



Pour citer cet article :

**Joubrel (Henri), « Le malaise entre la profession d'éducateurs d'inadaptés et les écoles y préparant », *Rééducation*, n°252-253, avril-mai 1973, pp. 59-70.**



# Le malaise entre la profession d'éducateur d'inadaptés et les écoles y préparant

par *Henri JOUBREL*

Parler de malaise entre cette profession et ces écoles constitue un euphémisme. Car on peut s'attrister de presque un divorce.

En mai 1967 déjà, l'assemblée générale de l'ANEJI (1) dénonçait que, si le « Comité (national) d'entente » des écoles susdites était bien représenté au conseil d'administration de l'association professionnelle, celle-ci, en revanche, ne l'était pas du tout à ce comité d'entente. Pourtant la grande majorité des responsables de ces écoles viennent de l'ANEJI. Ils y occupèrent même souvent des postes de grande importance. Mais peut-être par coquetterie intellectuelle, comme on le constate ailleurs (dans le scoutisme ou le CEMEA (2), par exemple), certains oublient volontiers leurs attaches. Une sorte de griserie s'empara de nombreux directeurs de centre de formation. Ils se réunirent fréquemment à de courts intervalles, en allant jusqu'à oublier leur dépendance juridique à l'égard de leur organisme gestionnaire dont les administrateurs et administratifs finirent par s'émouvoir. Quelques-uns très vivement. Afin de simplifier, d'accélérer le dialogue, les pouvoirs publics ne traitaient-ils pas, maintes fois, directement avec ce comité d'entente (3) malgré son absence de personnalité morale et de délégation exacte de pouvoirs (puis avec le comité de liaison (4) des centres de formation de moniteurs-éducateurs) ? Une relative mise en ordre, à cet égard, ne s'effectua que voilà peu de temps.

Mai 1968 et ses suites n'améliorèrent pas, on s'en doute, la situation. Dans la tourmente, les directeurs d'école furent affrontés à de

---

(1) *Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés*, 27, rue de Maubeuge, Paris (9<sup>e</sup>).

(2) Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active.

(3) Regroupant les directeurs ( ou leur représentant) de presque une quarantaine d'écoles à caractère privé ou semi-public, et donc pas de l'école d'Etat du ministère de la Justice (pour l'Education surveillée), ni de celle de Beaumont-sur-Oise, pour le ministère de l'Education nationale.

(4) Regroupant de même les dirigeants de presque une quarantaine de centres de formation gérés par des associations privées, dont certaines en liens indirects avec l'Education nationale.

sérieux remous, et doivent être salués ceux qui parvinrent alors à bien tenir la barre. Non toutefois, sauf exceptions, sans certaines complaisances. Certes, Platon a bien écrit :

*« Lorsque les maîtres tremblent devant leurs élèves et préfèrent les flatter plutôt que de les conduire ; lorsque finalement les jeunes méprisent les lois parce qu'ils ne reconnaissent plus, au-dessus d'eux, l'autorité de rien et de personne, c'est le début de la tyrannie... »*

Mais il faut se remettre en mémoire la tempête de cette période pour mesurer les mérites des formateurs en école qui, sans trop de dommages, la franchirent.

Néanmoins, à leur encontre, les griefs des directeurs d'établissement ou de service ayant recruté des éducateurs pourvus d'un diplôme ou, en stage, accepté des « éducateurs en formation » (le mot « élève » n'ayant plus été admis par les intéressés, au sein d'un « Comité national de liaison », tandis que ceux de polytechnique, centrale ou normale supérieure n'en n'avaient toujours pas honte), ces griefs s'accumulèrent.

