



HAL
open science

Transformation et crise identitaire en contexte de situation de travail des éducateurs spécialisés de la Ligue Havraise

Pascal Roquet, Sonia Amdouni

► To cite this version:

Pascal Roquet, Sonia Amdouni. Transformation et crise identitaire en contexte de situation de travail des éducateurs spécialisés de la Ligue Havraise. Ligue Havraise; Laboratoire Formation et Apprentissages Professionnels. 2021. hal-03988460

HAL Id: hal-03988460

<https://cnam.hal.science/hal-03988460>

Submitted on 20 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Transformation et crise identitaire en contexte de situation de travail des éducateurs spécialisés de la Ligue Havraise

Second Rapport Scientifique Intermédiaire de Recherche

L'activité des éducateurs spécialisés
travaillant dans une association d'aide et d'accompagnement pour des
personnes handicapées

Décembre, 2021

AMDOUNI Sonia (FoAP-Cnam)

Pilotage de la recherche et rédaction du rapport

ROQUET Pascal (FoAP-Cnam)

Responsable de la recherche

Sommaire

1. ELABORATION D'UNE ENQUETE QUALITATIVE SUR L'ACTIVITE DES EDUCATEURS SPECIALISES : LA LIGUE HAVRAISE COMME TERRAIN DE RECHERCHE	2
1.1. OBJECTIFS, PROBLEMATIQUE, METHODOLOGIE	2
1.2 LE TRAVAIL D'ENQUETE ET LE RECUEIL DES DONNEES : UNE CONSTRUCTION COLLABORATIVE AU CŒUR DE LA DEMARCHE DE RECHERCHE	3
1.3 LA REALISATION DES ENTRETIENS	5
2. LES PREMIERS RESULTATS : IDENTIFICATION DE TROIS FORMES IDENTITAIRES DE CARRIERE PROFESSIONNELLE D'EDUCATEURS SPECIALISES INTERAGISSANT DANS L'ASSOCIATION DE LA LIGUE HAVRAISE	7
2.1 UNE ACTIVITE PROFESSIONNELLE DEPLOYEE PAR LES EDUCATEURS SOUS TROIS FORMES IDENTITAIRES : LA FORME IDENTITAIRE DE « L'ADAPTATION », DU MODE DE LA « RESISTANCE » ET DE LA « RUPTURE »	7
2.2 UNE MUTATION EN TENSION : LE CŒUR DU METIER EN QUESTION DANS SA REPRESENTATION ET SA FORMATION	9
2.2.1 LES MOTIFS POUR L'ENGAGEMENT DANS LE METIER D'EDUCATEUR	9
2.2.2 DES CONCEPTIONS NEGATIVES SUR LE DEVENIR DU METIER	10
2.2.3 CONFLIT DE GENERATIONS SUR LES PRATIQUES : DES APPROCHES OPPOSEES DU TRAVAIL SOCIAL	11
2.3 LES SOURCES DE TENSIONS EN CONTEXTE DE TRAVAIL : UNE QUETE DE SENS DANS LA RELATION D'ACCOMPAGNEMENT	19
2.3.1 LE SENTIMENT D'UNE STANDARDISATION DES PRATIQUES ET DE PERTE D'AUTONOMIE	20
2.3.2 DES NOUVELLES NORMES DE GESTION DE L'ACTIVITE EN TENSIONS : PRATIQUES MANAGERIALES ET LOGIQUES DE TRAÇABILITES	23
2.4 UN ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL AVEC DES SITUATIONS « D'INJONCTIONS PARADOXALES »	31
2.4.1 ÊTRE EDUCATEUR SPECIALISE : « C'EST FAIRE LE LIEN... »	31
2.4.2 L'EXPRESSION D'UN « TRAVAIL EMPECHE »	32
2.5 DES TENSIONS TEMPORELLES PLURIELLES AU CŒUR DE L'ACTIVITE DES EDUCATEURS	35
2.5.1 « LA RELATION » : UN TEMPS DE L'ACTIVITE D'ACCOMPAGNEMENT MENACE	36
2.5.2 LES EFFETS DU TEMPS SUBI : PERTE DE « REFLEXION EN COLLECTIF ET AVEC SOI »	39
2.5.3 « L'ABIME DU METIER » ET LES CONSEQUENCES DU TEMPS INELUCTABLE SUR L'EXERCICE DU METIER	41
3. SYNTHESE DES TYPOLOGIES DES FORMES IDENTITAIRES : CONTINUITE ET DISCONTINUITE DANS LA CARRIERE PROFESSIONNELLE DES EDUCATEURS DE L'ASSOCIATION	43
4. CONCLUSION ET PISTES D'ACTIONS	46
BIBLIOGRAPHIE	49
ANNEXE	52

1. Elaboration d'une enquête qualitative sur l'activité des éducateurs spécialisés : La Ligue Havraise comme terrain de recherche

1.1. Objectifs, problématique, méthodologie

Le présent rapport aborde la seconde étape de notre travail de recherche collaborative-action explorant le constat d'une « crise identitaire » des pratiques professionnelles des éducateurs spécialisés travaillant pour la Ligue Havraise, une association d'aide et d'accompagnement pour des personnes handicapées.

