Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 14 (1988)

Heft: 1

Artikel: Images-guide, conflit de générations et changements de valeurs : le cas des éducateurs romands

Autor: Voélin, Sabine

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-814662

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 17.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

IMAGES-GUIDE, CONFLIT DE GENERATIONS ET CHANGEMENTS DE VALEURS : LE CAS DES EDUCATEURS ROMANDS.

Sabine Voélin
Institut d'études sociales, Centre de recherche sociale
28, Prévost Martin, CH 1205 Genève

Cet article [1] vise à clarifier quelles images-guide sont prédominantes dans le discours d'un groupe de professionnels - il s'agit ici des éducateurs spécialisés [2] - et à démontrer que leurs transformations sont révélatrices d'un changement plus global des valeurs sociales. Le postulat adopté considère les différences de conceptions sur le travail non pas comme seul révélateur de l'histoire personnelle et professionnelle des éducateurs (Fustier, 1972), mais aussi de mutations dans les valeurs générées par l'habitus des couches moyennes auxquelles ces travailleurs se rattachent.

Ainsi, un discours sur les motivations à se former et à exercer la profession sera marqué par des différences entre "générations" de professionnels, étant entendu que le champ dont ils font partie possède ses propres lois de vieillissement (Bourdieu, 1980). Ces écarts de points de vue qui peuvent être appelés "conflit de générations" : contradictions qui se réfractent de manière sui generis à l'intérieur du champ, celui-ci jouissant par définition d'une autonomie relative (Bourdieu, 1966). Ceci présuppose que chaque génération entretient un rapport différent au champ de l'éducation selon, par exemple, sa période de formation qui implique une activité professionnelle plus ou moins longue et aussi un âge différent. Précisons, en outre que, si la perméabilité du milieu aux valeurs de l'environnement est particulièrement grande, les éventuels écarts entre générations en seront davantage significatifs.

Les données à disposition ont été produites lors d'une enquête par questionnaire sur la carrière et l'identité professionnelles, réalisée en 1985-1986 par le Centre de recherche sociale de l'Institut d'études sociales de Genève (E. Christe, A. Murmann et S. Voélin) auprès des éducateurs diplômés entre

---

[1] Ce texte est une version remaniée d'une communication présentée au 7 ème Congrès Suisse de Sociologie, Zürich, 17-19 octobre 1985. Je remercie Madame Lucienne Gillioz et Monsieur Pierre-Yves Troutot de leurs remarques pertinentes et fructueuses sur la base du papier de Congrès. Ce travail a également bénéficié des discussions que j'ai eues avec mes collègues de l'I.E.S. Toutefois, les opinions émises dans celui-ci n'engagent que son auteur.

[2] Définition de la fonction d'éducateur : "Faciliter le développement de la personnalité et la maturation sociale de personnes dont il partage diverses activités et situations, spontanées ou suscitées, de la vie quotidienne, soit au sein d'un établissement ou d'un service, soit dans leur cadre naturel de vie, par une action conjointe sur la personne et sur le milieu". La profession d'éducateur s'exerce : "dans des cadres sociaux extrêmement variés et auprès de personnes souffrant de déficiences, de perturbations, ou simplement de situations sociales également très diverses. Le plus grand nombre de ces personnes sont des mineurs (enfants et adolescents) mais l'éducateur peut également avoir à s'occuper d'adultes". (Agoer-Agtes, 1979).

1957 et 1984 des quatre écoles de Suisse romande : Fribourg, Genève, Lausanne et Sion.

Pour examiner l'hypothèse du "conflit de générations" comme révélateur d'une transformation des valeurs sociales, les résultats à deux questions seront retenus : la question ouverte sur les raisons de se former comme éducateur, dont les réponses sont traitées par une analyse de contenu qui fournit une photographie du milieu des éducateurs, et la question fermée sur les raisons d'exercice de la profession, qui permet une approche plus quantitative et plus dynamique de l'évolution des mentalités.

Ce corps de données, restreint et aussi quelque peu annexe par rapport aux objectifs principaux de la recherche, est néanmoins fort pertinent pour notre problématique actuelle plus circonscrite. On peut considérer en effet qu'il s'agit là d'un choix stratégique d'indicateurs, dans la mesure où les réponses des éducateurs illustrent différents types de légitimation de leur pratique. L'étude des motivations des sujets révèle la pluralité de leurs "raisons d'être" possibles et des significations qu'ils attribuent au processus de formation et à l'activité professionnelle dans lesquels ils se sont engagés. Elle constitue par conséquent un terrain privilégié pour la reconstitution des systèmes de valeurs qui sous-tendent les choix individuels.

