie est comprise ici autant dans son aspect matériel et financier, que concernant les décisions à prendre et à assumer. Cette autonomie de la volonté est exercée pendant la vie dans le foyer.

Cependant, le jeune étant considéré comme une personne autonome, le processus éducatif ne peut réussir sans sa propre volonté, qu'il doit manifester à travers son comportement au foyer. Ainsi, en cas d'échec, le jeune en porte la faute tout autant que les éducateurs :

> *« Nous savions simplement, que nous n'avancions pas avec lui. Qu'il s'était complètement fermé, qu'il n'était plus prêt du tout à s'intégrer ici d'une manière quelconque. […] C'est un échec pour les deux côtés, sûrement. […] Je sais que nous nous donnions énormément de mal, mais sans la personne elle-même, tu n'y arriveras pas, bien sûr. »*

La même argumentation est présentée par cet autre éducateur :

> *« Bien sûr, les jeunes doivent aussi jouer le jeu un minimum. Il faut qu'ils aient une certaine volonté. »*

L'éducatrice du foyer étudié pour la comparaison, évoque les problèmes des règles et du respect des règles. Elle aussi évoque la nécessité – et la difficulté- de motiver les adolescents.

> *« Peut-être, par derrière, comment le groupe devrait en fait réagir à cette fille, pour qu'elle soit motivée, si elle ne le fait pas pour elle-même, ni pour moi, peut-être qu'elle ne voudrait pas non plus être celle qui sort complètement du cadre. Peut-être qu'elle ne le ferait vraiment que parce que les autres le font. »*

Les différences avec l'approche française de l'autonomie, ont été remarquées par une éducatrice française, qui a eu plusieurs occasions de visiter des foyers allemands.

« Ce que j'ai pu percevoir des pratiques concernant un travail sur l'autonomie, s'élabore en fait très tôt. Les enfants des groupes sont responsables de leurs chambres et ont participé activement à l'achat et au choix des meubles qui leur appartiennent au final ;

ils sont également responsables les uns des autres lors des sorties, les plus grands étant garants du bon comportement des plus jeunes par exemple. […] Les priorités semblent différentes, mais l'autonomie en Allemagne semble se bâtir sur des critères différents des nôtres. Ainsi, de nombreux ateliers sont toujours mis en place dans les structures, l'idée étant que l'art stimule la curiosité et que celle-ci est une forme d'intelligence menant à une liberté d'action (dixit le directeur), soit, à une certaine autonomie. [426]

L'autonomie de décision des jeunes dès leur entrée au foyer, fait donc partie des normes professionnelles des éducateurs. La difficulté qui y est liée est la nécessité de motiver les adolescents, afin qu'ils exercent leur autonomie dans la bonne direction.

c) Participation

La participation des jeunes aux décisions concernant la vie quotidienne dans les structures est un élément mis en avant par différents auteurs, professionnels de l'aide à la jeunesse ou chercheurs.[427] Il est fondé sur le principe de démocratisation des foyers, et lié au droit d'un enfant à être entendu dans les décisions le concernant, proclamé dans la convention des droits de l'enfant.

Certains théoriciens défendent l'importance de ce principe, y compris dans la définition d'un développement de la qualité des services de l'aide à l'enfance. Des propositions sont élaborées pour mesurer la satisfaction des usagers que sont les jeunes, à partir d'enquêtes par questionnaire et d'entretien de groupe.[428] Dans de nombreux foyers, on parle aujourd'hui « d'autogestion », de participation des jeunes, etc. Il s'agit d'un principe valorisant pour les foyers.

La loi de 1991 a introduit le principe du 'service à l'usager', qui consiste à présenter les services socio-éducatifs comme des droits auxquels les usagers pourraient avoir accès sous certaines conditions. Les mineurs et leurs parents pourraient ainsi occuper une position de demandeurs, dans laquelle ils peuvent négocier les mesures prises, et participer aux décisions.

La majorité des auteurs, scientifiques ou professionnels, s'expriment en faveur des principes de participation, considérant qu'il est indispensable à l'autonomie des jeunes, aussi bien à leur capacité d'indépendance matérielle, qu'à leur aptitude à prendre des décisions. Dans les années 1990, les chercheurs en 'pédagogie sociale' prônent une

---

[426] Ivachkina I., Milova H., Zamaldinova G. (2004), p. 156.
[427] Winkler M. (2000b), p. 188.

approche des jeunes comme des personnes disposant déjà d'un niveau d'indépendance. Cela signifie pour les éducateurs, qu'ils doivent « *créer des conditions dans lesquelles l'indépendance n'est pas un objectif d'apprentissage, mais où l'autonomie et les capacités correspondantes sont encouragées, supposées et acceptées comme allant de soi.*»[429]

Cependant, ces principes tout en étant relativement développés dans les pratiques, font également l'objet de quelques critiques. M. Winkler met en avant les vices et les risques de la notion de 'service à l'usager'. Il souligne d'une part l'asymétrie des positions, les parents et les jeunes disposant le plus souvent de moins de moyens culturels que les travailleurs sociaux, et ces derniers étant en position de définir d'emblée la situation et les problèmes qu'elle comporte. D'autre part, selon ce chercheur en sciences de l'éducation, le service de la jeunesse serait ainsi amené à délaisser sa fonction « d'avocat de l'enfant », surtout dans les cas où le mineur, manifestement menacé de mauvais traitements dans son milieu familial, exprime le souhait de rester dans ce milieu. Par ailleurs, les professionnels auraient tendance à négliger la mission éducative des mesures d'aide, qui serait initialement, de changer les habitudes des enfants et des jeunes concernés. [430]

Ainsi, le rôle des services de la jeunesse, resterait celui de surveillance et d'intervention sociale. Les principes de participation et de service à l'usager ne serviraient, si on suit la logique de M. Winkler, qu'à masquer ce rôle et le mettraient même en péril. C'est en ce sens que J. Münder insiste sur le devoir du service de la jeunesse de défendre les positions des mineurs en cas de conflits entre ceux-ci et leurs parents. D'après lui, « *l'infériorité structurelle des enfants et des jeunes vis-à-vis des adultes, également vis-à-vis de leurs parents, est la raison pour laquelle l'aide à la jeunesse doit s'orienter à leurs intérêts, mais non pas rester neutre*. »[431]

Ainsi, l'autonomie, comprise par la majorité des auteurs allemands, comme la faculté de prendre des décisions tout autant que de vivre de manière indépendante matériellement, est visée à travers le principe de participation aux décisions. Toutefois, ce principe, largement répandu dans les pratiques, connaît des critiques, liées au fait qu'il masquerait la situation objective des jeunes et de leur parents, situation de subordination sociale et culturelle face aux professionnels, dont la mission réelle serait le contrôle et la prescription des comportements.

---

[428] Hansbauer P., Kriener M. (2000), pp. 219- 244.
[429] Stahlmann M. (1993), p. 44-45.
[430] Winkler M. (2000a), p. 147.

On pourrait donc en déduire que le principe de participation ne serait qu'un leurre, destiné à faire intérioriser par les usagers, l'idée de leur propre responsabilité dans tous les processus de décision. Cela serait en concordance avec le discours des éducateurs allemands cités précédemment, selon lesquels la volonté des jeunes serait indispensable au succès d'une mesure les concernant. Ainsi, si le jeune ne manifeste pas sa volonté de changer, la responsabilité de l'échec pourra lui être imputée. Cette responsabilité sera d'autant plus vraisemblable, y compris à ses propres yeux, qu'il aura participé à toutes les décisions le concernant, qu'il aura lui-même signé les accords qu'il n'aura pas respecté par la suite.

On peut donc retenir les principes de la volonté, de la motivation des jeunes, qui distinguent la perception des éducateurs allemands de leurs collègues russes. Les règles et les cadres imposés par le foyer, n'ont pas de valeur en soi, comme pour les éducateurs français. Par contre, le rejet de la dépendance matérielle, de l'assistanat, est commun aux éducateurs des trois pays.

C. Conclusion : légitimité et évolution des normes

Dans ce paragraphe, une approche diachronique des normes liées aux fonctions des foyers et aux rôles des éducateurs a été complétée par une perspective synchronique sur les différents contenus attachés par les professionnels et autres spécialistes du secteur socio-éducatif, à la notion d'autonomie. Il ressort qu'au niveau des institutions, les évolutions suivent une même direction dans les trois pays, tandis que les rôles des éducateurs et la notion d'autonomie, sont interprétés selon des normes divergentes.

Les normes professionnelles liées dans les discours et dans les publications, à l'objectif abstrait qu'est l'autonomie, révèlent des disparités importantes d'un pays à l'autre. Certes, les éducateurs des trois pays insistent de manière unanime sur l'importance de l'indépendance matérielle des jeunes et sur la condamnation de l'assistanat. Mais au-delà de cet aspect universel, l'objectif officiel qu'est l'autonomie n'implique pas les mêmes principes ni les mêmes normes. On a vu en effet que l'aspect mis en avant par les professionnels français, était l'adaptation à des règles, à un rythme imposé par le foyer, comme moyen d'atteindre l'autonomie par la suite. Pour les éducateurs et auteurs de

[431] Münder J. (2000), p. 22.

publications en Russie, l'autonomie peut être atteinte à travers l'effort, le travail, la discipline, la responsabilité collective. Dans le discours des spécialistes allemands, l'essentiel semble être le développement de la responsabilité individuelle à travers le principe de participation aux décisions.

Ces différents principes que les professionnels des trois pays relient à l'objectif d'autonomie, correspondent aux valeurs associées à l'éducation des enfants de manière plus large dans les pays respectifs.

Ainsi, à partir des résultats d'enquêtes de valeurs réalisées en Allemagne et en France Claudine Attias-Donfut analyse les valeurs liées à l'éducation. Elle constate que de manière générale, les nouveaux modèles éducatifs qui s'imposent sont fortement influencés par la psychologie, dont l'objectif est d'aider l'enfant à s'épanouir et à être lui-même. Dans la fonction attribuée aux parents, le modèle de l'amour aurait désormais remplacé les relations traditionnelles, basées sur l'autorité. Cependant, les études de valeurs européennes permettent aussi, d'après l'auteur, de déterminer des différences entre les deux pays.[432]

Ces différences concerneraient les valeurs mises en avant dans l'éducation : en Allemagne, les qualités liées à l'épanouissement de l'individu, comme l'indépendance et l'imagination, sont plus prisées. En France, se sont les contraintes sociales et les valeurs morales qui prédominent (labeur, obéissance, générosité). Les résultats de cette analyse montreraient, dans l'ensemble, une éducation plus traditionaliste et conventionnelle pour la France, alors qu'en Allemagne, le style 'postmoderne', visant l'épanouissement de l'enfant, serait plus développé, même si l'auteur souligne le gouffre qui existerait, à ce sujet, entre les générations.

On s'aperçoit que les tendances repérées dans les pratiques des éducateurs, sont présentes de manière plus large, dans les deux sociétés, sous la forme de principes éducatifs.

Il y a donc une certaine correspondance entre les normes professionnelles des éducateurs et les valeurs liées à l'éducation, présentes dans la société. Cela n'est pas surprenant puisque, comme on l'a vu, les éducateurs reproduisent des modèles auxquels ils se sont identifiés à travers le processus de leur socialisation. Cependant, le lien de causalité pourrait également être inverse : les professionnels du secteur socio-éducatif, en particulier leurs représentants dans les universités, n'ont-ils pas une influence sur les normes éducatives marquant les sociétés ?

---

[432] Attias-Donfut C. (1998) p. 178.

Chercher les traces d'une telle influence supposerait d'y consacrer une autre recherche. Cependant on peut rappeler que jusque dans les années 1960, les normes éducatives en Allemagne étaient caractérisées par un modèle autoritaire, par les principes de discipline et d'obéissance. Ce n'est que dans les années 60 que ce modèle traditionnel a commencé à évoluer, avec le début du mouvement anti-autoritaire.[433]

En Allemagne comme en France, la période des années 1960-1970 a été marquée non seulement par une remise en question des systèmes normatifs en général, mais également par des mouvements de critique virulente contre les systèmes et les institutions de suppléance familiale, dénoncés comme outils de la domination et du contrôle social. Dans ces deux pays, les systèmes de formation des éducateurs et autres professionnels du secteur socio-éducatif, ont évolué à ce moment-là vers une hausse des niveaux de qualification.

En revanche, on ne constate pas les mêmes conséquences à long terme, de ces mouvements sur le système normatif dans le secteur socio-éducatif dans les deux pays. Alors qu'en France, certains principes traditionnels restent partie intégrante des normes professionnelles – avec notamment, l'importance de l'intériorisation des règles-, on a vu qu'en Allemagne, l'objectif d'émancipation, d'autonomie de la personnalité, s'était imposé.