Un groupe de 9 éducateurs spécialisés (5 hommes et 4 femmes) volontaires, exerçant leur activité dans divers établissements de l'association, âgés de 30 à 50 ans, avec une expérience moyenne de plus de 10 ans dans le métier, a été constitué afin de participer à la première étape de l'enquête. Ces professionnels accompagnent des personnes en situation de handicap dans des foyers d'accueil médicalisé (FAM), des centres d'accueil de jour (CAJ), des services d'éducation et de soins spécialisés à domicile déficiences & autisme (SESSAD), des maisons d'accueil spécialisées (MAS), des institut-médico-éducatif (IME), des institut-médico-professionnel (IMPro) etc. Selon le cadre de l'action de l'établissement, et selon la nature du handicap et l'âge des personnes accompagnées, l'éducateur spécialisé va avoir des missions différentes.

Le questionnement porte essentiellement sur l'exercice de l'activité des éducateurs spécialisés en contexte de travail. Quelles sont les conditions de sa réalisation effective dans un cadre institutionnel modifiant l'exercice de leur activité ? Quels sont les effets de ces transformations dans la construction de leur identité professionnelle ? Quelles sont les formes de tensions qui se dégagent autour de ces processus ? Comment sont-elles décrites et vécues dans le parcours professionnel ainsi que dans l'environnement du travail ?

•Les premiers temps de la recherche

Une première étape de la recherche a été menée, accomplie et présentée en note de synthèse en décembre 2019. Elle s'est appuyée sur plusieurs séminaires réalisés avec ce groupe

d'éducateurs et a permis d'identifier des situations professionnelles problématiques rencontrées dans l'exercice de l'activité professionnelle. Le groupe s'est réuni en 4 reprises d'une journée chacune (1 séance a été annulée du fait des restrictions gouvernementales liées à la crise sanitaire). Chaque séminaire a fait l'objet d'un compte-rendu détaillé qui a été retravaillé par le groupe et les chercheurs sur la base en fonction des propos échangés en séance.

Pour aborder les situations professionnelles, les éducateurs étaient invités dans un premier temps lors de ces séances à identifier en petit groupe de travail des situations professionnelles vécues, passées et présentes dans leur activité quotidienne, celles-ci étaient ensuite les présenter devant le collectif. Les séquences de ces journées ont toutes été enregistrées, retranscrites et anonymisées. La démarche d'analyse adoptée nous a permis de dégager, à partir d'une analyse du discours des éducateurs, plusieurs types de tensions identitaires de « soi à soi » et de « soi à autrui » (Honneth, 1992). Au cours de cette étape, en racontant leurs activités professionnelles, le groupe d'éducateurs a mis en évidence des parcours professionnels au sein desquels les processus de professionnalisation vécus se complexifient. Ces présentations ont permis de dégager une typologie de situations professionnelles vécues et de définir trois thématiques communes pour l'ensemble de ces situations :

- une perte de sens dans la réalisation des activités ;
- des formes d'injonctions paradoxales ;
- des tensions liées à des conflits de temporalités.

1.2 Le travail d'enquête et le recueil des données : une construction collaborative au cœur de la démarche de recherche

•Un guide d'entretien de type compréhensif

La deuxième étape de la recherche a consisté à construire un guide d'entretien avec le groupe de recherche afin de lancer la phase de réalisation des entretiens. Chaque éducateur du groupe était invité à réaliser un entretien avec un éducateur spécialisé en dehors de son établissement d'affectation. La conduite de ces entretiens avait pour objectif d'explorer un maximum de situations professionnelles différentes, tout en respectant la parité homme/femme dans le nombre d'entretiens menés.

Un guide d'entretien semi-directif de type compréhensif à caractère biographique (Baudoin, 2010) a été réalisé lors d'une séance de séminaire avec le groupe, autour d'un ensemble de questions relatives aux trois thématiques issues de l'analyse des situations professionnelles repérées et vécues. Cette méthode s'inscrit dans le cadre d'une approche « phénoménologique consiste à saisir le sens subjectif et intersubjectif d'une activité concrète, à partir des intentions, que l'on peut anticiper chez un ou des acteurs, à partir de notre propre expérience vécue du social. L'essentiel de la méthode phénoménologique est l'investigation systématique des contenus de conscience, privilégiant les données expérientielles. » (Mucchielli, 1992). Le guide d'entretien a permis aux interviewés de s'exprimer sur des éléments du passé, du présent et de l'avenir, mais aussi de recueillir, au travers des parcours biographiques, leurs représentations et leur ressenti sur le déroulement des situations professionnelles vécues.