Parmi les 1076 éducateurs diplômés atteints, 576 renvoyèrent un questionnaire utilisable pour l'analyse, soit un taux de réponses de 54 % avec un pourcentage un peu plus élevé d'hommes (57 %) et de personnes formées "à plein temps" [3] (54 %). Le temps écoulé depuis la fin de la formation peut aller, selon les cas, de quelques mois jusqu'à 27 ans. Quatre groupes d'âge comptent chacun un quart environ de diplômés : jusqu'à 30 ans, 31-34 ans, 35-39 ans, 40 ans et plus [4].

1. Périodisation

Trois périodes résument schématiquement les courants qui ont traversé le champ du travail social et particulièrement celui de l'éducation spécialisée entre 1960 et 1985.

[3] Formation à plein temps : elle dure 3 ans et comprend des cours et des stages pratiques. Formation en emploi : elle dure 3 ans et est destinée aux personnes qui travaillent déjà comme éducateur spécialisé sans avoir une formation spécifique et qui suivent des cours parallèles à leur activité professionnelle.

[4] Une enquête similaire avait été menée en Suisse alémanique (Lanz & Schoch, 1985), sur une plus large population mais elle ne tenait compte que de cinq ans de carrière. L'objectif de comparaison entre les deux régions helvétiques a donné lieu à l'utilisation du même questionnaire en Romandie.

1.1. Première période : les années soixante

Au début des années soixante, le champ du travail social est dominé par l'idéologie de l'aide au prochain, du "don de soi", d'inspiration chrétienne et par une conception du métier proche du bénévolat (vie professionnelle débordant sur la vie privée, habitat dans l'institution, horaire dépassant parfois septante heures hebdomadaires). Toute l'organisation institutionnelle et le contenu du travail sont inspirés du mode de vie familial : le type de travail valorisé est celui du travail ménager (Fustier, 1972) avec comme modèle de référence celui de l'autorité paternelle.

L'approche et la conception des problèmes sont avant tout individualisantes et l'espace d'intervention se limite à la relation interpersonnelle, selon le modèle médical ou familial (Genoulaz et al., 1978). Cependant, au cours des années qui suivent, les professionnels accroissent leur espace d'action [5], en même temps qu'ils sont investis d'un rôle normalisateur et de contrôle des écarts par rapport au modèle de valeurs dominant. Cela dit, une telle appréhension plus sociale de l'intervention n'empêche pas une médicalisation toujours plus grande des problèmes.

Or, ceux-ci sont nombreux à la fin des années soixante, notamment en lien avec la croissance économique (fort taux d'urbanisation, mouvements de main d'oeuvre, éclatement de la cohabitation intergénérationnelle) et l'Etat prend une place importante dans le domaine social et de la santé. C'est alors qu'intervient la révolte de Mai 68, mouvement de remise en cause de toute forme de pouvoir ; la critique de la société de consommation et de la bureaucratisation atteint le domaine du travail social, considéré comme un mode de gestion des rapports dominants/dominés (Verdès-Leroux, 1978). Les professionnels font alliance avec les "exclus" de la société dans une contestation conjointe des institutions et du rôle de l'Etat, perçus comme co-responsables d'un système autoritaire et récupérateur de l'expression créative individuelle.

1.2. Deuxième période : les années septante

Cette seconde période est marquée par une forte tendance à la professionnalisation des métiers sociaux tant en Suisse que dans les pays voisins : augmentation du nombre des professionnels, ouverture de lieux de formation, création de conventions collectives de travail [6] (Gilliand, 1982 ; Ion &

---

[5] Du côté des formateurs apparaît une volonté de privilégier "le pôle de réparation et celui de développement social" : "L'éducateur formé, son identité, sa fonction ne vont-elles pas se développer et s'exprimer aussi bien dans l'engagement politique, l'engagement professionnel, syndical, familial" (Genoulaz et al., 1978).

[6] Exemple de l'évolution de l'effectif des professions "sociales" en Suisse, 1960-1970 : Le nombre de travailleurs sociaux est de 1819 (dont 1608 femmes) en 1960 (assistants sociaux) et augmente à 3233 (dont 2353 femmes) en 1970 (Gilliand, 1982, 108). En France, selon des estimations, les éducateurs spécialisés, moniteurs éducateurs, éducateurs de jeunes enfants, éducateurs techniques passent de 12'300 en 1970 à 42'240 en 1975 (Ion & Tricart, 1984 : 34-35). Notons qu'actuellement encore la professionnalisation des métiers sociaux reste incomplète,

Tricart, 1984). L'essor du champ du travail social en lien avec la période de croissance économique et le développement des institutions est marqué par une spécialisation rapide des professionnels, une technicisation des approches (Herbert, 1976) en même temps que par l'élargissement de l'espace d'intervention : éducateurs de rue, de groupe, animateurs socio-culturels, etc).

