



ECOLE NATIONALE DE LA SANTE PUBLIQUE

Directeur d'établissement social et

médico-social

Promotion 1999-2000

MAL-ÊTRE PROFESSIONNEL PARMIS LE PERSONNEL

EDUCATIF : QUELS MOYENS D'ACTION ET DE

PREVENTION POUR LE DIRECTEUR ?

L'exemple du Centre Départemental de l'Enfance et de la

famille de la Haute-Garonne

LACROZE Emeline

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont encouragé
dans l'élaboration de ce mémoire:

Tout d'abord sur le terrain d'observation, M. Oudart et Mme
Camalet, Directeur et Directeur des services du CDEF, le
bureau du personnel pour les données chiffrées, le secrétariat
de direction, pour son soutien logistique, les éducateurs qui ont
répondu à mes questions ainsi que Mme Bonnart, Médecin du
travail.

Je remercie également mes deux tutrices, Mme Beaucourt,
responsable du DESS "Gestion de l'entreprise sociale" à
Toulouse et Mme Bernier, professeur à l'ENSP.

Enfin, je remercie M. Maubuisson, mon premier maître de stage
qui m'a accompagnée durant toute ma formation.

“La conscience du caractère essayiste de sa propre production est un progrès de valeur scientifique sur l’arrogance de celui qui se prend pour une blouse blanche et qui prend sa blouse blanche imaginaire pour l’habit pontifical”

Edgar MORIN

TABLE DES MATIERES

LEXIQUE	6
INTRODUCTION	7
I- Constat d'un mal-être professionnel parmi le personnel éducatif	9
A/ Constat de difficultés dans la prise en charge du public accueilli	9
<u>1- Complexité, lourdeur, aggravation des difficultés de la prise en charge: la problématique des "borders-lines"</u>	9
a/ Activité du CDEF	10
b/ Analyse des orientations en 1999	11
<u>2- La violence des familles des personnes accueillies</u>	13
a/ Les situations de violence rencontrées: les accidents du travail	13
b/ Le discours des éducateurs et de l'institution	14
B/ Constat de "retraits professionnels"	16
<u>1- Etude de l'ancienneté professionnelle et des parcours professionnels</u>	16
a/ La pyramide des âges des agents titulaires et stagiaires du CDEF	16
b/ Parcours professionnel, âge et ancienneté des différentes catégories de personnel éducatif	17
c/ Parcours professionnel, âge et ancienneté du personnel éducatif	20
<u>2- Les maladies "ordinaires": étude de l'absentéisme</u>	21
a/ Analyse des maladies ordinaires en 1998	21
b/ Analyse des maladies ordinaires en 1999	22
c/ Analyse des maladies ordinaires en 2000 (janvier-mars)	22
II- Recherche des origines de ce mal être	24
A/ Le cadre théorique: analyse critique	24
<u>1- Santé mentale et psychopathologie du travail</u>	25
a/ La santé mentale: situations pathogènes de travail	25
b/ Psychopathologie et psychodynamique du travail: définition et historique	26
c/ Analyse critique	28
<u>2- Epuisement professionnel et burn-out</u>	29
a/ Historique, définition	29
b/ Analyse critique	31

<u>3- Construction de l'identité professionnelle, individuelle et collective</u>	32
a/ Identité personnelle et identité de l'acteur social	32
b/ La construction d'une identité professionnelle: "L'identité et les relations de travail"	32
c/ Analyse critique	35
<u>4- Histoire de la profession éducative</u>	37
a/ Genèse de la profession éducative	37
b/ Spécialisation de la profession éducative: les différentes catégories de personnel	39
c/ Analyse critique	41
B/ Le terrain d'observation: construction des hypothèses et méthodologie	42
<u>1- 1er hypothèse: identité professionnelle, source du mal être constaté</u>	42
a/ L'identité professionnelle en panne	42
b/ La relation d'aide, entre utopie et réalité, impuissance et toute puissance: le sens du travail et la confrontation à l'échec	43
<u>2- 2e hypothèse: analyse organisationnelle et institutionnelle, facteur déterminant</u>	44
a/ Paradoxes de l'institution	44
b/ Organisation du travail	44
<u>3- Méthodologie de vérification des hypothèses</u>	46
a/ Entretiens individuels auprès de personnels éducatifs	46
b/ Entretiens complémentaires: médecin du travail, DRASS	47
III- La quête de sens et d'identité professionnelle parmi le personnel éducatif: un défi à relever pour le directeur d'établissement social	49
A/ Validation des hypothèses: la quête de sens et d'identité professionnelle	49
<u>1- Un problème d'identité professionnelle plus que d'exercice professionnel...</u>	49
a/ Différences entre le discours individuel et collectif	49
b/ Deux modèles et représentations de la profession en concurrence	51
c/ Peu d'identité collective pour beaucoup d'identité individuelle: la primauté du savoir-être sur le savoir-faire et le savoir	51
d/ Le paradoxe d'une définition minimaliste de la profession éducative et de la recherche de reconnaissance	53
e/ Un problème de passerelles, de reconversion: peut-on être éducateur pendant toute une vie professionnelle?	53
f/ Les conditions de travail: le ras le bol de l'internat	54

<u>2-... cristallisé par le fonctionnement de l'institution</u>	57
a/ Une reconnaissance incomplète par l'institution du travail effectué	57
b/ Les paradoxes de l'institution et de son environnement direct	58
c/ L'équipe éducative des groupes: prisme de la recherche d'identité professionnelle et de fonctionnement de l'institution	59
B/ Mise en place de démarches internes et externes afin de prévenir ou réduire ce mal être éducatif: le projet du Directeur	62
<u>1- La démarche d'évaluation: remettre l'usager au coeur des pratiques</u>	62
a/ La médiatisation dans l'institution par le projet de prise en charge de l'usager	63
b/ Elaboration de critères et de normes éducatives communes institutionnelles: le retour sur les pratiques	63
<u>2- Le management: donner du sens aux actions professionnelles</u>	66
a/ Distinguer les lieux de discussion sur les problèmes institutionnels des lieux de débats techniques ou sur la prise en charge des usagers	66
b/ Instaurer une dynamique professionnelle: promotion interne et rotations internes, l'entretien annuel d'objectif	66
<u>3- Accompagnement de travailleurs en difficulté</u>	68
a/ Un service d'écoute individuel et extérieur: apport de la technique du débriefing	68
b/ La supervision pour les équipes en difficulté	68
c/ Une réponse externe à l'établissement: l'exemple du DERPAD	69
<u>4- Le Directeur, acteur des politiques publiques</u>	70
a/ Propositions en terme de formation	70
b/ Les politiques départementales et régionales	73
CONCLUSION	74
BIBLIOGRAPHIE	75

LEXIQUE

ANCREAI: Association nationale des centres régionaux pour l'enfance et l'adolescence inadaptés

AMP: Aide médico psychologique

ANFH: Association nationale pour la formation permanente du personnel hospitalier

AS: Assistant social

ASE: Aide sociale à l'enfance

ASH: Agent des services hospitaliers

AT: Accident du travail

CA: Conseil d'administration

CDEF: Centre Départemental de l'Enfance et de la Famille

CES: Conseil économique et social

CG: Conseil général

CGT: Confédération générale du travail

CHSCT: Comité d'hygiène de sécurité et des conditions de travail

CSE: Cadre socio-éducatif

CTP: Comité technique paritaire

DERPAD: Dispositif expert régional pour adolescents en difficulté

DSD: Direction de la Solidarité Départementale

EJE: Educateur de jeunes enfants

ENSP: Ecole nationale de la santé publique

ES: Educateur spécialisé

FO: Force ouvrière

HG: Haute-Garonne

IMP: Institut médico-éducatif

ME: Moniteur éducateur

MO: Maladie ordinaire

PJJ: Protection judiciaire de la jeunesse

INTRODUCTION

“Sans travail toute vie pourrit.

Mais sous un travail sans âme, la vie étouffe et meurt”.

Albert Camus¹

Le Conseil économique et social (CES) adoptait après la présentation du rapport de M. Lorthiois, lors de la séance du 24 mai 2000, un avis concernant les mutations de la société et le travail social. Ce rapport dénonce de nombreuses incohérences dans la commande publique et note un phénomène d’usure des travailleurs sociaux, pas assez formés, encadrés, avec des compétences reconnues et confortées.

L’avis du CES préconise certaines dispositions qui semblent impératives et urgentes dans le milieu de l’action sociale.

En effet, dans le cadre de la formation des directeurs d’établissements sociaux et médico-sociaux publics, le stage de 10 mois effectué dans un centre départemental de l’enfance et de la famille m’a ouvert les yeux sur les nombreuses difficultés inhérentes au travail social mais également sur sa richesse.

Issue du concours externe et ne connaissant que très peu la filière socio-éducative, j’ai souhaité durant ce stage, et avec l’aide de la direction de cet établissement, me confronter à cette culture éducative. J’ai pu exercer parmi mes missions de stage, une fonction de management de trois équipes éducatives. Cela m’a conduit à ce thème de mémoire, qui n’est que le prolongement d’une découverte en apprentissage du métier de directeur.

Le mal-être du personnel éducatif saute aux yeux quand on ne côtoie pas habituellement ce milieu, et que l’on s’y retrouve “immergé”. Puis ce mal être est explicité par les professionnels eux-mêmes qui explicitent certaines origines, la violence des usagers et de leurs familles, la difficulté des prises en charges, les lourdeurs institutionnelles...

De la place du Directeur un choix s’offre alors, banaliser ce discours et le ranger au titre des nombreuses originalités de ce milieu ou essayer de clarifier ce sentiment, qui porte en lui toute sa subjectivité.

¹CAMUS, Albert, 1964

Pourquoi parler de mal être?

Le personnel éducatif présente la caractéristique d'être une profession où le savoir-être l'emporte sur le savoir et le savoir-faire. De ce fait le sentiment de malaise ne peut être qu'un sentiment de mal-être, la personnalité de l'éducateur étant pour lui primordiale, son outil de travail principal.

Pourquoi parler de personnel éducatif plutôt que d'éducateurs?

Le terme éducateur renvoie dans l'usage à trois catégories de personnel, les éducateurs spécialisés (ES), les moniteurs éducateurs (ME), et les EJE, éducateurs de jeunes enfants. J'ai choisi d'étendre mon sujet à une autre catégorie de personnel, les AMP, aides médico-psychologiques qui me semblent remplir les mêmes fonctions sur le terrain. En effet, le travail de nuit qu'effectuent certains AMP me semble revêtir une fonction éducative à part entière quand on connaît l'importance que revêt ce temps pour les enfants accueillis dans une institution. De plus d'autres AMP sont intégrés dans les annexes extérieures à l'établissement et sont intégrés à l'équipe éducative.

J'entendrai donc par personnel éducatif: toute personne qualifiée qui intervient dans la prise en charge éducative des usagers accueillis au foyer de l'enfance.

De ce fait je n'entend pas gommer les différences existantes en terme de formation, de recrutement et de rémunération de ces différentes catégories de personnel, mais ils constituent à mon sens un groupe professionnel ayant en charge la fonction éducative de l'établissement, encadré par l'équipe de direction comprenant les cadres socio-éducatifs.

Ce thème rejoint une préoccupation naturelle du Directeur qui est de mieux comprendre et mieux manager les équipes éducatives pour impulser une meilleure prise en charge des populations accueillies.

Nous chercherons donc à constater, expliciter ce mal-être du personnel éducatif afin de tenter d'y apporter en tant que Directeur d'établissement une réponse adéquate.

Ainsi dans une première partie nous constaterons le plus objectivement possible ce mal être, puis nous construirons dans une deuxième partie un modèle d'analyse à partir d'éléments théoriques et d'hypothèses de recherche. La troisième partie présentera les conclusions de cette analyse et un projet de directeur afin de répondre à cette problématique.

I- Constat d'un mal-être professionnel parmi le personnel éducatif

Ce constat est fait par l'institution elle-même: ainsi, les causes de ce malaise sont explicitées par la difficulté croissante des prises en charges du public accueilli, à savoir leur complexité, nouveauté mais également les violences qui les accompagnent.

Les manifestations de ce malaise résident dans des stratégies de "retrait professionnel": la maladie ordinaire, la recherche d'autres activités professionnelles, relayées par un discours sur l'ancienneté professionnelle, l'usure.

Nous allons aborder les difficultés dans la prise en charge dans un premier temps avant d'aborder ses conséquences sur le personnel éducatif.

En effet le Conseil supérieur du travail social sensibilisé sur ce thème de la violence a lancé une grande enquête en janvier 1999. Les premiers résultats montrent que les professionnels du travail social ont témoigné d'une l'insécurité croissante, et d'une absence de réponse institutionnelle.

A/ Constat de difficultés dans la prise en charge du public accueilli

Ce constat passe tout d'abord par l'observation du changement des types de prises en charge et l'apparition de nouveaux profils d'usagers. Mais le constat de difficultés réside également dans la confrontation du personnel éducatif à la violence des familles et des personnes accueillies.

1- Complexité, lourdeur, aggravation des difficultés des prises en charge: la problématique des "border line"

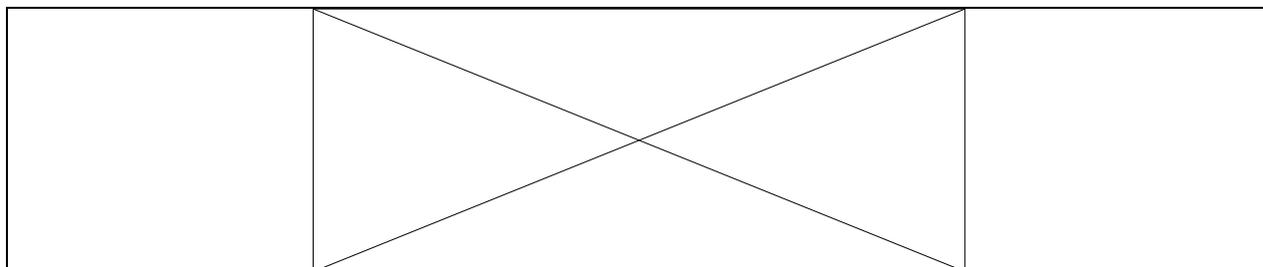
Etudions tout d'abord les données issues des bilans d'activité du CDEF: celles-ci renseignent sur son activité, et donc la satisfaction des besoins de prises en charge, sur un plan quantitatif mais aussi qualitatif.

Le CDEF est en effet un établissement social public autonome dont la mission principale est l'accueil en urgence, l'observation et l'orientation d'enfants de 0 à 18 ans placés, en raisons de problématiques sociales, sur décision de justice ou avec l'accord des parents. Cet établissement a une capacité d'accueil de 187 places réparties entre ses différents services que sont la pouponnière, les groupes horizontaux, les annexes de quartier et les annexes pour les pré-adolescents et adolescents.

Le CDEF dispose de 196 équivalents temps plein et emploie actuellement 178 titulaires en plus des contractuels.

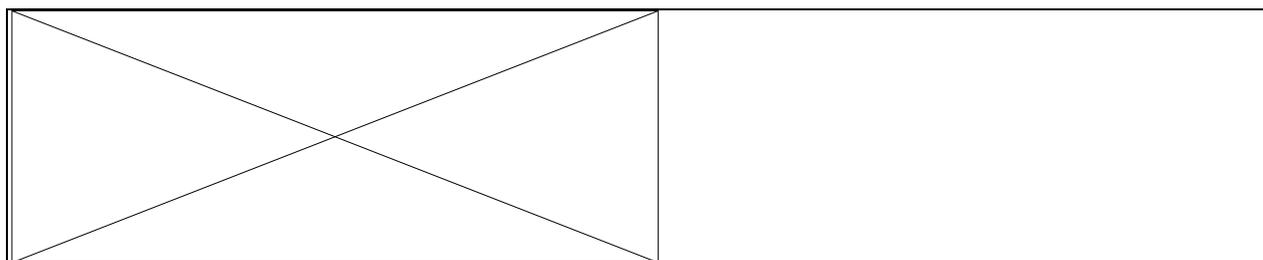
a/ Activité du CDEF

Evolution du nombre d'usagers de 1991 à 1999



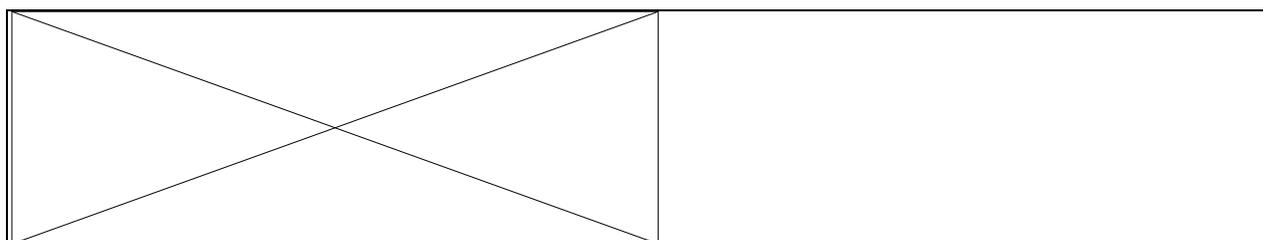
On s'aperçoit que le nombre d'usagers a fortement diminué ces 10 dernières années, même si le nombre de journées n'a pas suivi cette évolution:

Evolution du nombre de journées de 1990 à 1999



Si le nombre d'usagers a diminué alors que le nombre de journées réalisées augmentait, on peut conclure à une augmentation de la durée de séjour:

Evolution de la durée de séjour durant les six dernières années



Ces tendances laissent entrevoir la complexité de plus en plus grande des prises en charges au CDEF: le nombre d'usagers diminue, mais ces usagers restent plus longtemps en raison de la difficulté de l'établissement à les orienter: souvent ce sont des enfants et adolescents qui eux mêmes ont un parcours institutionnel très lourd ou des problématiques multiples, psychosociales, médico-sociales...

b/ Analyse des orientations en 1999

Sur 691 sorties, 468 sont des retours en famille (dont 145 pour des mères du centre maternel), quant aux 223 orientations restantes, 23 % (du total des orientations en 1999) concernent des orientations en familles d'accueil simples, 12.5% vers des maisons d'enfants, 6% sont des adoptions: en somme, ces orientations révèlent des problématiques sociales.

Néanmoins 15.2 % des enfants sont orientés vers des familles d'accueil spécialisées, 6.5% vers des lieux de vie, 3.5 % vers des établissements médico-sociaux.

En effet, le CDEF est de plus en plus sollicité pour accueillir des enfants ayant une double problématique, à la fois des problèmes familiaux et des troubles du comportements ou nécessitant des soins dans un établissement médico-social. 18 enfants ayant ce profil qui sont entrés au CDEF entre 1997 et 1999 en sont aujourd'hui sortis, 28 sont présents en mai 2000, dont 8 ne sont pas encore (re)pris en charge par le secteur médico-social. Cela représente 20% de la capacité d'accueil hors centre maternel.

Le profil de ces enfants est nouveau pour les personnels éducatifs, qui constatent souvent leur impuissance; celle-ci ne résulte pas seulement de la nouveauté de la prise en charge, les éducateurs ayant la compétence de s'adapter et d'adapter leur formation initiale à leurs lieux d'exercice professionnel, mais surtout de l'organisation actuelle du travail qui ne permettait jusqu'alors pas assez le suivi individualisé dont ces enfants ont besoin. De plus, les personnels éducatifs ressentent également le manque de coopération et de partenariat avec les établissements médico-sociaux ou sanitaires qui participent à la prise en charge de ces enfants.

