

La mission éducative : un construit entre l'expertise du professionnel et la proto-expertise de l'utilisateur

Raúl MORALES LA MURA¹

Résumé

Rendre compte de la mission éducative, c'est positionner une expertise particulière en ce sens qu'elle ne rentre pas en concurrence avec la proto-expertise de l'utilisateur, mais au contraire qu'elle la sollicite et la permet. La mission éducative en ce sens est une relation qui doit s'écarter de l'individualisation pour permettre la singularisation de l'acte professionnel.

Nous assistons en qualité de témoins ou d'acteurs à une période particulière dans l'histoire du travail social et médico-social. Une période dans laquelle on produit plus que l'on reproduit des repères. Une période où les dispositifs de rationalisation du quotidien sont, plus que de simples artefacts, des instruments de changement. Je veux parler des projets éducatifs ou d'établissements, des livrets d'accueil ou de résidence, je veux parler aussi des Conseils de la vie sociale ou des réunions des équipes pluridisciplinaires. Tous ces dispositifs qui ont pour but de normaliser, de déclarer et de fixer l'appareil permettant de passer d'un état de potentialité à celui d'acte, sont des instruments de récréation, de refiguration du quotidien, de changement en somme, pour ce qui nous intéresse ici, du type de relation qui lie un usager² et un professionnel dans l'action. De changement de la place occupée par chacun dans la production de cette relation et de ce qui lui est socialement demandé comme résultat.

Le cadre législatif, abondant depuis un certain nombre d'années, qui nomme et dimensionne ce changement assume bien sa fonction. Il est le cadre d'un tableau peint par les mains de deux dynamiques socialement convergentes. D'un côté celle des professionnels souhaitant une meilleure reconnaissance sociale de leurs actes, et de l'autre, celle des usagers revendiquant la maîtrise de leur propre devenir. C'est dans ce contexte social que nous avons assisté à la promulgation des lois 2002 et 2005 qui régissent le travail social et médico-social et qui structurent ce champ autour de ce que

¹ Docteur en sociologie, membre du Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales - Equipe de Recherches en Anthropologie et Sociologie de l'Expertise 2L2S-ERASE de l'Université Paul Verlaine de Metz. Chargé de mission à la Direction Régionale Alsace-Lorraine de l'Association des Paralysés de France.

² Sans vouloir sous-estimer la force symbolique des mots qui désignent l'autre dans une relation, j'utiliserai le concept d'utilisateur comme celui qui use, qui fait usage d'une relation professionnelle ou d'une institution. Il s'agit donc dans mon esprit tant de la personne polyhandicapée elle-même comme de sa famille.

j'appellerais « un glissement gravitationnel de la responsabilité ». Ce glissement n'est possible que par un déplacement éthique conjoint et simultané du professionnel et de l'utilisateur, tout deux revendiquant et implémentant leurs expertises dans la relation professionnelle qui les unit. Désormais, la relation professionnelle conçue traditionnellement comme la résultante d'une « action vers » ou d'une « action sur » l'autre, cèdera le pas à une « interaction pour » ou à une « interaction par » l'autre. Le travail social et médico-social s'éloigne ainsi des logiques d'intervention pour accepter, concrétiser puis consolider celles de prestation. C'est ici que la mission éducative trouve sa définition et sa pertinence en tant que construit d'une expertise et d'une proto-expertise. Je vous propose alors de regarder de plus près cette interaction en questionnant tout d'abord ce que l'on entend par mission éducative, pour ensuite tenter de préciser ces notions d'expertise et proto-expertise. Pour finir, j'aimerais revenir sur la singularité de cette relation professionnelle, c'est-à-dire le fait qu'elle est d'autant plus légitime qu'elle est un construit d'initiés où expertise et proto-expertise sont en compromis.