Au niveau des conceptions sous-jacentes au travail, l'approche médicalisante centrée sur le symptôme a été en partie rejetée au profit d'une nouvelle dimension qui considère l'individu dans sa globalité, parfois en incluant sa famille, son groupe d'appartenance (par exemple à travers une vision systémique). Les expériences telles que celles liées à l'antipsychiatrie et à la pédagogie institutionnelle témoignent aussi d'une acception plus socio-politique du travail social. Cependant, la composante morale persiste tout en étant déplacée de l'action interpersonnelle (éducateur-modèle) vers un engagement en faveur de la collectivité (éducateur socialement motivé).

Dans le milieu des années septante, la baisse de la croissance économique intervenue va en même temps augmenter la compétitivité sur le marché de l'emploi, restreindre la norme de tolérance et accroître ainsi le nombre des marginaux du système. On parle désormais de crise de l'"Etat-providence" (Rosanvallon, 1981), d'une réduction des coûts de la santé et du secteur social qu'il patronne abondamment. Dès lors, la crainte que les expériences alternatives ne soient plus possibles a tendance à geler les initiatives, de même qu'apparaît la volonté d'un contrôle plus strict de l'Etat sur les pratiques et les résultats d'une action sociale ou éducative mal identifiable. A cela s'ajoutent des conflits de territoire et de compétences en relation avec la multiplication des spécialistes qui interviennent auprès des mêmes clientèles (Fragnière, 1984).

1.3. Troisième période : les années quatre-vingt

Les séquelles de la baisse de croissance économique du milieu des années septante favorisent le débat sur le "malaise" des travailleurs sociaux, déjà analysé comme une sorte de maladie professionnelle, (Esprit, 1972, Revue française de service social, 1977, Revue internationale d'action communautaire, 1982), conséquence d'un choc entre idéologie libérale et lois institutionnelles contraignantes. Face à ce sentiment qui devient le signe d'un problème très probablement plus vaste lié à l'émergence d'un état d'esprit marqué par la crise, les travailleurs sociaux tendront à développer des stratégies individuelles. Bien entendu, rester ou sortir du champ du travail partiellement ou totalement, s'engager dans ce que l'on a appelé les "nouveaux mouvements sociaux" (écologistes, pacifistes, antinucléaires, etc) sous l'influence de valeurs dites "post-matérialistes" (Inglehart, 1977), ou encore investir

notamment au niveau de l'absence d'un contenu de connaissances spécifiques propres à toute profession, et de l'absence d'un code de déontologie, accompagné de sanctions potentielles, reconnu par l'ensemble des professionnels.

les groupes thérapeutiques, ne sont pas des choix propres aux travailleurs sociaux mais font partie de l'univers plus large des nouvelles classes moyennes. En effet, on assiste à une désaffection plus globale des organisations traditionnelles (partis, syndicats), voire même au refus de toute action organisée (crise du féminisme et du tiers-mondisme), au profit d'un retrait sur la sphère privée (Barel, 1984 ; Lipovetsky, 1983). Les nouveaux mouvements sociaux se constituent à partir de préoccupations existentielles (problématique de la survie face au nucléaire par exemple), leur apparition coïncide d'ailleurs souvent avec l'intérêt accru pour le psychologique et le corporel à travers le "groupisme" comme support d'une quête narcissique (Lasch, 1979 ; Perrin, 1984).

Or, aujourd'hui, à quelle lecture du social participent les éducateurs ou, plus précisément, comment l'émergence de ces nouvelles valeurs va-t-elle s'inscrire dans leur discours sur l'exercice de la profession ? Cette interrogation constitue la toile de fond des images-guide étudiées.

2. Le contenu des raisons à se former comme éducateur [7]

La première question ouverte de l'enquête était celle-ci : "Quelles motivations étaient primordiales pour vous, lorsque vous avez décidé de vous former comme éducateur ?"

L'ensemble des "motivations" a été classé sous trois types de raisons. Leur regroupement et mise en ordre permettra l'observation des tensions, voire des contradictions entre différentes images-guide.

2.1. Raisons d'ordre personnel

Sous cette rubrique apparaissent des énoncés classés par ordre d'importance selon trois dimensions : psycho-relationnelle, compétences professionnelles et carrière.

a) Dimension psycho-relationnelle

Les énoncés se focalisent sur "la connaissance et la découverte de soi". Il est question d'"acquérir une expérience de vie", d'un "besoin de mieux comprendre ce que je vivais", d'une "formation (qui) m'offrait la possibilité de faire une recherche sur moi-même", "d'évoluer personnellement", "d'investir

---

[7] Les réponses données présentent une certaine ambiguïté, dans la mesure où elles portent sur les motivations tant à se former qu'à choisir la profession ; les mêmes termes sont du reste utilisés dans les deux cas. Mauvaise compréhensionn de la question ou plutôt biais dû à un amalgame d'événements passés (certains doivent reconstituer des souvenirs vieux de vingt cinq ans) ? Nous pencherions en faveur de cette dernière interprétation.

dans un métier où les exigences de réflexion, de maturité, de connaissance de soi et des autres soient importantes et justifiées tout au long de ma vie". Cette recherche de connaissance de soi se mêle à la recherche de connaissance de l'autre, comme le montrent encore plus les exemples suivants : "Connaître mieux la relation entre les êtres humains, c'était dans un premier temps mieux me connaître moi-même", l'"intérêt et la compréhension des jeunes amènent à une compréhension de vous-même", "désir de recherche sur soi et de la relation avec l'autre".