2- La violence des familles des personnes accueillies

La violence a une connotation à la fois positive et négative, énergie vitale et pathologie selon les situations. Dans le cas présent, nous pouvons définir la violence comme une entreprise plus ou moins maîtrisée de nuire, qui peut être individuelle ou collective, à la subjective et objective.

a/ Les situations de violence rencontrées: les accidents du travail (AT)

Les foyers de l'enfance gèrent des situations douloureuses de par le contexte des prises en charge:

- motifs d'admission: situations de maltraitance physique, psychologique, sexuelle, déficiences des parents...
- l'urgence dans laquelle se décide les placements
- les modalités d'information et de concertation des parents: le débat contradictoire et les droits des administrés ne sont pas toujours respectés.

De ce fait, les familles des enfants et personnes accueillies considèrent le CDEF comme "kidnappeur" et viennent exprimer et revendiquer leurs droits.

Cela donne lieu à des explications difficiles à entendre car l'institution, qui n'est pas toujours à l'origine des décisions doit signifier, aux parents et aux familles, si la Direction de la solidarité départementale (DSD) ou la justice ne l'a pas fait, les raisons du placement et les modalités de visites; cela signifie donc des restrictions dans l'exercice des droits parentaux.

De ce fait le CDEF est le théâtre de violences verbales ou physiques. Des menaces sont proférées à l'encontre du personnel, de l'équipe de direction, mais principalement envers le personnel éducatif.

En effet, le personnel éducatif a pour fonction notamment la suppléance familiale et parentale auprès des publics accueillis. Cela fait d'eux la cible principale des revendications des parents.

Ainsi certaines agressions physiques et verbales sont à l'origine d'arrêts de travail que nous pouvons comptabiliser dans le tableau ci-dessous:

Analyse des AT du personnel éducatif du CDEF	1998	1999	2000 (janvier-avril)
NB de jours	242 jours	78 jours	91 jours
NB et catégorie d'agent	1 ME	1ME 1EJE 1ES	1ME
$\frac{\text{Jours d'AT du personnel éducatif}}{\text{total des jours d'AT de l'ensemble du personnel}}$	100%	69%	100%
$\frac{\text{NB personnel éducatif en AT}}{\text{NB total d'agents en AT}}$	01/01	03/05	01/01

Ce tableau montre que les accidents du travail du CDEF sont principalement constatés parmi le personnel éducatif.

b/ Le discours des éducateurs et de l'institution

Le personnel éducatif énonce dans un discours collectif ces violences: ainsi les porte-parole du personnel que sont les syndicats et le médecin du travail relèvent ces situations de violence afin d'interpeller l'institution lors des instances paritaires consultatives, afin qu'elle y apporte une réponse.

Lors du Comité technique paritaire (CTP) du 3 novembre 1999, le médecin du travail a adressé la lettre suivante au Président de cette instance et à ses membres:

“En tant que médecin du travail chargé du suivi du personnel du CDEF, j'attire votre attention sur les difficultés auxquelles sont de plus en plus fréquemment confrontés les agents du CDEF au cours de leur travail face à l'agressivité et à la violence des parents dont les enfants ont été placés dans l'établissement.

En effet, outre de réelles agressions dont on été victimes des agents, avec des conséquences physiques et psychologiques, c'est surtout la peur² d'être confronté à une situation violente qui entraîne à plus ou moins long terme des troubles de santé ainsi qu'une démotivation pour le travail, un sentiment d'impuissance, perte de confiance en soi et dans la collectivité.

Peut-on accepter que des personnes, qui mettent leurs compétences professionnelles et leurs qualités propres au service d'enfants et de familles en grave difficulté, viennent travailler en ayant peur pour leur santé physique et psychologique?

La situation actuelle ne peut qu'inquiéter le médecin que je suis et m'inciter à vous alerter.”

Cette lettre présentée le 3 novembre 1999 au membres du CTP a été appuyée par les déclarations des deux syndicats représentatifs du personnel:

Ainsi le syndicat Force ouvrière (FO) dénonce cette situation:

“Le syndicat Force Ouvrière du CDEF attire votre attention sur l'insécurité qui règne dans l'établissement lors des visites des parents.

Le nombre d'agressions, tant verbales que physiques de ces derniers sont de plus en plus nombreuses (...). Chacun des professionnels du CDEF est amené à ne pas répondre aux exigences et revendications des parents pour protéger les enfants, et les situations de frustrations amènent nécessairement des dérapages dans la violence et des passages à

²souligné dans la lettre du médecin

l'acte, menaçant les enfants présents, les biens, les adultes professionnels.

Cette escalade dans la violence par la multiplicité et la complexité des situations et pathologies parentales mérite qu'on y apporte un coup d'arrêt pour éviter les stratégies d'évitement des professionnels.(...)"

De même, le syndicat Confédération générale du travail (CGT) exprime la même problématique:

"Les familles des enfants que nous recevons étant dépossédées momentanément de leur droit de garde par la justice, nous considèrent comme des <<raptés>> d'enfants, ce qui exacerbe leurs griefs à notre égard, et ce, depuis le début du placement. Nous sommes donc sans cesse confrontés à des violences verbales ou physiques de la part de ces personnes.

Ces violences s'exercent lors des visites lorsque certains parents mécontents (souvent malades mentaux, marginaux) (...), n'hésitent pas à injurier, à menacer le personnel en service mettant celui-ci à rude épreuve (...). Il est certain que ces faits ont des incidences graves sur la vie des enfants et du personnel qui prend peur: peur de sortir à 21h, peur de sortir et de rencontrer ces individus, cauchemars, angoisses, perte du sommeil, et mal-être permanent au travail. (...)"

Au vu des faits constatés, les syndicats ont demandé "qu'un vigile soit présent sur le CDEF" pour le syndicat CGT, et "un représentant de la force publique en uniforme, étranger à l'établissement, qui, seul pourrait les (parents et famille) intimider et différer leur agressivité verbale ou physique.(...)" pour le syndicat FO.

La demande de sécurisation du personnel a été entendue et satisfaite en partie par le conseil d'administration (CA) du 24 novembre 1999.

L'autorité de financement du CDEF, le Conseil général (CG) de la Haute-Garonne préférant le recrutement d'emploi-jeunes plutôt que celui de vigiles, le CA a autorisé et prévu le financement du recrutement de quatre emploi-jeunes.

Ceux-ci participent à la politique de prévention de la violence par l'amélioration de l'accueil des usagers et de sécurisation du personnel éducatif.

Voyons à présent les conséquences de ces difficultés sur le personnel éducatif.

B/ Constat de “retraits” professionnels

Le retrait professionnel est l'attitude du travailleur qui consiste à se retirer, se désinvestir de son travail. Etant donné le caractère subjectif de ce sentiment de retrait, nous allons étudier des données telles que le parcours professionnel, l'âge et l'ancienneté des personnels ainsi que l'absentéisme. Celles-ci permettent d'objectiver l'observation de ce phénomène.

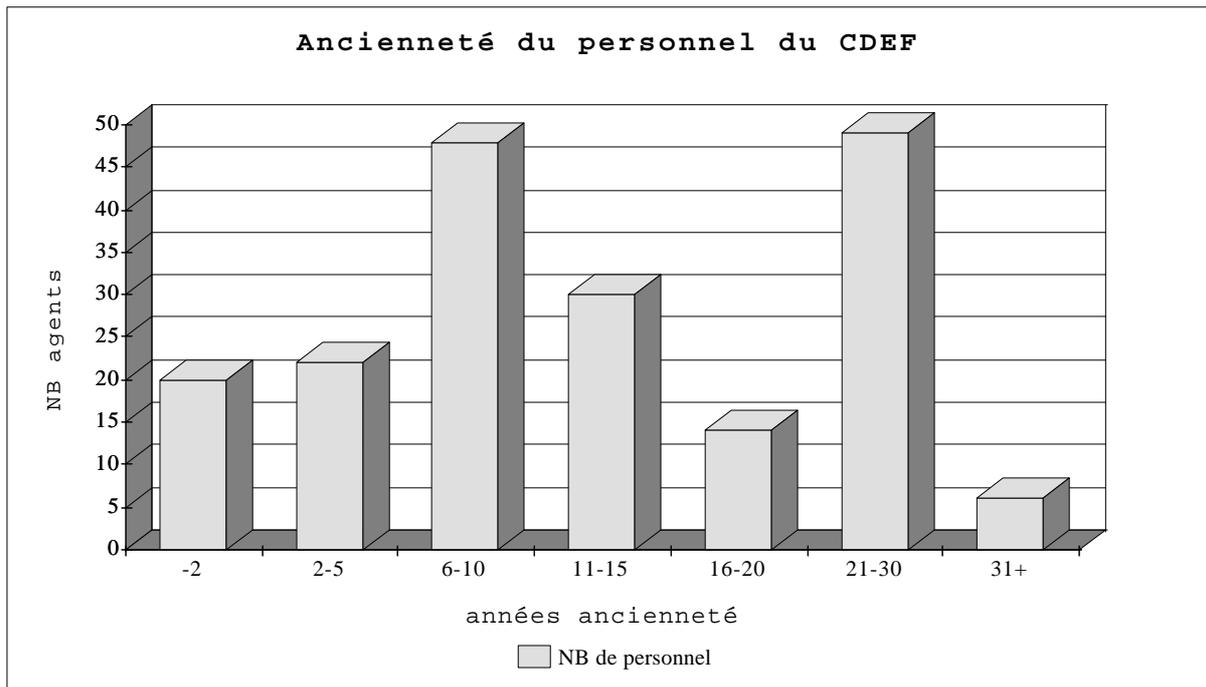
1- Etude de l'ancienneté professionnelle et des parcours professionnels

a/ La pyramide des âges des agents titulaires et stagiaires du CDEF:

Ce graphique issu du programme informatique de gestion du personnel permet de constater que les femmes sont sur-représentées dans le personnel: elles représentent presque 3/4 du personnel. Cette pyramide des âges permet également de constater deux pics d'âge pour le personnel féminin, à 31-33 ans et entre 46 et 51 ans.

Le personnel masculin connaît un pic à l'âge de 49-51 ans. La moyenne d'âge du personnel du CDEF est de 45 ans.

Le graphique suivant permet de constater l'ancienneté de l'ensemble du personnel:



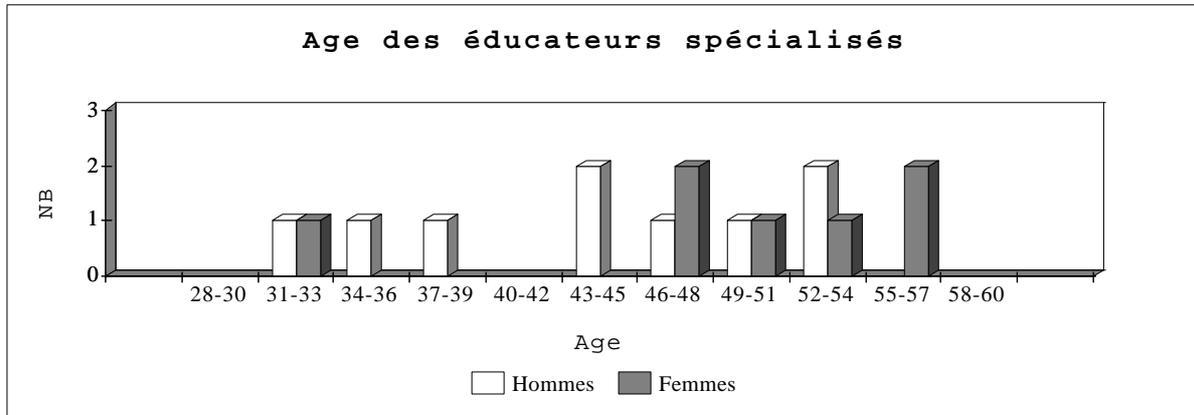
Ce graphique montre donc que deux vagues de recrutement d'agents sont encore visibles, une première vague il y a entre 20 et 30 ans soit entre 1970 et 1980 et une seconde il y a entre 6 et 10, soit au début de la décennie 1990.

Ce graphique montre également la stabilité du personnel dans l'établissement puisque l'ancienneté moyenne dans l'établissement est de 13 ans 1/2.

A présent, nous allons détailler les données selon les différentes catégories de personnel éducatif avant d'étudier le personnel éducatif comme un sous ensemble.

b/ Parcours professionnel, âge et ancienneté des différentes catégories de personnel éducatif

· **Si l'on observe courbe des âges des éducateurs spécialisés,**

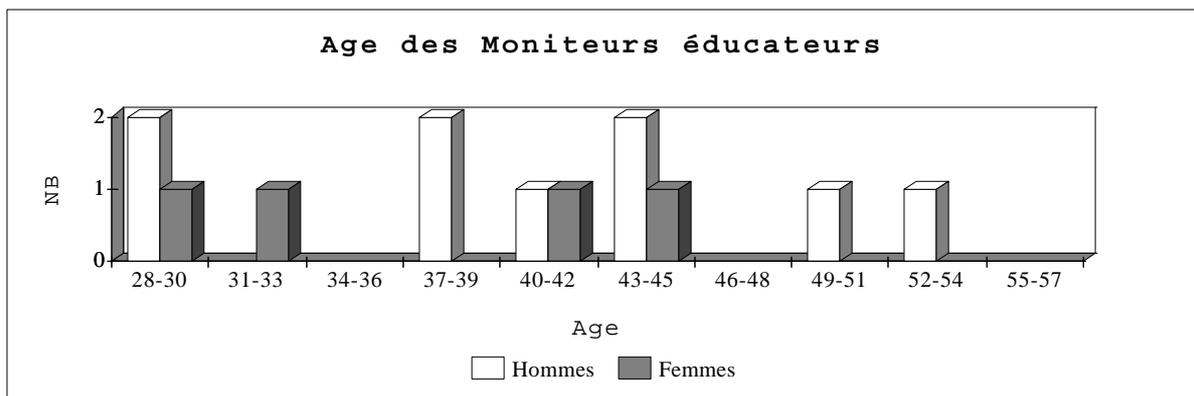


on s'aperçoit qu'elle présente des différences avec l'ensemble du personnel du CDEF: les éducateurs hommes sont plus nombreux et représentent 56% des éducateurs, mais l'on constate surtout que les femmes sont plus âgées que les hommes.

Par ailleurs la moyenne d'âge est de 46 ans, soit supérieure d'1 an à la moyenne de l'établissement.

L'ancienneté moyenne des ES dans l'établissement est de 13 ans, tout en sachant que 4/15 ES ont été ME dans l'établissement et se sont formés en cours d'emploi.

· **Analysons maintenant l'âge et l'ancienneté des ME:**

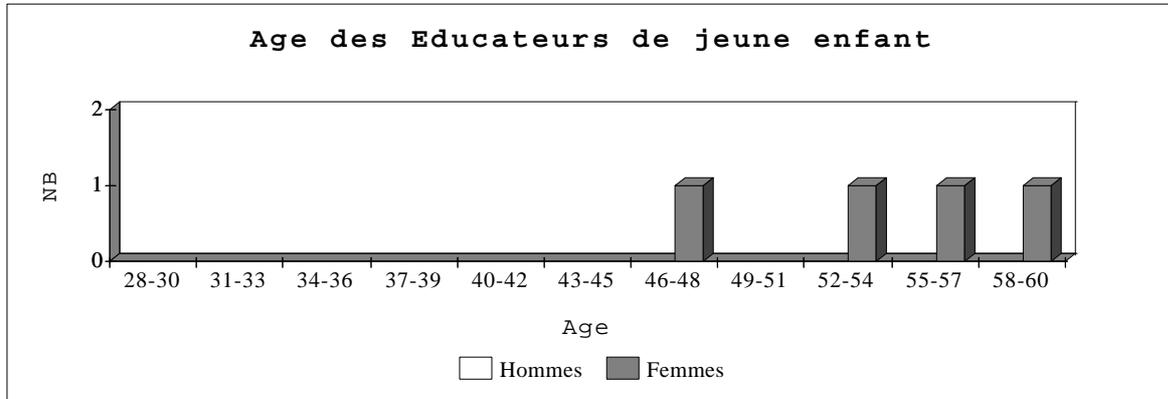


A nouveau les hommes sont plus représentés que les femmes avec 69%. L'âge moyen est de 39 ans soit inférieure de 3 ans à la moyenne de l'établissement. Leur ancienneté moyenne dans l'établissement est de 10 ans et 3 mois, soit inférieure de 3 ans à la moyenne de l'ensemble de l'établissement.

Un ME a passé son diplôme d'ES en cours d'emploi mais attend qu'un poste d'ES se libère. A

l'exception de deux ME, les autres n'ont pas d'autres diplôme validant des études supérieures.

· **Étudions le parcours professionnel, l'âge et l'ancienneté des EJE:**



100% des EJE sont des femmes avec une moyenne d'âge de 52 ans. Leur ancienneté dans l'établissement est de 24 ans et 10 mois, soit des moyennes très supérieures aux moyennes de l'établissement. Ces personnes ont un seul diplôme, celui d'EJE qu'elles ont obtenu avant leur entrée au CDEF, et n'ont pas fait de formation en cours d'emploi.

Nous pouvons faire une comparaison avec les données de la DRASS de Midi-Pyrénées qui a réalisé en 1998 sur les EJE de cette région³.

Historiquement issue d'une recomposition du métier de jardinière d'enfants positionnée dans le champ de l'instruction préscolaire et sociale, la profession d'EJE est fortement féminisée, soit 95% dans la région, 90% dans les établissements sociaux et médico-sociaux, 96% auprès des structures de garde, santé et loisirs.

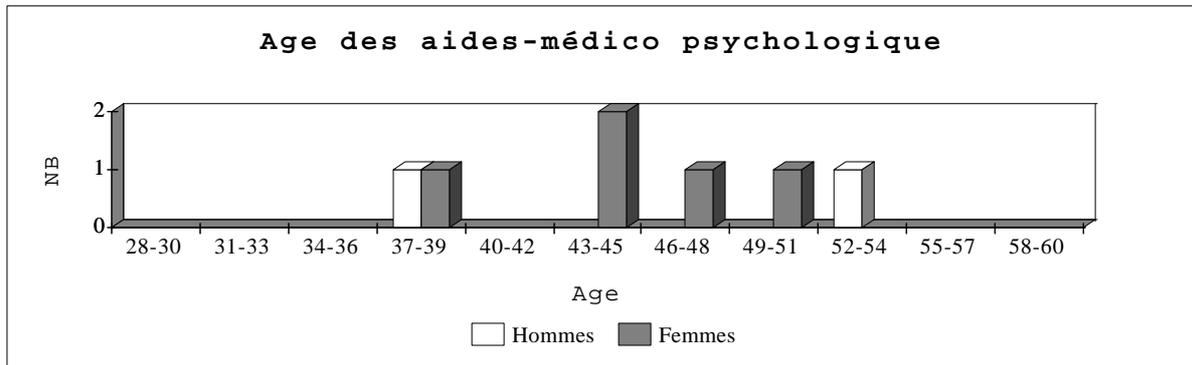
La moyenne d'âge des EJE dans la région est respectivement de 37 ans et 41 ans dans les deux secteurs de garde et dans les établissements sociaux et médico-sociaux dans le région Midi-Pyrénées.