Certes, l'origine de ces principes ne date sans doute pas des années 1960, puisque le mouvement de la '*Reformpädagogik'* du début du 20e siècle avançait déjà des objectifs semblables, avec une orientation sur la personnalité de l'enfant. Cependant, ces principes qui allaient à l'encontre des normes traditionnelles, ont réellement commencé à gagner en légitimité dans la société lorsque l'Allemagne a dû tirer des conséquences de sa culpabilité durant la deuxième guerre mondiale.

Ainsi, les années 60, par la force de la remise en question des normes traditionnelles dans le secteur socio-éducatif, mais aussi plus largement dans la société, ont préparé un terrain propice à la légitimation d'une nouvelle discipline. C'est à la faveur de la légitimité de nouveaux objectifs sociaux, comme l'émancipation et l'autonomie politique de la jeune génération, que la pédagogie sociale a pu apparaître comme porteuse de savoirs pouvant contribuer à atteindre ces objectifs. Le changement de normes dans la société a donc contribué à la légitimation de cette discipline, qui de son côté, a contribué à une évolution importante des normes dans le secteur socio-éducatif.

---

[433] Wolff R. (2004).

Par la suite, il s'agissait à la fois, de légitimer la position occupée, en développant et en perfectionnant des méthodes promettant de remédier aux problèmes sociaux qui se posaient, et de légitimer, dans le même mouvement, les normes professionnelles sur lesquelles la discipline et les professionnels s'appuyaient.

IV. CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE

Cette troisième partie de l'analyse comparative a été consacrée au rôle joué par les groupes professionnels du secteur socio-éducatif, dans l'évolution des normes qu'ils appliquent dans leur travail.

Les rapports existant entre légitimation des savoirs de référence et légitimation d'un groupe professionnel, ont été mis en évidence par la sociologie des professions. On a vu que la légitimation d'un ensemble de savoirs est acquise lorsque ces savoirs sont reconnus comme constituant une discipline à part entière à l'université. Cela permet à la fois, de transmettre les savoirs par l'enseignement, de les développer par la recherche, mais encore, de légitimer les futurs professionnels par la validation de leur niveau de connaissances. R. Merton et E. Hughes ont, de plus, montré que la formation n'avait pas comme seule fonction la transmission de savoirs, mais que l'intégration par les étudiants de rôles donnés, et d'un système de normes professionnelles, avait au moins autant d'importance.

Les modes de légitimation et de transmission des savoirs par le biais des systèmes de formation des éducateurs français, russes et allemands, ont été analysés à travers la comparaison de l'évolution des groupes professionnels du secteur socio-éducatif, depuis les années 1940. Il ressort de ces analyses historiques, que les éducateurs allemands sont subordonnés moins à des experts issus d'autres champs disciplinaires, qu'aux représentants de la pédagogie sociale, qui s'est imposée comme discipline universitaire et a façonné, semble-t-il, les modèles professionnels des éducateurs. Dans le système français on a vu que les éducateurs sont dépendants des représentants d'autres disciplines, dont particulièrement les juristes, les psychiatres, les sociologues. Dans ces deux pays, l'évolution des systèmes de formation a connu un tournant à la fin des années 1960. En 1970, le diplôme d'Etat des éducateurs spécialisés est instauré en France, et en Allemagne c'est à partir du début des années 1970 que la filière 'pédagogie sociale' est proposée à l'université, dans le cadre des Sciences de l'éducation. Dans le système russe, les éducateurs n'existent pas comme groupe professionnel ; ceux qui exercent cette fonction sont enseignants, et on observe une influence minime, bien que grandissante, de la pédagogie sociale, discipline universitaire importée des pays occidentaux depuis 1991, et

dont l'application pratique touche indirectement le domaine de l'activité socio-éducative en foyer.

On a cherché à établir des liens entre l'évolution des groupes professionnels, et l'évolution des normes dans le secteur socio-éducatif de chaque pays. L'évolution des fonctions assignées aux établissements montre une même grande tendance dans les trois pays, allant vers une 'désinstitutionnalisation' et une individualisation des modes de prise en charge. L'évolution des images professionnelles des éducateurs révèle la prédominance, en Russie, d'un modèle maternel, avec une accentuation des qualités telles que la capacité à l'émotion, l'amour des enfants etc. En France, on serait passé d'un modèle fortement patriarcal, à un rôle d'accompagnement et de soutien. En Allemagne, le modèle traditionnel a été retourné, dans le sens où les éducateurs sont sensés non plus imposer aux enfants un mode de fonctionnement institutionnel, mais adapter le mode de vie du foyer, à la vie quotidienne vécue par les enfants, ainsi qu'aux ressources fournies par leur environnement familial et social. En France comme en Allemagne, le mouvement de critique des fonctions de contrôle social et de domination exercées par les institutions et les éducateurs, a été décisif dans l'évolution de ces normes.

La comparaison des interprétations faites aujourd'hui, de la notion d'autonomie par les professionnels des trois pays, montre un point commun qui est l'indépendance matérielle, à acquérir par le biais de l'insertion scolaire et professionnelle. En France, l'autonomie est perçue par ailleurs, comme le résultat de l'intériorisation des règles et des cadres fixés par la société (ou par le foyer). En Russie, l'indépendance matérielle comprend aussi la capacité à gérer les tâches quotidiennes, alors que d'autres aspects de l'autonomie, comme l'autonomie de la volonté, ne sont pas mis en avant. En Allemagne, l'autonomie est définie comme la capacité à prendre ses décisions, à faire ses choix. Il semble qu'en Allemagne, l'objectif d'émancipation politique qu'impliquaient les critiques des années 1970, ait imprégné durablement l'interprétation de la notion d'autonomie, alors que pour la France, on retrouve le concept de socialisation de Durkheim, bien que dans la littérature spécialisée, ce soient les concepts venus de la psychologie qui sont mobilisés pour légitimer l'importance des règles et du cadre.[434]

L'importance des années 1960-1970 en France et en Allemagne, autant pour l'évolution des groupes professionnels, que pour l'évolution des normes professionnelles,

[434] Marpeau J. (1997), pp. 164-273.

montre que les évolutions dans le secteur socio-éducatif ont été largement influencées, voire rendues possibles, par l'évolution des normes dans les sociétés respectives. Les nouvelles positions ont été légitimées plus par un corpus de normes devenues légitimes, que par un corpus de savoirs.

L'évolution du champ socio-éducatif est elle-même liée aux contextes nationaux historiques, culturels et sociaux : paternalisme (France), autorité (Russie), expérience du totalitarisme (Allemagne). Ainsi, la pédagogie sociale a bénéficié d'une audience particulièrement réceptive pour un discours émancipateur, cherchant à éliminer les traces de totalitarisme y compris dans les institutions. C'est sans doute à la faveur de conjonctures historiques et sociales particulières que de nouvelles normes ont pu être diffusées pour l'action éducative, qu'elle ait lieu dans des foyers socio-éducatifs, ou dans le cadre familial.

Les analyses faites tout au long de cette partie, permettent d'affirmer que les groupes professionnels des secteurs socio-éducatifs, ont la possibilité de mettre à profit certaines circonstances pour se saisir de positions sociales, et d'espace dans le discours public. L'exemple allemand montre qu'en se constituant en pédagogie sociale, les représentants du secteur sont parvenus, au fil des décennies, à développer et imposer de nouvelles références théoriques, et ont contribué à faire accepter de nouvelles normes, pour le travail socio-éducatif. Ils ont gagné une influence incontestable dans la définition de nouvelles approches, dans l'évolution des objectifs du travail socio-éducatif. La pédagogie sociale a su, à partir d'une position gagnée à la faveur de secousses normatives dans la société, légitimer cette position afin de la maintenir, mais aussi légitimer une évolution importante des normes et des pratiques dans l'éducation en foyer. Malgré son manque d'autonomie en tant que discipline, et sa dépendance des financements publics, la pédagogie sociale a pu imposer son discours tout en se développant. Dans le cas du secteur socio-éducatif allemand, le lien de causalité dans le processus de légitimation est donc à double sens : la légitimation de nouvelles normes de référence et de nouveaux objectifs a permis l'évolution des groupes professionnels, l'accès du secteur à des positions sociales reconnues, au statut de discipline universitaire. Mais c'est également ce statut qui ensuite, a légitimé les savoirs et les normes de référence utilisés par les professionnels, ainsi que la reconnaissance de leur position, légitimée par la validation de savoirs spécialisés acquis durant leur formation.

Les représentants du secteur socio-éducatif en France et en Russie ne sont pas en situation de développer des références théoriques propres, ni de proposer de nouvelles normes. Une des raisons en est que les professionnels du secteur socio-éducatif en France et en Russie, sont essentiellement des praticiens : ils ne sont pas ou sont à peine représentés au niveau de la théorie, où ils n'ont pas d'espace propre.

On retient donc que dans les trois pays, les éducateurs sont dépendants, en tant que groupe, des savoirs et des normes définis par d'autres groupes : les sociologues, psychologues, juristes en France, les enseignants en Russie, et les enseignants chercheurs en pédagogie sociale, en Allemagne. Cependant, les pratiques professionnelles des éducateurs ont le plus évolué là où le secteur socio-éducatif est représenté dans une discipline universitaire.

Aujourd'hui, une évolution des normes, en particulier, de l'interprétation de la notion d'autonomie, est requise par les politiques sociales en France. En effet, les rapports entre professionnels et usagers doivent devenir des rapports de type contractuel – comme c'est le cas en Allemagne depuis la loi de 1990/91. Il sera donc intéressant de voir comment les normes et les pratiques actuelles vont être modifiées dans cette perspective. Cela pourrait constituer une occasion pour les éducateurs spécialisés, de proposer des innovations et de gagner en autonomie dans la définition de leurs pratiques, si ces innovations ne sont pas définies d'abord par d'autres groupes.

CONCLUSION GENERALE

AUTONOMIE : NOTION AMBIGUË, PRATIQUES CONTRADICTOIRES

L'autonomie, notion clé dans la compréhension de l'individu des sociétés contemporaines, fait l'objet d'interprétations diverses dès lors qu'elle est rapportée aux questions de l'éducation et de la socialisation. A travers les différentes parties de cette thèse, ce sont quelques dimensions de cette notion, structurant les pratiques professionnelles, les contextes institutionnels et normatifs dans lesquels elles s'inscrivent, et l'évolution du groupe professionnel des éducateurs en foyer, qui se font écho.

Le lien entre la professionnalisation du métier d'éducateur, et l'évolution des pratiques professionnelles, apparaît particulièrement à travers les fonctions remplies par la formation professionnelle. En effet, la plus ou moins forte légitimation fournie par la validation de savoirs reconnus, rend plus ou moins légitime la prise de risques de la part des éducateurs, concernant le comportement et l'avenir des jeunes dont ils ont la charge. Entre la reproduction de modèles hiérarchiques, et l'évolution des normes et des pratiques, la légitimité transmise par la formation contribue donc à déterminer l'approche de l'éducateur.

L'importance grandissante donnée à la notion d'autonomie, conduit en France, en Russie et en Allemagne, à des changements dans le secteur socio-éducatif. Cependant la comparaison révèle des applications parfois très divergentes de cette notion au sein de l'institution que représente le foyer. On entrevoit à la fois, des possibilités multiples d'évolution des pratiques, et les limites qui se posent à cette évolution, de par les fonctions mêmes de l'action socio-éducative et de la suppléance familiale.

Autonomie des adolescents

Les formes d'autonomie des jeunes dans les foyers, les différentes manières dont ils apprennent et s'entraînent à être autonomes, sont autant d'éléments qui composent les pratiques des éducateurs. Dans la perspective comparative, une part de ces éléments forme un tronc commun aux foyers des différents pays, alors qu'une deuxième part, met au contraire en évidence les divergences entre les pratiques. Relativement à l'objectif de l'autonomie des adolescents, quatre formes principales d'action sont présentes dans chacun des pays, mais à des degrés différents.

La première forme est l'exécution des tâches domestiques par les jeunes eux-mêmes, afin d'acquérir la capacité de vivre seuls et de gérer eux-mêmes leur ménage.

La deuxième, particulièrement mise en valeur en France, est l'aptitude à se plier à des règles et normes collectives prédéterminées, en vue de s'insérer plus facilement dans la société.

La troisième forme d'autonomie visée comme objectif dans les trois pays, et centrale pour les éducateurs en Russie, est une indépendance matérielle dont l'acquisition passe tout d'abord par une insertion scolaire et professionnelle réussie.

Enfin la quatrième forme dégagée de cette comparaison des pratiques éducatives, est la responsabilisation des jeunes pour toutes les tâches les concernant. Cette responsabilisation, primordiale pour les éducateurs allemands, suppose de confier aux jeunes non seulement un nombre maximum de tâches qu'ils sont en mesure de réaliser eux-mêmes, mais aussi, la liberté d'organiser, collectivement ou individuellement, cette réalisation.