Mais les raisons évoquées témoignent aussi de la quête d'un sens à donner à son existence et notamment de la recherche de contacts humains : "Je voulais devenir éducateur parce que les relations humaines m'apparaissent comme un aspect essentiel de la vie". Ce choix est parfois aussi posé en opposition avec le monde industriel : "travailler avec des gens plutôt qu'avec des matières" ou "pas avec des machines", "quitter des relations professionnelles devenues détestables et choisir une profession à vocation relationnelle".

Les éducateurs évoquent aussi l'aspect relationnel-convivial de la profession qui les attire, en mettant en valeur la création d'un rapport horizontal à l'autre. Il est question de "partager avec des jeunes", "découvrir des possibilités d'évoluer ensemble", "vivre des expériences communautaires intéressantes".

Il ressort de la manière dont les éducateurs évoquent leur rapport aux usagers une certaine occultation de sa composante sociale. Or, cela peut être favorisé, dans certains cas, par le contexte institutionnel (internats plus ou moins éloignés des centres, type de clientèle) : dès lors, les interactions produites à l'intérieur d'un petit groupe, voire entre deux personnes, peuvent représenter une sorte de "monde en soi", comme si tout se jouait entre éducateur et "éduqué".

b) Dimension "compétences professionnelles"

Il s'agit de raisons telles que : "devenir compétent", "me permettre de mieux appréhender les situations auxquelles je suis confronté" car "le feeling ne fait pas tout", "je rencontrais des difficultés parmi la clientèle...".

De tels énoncés sont significatifs de la professionnalisation du champ, par exemple à travers la recherche d'un savoir spécifique utilisable dans la pratique.

c) Dimension "carrière"

Ce type de motivation regroupe quelques expressions du genre "débuter une carrière professionnelle", "acquérir un statut doté de pouvoir professionnel". Elles laissent entrevoir des projets individuels d'ascension.

Le peu d'énoncés évoquant l'ascension professionnelle ou sociale, le déni de "carrière", témoigne d'un certain réalisme car les possibilités de promotion sont relativement faibles par rapport à d'autres professions.

2.2. Raisons d'ordre altruiste

Sous cette rubrique apparaissent des énoncés classés d'après leur ordre d'importance selon les trois dimensions : prise en charge, utilité et vocation.

a) Dimension "prise en charge"

Les images auxquelles les énoncés renvoient portent sur l'aide à autrui : "aider l'autre à s'assumer...", "pouvoir soutenir ou apporter quelque chose à de plus défavorisés que moi", "envie de réparer, d'aider l'être socialement démuni".

De tels énoncés démontrent une perception d'injustices sociales focalisées sur la personne à aider et sous-entendent qu'il va s'établir une relation asymétrique entre aidant et aidé. Cette aide à autrui peut aussi passer par un intérêt particulier pour une frange de la population. Les éducateurs parlent alors d'"intérêt et d'amour pour les enfants", "pour les jeunes en difficulté", à qui il faut "redonner (...) une raison de vivre". Le désir existe aussi d'entrer dans la profession "à la suite de plusieurs camps avec des handicapés mentaux", ou sous l'influence d'une situation familiale particulière : "j'ai un frère handicapé et j'ai eu envie de comprendre...".

b) Dimension "utilité"

Ces énoncés peuvent véhiculer un projet pédagogique : "leur apprendre quelque chose sans enseigner une matière scolairement". Mais la motivation que l'on retrouve le plus souvent est celle d'être, globalement et de manière diffuse, utile à autrui : "échapper à l'industrie en me dirigeant dans une profession variée où je me sens plus utile", "souhaite être utile à des gens en mal de vivre", "quelqu'un de bien qui est utile", "poussée par l'envie d'être plus efficace ...", "mettre mes acquisitions et ma personne au service des autres".

c) Dimension "vocation"

Ce type de motivations correspond à des énoncés très précis tels que : "motivations de type religieux", "motivations chrétiennes", "certains aspects charismatiques venant d'une éducation religieuse traditionnelle". Ici la référence aux valeurs chrétiennes est explicite.