Ne priait-on pas, dans ces écoles, les candidats au parchemin de porter un jugement sévère — et parfois devant tous leurs condisciples — sur l'institution qui les avait provisoirement employés ? N'y confiait-on pas trop d'heures de parole à des psychosociologues contestataires, inspirés par Marcuse ou ses disciples aux Etats-unis et en Europe ? N'y prênaient-ils pas que toute structure (à commencer par les internats et foyers, mais en sous-entendant l'école d'éducateurs elle-même) est « aliénante », que toute forme d'intervention, et surtout d'autorité auprès des enfants est « répression » : principe entraînant vite, dans la marche des organismes, anarchie insécurisante des comportements juvéniles et conflits entre adultes ? N'y entraînaient-ils pas les élèves-éducateurs, sous couvert d'objectifs généraux et généreux, à une « narcissisation » de leurs attitudes ? Et ce (tout en proclamant que l'« incommunicabilité » est la cause de tous nos maux), dans un langage abscons, prétentieux, rendant leurs nouveaux utilisateurs, d'autant plus émerveillés qu'ils étaient plus incultes, de ridicules petits Diafoirus ? Masquant derrière ce « rideau de fumée » (5) leur incompétence et l'angoisse qu'on leur avait communiquée pour la recherche d'une « identité professionnelle » ? Atteints de « nombrilisme » et de « réunionnite », au point d'en oublier leur travail, consenti seulement sous la forme d'« entretiens individuels » para-psychologiques, ou même para-psychothérapeutiques ?

---

(5) « L'homme commence au langage », vient d'intituler l'un de ses articles Jean-Marie Domenach, directeur d'*esprit*, et que l'on saurait difficilement taxer de conservatisme. « Les progressistes, réagit-il, devraient être les premiers à le savoir ». Car le meilleur antidote à la société honnie, c'est la parole. Si on la fait comprendre.

N'y favorisait pas trop également, dans ces écoles, les débats improvisés, sans charpente ni animateur, style « forum », « happening », mai 1968, centrés sur la réforme globale de la société beaucoup plus que sur l'action éducative pour laquelle les participants allaient néanmoins accepter mandat — et salaire — de celle-ci ? Voire ne laissait-on pas les élèves refuser les cours ? Certains enseignants, venus ou non de la profession (car celle-ci tenait tout de même quelque place dans la formation didactique), relataient devoir affronter des auditeurs mal peignés, fumant, les pieds sur la table, en quête incessante (comme ailleurs) des occasions de tout « remettre en cause ».

Mais surtout — surtout — apprenait-on, à l'école, le métier auquel on prétendait avoir accès ? Vieux problème, souvent mis en relief dans notre domaine par le Néerlandais Mulock Houwer, de « la conciliation entre la théorie et la pratique ».

Contre une visible impuissance, à cet égard (« à ce niveau », devrions-nous peut-être écrire plutôt), des résistances s'organisèrent. Le 16 mars 1970 vit le jour un « groupe d'étude des terrains de stages de la Région parisienne » (GET). Au ministère de la Santé publique, il exposa que la part revenant à ces « terrains », au cours de la formation en trois années, équivalait à ou même dépassait, en durée comme en importance, celle tenue par les écoles. Si ce groupe avait pris une extension nationale, son poids eût probablement été beaucoup plus fort. Mais il y renonça, du moins de façon provisoire.

Néanmoins, soixante-dix-sept « équipes de direction » y ayant adhéré, il constitua neuf commissions : sur la formation pratique en établissement, sur celle des « moniteurs de stage », sur les « conventions de stages » avec les écoles, etc. A son assemblée générale du 2 juin 1972, après de nombreuses réponses au questionnaire qu'il avait diffusé, il réclama, devant les délégués de deux écoles, que « la formation soit aménagée en fonction des besoins à couvrir ».

Parallèlement, d'autres pressions s'exercèrent. L'Union nationale des œuvres privées sanitaires et sociales (UNIOPSS), Région (URIOPSS) d'Ile-de-France, émit le vœu, en son congrès d'octobre 1972, tenu à Versailles, d'« une participation plus active, dans la formation initiale et dans celle en cours d'emploi, des utilisateurs sur le terrain ». Son comité d'étude et de recherche (CERU) institua même un groupe de travail sur ce problème.

Les doléances y affluent. On y dénonce par exemple un « manque d'imagination créatrice » des commissions officielles qui élaborent les programmes sans assez tenir compte de l'opinion des parties prenantes (écoles, élèves, profession). Celui du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé, diplôme modifié une nouvelle fois par décret et arrêté interministériel du 7 février 1973, est tenu pour « marquer un recul sur le plan pédagogique » : notamment à cause du nombre de points beaucoup plus

faible attribué désormais aux « notes de stages ». Mais on déplore aussi le rapport demandé aux élèves par l'école, après ces stages (jugés trop courts ou trop morcelés, trop éparpillés à travers les diverses formes d'inadaptation), soit établi sur les bases d'« un questionnaire sado-intellectuel, appelant des réponses du même type, sans profit pour personne ». On stigmatise « trop de démagogie dans certaines écoles, sans qu'elles aient suffisamment précisé au départ le pourquoi, le pour qui, le comment de leur formation ». Comme si leur but essentiel n'était que le « volume horaire » de celle-ci, tel qu'il se trouve fixé au *Journal Officiel* !