Il y a des notions, comme celle de « mission éducative », tellement sollicitées, tellement ancrées dans les représentations des pratiques, des démarches, ou parce qu'elles sont finalement de nature à pouvoir synthétiser toutes ces pratiques ou ces démarches, que l'on finit par porter de façon emblématique leurs signifiants en oubliant leurs signifiés. Si l'on interroge la racine étymologique de la notion de « mission éducative » on trouvera que *missio* est l'action de lancer ou d'envoyer et qu'*educatio* ou *educare* serait celle de faire croître ou de former. Nous sommes face à deux actions qui lient deux entités, deux actants, celui qui agit et celui qui réagit. Deux actions situées sur une temporalité différente. *Missio* est pour ainsi dire une action immédiate ou instantanée, elle a certainement besoin des longs préparatifs, des préambules, mais en soi, c'est une action très circonscrite, très limitée dans le temps. En effet, « lancer ou envoyer » peut se suffire d'un seul et unique geste, la mission n'est finalement qu'une action par définition éphémère et dépendante presque exclusivement des potentialités, de la *science* de celui qui l'exécute. A l'opposé, *educatio* est une action dans le temps dans la durée, elle a besoin de cette composante pour s'accomplir. En effet, « faire croître ou former » porte en soi la dimension d'une période, d'un étendu défini par l'escompté, par l'attendu, par le résultat. L'éducation est une action continue et dépendante des relations qu'elle sollicite pour se consommer, de celui qui agit, de celui qui réagit, de leurs *patiences* plus que de leurs *sciences*. De cette *patience* qu'offre le temps et qui est seule susceptible de créer les réseaux des relations communs aux individus et tellement nécessaires à l'aboutissement de cette action. Mais, la notion qui nous intéresse est le résultat de ces deux termes accolés, l'un éphémère, l'autre continu, l'un proposant une *science*, l'autre positionnant la *patience*. Serions-nous face à une notion paradoxale ? Peut-être pas si nous arrivons à reconsidérer le signifié de cette notion en tentant de nous écarter quelque peu du signifiant qui nous éblouit.

Si mes souvenirs de grammaire sont encore bons, dans la notion de « mission éducative » on est en présence d'une construction syntaxique où « éducative » a pour fonction de qualifier le terme de « mission », de le singulariser. En somme ces deux termes entrant en dialogue, bien que le premier terme de la notion l'emporte en importance dans cette construction, il n'est singulier que par la présence du deuxième. C'est ce qui nous pousse à les considérer comme faisant un tout, ce dialogue entre le substantif et son adjectif qui est de nature à former un tout conceptuel. Par exemple, un

homme bon, est toujours un homme mais il n'est pas seulement un homme, il est surtout bon. De même pour notre notion, une « mission éducative » est toujours une « mission », mais elle est surtout « éducative ». Ces quelques vagues souvenirs de l'école peuvent peut-être nous aider à recomposer un argumentaire pour comprendre. Reprenons directement les trouvailles épistémologiques en les accolant, « la mission éducative » serait l'action de lancer ou de mettre en mouvement, mais il ne s'agit pas de n'importe quel lancement ou mouvement, il s'agit de celui qui participera à donner une forme ou à faire croître, à « civiliser » comme nous le dit Norbert Elias dans son ouvrage « *La civilisation des mœurs* ». C'est alors un lancement ou une mise en mouvement qui doit permettre aux actants, consignés dans l'action, de se constituer et d'assimiler une écologie, au sens du sociologue de l'école de Chicago Robert Ezra Park. C'est-à-dire, ces réseaux de relations communes qui lient les individus entre eux et qui déterminent leurs identités, leurs conduites et leurs réactions sociales. La « mission éducative » est ainsi une *manœuvre* plus qu'une *œuvre*. Et parce que *manœuvre*, elle est un ensemble d'opérations permettant de mettre en marche ou en mouvement les mécanismes qui fondent l'interrelation sociale entre les actants et leur environnement.

Cette mission singularisée par son adjectif sera circonscrite dans un temps donné, dans une durée socialement sollicitée. Dans cette temporalité conventionnellement définie, les actants assumeront la responsabilité des opérations qu'ils provoquent (celles de lancer), et la société leur accordera une légitimité par la promesse qu'ils évoquent (celle de faire croître). Usagers et professionnels se retrouvent, en qualité d'actants d'une même *manœuvre*, avec leurs *sciences* et leurs *patiences*, reconnus socialement capables et légitimes de « répondre de », de « répondre devant » et de « répondre à ».