La moyenne d'âge des EJE de l'établissement est donc supérieure de 11 ans à la moyenne des EJE exerçant dans des établissements sociaux et médico-sociaux.

La moyenne de l'ancienneté des EJE de la région dans la fonction au sein d'un établissement se situe entre 7 et 8 ans, soit bien inférieure à l'ancienneté moyenne des EJE au CDEF.

³DRASS de Midi-Pyrénées, "L'éducateur de jeunes enfants en Midi-Pyrénées, un professionnel de l'accueil de l'enfant: emploi, formation, perspectives", Toulouse, 1999

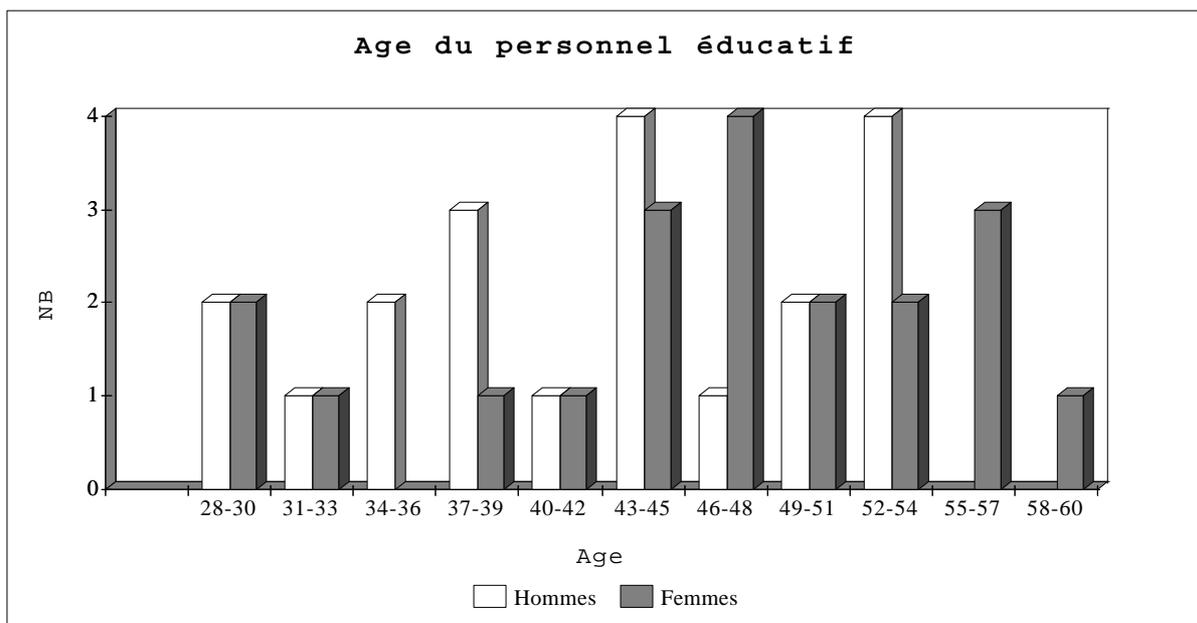
Enfin études, le parcours professionnel, l'âge et l'ancienneté des AMP.



Les femmes sont, à 71% majoritaires. La moyenne d'âge est de 44 ans, leur ancienneté moyenne est de 11 ans 1/2. Pour la plupart ces AMP ont été formés par l'établissement qui souhaite qualifier ces personnels de nuit et sur les annexes, et ainsi ne pas employer de personnes peu ou non qualifiées travaillant directement auprès des enfants.

c/ Parcours professionnel, âge et ancienneté du personnel éducatif

En dernier lieu, nous pouvons regrouper les données des différentes catégories de personnel qui composent l'ensemble que nous avons défini comme le personnel éducatif; et que nous pourrions comparer au reste du personnel de l'établissement.



La moyenne d'âge est de 44 ans, soit inférieure d'un an à la moyenne de l'établissement, avec

une répartition égale entre hommes et femmes, à l’instar de la répartition dans l’ensemble du personnel de l’établissement avec 73 % de femmes.

L’ancienneté moyenne du personnel éducatif est de 13 ans, soit un peu inférieure à l’ancienneté moyenne de l’établissement qui est de 13 ans 1/2.

Il est à noter que plusieurs éducateurs ont suivi des formations pour changer de métier, secrétariat, bureautique, jardinier, et demandent une reconversion et réaffectation au CDEF. Actuellement l’établissement n’a pas pu répondre à ces demandes, au vu de la taille de l’établissement, trop petite pour pouvoir permettre de tels mouvements.

2- Les maladies “ordinaires”: étude de l’absentéisme

Lors du Comité d’hygiène de sécurité et des conditions de travail (CHSCT) du 13 avril 2000, le médecin du travail faisait état d’une augmentation du nombre d’arrêt maladie en raison d’une fragilisation de l’état général du personnel.

Le médecin du travail notait des troubles d’ordre physique, à savoir troubles du sommeil, troubles digestifs, hypertensions artérielles, et d’ordre psychologique; états dépressifs, sentiment de peur...

Il a été constaté que 60 mois de remplacements avaient été effectués sur les quatre premiers mois de l’année 2000 alors qu’en 1999, 32 avaient été effectué à cette même période.

Analysons les données issues du bureau du personnel sur la maladie ordinaire (MO) depuis 1998 pour vérifier que le personnel éducatif est concerné par cette évolution.

a/ Analyse des maladies ordinaires en 1998

Analyse des données de MO pour 1998

1998	comparaison des données de MO du personnel éducatif/ ES total CDEF				
		ME	EJE	AMP	
NB agents	18 perso éduc / 71 agents malade	4 agents	6 agents	3 agents	5 agents
NB jours	848 jours MO / 2623 j CDEF	125 jours MO	270 jours MO	16 jours MO	399 jours MO
% en NB agents	25% en NB agents	5.63%	8.45%	4%	7%
% en NB de jours de MO	32.3% en jours MO	4.75%	10.3%	0.6%	15.2%
NB perso éduc	41	17	15	4	5
% perso éduc/ ensemble CDEF	25%	10.5%	9.25%	2.5%	3%

Ce tableau montre qu’en globalité le nombre du personnel éducatif est autant soumis à la MO, même si en jours de maladie, le personnel éducatif présente un pourcentage supérieur; cela

montre que le personnel éducatif est malade plus longtemps ou plus souvent mais que cela ne touche pas plus de personnes que par rapport à l'ensemble du personnel.

Il est à noter que les ES sont beaucoup moins malade en nombre d'agent et en jours que le reste du personnel, mais que les AMP sont au contraire beaucoup plus malades en nombre d'agent et en jours de MO.

Voyons si ces interprétations se confirment en 1999:

b/ Analyse des maladies ordinaires en 1999

Analyse des données de MO pour 1999

1999	comparaison des données de MO du personnel éducatif/ total CDEF	ES	ME	EJE	AMP
NB agents	20 perso éduc / 89 agents malade	10 agents	5 agents	1 agent	4 agents
NB jours	525 jours MO / 2700 j CDEF	330 jours MO	155 jours MO	8 jours MO	32 jours MO
% en NB agents	22% en NB agents	11.23%	5.6%	1.12%	4.5%
% en NB de jours de MO	19.4% en jours MO	12.2%	5.75%	0.3%	1.18%
NB perso éduc	41	17	14	4	7
% perso éduc/ ensemble CDEF	25%	10.5%	8.5%	2.5%	4%

Nous pouvons observer que le personnel éducatif a été plutôt moins absent pour MO que le reste du personnel: il y a une baisse de 320 jours de MO entre 1998 et 1999, et cela principalement grâce à la baisse des jours de maladie des AMP qui était particulièrement haute.

Il y a une augmentation très nette des MO des ES.

c/ Analyse des maladies ordinaires en 2000 (janvier-mars)

Analyse des données de MO pour Janvier-avril 2000

janvier-avril 2000	comparaison des données de MO du personnel éducatif/ total CDEF	ES	ME	EJE	AMP
NB agents	16 perso éduc / 61 agents malade	6 agents	5 agents	1 agent	4 agents
NB jours	354 jours MO / 1645j CDEF	182 jours MO	28 jours MO	10 jours MO	134 jours MO
% en NB agents	26.2% en NB agents	9.8%	8.2%	1.6%	6.5%
% en NB de jours de MO	21.5% en jours MO	11%	1.7%	0.6%	8.1%
NB perso éduc	41	17	15	4	8
% perso éduc/ ensemble CDEF	25%	10.5%	9.3%	2.5%	5%

Effectivement en 4 mois il y a une augmentation du nombre de jours de maladie de l'ordre de plus 80% et du nombre d'agents malades de plus 50 %. Il semble que seuls les ES soient touchés par cette évolution, les autres catégories restant moins malades que le reste du personnel.

En conclusion, il apparaît que le taux d'absentéisme fort dans cet établissement concerne le personnel éducatif dans une proportion plutôt inférieure à l'ensemble du personnel; avec une exception sur la période étudiée pour les AMP, nettement au dessus des moyennes du personnel. Il semble qu'une vague d'absentéisme des ME se soit produite en 1998, relayée par une hausse des MO chez les ES dès 1998.

Le constat de malaise général aujourd'hui plus accentué n'est, selon le médecin du travail, pas spécifique au personnel éducatif; elle note néanmoins des symptômes plus marqués parmi ce personnel.

Nous avons donc constaté des difficultés croissantes dans la prise en charge éducative au vu de leur complexité croissante et la violence qui l'accompagne. Les AT au CDEF concernent en effet, principalement le personnel éducatif.

Néanmoins si ces faits sont constatés, les retraits professionnels énoncés ne se traduisent pas par un absentéisme plus accentué que la moyenne de l'établissement.

De plus, l'étude des données démographiques du personnel éducatif montre que l'ancienneté y est assez longue, équivalente à la moyenne de l'établissement.

Si les retraits professionnels du personnel éducatif ne se distinguent pas dans les données de l'établissement, le discours collectif dont nous avons reproduit quelques écrits, renforce lui, cette idée.

Il s'agit donc, au delà de ces constats nuancés de construire un modèle d'analyse pour aller plus loin dans la compréhension de ce malaise "parlé".

Ce modèle d'analyse sera composé d'apports théoriques qui nous permettrons de poser des hypothèses.

II- Recherche des origines de ce mal-être

Nous avons choisi de sélectionner les théories qui paraissent utiles à la compréhension de la problématique et du constat que nous avons présentés.

Les analyses théoriques du stress et de la motivation seront exclues à ce stade de la réflexion; ces deux concepts semblent aujourd'hui dépassés et englobés dans d'autres théories que nous présentons ci-dessous.

A/ Le cadre théorique: analyse critique

Les enjeux de la toxicité du travail sur la santé mentale, définie comme le pendant psychologique de la santé physique, appliquées au monde du travail, ont fait l'objet d'une réflexion grandissante qui a donné naissance à une nouvelle discipline: la psychopathologie du travail dont nous exposerons les grands principes dans notre première partie.

Si, grâce à la psychopathologie du travail, le couple "travail - fatigue" est devenu évident dans sa notion de souffrance, il en est un autre qui s'est progressivement dessiné; celui de "profession - épuisement".

La profession renvoie à l'identité sociale de l'individu, l'épuisement évoque la métaphore du puits qui est devenu sec.

Le "burn-out" est souvent traduit par "syndrome d'épuisement professionnel", nous en présenterons les grands traits en seconde partie.

Nous étudierons en troisième partie les ressorts de la construction des identités individuelles, collectives et professionnelles, ainsi que l'histoire de la profession éducative en troisième et quatrième partie.

1- Santé mentale et psychopathologie du travail

Cette nouvelle conception du travail émerge dans un contexte particulier; reconnaissance des maladies professionnelles en 1919, création du Comité consultatif des AT en 1936 et institutionnalisation de la Médecine du travail en 1941.

La santé mentale, est le premier mouvement d'analyse des conséquences du travail autres que proprement physiques.

La démarche de la psychopathologie, qui étudie selon Christophe DEJOURS, "le rapport psychique de l'homme au travail"⁴, puise ses sources dans l'étude des conséquences du travail sur la santé mentale des travailleurs et sur les conditions éventuelles de transformation du travail.

a/ La santé mentale: situations pathogènes de travail

Les problèmes de santé mentale au travail trouvent leur origine dans un ensemble de facteurs qui peuvent être liés à l'organisation et au milieu de travail. Plusieurs de ces facteurs sont difficiles à mesurer, il semble donc plus juste de parler de situations de travail à risque ou pathogènes.

Ces situations peuvent être⁵:

- un travail répétitif et monotone;
- la perturbation des rapports hiérarchiques (verticaux): exemple, suite à une restructuration, surcharge quantitative de travail sans autonomie décisionnelle ou sans soutien de l'organisation;
- la perturbation des rapports horizontaux en raison par exemple, d'une ambiguïté dans la définition des rôles et des responsabilités. La gestion passive des répartitions des rôles permet l'émergence d'un pouvoir parallèle des travailleurs. Ce système alternatif de répartition des tâches engendre une plus grande violence dans les rapports horizontaux.

Ces situations de travail repérées comme pathogènes peuvent conduire à des atteintes à une bonne santé mentale des individus selon le schéma ci-dessous:

Les trois phases des atteintes à la santé mentale

Les manifestations de la première phase sont des réactions de l'organisme qui servent de mécanisme de défense ou de récupération physique ou psychologique à un individu exposé à des situations de travail pathogènes.

La deuxième phase regroupe les manifestations réversibles de pathologies qui amènent les travailleurs à demander de l'aide aux services de santé.

La troisième phase concerne des pathologies plus graves pouvant affecter plus durablement l'équilibre d'un individu.

⁴FRANCHESCHI-CHAIX, Catherine, "Le syndrome de Burn-out: étude clinique et implications en psychopathologie du travail", Recherches en soins infirmiers, mars 1993, pp 5-60

⁵VEZINA, Michel, COUSINEAU, Michelle, MERGLER, Donna, VINET, Alain, avec le concours de LAURENDEAU, Marie-Claire, "Pour donner un sens au travail, Bilan et orientations du Québec en santé mentale du travail", Montréal, Gaétan Morin éditeur

b/ Psychopathologie et psychodynamique du travail: définition et historique:

C'est en 1941 qu'apparaît cette nouvelle conception du travail; MEYERSON signale que l'on peut considérer le travail comme "une véritable conduite psychologique", et représente une "fonction psychologique".

Un travail peut-être reconnu comme pathologique (si les conséquences sont néfastes) ou au contraire structurant (si les effets sont favorables à la santé mentale).

Ce concept de psychopathologie du travail s'est transformé en psychodynamique du travail quant ses théoriciens ont constaté qu'il n'existait de pathologies et de maladies mentales spécifiques au travail, et ont reconnu que les travailleurs restaient dans la "normalité".

Ce courant est essentiellement connu grâce aux travaux de Christophe Dejours.

Sa réflexion débute par cette première idée:

"Toute conduite, toute posture, tout discours même lorsqu'ils paraissent aberrants pour l'observateur ont toujours une légitimité⁶".

A partir de cela Dejours développe les hypothèses théoriques suivantes:

· La charge psychique de travail: Il s'agit d'une notion qui rend compte de la participation affective de l'homme à sa situation de travail, à côté de la charge physique, et de la charge mentale; et inclut "des phénomènes d'ordre psychologique, psychosociologique, voire sociologique: variables comportementales, caractérielles, motivationnelles..."

La charge psychique est reliée à l'adéquation entre la structure mentale de l'individu et l'organisation du travail.

Par organisation, Dejours entend la division et le contenu des tâches, l'encadrement, le degré de responsabilité.

Quant un travail permet la diminution de la charge psychique, il est dit équilibrant, dans le cas contraire, il est fatigant.

· Souffrance, idéologie défensive de métier: La souffrance, résultat d'une accumulation de charge psychique débute quant le travailleur ne peut plus apporter aucun aménagement à sa tâche.

Les défenses élaborées pour lutter contre ces différents formes de souffrance peuvent être individuelles ou collectives.

Lorsque les stratégies collectives de défenses servent de base à la construction d'un système de

⁶FRANCHESCHI-CHAIX, Catherine, "Le syndrome de Burn-out: étude clinique et implications en psychopathologie du travail", Recherches en soins infirmiers, mars 1993, pp 5-60

valeur, deviennent un but, Dejours les nomme “idéologies défensives de métier”.

Il a particulièrement étudié ce phénomène chez les ouvriers du bâtiment qui présentent des comportements de défi vis à vis du risque, une résistance aux consignes de sécurité, qui peuvent paraître paradoxaux pour un observateur extérieur. Or de telles conduites ont un rôle précis, celui de former une cohésion entre les ouvriers ainsi qu’un mode de reconnaissance immédiat et un moyen de sélection des travailleurs qui contrôlent mal leur peur.

Pour que s’élabore cette idéologie défensive de métier, il faut une souffrance vécue par la collectivité ouvrière au sein d’un travail d’équipe.

· L’insatisfaction au travail: c’est un des aspects de la souffrance au travail.

Pour comprendre d’où provient l’insatisfaction dans le travail, Dejours distingue deux contenus du travail :

- le contenu significatif: il est d’une part concret, c’est le sens du travail vis à vis des valeurs sociales et idéologiques du contexte, et d’autre part plus symbolique relevant des pulsions, désirs.

- le contenu ergonomique: c’est au contraire du précédent la composition réelle du travail; intellectuelles, manuelles...

Le travail doit donc revêtir un équilibre entre ces contenus, entre les différentes aspirations des travailleurs et “offrir, selon Dejours, par la tâche, de quoi exercer les aptitudes du travailleur, c’est aussi couvrir les besoins de son économie psychosomatique, c’est à dire lui donner la chance de conserver sa santé⁷”.

En résumé, la psychodynamique repose sur trois théories qui permettent de comprendre la dynamique entre le sujet, l’univers du travail et le champ social.

· La théorie du sujet: s’appuie sur le fait que “tout individu sain d’esprit cherche à s’accomplir et à relever les défis en mobilisant son intelligence pratique et son inventivité. Le travail, en questionnant notre capacité ou notre créativité nous permet de révéler d’autres potentialités, donc de nous accomplir. Le travail, devient alors l’instrument privilégié dans la construction du sens et de l’identité⁸”.

· La théorie sur le travail s’est beaucoup inspirée des découvertes de l’ergonomie pour laquelle le travail n’est jamais qu’une simple exécution technique. Il y a toujours une différence entre le travail prescrit et le travail réel ouvrant ainsi un espace d’ajustement. Le travail n’est donc jamais réductible à la stricte application des tâches techniques, prédéterminées ou standardisées.

⁷FRANCHESCHI-CHAIX, Catherine, “Le syndrome de Burn-out: étude clinique et implications en psychopathologie du travail”, Recherches en soins infirmiers, mars 1993, pp 5-60

⁸VEZINA, Michel, “Organisation du travail et santé mentale”, Prophyl santé, septembre 1999, pp 10-17

· La théorie sur la société fait référence au regard de l'autre dans la construction de l'identité. Le jugement d'autrui sur la capacité de faire est ici capital, compte tenu que l'individu est inscrit dans une communauté d'appartenance ayant ses règles et ses codes propres.

La santé mentale au travail est donc le résultat d'un équilibre dynamique (donc instable) entre le besoin et l'accomplissement de l'individu, les normes sociales dont il dépend et finalement, le travail qui impose ses contraintes.