En arrière-plan à ce sujet, une incrimination fondamentale. Mais sans toujours une claire conscience, nous semble-t-il, que la forme « universitaire » donnée de plus en plus au diplôme d'Etat (délivré par les Recteurs d'académie), si elle dérive des inévitables règles auxquelles sont soumis les administrations et « conseils » élaborant ou approuvant les textes, paraît garantir, aux yeux de la Fonction publique, un niveau d'études justifiant des salaires appréciables (accentués en général par les avantages d'une convention collective enviée par les servants de nombreuses autres professions).

Dans cette revue même, avec Paul Lutz, nous avons fait paraître jadis un numéro spécial, pittoresque, intitulé : « Le baccalauréat est-il nécessaire pour être éducateur de jeunes inadaptés ? » A la lumière d'une encore plus longue expérience, je continue à penser que non. La plupart des jeunes pris en charge par nos établissements et services, en tout cas jeunes délinquants ou en danger, ont grand besoin d'avoir pour guides, hors de l'atelier, au moins certains éducateurs ayant connu, eux-mêmes ou/et dans leur famille, la condition ouvrière — voire prolétarienne. Et sachant travailler aussi avec leurs mains (6). Mais, à l'époque de la publication ci-dessus évoquée, d'une part nous n'envisagions certes pas les titres requérables pour *enseigner* dans une école d'éducateurs spécialisés, ou la diriger ; d'autre part ces éducateurs étaient rémunérés de façon dérisoire. Tel n'est plus le cas. Compte tenu de ce changement, il peut apparaître déjà bien appréciable, aujourd'hui, que seul le « niveau du baccalauréat » (et l'on devine les complaisances que ces trois mots peuvent permettre) soit, pour l'accès à presque toutes les écoles du très vaste secteur privé en la matière, tenu pour obligatoire : en attendant que sans doute il disparaisse, remplacé par un nombre suffisant d'« unités capitalisables », dans les classes du second cycle. Une conception très différente, pour les diplômes d'éducateurs d'inadaptés, ne semble pouvoir être officiellement mise

---

(6) D'où l'influence accrue sur eux, de nos jours (face à la formation trop « intellectualisée » d'éducateurs « en blouse blanche »), des éducateurs dits « techniques ». Mais aussi, en internat, du personnel des services généraux.

en œuvre qu'avec une profonde réforme — dans le sens réclamé notamment par le « Rapport Edgar Faure » et l'Unesco (7) — progrès amorcé dans notre pays par la « formation permanente » pour l'accès aux études universitaires, leur déroulement et leur sanction.

En attendant ce jour, que la poussée de l'époque ne pourra manquer de faire progressivement éclore, le reproche de nos « utilisateurs » d'élèves et de diplômés est net. Les écoles d'éducateurs spécialisés se soumettent trop à l'Education nationale, dont les règles sont « trop figées ». Elles recourent à un corps enseignant où l'on trouve « trop de théoriciens ». Elles dispensent une formation « encore trop scolaire », coupée du réel (et ici la plupart des élèves se déclarent tout à fait d'accord), ne tenant pas assez compte de l'évolution des méthodes comme des idées : y compris pour la formation en cours d'emploi, ou celle dite des « actions d'adaptation » qui, malgré les mérites de son objectif, soulève — chez des administrateurs comme des directeurs — un concert de cris de grâce.