L'étude de situations concrètes illustrant les pratiques éducatives, révèle que pour chacune de ces formes, l'accroissement de l'autonomie des jeunes dans le foyer s'accompagne d'un accroissement des risques pris par les éducateurs. En confiant plus de travaux, et plus de liberté dans leur mise en œuvre, aux jeunes, la probabilité de voir certaines tâches mal ou non exécutées, augmente. De même, en laissant les jeunes prendre eux-mêmes les décisions les concernant, on multiplie les risques qu'ils s'exposent à diverses menaces ou qu'ils laissent passer certaines opportunités sans les saisir.

A travers ces différentes pratiques, les éducateurs remplissent différentes fonctions : la minimisation des risques encourus par les adolescents, revient à protéger ces

derniers de différents types de dangers ; la réduction du nombre de tâches qui leur sont confiées, contribue à les assister dans les éléments de leur vie quotidienne. D'un autre côté, augmenter l'espace de décision et d'organisation des adolescents dans leur propre vie quotidienne, signifie les rendre responsables de cet espace ; soumettre certaines règles à la négociation, permet par la suite de s'en référer aux contrats passés de manière formelle ou informelle, entre les jeunes et les adultes.

Par ailleurs, à chaque fois que les jeunes sont mis en situation d'autonomie, le contrôle et la surveillance font place, dans la relation éducative, à la négociation et à la confiance. On constate donc un lien entre la notion d'autonomie dans la relation éducative, et les positions hiérarchiques occupées par les éducateurs vis-à-vis des jeunes. Dans une relation où la distance hiérarchique est forte, les éducateurs imposent des décisions, que les jeunes exécutent, sans grand espace d'autonomie. Là où au contraire, les relations hiérarchiques sont moins fortement marquées, la pratique de la négociation réserve un espace d'autonomie de décision aux jeunes.

Au niveau de la pratique, la Russie et la France se rejoignent sur des structures hiérarchiques traditionnelles, alors que l'Allemagne se distingue par une tendance à la réduction de la distance hiérarchique entre éducateurs et jeunes.

Autonomie des éducateurs

Les formes d'autonomie des éducateurs eux-mêmes, éclairent les liens entre les pratiques professionnelles et leurs contextes. Les différents modèles hiérarchiques mis en place par les éducateurs vis-à-vis des adolescents, correspondent en effet aux modèles structurant aussi bien les systèmes de protection de l'enfance, que l'organisation des équipes dans les foyers.

Au niveau des systèmes de protection des mineurs de chaque pays, et plus spécialement, des processus au terme desquels les mineurs sont placés dans un foyer, différents statuts sont réservés aux mineurs et à leurs parents: soumission fréquente à l'autorité représentée par la justice en France, les parents conservant des droits liés à l'éducation ; soumission à l'autorité du juge en Russie, où le plus souvent l'autorité parentale est retirée définitivement ; position de négociation avec les travailleurs sociaux en Allemagne, où la décision de placement fait l'objet d'un contrat avec parents et mineurs, dans la majorité des cas. A travers les différents modes d'intervention de l'autorité judiciaire, les trois systèmes impliquent donc des modèles hiérarchiques distincts.

Au niveau de l'organisation des équipes, on a affaire à des structures hiérarchiques divergentes d'un foyer à l'autre. Dans le foyer français, les éducateurs sont autonomes dans la répartition et l'organisation de leurs tâches, mais cette autonomie est limitée par un cadre fixe (rythme quotidien, règles de vie…) et des décisions sur lesquels ils ont peu d'influence. Ils sont donc soumis à l'autorité du directeur, qui leur laisse un espace d'autonomie. Dans le foyer russe, l'exécution des tâches par les éducateurs est répartie et contrôlée par la directrice, qui impose également la plupart des décisions : l'autorité est donc plus forte, l'autonomie plus restreinte. Dans le foyer allemand, les éducateurs gèrent entre eux la répartition des tâches et la vérification de leur exécution, ils ont une grande marge de manœuvre pour modifier le cadre donné par le foyer, en fonction des adolescents. Les éducateurs participent aux décisions d'admission et de renvoi de jeunes, ainsi qu'aux décisions de personnel concernant leur équipe.

Il y a donc des parallèles dans chaque foyer, entre les relations directeurs – éducateurs, et les relations éducateurs - jeunes. Ces modèles hiérarchiques observés à l'échelle des foyers, se retrouvent également dans d'autres secteurs de la société de chacun des trois pays. La notion « *d'ordre social* » employée par Anselm Strauss illustre le lien entre les « *conditions structurelles* » produites par « *des groupes, des organisations, des nations, des sociétés et des ordres internationaux* », et les types de négociations qui sont envisagées par les acteurs :

« Dans certains ordres sociaux les conditions structurelles sont telles que certains types de négociation sont impossibles ou improbables, tandis que d'autres sont possibles et fréquents. Les conditions structurelles affectent aussi la manière dont les acteurs perçoivent l'ordre social et ce qu'ils croient, pour eux ou pour les autres, possible ou impossible, problématique ou probable. »[435]

Au sein de l'ordre social et des conditions structurelles présents dans chaque pays, les éducateurs, au cours de leur propre socialisation, adoptent des modèles et des normes spécifiques qui les conduisent au choix de ce métier. Le succès du processus d'identification à la structure hiérarchique du foyer, et à leur position dans cette structure, dépend du degré d'autonomie au travail perçu par les éducateurs. Cette identification leur permet de donner un sens subjectif à leur travail. L'espace d'autonomie dont ils disposent eux-mêmes dans leur travail, leur paraissant adéquat, devient la référence à partir de

[435] Strauss A. (1992), p. 253.

laquelle ils mesurent l'espace d'autonomie qu'ils laissent à chaque jeune dans la relation éducative.

Pour autant, la mise en évidence d'un processus de reproduction des modèles hiérarchiques ne signifie pas que cette reproduction serait mécanique. Le succès du processus d'identification n'est pas systématique, il requiert certaines conditions – notamment le sentiment d'autonomie des éducateurs. De plus, l'effet de l'identification est qu'en reproduisant les modèles hiérarchiques, les éducateurs appliquent le type de relation qui leur paraît le mieux adapté. Chaque éducateur définit lui-même la relation qu'il construit avec les jeunes. Celle-ci s'inscrit dans le mode de fonctionnement du foyer et peut contribuer à le modifier.

La perspective comparative souligne à quel point les modèles hiérarchiques ainsi véhiculés par les éducateurs, tout comme l'ensemble plus large de normes et de règles professionnelles dont ces modèles font partie, sont déterminants pour l'orientation des pratiques professionnelles des éducateurs. On voit également que les modèles hiérarchiques implicitement transmis par les systèmes de protection des mineurs sont fondés en France comme en Russie, sur l'autorité du juge, et en Allemagne, sur la contractualisation entre services sociaux et usagers. En France, il y a donc contradiction entre les principes hiérarchiques sous-jacents au fonctionnement du système, et les principes de contractualisation qui orientent les discours officiels sur le travail social et socio-éducatif.

Autonomie et professionnalisation

La notion d'autonomie, et l'interprétation qu'en font les éducateurs dans leurs discours, font partie du système de normes professionnelles déterminant les pratiques. Or pour chaque pays, le système normatif appliqué dans le secteur socio-éducatif, évolue dans le temps. Si cette évolution suit l'évolution des normes dans la société en général, les professionnels eux-mêmes peuvent également avoir une influence sur la définition de leurs propres objectifs et de leurs pratiques. La maîtrise qu'ils ont sur ces évolutions normatives, correspond aux formes d'évolution et en particulier, à la légitimité que connaissent les groupes professionnels. Les sociologues des professions ont montré, à travers le concept de professionnalisation, le lien réciproque existant entre les stratégies de légitimation d'un

discours professionnel, et l'acquisition par le groupe professionnel, de positions et de privilèges spécifiques.

L'évolution historique du secteur socio-éducatif, donne une clé pour comprendre à la fois l'évolution des normes professionnelles, et les discours affichés aujourd'hui par les professionnels. En France, bien que le système de formation se soit fortement développé, les groupes professionnels du secteur socio-éducatif restent d'une certaine manière, sous la tutelle d'autres disciplines. Parallèlement, les normes professionnelles des éducateurs ont évolué tout en restant marquées par des discours relativement ambivalents, entre volonté d''accompagnement' et imposition de 'cadres'. En Russie, l'absence de formation et de position distinctes pour les éducateurs, fait écho à une prédominance de normes traditionnelles (rôle maternel, de protection et de contrôle). A l'inverse en Allemagne, un fort développement du secteur en terme de formation, de positions académiques et de recherche en pédagogie sociale, de légitimité, est lié à une forte évolution des normes et des images véhiculées par les éducateurs.

Ces liens étroits entre évolution du secteur professionnel et évolution des normes, s'expliquent par le processus de légitimation réciproque nécessaire à de telles évolutions. Le groupe professionnel tirant sa légitimité du discours professionnel qu'il incarne, peut se développer en se basant sur des approches qui seront acceptées comme apportant des solutions aux problèmes que les professionnels sont censés résoudre. L'élaboration de telles approches, est favorisée notamment par la présence d'un champ de recherche spécifiquement consacré à ces questions.

Cependant, si pour accéder à une position et la maintenir, le groupe professionnel doit incarner des objectifs et des approches qui seront reconnus comme légitimes, la société, de son côté, doit être en position de reconnaître ces normes. C'est pourquoi le processus de développement du secteur professionnel, s'il dépend pour une part, de l'activité déployée par ses représentants, peut être d'autre part, plus ou moins favorisé par le contexte historique et idéologique, par l'état de la société à un moment donné. Ainsi on a vu l'effet que la période 1960 – 1970, et le mouvement de critiques sociales qu'elle a connu en France comme en Allemagne, avait eu sur le développement à la fois, des systèmes de formation des professionnels du secteur socio-éducatif, et des normes, objectifs et approches prédominants. Notamment, la notion d'autonomie entendue comme émancipation politique, a été reprise à son compte par la pédagogie sociale émergeant à ce moment-là, dans le paysage universitaire allemand. Cette interprétation de l'autonomie a contribué à modeler les nouvelles approches élaborées alors dans ce secteur.

L'évolution des normes socio-éducatives transparaissant dans les discours des éducateurs, dépend ainsi non seulement des professionnels qui représentent ces normes, mais également, de l'évolution des normes éducatives dans la société entière.

Formation et pratiques professionnelles

On peut retenir de cette analyse, que la formation des éducateurs a une fonction déterminante pour leurs pratiques professionnelles, et que l'évolution du système de formation se traduit effectivement par l'évolution des pratiques. Pourtant, cette fonction ne passe pas par le perfectionnement des savoirs enseignés, des compétences ou des savoir-faire, qui seraient transmis par le biais de la formation. En effet, la comparaison des pratiques dans trois foyers de pays où les systèmes de formation sont très différents, révèle des compétences relationnelles équivalentes chez les éducateurs – compétences nécessaires pour obtenir la confiance des jeunes. De plus, on a vu qu'en Allemagne et en France, où les formations d'éducateur sont le plus spécialisées, de nombreuses personnes sont employées pour travailler dans les foyers, sans avoir de qualification correspondante. Les compétences relationnelles sont donc sans doute présentes chez ces personnes, sans qu'elles n'aient de formation.[436]

Ce qui est transmis par la formation, se laisse décrire plus en terme de légitimité, qu'en terme de compétences.

Si la légitimation des normes professionnelles est liée à la manière dont le secteur professionnel se développe, notamment à l'existence d'une discipline de référence représentée à l'université et ayant un domaine de recherches propre, et à l'existence d'une filière de formation transmettant un corpus de savoirs spécialisés, la légitimation des éducateurs a lieu à travers l'accès à la formation et les conditions de validation des savoirs.

En s'appuyant sur des normes et des approches professionnelles légitimes, ainsi que sur leur propre légitimité en tant que professionnels qualifiés, les éducateurs peuvent agir dans leur pratique, sans avoir à craindre d'être discrédités. La légitimité plus ou moins forte conférée par le système de formation, donne plus ou moins de latitude aux éducateurs dans l'exécution de leur travail notamment vis-à-vis des autorités de tutelle. S'ils gagnent en autonomie dans leur travail, cela apparaît dans leurs pratiques, puisqu'ils ont tendance à laisser aux jeunes un espace d'autonomie équivalent à celui dont ils disposent eux-mêmes.