2.3. Raisons d'ordre social-politique

Sous cette rubrique apparaissent des énoncés classés par ordre d'importance selon trois dimensions : engagement envers la collectivité, animation et exploration.

a) Dimension "engagement envers la collectivité"

L'engagement est lié soit à un idéal humanitaire, soit à un choix politique au sens large : "Refus de l'injustice, de l'autoritarisme, de la violence, le désir de faire du bien", "acquérir une crédibilité dans mes actions syndicales", "espérance d'une société meilleure...".

L'engagement par l'intermédiaire du métier d'éducateur peut viser la transformation des rapports sociaux existants dans un projet - timidement exprimé - d'intégration des déviants : "participer, même peu, à une action visant à tenir compte des plus défavorisés et à les intégrer à part entière dans notre société (si possible)". D'autres énoncés, même réservés dans leur expression, sont significatifs d'une volonté de changement de la conception dominante du normal et du pathologique : "Avoir un certain "poids" - relatif - par le biais de cette activité professionnelle sur le type de rapports sociaux que nous entretenons, le type de société que nous vivons, son rapport à la normalité et à la marginalité, etc.".

Relevons que si les citations en rapport avec l'engagement de type social sont peu nombreuses, celles relatives à l'aspect politique, même au sens large du terme, le sont encore moins.

b) Dimension "animation"

Pour certains éducateurss l'entrée dans la profession correspond à une continuité par rapport à un engagement concret dans d'autres lieux, notamment les mouvements de jeunesse : "Toute une longue carrière dans le scoutisme m'a embrigadée dans l'animation...", "après de nombreuses années en vacances avec des camps d'adolescents, désir d'en faire ma profession", "continuer un travail débuté dans les mouvements de jeunesse". C'est en quelque sorte, comme l'exprime un éducateur, la suite logique "d'une vie d'adolescent pleine de mouvements de jeunesse...".

c) Dimension exploratoire

Sous ce type de motivations, les éducateurs expriment avant tout leurs intérêts pour une connaissance du domaine social : "Connaître le milieu social...", "approcher un monde que je ne connaissais pas...", "entrer dans un milieu social et culturel moins naïf". Pour d'autres, c'est, sans plus d'explications, le désir de "travailler dans le domaine social...", l'"envie de faire une formation ouvrant un maximum de portes vers un travail social".

Cette étude du contenu des énoncés sur le choix à se former dans la profession d'éducateur permet de montrer d'une part la complexité des images qui guident un tel choix et d'esquiser lesquelles dominent le paysage des représentations dans l'action socio-éducative.

En résumé, les images sous-jacentes aux trois types de raisons retenus, classées par ordre d'importance, permettent les constats suivants :

1. En premier lieu, les motivations à se former et à exercer la profession apparaissent avant tout marquées par une conception philosophique extrêmement personnaliste. Les notions volontaristes de développement personnel et la quête de connaissance de soi intrinsèquement reliée à celle d'autrui représentent probablement un facteur nouveau dans une profession à forte tendance altruiste. Dans cette perspective, autrui apparaît comme l'alter ego indispensable au projet "éducatif" et il semble s'établir entre usager et éducateur un rapport horizontal où la gestion du temps devient celle d'une expérimentation conviviale. A noter que les différents discours analysés chez de Jonckheere (1987) renvoient, eux, au contraire à une image avant tout altruiste (qui comprend toutefois l'aspect "convivialité"). Cet écart est probablement dû à la nature différente des deux corpus : dans l'étude en question il s'agit essentiellement de matériel élaboré (articles et livres), dans lequel les professionnels transmettent une idéologie qui vise à légitimer leur travail. Cela contraste avec le côté plus spontané de nos énoncés et le fait que chaque locuteur parle avant tout pour lui-même, sans prétendre à une fonction de représentation.

   Cependant, la dimension conviviale cohabite avec ce qui peut être son antithèse, à savoir la recherche de connaissances et de compétences professionnelles, notamment parmi les éducateurs désireux de se former et déjà insérés dans les milieux de l'éducation.

2. La conception altruiste ne revient qu'en second lieu, regroupant tant la notion de solidarité à partir de la perception d'un monde où règne l'injustice sociale, que la notion d'entraide, de don de soi, davantage liée aux valeurs chrétiennes. De facto, cette conception tend à placer implicitement les éducateurs au rang de privilégiés, introduisant ainsi un rapport asymétrique à autrui.

3. En dernier lieu apparaît une approche plus socio-politique de l'éducation spécialisée. Celle-ci se traduit par un engagement en faveur de l'intégration des déviants dans la société, ou par le désir d'avoir un impact sur l'échelle des normes en termes de normal et de pathologique. Rappelons que la dimension plus directement politique comme leitmotiv au choix professionnel est quasi inexistante : le champ du travail est davantage perçu comme un terrain d'exploration, sorte de "réservoir de possibles", que comme un lieu d'application de convictions préétablies. Il convient du reste d'ajouter que les énoncés qui expriment le rattachement à un groupe d'appartenance mentionnent essentiellement les

mouvements de jeunes, le scoutisme ou la vie familiale, très peu les syndicats, et pas du tout les partis.