La sélection, avant l'école et par elle, se voit aussi attaquée. Trop courte, donc arbitraire, elle serait même quelquefois « peu honnête », en raison de dérobades du jury devant ses responsabilités. Elle accepterait trop de filles, que le mariage emportera ailleurs, pour un grand nombre, alors que le marché du travail, en ce domaine, réclame surtout des hommes (même dans les institutions, y compris désormais religieuses, à clientèle féminine). Elle serait fondée, cette sélection, sur des critères très discutables. Si personne n'admet plus, dans le sérail, le terme de « vocation » (malheureux ministres qui, croyant plaire, l'utilisent dans les congrès où il sont accueillis !), sauf — paradoxalement — pour les médecins, au prestige envié (8), on y souligne l'importance des « motivations ». En ajoutant que l'anxiété, par exemple, ne devrait pas, si elle semble bien dominée, être tenue pour cause d'élimination : comme il arrive, paraît-il, souvent. Par rapport à quelle image d'éducateur les jurys retiennent-ils donc des candidats ? Comme s'ils ignoraient que, par tropisme, les plus menacés eux-mêmes par le déséquilibre se présentent ! Mais, bien « contrôlés », et soutenus pour l'être, ils peuvent réussir le mieux.

Bref, les écoles sont critiquées à tous les stades de leurs interventions. Ne cherchant pas à connaître les vrais besoins en personnel éducatif des établissements et services, ni à collaborer d'assez près à leur vie quotidienne, elles ne leur fourniraient pas des aspirants éducateurs « utilisables ». Et même, au lieu de les former, elles les « déformeraient ».

---

(7) « Apprendre à être », édition pour le public de ce Rapport, chez Fayard.

(8) « Pour bien faire son métier, il faut l'aimer », vient de dire naïvement, à la télévision, un « meilleur ouvrier de France ». Avant d'avouer qu'il avait réalisé son « chef-d'œuvre » pendant ses congés !

Exaspérés par la phraséologie, le « non-engagement » (sauf politique, parfois) de tels stagiaires ou diplômés débutants, certains directeurs en sont parvenus — encouragés dans ce choix jusque par de hautes autorités en la matière — à préférer le recours à des candidats moniteurs-éducateurs, et non éducateurs spécialisés. Quelques-uns même, arguant des perspectives ouvertes par les « passerelles » de promotion et la loi du 16 juillet 1971, vont jusqu'à faire appel à des hommes et des femmes très « simples », mais ayant donné la preuve, dans un tout autre métier, de leur « conscience professionnelle ».

\*  
\*\*

Ici les équipes dirigeantes d'école évidemment protestent. Elles soulignent que leur mission est de former. Pas de procurer, dès le début de sa prise en main par eux, un personnel exploitable. Leurs « étudiants » devraient n'être placés qu'en seconds, en auxiliaires d'éducateurs confirmés.

Or, à cause du beaucoup trop petit nombre de ceux-ci, surtout maintenant, vu les limites d'heures de travail déterminées par la convention collective applicable, combien de stagiaires d'école (voire de préstagiaires, avant l'école) sont laissés seuls, longtemps chaque semaine, avec un groupe de jeunes ! En particulier dans des internats pour caractériels, quel « massacre » de débutants qui, bien soutenus au lieu d'être jetés dans la cage aux fauves, auraient pu réussir ! A supposer même que l'organisme fonctionne dans une bonne atmosphère (tandis que tel n'est évidemment pas toujours le cas), presque aucun néophyte ne saurait surmonter semblable agression, pareil abandon.

Et ces candidats au métier, comment sont-ils d'abord accueillis sur le « terrain » ? Y trouvent-ils chaque fois ce bon « moniteur de stage », éducateur-chef ou éducateur pourvu d'expérience désigné pour les renseigner, les mettre sur la meilleure voie ? Sans méfiance perceptible envers ce « nouveau », même si ces « anciens » n'ont reçu eux-mêmes, autrefois, qu'une instruction théorique sommaire ? Dans l'hypothèse d'un internat ou d'un foyer, y offre-t-on, à ces élèves, un logement convenable ? Où, à l'écart du tumulte d'un groupe de garçons ou de filles, puissent poursuivre leurs études doctrinales, et tout simplement rédiger les rapports que l'établissement même leur demande ?