Guide d'entretien et thématiques abordées :

•Questions inaugurales (au choix)

- Pourriez-vous vous présenter et me dire ce qui vous a amené à devenir éducateur ?
- Comment êtes-vous entré dans ce métier ?
- Comment êtes-vous arrivé à la LH ?

•Eléments antérieurs-le passé

- Pourriez-vous me décrire chronologiquement votre parcours depuis l'obtention de votre diplôme ?
- Quels sont les changements qui se sont opérés ces dernières années ? Pourriez-vous me décrire une situation significative ?
- Qu'est-ce que cela a pu construire/transformer chez vous ? (Vision de l'accompagnement, de la prise en charge) ? Comment l'avez-vous abordé ?

•Les éléments présents- (le vécu dans les activités actuelles)

- Pourriez-vous me décrire le travail que vous réalisez, ou une journée type de travail ?
- Que pensez-vous de l'organisation de votre travail ?
- Comment vivez-vous votre situation professionnelle ?
- Qu'est-ce qui vous paraît le plus important dans votre métier ?
- C'est quoi pour vous un éducateur spécialisé et comment le définiriez-vous ?
- Pourriez-vous me dire si le métier correspond à la formation que vous avez suivie ? Qu'est-ce qui vous surprend dans votre activité ? Pourriez-vous me raconter si cela correspond à vos attentes sur le métier ?
- Si vous avez des activités syndicales, pourriez-vous me décrire l'origine et les raisons de cet engagement ?

•Les éléments en devenir-le futur

- Comment vous projetez-vous dans votre métier ?
- Qu'est-ce qui vous permet de rester éducateur ? Selon vous, quel est l'avenir du métier ?
- Comment devrait-il évoluer et comment souhaiteriez-vous qu'il soit plus reconnu ?

•Formation et recommandations avant la réalisation des entretiens

Les membres du groupe d'éducateurs ont été formés en séance à l'exercice d'un entretien de recherche. Cette séance d'apprentissage a porté sur le cadre de présentation de la recherche et sur les conditions de réalisation de l'entretien afin d'établir avec l'interviewé une relation de confiance propice à la réussite de celui-ci. Le contenu de l'entretien a aussi été travaillé avec le groupe (utilisation du guide d'entretien, des questions de relance...)

1.3 La réalisation des entretiens

•La conduite des entretiens

L'étape de la réalisation des entretiens a été impactée par la crise sanitaire liée au Covid 19 et le manque de disponibilité des professionnels pour en accomplir la réalisation. La majorité des membres du groupe de travail nous a fait savoir qu'ils étaient alors mobilisés sur le terrain auprès des personnes accompagnées. Le contexte sanitaire rendant l'implication des professionnels sur le terrain plus intense, il était difficile de pouvoir réaliser les entretiens. 4 éducateurs du groupe de recherche ont toutefois pu réaliser un entretien avec un éducateur. Cette étape de la recherche a constitué la phase exploratoire de l'enquête.

Afin de pouvoir avancer sur cette phase d'enquête, nous avons décidé de conduire nous-même les entretiens et d'élargir notre travail d'enquête à deux autres institutions du domaine social et médico-social aux champs d'activité proches de ceux de la Ligue Havraise. Cette option nous a permis de comparer les résultats obtenus (points communs et différences) à ceux de la Ligue Havraise et ainsi d'approfondir notre analyse. Les deux autres associations retenues sont :

-La Sauvegarde 69 : l'association intervient dans le secteur social et médico-social. Ses principales missions sont l'aide et l'accompagnement des jeunes, des familles en difficultés et des personnes en situation de handicap. Un entretien a été effectué avec un éducateur spécialisé exerçant dans un foyer d'accueil médicalisé (FAM).

- L'association Inalta : l'association a pour mission la protection de l'enfance. Elle contribue dans les départements de la Mayenne et de la Sarthe à des actions éducatives et sociales auprès de jeunes enfants dans leur famille et à leur insertion dans la société. Deux entretiens ont été réalisés avec des éducateurs spécialisés travaillant dans un service d'investigations éducatives

et d'appui au pénal (SIEAP) et deux autres dans un service d'action éducative en milieu ouvert (SEMO 53).

Au total, 13 entretiens d'une durée de 1h00 à 1h30 ont été réalisés auprès d'un échantillon de 4 hommes et 9 femmes de 25 à 50 ans ayant des parcours diversifiés. Le contenu des entretiens a été enregistré puis retranscrit intégralement afin de pouvoir être analysé.