Limites du principe d'autonomie

La notion d'autonomie marque aujourd'hui de manière centrale la compréhension de l'individu :

« *Un individu aujourd'hui, c'est de l'autonomie assistée de multiples manières.* »

En utilisant cette formule, Alain Ehrenberg comme de nombreux sociologues, met en avant l'importance qu'a prise l'autonomie dans le concept d'individu, mais également, les difficultés éprouvées par les individus à répondre à l'exigence d'autonomie, et la nécessité dans laquelle ils se voient, d'avoir recours à divers instruments pour assurer leur autonomie. Cette autonomie ne va donc pas de soi, elle exige de la part des individus, des efforts d'un type nouveau. En effet, « *l'un des problèmes majeurs de l'individualisation réside dans le report de responsabilités illimitées sur l'individu, qui réduit la capacité à agir.* »[437]

L'autonomie apparaît comme une nécessité de plus en plus pressante pour les individus dans les sociétés occidentales, comme dans les sociétés en transition de l'aire post-soviétique. On assiste en Russie notamment, à l'individualisation galopante d'une société qui récemment encore, fonctionnait de manière complètement collectivisée et où la marge de décision de chaque individu sur son propre sort, était fort restreinte. Actuellement, la responsabilisation de chaque individu pour son parcours, est une tendance qui s'impose aussi bien en France et en Allemagne, qu'en Russie.

Ce discours de responsabilisation, s'il est accompagné d'une perte d'importance du contrôle social assuré par les réseaux traditionnels tels que la famille et le collectif de travail, introduit néanmoins une nouvelle forme de régulation. D'après A. Ehrenberg, *« les modes de régulation et de domination de la force de travail s'appuient moins sur l'obéissance mécanique que sur l'initiative : responsabilité, capacité à évoluer, à former des projets, motivation, flexibilité, etc., dessinent une nouvelle liturgie managériale.* » [438] Le contrôle social est remplacé par l'autodiscipline.

Le mouvement d'individualisation tel qu'il est décrit par U. Beck, est caractérisé par une augmentation des domaines dans lesquels l'individu doit prendre ses décisions lui-même. Alors que la part de la biographie sur laquelle l'individu n'a pas d'emprise diminue, la part de biographie ouverte à la décision, relevant de l'autoproduction de l'individu,

---

[436] Voir Annexes, entretien avec le directeur du foyer français.
[437] Ehrenberg A. (1995), p. 305, 309.
[438] Ehrenberg A. (1998), p. 199.

augmente. L'individu est responsable des décisions qu'il est obligé de prendre tout au long de sa vie. Il devient responsable de sa biographie, c'est lui qui la dessine à travers les multiples types de décisions qu'il prend à chaque étape du parcours. Beck emploie l'image de l'individu 'bureau': « *Dans la société individualisée, chacun doit apprendre, sous peine d'être pénalisé en permanence, à se comprendre lui-même comme centre d'action, comme bureau de planification concernant son propre parcours de vie, ses capacités, orientations, partenariats etc.* »[439] L'individu est défini comme responsable de sa propre biographie: *« Même là où la notion de 'décision' est trop emphatique, parce qu'il n'y a ni conscience, ni alternatives, chacun devra subir les conséquences des décisions qu'il n'a pas prises. »*[440]

Dans de telles conditions, l'apprentissage de l'autonomie, de la capacité à décider et à prendre ses responsabilités, apparaît comme une partie indispensable du processus de socialisation de chaque individu.

Cette analyse comparative a montré que dans le domaine de l'éducation en foyer, la notion d'autonomie et la manière d'y préparer des adolescents issus de familles socialement déviantes, connaissait des interprétations divergentes selon les pays. Ce qui se dessine à travers les différents niveaux de l'analyse, est une cohérence, dans chaque société, autour de la notion d'autonomie à différents niveaux. Cette notion retrouve les mêmes contours aussi bien dans les relations éducatives, que dans les relations hiérarchiques au sein des équipes de travail, et dans les discours qui traduisent les normes de référence des éducateurs. Cette relative cohérence à l'intérieur de chaque pays, ne signifie pas qu'il y aurait une homogénéité au sein de chaque pays autour d'une seule et unique interprétation de l'apprentissage de l'autonomie. Néanmoins les spécificités nationales mises en évidence à travers la comparaison, reflètent des tendances qui expliquent la présence dans un pays donné, de pratiques qui paraîtraient improbables dans un autre pays.

En France, on a vu que l'interprétation de l'autonomie qui prévalait dans les foyers, était celle de l'intériorisation de règles par les adolescents, afin qu'ils soient en mesure par la suite, d'accéder à l'autonomie. Cette vision a également longtemps déterminé les fonctions attribuées à l'école. Cependant, comme l'a montré récemment O. Cousin, l'école semble avoir évolué par rapport à cette approche de la socialisation. C'est une autre image

---

[439] Beck U. (1986), p. 217.
[440] Beck U. (1986), p. 217.

de l'école qui s'impose aujourd'hui en France. « *La socialisation ne résulte plus d'une intériorisation de normes mais d'un travail de l'individu. Elle devient une expérience, dans la mesure où ce sont les individus qui tentent de reconstruire le sens de leur scolarité.* » Cet auteur constate que les parcours des élèves s'individualisent, que « *le collège depuis la fin des années 1970 est un espace libéral. En dehors de la relation pédagogique, il exerce un très faible contrôle sur les élèves.* »[441] Ainsi les élèves joueraient le jeu, le rôle d'élève qui doit se comporter selon un modèle implicite, mais d'un autre côté, ils ne s'engageraient pas, vivraient une vie juvénile avec leur groupe de pairs, qui serait parallèle à l'école, tout en lui échappant. Les élèves ont donc le choix, ils *« doivent savoir décoder des situations mais rien ne les oblige à s'y engager.* » A l'école, les adolescents peuvent décider de s'investir ou non.

L'autonomie de décision laissée aux élèves, observée par O. Cousin, correspond à une évolution de l'institution que représente l'école, décrite par ailleurs en termes de désinstitutionnalisation.[442] Ce développement suit l'individualisation de la société, et répond à la nécessité pour les adolescents, de se construire une individualité autonome.

En revanche, dans le secteur de l'éducation en foyer, on n'a pas pu observer une telle évolution. L'institution représentée par le foyer, s'impose toujours avec des règles et des cadres fixes, laissant peu d'espace aux adolescents pour prendre leurs propres responsabilités. A. Grevot, qui déplore une approche paternaliste dans le système français, exprime cependant son optimisme quant à l'évolution dans les années à venir. Il note deux facteurs propices à une plus grande prise en compte de la volonté des usagers, c'est-à-dire des enfants et de leurs parents, dans le dispositif français de protection de l'enfance. D'une part, il relève les implications de la loi de rénovation de l'action sociale de janvier 2002, qui donne une place plus importante aux usagers dans les processus de décision et d'évaluation ; et d'autre part, l'arrivée sur le terrain d'une nouvelle génération de professionnels, promettant un renouvellement des approches, suite au départ à la retraite de près de 60% du personnel.[443]

Les cas étudiés au long de cette recherche montrent que l'autonomie fait aussi partie d'une injonction paradoxale envers les mineurs. En effet, on leur demande de prendre la responsabilité d'un certain nombre de tâches et de décisions, alors qu'ils sont structurellement dépendants de l'organisation du foyer, et du financement de leur prise en

---

[441] Cousin O. (2003), pp. 260, 262.
[442] Dubet F. (2002).
[443] Grevot A. (2002) p. 12.

charge. Cette responsabilité qu'on leur donne, apparaît comme contradictoire dans la mesure où ils doivent d'un côté faire preuve d'autodétermination, mais de l'autre, répondre à des attentes précises dont dépendra leur trajectoire ultérieure.

Dans le cas de l'Allemagne, on a vu que l'évolution des normes socio-éducatives dans les foyers allait de pair avec le changement de la nature des relations hiérarchiques, favorisant le principe d'émancipation et d'autonomie des mineurs.

« Les programmes pour la participation d'enfants et de jeunes sont actuellement proposés, presque comme s'il s'agissait de soldes commerciales. […] Partout la participation des enfants apparaît comme thème central. »[444]

M. Winkler dénonce ce principe qui selon lui, relèverait d'un leurre. Ce chercheur observe que les positions des jeunes et des éducateurs dans les foyers, restent structurellement les mêmes malgré les changements introduits dans les relations hiérarchiques : les mineurs sont soumis aux éducateurs, à leur autorité, ou en tout cas, aux services sociaux, à leur financement. [445] Il rappelle que dans les conditions actuelles de l'éducation en foyer en Allemagne, la participation des jeunes aux prises de décision, a pour objectif la participation des futurs citoyens au processus démocratique de la société. Pour aller au bout de cette logique éducative, une telle pratique devrait être accompagnée d'une logique émancipatrice, qui permettrait à ces jeunes d'accéder à un pouvoir dans la société. En effet, Winkler rappelle qu'il s'agit de jeunes de milieux sociaux bas, qui ne sont pas destinés, de par leur origine sociale, à détenir du pouvoir. Toute forme de participation qui n'aurait pas ce côté émancipateur radical, n'aurait donc pas de sens, dès lors que le pouvoir confié aux jeunes peut leur être repris à tout moment.

Ainsi, en Allemagne, où l'autodétermination des jeunes et leur participation aux processus de décision les concernant, constituent des normes relativement établies dans les discours du moins, une réflexion est engagée qui remet en question ces normes. La logique de l'autonomie, qui d'un côté permet l'apprentissage des capacités indispensables à l'individu des sociétés actuelles, est d'un autre côté, confrontée à ses limites dans les foyers, qui, en tant qu'institutions de socialisation, ne peuvent se défaire de l'autorité qu'elles exercent sur les mineurs.

Par ailleurs, les exemples du foyer allemand ont révélé les risques liés à la responsabilisation des jeunes. Au final, ce sont les jeunes eux-mêmes qui subissent les conséquences d'éventuels choix qu'ils auraient fait de manière imprudente, et dont on ne les aura pas protégés. En donnant ainsi aux jeunes un vaste espace d'autonomie, en suivant

---

[444] Winkler M. (2000b), p. 188.
[445] Winkler M. (2000b), p. 208.

le principe de responsabilisation et de contractualisation, les institutions chargées des jeunes et de leur socialisation se défont donc simultanément d'une partie de la responsabilité de l'avenir de ces jeunes. Elles opèrent un transfert de responsabilité vers les jeunes eux-mêmes, concernant leur propre parcours, y compris leurs échecs.

Le concept de l'autonomie, de la responsabilisation et de la contractualisation dans les relations éducatives en foyer, n'est donc pas exempt de contradictions. Pourtant, il apparaît comme une évolution nécessaire dans des sociétés où l'individu est déterminé par son autonomie, où il est condamné à prendre des responsabilités illimitées et à construire sa propre biographie et sa propre identité, comme une œuvre de vie.

BIBLIOGRAPHIE

ABALLEA F. Professionnalité et déprofessionnalisation du travail social, in: *Recherche sociale*, janvier- mars 1996, n°137, pp. 47- 63.

AG Bedarfsanalyse und Angebotsplanung der Hilfen zur Erziehung: Empfehlungen zur Leitbild- und Zieldefinition für die Hilfe zur Erziehung. Stand: Juni 1999. http://www.sensjs.berlin.de/jugend/erziehungshilfe/leitbild.htm, consulté le 01/10/01

ALLEMANN-GHIONDA C. *Schule, Bildung und Pluralität : sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern : Peter Lang. 1999.

ALMSTEDT M. *Reform der Heimerzieherausbildung. Empirische Bestandaufnahme - Reformvorschläge - Beispiele innovativer Praxis*. Weinheim: Deutscher Studienverlag. 1996.

ANAUT M. *Entre détresse et abandon : la répétition transgénérationnelle chez les enfants placés*, Paris : CTNERHI/ P.U.F. 1997.

ASSEMBLEE PARLEMENTAIRE DU CONSEIL DE L'EUROPE
- *Recommandation 1286 (1996) relative à une stratégie européenne pour les enfants*.
- *Recommandation 1551(2002) : Construire au XXIe siècle une société avec et pour les enfants: suivi de la Stratégie européenne pour les enfants (recommandation 1286 (1996))*.
- *Recommandation 1601(2003)*: *Amélioration du sort des enfants abandonnés en institution.*

ASTAS'EVA K. et alii. *Peterburg natchala 90-kh : bezumnyï, kholodnyï, jestokiï [Pétersbourg au début des années 90 : insensé, froid, cruel]*, Sankt-Peterburg. 1994.

ATTIAS-DONFUT C . *Generationenverhältnis und sozialer Wandel*. In : KÖCHER R., SCHILD J. 1998. 173-206.

AUTES M. *Les paradoxes du travail social*. Paris : Dunod. 1999.

BAÏBORODOVA L.V. [dir.] : *Preodolenie trudnosteï sotsializatsii deteï-sirot. Utchebnoe posobie [Surmonter les difficultés de socialisation des orphelins. Manuel.]*. Ïaroslavl'. 1997.

BAILLEAU F., La justice des mineurs: des principes à la pratique, in: *Sauvegarde de l'enfance, n°5/1998*, pp. 290-297.

BAILLEAU F., LEFAUCHEUR N., PEYRE V. (dir.) *Lectures sociologiques du travail social*, Paris : Les éditions ouvrières, 1985.