Quant à celui que l'école réclame, comment vouloir éviter, en 1973 où la contestation partout fermente (aussi bien, par exemple, dans les écoles normales d'instituteurs), qu'il fasse état de carences observées, parfois criantes, d'améliorations souhaitées, même utopiques ? Qu'il proteste contre des « projets pédagogiques » (disons plutôt : « éducatifs ») jugés inadéquats ou insuffisants par de jeunes exigences ? Contre des pratiques atteintes parfois de sclérose ? Contre des structures trop

coupées du monde extérieur, réel ? Où l'on ne sait pas travailler en équipe ? Associer les débutants aussi au « pourquoi » (9) et au « comment » de l'action éducative ?

« Il faut être masochiste ou inconscient pour demeurer directeur d'institut de formation d'éducateurs de jeunes inadaptés », n'hésitait pas à écrire, voilà peu, une directrice d'institut médico-éducatif. Comme la plupart de ces responsables d'école ne sont ni masochistes, ni inconscients, l'exaspération les gagne, eux aussi. Maintes fois critiqués donc par des responsables de « terrains de stage », mais également par des élèves — le contraire surprendrait, aujourd'hui — voire par des membres de leur propre équipe, et aussi par des syndicats, et encore par certains de leurs administrateurs (une sorte de réconciliation n'intervint avec ceux-ci que lorsqu'ils furent naturellement priés, en 1972, d'user du poids de leur influence pour faire rétablir le financement d'Etat nécessaire aux écoles), obligés au surplus, pour quelques-uns, de préparer hâtivement (bien qu'avec des facilités) le diplôme universitaire exigé pour leur agrément par l'Education nationale, si ce n'est placés devant la perspective d'une délicate fusion de leurs efforts au sein d'instituts régionaux de préparation aux carrières sociales, nombre de ces animateurs d'école manifestent lassitude, voire angoisse. Plusieurs même, s'estimant « coupés » de toutes parts, ont quitté leur poste. Sans qu'il leur soit trouvé de remplaçant.

\*  
\*\*

Surtout, pour l'heure, au ministère de la Santé publique et de la Sécurité sociale (lequel possède, dans sa Direction de l'Action sociale, une sous-direction des professions sociales et du travail social), on se montre évidemment soucieux de ces graves difficultés. De même que, le cas échéant, au Comité interministériel de coordination en matière d'adaptation et de réadaptation, comité dont le directeur de l'Action sociale est le secrétaire général. Mais étant consenti que le ministère

---

(9) Cependant, au cours du congrès 1973 de l'ANEJI, congrès qui sera évoqué plus loin, l'un des plus anciens « militants » de l'ANEJI explosa : « Si, voilà vingt ou trente ans, nous nous étions de même masturbé l'esprit afin de savoir pourquoi sortir les gosses de prison, les gosses y seraient encore ! »

Il est de fait que trop de jeunes éducateurs, désormais, endoctrinés dans ce sens par l'école, se trouvent beaucoup plus à l'aise dans l'analyse — leur faisant oublier leur travail — que dans l'action : phénomène d'époque, certes, mais aggravé par l'« intellectualisme » de postulants recrutés, à cause des textes officiels, surtout en fin d'études secondaires. Et à qui des maîtres à penser, trop souvent extérieurs à la profession, assurent qu'ils sont des « étudiants » : alors que beaucoup de tâches très concrètes qui les attendent font la spécificité même de leur influence.

A l'inverse de ce que l'on pourrait croire, l'« image de marque » des éducateurs d'inadaptés s'en est singulièrement dévalorisée, jusque parmi les plus entendus de leurs alliés d'hier, au dehors.

de la Justice, celui de l'Education nationale, le Secrétariat à la Jeunesse, aux Sports et aux Loisirs s'occupent chacun seul, d'autre part, des formations voisines relevant de leur propre ressort.

Diverses instances consultatives officielles ont été mises en place. Une Fédération a été favorisée qui regroupe les comités nationaux privés d'entente ou de liaison existants (d'écoles ou de centres de formation pour éducateurs spécialisés, de moniteurs-éducateurs), puis de *l'ensemble* des instituts de formation de travailleurs sociaux : large assiette préparatoire à la mise en place des instituts régionaux ci-dessus mentionnés. Mais le but final visé est de parvenir désormais à associer véritablement, dans une conception plus vaste encore, à la fois des administrateurs (en toute hypothèse, on s'en est souvenu, responsables juridiques), des formateurs en école et des formateurs « sur le terrain », donc des directeurs d'établissement ou de service recevant des stagiaires. Des « étudiants » de même, si possible (10).