Entretiens	Institution	Conduite de l'entretien
ES 1	LH	Educateur spécialisé
ES 2	LH	Educateur spécialisé
ES 3	LH	Chercheur
ES 4	LH	Educateur spécialisé
ES 5	LH	Chercheur
ES 6	LH	Chercheur
ES 7	LH	Educateur spécialisé
ES 8	LH	Chercheur
ES 9	Inalta	Chercheur
ES 10	Inalta	Chercheur
ES 11	Inalta	Chercheur
ES 12	Inalta	Chercheur
ES 13	La Sauvegarde 69	Chercheur

•Objectifs et dynamique du rapport

Cette recherche s'inscrit donc dans une approche compréhensive des trajectoires biographiques professionnelles. Elle vise à saisir les transformations de l'activité des éducateurs spécialisés dans l'environnement de travail associatif de la Ligue Havraise. L'objectif consiste également, par le truchement d'une démarche « inductive », à comprendre les activités déployées par ces éducateurs et à questionner le sens vécu de leurs actions, leurs impressions et les modes d'engagements véhiculés au cours de leur travail.

Les résultats de l'enquête sont essentiellement centrés sur la Ligue Havraise. Les résultats obtenus dans les autres contextes de travail, mobilisés eux aussi, confirment les constats établis, renforçant en cela la pertinence des résultats obtenus.

2. Les premiers résultats : identification de trois formes identitaires de carrière professionnelle d'éducateurs spécialisés interagissant dans l'association de la Ligue Havraise

Construction d'une typologie par une analyse croisée des situations professionnelles

La typologie définie est issue des thématiques travaillées lors des entretiens. Ces thématiques correspondent aux situations professionnelles communes dégagées avec le groupe d'éducateurs spécialisés dans les premiers temps de la recherche.

•*Les situations de « perte de sens dans la réalisation des activités »* : au travers des différentes situations professionnelles évoquées, la perte de sens pour les professionnels s'inscrit dans les décalages entre les valeurs liées aux activités d'accompagnement des personnes et les contraintes vécues liées à la multiplication de normes, protocoles et procédures. Cette perte de sens renvoie à une perte de cohérence entre l'éducateur et le travail accompli, entre ses attentes et les valeurs actuellement au cœur du travail social

•*Les situations « d'injonctions paradoxales »* : les situations correspondant à des injonctions paradoxales ont mis en avant les difficultés de cohérence entre l'articulation des logiques d'ordre organisationnel et celles d'ordre individuel et collectif. Ce sont aussi des injonctions centrées sur l'écart qui existe entre le travail prescrit et le travail réel.

•*Les tensions liées « à des conflits de temporalités »* : elles sont en lien avec des contradictions rencontrées par les professionnels dans les activités d'accompagnement des personnes. Ces tensions sont perceptibles surtout au niveau de la conflictualité entre des temporalités institutionnelles et des temporalités individuelles.

2.1 Une activité professionnelle déployée par les éducateurs sous trois formes identitaires : la forme identitaire de « l'adaptation », du mode de la « résistance » et de la « rupture »

L'analyse des entretiens fait ressortir trois types de formes identitaires d'éducateurs spécialisés. La construction de cette typologie s'ancre dans la mise en mots de l'activité des éducateurs en resituant leur rapport aux temporalités vécues, à la formation, au déroulement de leur carrière

professionnelle. Les analogies sur la construction de l'activité professionnelle et la mise en évidence de leurs récurrences obéissant à une structure de répétition (Schütz, 1987) ont permis d'identifier des formes identitaires. Ces types sont caractérisés par des positionnements distincts par rapport aux thématiques des situations professionnelles abordées lors des entretiens. Les individus interviewés peuvent être proches de chacune de ces formes identitaires à un moment ou à un autre de leur parcours professionnel ou se retrouver au sein d'une dynamique spécifique de carrière professionnelle. Nous avons identifié des éducateurs spécialisés élaborant des carrières :

- ***Sur la forme identitaire de « l'adaptation »*** : les individus proches de cette logique sont majoritairement des jeunes, débutants dans la carrière (entre 24 et 35 ans), qui ont bénéficié de la nouvelle formation du diplôme, choisie souvent par hasard, n'ayant pas de projet d'études précis. Ils ne vivent pas les transformations qui touchent le secteur social et médico-social comme une menace pour leur métier et s'adaptent aux changements de leur organisation.

- ***Sur la forme identitaire de « résistants »*** : l'âge moyen des individus proches de cette logique se situe entre 35 et 49 ans, ils ont choisi le métier d'éducateur spécialisé par vocation. Ils éprouvent une « crise de sens » en lien avec la recomposition de leur environnement professionnel et les pratiques actuelles du métier qui leurs semblent déconnectées du système vocationnel. Ils mettent en œuvre des formes de négociation ou des « actions militantes », et parfois même « d'affrontement » avec l'institution pour préserver leur idéal du métier.