BAUER C. : *Qualitätsentwicklungsvereinbarungen - Chance zur Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung*, publication de l'AFET sur le web, février 2001.

BAUR D., FINKEL M., HAMBERGER M., KÜHN A.: *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung: Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfe*n, Stuttgart: Kohlhammer.1998.

BELLON L. et al. *Les attributions civiles du juge des enfants,* 1998, fascicule non édité, distribué par l'Ecole Nationale de la Magistrature à ses étudiants.

BECK U. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1986.

BELARDI N. *Supervision als Qualitätssicherung der Sozialen Arbeit*, in: WÖHRLE A. [dir] (1998), pp. 349 – 366.

BERCOT R. L'autonomie comme processus d'action. In : *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?* CHATZIS, MOUNIER, VELTZ, ZARIFIAN [coord.] Paris : L'Harmattan, 1999, pp. 87-112.

BEREZINA V.A. Mejvedomstvennyï podkhod v reshenii problem detstva [Collaboration de différentes instances dans l'approche des problèmes de l'enfance], in : *Deti 'gruppy riska'. Problemnaïa sem'ia. Pomoch', podderjka, zashita. Materialy i tezisy vserossiïskoï konferentsii (noïabr' 1998)*, Moskva. 1999. pp. 8-11.

BIULLETIN NORMATIVNYCH AKTOV MP SSSR [Bulletin d'actes normatifs du Ministère de l'éducation de l'URSS], 5/1984.

BLANDOW J. Hilfen zur Erziehung ausserhalb des Elternhauses. Stationäre Erziehungshilfen auf dem statistischen Prüfstand. In: RAUSCHENBACH Th., SCHILLING M. (dir.): *Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik, Band II: Analysen, Befunde und Perspektiven*, Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand. 1997, pp. 15-86.

BOURDIEU P., PASSERON J-C**.** *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit. 1970.

BOURDIEU P. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit. 1979.

BRICHAUX J. : *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*, Ramonville-Sainte-Agne : Erès. 2001.

BUCHKREMER H. : Handbuch Sozialpädagogik: Dimensionen sozialer und gesellschaftlicher Entwicklungen durch Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1995.

BUMAGINA L.V., VOGOVATOV F.F.: *Organizatsia deïatel'nosti korrektsionnykh obrazovatel'nykh utchrejdeniï [L'organisatiion de l'activité des institutions rééducatives]*. Moskva, izd. 'Akademia', 2000.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND [Hrsg] : *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung*, Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer. 1998.

CALLEGHER D., RUAULT M., L'aide sociale à l'enfance: davantage d'actions éducatives et de placements décidés par le juge, in: *Direction de la recherche et des études de l'évaluation et des statistiques, Études et Résultats*, n°46, janvier 2000.

CAPUL M., LEMAY M., *De l'éducation spécialisée*, Ramonville Saint-Agne : Erès. 1996.

CAPUL M. ; MENCHI P. ; BORDRON J. (dir.) : *Les origines des centres de formation de personnels sociaux et éducatifs à Toulouse (1938-1964)*, Ramonville Sainte-Agne : Erès, 2000.

CASTEL R. : *La gestion des risques : de l'antipsychiatrie à l'après-psychanalyse*, Paris : Editions de Minuit. 1981.

Centre Régional d'Etudes et d'Actions sur les Handicaps et les inadaptations: *Les origines de l'éducation spécialisée en Côte d'Or*, Documents rassemblés à l'occasion des journées pour le Cinquantenaire de la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence, Dijon, avril 1997.

CHAPOULIE J-M : Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels, *Revue française de Sociologie*, XIV/1973, pp. 86-114.

CHAUVIERE M. : *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Paris, Les éditions ouvrières, 1980.

CHAUVIERE M. : Du contrôle aux frontières, essai de décomposition du travail social, in : BAILLEAU F. et alii [dir] : *Lectures sociologiques du travail social*, Paris : Les éditions ouvrières. 1985.

CHAUVIERE M. : Quelle qualification pour quelle demande sociale ? in : MARTINET J-L. [dir.] : *Les éducateurs aujourd'hui*. Ed. Privat, Toulouse, 1993, pp. 4 – 19.

CHAUVIERE M, LENOËL P., PIERRE E. [dir.]: *Protéger l'enfant. Raisons juridiques et pratiques socio-judiciaires XIXe - XXe siècle*, Presses Universitaires de Rennes, 1996.

COLTON M.-J., CORBILLON M., HELLINCKX W.: *Suppléance familiale en Europe*, Vigneux sur Seine : Ed. Matrice, 1993.

CORBILLON M., DUYME M., AUSCHER T.: Transmission intergénérationnelle des comportements: le placement, in: RAIMBAULT G. [dir.]: *Enfance menacée*, Documentation française, 1992, pp. 219-233.

CORBILLON M. La suppléance familiale, in : Bonte M-C, Cohen-Scali V. [dir] : *Familles d'accueil et institutions. Evaluer les pratiques de placement d'enfants et de jeunes*. Paris : L'Harmattan. 1998, pp. 37- 46.

COUSIN O.: Les mutations du travail social: de la transformation du public aux changements dans les modes de prise en charge, in: *Sociologie du travail* n°2/1996, pp. 141 – 161.

COUSIN O. Socialisation et autonomie juvénile. In DEROUET J-L. [dir.] *Le collège unique en questions*. Paris : PUF. 2003. pp. 257-270.

DAHEIM H. : *Zum Stand der Professionssoziologie - Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession*, in : DEWE B. et al. (dir.). 1992, pp. 21- 35.

DARMODEKHIN S.V.: Beznadzornost' deteï v Rossii [L'enfance sans surveillance en Russie], in: *Pedagogika* n°5, 2001, pp. 3-7.

DELENS-RAVIER I.: Evaluation multidimensionnelle de la mesure de placement d'enfants, in : *Revue de droit pénal et de criminologie,* vol. 80, avril 2000, pp. 427-442.

DEMAILLY L. : Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique, in : *Lien social et Politiques – RIAC*, 40 automne 1998, pp. 17-24.

DETI ROSSII NA POROGE XXI. VEKA. Nezavisimii doklad Rossiiskogo Detskogo Fonda o polojeniï deteï i realizatsii konventsii o pravakh rebenka v Rossiiskoï Federatsii [Rapport indépendant de la Fondation Russe pour l'Enfance sur la situation des enfants et l'application de la Convention des droits de l'enfant en Russie] in : *Ditia Tchelovetcheskoe* n°4-5-6/2001.

DEWE B. et alii (dir): erziehen als profession. Zur logik professionnellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, Leske und Budrich, 1992.

DE WINTER M . The Century of the participating Child, in : KNORTH E.J., VAN DEN BERGH P.M., VERHEIJ F. (ed). *Professionalization end Participation in Child and Youth Care. Challenging understandings in theory and practice*. Hampshire (GB), Burlington (USA): Ashgate. 2002. pp. 49-62.

D'IRIBARNE P. *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris : Seuil. 1989.

DONZELOT J. [dir.] : *Face à l'exclusion. Le modèle français*, Paris : Esprit. 1991.

DONZELOT J.: *La police des familles*, Paris : Editiond de Minuit. 1977.

DONZELOT J., PERROT-LANAUD M.: La police des familles, suite. In: *Informations sociales*, n°73/74-1999, pp. 136-143.

DORTMUNDER ARBEITSSTELLE KINDER- UND JUGENDHILFESTATISTIK. *Heimerziehung absolut und pro 10.000 der altersentsprechenden Bevölkerung Bundesländer 1999*, publié sous l'adresse http://www.akj-stat.fb12.uni-dortmund.de/tabellen/standardtabellen/ STD_TAB_ Bund 3_00, consultée le 13/02/02.

DOSSIER JURIDIQUE : Les formations d'éducateur spécialisé et de moniteur éducateur, in : *Travail social actualités*, n°326, 7 sept. 1991, pp. 9-12.

DREES. *Les bénéficiaires de l'aide sociale départementale en 2002*, Etudes et Résultats n°255 août 2003, pp. 45-55.

DUBAR C.: *Idéologies et choix professionnels des éducateurs spécialisés*, thèse en Sociologie, Université Paris 8, 1970.

DUBAR C. : *Idéologie et choix professionnels des éducateurs spécialisés*, in : Informations Techniques, CREAI Lorraine, n° 3, 3e trimestre 1977, pp. 7 - 18.

DUBAR C. : *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin, 1991.

DUBAR C. : *La* sociologie du travail face à la qualification et à la compétence*,* in : Sociologie du travail 2/96, pp. 179 – 187.

DUBAR C., TRIPIER P. : *Sociologie des professions,* Paris : Armand Colin. 1998.

DUBET F. : *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil. 2002.

DUBET F., MARTUCIELLI D. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie* vol. XXXVII, 1996, pp. 511-535.

DUBREUIL B. : L'intention ne suffit pas. In : *Communautés Educatives*, n°115 juin 2001, pp. 11 –16.

DÜHNING C. : *Überlegungen zu einer familienorientiierten Arbeitsweise in stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe,* Kinder- und Jugendhilfswerk Gemrode e.V., August 2000.

DUPONT-BOUCHAT M-S.: Enfants corrigés, enfants protégés. Genèse de la protection de l'enfance en Belgique, en France et aux Pays-Bas (1820-1914), in: *Droit et Société* 32-1996, pp. 89-104.

DURANLEAU D., DAVIENNE PH., TOUTAN M.: *Grande pauvreté et accès à l'habitat, Rapport au Ministre du logement*, Pierrelaye : Ed. Sciences et Service, 1993.

DURKHEIM E. *L'éducation morale (Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903.)* Une édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim, L'éducation morale. Paris : Librairie Félix Alcan, 1934, publié en, ligne sur http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

DURKHEIM E.: *De la division du travail social*, Paris PUF, 1930. *Préface de la seconde édition:* extrait de la base de données textuelles Frantext réalisée par l'Institut Nationale de la Langue Française (INaLF), publié en ligne sur http://socserv2.socsci.mcmaster.ca/~econ/ugcm/3l13/durkheim/divtrav.html

DURNING P.: *Education et suppléance familiale - Psycho-sociologie de l'internat «spécialisé'*, Vanves : CTNERHI. 1985.

ECKERT H. : *Utopie et réalité de l'orientation professionnelle en Allemagne et en France.* Thèse en sociologie, Université de Paris 8. 1992.

EHRENBERG A. *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob. 1998.

EHRENBERG A. *L'individu incertain*. Calmann-Lévy. 1995.

ERHARD M. (dir.) : *Politiques et pratiques sociales en Europe*, Presses Universitaires de Nancy, 1992.

ERMAKOV V.D., KRIUKOVA N.I., *Nesovershennoletnye prestupniki v Rossii [Les délinquants mineurs en Russie]*, Moskva, 1999.

FEDERAL'NYÏ ZAKON 'Ob Osnovakh sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonaruchenïï nesoverchennoletnykh' [Loi fédérale sur les bases du système de prévention de l'abandon et de la délinquance des mineurs], Moskva, 24.06.1999.

FH ERFURT : *Zwischenbericht zur Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe*, 2001, publication sur www. fh-erfurt.de/so/forschung/qualitaet/zwischen/zwischenbericht.htm

FOUCART J-M.: L'éducateur social spécialisé: crise, utopie et position de classe, in: *Déviance et société*, vol. 16, n°2/1992, pp. 143-156.

FREUND V., GREVOT A.: *La perception des interventions de protection de l'enfance par les parents de mineurs suivis ou pris en charge par les services socio-éducatifs. Une comparaison franco-allemande*, Association JCLT, 1999.

FREUND V., GREVOT A.: Le rôle du travail socio-éducatif dans la protection de l'enfance, une comparaison entre l'Angleterre et la France, in: *Droit de l'enfance et de la famille*, n° 39-2/1994, pp. 84-119.

FREY M. et al.: *Jugendarbeit mit Straffälligen: Theorie und Praxis sozialen Trainings*, Freiburg im Breisgau: Lambertus. 1997.

FRIESE J. : *Jugendhilfe in Strafverfahren an der Nahtstelle zwischen Sozialarbeit und Justiz*, Diplomarbeit ASFH Berlin. 2000.

FUSTIER P. : *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Paris : Editions universitaires. 1972.

FUSTIER P. : Du travail social : la part du don, in : Revue du MAUSS semestrielle, n°8, second semestre 1996 : *L'obligation de donner. La découverte sociologique capitale de Marcel Mauss*, pp. 301-311.

FUSTIER P. : *Le lien d'accompagnement, entre don et contrat salarial*, Paris : Dunod. 2000.

GABERAN Ph. : *Être éducateur dans une société en crise - Un engagement, un métier,* Paris : ESF éditeur. 1998.

GABEL M.: Judiciarisation de la protection de l'enfance en danger, causes et effets, in: *Journal du droit des jeunes* n°188, octobre 1999, pp. 18-21.