Assumer des responsabilités implique de s'instrumenter forcément d'un référentiel éthique permettant, d'une part, d'évaluer la portée et l'efficacité de l'action, et d'autre part, d'assurer la pérennité sociale de la pertinence de son action. Ce référentiel éthique prend racine dans la reconnaissance sociale de la capacité individuelle de répondre de ses actes et finit par transformer l'actant en l'identifiant complètement à son action. L'utilisateur est usager parce qu'il use, et le professionnel l'est parce qu'il professe. Une fois que chacun aura été socialement identifié dans la « mission éducative », les actants de cette *manœuvre* auront tendance à établir une altérité éthique entre eux, puis entre eux et leur environnement, de manière à optimiser leurs efforts donnés pour se constituer et assimiler une écologie.

La question à ce niveau de l'exposé est de savoir quelles sont les références de ce référentiel éthique permettant l'altérité recherchée. Dans mon ouvrage « *Responsabilité institutionnelle, de la croyance à la lucidité* », j'envisageais pour la responsabilité de l'actant l'existence d'un système dynamique formé par quatre formes éthiques distinctes : celle de la croyance, celle de l'accompli, celle de l'engagement et celle de la lucidité.

La première ou *l'éthique de la croyance*, est celle qui appartient à la conviction d'une « vérité », socialement révélée et individuellement consentie, pouvant à elle seule justifier l'action entreprise parce qu'elle s'énonce autour d'un système de valeurs désignant et partageant le bien et le mal. Un système qui rend légitimes les actes parce qu'ils sont le prolongement d'une certitude sociale et rassurante. *L'éthique de la croyance* assimile l'actant aux valeurs adoptées par celui-ci plus qu'à son action, accréditant ainsi l'identité sociale de l'être par son degré de soumission, par sa disponibilité aux certitudes, par son éloignement du doute.

La deuxième ou *l'éthique de l'accompli*, est celle qui appartient à l'habileté d'un « parfait », socialement accumulé et individuellement acquis, pouvant à elle seule justifier l'action entreprise parce qu'elle se décline autour d'un système de valeurs distinguant le parfait de l'imparfait. Un système qui rend légitime les actes parce qu'ils sont le produit du degré d'accumulation sociale et d'acculturation individuelle. *L'éthique de l'accompli* lie ainsi, dans une même pertinence, l'action et l'actant concrétisant la projection symbolique du faire dans l'être et accréditant l'identité sociale de celui-ci par son degré de domination des éléments qui participent à l'écologie (toujours au sens de Robert Ezra Park).

La troisième ou *l'éthique de l'engagement*, est celle qui appartient à la disponibilité d'un « consentement », socialement sollicité et individuellement appréhendé, pouvant à elle seule justifier l'action entreprise parce qu'elle se positionne autour d'un système de valeurs veillant à la pérennité de la parole donnée. Un système qui rend légitimes les actes parce qu'ils sont le produit objectif d'une subjectivité collective. *L'éthique de l'engagement* sublime l'action en négligeant l'actant au profit d'une production et reproduction de l'intérêt collectif, elle accrédite de même l'identité sociale de l'actant par son degré d'asservissement à la subjectivité collective.

La quatrième ou *l'éthique de la lucidité*, est celle qui appartient à la compétence d'une « préfiguration », socialement espérée et individuellement affirmée, pouvant à elle seule justifier l'action entreprise parce qu'elle se profère autour d'un système de valeurs différenciant le fait de sa projection. Un système qui rend légitime les actes parce qu'ils sont le produit de l'interprétation de l'écologie investie. *L'éthique de la lucidité* sépare l'action et l'actant pour s'intéresser seulement à ce qui est annoncé par ce dernier en lui accréditant une identité sociale aussi forte que peut l'être sa clairvoyance modélisatrice.