Les responsables de l'organisation se doivent alors de connaître et de reconnaître les réelles difficultés du travail et déterminer de façon réaliste ce qui est acceptable, tandis que les travailleurs doivent pouvoir rendre intelligible leurs difficultés dans leur travail, et montrer leur contribution essentielle à l'organisation.

c/ Analyse critique

Je retiendrai de l'aspect psychologique de ce concept ces deux idées fondamentales:

- "Dans chaque travailleur se dissimule en général, une souffrance qui ne demande qu'à se changer en curiosité et en intérêt pour le travail bien fait"⁹;
- les stratégies défensives de métier et le lien entre organisation du travail et identité collective.

⁹CHANLAT, Jean-François, "L'individu dans l'organisation; les dimensions cachées"

2- Épuisement professionnel et burn-out

a/ Historique, définition

Le verbe “to burn-out” signifie échouer, s’user, ou devenir épuisé; en terme d’industrie aérospatiale, cela correspond à l’épuisement du carburant d’une fusée avec comme résultante la surchauffe et le bris de machine.

Le terme de “burn-out” est apparu en 1974 en tant qu’entité clinique dans la littérature nord-américaine sous la plume de Freudenberger, psychanalyste, qui désigne par là même un état particulier de détresse observé sous des signes physiques dits psychosomatiques et sous des signes comportementaux. En 1987, il qualifie le burn-out de brûlure interne qui réside dans le fait de s’épuiser en s’évertuant à atteindre un but irréalisable que l’on s’est fixé ou que la société impose.

L’équipe s’organisant autour de Maslach définit le burn-out comme un “syndrome d’épuisement physique et émotionnel qui conduit au développement d’une image de soi inadéquate, d’attitudes négatives au travail avec perte des intérêts et de sentiments pour les usagers”¹⁰.

Trois éléments centraux du syndrome sont définis:

- l’épuisement physique et/ou psychique: il provient d’une demande psychologique excessive chez les personnes en relation d’aide;
- la déshumanisation ou perte d’empathie: le soignant est détaché excessivement de ses patients;
- le manque d’accomplissement personnel: la situation professionnelle, malgré les efforts du travailleur n’apporte pas les effets positifs attendus.

En 1980 cette équipe publie une échelle capable de repérer le syndrome du burn-out ainsi que des mesures préconisées à la fois internes et externes:

- sélection préalable des travailleurs; faire la distinction entre des motivations réalistes et irréalistes;
- changement d’activité sinon prise de recul par rapport au malaise ressenti et à la tâche, rotations internes;
- prévoir un temps d’expression, pour soi-même et avec les autres.

Les facteurs de risque de l’épuisement professionnel sont multiples¹¹:

- la confrontation à la souffrance humaine, la mort qui peuvent entraîner des conduites d’évitement ou de lutte contre l’idée de ne pas pouvoir agir sur l’événement;

¹⁰FRANCHESCHI-CHAIX, Catherine, “Le syndrome de Burn-out: étude clinique et implications en psychopathologie du travail”, Recherches en soins infirmiers, mars 1993, pp 5-60

¹¹VEZINA, Michel, COUSINEAU, Michelle, MERGLER, Donna, VINET, Alain, avec le concours de LAURENDEAU, Marie-Claire, “Pour donner un sens au travail, Bilan et orientations du Québec en santé mentale du travail”, Montréal, Gaétan Morin éditeur

- la surcharge de travail peut conduire le travailleur à avoir moins de contacts privilégiés avec les usagers; un conflit de rôle peut alors se déclencher, autour d'une divergence entre l'éthique du travailleur et les exigences du travail;
 - l'ambiguïté de rôle et des consignes est un autre facteur de risque puisqu'il ne permet pas une définition claire des tâches et responsabilités de chacun.
 - Enfin, le manque de soutien dans le travail est isolé comme un facteur de risque d'émergence d'épuisement professionnel.
- Des horaires de travail trop lourds ou alternants accentuent ces facteurs de risque résumés dans le schéma ci-dessous¹²

Les atteintes à la santé mentale liées à l'épuisement professionnel sont les suivantes:

- Fatigue
- Réactions anxieuses et dépressives
- Troubles somatiques
- Absentéisme et roulement de personnel
- Consommation de médicaments et d'alcool
- Troubles du sommeil
- Hypertensions artérielles
- Troubles d'adaptation
- Dépression sévère
- mortalité prématurée liée aux pathologies de la phase II

b/ Analyse critique

De cette théorie qui a connu une assez large diffusion en France, et qui a été étudiée à propos des travailleurs sociaux je retiendrai essentiellement que:

- l'épuisement n'est pas un phénomène inéluctable: il s'agit de connaître ces facteurs déterminants mais n'y conduisant pas obligatoirement: charge de travail, facteurs organisationnels et psychosociaux (absence de contrôle ou d'autonomie dans le travail, conflit et ambiguïté de rôle, relations interpersonnelles) et caractéristiques individuelles.
- De plus, l'intérêt de ce concept consiste dans le fait qu'il tente¹³ d'apporter des solutions à ce qu'il a mis en évidence, à savoir un premier type d'action plus individuelle; et l'autre modalité

¹²VEZINA, Michel, COUSINEAU, Michelle, MERGLER, Donna, VINET, Alain, avec le concours de LAURENDEAU, Marie-Claire, "Pour donner un sens au travail, Bilan et orientations du Québec en santé mentale du travail", Montréal, Gaétan Morin éditeur

¹³Dossier "Vaincre l'usure professionnelle", Les cahiers de l'actif, mai-juin 1998, pp 5-118

est l'intervention visant à modifier l'environnement de travail:

- renforcer la participation des travailleurs aux décisions, accroître l'information lors des changements
 - Améliorer la supervision en précisant des objectifs de travail, les attributions, les responsabilités de chacun
 - Organiser une rotation des activités, élargissement de l'expérience et de la formation
- Reconsidérer la charge de travail et l'organisation de travail, afin de répartir les tâches de façon plus équitable, assurer une formation spécifique si nécessaire...

- Il semble enfin indispensable d'intégrer le lien entre malaise ou épuisement d'un personnel et qualité de la prise en charge; en effet, il est démontré par ce courant que les travailleurs en difficultés déshumanisaient les usagers, s'en détachaient excessivement.

On peut ajouter que Tomkiewicz¹⁴ considère l'épuisement professionnel de certains travailleurs sociaux comme une cause probable de violences institutionnelles, ces dernières ne sont plus une cause d'épuisement professionnel, comme nous l'avons évoqué plus haut, mais une conséquence.

¹⁴ *Ministère de l'Emploi et de la Solidarité*, "Prévenir, repérer et traiter les violences à l'encontre des enfants et des jeunes dans les institutions sociales et médico-sociales", Rennes, éditions ENSP, 2000

3- Construction de l'identité professionnelle, individuelle et collective

C'est à Erickson que l'on doit d'avoir introduit en 1950 dans les sciences humaines, une réflexion sur l'identité personnelle et sociale.

a/ Identité personnelle et identité de l'acteur social

Selon Tap¹⁵, l'identité personnelle "en un sens restreint, concerne le sentiment d'identité, c'est à dire le fait que l'individu se perçoit le même, rester identique à lui même, dans le temps.

En un sens plus large, on peut l'assimiler au système de sentiments et de représentations par lequel le soi se spécifie et se singularise. L'identité est donc ce qui me rend semblable à moi-même et différent des autres, c'est ce par quoi je me sens exister en tant que personne et en tant que personnage social, ce par quoi je me définis et je me connais, me sens accepté et reconnu comme tel par autrui, mes groupes et ma culture d'appartenance".

L'identité de l'acteur social "peut être le résultat d'un compromis, ou d'un amalgame entre deux définitions: une définition <<externe>>: ce que l'acteur doit être et faire, ce que l'on attend de lui, dans le cadre des identités collectives, l'image que les autres lui renvoient de lui même et une définition <<interne>>: ce qu'il a le sentiment d'être et de faire, ce qu'il a envie d'être, l'image qu'il se donne de lui même en fonction de son histoire et des valeurs qu'il défend, en fonction aussi de sa situation actuelle et de ses projets.

C'est dire que l'identité est en définitive condamnée à s'inscrire dans un entre deux, du singulier au pluriel, de l'interne vers l'externe, de l'être vers l'action, de l'égo et de l'alter, de la défensive et de l'offensive, de l'enracinement et de la migration, de l'assimilation et de la discrimination, de l'insertion et de la marginalisation"¹⁶

b/ La construction d'une identité professionnelle: "l'identité et les relations de travail"¹⁷

L'identité touche à la fois aux systèmes de représentations et aux conditions concrètes des relations de travail. L'hypothèse de Sainsaulieu, précurseur dans l'étude des identités au travail par son ouvrage "L'identité au travail", est que les modèles culturels qui gèrent les rapports des représentations et de l'action sont eux-mêmes la conséquence des contraintes sociales complexes et répétitives dans lesquelles les acteurs ne peuvent éviter de vivre s'ils veulent vivre en société.

Comme le souligne Crozier, les rapports obligés de travail conduisent à de véritables systèmes sociaux d'interactions stratégiques en conséquence de l'état des données matérielles du travail,

¹⁵TAP, Pierre, "Identités individuelles et personnalisation", Toulouse, Privat, Sciences de l'Homme, 1986

¹⁶TAP, Pierre, "Identités collectives et changements sociaux", Toulouse, Privat, Sciences de l'Homme, 1986

¹⁷SAINSAULIEU, Renaud, "L'identité et les relations de travail", in TAP Pierre, "Identités collectives et changements sociaux", Toulouse, Privat, Sciences de l'Homme, 1986, pp 275-286

de la distribution formelle et informelle du pouvoir, et de la tension constante vers une rationalité des formes d'organisation.

L'observation du monde du travail dans les décennies 1960 et 1970 a permis à Sainsaulieu de dégager quatre modèles et normes de valeurs, quatre cultures différentes:

Dans le domaine des tâches d'ouvriers spécialisés, de la disqualification, du travail standardisé, Sainsaulieu a constaté que les représentations collectives renvoient à une sorte de modèle fusionnel des relations où le collectif est valorisé comme un refuge et une protection contre les divergences et les clivages; où les relations interpersonnelles sont intensément affectives mais peu axées sur les débats d'idées; où le rapport au chef ou au leader est indispensable pour orienter le groupe.

· Une autre culture est à l'inverse marquée par la négociation et l'acceptation des différences. On la retrouve principalement chez les professionnels ouvriers, mais aussi, chez des employés ou agents techniques exerçant un véritable métier, ou encore chez les cadres ayant une réelle fonction d'encadrement. Cette culture est marquée par la grande richesse affective des relations interpersonnelles; par l'importance de la vie collective de type démocratique, c'est à dire acceptant de débattre entre minorité et majorité, par un refus net de toute autorité imposée; par le choix de ses leaders pour leur aptitude à faire s'exprimer et à faire vivre des groupes démocratiques. Cette culture valorise la solidarité mais aussi la différence et le concept de groupe; le métier sous toutes ses formes est au sommet de l'échelle des valeurs, avec lui viennent les valeurs d'autonomie, d'indépendance et de maîtrise de soi et des autres.

· La troisième culture apparaît dans les situations de mobilité socioprofessionnelles et de promotion interne. Elle est typique des situations de changements techniques et de croissance où les filières de promotion sont largement ouvertes pour les ouvriers, agents techniques, employés...

Dans cette position, les rapports interpersonnels sont peu nombreux mais intenses, affectifs; les groupes sont fuis et considérés comme dangereux parce qu'on y voit des freins ou parce qu'on les a quittés. Le chef est un personnage considérable, on lui demande soutien dans ces changements, le leader est rejeté tout autant que le groupe.

Les valeurs de cette culture sont nettement celles de la personnalisation des rapports humains de travail. On souhaite du commandement libéral, la culture d'entreprise recrée une communauté d'appartenance et remplace les solidarités de groupes professionnels.

· La quatrième culture est la culture de retrait qui apparaît dès les années 1960. Des travailleurs restent au travail des années entières sans amis, ni groupes, ni relations personnalisées avec les chefs ou les leader. Cette position d'absent-présent valorise les éléments

réglementaires, statutaires et purement économiques au travail. Cette culture est présente chez les travailleurs étrangers ayant un projet de retour au pays, chez les personnes intéressées par des préoccupations extra-familiales. Il n'existe pas ici d'identité au travail à proprement parler.

Ces quatre modèles de culture posent le problème d'un effet d'apprentissage culturel lié à l'expérience et au contenu même des relations de travail en organisation. Or la structure de ces modèles de relations n'est pas indépendante de la structure de pouvoir du contexte des rapports de travail.

La culture qui repose sur des normes de différenciation fortes aussi bien dans l'interpersonnel que dans le groupe, est aussi celle de l'importance des sources de pouvoir accessibles par le métier, le contrôle des communications, l'action sur le règlement.

Le métier est toujours une source de puissance et d'indépendance dans les rapports de travail. De leur côté les cadres ont d'autres sources de pouvoir liées à leur position de responsabilités humaines.

Il semble ainsi que l'on puisse soutenir l'idée que l'identité au travail soit la résultante d'un processus d'apprentissage culturel en rapport intime avec la pratique du pouvoir dans l'exercice quotidien du travail en organisation.

Une identité par la masse et l'indifférenciation fusionnelle provient de la vulnérabilité individuelle dans le système social.

Moins on peut jouer individuellement, plus on existe par un processus d'identification à des pairs ou à des leaders.

Une identité qui supporte le choc des différences, et peut se passer des identifications aux supérieurs ou à la masse des pairs, trouve semble-t-il son terrain d'apparition dans les situations de travail où l'exercice du pouvoir est fréquent mais réciproque ou tournant.

Dans les périodes de mobilité professionnelles accélérée, l'identité sociale est profondément perturbée, c'est pourquoi c'est plus la quête d'identité qui caractérise cette culture qu'une véritable identité.

Une liaison théorique peut donc être proposée entre l'identité, le pouvoir, la culture: la structuration de l'identité se fait en fonction des moyens systémiques dont on dispose au travail pour obtenir une reconnaissance de sa différence.

Si l'échange social qu'engendre le rapport de fonction à fonction ne se limite pas à la seule observation des règlements, alors la part de pouvoir, d'autonomie et de poursuite des objectifs personnels qui se négocient autour des incertitudes à résoudre, constitue un capital d'identité considérable.

Ou bien, on est sans pouvoir, et sa part de reconnaissance imposée ne dépend plus que d'alliances massives et d'opposition individuelles rares.

Ou encore, on est en position de métier, de responsabilité et de communication que l'exercice habituel des rapports de travail laisse un résidu très important de considération et de reconnaissance de soi, les occasions de débat étant constamment réintroduites par l'expérience du travail.

De plus, comme Dubar le note¹⁸ les configurations identitaires typiques sont évolutives: moment de la construction de l'identité correspondant traditionnellement à la formation professionnelle initiale, moment de la consolidation de l'identité lié à l'insertion et à l'acquisition progressive de la qualification dans les filières de métier, moment de la reconnaissance de l'identité maîtrisée par l'accès à des responsabilités, moment du vieillissement de l'identité et du passage progressif à la retraite.

c/ Analyse critique:

Les personnels éducatifs semblent s'insérer dans le dernier modèle de l'identité de métier même si l'on peut comprendre que leur reconnaissance incomplète en termes de compétences dévoie ce modèle, la nécessité du groupe apparaît alors comme dernier refuge de l'identité professionnelle, même s'il semble que cette identité collective est restreinte (cadre de l'équipe, du groupe d'enfants) et cachée au profit de la valorisation des personnalités et individualités, outils de travail.

De plus, il importe de retenir que la production de sens et d'identité professionnelle dans les organisations, dans nos établissements existe, qu'il ne faut la nier sans trop en augmenter l'importance ou notre influence sur ces mécanismes.

Il s'agit donc par des moyens traditionnels de management et de gestion d'une organisation (pouvoir, information, répartition des tâches, système de reconnaissance du travail) de créer les conditions d'affirmation d'identités professionnelles efficaces, en ce sens qu'elles motivent les personnels dans le sens d'une meilleure qualité de la prise en charge de l'utilisateur.

En résumé, on rappelle la définition de l'identité professionnelle selon Sainsaulieu: "L'identité qui exprime cette quête de force que l'on trouve dans les ressources sociales du pouvoir pour arriver à la possibilité de se faire reconnaître comme détenteur d'un désir propre désigne donc, à la fois, la permanence des moyens sociaux de la reconnaissance, ainsi que la capacité pour le sujet à conférer un sens durable à son existence. Désireux d'être, le sujet ne trouve cette plénitude que dans les moyens sociaux de codifier son expérience"

Trois éléments ressortent d'une telle définition:

¹⁸DUBAR, Claude, "La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles", Paris, Armand Colin, Collection U, 1996

- le pouvoir entendu comme pouvoir social, ce qui revient à se demander quel pouvoir a l'individu sur ses actes;
- la reconnaissance ou comment on est considéré sur le plan de la réalité (statut, rémunération...);
- le sens, tant la motivation de l'acte professionnel est lié à un contexte où le sujet peut trouver une cohérence.

4- Histoire de la profession éducative

On regroupe sous l'expression secteur éducatif, des catégories de personnel chargés de la rééducation d'enfants et d'adolescents présentant des déficiences physiques ou psychiques, des troubles du caractère ou du comportement, délinquants ou en danger, confiés par les autorités judiciaires, administratives, ou par les familles, c'est à dire ce qui est dénommé l'enfance inadaptée.

a/ Genèse de la profession éducative

La profession s'accorde très généralement pour situer sa naissance pendant la dernière guerre, alors qu'un certain nombre de milieux familiaux étaient désorganisés par l'absence des pères, au front ou en captivité, par le travail des mères¹⁹.

Si une certaine forme d'éducation s'est bien mise en place à cette époque, si l'idéologie professionnelle s'est effectivement édifiée dans ce contexte particulier, et si l'emprise de milieux confessionnels spécifiques sur le secteur de l'enfance trouve là sa source, il faut remonter plus loin pour retrouver, conséquence de la création d'un secteur dans le domaine judiciaire, la naissance d'une nouvelle spécialité qui se charge de l'encadrement de "l'enfance abandonnée, malheureuse, vicieuse ou coupable".

La loi du 22 juillet 1912 institue les tribunaux pour enfants et instaure le régime de la liberté provisoire et de la liberté surveillée.

La mise en place de ces tribunaux spécialisés est suivie par la constitution en 1923 d'une branche de l'assistance, le service social de l'enfance en danger. Né d'initiatives privées, il se propose d'aider les magistrats à concrétiser l'esprit nouveau de la loi: il exécute des enquêtes sociales, crée un service de consultations médico-psychiatriques, exerce des mesures de surveillance et "d'influence éducative", traçant le chemin aux futures associations de sauvegarde de l'enfance.

Lorsque, immédiatement avant-guerre, le gouvernement, veut, à la suite de campagnes contre les "bagnes d'enfants", recruter un nouveau personnel pour ses internats, il confie la responsabilité d'une expérience de formation au commissariat national des Eclaireurs unionistes (scouts protestants). Mais c'est surtout pendant les années de la deuxième guerre mondiale que se développent des vocations d'éducateur et que sont créés les nouveaux établissements de rééducation.

Un bon nombre de ces éducateurs ne sont pas simplement issus du scoutisme, ils en reprennent explicitement les méthodes et les idéaux. Cette fraction importante et très active marque de manière durable l'orientation de ce secteur, et conserve aux milieux catholiques le rôle qu'aux différents époques l'Eglise a pu avoir dans le traitement séparé des jeunes déviants.