Ainsi, l'organisation des énoncés telle qu'elle transparaît ici semble marquée par la modernité, notamment à travers les valeurs individualistes et de repli sur la sphère interpersonnelle comme monde en soi. En effet, on peut raisonnablement faire l'hypothèse qu'une même analyse effectuée il y a quinze à vingt ans eut montré d'autres images-guide d'accès au métier, notamment en termes vocationnels et sociaux. Il convient donc maintenant de tester notre hypothèse sur le "conflit de générations" au niveau des valeurs et ce en abordant la question des raisons d'exercer la profession à partir d'une approche essentiellement quantitative (comparaison des fréquences), mais aussi qualitative (classification des propositions-réponses).

3. Les raisons d'exercer la profession [8]

A partir des neuf propositions suivantes, trois d'entre elles devaient être sélectionnées par les éducateurs :

a) ce travail me procure de la considération sociale

b) je corresponds ainsi à une norme sociale

c) je fournis une contribution à la collectivité

d) j'obéis ainsi à une vocation intérieure

e) je peux vivre mes convictions dans mon travail

f) j'y trouve la possibilité de me développer personnellement

g) c'est pour moi le meilleur moyen de gagner de l'argent

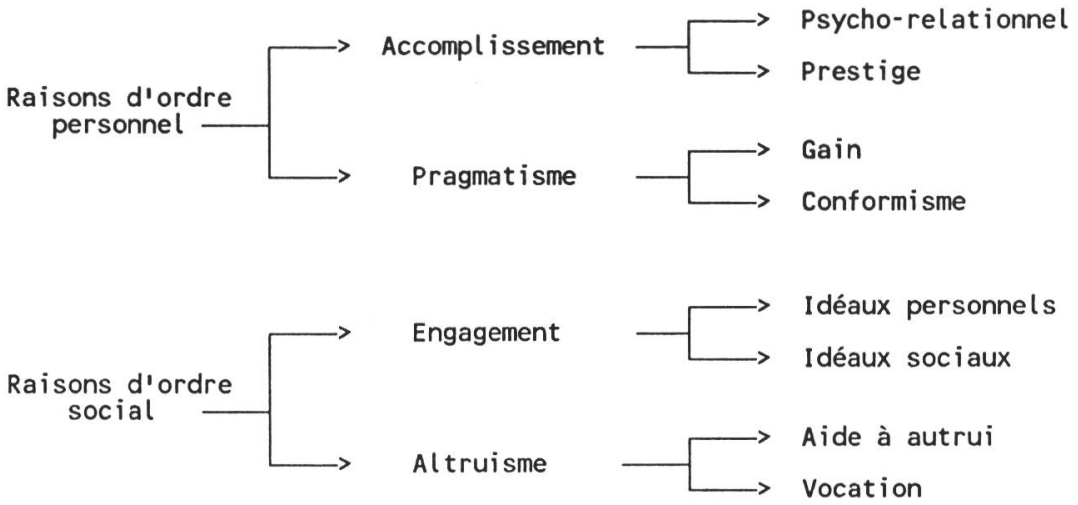
h) j'enrichis ma vie en me confrontant à d'autres personnes et situations

i) je sais que d'autres personnes ont besoin de mon aide.

---

[8] La question sur les raisons d'exercice de la profession étant fermée, et reprise de l'enquête en Suisse alémanique, nous étions soumise à des contraintes pour la codification des réponses. Toutefois, pour des raisons évidentes de cohérence et de comparaison avec l'analyse qualitative des énoncés, nous nous sommes efforcée de rester le plus près possible du classement des réponses à la question ouverte.

Ces propositions ont été classées selon le schéma en arbre suivant :



Selon la fréquence d'apparition de chaque proposition, on obtient les résultats suivants (le total théorique est de 300 % puisque trois réponses pouvaient être sélectionnées).

a) Raisons d'ordre personnel :

	Nbre	%
Dimension accomplissement :		
- psycho relationnel :		
. "enrichissement de la vie personnelle par la confrontation à d'autres personnes et situations"	411	75
. "développement personnel"	363	67
- prestige :		
. "ce travail procure de la considération sociale"	20	4
Dimension pragmatique :		
- gain :		
. "meilleur moyen de gagner de l'argent"	97	18
- conformisme :		
. "correspondre à une norme"	9	2
N 100 % = 545 5 % ont donné des réponses incomplètes.		

b) Raisons d'ordre social :

	Nbre	%
Dimension engagement :		
- idéaux personnels :		
. "vivre mes convictions dans mon travail"	252	46
- idéaux sociaux :		
. "contribution à la collectivité"	194	36
Dimension altruiste :		
- aide à autrui :		
. "savoir que d'autres ont besoin de mon aide"	150	28
- vocation :		
. "obéir à une vocation intérieure	119	22
N 100 % = 545 5 % ont donné des réponses incomplètes.		