GABERAN Ph. : Être éducateur est un métier à risques… Alors courage, fuyons ? In : *Travail Social actualités*, n°782, 28 avril 2000, pp 19-20.

GAGNEUX M., FELZ F., LANGLAIS J.-L., VIGNAU M., TEYSSIER A., VIDANA J.-L.:*Rapport sur les Unités à Encadrement Educatif Renforcé (UEER) et sur leur apport à l'hébergement des mineurs délinquants*, Inspection générale des affaires sociales, Inspection générale des services judiciaires, Inspection générale de l'administration. 1998.

GARGOLY C.: Apprentissage: le grand chambardement ? in: *Actualités Sociales Hebdomadaires* n°2248, 1.02.02, pp. 35-37.

GENDREAU G.et alii : *Briser l'isolement entre jeune en difficulté, éducateurs et parents*, Montréal : Sciences et culture. 1993.

GOFFMAN E.: *Asiles*, Paris : Editions de Minuit. 1968.

GOSKOMSTAT ROSSII: *Rossiïskiï statistitcheskiï ejegodnik 2001 [annuaire statistique]*, Moskva 2001.

GORDEEVA M. V.: O rabote utshrejdeniï sotsial'noï pomoshtshi sem'e i rebenku [Le travail des institutions d'aide sociale à la famille et à l'enfant], in : *Deti 'gruppy riska'. Problemnaïa sem'ia. Pomoch', podderjka, zashita. Materialy i tezisy vserossiïskoï konferentsii (noïabr' 1998)*, Moskva. 1999. pp. 12-18.

GRENEL L. A quand les normes de qualité pour le travail social et éducatif ?, in : *Lien Social* n° 530, 4 mai 2000.

GREVOT A. *The Plight of Paternalism in French Child Welfare and Protective Policies and Practices*. 2002. publié sur www.wlu.ca/fsw/cura/pdf/conference_papers/PoP.pdf

GUERRAND R.-H., RUPP M.-A. : *Brève histoire du service social en France - 1896-1976*, Toulouse : Privat, 1978.

GUILLEMAN A-M., DUTERCQ Y. : *Des éducateurs : trajectoires sociales*, Mémoire de licence en Sciences de l'Education, Université Paris 5. 1984.

GUIOT A. : 'L'éducateur de contact', 'nécessité' du secteur de l'inadaptation, in DOSDA P., GUIOT A., RAYNAL C., THOME P. : *Travail social: l'impossible professionnalisation ?* Centre de Recherches sur les inadaptations, Université Lyon 2, 1985, pp. 1-89.

HAMBURGER F., MÜLLER H., PORR C. *Untersuchung über aktuelle Probleme der Heimerziehung in Rheinland-Pfalz*, Pädagogisches Institut der Gutenberg Universität, Mainz. 1997.

HAMBURGER F., MÜLLER H., PORR C., SCHNEIDER P. *Entwicklungsbedingungen und leistungsfähigkeit der Heimerziehung in Rheinland-Pfalz*, *Teil 2: Kooperation und Innovation*, Institut für Sozialpädagogische Forschung. Mainz. 2000.

HANSBAUER P., KRIENER M. *Partizipation von Mädchen und Jungen als Instrument zur Qualitätsentwicklung in stationären Hilfen (§78b SGB VIII)*, in: MERCHEL J. , 2000, pp. 219-245.

HENNION-MOREAU S., PINTIAU, F. (dir.) *Les travailleurs sociaux, statuts et responsabilités*, Paris : Dalloz - Coll. Droit sanitaire et social. 1993.

HUGHES E. *Le regard sociologique, Essais choisis*. Paris: EHESS. 1996.

HUGHES E. *Men and Their Work*. Connecticut (USA): Greenwood Press.1958.

HÜTTE M. *Qualitätssicherung in der Jugendhilfe. Chance zur verbesserten Legitimation vergesellschafteter Kosten oder der Weg in eine technokratische Pädagogik?* publié sur http://www.igfh.de/huette.htm, consulté le 27/11/00

HUYETTE M.: L'éloignement - enfermement des mineurs délinquants – De quel droit?, in: *Journal du droit des jeunes*, n°184, avril 1999, pp. 6- 10.

HUYETTE M.: *Guide de la protection judiciaire de l'en*fant, Paris : Dunod. 1997.

ÏARSKAYA V. N., ÏARSKAYA-SMIRNOVA E.R. : 'Ne mujskoe eto delo…' Genderny analiz zanïatosti v sotsial'noï sfere [<u>'Ce n'est pas un travail d'homme…' Analyse sexuée de l'emploi dans le secteur social</u>], in: *Sotsiologitchekie issledovaniïa* n°6 (218), 2002, pp.74-82.

ÏARSKAYA-SMIRNOVA E.: *Professionalnaïa etika sotsialnoï raboty [L'éthique professionnelle du travail social]*, Moskva: Klïoutch, 1999.

ÏARSKAYA-SMIRNOVA E.: Professionalisatsia sotsial'noï raboty v Rossii [La professionnalisation du travail social en Russie], in : *Sotsiologitchekie issledovaniïa* n°5/2001, pp. 86-95.

ION J. : *La fin des petits clercs ?*, in DONZELOT J. [dir.] (1991), pp. 99- 115.

ION J. : Mise en œuvre du RMI, évolution des qualifications et modèle professionnel des travailleurs sociaux, in : *Sociétés contemporaines*, n°9/1992, pp. 77 – 86.

ION J. : Interventions sociales, engagements bénévoles et mobilisation des expériences personnelles*,* in : ION J., PERONI M. (dir.) : *Engagement public et exposition de la personne,* Ed. de l'Aube, 1997, pp. 77-84.

ION J. : *Le travail social au singulier*, Paris : Dunod, 1998.

ION J. : *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris : Dunod, 2000.

ION J., TRICART J-P.: *Les travailleurs sociaux*, Paris : La Découverte, 1998.

IVACHKINA I., MILOVA H., ZAMALDINOVA G. : *Expériences de travail d'éducateurs et de travailleurs sociaux. Saint-Pétersbourg. Berlin. Paris. Résultats de séminaires internationaux 1999 – 2002.* Edité en trois langues, Saint-Pétersbourg, 2004.

IVACHTCHENKO G.N. [dir]: *Tsentr pomochtchi detiam, ostavschtchimsia bez popetchenia roditeleï : soderjanie i organizatsia deiatel'nosti, posobie dlia sotrudnikov [<u>Le centre d'aide aux enfants sans tutelle parentale : contenu et organisation de l'activité, manuel pour les employés</u>]*, Moskva, 1999.

IVANOVA L.P. et alii: *Detskiï dom – tepliï dom (o nekotorykh putiakh optimizatsiï utchebno-vospitatel'noï raboty utchrejdeniï dlia deteï-sirot) [<u>Maison d'enfants, maison de chaleur (quelques voies d'optimisation du travail éducatif dans les institutions pour orphelins)</u>]*, Moskva,1995.

IVANOVA N.V., TERNOVSKAYA A.Z. : *Novaïa model' organizatsii raboty organov mestnogo samoupravlenie po opeke i popetchitel'stvu nad det'mi [Le nouveau modèle d'organisation du travail des organes municipaux de tutelle des enfants]*, Ministerstvo Obrazovania Rossiïskoï Federatsii, Sankt Peterburg. 2001.

JAEGER M: Les éducateurs spécialisés: le «vécu» en chiffres, in: MARTINET J-L. [dir.]: *Les éducateurs aujourd'hui*, Toulouse : Privat, 1993, pp. 201-209.

JANZE N. Geschlossene Unterbringung- ein Thema der KJHG-Statistik? In : *Kom-Dat. Jugendhilfe*, 3/98.

JENSEN J.P. *Rolle und Bedeutung der freien Träger in der Jugendhilfe*, in: TEXTOR S. (dir.),1997, pp. 215 - 218.

JÖNSSON E. *Intervention bei sexuellem Missbrauch. Ein europäischer Vergleich am Beispiel ausgewählter Länder*. Frankfurt am Main : Peter Lang. 1997.

JOIN-LAMBERT H. *Entwicklung der Betreuung und Erziehung von Waisen in Russland : sovietisches Erbe und aktuelle Tendenzen am Beispiel Sankt-Petersburg*. Magisterarbeit. FU Berlin FB Erziehungswissenschaften. 1998.

JOIN-LAMBERT H**.** *La prise en charge en foyer éducatif dans le système français de protection de l'enfance.* DEA de sociologie à l'Université Paris 8. 2000.

JOIN-LAMBERT H**.**: The evolution of the system of care for social orphans in Russia - The Soviet inheritance and the current trends in Saint-Petersburg, in: *International Journal of Child &Family Welfare*, 2/1999, pp. 149-163.

JOSEFSBERG R.: Internat et séparations. Peuvent-ils être des outils éducatifs ? Ramonville Ste Agne : Erès 1997.

JOVER J. : L'école d'éducateurs de Toulouse-Saint-Simon, in : CAPUL M. ; MENCHI P. ; BORDRON J. (dir.) : *Les origines des centres de formation de personnels sociaux et éducatifs à Toulouse (1938-1964)*, Ramonville Sainte-Agne : Erès. 2000, pp. 67- 81.

KARELOVAÏA G.N. (dir.): *O polozhenii deteï v Rossiïskoï Federatsii - gosudarstvenniï doklad 1996 god [La situation des enfants en Fédération de Russie- rapport du gouvernement 1996]*, Moskva, 1997.

KERVELLA J-P. : Formation, professionnalisation et lutte contre l'exclusion, in : *Espace social* n°11/2000, pp. 61-64.

KLÜSCHE W.: *Theorieentwicklung in der Sozialen Arbeit als Baustein des Identitätsbewusstseins von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen*, in: WÖHRLE A. (Hrsg.) 1998, pp. 129-149.

KÖCHER R., SCHILD J. (Hrsg.) *Wertewandel in Deutschland und Frankreich. Nationale Unterschiede und europäische Gemeinsamkeiten*. Opladen : Leske und Budrich. 1998.

KOMITET PO TRUDU I SOTSIAL'NOÏ ZACHITE NASELENIA ADMINISTRATSII SANKT-PETERBURGA, *Analititcheskie materialy o polozhenii deteï v Sankt-Peterburge (2001 god) [Données sur la situation des enfants à Saint-Pétersbourg en 2001]*, Sankt-Peterburg, 2002.

KOUMAKHOV R. Règles, pouvoir et travail dans les entreprises soviétiques et post-soviétiques. *Revue d'études comparatives Est-Ouest,* vol. 29. n°2, pp.143-175.

KRAUSE H-U. *Kommentierung und Bewertung des Verfahrens für die Erziehungshilfe*, in: MERCHEL J. 2000, pp. 69- 75.

KRESS D. *Zum Aufbau der Jugendhilfe und Jugendarbeit in den neuen Bundesländern. Eine soziologische Analyse ausgewählter Beispiele*. Opladen: Leske und Budrich. 1997.

KRIANINA L.S. *Pedagogitsheskaïa korrektsia ïavleniï psikhitsheskoï deprivatsii u vospitannikov detskogo doma, kursovaïa rabota [Correction pédagogique des symptômes de déprivation chez les enfants en maison d'enfants, mémoire d'études]*, SPBGU pedagogitsheskogo masterstva, Sankt-Peterburg, 2002.

KUGAN B.A. et al. *Sotsial'no-psikhologitcheskie trebovaniia k vospitannikam i vospitateliam detskikh domov [Exigences socio-psychologiques envers les enfants et les éducateurs en maison d'enfants]*. Kurgan, 1997.

KUNZ G., RIEGEL M. *Beruf: Erzieher. Zum Berufsweg und Selbstverständnis von Heimerziehern*. Diplomarbeit FHSS Berlin. 1991.

KUPFFER H., MARTIN K-R. *Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung*, Wiebelsheim: Quelle und Meyer. 2000.

KUZNETSOVA I.V. et al. *Organizatsia deiatelnosti obrazovatel'nogo utchrejdeniia pri vnedreni proekta 'Chkola zdorovïa' v detskikh domakh i chkolakh-internatakh [L'organisation de l'activité des institutions d'éducation dans le cadre du projet 'Ecole de la santé' dans les maisons d'enfants et internats]*. Moskva, 2001.

LABONTE-ROSET Ch. L'influence d'Alice Salomon dans l'histoire du travail social
In : *Histoire de la formation au travail social en Europe*, Vie sociale, n°2/2000, pp. 63-77

LADSOUS J. : *L'éducateur dans l'éducation spécialisée*, Paris : éditions ESF, 1977.

LADSOUS J. Les professionnels de l'acte éducatif, in : MARTINET J-L [dir] : *Les éducateurs aujourd'hui*, Toulouse : Ed. Privat, 1993. pp. 20- 36.