\*  
\*\*

Pour revenir au conflit le plus vif de l'heure, à savoir celui qui met face à face la profession d'éducateur d'inadaptés et les écoles y préparant, il paraît souhaitable d'évoquer les positions prises à Saint-Malo, le 25 mai 1973, lors de la séance de clôture, présidée par le directeur de l'Action sociale, en sa qualité de secrétaire général du comité interministériel de coordination en matière d'adaptation et de réadaptation, séance de clôture d'un congrès organisé par l'ANEJI et sur le thème, précisément, de : « Formation et réalités professionnelles ».

Il semble utile de mentionner, tout d'abord, que l'association professionnelle se trouve présidée, depuis décembre 1969, par l'ex-président (demeuré vice-président) du comité national d'entente des écoles d'éducateurs spécialisés : bien placé, donc, pour entendre (et comprendre) les points de vue plus d'une fois divergents de ces deux partenaires dans cette formation : ceux aussi du comité national de liaison des centres de moniteurs-éducateurs, comité dont le responsable fut lui-même délégué régional de l'ANEJI.

Pendant quatre jours, dans vingt-sept « ateliers » présentant (avec grand recours à l'audio-visuel) des réalisations régionales, puis dans seize commissions, plus de cinq cents participants venus de toute la France

---

(10) « Mon cul ! », « Piège à cons ! », put-on lire sur des bulletins de vote dans cette perspective. Une telle truculence zaziesque, de jeunes ayant de bons motifs d'être mécontents du système actuel, et méfiants de l'avenir, possède au moins le mérite d'être claire. On en arrive à se demander si elle n'est pas préférable au brouillard verbeux que leurs communiquent trop de leurs maîtres admirés.

(avec quelques invités de Belgique et de Suisse), éducateurs en formation ou en fonctions, ceux-ci de tous âges et de toutes catégories, dont bien entendu de nombreux directeurs ou autres cadres d'école ou de terrain de stage, des éducateurs de groupe, en milieu naturel, de prévention, de placement familial spécialisé, de directions départementales de l'action sanitaire et sociale, « scolaires », « techniques » (chargés d'observation, de préformation ou de formation professionnelle et dont le statut officiel, pour le secteur privé, paraît à la veille d'être — laborieusement (11) — mis au point), avec quelques psychiatres, psychologues, sociologues, assistants de service social, « familles d'accueil », universitaires, représentants syndicaux, administrateurs d'association, fonctionnaires de contrôle etc., discutèrent, non sans passion, du problème qui les avait réunis. On put même connaître, grâce à des sociodrames filmés, l'opinion souvent brutale, sur leurs éducateurs, de garçons et filles confiés à deux institutions : l'une en Bretagne, l'autre près de Paris.

Tous les arguments dont nous nous sommes fait l'écho furent, on s'en doute, exposés par les protagonistes — ou antagonistes. Beaucoup d'autres encore, mais si divers qu'il ne nous est pas possible même de les résumer (12), ni des perspectives de toute sorte, notamment dans le sens d'une *formation continue en cours d'emploi* (l'in-service training anglo-saxon), plutôt qu'en écoles dans leur conception française actuelle : l'enseignement théorique serait ainsi mêlé intimement aux premiers pas dans la profession, et la « voie directe » ne serait plus sur la « voie royale », comme certains l'appellent encore.

Ce qui intéressera le plus, sans doute, le lecteur de ces pages est de savoir le désir, exprimé en séance de clôture du congrès, d'une recherche de solutions dans la réconciliation.

« *La formation est au service de la profession* » : cette évidence ne paraît pas, aussi curieux soit-il devenu, mise en doute. Mais à condition, bien sûr, que la profession s'améliore aussi, dans toute la mesure de ses moyens.

Autre évidence admise : « *La réalité professionnelle est formation* ».

En les simplifiant, et même « décodant » (car l'équipe technique du congrès n'a pas toujours su repousser le jargon psychosociologique, ce qui n'est pas du meilleur augure par rapport au type de personnel

---

(11) Mais, là même, trop « scolairement », protestent les intéressés comme leurs syndicats, lesquels affirment cependant, « pour des raisons politiques », leur attachement à l'Education nationale.