Les résultats obtenus à partir de l'ensemble de la population étudiée seront classés ici selon les trois générations d'éducateurs qui correspondent chacune à une période :

c) Périodisation :

	Année de fin de formation	N	%
Période 1 :	1957 - 1972	122	21.0
Période 2 :	1973 - 1978	205	36.0
Période 3 :	1979 - 1984	249	43.0
	Total	576	100.0

d) Evolution des raisons d'exercices de la profession :

Raisons d'ordre personnel :

	P 1	P 2	P 3
. Accomplissement	128.	145.	155.
. Pragmatisme	13.	18.	24.
Total	141.	163.	179.

Raisons d'ordre social :

	P 1	P 2	P 3
. Engagement	104.	80.	73.
. Altruisme	54.	54.	43.
Total	158.	134.	116.

Des résultats obtenus il ressort effectivement les constats suivants :

a) Augmentation régulière et continue des raisons d'ordre personnel (accomplissement et pragmatisme).

b) Déclin tout aussi régulier et continu des raisons d'ordre social (engagement ; déclin plus récent mais abrupt de l'altruisme). Les éducateurs formés dès la deuxième période citent plus souvent les raisons d'ordre personnel que les raisons d'ordre social. Ce changement dans le temps est toutefois accompagné d'une certaine stabilité. Parmi les raisons d'ordre personnel, l'aspiration à l'accomplissement (et notamment sa dimension psycho-relationnelle) l'emporte toujours nettement sur une attitude pragmatique plus particulièrement axée sur le gain ; parmi les raisons d'ordre social, l'engagement - sans impliquer forcément la politisation - reste plus important qu'un altruisme davantage interpersonnel.

Le conflit de générations se manifeste donc dans l'émergence d'une conception nouvelle du rapport à l'usager, perçu auparavant comme victime ou déviant et actuellement comme un alter ego englobé dans une quête de sens. Parallèlement, l'acception du travail comme acte social orienté vers la collectivité et autrui, perd de l'impact. Il est évident que de telles transformations affectent également le niveau institutionnel, comme nous l'avons d'ailleurs relevé dans notre tentative de périodisation. On ne pourrait toutefois ériger les modifications structurelles au statut de causes du changement des mentalités qu'au risque d'une certaine simplification : en effet, le fonctionnement institutionnel est à son tour touché par les mutations des représentations véhiculées par les acteurs [9]. Dès lors, nous nous limiterons à constater que le champ de l'éducation paraît perméable au déclin de l'investissement du collectif et à la montée de l'individualisme, sous sa forme "soft" toutefois. Le conflit de générations a lieu ici aussi en grande partie sur l'enjeu collectif/individuel.

Bien entendu, d'autres caractéristiques liées à la population permettent de nuancer ce constat sans toutefois le mettre en cause. Ainsi, les femmes (par ailleurs en moyenne un peu plus jeunes que les hommes) sont légèrement plus favorables à la nouvelle conception psycho-relationnelle du travail. Et surtout, elles sont fort peu interpellées par l'idée de relier le travail à un engagement (différence avec les hommes 21 %). On retrouve le conflit de valeurs sur l'axe collectif/individuel en fonction du type de formation des éducateurs. Ceux qui sont formés en cours d'emploi investissent davantage le pôle altruiste (différence 14 %) et moins le pôle pragmatique (différence 10 %) que leurs collègues formés à plein temps et aussi plus jeunes. Enfin, on observe globalement les mêmes clivages entre responsables et éducateurs, les premiers étant par ailleurs généralement plus "anciens" dans la profession que les seconds.

4. Conclusion

Le champ de l'éducation spécialisée a été marqué ces quelque vingt cinq années par des transformations structurelles ayant eu lieu tant en son sein - entre autre la tendance à la professionnalisation et à la spécialisation en lien avec le phénomène de la bureaucratisation des institutions -, qu'à l'extérieur de celui-ci, notamment la baisse de la croissance économique, la crise de l'Etat-providence, etc. (Troutot, 1982). La question complexe des interactions entre ces éléments structurels et le niveau des représentations de l'éducation mériterait bien entendu d'être approfondie par de nouvelles recherches. Toutefois, nous avons déjà pu constater ici que les images-guide qui sous-tendent le discours des éducateurs témoignent du fait que le champ de l'éducation n'est pas monolithique mais qu'il est devenu un champ pluraliste.