- ***Sur la forme identitaire de la « rupture »*** : les individus proches de cette logique sont dans une position de « rupture » dans leur rapport au métier en raison d'une vision très négative de son évolution. Cette catégorie regroupe des éducateurs qui ont beaucoup d'ancienneté, âgés de 45 à 50 ans, mais aussi des novices qui sont dans une position de désillusion par rapport à ce qu'ils attendent du métier et des pratiques professionnelles.

Les parties suivantes s'attachent à décrire le positionnement et le vécu des éducateurs spécialisés dans leurs activités professionnelles en fonction de leur appartenance à l'une des formes identitaires. Les extraits de verbatim présentés correspondent à un cas particulier, mais ils peuvent être étendus et généralisés à d'autres profils similaires, relevant toutefois toujours du même positionnement et partageant la même représentation du vécu d'éducateur.

2.2 Une mutation en tension : le cœur du métier en question dans sa représentation et sa formation

Il ressort dans un premier temps des résultats des sources de tensions sur les représentations du métier et de son contexte d'évolution par rapport à la formation, plus ou moins exprimées en fonction des différents types de formes identitaires.

2.2.1 Les motifs pour l'engagement dans le métier d'éducateur

Sur les motifs qui ont poussé les personnes interrogées à vouloir exercer le métier d'éducateur spécialisé, l'analyse fait ressortir qu'ils ne sont pas si éloignés pour les trois typologies. La notion « d'aide aux autres », « l'intérêt pour un pour un certain type de travail relationnel » ou encore l'idée de se « sentir utile » sont les principales raisons évoquées. Ce qui ressort aussi c'est que le choix du métier d'éducateur a été décidé après un projet de parcours universitaire motivé par l'engagement dans un travail qui fait sens « pour soi et pour le pour le collectif ».

•Un choix vers un métier visant un « relationnel » et motivé pour « l'aide à autrui » :

« Je pense que, sur le moment, j'avais cette envie d'aider les autres, de les accompagner au travers de leurs difficultés, en ayant conscience que, des fois, une rencontre peut faire toute la différence dans un parcours. Et je pense qu'il y avait vraiment cette volonté de pouvoir, à un moment donné ou à un autre, être cette rencontre qui peut aider quelqu'un à sortir de ses difficultés, de grandir et d'aller vers autre chose. Moi, dès le début, je voulais travailler dans la protection de l'enfance. » ES 4

« L'idée était d'exercer un métier où je pouvais avoir des relations avec d'autres personnes. Donc, en effet la relation d'aide à l'autre et l'accompagnement au quotidien me semblaient un bon choix. » ES 6

« Je travaille comme éducateur depuis l'âge de 19 ans, donc juste après mon service militaire. J'avais arrêté les études assez tôt, c'était l'une des contraintes qui a fait que je me suis orienté vers ce métier, mais c'était aussi un choix de ma part parce que dès le lycée, je souhaitais être éducateur. » ES 3

•Le choix de travailler pour la Ligue havraise

La majorité des éducateurs ont indiqué avoir choisi de travailler pour la Ligue Havraise afin d'exercer une activité professionnelle proche de leur lieu d'habitation. Plusieurs d'entre eux sont originaires de la ville du Havre : *j'avais passé deux concours, l'IFEN au Havre et l'IDS, ancien*

IRPS à Rouen et j'ai été pris sur les deux écoles. J'ai donc choisi Le Havre par rapport à mon lieu d'hébergement. » ES6. D'autres en revanche indiquent avoir intégré l'IFEN du Havre et aimé la région. Ils ont alors fait le choix de s'y installer, comme l'affirme cet éducateur, qui rajoute par ailleurs n'avoir exercé que dans la Ligue Havraise et un autre foyer d'hébergement pour personnes handicapées dans toute sa carrière : « j'ai fait ma formation d'éducateur spécialisé au Havre. Ça m'avait bien plu, du coup, je voulais essayer de retrouver du travail sur le Havre. Sur le Havre, je n'ai travaillé que pour la Ligue havraise et un foyer d'hébergement pour adultes en situation de handicap, de déficience intellectuelle. » ES 3. Plusieurs éducateurs ont aussi indiqué avoir connu l'association par le hasard des rencontres avec des personnes qui y travaillaient déjà, mais surtout avoir été intéressé par la vision de son esprit familial, comme le rapporte cette éducatrice « Je suis rentrée à la Ligue Havraise par le plus grand des hasards. En fait, ce qui s'est passé, c'est que pendant mes études, pendant mon BTS en économie sociale et familiale, j'ai été amenée à faire pas mal de stages et, lors d'un stage dans un ESAT, j'ai croisé une éducatrice qui travaillait en SAVS. On a un peu échangé sur son activité. Ça avait l'air passionnant. Elle l'a tellement bien présenté l'association et son esprit familial que je me suis dit que je me verrais bien travailler en « Y »¹. Quand j'ai obtenu mon diplôme, j'ai postulé un peu partout et notamment au « Y » de la Ligue Havraise. J'ai eu la chance d'être retenue. »