(12) On trouvera plus de détails à leur sujet, de même que toutes les « positions » du congrès, dans les actes de celui-ci que publiera *Liaisons*, revue trimestrielle de l'ANEJI, 27, rue de Maubeuge, 75009 Paris.

éducatif dont la plupart des inadaptés ont besoin), les positions soumises aux votes à mains levées le 25 mai (13) semblent pouvoir être présentées ici de la manière suivante :

## I. SELECTION DES CANDIDATS

Que l'on apprécie non seulement les contre-indications, mais les indications, sans omettre l'âge et la maturité (*N.B.* : « et le potentiel évolutif », précisa une commission à la séance de clôture) pour embrasser cette carrière ; que les professionnels (*N.B.* : « et les élèves », demanda une autre commission), soient associés aux recherches sur ces critères et au déroulement de cette sélection ; qu'après celle-ci (*N.B.* : ou une présélection, pratiquée par d'autres que l'école), les candidats « vivent une expérience professionnelle » dans le secteur considéré (*N.B.* : voire un autre, estimèrent de nombreux congressistes, en pensant à la grande ignorance des réalités sociales par des élèves juste sortis de lycées ou collèges) avant d'être admis à l'école (14), où théorie et pratique s'interpénètrent ainsi plus utilement.

## II. FORMATION

Qu'elle soit menée dans des instituts répudiant toute pédagogie traditionnelle, « figeante et normative », de même que la part de « routine » qui sclérose la marche de beaucoup d'établissements et services ; qu'elle ne soit pas un « moule » mais vise à une véritable « formation », et « permanente » ; que ces instituts, favorisant les recherches et l'analyse des réalités professionnelles, devenant donc un lieu où ces réalités soient souvent confrontées, progressent toujours en fonction d'elles.

## III. TERRAINS DE STAGE

Que l'action éducative quotidienne réclamée par les besoins des jeunes devienne la « référence essentielle » de la formation : d'où la nécessité que cette action quotidienne soit l'objet d'une analyse (*N.B.* : « systématique », ajoute le texte, ce qui pourrait ne pas plaire aux responsables d'organismes inquiets de l'actuelle propension à la « réunionnisme »), analyse menée à la fois par l'éducateur en formation (*N.B.* : donc l'élève éducateur), un moniteur de stage qualifié (*N.B.* : appartenant au lieu de stage et — fut-il réclamé en séance de clôture — à la

---

(13) Et qui entraînent, dans l'assemblée, de très nombreuses interventions que seuls les actes du congrès permettront au lecteur d'apprécier. Il convient de préciser, d'autre part, que les délégations régionales de l'ANEJI étudient maintenant ces prises de positions, pour que l'association tout entière décide dans quelle mesure elle peut les faire siennes.

(14) Nous employons ici, indifféremment, le terme « école » ou « institut », bien que le second recueille, bien entendu, beaucoup plus la faveur des intéressés

qualification toujours révisable), « ou, mieux encore, une équipe pluridisciplinaire » (N.B. : c'est-à-dire formée de divers spécialistes employés par l'établissement ou service admis par l'école comme terrain de stage).

L'importance attachée à la valeur formative de ces terrains fait demander aux écoles « d'accroître leurs exigences et leur aide à l'égard de ceux-ci ». (N.B. : ce passage pourrait avoir été inspiré surtout par des formateurs en école ou des universitaires présents : puisque, nous l'avons souligné au début, la plupart des professionnels en exercice jugent n'avoir nullement à se mettre — ou demeurer — en situation de dépendance par rapport aux écoles). « Celles-ci doivent favoriser les rencontres régulières des équipes concernées. Les professionnels (N.B. : des terrains de stage), informés de la pédagogie enseignée et vécue à l'école, (N.B. : « parties prenantes à cette pédagogie », fut-il ajouté en séance de clôture) et les (N.B. : instructeurs) permanents de l'école partageront d'une façon régulière le cheminement pédagogique (N.B. : probablement de formation des adultes) et institutionnel (N.B. : sans doute d'action éducative auprès des jeunes et de leur milieu naturel) de l'établissement ou (N.B. : autre) terrain de stage. »

Ce terme « partageront » donne un point final apaisant — et constructif — aux prises de position adoptées par ce congrès. Une « démarche concertée entre instituts et terrains de formation » doit permettre d'au moins atténuer le décalage, si souvent dénoncé, entre le « savoir » et le « vécu » : disons plutôt, comme dans les écoles normales d'instituteurs, entre l'appris, le savoir-être et le savoir-faire.