LAMBERT Th. *Les éducateurs spécialisés, étude démographique de leurs origines sociologiques et de leur devenir professionnel*, CTNERHI, n°2, 2ème trimestre 1981.

LANGOUËT G. (éd.) *L'état de l'enfance en France*, Paris : Hachette. 1997.

LASCOUMES P. *Prévention et contrôle social. Les contradictions du travail social.*, Genève : Médecine et Hygiène. 1977.

LAVILLE J-L., NYSSENS M. *Les services sociaux entre associations, marché et Etat. L'aide aux personnes âgées.* Paris : La découverte, 2001.

LEGRAND D. Le choix du juge des enfants en faveur du placement familial - «critères de décision», in: *Sauvegarde de l'enfance*, 3-1994, pp. 205-212.

LEPAGE-CHABRIAIS M. *Réussir le placement des mineurs en danger*, Paris : L'Harmattan. 1996.

LIPSKII I.A. : Sotsial'naïa pedagogika : praktika, nautchnaïa distsiplina, obrazovatel'nyï kompleks [La pédagogie sociale : pratique, discipline scientifique, filière de formation], in : *Pedagogika*, n°1/2001, pp. 24-32.

LOUBET J. *Le savoir-faire éducatif - éducateur au fil des jours*, Eres, Ramonville-Sainte-Agne. 2000.

LUHMANN N. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt/Main : Suhrkamp. 2002.

MAASER W. Qualität und Ethos - Normative Aspekte der Qualitätssicherung von sozialen Dienstleistungen, in: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit* 2/2002. pp. 135-141.

MAELICKE B.: *Kleine Monster? Geschlossene Unterbringung ist kein Mittel der Erziehung*. Publié sur www.liga-kind.de/pages/maili299

MANCIAUX M. et al. *Enfances en danger*, Paris : Fleurus. 1997.

MARPEAU J.: *L'éducatif: nature, professionnalité et enjeux dans le champ d'exercice des éducateurs spécialisés*. Thèse en Sciences de l'éducation, Paris 8. 1997.

MARPEAU J. : *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes*. Ramonville Sainte Agne : Erès. 2000.

MARTEAU E. : Histoire de l'éducation spécialisée et de la professionnalisation de l'éducateur spécialisé : des années 40 aux années 80, in: *CONTRADICTIONS*, n°87: Les mutations du travail social, l'Harmattan, 1998, pp. 75-98.

MAURICE, M., SELLIER, F., SILVESTRE, J.-J. *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*. Paris: PUF. 1982.

MERCHEL J. [dir.]: *Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe. Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven*. Frankfurt a. M.: IGFH. 2000.

MERTON R.K. et alii (ed.). *The Student-physician. Introductory studies in the sociology of medical education.* Cambridge: Harvard University Press. 1957.

MEYER Ph. Enfance irrégulière et police des familles, in : *Revue ESPRIT* n° 4-5/1972, pp. 195-223.

MILBURN Ph. *La construction sociale de la professionnalité en France : Modes de légitimation des professions du droit*, Communication du 22 mars 2001, Université de Rouen.

MILBURN Ph. La compétence relationnelle : maîtrise de l'interaction et légitimité professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 43-1, 2002, pp. 47-72.

MILOVA H. Le système de protection de l'enfance en Russie. *Travaux et Documents 21/2003, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis*, pp. 105-146.

MINISTERE DE LA JUSTICE: *Annuaire statistique de la Justice*, Edition 2000.

MOÏ PROFSOIUZ : prilojenie k 'Utchitel'noï Gazete' [Mon syndicat. Supplément au 'Journal des enseignants'] n°29, 18.07.2002.

MOLODÏOZ' : CIFRY, FAKTY, MNENIÏA [La jeunesse : chiffres, faits, opinions], 1/1995

MUEL-DREYFUS F. : *Le métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris : Editions de Minuit. 1983.

MÜHLUM A.: *Das Ethos der Sozialen Arbeit in der Berufsordnung, in der Ausbildung und im Diskurs der Profession*. Jahrestagung 1998 der Deutschen Gesellschaft für Sozialarbeit in Berlin. Publié sur http://fh-fulda.de/dgs/mit16.htm, consulté le 21/02/02

MÜNDER J. et al. [dir.] : *Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz: professionnelles Handeln in Kindeswohlverfahren*, Münster: Votum. 2000.

MURY G. : Note sur l'évolution du travail social, in : *REVUE ESPRIT* n°4-5, avril-mai 1972, 3e édition, pp. 49-65.

NAVES P., CATHALA B. *Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille*. Rapport du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité et du Ministère de la Justice, Juin 2000.

NEGRE P. : Les 'modes' de la quête du sens en éducation spécialisée : de l'observation à l'accompagnement, in : 'Education Spécialisée : mission impossible ? Paradoxes et recherche de cohérence : Actes des journées d'étude et de formation du CREAHI d'Aquitaine des 21 et 22 mars 2000', *Le nouveau Mascaret : revue régionale du CREAHI d'Aquitaine*, n°61/62, 2000, pp. 11 – 25.

NEGRE P. : *La quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan. 1999.

NETZ T.: *Erzieherinnen auf dem Weg zur Professionalität: Studien zur Genese der beruflichen Identität*, Frankfurt a. Main: Lang.1998.

NII SEM'I : O profilaktike sotsial'nogo sirotstva [La prévention de l'abandon des enfants], in : *Informatsionnyï biulleten', Kommissia po voprosam jenchtchin, sem'i i demografii pri prezidente Rossiïskoï Federatsii*, Vypusk tretiï, Moskva, 1998, pp. 22-24.

O prinyatii mer po vozracheniu nesoverchennoletnikh, samovol'no uchedchikh iz semeï, obrazovatel'nikh, inykh detskikh utchrejdenii [Les mesures pour le retour des mineurs ayant quitté volontairement leurs familles, leurs établissements d'éducation scolaire ou autres], in : *Narodnoe Obrazovanie* 1/2002 : pp. 68-69.

Osnovy zakonodatel'stva soïuza SSR i Soïuznykh Respublik o narodnom obrazovanii [Les fondements de la législation de l'URSS sur l'éducation], in : *Narodnoe Obrazovanie v SSSR – obcheobrazovaltel'naïa chkola – sbornik dokumentov*, Moskva, 1974, pp. 99-105.

PARADEISE C., LICHTENBERGER Y. : Compétence, compétences, in: *Sociologie du travail* n°1 vol 43/2001, pp. 33 – 48.

PASCAL H. Incidence des formations sur le travail social actuel en France, In : *Histoire de la formation au travail social en Europe, Vie sociale*, n°2/2000, pp. 79 – 87.

PATEAU J. *Arbeitswerte und Managementstile in deutschen und französischen Unternehmen : ein interkulturell vergleichender Ansatz*. In : KÖCHER R., SCHILD J. 1998. pp. 151-170.

PAVLENOK P.D. : Sotsial'naïa rabota kak nautchnaïa i utchebnaïa distsiplina [Le travail social comme discipline scientifique et comme filière de formation], in : *Sotsiologitcheskie issledovania* n°9/2000, pp. 119-122.

PETERS F. [Hrsg.] *Strategien gegen Ausgrenzung : Politik, Pädagogik und Praxis der Erziehungshilfen in den 90er Jahren*. Frankfurt a. Main : IGfH. 1992.

PETROV S. M. : *Vospitatel' internatnogo utchrejdenia (v pomoch' natchinaïuchim pedagogam) : utchebno-metoditcheskoe posobie [L'éducateur en internat (aide aux pédagogues débutants]*. Velikiï Novgorod : RTsRO, 2001.

PFAFFENBERGER H. Zu Entwicklung und Reformen der Ausbildung für das Berufsfeld ‚Sozialarbeit/ Sozialpädagogik' von 1945 bis 1995, in: ENGELKE E. [dir.]: *Soziale Arbeit als Ausbildung: Studienreform und -modelle*, Freiburg i. Br.: Lambertus Verl.. 1996. pp. 28-54.

PIRAUD C.: Entre rupture et socialisation. Le pari difficile des centres éducatifs renforcés, in: *Actualités sociales hebdomadaires*, n°2154, 18 février 2000, pp. 19 – 20.

PLANTET J. : ANEJI, les éducateurs souhaitent-ils son retour ? in : *Lien Social* n°449, 9 juillet 1998.

PLANTET J. Quelles formations supérieures pour le travail social en Europe ? in : *Lien social* n°508, 18 novembre 1999.

POLOJENIE o Komissii po delam nesoverchennoletnikh i zachite ikh prav pri gubernatore Sankt-Peterburga, [Dispositions sur les Commissions des affaires des mineurs et de la défense de leurs droits auprès du gouverneur de Saint-Pétersbourg], Prilojenie k rasporiajeniu gubernatora Sankt-Peterburga ot 21.11.96 n 446-r, publié sur : http://www2.kodeks.net/ consulté le 4/02/02.

POMMIER-SEINTIGNAN Marie-Anne : Le discours des éducateurs spécialisés : réalisme et réalité, *Agora débats/ jeunesse*, n°4/1996, p. 43-54.

POTHMANN J., THOLE W.: Wachstum ins Ungewisse. Jugendarbeit im Spannungsfeld von öffentlicher Wahrnehmung und Empirie. In: RAUSCHENBACH Th., SCHILLING M. (Hrsg): *Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde und Perspektiven*. Münster. 2001, pp. 73-96.

POST W.: *Erziehung im Heim. Perspektiven der Heimerziehung im System der Jugendhilfe*, Weinheim et München: Juventa. 1997.

POSTANOVLENIE OT 19/07/2000 *Ob utverjedenii Metoditcheskikh rekomendatsii po organizatsii deïatel'nosti gosudarstvennogo (munitsipal'nogo) utshrejdania « Tsentr psikhologo-pedagogitcheskoï pomochtchi naseleniu » [Décret sur les recommandations méthodologiques pour l'organisation de l'activité de l'institution gouvernementale/municipale 'centre d'aide psycho-pédagogique à la population'],* publié sur http://www2.kodeks.net/ consulté le 4/02/02.

POSTANOVLENIE OT 27/11/2000 N 896 *Ob utverjdenii primernikh polojenii o spetsializirovannykh utchrejdeniakh dlia nesovershennoletnikh, nujdaïuchtchikhsia v sotsial'noï reabilitatsii [Décret sur les règlements standards des établissements spécialisés pour les mineurs nécessitant une réhabilitation sociale] publié sur* http://www2.kodeks.net/ consulté le 4/02/02.

PREMIER MINISTRE, COMMISSARIAT GENERAL DU PLAN, COMITE INTERMINISTERIEL DE L'EVALUATION DES POLITIQUES PUBLIQUES: *L'insertion des adolescents en difficulté*, Paris : La Documentation française, 1993.

PRIMERNOE POLOJENIE o spetsializirovannom utchrejdenii dlia nesoversennoletnikh, nujdaïusikhsia v socialnoï reabilitacii [Règlement standard pour les établissements spécialisés pour les mineurs nécessitant une réhabilitation sociale], in : *Rossijskaja Gazeta* 24.9.1996.

QUEUDET J.: Comment se construisent les trajectoires des éducateurs ? in: *Lien Social* n°495, 15 juillet 1999, publié sur http://www.lien-social.com

RAHMENVEREINBARUNG *zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000) publié sur www.erzieherinnenausbildung.de, consulté le 24/04/2002.

RAUSCHENBACH Th., GALUSKE M. Krisenhafte Normalisierung? Soziale Berufe in den neuen Budesländern. In: WÖHRLE A. (dir.): *Profession und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Positionen in einer Phase der generellen Neuverortung und Spezifika in den neuen Bundesländern*, Pfaffenweiler: Centaurus. 1998, pp. 47 - 75.

RAUSCHENBACH TH., ZÜCHER I. Soziale Berufe, in: THIERSCH H., OTTO H-U. [dir.]: *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*, 2. Auflage, Neuwied, Kriftel: Luchterhand Verl., 2001, pp. 1658- 1660.

REVUE ESPRIT n°4-5/1972 : *A quoi sert le travail social ?*

ROSENCZVEIG J-P, CPI et CER: cousin, cousine. In: *Journal du droit des jeunes* n°186, juin 1999, pp. 26-29.

ROSENCZVEIG J-P, *Le dispositif français de protection de l'enfant*, Paris : Ed. Jeunesse et droit. 1996.

ROSENCZVEIG J-P.: Le placement: enjeux idéologiques, sociaux et politiques, in: ASSAILLY J-P, CORBILLON M.: *L'enfant placé: actualité de la recherche française et internationale*, Vanves, CTNERHI.1989, pp. 23-36.

ROSSIÏSKAÏA GAZETA 14.03.2000.

ROUAULT Th. : Le rapport Watier sur la pédagogie des écoles d'éducateurs spécialisés, In : *Flash Document* n°4, Bulletin documentaire du service documentation de l'institut Georges Heuyer, Janvier 1984.