2.2.2 Des conceptions négatives sur le devenir du métier

•Une remise en question du monde de la vocation :

Les perceptions négatives sur l'exercice du métier et plus largement la prise de conscience des mutations organisationnelles et administratives sont largement citées par la catégorie des « résistants » et celle de la « rupture ». Les premiers réagissent avec hostilité et parfois avec contestation, les seconds adoptent une forme de démobilisation dans leur rapport au combat pour freiner le poids des transformations sur l'activité professionnelle. Les éducateurs proches de ces deux formes identitaires évoquent des conditions de travail de plus en plus contraignantes, modifiant « leur image idéalisée du métier, notamment dans la relation d'aide et d'accompagnement individualisé »². Un modèle idéalisé du métier qui s'est construit sur une

¹ Anonymat de l'établissement d'accueil cité.

² Saint-Martin C. (2015). « Le parcours de professionnalisation des étudiant-e-s en formation dans le secteur social et médico-social : la place des expériences liées aux parcours personnels et aux stages ». In Transformation du travail et de la formation dans le champ social et médico-social : les enjeux de professionnalisation, séminaire du 23 novembre CRFMS Erasme., PREFAS Midi Pyrénées, p.13.

identité spécifique qui puise les valeurs de référence du social sur un système vocationnel. C'est en ce sens que l'exprime l'ensemble des éducateurs issus de ces deux profils identitaires.

« Pour moi, être éducatrice a toujours été une vocation. Par contre, aujourd'hui, je me rends compte que je ne pensais pas que ce métier allait évoluer. Pourquoi ? C'était un métier où l'on visait la qualité et pas la quantité, et je ne pensais pas que ce secteur allait aller vers ça » ES5.

« Aujourd'hui, je me pose de plus en plus de questions. Si cela empire au niveau de la façon de manager et de gérer le travail éducatif, je songe parfois à me dire : « Qu'est-ce que je ferais ? » Alors que cela ne m'est jamais venu en tête avant. Une reconversion. C'est ce que j'ai toujours voulu faire, donc je ne sais pas ce que je pourrais faire. Aujourd'hui, je ne suis pas satisfaite, mais ce qui me fait tenir, c'est que je suis avec les adultes et j'aime les accompagnements avec les adultes » ES 7.

« Ça démotive. Je continue donc à faire mon travail par rapport aux gens que j'accompagne, mais je ne m'investis plus sur les projets de service ou sur la vie de l'association » ES 3.

2.2.3 Conflit de générations sur les pratiques : des approches opposées du travail social

Les mêmes éducateurs expriment une crainte sur l'avenir de la profession et de son évolution vers la fonction de coordination. En effet, les dernières réformes de la formation du diplôme de 2007 et 2018 ont instauré un cadre prescriptif de compétences attendues qui tendent vers la coordination de projet. Dans une réforme plus globale des formations dans le domaine du travail social, le diplôme d'éducateur se voit doté en 2007 d'un référentiel d'activité et de compétences visant la validation de compétences et la recherche de l'efficacité par l'évaluation. La réforme marque les esprits et change le paradigme de la formation professionnelle. Cette logique de compétences n'était pas inscrite dans la formation qui se présentait avant cette réforme comme une « formation sur le tas », dont l'objectif visait à développer une forme d'éthique et de savoir-faire en étroite relation avec les personnes accompagnées. La réforme de 2018 reconnaît le DEES au niveau II (bac + 3) de la nomenclature des niveaux de formations au grade de licence. La réforme rapproche les niveaux de diplômes des travailleurs sociaux avec des enseignements en tronc commun. Le but de ce rapprochement est de permettre aux travailleurs sociaux de métiers différents de coopérer avec un socle commun de formation. L'évolution de la formation vers un cadre normatif d'exigences par l'introduction du référentiel pose la question pour les éducateurs de son adaptation aux situations professionnelles rencontrées et celle des aléas de l'activité de travail axée sur la relation humaine (Molina, 2015). Sur le même registre, certains ont fait allusion à la loi de 2002, appelée aussi « loi pour le droit des usagers », qui instaure

notamment la place des outils d'accompagnement, comme par exemple le contrat de séjour et le projet personnalisé de la personne accompagnée. Outre le fait que la loi a réglementé les pratiques par des procédures inscrites dans une démarche d'évaluation de la qualité, les éducateurs indiquent que les personnes qu'ils accompagnent ne sont parfois pas en mesure de faire des choix ou d'exprimer leurs opinions. C'est selon eux un outil qui semble déconnecté de la réalité, et ne pas les faire adhérer à des choix pose la question de l'éthique pour les professionnels.