C'est dans l'un ou l'autre de ces quatre idéaux-types que toute action trouvera son fondement, sa justification, qu'elle acquerra son sens, et c'est aussi par cette propension à mobiliser l'un ou l'autre de ces idéaux-types que la reconnaissance identitaire de l'actant, face à son réalisé ou à sa réalisation, se trouvera consignée socialement dans le processus de responsabilité. Mais, revenons à notre questionnement sur le besoin d'une altérité des actants, professionnels et usagers, pour l'accomplissement de cette *manœuvre* appelée « mission éducative ». Pour que l'altérité puisse se produire il faut que l'autre me reconnaisse dans ma différence ou que je puisse me reconnaître à travers lui, si l'on paraphrase Emmanuel Lévinas, on dira que la responsabilité est quelque chose qui s'impose à moi à la vue du visage d'autrui.

La question que nous devons encore élucider est celle de savoir sur quels référentiels éthiques nous pouvons estimer que l'autre me reconnaît ou que je me reconnais à travers lui. En somme, quel est le langage commun aux actants qui leur permet de s'apprécier comme étant partenaires de cette *manœuvre* sur laquelle nous débattons. Une tentative de réponse nous fera voir comment professionnels et usagers développent leurs instruments éthiques selon l'appréciation qu'ils en font de la commande sociale, de la relation qu'ils concrétisent, de l'identité qu'ils acquièrent dans l'écologie à laquelle ils participent.

Ainsi, nous pouvons trouver un professionnel développant une *éthique de la croyance* où la conviction du bien fondé l'emporte sur le regard de l'autre, le professionnel ici sait ce qu'il faut à l'autre et parfois malgré l'autre. Ce dernier étant vu comme un ensemble de personnes sans autre distinction que celle d'être le destinataire de l'action, souvent il lui sera accolé l'objectif même de l'action qui devient l'argument

de la relation et la notion d'ensemble au singulier l'emporte sur celle de personne au pluriel. Dans le cas d'un déploiement d'une *éthique de l'accompli*, nous verrons le professionnel attaché à son habilité, au bien faire plus qu'à faire du bien. Il ne regarde l'autre que comme l'objet sur lequel se porte l'action, comme l'élément à conformer pour l'édifier dans la pertinence rationalisée d'une production, comme le profane aveugle qu'il faut guider. L'autre n'est que la matière sur laquelle l'on doit réussir à montrer sa valeur professionnelle. Quand il s'agit pour le professionnel d'argumenter une *éthique de l'engagement*, nous le trouverons montrant sa disponibilité dans l'intérêt de tous, dans l'intérêt d'un autre conçu au pluriel et regardé au singulier, d'un autre qui utilise à son escient la technicité du professionnel tel un objet participant à la matérialisation de sa volonté ou encore tel un instrument médium qui garanti sa présence socialement. Lorsque le professionnel produit ou instrumente une *éthique de la lucidité* il offrira sa compétence clairvoyante à un autre considéré comme lui, comme étant à son image, celle d'un sujet averti, connaisseur des dispositifs et des avantages que ceux-ci offrent, à un autre considéré comme le consommateur initié qui sollicite de des compétences spécifiques pour satisfaire ses aspirations. Cet autre devient alors l'argument composé et revendiqué qui va attester de sa pertinence professionnelle et de sa gestion du temps, issue de la juste lecture axiomatique du monde en action qu'il opérera.

Symétriquement nous pouvons trouver l'utilisateur développant une *éthique de la croyance* fondée sur la conviction que son affection l'emporte sur sa disposition à regarder l'autre. De plus, cet autre ne sera sollicité que pour devenir le dévot de sa plainte, de sa souffrance, pour n'être finalement qu'un instrument d'auto-compassion, l'oreille qui écoute, la main qui caresse, la voix qui calme, l'autre ne sera ici jamais apprécié tel un être complet pouvant avoir des besoins propres et divergents dans la relation qui les lie. Dans le cas d'un déploiement d'une *éthique de l'accompli*, nous verrons l'utilisateur attaché à son habilité d'écoute du pathos cherchant à se faire du bien plutôt qu'à bien faire. L'autre n'étant que l'instrument ignorant par lequel passe sa satisfaction. Quand il s'agit pour l'utilisateur d'argumenter une *éthique de l'engagement*, nous le trouverons montrant sa disponibilité dans la relation, dans l'échange, dépassant sa fixation sur son état. L'autre sera regardé comme le médium avec lequel se concrétisera la matérialisation de sa volonté. Lorsque l'utilisateur produit ou instrumente une *éthique de la lucidité* il offrira sa compétence acquise par l'expérience de sa souffrance à un autre sujet averti comme lui, provoquant et multipliant les occasions d'échanges pour que la relation qui les lie puisse satisfaire pleinement toutes ses aspirations.