---

[9] Cela renvoie au problème plus général de la sociologie de la reproduction, qui occulte la dimension "instituante" génératrice de changement.

Relativement perméable, il est donc également traversé par les contradictions de valeurs au sein de la société qui opèrent selon un certain nombre d'axes, notamment l'axe collectif/individuel qui peut être associé en l'occurrence aux axes tradition/modernité et religion/sécularisation.

Plus concrètement, ces tensions peuvent être présentes à l'intérieur même des institutions où les professionnels auront des opinions divergentes, notamment sur le sens donné à leur activité. Cette pluralité, qui renvoie à des images différentes de la profession, risque de représenter un frein supplémentaire à la constitution d'une identité collective des éducateurs, surtout si elle est couplée à la prédominance de valeurs individualistes par définition hétérogènes. En même temps, des tensions peuvent aussi être source d'un dynamisme institutionnel.

Ainsi, sur le plan plus général du travail social, les valeurs individualis-tes, qui se présentent souvent comme "piecemeal" et en opposition au discours "soixante-huitard globalisant", agissent parfois comme vecteurs d'innovation dans les pratiques (par exemple à travers la création d'entreprises ou ateliers autogérés pour des chômeurs ou des marginaux). Ces pratiques d'intervention, qui se veulent être des solutions réalistes aux problèmes posés par les usagers, peuvent être en même temps révélatrices de valeurs humanistes (solidarité, convivialité), dans le sens où elles manifestent un rapprochement avec l'usager qui n'est pas si éloigné des préoccupations de l'après 68. Cependant, il est aussi vrai qu'elles risquent de basculer, sous l'influence de valeurs telles que l'attrait pour la technologie et la compétitivité, du côté d'un rapport technocratique avec le "consommateur de services", laissant se profiler une nouvelle identité de travailleur "social engineer".

Pour l'heure, il convient donc d'en rester à un constat : la montée des valeurs individualistes, plus particulièrement parmi la jeune génération de travailleurs sociaux (comme en général au sein de la jeunesse actuelle), n'est pas dénuée d'une force instituante. Réalisme et même quête narcissique du sens seraient-ils incompatibles avec des choix d'ordre éthique ?

BIBLIOGRAPHIE

AGOER-AGTES (1979), Document de la Commission permanente, Office de la Jeunesse, Genève.

BAREL Yves (1984), La société du vide, Seuil, Paris.

BOURDIEU Pierre (1966), "Champ intellectuel et projet créateur", Les Temps modernes, Paris, 246, 865-906.

BOURDIEU Pierre (1980), Questions de sociologie, Ed. de Minuit, Paris.

Esprit (Ed.) (1972), numéro spécial consacré à : "Pourquoi le travail social", Paris, avril-mai.

FRAGNIERE Jean-Pierre (1984), Maîtriser la division du travail dans les professions sociales et les professions de la santé, Réalités sociales, Lausanne.

GENOULAZ Marie-Paule et al. (1978), Images de l'éducation en Suisse romande, Travail de recherche présenté à l'Institut d'études sociales, Genève.

GILLIAND Pierre (1982), "Professions sociales, soignantes et médicales en Suisse. Démographie et perspectives", in FRAGNIERE Jean-Pierre & VUILLE Michel, Assister, éduquer et soigner. Réalités sociales, Lausanne, 103-143.

HERBERT René (1976), Le métier d'éducateur spécialité, Ed. universitaires J.-P. Delarge, Paris.

INGLEHART Ronald (1977), The Silent Revolution, Princeton University Press, Princeton.

ION Jacques & TRICART Jean-Pierre (1984), Les travailleurs sociaux, Ed. La Découverte, Paris.

JONCKHEERE (de) Claude (1987), Image de l'éducateur, I.E.S., Genève.

LANZ Andreas & SCHOCH Jürg (1985), Heimerzieher im Beruf, Pädagogisches Institut des Universität Zürich, Zürich.

LASCH Christopher (1979), Culture of Narcissism, Norton, New-York.

LIPOVETSKY Gilles (1983), L'ère du vide, Gallimard, Paris.

PERRIN Eliane (1984), Culte du corps, enquête sur les nouvelles pratiques corporelles, Pierre Marcel Favre, Lausanne.

Revue française de service social (1977), 115, 3-4ème trimestre.

Revue internationale d'action communautaire (1982), 7/47.

ROSANVALLON Pierre (1981), La crise de l'Etat-providence, Seuil, Paris.

TROUTOT Pierre-Yves (1982), "Les travailleurs sociaux, la dynamique de l'impuissance et les modèles professionnels : une mise en perspective", Revue internationale d'action communautaire, 7/47, 71-82.

VERDES-LEROUX Jeannine (1978), Le travail social, Ed. de Minuit, Paris.