En ce sens, une imposante majorité d'éducateurs « résistants » et de la « rupture » inscrivent les nouvelles missions de fonction de coordination dans « un éloignement du métier » qu'ils avaient choisi par vocation : « *Les missions ont glissé sur les éducateurs : on nous demande plus de coordination. En même temps, on nous renvoie que cela fait partie aussi de la formation. Dans la formation, on demande effectivement plus de coordination. Sauf que pour moi, l'intérêt du métier est l'accompagnement.* » ES 5

Dans cette fonction de coordination, l'éducateur en lien avec le chef de service évalue des projets d'accompagnement personnalisés et participe à la coordination fonctionnelle de l'équipe. Sur le sujet, Loubat dans son travail sur le coordinateur d'équipe indique à l'instar des éducateurs « que les missions propres à cette fonction sont identiques à celles d'un chef de service, sans disposer néanmoins des attributs de cadre et sans lien hiérarchique avec l'équipe éducative ». Il note par ailleurs « le mouton noir de son corps de métier (...), un agent de la direction au passage duquel ses collègues baissent la voix. »³

« Il y a un autre décalage par rapport à ça. De plus en plus, le métier d'éducateur et les derniers référentiels vont vers ça, tend à faire un travail de coordination ou de mise en place de dispositifs pour accompagner les personnes. Du coup, dans ce cadre-là, suivant les services ou les institutions, l'éducateur récupère quelques missions qui étaient dévolues au chef de service avant. Du coup, les éducateurs vont beaucoup moins aller auprès des personnes et nous serons beaucoup moins en proximité avec les personnes qu'on accompagne. » ES3

À cette appréhension s'ajoute celle de travailler avec des collègues issus du nouveau cursus de formation et pour qui la priorité ne serait de leur point de vue pas donnée aux personnes accompagnées : « *Ma seule inquiétude, car c'est une inquiétude, au regard de l'évolution de la formation, est de travailler avec des personnes qui n'auraient pas l'appétence envers le public, qui*

³ Loubat, L-R. (2000). « Le coordinateur d'équipe : piège ou cadeau ? » *Lien social* n°550.

seraient plus coordinateurs. Dans la formation, il y a beaucoup plus de management alors que mon intérêt était d'accompagner au plus près du public. Je ne souhaite pas être coordinatrice, mais cela me regarde. Maintenant, on forme les éducateurs pour être des coordinateurs. » ES 7

L'autre aspect soulevé dans les entretiens porte sur l'évolution du contenu du référentiel vers des nouvelles compétences. Les éducateurs proches de la typologie des « résistants » et de la « rupture » éprouvent en effet en majorité le sentiment de devenir des « techniciens », ils « craignent en permanence, comme nous l'avons déjà indiqué, de faire autre chose que ce pour quoi ils ont choisi la profession (...) et d'être éloignés concrètement du public ». Les éducateurs justifient cette crainte par le fait d'enfermer la relation d'accompagnement dans une formalisation de protocoles référencés sur un outil gestionnaire ou encore de travailler avec des personnes ayant une attirance pour la fonction de coordination de projet, comme l'exige la nouvelle formation des éducateurs.

En revanche, face à ces évolutions, les éducateurs proches de la forme identitaire de « l'adaptation » s'accommodent du changement, tout en mettant en avant la nécessité pour un éducateur de séparer sa pratique professionnelle des convictions personnelles qui orientent son accompagnement. Selon ce profil, cette séparation ne peut aboutir qu'avec un cadre de référence commun. Parmi les dysfonctionnements pointés par un éducateur issu de cette typologie au sein de la Ligue Havraise, il y a l'absence de cadre de l'accompagnant. Il affirme : *« alors que pour moi, ici, le cadre, c'est l'institution, la direction, l'équipe éducative. Et c'est sans doute un des plus gros dysfonctionnements de notre établissement aujourd'hui. Ici, c'est le cadre, c'est la personne, et pas le collectif. Avec le collectif, je pense que les adultes sont mieux, et je pense que là on pourra bosser d'autres chose. » ES 4.*

Ces éducateurs du profil de l'adaptation mentionnent aussi la nécessité d'un cadre d'intervention dans le sens où « une part de soi », issue des valeurs personnelles dans la représentation du métier, aurait une influence sur l'attitude professionnelle des éducateurs, ce qui constituerait un frein dans l'acceptation des évolutions qui touchent le métier. Les éducateurs proches du profil de « l'adaptation » reprochent aussi aux plus anciens un accompagnement des personnes soumis à une perception individuelle et donc un cadre isolé du collectif : *« On peut être référent et garant d'un cadre, mais on ne peut pas porter le cadre. Et je trouve qu'un éducateur dans la toute-puissance est un éducateur qui n'est pas à sa place, et c'est un accompagnement dangereux. Et je pense que là où je travaille, on était quand même sur ce genre de*

pratiques. Les collègues me disent : « tu sais, avant, cette nouvelle direction ce qui faisait foi, c'était la parole de l'éducateur ». Alors moi, cela me fait « flipper à fond les mallettes », parce que mon but est qu'ils aient le moins besoin de moi possible. »ES4