ROULLEAU-BERGER L. : Professionnels de l'insertion au contact des jeunes en situation précaire : de la coproduction et de la discrimination des compétences, in : *Lien social et politiques – RIAC* n°40, automne 1998, pp. 39- 45.

ROUSSEAU J-J. *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion, 1966.

ROUZEL J. : Le travail d'éducateur spécialisé, éthique et pratique, Paris : Dunod, 1997.

ROUZEL J.: Educateur: un métier impossible, in : *'Le sociographe'*, revue publiée par l'Institut Régional du Travail Social de Languedoc-Roussillon, n°1, jan. 2000, pp. 107-118.

ROQUEFORT D.: Le rôle de l'éducateur. Education et psychanalyse, Parsi : L'Harmattan, 1995.

RUBELLIN-DEVICHI J. [dir.]: *Droit de la famille*, Paris : Dalloz. 1999.

RYBINSKIÏ E.M. : Sotsial'nye problemy detstva [Les problèmes sociaux de l'enfance] in : *Narodonaselenie* 2/2002.

SAINSAULIEU R. *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1977.

SCHEFOLD W. *Sozialwissenschaftliche Aspekte international vergleichender Forschung in Sozialpädagogik*. In : TREPTOW R. 1996. pp. 89- 106.

SCHLAGHECKEN H. *Lebensgeschichte und Identität im Erzieherberuf. Studien zur biographischen Dimension beruflicher Identität im Wandel der Qualifikationsprofile als Thema der Erzieherfortbildung*. Dissertation Erziehungswissenschaften, Köln. 1989.

SCHRIEWER J. *Discourse formation in comparative education*. Frankfurt am Main : Peter Lang. 2000.

SCHÜTZE F.: *Sozialarbeit als „ bescheidene Profession"*, in: DEWE B. (dir.), 1992, pp. 132 - 170.

SCHWABE M. : Sozialpädagogische Prozesse in Erziehungshilfen zwischen Planbarkeit und Technologiedefizit, in: Zeitschrift für Pädagogik 39. Beiheft: FATKE R. Et al. (Dir.): *Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis*; Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1999, pp. 119-130.

SENATSVERWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT *Erste Gesamtberliner Feststellung des Bestandes an Einrichtungen und Diensten in der Jugendhilfe*, Stichtag 31.12.1995. Berlin. 1996.

SENATSVERWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT *Bericht zum Stand der Gesamtjugendhilfeplanung*, Berlin. September 1999.

SENATSVERWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT [dir.]: *Berliner Kinder- und Jugendbericht*, Berlin: Kulturbuch Verlag. 2000.

SENATSVERWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT *Berliner Kostensatzrahmenvereinbarung für den Jugendhilfebereich (KSRV): Leistungsbeschreibungen*, 05.07.2001.

SIMONET-CUSSET M. *Les mondes sociaux du 'travail citoyen'. Sociologie comparative de la pratique bénévole en France et aux Etats-Unis*. Thèse en sociologie. Université de Nantes. 2000

SEMEÏNYÏ KODEKS Rossiïskoï Federatsii s izmeneniami i dopolneniami na 1 maïa 1996g. [Le Code de la Famille de la Fédération de Russie avec les modifications au 1er mai 1996], Moskva 1996.

SERGUN'KIN N. : *Oplata truda pedagogov [La rémunération des pédagogues]*, Moskva : Sotsizdat, 2001.

SKIBINSKIÏ S.ÏA. : *Podgotovka pedagogov k vzaimodeïstiu s detmi, ostavchimisïa bez popetcheniïa roditeleï [La formation des pédagogues au travail avec les enfants sans tutelle parentale],* avtoreferat, Sankt-Peterburg, 1997.

SOVETSKAÏA ROSSIA 27/01/1985.

STAHLMANN M.: *Die berufliche Sozialisation in der Heimerziehung; Erziehende im Spannungsfeld von Grenzsituationen, Leitbildern und Berufsbiographie*. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt. 1993.

STATISTISCHES BUNDESAMT: *Erzieherische Hilfen ausserhalb des Elternhauses 1995.* publié sur http://www.statistik-bund.de, consulté en juin 2001.

STIVENSON S.A. : *Ulitchnye deti i tenevye gorodskie soobchtchestva*, *[Les enfants de la rue et les associations de l'ombre dans les villes]* publié sur http:// www.nir.ru/socio/scipubl/sj/sj3-4-00stiv.html, consulté le 18/08/2002

STRAUSS A. *La trame de la négociation*, Paris : L'Harmattan, Coll. Logiques Sociales, 1992.

STRAUSS A. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press. 1987.

SÜNKEL W. *Im Blick auf Erziehung. Reden und Aufsätze*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 1994.

TEISSONNIERES G. : Travail social et idéologie dominante, in : *Le Nouveau Mascaret* (Revue régionale du CREAHI d'Aquitaine), 1er trimestre 1999, pp 48- 53.

TEXTOR M.R. (dir.): *Praxis der Kinder- und Jugendhilfe. Handbuch für die sozialpädagogische Anwendung des KJHG*. Weinheim und Basel: Beltz. 1992.

THERY I. Nouveaux droits de l'enfant, la potion magique ? *Revue Esprit* n°180/1992 vol.3-4 pp. 5-31.

THEVENET A. : Réforme des professions de l'éducation spécialisée *(Décret 6 .7.1990, JO8.7.90.)*, in : *Revue de droit sanitaire et social*, n°27, jan.-mars 1991, pp 109-112.

THOLE W.: Erziehungswissenschaft. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): *Fachlexikon der sozialen Arbeit*, 4. Auflage, Frankfurt a. M. 2001, publié sur http://www.uni-kassel.de/fb4/issl/mitg/thol/publ.htm

THOLE W., CLOOS P.: Nimbus und Habitus. Überlegungen zum sozialpädagogischen Professionalisierungsprojekt. In: HOMFELDT, SCHULZE-KRÜDENER (Hrsg.): *Wissen und Nichtwissen*. Weinheim u. Basel 2000. publié sur http://www.uni-kassel.de/fb4/issl/mitg/thol/publ.htm

THOLE W.: Die Sozialpädagogik und ihre Forschung. Sinn und Kontur einer empirisch informierten Theorie der Sozialpädagogik. In: *Neue Praxis*, Heft 3, 1999, S. 224-244 publié sur http://www.uni-kassel.de/fb4/issl/mitg/thol/publ.htm

THOUVENOT C. : *L'efficacité des éducateurs, Une approche anthropologique de l'action éducative spécialisé*e, Paris : L'Harmattan. 1998.

TIPOVOE POLOJENIE ob obrazovatel'nom utchrejdenii dlia deteï-sirot i dlia deteï, ostavshikhsia bez popetchenia roditelieï [Règlement standard pour les établissements éducatifs pour orphelins et enfants sans tutelle parentale], in : *Vestnik Obrazovania* 10/1995, pp. 42-51.

TOMKIEWICZ S.: Violences institutionnelles, in: CREAI Rhône-Alpes: *Violences en institutions. 2. Outils de prévention*, Lyon, 1995, pp. 11-31.

TRAVAIL SOCIAL ACTUALITES, n°326, 7 sept. 1991.

TREDE W. *Mehr Ahnung als Wissen. Heimerziehung und Heimerziehungsforschung im internationalen Vergleich*. In : TREPTOW R. 1996. pp. 107-137.

TREDE W. *Konzepte der Heimerziehung im europäischen Vergleich*. Zeitschrift für Pädagogik 39. Beiheft, 1999.

TREMOULINAS C. : *Les éducateurs en institutions, professionnels de la relation d'aide spécialisée*, Ramonville Sainte-Agne : Erès, 1998.

TREPTOW R. [Hg]. *Internationaler Vergleich und soziale Arbeit : Theorie, Anwendung und Perspektive*. Rheinfelden, Berlin : Schäuble. 1996.

TSCHÖPE-SCHEFFLER S. : *Professionelle Identität - was Sozialpädagogen von Janusz Korczak lernen können.* Exposé présenté aux Journées Janusz Korczak, Saint-Pétersbourg, juin 2001.

TSITLIKOV P. YA. : *Rossijskie blagotvoritel'nye obshestva i utshrezdenija v kontse XIX - v natchale XX. Vv [Les sociétés et institutions de bienfaisance en Russie à la fin du 19e et au début du 20e siècle]* publié sur le site http:// www.home.novoch.ru. 13/02/02

UCITEL'SKAJA GAZETA 26.09.1956, 26.05.1959 *O merach po razvitiu chkol-internatov* 1959-1965gg. *[Mesures pour le développement d'internats scolaires de 1959 à 1965]*.

VACHON J., Les nouveaux enjeux de la formation, p. 158, in: Martinet J-L. [dir.]: *Les éducateurs aujourd'hui*, Toulouse : Ed. Privat, 1993.

VACHON J.: *Des ARSEA aux CREAI: de mémoire d'éducateurs*, in: ASH n° 2024 23 mai 1997, pp 19-21.

VAILLANT M.: Travail éducatif et lien social, in : *FSU Le Bulletin*, n° 113, nov. 1994, pp. 24-27.

VASSY C. *Le travail en équipe à l'hôpital. Comparaison de l'organisation de six services de neurologie en Allemagne, France et Grande Bretagne*. Thèse en Sociologie. Institut d'Etudes Politiques. Paris. 1997.

VELPRY L., FABIANI D.-O., TEIXERA M**.,** *Parcours d'enfants à l'Aide sociale à l'enfance,* Analyse des dossiers d'enfants sortis en 1980 et 1990 de l'Aide sociale à l'enfance de Seine-Saint-Denis, mars 2000.

VERDES-LEROUX J. : *Le travail social*, Paris : Editions de Minuit, 1978.

VERDIER P.: *L'enfant en miettes*, Paris : Dunod. 1997.

VERDIER P.: *L'autorité parentale: le droit en plus*, Paris, Ed. Bayard, 1993.

VILBROD A. : *Devenir éducateur, une affaire de famille*, Paris : L'harmattan, 1995.

VOLODINA I. N.: Analititcheskiï material o negosudarstvennykh obrazovatel'nykh utchrejdeniakh dlia deteï-sirot i deteï, ostavchikhsia bez popetchenia roditeleï [Données sur les établissements non gouvernementaux d'éducation des orphelins et des enfants sans tutelle parentale] , in: *Vestnik Obrazovania*, Avgust 1999, pp. 11-14.

VON STURM ZU VEHLINGEN, C.: *Rechtliche Rahmenbedingungen für sozialpädagogische Entscheidungen nach dem Recht der Jugendhilfe in England, Schweden , der Schweiz und Deutschland*. St Gallen : Dike Verlag. 1999.

VYBORGINA A.E.: Spetsifika vospitatel'noï raboty sotsial'nogo pedagoga [La spécificité du travail éducatif du pédagogue social], in : *Pedagogika* N°5/2000, pp. 36-40.

WEIGEL G., WINKLER M. u.a.: *Kinder- und Jugendhilfe: Kinder in Massnahmen - verbandliche Stellungnahmen.* DJI München [Hg.], Opladen: Leske und Budrich. 2000.

WENDT, W. R. : *Geschichte der sozialen Arbeit, Von der Aufklärung bis zu den Alternativen und darüber hinaus*, Stuttgart: Enke. 1990.

WINKLER M. *Kinder im Heim*, in: WEIGEL G., WINKLER M., 2000a, pp. 53-168.

WINKLER M. Diesseits der Macht. Partizipation in ‚Hilfen zur Erziehung' - Annäherungen an ein komplexes Problem, in: *Neue Sammlung - Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Wissenschaft*, 1/2000b, pp. 189 - 209.

WÖHRLE A. [dir] *Profession und Wissenschaft sozialer Arbeit*. Pfaffenweiler: Centaurus Verlag. 1998.

WOLF K . *Entwicklungen in der Heimerziehung*. Münster: Votum. 1993.

WOLF K.: *Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung.* Münster: Votum. 1999.

WOLFF R. *Erziehungskonzepte und Erziehungspraxis in Deutschland nach dem Kriege.* publié sur http://www.asfh-berlin.de, consulté le 12/09/04.

Principaux sites consultés sur internet

- Actualités Sociales Hebdomadaires: www.ash.tm.fr

- Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe : www.assembly.coe.int

- Association Nationale des Communautés éducatives : http://perso.wanadoo.fr/ance.org

- Institut d'Etat de psychologie et de travail social de Saint-Pétersbourg : http://www.psychowork.ru

- Institut de formation continue des employés de l'éducation de Samara : http://fio.samara.ru

- Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale : www.social.gouv.fr

- Office des statistiques pour la Fédération de Russie : http://www.gks.ru

- Office des statistiques pour la RFA (*Statistisches Bundesamt*) : http://www.statistik-bund.de

- Service pour l'emploi de RFA : www.arbeitsamt.de

- Université Sociale d'Etat de Russie : http://www.mssu.ru