¹⁹VERDES-LEROUX, Jeannine, "Le travail social", Paris, Aux éditions de minuit, Collection "Le sens commun", 1996

Sur 14 écoles d'éducateurs existants en 1952, 9 sont gérées par des associations confessionnelles et 5 par des Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (ARSEA), organismes privés créés en 1943, reconnus et généralisés en 1946.

En dépit d'un courant minoritaire issu de l'esprit de la Libération d'inspiration socialo-marxiste, un consensus existe en 1947: la profession se rattache à une sorte de christianisme plus ou moins social et pratique un corporatisme actif qui, au nom de l'intérêt supérieur de l'enfant, de la vocation, du dévouement, du don "exigé" disqualifie l'action syndicale et affiche un apolitisme qui n'est rien d'autre qu'un accord profond avec les valeurs établies.

A partir du sentiment d'être "appelés" à "servir" des enfants, se forment une pratique et une idéologie qui tournent résolument le dos à l'école et à ses valeurs. En effet, si le catholicisme, de manière générale, tient en suspicion les valeurs intellectuelles, le scoutisme affiche un mépris ouvert pour le modèle de réussite de l'école.

Dans les années de l'après-guerre, le débat sur la place des connaissances dans la formation des éducateurs a été explicite: deux pôles se sont opposés; d'un côté les empiristes qui exprimaient leur défiance à l'égard des perspectives scientifiques et de l'intellectualisme et, de l'autre, les opposants à cette forme "d'obscurantisme" qui développe une "conception de l'éducateur où il paraît qualifié d'une façon quelque peu mythique par des qualités humaines et des vertus morales"²⁰.

Le débat a été tranché au profit du courant majoritaire à l'assemblée générale des éducateurs de 1949 illustré par les propos d'Henri Joubrel, estimant "que les dons naturels d'intuition et d'accrochage affectif des candidats éducateurs avec les enfants, leurs qualités humaines passent avant leurs acquisitions intellectuelles".

Ne devient pas éducateur qui veut, mais seulement²¹:

"Celui dont la nature, l'être sont reconnus: l'éducateur est autre chose à travers toutes les définitions, les perceptions, au delà d'elles et en plein coeur des réalités, du concret journalier, au contact des inadaptés: il est:

Homme qui fait le poids, a de l'envergure, du volume, l'éducateur néglige les connaissances, il doit développer sans cesse sa disponibilité et sa créativité, plutôt qu'accumuler des connaissances et un savoir-faire sans cesse périmés."

L'entreprise éducative n'a donc rien à voir avec l'école, et l'éducateur se définit en permanence contre elle. Cette critique par le milieu éducatif, secteur d'origine privée confessionnelle recrutant encore largement dans les milieux catholiques est à inscrire dans le vieux courant de

²⁰VERDES-LEROUX, *Jeannine*, "Le travail social", Paris, Aux éditions de minuit, Collection "Le sens commun", 1996

²¹ cité dans VERDES-LEROUX *op. cit.*, pp 147-148

dénonciation de l'école républicaine.

Voyons enfin, avant de s'attacher aux différentes catégories de personnels éducatifs, la définition des éducateurs face aux autres travailleurs sociaux.

Selon Verdes-leroux, "les efforts répétés de définition s'imposent d'autant plus aux professionnels que leurs pratiques se ressemblent, se réclament des mêmes valeurs. Au coeur de l'action de tous, la capacité de la relation par laquelle tous entendent spécifier leur travail".

b/ Spécialisation de la profession éducative: les différentes catégorie de personnel

L'éducateur spécialisé

L'ordonnance de 1958 a donné une nouvelle impulsion à des centres privés qui formaient des éducateurs depuis longtemps parfois, les plus anciens depuis 1944. Un diplôme d'école d'abord reconnu en 1963 a été remplacé par un diplôme d'Etat en 1967

La sélection des écoles consacrent donc le rôle prépondérant de la personnalité, fournissant des rationalisations à la dépréciations des valeurs intellectuelles, renforcée tout au long de la formation centrée sur la psychologie, et plus encore sur l'étude de la relation éducateur-enfant.

L'ES sur qui repose pour l'essentiel les tâches éducatives est défini en 1974²² comme un véritable technicien chargé de l'observation et de l'éducation des enfants et adolescents. Il doit contribuer à l'épanouissement de ces enfants, pour leur donner des chances de se réintégrer dans la société. Il doit leur offrir une image valable d'identification, établir une relation qui concourra à modifier le système de rapports qu'ils ont avec leur entourage, et s'efforcer de leur faire prendre conscience de leur responsabilité. Mais, de plus en plus, une orientation psychothérapeutique tend à s'imposer sur cette base, l'éducateur acceptant de ne plus être seulement l'entraîneur cristallisant sur sa personne l'enthousiasme et le dynamisme des enfants mais se considérant comme l'un des techniciens d'un ensemble psychothérapeutique.

Dans la longueur de la formation, trois années, transparaît l'ambiguïté qui est au coeur de l'idéologie professionnelle de l'éducateur: si l'excellence professionnelle se mesure à l'être, à ses qualités humaines, ce qui est inné, l'éducateur veut aussi être reconnu comme un véritable technicien et doit se donner un temps d'apprentissage dont la durée atteste le sérieux.

Dans la pratique les éducateurs semblent résoudre cette double exigence en mettant l'accent sur la prééminence de la personnalité lorsqu'il s'agit du travail, c'est à dire de la relation avec l'enfant, et en valorisant les techniques dès lors qu'il faut se situer par rapport à d'autres techniciens du social et présenter des résultats.

Plus encore que dans les autres professions sociales, le contenu des tâches de l'éducateur n'est

²²VERDES-LEROUX, *Jeannine*, "Le travail social", Paris, Aux éditions de minuit, Collection "Le sens commun", 1996

pas décrit institutionnellement ou juridiquement; non seulement, il exerce dans des cadres diversifiés, l'établissement, le milieu ouvert, la prévention, mais une grande variété de pratiques est possible.

Par ailleurs le discours sur les finalités de l'intervention éducative, l'adaptation du jeune à la société change de contenu au fil des transformations de l'état du système économique et social. Ils ne se définissent plus aujourd'hui comme ceux qui "mettent au travail" mais aident à la restructuration du moi, "ce qui est une action sur les jeunes pour qu'ils modifient leurs attitudes face à la vie, s'accordant harmonieusement à leur insu (les ES) avec les souhaits de la classe dominante, prompt à inviter l'homme à se changer, au lieu de changer la vie"²³.

Enfin, dernière caractéristique du travail de l'ES, le retour réflexif sur les pratiques permet au fil de discussions collectives, d'unifier les positions et les pratiques, de produire une représentation moyenne de la profession, de procurer une idéologie commune tout en maintenant l'illusion de la singularité de chacun.

· **Les moniteurs éducateurs**

Institué en 1970, le certificat d'aptitudes aux fonctions de moniteur éducateur comporte la même organisation de la sélection, la même définition du profil requis, la même orientation du programme théorique, simplement allégé.

Initialement, le ministère avait été prévu en 1975 que ce moniteur encadrerait "des enfants cas sociaux ou malades posant des problèmes moins aigus et moins criants que lorsqu'il s'agit d'enfants inadaptés". Dans la réalité les caractéristiques des usagers ont été peu utilisables et il s'est avéré comme le ministère le reconnaît que le moniteur éducateur est très proche de l'éducateur spécialisé.

Les spécialistes s'efforcent de fonder la distinction entre ces deux professions si substituables sur la capacité d'autonomie du moniteur éducateur qui serait moindre que celle de l'ES.

En dépit de cette recherche de différences, le ME opère sur le même terrain que l'ES à exception du milieu ouvert, a les mêmes fonctions, le même mode d'intervention.

· **Les aides médico-psychologiques**

Le certificat créé en 1972 est venu prendre acte d'une spécialité qui s'était mise en place et définie par la Convention collective nationale du travail de l'enfance inadaptée en 1966.

Cette spécialité avait pour objectif, selon le ministère en 1972, dans les établissements pour handicapés, "de seconder les éducateurs dans leurs tâches éducatives en vue d'une assistance

²³VERDES-LEROUX, *Jeannine*, "Le travail social", Paris, Aux éditions de minuit, Collection "Le sens commun", 1996

individualisée auprès d'handicapés dont l'état psychique ou physique l'impose".

Cette profession se rattache bien aux professions sociales au vu de son idéologie professionnelle, la mise en avant de la fonction et de l'engagement relationnel, tout en occupant un rôle subalterne comme les textes officiels l'ont témoigné dès 1972.

· **Les éducateurs de jeunes enfants**

Les EJE interviennent dans le champ de la petite enfance. Leur rôle est de favoriser le développement et l'épanouissement des enfants de 0 à 6 ans lorsqu'ils se trouvent hors de leur milieu familial pour un temps plus ou moins long.

Cette fonction est issue de l'évolution du métier de jardinière d'enfants vers celui d'éducateur avec une légitimation de la fonction par le décret du 11 janvier 1973 instituant un diplôme d'Etat.

Les EJE exercent en grande majorité dans des établissements d'accueil et de garde d'enfants de moins de trois ans, les autres exerçant dans des établissements de santé ou médico-sociaux et sociaux, dans des structures de loisirs.

Dans ce domaine de la petite enfance, les EJE ont un cadre d'intervention potentiellement diversifié: garde d'enfants par des services et structures, prévention du fait même de la socialisation précoce, éveil culturel, accompagnement de la parentalité.

c/ Analyse critique

Ces données historiques me semblent fondamentales afin de saisir les enjeux et les éléments de construction de l'identité professionnelle des éducateurs au sens large.

Grâce à ces apports théoriques et historiques, nous pouvons à présent commencer à interpréter le constat posé dans un premier temps et formuler des hypothèses de recherche.

B/ Le terrain d'observation: construction des hypothèses et méthodologie

Après avoir présenté en profondeur les deux hypothèses de recherche qui sont:

- 1^{er} hypothèse: identité professionnelle, source du mal être professionnel constaté,
- 2^e hypothèse: analyse organisationnelle et institutionnelle, facteur déterminant;

nous présenterons comment celles-ci ont été vérifiées.

1- 1^{er} hypothèse: identité professionnelle, source du mal être professionnel constaté

a/ L'identité professionnelle en panne

Une des hypothèses forte est que les caractéristiques du champ de la profession:

- variabilité inhérente du travail éducatif;
- absence de références théoriques fondamentales, empilement de savoirs;
- subjectivité des pratiques: des pratiques aussi justifiées les unes que les autres;
- tâches effectuées non spécifiques;
- flou de la commande sociale;

rendraient impossible la constitution d'un groupe professionnel à part entière.

Cette absence d'identité professionnelle, serait remplacée par la mise en commun "d'une plainte professionnelle", soit une identité en négatif.

Cela pourrait donc être une première explication du discours collectif à propos du mal être ressenti que nous avons relaté.

De plus, sans repères identitaires, sans ressources pour se faire reconnaître socialement, les éducateurs seraient dans une position très vulnérable pour faire face aux difficultés inhérentes à leur profession.

Enfin, s'affirmer en tant que profession est une forme de reconnaissance par l'extérieur, par la société, or les éducateurs manquent de cette reconnaissance, de visibilité dans le champ social; car on ne sait pas exactement ce qu'ils font.

L'identité est donc un besoin de reconnaissance du contenu de travail, des difficultés spécifiques, de compétences propres.

L'identité est finalement un enjeu aussi important que celui des conditions de travail.

b/ La relation d'aide, entre utopie et réalité, impuissance et toute puissance: le sens du travail et la confrontation à l'échec

On peut expliquer le malaise tel que nous l'avons constaté en première partie par le passage d'un extrême à l'autre: de la toute puissance de l'éducateur, du mythe inhérent à cette profession à la réalité de son travail, et des échecs constitutifs du travail social.

L'échec est en effet à l'origine des prises en charge: les personnels éducatifs semblent en effet vivre douloureusement les limites de leurs prises en charge, dues à la fragilité des acquis, absence de relais, la réalité des difficultés au regard de la demande sociale.

2- 2^e hypothèse: analyse organisationnelle et institutionnelle, facteur déterminant

Ces difficultés d'identité semblent devoir être gérées au minimum dans le cadre de l'établissement afin de ne pas enclencher le lien que nous avons exposé plus haut, à savoir entre l'identité professionnelle et la qualité des prises en charge.

Certains phénomènes propres au fonctionnement de toutes les institutions semblent devoir être étudiés de près: ils semblent déterminants, c'est à dire peuvent accentuer ou diminuer ce malaise.

a/ Paradoxes de l'institution

L'enregistrement impuissant de paradoxes vus comme indépassables, ne sont pas moteurs d'une réflexion du personnel sur sa pratique et son identité.

Ces paradoxes sont institutionnels, c'est à dire que tout les membres du personnel y participent dont le personnel éducatif.

Ces paradoxes pourraient être:

- violence dans la relation entre professionnels contre appel à la convivialité;
- violence comme mode de régulation et de décision contre affirmation de l'altérité;
- concentration du pouvoir contre affirmation de la nécessité de la participation de tous;
- acceptation de l'institué et passivité ("tout doit venir d'en haut") contre critique de ce système et passivité.

Ces paradoxes vécus et entretenus au sein d'une institution bloquent les acteurs car ils sont vécus comme indépassables.

b/ Organisation du travail

Il semble que des situations de mauvaise répartition des tâches horizontales et verticales, définition des tâches, de clarification des rôles et compétences de chacun puisse conduire les personnels en difficulté à ne pas trouver de repère et de soutien. De plus, ces défauts d'organisation semblent créer des situations de confusion non propices à une réflexion et un travail professionnel débarrassés de problèmes institutionnels.

Comme Crozier nous l'a enseigné, la gestion passive des répartitions des rôles permet l'émergence d'un pouvoir parallèle des travailleurs. Ce système alternatif de répartition des tâches engendre une plus grande violence dans les rapports horizontaux.

Nous devons donc vérifier si l'institution doit voir comme un travail nécessaire, le travail de qualité d'encadrement intermédiaire.

Enfin, les horaires de travail trop lourds ou alternants propres à l'internat semblent être des

conditions de travail particulièrement déséquilibrantes en terme de rythme de vie et d'équilibre personnel, social et familial.

Dans ce contexte, l'hypothèse est faite que l'organisation du travail est donc un autre explication possible du malaise professionnel constaté.

3- Méthodologie de vérification des hypothèses

Les hypothèses que nous venons de détailler vont être confrontées au terrain d'observation par plusieurs voies; une première confrontation des hypothèses par des entretiens individuels auprès du personnel éducatif, une deuxième vérification avec des entretiens moins dirigés auprès de personnes plus extérieures, le médecin du travail et un conseiller technique de la DRASS de Midi-Pyrénées.

Enfin, troisième source de vérification, l'observation effectuée tout au long du stage long particulièrement auprès de trois équipes éducatives, deux situées sur des annexes de l'établissement, et une troisième au sein de la structure principale.

a/ Entretiens individuels auprès de personnels éducatifs

Les entretiens ont été semi-dirigés par le questionnaire suivant:

Le terme "éducateur" a été remplacé par "moniteur éducateur", "éducateur spécialisé", "éducateur de jeunes enfants" selon les personnes interrogées.

1^{er} groupe de question sur l'identité collective et individuelle

- 1.** Pour vous être éducateur est une profession/métier/emploi?
- 2.** Comment définissez-vous votre profession/métier/emploi? Par rapport aux autres travailleurs sociaux, entre EJE/ME/ES/AS/psychologue
- 3.** Quelles sont les compétences et les qualités essentielles pour exercer votre métier/emploi/profession?
- 4.** Vous sentez-vous reconnu en tant qu'éducateur dans la société/ les média/ dans l'établissement?
- 5.** Voudriez-vous exercer une autre profession, si vous en aviez la possibilité, (ex: équivalences, passerelles)?
- 6.** Vous êtes nombreux à exercer la même profession dans l'établissement: En quoi vous sentez-vous proche de vos collègues, en quoi vous sentez-vous différent(e)?

2^e groupe de question sur le travail de l'éducateur et le fonctionnement de l'établissement

7. Qu'attendez-vous de votre équipe de service, de l'équipe éducative de l'établissement, de l'équipe pluridisciplinaire?
8. En tant qu'éducateur dans un foyer de l'enfance, quels résultats attendez-vous de votre action?
9. Rencontrez-vous des difficultés dans la prise en charge? Cela a-t-il une influence sur votre motivation?
10. Rencontrez-vous de la violence verbale, physique ou psychologique? Cela vous affecte-t-il?
11. Qu'attendez-vous de la formation continue?
12. Le fonctionnement de l'établissement vous permet-il de vous épanouir dans votre travail?
13. L'organisation du travail et les conditions de travail vous permettent-elles d'effectuer un travail éducatif de qualité?
14. Qu'attendez-vous de l'établissement en terme de réflexion sur les pratiques, débat technique?
15. Le travail prescrit par la commande sociale, la hiérarchie correspond-il à la réalité de votre travail?
16. Votre pratique professionnelle et votre travail actuel correspondent-ils à ce que vous imaginiez faire quand vous avez obtenu votre diplôme; correspondent-ils à ce pourquoi vous avez été formés?

Cinq entretiens d'une heure ont été réalisés dans ce cadre suivis généralement d'une discussion plus libres sur le thème de recherche; 3 ES ont été interrogés, 1 ME, 1 EJE.

Ces entretiens sont incomplets puisque par manque de temps et pour des difficultés matérielles je n'ai pu m'entretenir avec 1 AMP et un deuxième ME.

En dépit de l'absence de ces deux entretiens, le contenu des autres entretiens est riche et permet de confronter même partiellement les hypothèses à la réalité du terrain d'observation.

b/ Entretiens complémentaires: médecin du travail, DRASS

Ces entretiens individuels ont été complétés de deux entretiens d'une heure, avec le médecin du travail de l'établissement et auprès d'un conseiller technique en travail social à la DRASS Midi-Pyrénées.

Ces entretiens se sont déroulés de la façon suivante: après avoir exposé la thématique de recherche et les hypothèses, nous avons tenté de confirmer ou infirmer celles-ci par le point de vue de l'interlocuteur.

Ces deux entretiens ont permis de donner une dimension plus extérieure aux entretiens effectués

auprès du personnel éducatif de l'établissement, et peuvent conduire à donner aux résultats de ce mémoire une dimension plus générale que celle proprement dite du terrain d'observation.

Le modèle d'analyse est désormais construit à la fois par des éléments théoriques, de méthodologie et par les hypothèses de recherche.

Nous allons à présent recueillir les fruits que ce modèle: valider les hypothèses présentées; et construire une réponse qu'un directeur d'établissement social pourrait apporter à ce type de problématique.

III- La quête de sens et d'identité parmi le personnel éducatif: un défi à relever pour le Directeur d'établissement social

Nous allons à présent analyser les éléments récoltés au fil des entretiens et vérifier les hypothèses posées afin d'esquisser, en deuxième sous-partie des éléments, de ce que l'on peut appeler, un projet de directeur afin de répondre à la problématique exposée.

A/ Validation des hypothèses: la quête de sens chez les éducateurs

Les deux hypothèses sont validées en ce sens que, la problématique identitaire chez les éducateurs existe, et qu'elle se traduit en conséquences organisationnelles et institutionnelles.