Parce que responsables et reconnus comme tels, professionnels et utilisateurs traversent les mêmes positionnements éthiques pour justifier de la pertinence et la qualité de leur action. Mais, suivant le raisonnement qui vient d'être développé, il n'y aurait que deux postures éthiques qui argumentent ou qui produisent un langage commun aux actants leur permettant de s'apprécier équitablement comme les partenaires d'une même *manœuvre*. Si la « mission éducative » a besoin d'altérité, comme je l'ai jusqu'ici affirmé, elle ne peut que se construire autour d'une *éthique de l'engagement* ou *de la lucidité*.

Comme je le montre dans un article pour l'Association des Sociologues Français au titre évocateur, « De l'accompagnement à l'accompagnement expert », à chacun de ces deux positionnements éthiques correspond un stéréotype de la relation

professionnelle qui se fonde sur l'écoute de l'autre et sur l'échange d'intention. Ces deux types de relations sont le résultat des déplacements éthiques qui structurent le champ du travail social et médico-social autour du « glissement gravitationnel de la responsabilité » que j'ai mentionné en introduction. Ce sont que ces deux types de relations qui seraient de nature à assurer la cohérence sociale entre d'un côté le souhait des professionnels d'une meilleure reconnaissance de la pertinence de leurs actes, et de l'autre, celui des usagers de maîtriser leur propre devenir. A l'*éthique de l'engagement* correspondra une relation du type « accompagnement » et à l'*éthique de la lucidité* une relation qui s'affirme et se confirme dans l'« expertise ».

L'expert, en rappelant l'étymologie de ce mot, est celui qui a éprouvé. L'expertise doit moins à la science qu'à l'expérience, moins au geste technique qu'à la gestion de ce qui l'anime et la capitalisation de ce qu'il anime. C'est de l'expertise qu'il s'agit quand une mère ou un père sait ce que leur enfant polyhandicapé désire, sans autre justification que l'interprétation de la simple lueur d'un regard, sans autre validation que d'avoir éprouvé ce regard. C'est de l'expertise qu'il s'agit aussi, quand un professionnel cumule les effets de sa disponibilité sensitive pour interpréter, puis gérer, la réaction obtenue à son action ou pour réagir à l'action de cette simple lueur appréciée dans le regard de l'enfant polyhandicapé qu'il accompagne, et il n'aura d'autre validation que celle d'avoir éprouvé ce regard. C'est aussi de l'expertise que réalise cet enfant polyhandicapé en associant dans une relation causale, au moyen d'un tâtonnement et d'une longue série d'essais et d'erreurs, la lueur de son regard, l'acte souhaité et l'action obtenue, et tout ceci avec la validation d'avoir éprouvé les effets de son regard.

Usagers et professionnels éprouvent évidemment, éprouvent en soi et éprouvent pour l'autre. Mais, ce qui intéresse la *manœuvre* commentée ici, la « mission éducative », n'est pas tant ce qui est éprouvé, sinon la mise en relation de ce qui est éprouvé pour l'utiliser comme autant de facteurs objectifs aidant à la mise en place d'appareils permettant l'accomplissement de ce qui est entrepris, c'est-à-dire permettant d'engranger de lancer une action *civilisatrice* (toujours au sens de N. Elias). De même, notre *manœuvre* en question, s'attachera à capitaliser tout ce que cette mise en relation est susceptible de créer comme épreuve nouvellement éprouvée par les uns et les autres. C'est là que l'on découvre le besoin d'altérité de la « mission éducative », c'est là que se fait l'échange *savant* et *patient* entre l'expertise professionnelle et la proto-expertise de l'utilisateur, l'une s'agrégant à l'autre pour construire un tout pertinent et disponible, pour produire et argumenter le lancement souhaité, et surtout pour que la *manœuvre* aboutisse en s'effaçant par l'émergence transcendée de l'*œuvre* espérée.

o o o