\*  
\*\*

La plupart des abonnés à cette revue n'étant ni éducateurs d'inadaptés, ni formateurs de ce personnel, nous ne précisons pas tous les amendements et motions adoptés ou repoussés au cours de cette assemblée plénière. Et ce d'autant moins qu'elle ne pouvait évidemment pas être tenue pour un « échantillonnage » scientifique des partenaires en cause. Des parenthèses paraissent toutefois souhaitables ici pour signaler :

- la demande que la *formation continue* soit obligatoire, et seule permette une progression jusqu'à la fin de la carrière, salaire compris, notamment pour les cadres ;
- la protestation, très applaudie, d'un ancien ouvrier, devenu excellent directeur (et combien sont dans ce cas !), d'abord contre le style de certains documents distribués au congrès (dans l'un on peut lire, par exemple : « avec l'aide de sociologues (...) on a constaté la tendance quasi-générale des réalisations à devenir supports thématiques ») ; ensuite pour craindre qu'en s'approchant trop des citadelles universitaires, les éducateurs spécialisés diplômés ne soient pas « piégés » comme ils le sont déjà en ne pouvant plus

devenir directeurs, sans le baccalauréat, d'un établissement ou service agréé par la Sécurité sociale (15) ;

- en revanche, l'humble déclaration, à la tribune, d'un professeur d'Université : « Les sciences humaines sont en cause, et nous voulons les mettre en cause. A cinq universités, nous avons créé un bureau d'étude et apporté une aide technique à ce congrès. Notre tâche n'est pas l'enseignement, mais la recherche appliquée. Pour former vos formateurs, notre concours sera peut-être précieux dans l'avenir. Nous admettons l'expérience professionnelle, et nous aimerions que le pouvoir reste aux terrains professionnels ; »
- après une intervention d'un représentant de la C.G.T. (toutes les centrales syndicales avaient été invitées au congrès), les paroles, enfin, du directeur de l'Action sociale, qui présidait la séance, et selon lesquelles, notamment, des universités apporteront par contrat, pour cette seule formation des formateurs, dans les lignes du VI<sup>e</sup> Plan, ce que seules elles peuvent apporter, mais en association avec d'autres techniciens (16).

Pourtant capital, un problème ne fut pas mis en lumière au cours de ces journées : celui des niveaux A et B dans la profession, comme aux Pays-Bas notamment (A pouvant être celui, à l'heure actuelle en France, de moniteurs-éducateurs). D.Q.R. Mulock Houwer y insista pendant sa brève allocution de clôture du VII<sup>e</sup> congrès de l'Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés (A.I.E.J.I.), dont nous avons fait paraître le compte rendu.

\*  
\*\*

On croit pouvoir estimer, en conclusion, que tous les remous — attendus — de ce congrès courageux ne représentent que l'un des aspects du désir de changement, un peu partout dans le monde, des structures en place : y compris la magistrature et l'enseignement. Et, parmi ces besoins, celui d'une profonde *rénovation pédagogique*.

Mais n'est-elle pas, en fait, déjà plus avancée ici qu'ailleurs ?

H. J.

---

(15) Toutefois, tandis que des licenciés (dans n'importe quelle discipline...) peuvent voir leur formation officiellement abrégée pour obtenir le diplôme d'éducateur d'inadaptés, des cadres, même non-bacheliers, d'écoles pour de tels éducateurs peuvent aujourd'hui, en un an et la réussite à l'examen, devenir ici ou là licenciés en « sciences de l'éducation ».

(16) Le lecteur n'ignore pas que, dans le « Programme commun de la gauche », une grande priorité est donnée à l'Education nationale (qu'il faut savoir distinguer désormais, dans une certaine mesure, des universités devenues autonomes) pour le secteur de l'enfance inadaptée ou handicapée.

N.D.L.R. — L'article ci-dessus a été demandé à titre personnel, et n'engage naturellement pas les organismes auxquels l'auteur appartient.