En effet, la quête de sens issue d'un manque d'identité collective et professionnelle s'illustre par la recherche d'une raison d'être professionnelle dans l'organisation et dans l'environnement direct de l'organisation.

1- Un problème d'identité professionnelle plus que d'exercice professionnel...

Les items suivants sont validés, ils correspondent à l'hypothèse posée, même si on peut noter des différences entre le discours collectif et les discours individuels.

a/ Il existe une différence entre le discours individuel et collectif.

Cela se traduit par des conclusions différentes quant à l'explication du mal-être du personnel éducatif.

En effet, le malaise que nous avons constaté provient dans le discours individuel d'une quête d'identité et de reconnaissance plutôt que des difficultés de la prise en charge, sa violence, raisons énoncées dans le discours collectif.

A la question 8 interrogeant les éducateurs sur les résultats de leur action, les éducateurs répondent qu'ils perçoivent ces résultats en majorité positifs:

- "l'enfant renvoie ce résultat par son évolution, même si cela peut retomber un peu quand l'orientation ne vient pas assez rapidement";
- "rendre service à un ado, bilan positif après son passage";
- "1 an c'est bien, même si on ne peut leur offrir l'idéal après";
- "quand des jeunes se rappellent de moi, de leur passage ici".

Les aspects négatifs des difficultés des prises en charge sont évoqués à la question 9, les réponses montrent l'existence de ces difficultés:

- "besoin de soins";
- "échec pour ceux qui partent encore plus dégradés que lorsqu'ils sont arrivés";
- "les difficultés et perturbations intellectuelles: on a l'impression parfois de travailler dans un IMP (institut médico-professionnel)"

Ces difficultés ont néanmoins peu de conséquences sur la motivation personnelle des personnes interrogées:

- "cela a des conséquences limitées sur moi, il faut prendre de la hauteur";
- "cela m'affecte temporairement puis j'évacue au bout d'un moment";
- "cela ne m'influence pas sauf si cela perdure";

De même, à la question 10 sur la violence, le même schéma est reproduit: constat de violences et influence limitée sur soi:

- "oui la violence, la souffrance me touche, je reste en encore sensible, sinon j'arrête ce métier";
- "cela m'affecte temporairement puis j'évacue";
- "j'évite les situations de violence que je ne gère pas bien".

La question 15 interrogeait sur le décalage entre la commande sociale, extérieure ou de la hiérarchie et la réalité du travail.

Le décalage semble être réduit par le rôle d'évaluation de l'éducateur: celui-ci, quand il observe une commande différente à la situation qu'il observe, refait l'évaluation de la situation, le problème se rencontre différemment;

Il se traduit de manière très forte dans le décalage du projet des équipes avec les demandes extérieures qui se réduit parfois à transformer les éducateurs en hôteliers impuissants à agir sur la situation qu'on leur a confiée, ou avec des problématiques différentes de celles auxquelles l'établissement peut répondre.

Les différences entre le discours individuel et collectif existent, il y a un effet d'amplification, même s'il faut rester conscients qu'il peut exister dans les discours individuels d'autres discours

plus proches du discours collectif.

Néanmoins comme Autes²⁴ le note “on ne peut pas dissocier la représentation, le discours et la pratique; ils forment un tout. Il serait tout à fait vain de chercher si c’est la pratique qui produit la représentation ou l’inverse; c’est un système.

La représentation accompagne la stratégie, tantôt elle la précède et elle l’informe, elle la met en place; tantôt elle la justifie et la rationalise: elle la rend légitime”

En somme, même si les contenus des discours sont différents, ils faut tenir compte des deux puisque chacun peut faire appel à l’autre en fonction des situations et des objectifs. On peut noter néanmoins que les problèmes d’exercice professionnel sont réels et déterminants, venant renforcer une problématique identitaire.

b/ Deux modèles et représentations de la profession en concurrence:

- la vocation;
- le “technicien de la relation d’aide”, professionnel du social.

Selon Fustier “Etre éducateur demeure un don total excluant tout clivage et morcellement, interdisant à la limite qu’il y ait, à côté, un autre secteur indépendant, et qui serait la vie familiale. Celle-ci se doit aussi d’être donnée”. Cette première représentation de la profession de type humaniste vocationnel, cède aujourd’hui le pas à un modèle technicien productif, où l’éducateur structure son temps, son intervention grâce à la formation professionnelle.

Ces deux modèles coexistent puisqu’à la question 1 de la grille d’entretien, les réponses se répartissent entre ces deux modèles, avec une majorité de réponses en faveur du second modèle:

- “Une vocation; ce n’est pas pour l’argent, les horaires, c’est pour l’intérêt du travail; cela demande beaucoup d’investissement, on fait beaucoup de concessions; on ne peut pas mettre sa vie personnelle et familiale en avant sur sa vie professionnelle”.
- “Une profession; c’est un métier qui s’apprend avec des techniques”

Cette deuxième représentation de la profession et son côté technicien, professionnel est néanmoins parfois critiquée par certains: “ça a tendance à devenir un emploi: on ne pourra plus être professionnel du social: c’est un problème qui concerne tout le monde, d’avoir des gens sur le carreau”.

On touche là les limites de cette seconde représentation de la profession, qui ne se veut pas complètement froide et technicienne avec une fonction délimitée, le social “ces gens sur le carreau”.

La coexistence de ces deux représentations, mêmes incomplètes, induit dans certaines équipes

²⁴ cité dans MARTIN, Didier, ROYER, P, BENISAHNOUNE, H, DZIOMBA, S, “L’intervention institutionnelle en travail social”, Paris, L’Harmattan, théorie en acte, 1987

des tensions interpersonnelles et une incompréhension respective. J'ai pu observer cela dans un équipe dont les dysfonctionnements sont, entres autres, de cette origine.

c/ Peu d'identité collective pour beaucoup d'identité individuelle: la primauté du savoir-être sur le savoir-faire et le savoir

L'absence d'une identité collective unifiée avec des représentations et des outils communs, provient de la formation et des compétences reconnues pour être éducateur.

Ainsi que Dubar²⁵ le note "chaque configuration élémentaire typique est associée à un type de savoir privilégié structurant l'identité et constituant la matrice des logiques d'action salariale, de <<rationalités spécifiques>>".

- Les savoirs pratiques, issus directement de l'expérience de travail, non reliés à des savoirs théoriques sont structurants d'une l'identité aujourd'hui en déclin; ils étaient reliés à l'idée travail = salaire; c'est l'avoir.
- Les savoirs professionnels impliquant des articulations entre savoirs pratiques et savoirs techniques sont au centre de l'identité structurée par le métier; c'est le savoir-faire.
- Les savoirs d'organisation impliquant d'autres articulations entre savoirs pratiques et théoriques structurent l'identité d'entreprise impliquant mobilisation et reconnaissance; associée à une logique de responsabilité, c'est le savoir-être.
- enfin les savoirs théoriques, non reliés à des savoirs pratiques ou professionnels, structurent un type d'identité marquée par l'incertitude et l'instabilité et fortement tendue vers l'autonomie et l'accumulation de distinctions culturelles; c'est le savoir

A la question 3 du questionnaire, il apparaît que les compétences de savoir-être dominant nettement:

Il faut "être tolérant, patient, ouvert, opiniâtre, il faut être soi-même, être vrai, ne pas faire semblant, avoir de la compassion".

Viennent ensuite les compétences relevant du savoir-faire:

Il faut "savoir écouter, comprendre, deviner".

On ne trouve pas de traces de savoirs dans les réponses à la troisième question.

On s'aperçoit alors que l'identité personnelle de l'éducateur est un outil de travail, cela crée la difficulté à construire une identité collective, car le besoin d'individualité est immense. L'identité collective qui peut exister parmi le personnel éducatif ne peut être qu'une identité de métier tel qu'on l'a définie précédemment, or il faut renforcer les savoir-faire, les techniques et

²⁵DUBAR, Claude, "La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles", Paris, Armand Colin, Collection U, 1996

les savoirs pour pouvoir construire une telle identité professionnelle.

La personnalité est sur-valorisée au détriment des autres compétences, et ce, depuis le recrutement des éducateurs et leur formation initiale.

A la question 6 qui interroge sur les contenus des identités individuelles et collectives, les réponses sont les suivantes:

- ce qui rapproche: “on est dans le même combat, on connaît les mêmes difficultés, on est tous dans une relation d’aide, on a des valeurs éducatives communes au minimum”

- ce qui différencie: “on ne se connaît pas, la nouvelle génération a un esprit différent, ils théorisent beaucoup plus, nous on est plus dans le travail au feeling; il y a des différences dans la façon de faire, d’appréhender les choses car en dehors du cadre, il y a beaucoup de marges de manoeuvre, ce qui nous rend différents, c’est l’appartenance à une équipe plutôt qu’à une autre”

L’identité collective n’existe donc pas en deçà du cadre de l’équipe restreinte, du groupe, il n’y a pas d’identité collective institutionnelle.

d/ Le paradoxe d’une définition minimaliste de la profession éducative et de la recherche de reconnaissance

A la question 2, les réponses laissent entrevoir une définition assez minimaliste de la part des éducateurs eux-mêmes, cette définition se fait en soi, et par rapport aux autres travailleurs sociaux, comme le suggérait la formulation de la question:

- le thème du quotidien vient en premier pour définir la spécificité des éducateurs sous un angle assez négatif: “se coltiner le quotidien”;

- le thème de la polyvalence vient ensuite; “adaptabilité, fil rouge de la prise en charge”.

En somme, la définition du métier par les professionnels eux-mêmes est assez pauvre, ils ne démontrent pas leurs spécificités de façon positive, et pourtant à la question 4 au sujet de leur reconnaissance dans la société, les media , ils dénoncent un manque de reconnaissance:

- dans les média, par la diffusion d’une image caricaturale et négative de l’éducateur “le marginal soixante-huitard qui intervient dans les cités”; “ce côté caritatif complaisant, ce charitable qui pue; ce don de soi qui est glorieux mais qui donne bonne conscience à un système, qui paye des gens pour ça, qui légitime un système d’exclusion”.

-dans la société et l’opinion publique, par une reconnaissance incomplète, c’est à dire un à priori sur les éducateurs positif, doublé d’une méconnaissance sur la réalité du métier “entre le maternage et l’enseignement”.

On entrevoit alors des problèmes de communication du personnel éducatif qui dénonce une

méconnaissance et qui en même temps ne peut définir ses compétences pourtant réelles et essentielles.

e/ Un problème de passerelles, de reconversion: peut-on être éducateur pendant toute une vie professionnelle?

A la question 5 qui interroge les éducateurs sur leur volonté de changer de profession si des passerelles et équivalences existaient, les réponses sont majoritairement positives.

Les professions citées alors, sont voisines de la filière éducative:

- “toujours avec des enfants mais dans un contexte récréatif”;
- “instituteur”;
- “dans le médical, toujours en contact avec le public”.

Ces réponses sont à rapprocher des formations effectuées par certains personnels éducatifs qui désirent changer de métier et ont demandé un nouveau poste du type bureautique, espaces verts, au sein du CDEF.

L’ancienneté de ces personnels interrogés est en moyenne de plus de 14 ans, entre 5 et 28 ans.

Cette absence de passerelles, signifie également le manque de reconnaissance objective des difficultés de cette profession. Il n’existe pas pour cette catégorie (à l’exception des AMP) de retraite à 55 ans.

Cette absence de définition collective et officielle des difficultés rend possible le discours collectif que nous avons constaté qui amplifie les difficultés dans la prise en charge, les violences et ses répercussions sur le personnel.

Le manque de reconnaissance et d’identité professionnelle conduit à l’enchaînement suivant:

- pas de statut, de reconnaissance, pas de passerelles vers d’autres professions;
- pas de passerelles, pas d’identité professionnelle qui se définirait, s’évaluerait au regard d’autres profession du travail social notamment;
- pas de passerelles, de débouchés pour des travailleurs dans l’impasse, pas de reconnaissance objective et inscrite dans les politiques publiques et schémas de formation, des difficultés inhérentes à cette profession.

f/ Les conditions de travail: “le ras le bol de l’internat”²⁶

Si le personnel éducatif est soumis aux contraintes du travail comme tous les autres travailleurs, trois facteurs sont spécifiques au travail en internat:

- Le travail en internat s’apparente à l’activité réservée à l’espace domestique.

²⁶ PLATEAU, Roselyne, “Un espace particulier pour étudier le rapport au temps: l’internat”, Vie sociale, 1999, n°5, pp 25-32

Parmi les tâches du personnel éducatif, il existe en dehors des fonctions intellectuel-éducatives (à savoir, travail d'observation, bilan de personnalité, rapports de synthèse), un deuxième aspect de son travail qui est d'ordre fonctionnel-éducatif:

Ce deuxième aspect consiste à poser des actes éducatifs à travers des supports concrets, notamment la gestion de la vie quotidienne. C'est ainsi que l'éducateur doit participer et veiller au bon déroulement des moments de la vie quotidienne (lever, repas, toilette...); il est amené à s'occuper de tâches domestiques (cuisine, ménage, rangement...).

Il y a donc des activités domestiques qui rentrent dans le temps de travail, réglementées, ordonnées.

De ce fait, l'internat se rapproche d'une gestion de vie ordinaire. On observe d'ailleurs qu'il y a souvent une connotation péjorative autour des tâches qui relèvent du domaine domestique et privé, exprimées en terme de dépréciation.

Pourtant cet aspect du travail est fondamental, c'est là où l'éducateur choisit de faire et montrer à l'enfant ou l'utilisateur comment faire ou, choisit de faire faire avec en trame de fond l'apprentissage à l'autonomie.

Le rejet de ces activités domestiques par les éducateurs ("je ne suis pas là pour faire le ménage.."), notamment de la part des éducateurs spécialisés est donc paradoxal, car ils se privent d'un aspect de leur travail et d'un support de travail important afin de privilégier le second aspect d'ordre intellectuel-éducatif.

Au lieu de valoriser ce premier aspect, d'en théoriser le contenu et donc d'en montrer sa spécificité, les éducateurs se laissent contaminer par des représentations extérieures (la dévalorisation des tâches domestiques en général); ils assistent donc passivement et participent même à l'amputation de la moitié de leur travail, pourtant essentielle dans l'éducation au sens large, apprentissage de la vie quotidienne, hygiène, autonomie matérielle, si importante à conserver et à développer en internat.

· Superpositions des temps professionnels et privés

La gestion de la vie quotidienne comporte aussi la prise en charge des loisirs, du temps libre des usagers. Ces tâches sont d'ailleurs considérées comme plus valorisantes que celles relevant du domaine domestique. Il y a donc superposition ou simultanéité des temps de travail du professionnel avec les temps libres de l'utilisateur.

Une seconde superposition apparaît également: celle du domaine privé et du domaine professionnel de l'éducateur; la plupart du temps, l'éducateur exporte ses propres loisirs pour en faire un outil de travail.

Ces activités s'avèrent être plus qu'un mode ou terrain spécifique d'intervention, elles sont l'expression d'une transposition et utilisation des connaissances et compétences acquises dans la vie privée.

En cela la rupture avec l'espace privé est faible, l'éducateur quitte son domicile pour accomplir des activités peu différentes.

· Le rythme de travail en internat

Faut-il le rappeler, en internat, l'activité professionnelle s'effectue principalement le soir, les week-end, les jours fériés, parfois la nuit. L'accueil principal de ces conditions de travail est dans la conciliation entre le temps privé et le temps de travail, la vie au travail, la vie hors travail.

Or la profession éducative s'enracine dans un mouvement fondé sur l'hébergement et le communautaire; dès l'origine, ce qui importe est de faire de l'internat un lieu de vie le plus naturel possible en recréant le milieu de vie familial, le temps professionnel de l'éducateur dans cette idée fondatrice, n'a pas de limites et requiert tout le temps. Cela semble moins patent néanmoins dans l'annexe pour adolescents où l'équipe éducative a rompu avec cette philosophie communautaire.

L'éducateur travaille au moment où la majorité des salariés se reposent.

Les horaires de travail correspondent souvent au repos des usagers, l'éducateur veille donc à ce que le temps et le rythme des usagers correspondent à son temps professionnel au prix de rythmes de vie pour les usagers quelque fois peu naturels (repas à 18h45, coucher très tôt = heure de fin de travail de l'éducateur).

Ces superpositions de temps, professionnels, privés, des usagers conduisent à un rapport aux temps difficile à appréhender pour les usagers et les professionnels qui sont soumis à des logiques contradictoires.

L'internat constitue donc des conditions de travail difficiles qui renforcent les problématiques identitaires des éducateurs et conduisent à des phénomènes que j'ai pu observer tels que le rejet des tâches domestiques "reléguées" aux emplois-solidarité, aux AMP, ME, ASH.

Cela explique aussi la demande que j'ai pu constaté d'un ES qui souhaitait faire des "horaires de bureau" c'est à dire exclure complètement les particularités de son travail d'éducateur d'internat, traduisant par là un refus des spécificités de son milieu de travail.

Ce refus rejoint la problématique identitaire; dans le nouveau modèle professionnel, donner son temps (et sa vie personnelle) n'est plus considéré comme une réponse cohérente, l'éducateur va donc rechercher une délimitation de son temps et de son espace professionnel;

Les conditions de travail de l'internat ainsi que nous l'avons développé ne favorisent pas l'émergence et l'affirmation de cette identité professionnelle de manière construite et collective et pousse plutôt les personnels éducatifs dans l'ancienne représentation de la profession, avec des tentatives de rejet plus violentes et individuelles.

De plus il semble que cette nouvelle identité professionnelle soit en partie tronquée par manque de théorisation des actes domestiques de types fonctionnel-éducatifs. Ainsi, une répartition des

tâches s'organise entre les différentes catégories de personnel éducatif, certes nécessaires, mais dans le cas présent, elle s'effectue de façon négative: certaines tâches pourtant essentielles sont dévalorisées et déléguées en cascade.

Cela ne traduit pas une répartition des tâches positives et reconnaissantes.

Voyons à présent les hypothèses concernant l'institution et l'organisation.

2-...Cristallisé par le fonctionnement de l'institution

Nous avons fait l'hypothèse que les problèmes identitaires pouvaient être renforcés ou atténués suivant le fonctionnement de l'institution; cette hypothèse est en globalité vérifiée puisque les éducateurs traduisent, dans les entretiens individuels leur problèmes identitaires à un premier niveau d'analyse qui est d'ordre organisationnel.

a/ Une reconnaissance incomplète par l'institution du travail effectué

A la question 4 du questionnaire, les personnes interrogées ont répondu qu'elles se sentaient reconnues par l'établissement de façon incomplète:

- "15 % des potentialités sont utilisées au foyer, on n'est pas reconnu dans la prise de responsabilité, dans l'évaluation d'une situation";
- "de plus on est remplacé par des gens sans diplôme";
- "chaque personne est reconnue individuellement mais cela n'est pas montré, il n'y a pas de conséquences dans les faits, cela démotive";
- "cette forme de reconnaissance ne m'aide pas, elle ne débouche sur rien d'autre, elle n'est pas utilisée";
- "la direction nous qualifie de chair à canon".

Le reproche est fait à l'organisation de ne pas traiter de façon différente les bons éducateurs par rapport à ceux qui ne font pas d'efforts.

A la question 13 à propos des conditions et de l'organisation du travail, il est fait le même reproche: il est reconnu que l'établissement a les moyens de faire du bon travail, mais que l'organisation est très lourde, très administrative.

A la question 12 qui interroge si le fonctionnement de l'établissement permet de s'épanouir au travail, les réponses renvoient à une institution "qui broie":

- "pour survivre, il faut prendre de la distance au CDEF";
- "le foyer n'est pas tendre avec son personnel";
- "pour s'en sortir, il faut une vie de famille équilibrée, un mi-temps, il faut être solide ici";

- “cela n’évolue pas, c’est toujours pareil”.

L’institution est personnifiée, elle est oppressante, statique, négative pour ses employés, inhumaine, elle est aveugle quant à la qualité du travail rendu.

Les travailleurs ne se sentent pas (re)connus dans leur travail, leurs compétences, il n’y a pas de réponses efficaces à leur besoin de reconnaissance, commun à tous les travailleurs mais particulièrement sensible parmi le personnel éducatif.

b/ Les paradoxes de l’institution et de son environnement direct

Les paradoxes dont nous avons évoqués quelques exemples se retrouvent dans le travail des éducateurs; ils sont induits par l’environnement de l’établissement ou générés en interne.

De Martino²⁷ a qualifié ces paradoxes de kukloformes ou cercles paradoxaux: les propositions contradictoires se côtoient empêchant toute prise de décision qui supposerait un dépassement quand l’enjeu est de toujours revenir au point de départ en ayant l’impression d’avoir avancé.

Ce sont “des raisonnements en cercle se fermant sur lui-même”.

Ces cercles paradoxaux se trouvent par exemple dans les réunions de synthèse ou dans les réunions de service: exemple d’une discussion à propos d’une orientation:

Le temps est passé à retracer ces cercles, et aucune décision n’est en fait prise.

De ce fait les événements ne semblent pas avoir d’issue et un sentiment de lassitude et de passivité peut apparaître.

Il existe de nombreuses réunions où on admet le statut-quo, à dire ce que l’on devrait faire en faisant l’inverse, où chacun campe des positions que chacun connaît en son fort intérieur: on voudrait, on ne peut, on subit.

Ces cercles sont issus notamment de la commande sociale et de l’environnement direct qui sont parfois ambigus: un placement a-t-il comme finalité l’épanouissement de l’usager ou répond-il à la logique de responsabilité du travailleur social ou de l’attaché?

- “Paradoxe du cap de 18 ans, avant on excuse tout pas de pénalisation, après on laisse les gens tomber, alors qu’ils ont évolué”.

- “Paradoxe de la relation d’aide et du travail social qui sont par définition une prise de risque et mouvement de pénalisation et de responsabilité de plus en plus forte où l’on demande des

²⁷ MARTIN, Didier, DEFRANTZ, M, DENIEL, Françoise, JACQUET-VASSORT, MC, SARBACH, C, “L’épuisement professionnel. L’emprise institutionnelle. Tome 1”, Paris, L’Harmattan, Théorie en acte, 1992

comptes à chaque travailleur social”.

Ces paradoxes vécus et entretenus au sein d’une institution bloquent les acteurs car ils sont vécus comme indépassables; ils inhibent l’action et la réflexion sur les pratiques.

c/ L’équipe éducative des groupes: prisme de la recherche d’identité professionnelle et du fonctionnement de l’institution

Les deux problématiques identitaires et organisationnelles semblent se rejoindre et se cristalliser autour du fonctionnement des équipes éducatives. Ces équipes sont celles qui encadrent les groupes de 11 à 13 enfants, ou moins sur le groupe des adolescents.

On s’aperçoit à travers les réponses des entretiens qu’il n’existe pas de communication généralisée entre les éducateurs au niveau institutionnel, mais que le cadre de référence et d’identité sont ces équipes qui représentent de 5 à 8 personnes comprenant des ES, EJE, ME, AMP et des ASH ou contrats emploi-solidarité.

Ces lieux sont donc à la fois les cadres de construction d’identité collective, mais aussi l’unité de base de l’organisation qui est ensuite disposée en pyramide hiérarchique.

Ces lieux sont encore le cadre de base de la prise en charge, en effet, chaque personnel est rattaché à une équipe, pour les psychologues, les psychiatres, les assistantes sociales.

Plusieurs logiques et discours sont donc repérables dans l’équipe:

- la logique identitaire: la recherche d’une cohésion très forte et exclusive entre les membres d’une même équipe. En effet le projet institutionnel ou à défaut, le projet de l’équipe est la définition du plus petit dénominateur commun auquel chacun doit adhérer.

- la logique de l’organisation, la répartition des tâches, le pouvoir qui se définit selon Crozier comme une relation déséquilibrée...

- Et enfin, la réflexion sur les prises en charge, le travail concret de l’équipe.

La présence exclusive (c’est à dire qu’elles n’existent quasiment pas dans l’établissement en dehors de ce cadre) de ces trois logiques dans le cadre de l’équipe, induit des confusions.

Tout d’abord, ces confusions existent car il n’existe pas forcément de lieux repérés comme des lieux de réflexion reprenant chacune des trois logiques; elles se retrouvent toutes trois à la fois dans les réunions de service, avec ou sans la présence de la direction, et arrivent même à contaminer des réunions où des personnes extérieures sont présentes comme les réunions de synthèse, qui peuvent devenir alors, des règlements de conflits entre membres d’équipe et

demande d'arbitrage par l'extérieur.

En conséquence, derrière des sujets de discussion autour de l'enfant peuvent se cacher des logiques de cohésion de l'équipe.

J'ai eu l'occasion de constater ce phénomène dans une équipe qui venait de se constituer et qui était en train de construire son fonctionnement. Le sujet était d'approuver ou de stopper l'accompagnement d'un enfant présent depuis longtemps dans l'institution, par une personne étrangère, une bénévole qui faisait du soutien scolaire.

Cette personne, introduite dans l'institution n'a pas été bien encadrée et s'est beaucoup trop investie dans cette mission.

De ce fait, elle était entrée en "concurrence" avec l'équipe éducative par une vision du placement de l'enfant plus impulsive, moins professionnelle.

L'équipe a donc décidé de demander l'arrêt du soutien scolaire par cette bénévole au nom de l'intérêt de l'enfant, pour ne pas "qu'elle s'attache trop à une personne dans l'attente d'un placement dans une famille d'accueil". Cette décision dont il ne m'importe pas ici de juger la pertinence éducative, est une décision muée par deux logiques, celle de la prise en charge et celle de la cohésion du groupe.

Ces superpositions voire confusions sont dommageables pour les usagers, car la clairvoyance de l'équipe éducative semble diminuée par d'autres logiques qui se sur-ajoutent.

Autre phénomène que l'on peut observer au sein de l'équipe: le rejet collectif d'un de ses membres, comme Anzieu le note: "Ainsi le groupe se fait complice, pour préserver son illusion groupale, d'une action tyrannique exercée sur une employée subalterne" Anzieu, "le groupe et l'inconscient".

En effet, le modèle de l'éducateur en charge des cas sociaux est celui d'"un héros: son métier est dangereux"²⁸, c'est celui qui s'expose à la violence, aux violences des jeunes.

Or que se passe-t-il quand l'éducateur ne colle pas ou plus à cette image de héros?

L'équipe génère des violences envers cette personne, qui est rejetée par le reste du personnel éducatif. Ils rejettent ainsi la personne qui craque, par peur que cela fasse contagion: cela peut s'apparenter à des stratégies de défense collectives visant à évincer celui du groupe qui est le plus faible.

Cette idée est confortée par les réponses à la question 7:

Les personnes interrogées attendent de l'équipe éducative restreinte (par service):

- "un débat technique, confronter des positions, réfléchir à des modes d'intervention";

²⁸ PEZET, Valérie, VILLATE, Robert, LOGEAY, Pierre, "De l'usure à l'identité professionnelle", Paris, TSA éditions, collection Dominantes, 1993

- “le respect de l’autre, la concertation, reconnaissance des valeurs de chacun, de la complémentarité, s’il y a un vrai dialogue, il n’y a pas de difficultés énormes”;
- “plus de motivation, animation”;
- “quand quelqu’un flanche, cette personne n’est pas aidée mais rejetée”.

Les attentes sont donc plurielles, à la fois en terme éducatif, mais aussi en terme d’organisation, de mode de régulation, par la communication, et enfin en terme de soutien.

Une personne interrogée énonce cette idée de rejet de la personne qui flanche, qui ne donne pas l’image du “super-éducateur”. Là encore, ce sont des problèmes identitaires, qui se traduisent dans le fonctionnement de l’équipe.

Entre le mythe de l’éducateur qui doit savoir tout faire et la réalité des réussites de la relation d’aide, de cette mission impossible parfois, on ne reconnaît pas objectivement et collectivement les difficultés communes à tous sans que l’identité soit bafouée. C’est le tout ou rien.

La vérification des hypothèses posées trace alors le chemin à ce que l’on peut appeler un projet du directeur afin de répondre à la problématique posée.

B/ Mise en place de démarches internes et externes pour prévenir et diminuer ce mal être éducatif: le projet du Directeur

Le premier mot d’ordre serait de clarifier, donner du sens aux actions professionnelles et remettre l’usager au coeur des pratiques; pour cela la démarche d’évaluation me semble pertinente ainsi que les recettes traditionnelles du management.

Afin de répondre aux problématiques plus spécifiques des personnels éducatifs, il semble que le directeur doive penser une organisation capable d’accompagner les éducateurs en difficulté.

Enfin, le directeur doit également se penser acteur des politiques publiques afin de pouvoir répondre à des problèmes qui transcendent l’établissement mais qui l’affectent néanmoins, notamment dans le domaine de la formation.

1- La démarche d’évaluation: remettre l’usager au coeur des pratiques

“Le travail social naît de la crise sociale, selon Lavoué²⁹, et le malentendu fondamental du travail social , c’est qu’il n’exprime guère ce que l’on voudrait entendre (évaluation) mais qu’on n’écoute guère ce qu’il cherche à dire (vide social)”. Cet entre-deux du travail social explique sa complexité.

²⁹LAVOUE, Jean, “L’entre-deux du travail social”, in DARTIGUENAVE, Jean-Yves, GAGNEPAIN, Jean, GARNIER, Jean-François, LAISIS, Jacques, LAVOUE, Jean, MAFFESOLI, Michel, Travail social la reconquête d’un sens, paris, l’Harmattan, 1999, pp 126-145

Dans les réponses au questionnaire, l'attente d'un débat technique institutionnel, pluridisciplinaire est formulée. Cette attente a pour arrière fond l'intégration des éducateurs à l'équipe technique de l'établissement, avec une place reconnue.

La demande est faite que les "techniciens", c'est à dire, les psychologues et psychiatres viennent reconnaître le travail fait sur les groupes, en venant observer les enfants ou les usagers sur les groupes et n'intervenant plus seulement dans le cadre d'entretiens individuels avec le psychologue ou dans le cadre des réunions d'équipe.

Ce travail pourrait s'effectuer dans le cadre d'un processus d'évaluation. En effet, selon Hazbrouck "évaluer, c'est s'interroger sur la valeur, la portée, le sens de l'action que l'on vient d'engager".

S'il y a une évaluation du travail social, elle devrait être toute entière tournée vers une capacité pour les travailleurs sociaux de donner du sens à ce qu'ils produisent, ressentent.

De plus la réforme de la loi du 30 juin 1975 dans ses avant projets met l'accent sur la mise en oeuvre d'un processus d'évaluation "afin de garantir une amélioration continue de la qualité, de la sécurité et de l'efficacité des prestations qu'ils délivrent au regard de leurs coûts".

Les enjeux d'une telle démarche vont dépendre de la conception d'évaluation qui sera mise en oeuvre, entre accréditation, contrôle, certification...

Nous évoquerons la démarche de l'ANCREAI (Association nationale des CREAI), qui est intéressante sous de nombreux angles, après avoir évoqué la fonction de médiatisation de l'évaluation.

a/ La médiatisation dans l'institution par le projet de prise en charge de l'utilisateur

Selon Verdes-Leroux les éducateurs se distinguent radicalement "de l'enseignant qui établit avec l'enfant une relation triangulaire dont le troisième pôle est le savoir à transmettre, tandis qu'eux sont pris dans un face à face".

Les enseignants ont la possibilité de médiatiser leur relation avec leurs élèves grâce au contenu du savoir qu'ils veulent transmettre, les éducateurs ont également besoin de cette médiatisation, de cette distanciation, qui peut être réalisée grâce au projet.

L'institution, de par l'existence d'un projet respecté de tous n'est plus toute puissante, de plus le projet est le lieu où l'équipe devient réalité, car chacun doit passer à un rapport professionnel à l'institution qui l'emploie et donc à un rapport professionnel à l'utilisateur.

“Tout projet donnant une finalité à l’avenir contribue en effet, selon Jacques Attali, à sa création”
(Histoire du temps).

Ceci dit il faut se garder de tomber dans une “démagogie de l’usager”. L’usager n’est pas là pour régler les conflits institutionnels mais il s’agit de recentrer les débats sur les usagers et d’isoler par ailleurs les lieux d’expression des différentes logiques, réflexion institutionnelle, sur les pratiques, ou débat sur un projet individuel.

Il faut également se garder de la fausse légitimation au nom de l’usager; ce dernier étant souvent utilisé afin de justifier d’autres logiques.

b/ Elaboration de critères de qualité: le retour sur les pratiques

On peut dénoncer que le travail social est, à l’ère du bricolage considéré comme un art de faire. Autrement dit, entre ce qu’on dit de faire et ce que les éducateurs font, il y a des marges d’action, à condition sans doute de savoir assez précisément ce que l’on fait et de ne pas le dire trop précisément.

En effet, quand les travailleurs sociaux ne peuvent pas être des stratèges, ils deviennent tacticiens:

- la stratégie suppose: un espace propre, une capacité de se projeter dans le temps, une volonté une position de pouvoir;
- la tactique signifie: évoluer sur l’espace de l’autre, le sens du coup, une volonté et un minimum de pouvoir sur ses actes quotidiens par opposition à la dépendance.

Les personnels éducatifs butent, comme les institutions, sur la question du changement social. Ils sont tout aussi ambivalents, manifestant un désir de changement tout en résistant au processus.

La démarche de l’ANCREAI n’entend pas promouvoir des modalités d’évaluation imposées mais veut tenir compte des besoins identitaires d’une telle démarche.

Selon l’ANCREAI, la qualité est une notion relative qui est le résultat d’un équilibre entre trois pôles:

- les usagers;
- les professionnels;
- les financeurs.

Ainsi ce n’est ni aux usagers, ni aux professionnels, ni aux autorités de financement qu’il appartient de définir exclusivement la qualité d’une prestation sociale, mais cette dernière se définit bien au carrefour de ces tensions.

Les clefs de la démarche d’évaluation de l’ANCREAI sont les suivantes:

- privilégier l’énonciation par les professionnels de leurs pratiques;
- accompagner l’établissement par des personnes extérieures lors de certaines étapes, notamment

celle de la clarification de la demande et celle de la construction des indicateurs.

En effet, le guide d'évaluation de l'ANCREAI est une méthode permettant aux établissements de construire leurs propres critères de qualité dans une architecture qui elle est construite. Celui-ci veut conduire à ce que l'établissement puisse énoncer les bonnes questions qui révèlent la qualité du travail, puis ensuite à le vérifier sur le terrain et apporter des actions correctrices.

La première étape est une étape de clarification de la demande de l'établissement avec l'intervention d'une équipe extérieure.

La deuxième étape est la composition d'un groupe transversal de pilotage, avec des professionnels de l'établissement selon une perspective fonctionnaliste: toutes les différentes fonctions du service rendu aux usagers doivent y être représentées, la fonction éducative, la fonction logistique...

Ce groupe de pilotage dans un troisième temps s'approprie l'architecture que nous avons évoquée, la méthodologie, et recherche des indicateurs et questions référençant la qualité du travail de l'établissement concerné.

Ce groupe de pilotage devient à son tour animateur et retourne dans des groupes thématiques fonctionnels.

Ce travail avec les groupes peut durer 2 mois et doit construire un déclaratif, c'est à dire un état des lieux en positif et en négatif, des pistes de travail, ainsi qu'une méthode de vérification de ces données.

La cinquième étape consiste à réunir le groupe transversal de pilotage avec l'intervenant extérieur qui ne doit pas alors se transformer en évaluateur. Le travail est synthétisé, le Directeur intervient ensuite en retransmettant à l'ensemble du personnel les conclusions du groupe transversal quant à l'état des lieux et les pistes de travail. Puis le Directeur monte un plan d'action.

La durée d'une telle démarche d'évaluation est de 6 mois.

Cette démarche me semble intéressante puisqu'en fait elle décentralise partiellement l'évaluation au niveau des professionnels d'un établissement, cela me semble répondre à la nécessité de construction de référentiels opératoires communs et donc, in fine, la construction d'une identité professionnelle recentrée autour de l'utilisateur.

Cette démarche est actuellement en passe d'être validée par un comité d'expert national au ministère.

Ainsi que Dziomba³⁰ l'écrit "l'éducateur est, agit par l'institution en tant que praticien, c'est un fait de structure; comme théoricien, il peut, analysant sa pratique, la situant dans son cadre devenir acteur de celle-ci, auteur de son travail, acteur veut dire ici celui qui met en acte.

³⁰ cité dans MARTIN, *Didier*, ROYER, P, BENISAHNOUNE, H, DZIOMBA, S, "L'intervention institutionnelle en travail social", Paris, L'Harmattan, théorie en acte, 1987

Cette action de mettre en acte naît du passage où la pratique et l'institution ne sont que phénomènes sans queue ni tête, à une pratique qui, parce que réfléchie se transforme et devient pensée. L'éducateur n'étant plus seulement <<inconscient>> mais aussi conscient de son travail et de sa dimension."

Le retour sur les pratiques est donc très important, l'évaluation, permet ce retour, ainsi que le management.

2- Le management: donner du sens aux actions professionnelles

"Manager, c'est conduire des hommes et des femmes, afin que chacun donne le meilleur de lui même pour et dans une avancée commune" Dowiecki, "Diriger une structure médico-sociale aujourd'hui"

Deux axes peuvent être choisis, celui de la clarification des débats et lieux d'expression, et celui plus proche de la gestion des ressources humaines de promotion interne et de rotation interne.

a/ Distinguer les lieux de discussion sur les problèmes institutionnels des lieux de débat technique ou de débat sur la prise en charge de l'utilisateur

Nous avons déjà énoncé que l'équipe est le lieu à la fois de la prise en charge de l'utilisateur mais également celui de la construction d'une identité professionnelle.

Cela conduit à des superpositions de logiques et diminue la clarté et la pertinence des débats autour de l'utilisateur.

Créer des espaces différents d'expression de ces logiques permet de recentrer les débats dans chacun.

b/ Instauration d'une dynamique professionnelle: promotion interne et rotations internes: le management participatif et l'entretien annuel d'objectifs

Cette nécessité a bien été formulée dans les entretiens; en effet, dans la quête de sens du travail éducatif, la réponse, le miroir que l'équipe de direction tend aux personnels éducatifs a son importance.

Cet échange est donc à la fois individuel et collectif; mais il m'importe plus particulièrement de parler des relations interpersonnelles. Les relations entre le personnel éducatif et son encadrement passent souvent dans la fonction publique par l'entretien de notation. Cet entretien issu de l'obligation pour chaque fonctionnaire hospitalier d'être noté annuellement peut donner lieu à des objectifs annuels, des contrats passés entre le cadre intermédiaire ou de direction et le

fonctionnaire.

Cela permet de donner des repères quant à la demande de l'encadrement, et d'argumenter la notation.

Si la note est liée à des mécanismes de promotion interne, il semble que le Directeur doive améliorer ce processus de promotion interne qui n'est en réalité qu'un mécanisme de promotion à l'ancienneté.

En effet, si le Directeur n'a parfois les moyens que d'organiser une rotation interne, il peut saisir les opportunités de nommer des personnels motivés et actifs à des postes mêmes équivalents mais plus valorisants comme la création de nouveaux services, nouveaux projets.

Cette possibilité de promotion interne est néanmoins très limitée par le cadre législatif et réglementaire. Cela empêche parfois le Directeur de signifier à un personnel la valeur de son travail conduisant à ce sentiment constaté de non sens de la qualité du travail rendu.

La rotation interne est néanmoins de la compétence du Directeur dans le cadre de l'organisation du service. La rotation interne me semble indispensable au renouvellement du dynamisme de certaines équipes éducatives en dehors de décisions disciplinaires. Cette rotation interne doit permettre de contribuer à créer une culture ou identité institutionnelle, au dessus du cadre trop restreint de l'équipe.

Elle doit s'organiser à un rythme qui permettent également de constituer une cohésion de l'équipe.

3- Accompagnement des travailleurs en difficultés

On peut envisager cet accompagnement à deux niveaux, au niveau individuel et au niveau collectif.

Cela revient à légitimer cette demande d'aide, en reconnaissant de façon objective, collective; et non subjective et amplifiée, les difficultés rencontrées par ces professionnels sans laisser libre cours à la diffusion d'un malaise confus.

a/ Un service d'écoute individuel et extérieur: apport de la technique du débriefing

Ce premier type de soutien est individuel et ponctuel.

Il peut se concevoir en parallèle avec la méthode du débriefing, à savoir, considérer l'importance des heures qui suivent la situation traumatisante, ou même une intervention la journée suivante.

Pour ce type d'intervention, il semble qu'une personne extérieure soit recommandée, un psychologue par exemple, qui pourrait être mis au courant des problématiques institutionnelles et professionnelles, choisi par le médecin du travail et en relation avec lui.

Cette intervention peut être individuelle ou peut concerner deux ou trois personnes qui ont vécu cette situation traumatisante.

Les frais de ces interventions sont à inclure dans le budget de l'établissement, au titre des mesures de sécurité et d'amélioration des conditions de travail, après avis du CTP ou CHSCT.

b/ La supervision pour les équipes en difficulté

Ce deuxième mode d'intervention est différent, il répond à une autre problématique que nous avons évoquée, le fonctionnement des équipes. Cette intervention n'a pour objectif que d'intervenir sur un aspect, les autres aspects du fonctionnement des équipes étant abordés dans les autres propositions de ce projet de directeur.

Ce mode d'intervention est destiné à aider une équipe à clarifier ses problématiques et ses logiques, grâce à l'intervention d'une personne extérieure.

La supervision doit néanmoins être proposée dans un cadre très précis, avec un travail en amont de réflexion autour des pratiques éducatives institutionnelles, dans le cadre d'un projet pensé au préalable avec cette possibilité de recours à la supervision, voire sa généralisation à toutes les équipes dans un premier temps. L'équipe doit donc demander cette supervision dans un deuxième temps.

De plus, les cadres intermédiaires doivent être aussi partie prenante à cette démarche; ils ne doivent pas ressentir cela comme un échec de leur part, mais bien avoir réalisé les limites de leur clairvoyance du fait de leur implication dans l'établissement et de leur rôle de cadre dans l'équipe.

Si toutes ces conditions sont réunies, la supervision est un bon moyen pour arriver à repenser le fonctionnement d'une équipe.

Cette proposition ne doit pas néanmoins conduire à renforcer les barrières entre chaque équipe, mais doit pouvoir s'organiser avec une rotation interne institutionnelle en arrière plan.

c/ Une réponse externe à l'établissement: L'exemple du DERPAD

Le Dispositif expert régional pour adolescents en difficulté offre aux éducateurs et travailleurs sociaux en Ile de France un espace de réflexion.

Créé en 1996 par une convention entre le ministère de la justice, le ministère de la santé et la mutualité de la fonction publique, le DERPAD est à disposition gratuite pour les équipes éducatives et sanitaires démunies face à la violence répétée d'adolescents qui leur sont confiés.

Ce service permet d'aider les professionnels à faire le point sur une situation avec un éducateur de la PJJ et un psychiatre ou psychologue de formation analytique. Les rencontres sont initiées par l'éducateur ou l'équipe en difficulté.

Cette réponse différente permet d'avoir un rôle positif de tiers neutre quand la supervision institutionnelle n'est pas pertinente.

Dans le département de Haute-Garonne, un centre de crise pour adolescents ayant des difficultés psychologiques ou psychiatriques vient d'ouvrir ces portes, il pourra sans doute avoir le même rôle.

Cet exemple montre l'importance de l'environnement d'un établissement et les limites des propositions uniquement internes d'accompagnement des travailleurs en difficulté.

4- Le Directeur, acteur des politiques publiques

Le Directeur est un acteur des politiques publiques à un double niveau, parce que le cadre de compétences et d'action de l'établissement qu'il dirige est déterminé par ces politiques, mais aussi parce qu'il se doit de faire remonter les difficultés et les dysfonctionnements qu'il peut observer sur le terrain à un échelon départemental, régional voire national dans les domaines de la formation des politiques sociales.

a/ Proposition en terme de formation

“La professionnalisation des travailleurs sociaux exclut une bonne volonté qui ne veut pas rendre de compte à la puissance publique.” JP Rosenczweig³¹

Ces propositions concernent la formation initiale et continue des éducateurs, au niveau institutionnel mais surtout en terme régional par le plan régional de formation.

Ces propositions concernent également la promotion des éducateurs au sein de la filière socio-éducative.

· Un partenariat avec l'ANFH (Association nationale pour la formation permanente du personnel hospitalier) pour prévenir l'épuisement professionnel.

La revue “gestions hospitalières” , présentait en 1997 le plan de formation de l'ANFH Région Lorraine visant à prévenir et remédier à l'usure professionnelle des personnels sanitaires et sociaux.

Une enquête à été menée par un cabinet de consultant qui a débouché sur des propositions de formation, publiée dans un guide.

Le plan de formation régional triennal a ensuite proposé plusieurs thèmes de formation à l'attention des personnels, cadres intermédiaires et direction dont:

³¹ ROSENCZVEIG, Jean-Pierre, “La déontologie au carrefour des libertés des usagers et des travailleurs sociaux”, Anpase Emergences, 1996, n°39-40, pp 63-65

- Favoriser le développement de chacun;
- Dynamiser les capacités individuelles;
- Faire de l'évaluation individuelle une réalité dans l'établissement;
- Viser un objectif de qualité et d'accréditation.

Il importe de saisir l'opportunité de telles propositions de formation "clés en mains" par l'ANFH, qui peuvent être une première sensibilisation à ce phénomène dans l'équipe de direction au sens large.

· **Une proposition afin de spécialiser la formation initiale des éducateurs**

La formation continue dans le cadre institutionnel est, comme nous l'avons vu, indispensable à de nombreux niveaux, et doit notamment adapter la formation initiale des éducateurs, à la réalité et aux particularités de leur terrain de travail.

En effet, de nombreux éducateurs avec lesquels je me suis entretenue m'ont répondu que leur formation initiale parce que généraliste était bien insuffisante.

On pourrait imaginer une formation différente que celle aujourd'hui proposée dans les écoles d'éducateurs; celle-ci organise des enseignements théoriques en alternance avec des stages.

Ce principe d'alternance semble très efficace mais ne répond pas à la problématique de la spécialisation nécessaire aux différents terrains de travail.

La formation des attachés territoriaux y répond avec le principe suivant:

Les étudiants doivent réussir un concours afin de pouvoir être inscrit sur une liste d'aptitude; grâce à celle-ci, ils peuvent démarcher auprès des employeurs, les collectivités locales, et se faire recruter selon des profils de poste qui sont très divers, du budget au social, de l'équipement à la culture...

Une fois recrutés, ils sont formés en alternance dans des centres de formation en fonction de leur poste. Cette formation spécialisée est complétée par certains stages de découverte d'autres fonctions dans l'optique d'un changement de poste. Les attachés peuvent, de plus, bénéficier, lors de changement de poste, de formation à nouveau adaptée.

Ce principe de formation doit certainement être adapté aux étudiants des écoles d'éducateur, qui à l'instar des attachés n'ont pas fait nécessairement d'études supérieures avant le concours.

Cela pourrait donner une formation telle qu'elle se pratique pendant 2 ans (voire 1 an pour les ME, AMP), puis il resterait l'équivalent d'un an de formation selon le principe de la formation des attachés.

Une proposition urgente quant aux reconversions des éducateurs

Pourquoi n'y a-t-il pas de passerelles et de possibilités de reconversion pour les éducateurs?

Pourquoi les ME et les AMP sont-ils "bloqués" dans l'institution?

La plupart des corps de la fonction publique ont des possibilités de passerelles vers d'autres corps, des possibilités de détachement, pas les éducateurs ou de manière marginale.

Il semble que cette profession doive faire l'objet d'une meilleure reconnaissance.

Il faudrait que l'Etat en collaboration avec les DRASS puisse mettre en place dans le cadre des plans régionaux de formation, des passerelles notamment pour les ME et les AMP vers le milieu ouvert.

Cela pourrait être organisé autour d'une formation en quelques années permettant de continuer à travailler avec quelques décharges d'activités et ainsi former ces éducateurs au travail en milieu ouvert.

Cette aide extérieure de l'Etat ou de la DRASS est indispensable au directeur qui n'a pas les moyens ni financiers ni organisationnels de créer ces passerelles, ou ces formations.

Trop de problèmes de formation sont décentralisés au niveau de l'établissement, niveau trop petit pour pouvoir répondre à ces problématiques.

· Meilleure qualification des cadres intermédiaires: le statut du Cadre socio-éducatif (CSE) et ses limites

Les fonctions du cadre intermédiaire sont ainsi que nous l'avons vu, fondamentales, sans lesquels, le directeur ne peut diriger.

Or le statut de CSE est le seul corps de catégorie A dans la fonction publique qui ne bénéficie pas d'une formation.

On observe néanmoins que le positionnement de cadre intermédiaire est très difficile à tenir, entre la pression de l'équipe et celle de la direction.

Quand on fait le parallèle avec la filière soignante, les cadres infirmiers disposent d'une formation à l'école des cadres, ce qui leur permet de se positionner de manière plus saine et moins ambiguë auprès de leur équipes.

· La promotion du corps des éducateurs: le recrutement à l'ENSP

Le recrutement de l'ENSP a été modifié, de par la création d'un concours externe et interne. De ce fait, la composition des promotions a changée, voyant diminuer le nombre d'anciens éducateurs au profit de nouvelles catégories, comme le personnel infirmier et cadre infirmier.

Cela pose un problème d'évolution de carrière dans la filière socio-éducative.

Cela peut s'expliquer non pas par l'argument dépréciant les chances et les compétences des

anciens éducateurs; (comment auraient-ils pu devenir directeurs avant ce changement?), mais par l'absence d'une école préparant à ces concours, du même type que celles qui préparent entre autres le personnel infirmier à Lyon ou Montpellier.

Un autre problème se pose alors: le recrutement par les concours met en valeur l'écrit, à la différence du recrutement dans les écoles d'éducateurs.

Celles-ci privilégient la personnalité des candidats, la prestance, la force de caractère au détriment de l'expression écrite, de la logique, de la construction des idées.

Ce recrutement et l'absence de formation écrite dans la formation initiale handicape les éducateurs, destinés à rester tout au long de leur vie professionnelle des exclus et marginaux de notre système professionnel et de recrutement fondé sur l'écrit.

Il semble que les écoles doivent rectifier cette ligne de formation qui porte préjudice aux éducateurs, y compris dans leur vie professionnelle: en effet les éducateurs doivent sans cesse justifier leur évaluation, action éducative par écrit, et ce, de plus en plus par le mouvement de pénalisation de l'action publique, notamment du travail social.

Les institutions couvrent de moins en moins et chaque professionnel doit rendre des comptes afin de légitimer son action. Cela nécessite une maîtrise de l'expression écrite, de l'organisation des idées dans une suite argumentée.

b/ Les politiques départementales et régionales

· Le Directeur joue un rôle important de transmission des difficultés internes aux autorités de financement et aux partenaires extérieurs.

Si le Directeur ne joue pas ce rôle, si la situation est critique, le personnel trouvera d'autres moyens d'expression qui seront plus radicaux et plus destructeurs pour l'établissement (grève...).

Pour cela, le Directeur doit être crédible, entendu et écouté par l'extérieur.

C'est à dire qu'il se doit de ne pas prendre la responsabilité d'éléments imposés par l'extérieur qui compromettent ou limitent l'action de l'établissement au point d'en diminuer la qualité ou d'en augmenter les risques.

A ce moment il faut sortir d'un rôle policé et "monter au créneau".

Cela me semble essentiel dans le cadre de politiques publiques telles que celle de l'ASE dans laquelle les foyers de l'enfance jouent de facto un rôle de relais et de carrefour avec d'autres politiques publiques telles que les politiques de santé mentale, médico-sociale...

Le Directeur et les foyers de l'enfance jouent souvent le rôle d'outil technique du département, de par cette position. Ils sont alors partie prenante de la politique départementales de l'ASE, du

schéma faisant remonter les difficultés qu'ils peuvent observer.

Ils participent à d'autres politiques telles que celle de la PJJ à des niveaux départementaux ou régionaux.

Le Directeur est donc à de nombreux niveaux acteur des politiques publiques.

CONCLUSION

“Soigner, éduquer, aider, accompagner interroge constamment le praticien dans sa personne, puise dans ses ressources personnelles” Jean René Loubat

En effet, la fonction éducative dans les établissements sociaux et médico-sociaux est particulièrement sensible de ce fait; néanmoins au nom de cette particularité il ne faut pas laisser cette fonction dans l’opacité dans laquelle elle se trouve actuellement. Et ce pour plusieurs raisons: tout d’abord au nom de la qualité du service rendu aux usagers qui souffrent comme nous l’avons évoqué de difficulté d’identité professionnelle, de confusion dans les logiques professionnelles.

De plus, l’opacité conduit à un mal être que nous avons constaté auprès du personnel éducatif, qui en dehors du désordre et de la souffrance individuelle, ne permet pas au directeur de manager une équipe “bien dans sa profession”.

Enfin, parce que si les caractéristiques de cette profession expliquent certainement ces difficultés identitaires et ce mal être; je ne crois pas au déterminisme de celles-ci.

Le Directeur mais surtout le personnel éducatif peut jouer sur cela, et se rendre acteur.

“Il y a ce qu’on a fait de nous et ce nous faisons de ce qu’on a fait de nous”, JP SARTRE

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages:

- *DUBAR, Claude*, “La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles”, Paris, Armand Colin, Collection U, 1996
- *CHANLAT, Jean-François*, “L’individu dans l’organisation; les dimensions cachées”
- *DRASS de Midi-Pyrénées*, “L’éducateur de jeunes enfants en Midi-Pyrénées, un professionnel de l’accueil de l’enfant: emploi, formation, perspectives”, Toulouse, 1999
- *LAVOUE, Jean*, “L’entre-deux du travail social”, in DARTIGUENAVE, Jean-Yves, GAGNEPAIN, Jean, GARNIER, Jean-François, LAISIS, Jacques, LAVOUE, Jean, MAFFESOLI, Michel, Travail social la reconquête d’un sens, Paris, l’Harmattan, 1999, pp 126-145
- *MARTIN, Didier, ROYER, P, BENISAHNOUNE, H, DZIOMBA, S*, “L’intervention institutionnelle en travail social”, Paris, L’Harmattan, théorie en acte, 1987
- *MARTIN, Didier, DEFRANTZ, M, DENIEL, Françoise, JACQUET-VASSORT, MC, SARBACH, C*, “L’épuisement professionnel. L’emprise institutionnelle. Tome 1”, Paris, L’Harmattan, Théorie en acte, 1992
- *MARTIN, Didier, DENIEL, Françoise, GAURON, Jocelyne, HECKMANN, Laurence, KONUK Mahir, MAILLE, Didier*, “L’Epuisement professionnel: changement et violence. Tome 2 ”, Paris, L’Harmattan, Théorie en Acte, 1993
- *MARTIN, Didier*, “Violences, institution défaillante et <<art de faire>> des travailleurs sociaux”, in LAGRANGE, Claude, Violences, les travailleurs sociaux à la recherche d’un nouvel “art de faire”, Paris, Matrice, Collection Intégrer la violence, 1999
- *Ministère de l’Emploi et de la Solidarité*, “Prévenir, repérer et traiter les violences à l’encontre des enfants et des jeunes dans les institutions sociales et médico-sociales”, Rennes, éditions ENSP, 2000
- *MIRAMON, Jean-Marie, COUET, Denis, PATURET, Jean-Bernard*, “Le métier de directeur, techniques et fictions”, Rennes,

- *PEZET, Valérie, VILLATE, Robert, LOGEAY, Pierre*, “De l’usure à l’identité professionnelle”, Paris, TSA éditions, collection Dominantes, 1993
- *TREMOULINAS, Claude*, “Les éducateurs en institution, professionnels de la relation d’aide spécialisée”, Ramonville Sainte-Agne, Eres, collection l’éducation spécialisée au quotidien, 1998
- *TAP, Pierre*, “Identités collectives et changements sociaux”, Toulouse, Privat, Sciences de l’Homme, 1986
- *TAP, Pierre*, “Identités individuelles et personnalisation”, Toulouse, Privat, Sciences de l’Homme, 1986
- *SAINSAULIEU, Renaud*, “L’identité et les relations de travail”, in TAP Pierre, “Identités collectives et changements sociaux”, Toulouse, Privat, Sciences de l’Homme, 1986, pp 275-286
- *VERDES-LEROUX, Jeannine*, “Le travail social”, Paris, Aux éditions de minuit, Collection “Le sens commun”, 1996
- *VEZINA, Michel, COUSINEAU, Michelle, MERGLER, Donna, VINET, Alain, avec le concours de LAURENDEAU, Marie-Claire*, “Pour donner un sens au travail, Bilan et orientations du Québec en santé mentale du travail”, Montréal, Gaétan Morin éditeur

Articles:

- *BOUGARD, Denise*, “Prévenir et remédier à l’usure professionnelle des personnels sanitaires et sociaux”, *Gestions hospitalières*, avril 1997, n°365, pp 274-278
- Dossier “Vaincre l’usure professionnelle”, *Les cahiers de l’actif*, mai-juin 1998, pp 5-118
- *FRANCHESCHI-CHAIX, Catherine*, “Le syndrome de Burn-out: étude clinique et implications en psychopathologie du travail”, *Recherches en soins infirmiers*, mars 1993, pp 5-60
- *PLATEAU, Roselyne*, “Un espace particulier pour étudier le rapport au temps: l’internat”, *Vie sociale*, 1999, n°5, pp 25-32
- *ROSENCZVEIG, Jean-Pierre*, “La déontologie au carrefour des libertés des usagers et des travailleurs sociaux”, *Anpase Emergences*, 1996, n°39-40, pp 63-65
- *VEZINA, Michel*, “Organisation du travail et santé mentale”, *Prophyl santé*, septembre 1999, pp 10-17