Dans le même sens, cet éducateur affirme que certains accompagnants s'enferment dans la relation avec les personnes au point de devenir presque « sectaires ». Ils refusent l'adhésion à de nouveaux référents et le travail en collaboration pour des raisons de perceptions personnelles.

Plusieurs travaux (Ion, 2010 ; Rousseau, 2007) sur le travailleur social montrent qu'il existerait dans le travail d'accompagnement de l'éducateur une « part de soi » avec des dimensions subjectives dans la relation aux personnes. Cela implique que l'agir et les activités entre l'accompagnant et l'accompagné revêtent peu de règles, de même l'empathie et la bienveillance seraient des attitudes qui donnent à chacun la perception d'exister pour l'autre. Les éducateurs proches du profil de « l'adaptation » assurent ainsi que les standards produits par les référentiels et leur utilisation ne leur posent pas de difficultés. Ils affirment par ailleurs l'importance d'une attitude centrée sur une moindre proximité avec les personnes accompagnées. Cette distance apparaît comme un moyen de lutter contre la mobilisation accrue des ressources personnelles (Ion, 2010), source d'épuisement des éducateurs. C'est ce que traduisent les propos recueillis par cette éducatrice, qui évoque la nécessité de faire un travail sur l'investissement de la relation et ses limites : *« je travaille sur ma capacité à mettre mes limites aux autres. C'est aussi accepter mes propres limites à moi, que je ne peux pas tout faire dans la vie, je ne suis pas une « super woman ». Je le vois bien dans la pratique comment cela a transformé ma pratique avec mes collègues et avec les usagers que j'accompagne. »*

Certains ont progressivement développé des pratiques moins idéalisées du métier, ils évoquent une moindre remise en question du fait d'une prise de conscience du peu de moyens accordés par l'association. Pour cette éducatrice, la désillusion provoquée par les écarts perçus entre l'idéal du travail et la réalité l'ont poussée à être dans une stratégie d'acceptation afin de repousser « l'abîme au travail ». Elle développe à ce titre une posture d'accompagnement des personnes s'appuyant davantage sur la professionnalisation que sur la personnalisation, autrement dit les convictions personnelles : *« Ce que je veux dire, au préalable, c'est que j'étais un peu dans une idéologie du métier, un peu comme je disais au début, sauveur peut-être d'un monde en perdition, et qu'aujourd'hui je me sens plus ancrée dans la réalité du monde et des accompagnements que je mets en place tous les jours, et je réalise qu'il y a un énorme écart entre les deux(..).Je crois que*

je suis partie avec des objectifs tellement hauts que la réalité est un peu décevante parfois. Mais avec les années, je l'accepte davantage. Cela va faire sept ans que je suis diplômée, il y a une forme de désillusion par rapport au départ, parce qu'au début on est bercé d'illusions, mais on s'abîme soi. ». Cette éducatrice rajoute par ailleurs que les orientations gestionnaires sont inéluctablement à prendre en compte dans le cadre de sa pratique : *« Aujourd'hui, il va falloir que l'on fasse avec le budget que l'on a, avec la société que l'on a. Ce n'est peut-être pas le grand écart que l'on doit faire, mais je pense qu'il y a un grand écart entre notre société actuelle et les besoins des personnes. Moi, j'ai essayé de faire le grand écart entre les deux, je me suis fatiguée, je me suis abîmée. Je pense que c'était dans la posture qu'il y avait quelque chose à modifier finalement, que je n'avais pas. C'est avec le recul. On ne s'en rend pas toujours compte sur le moment. C'est donc ce changement-là. »*

Les contraintes relevées dans le travail par certains éducateurs proches du modèle de « l'adaptation » les ont incités à transformer leur identité professionnelle projetée dans le métier afin de réduire les tensions avec « soi-même » en contexte de travail. Ils estiment par ailleurs que le métier ne peut plus se pratiquer ou être projeté sur le registre de l'identité professionnelle relevant du système vocationnel. Ils sont aussi dans un désir accru d'innover dans le métier. De manière commune, ils mettent en avant que cette innovation ne peut s'accomplir sans le renoncement à des pratiques anciennes du métier.

•Des tensions générationnelles

Les propos relatés au cours des entretiens ont évoqué de manière récurrente les transformations introduites par les contenus des nouveaux diplômes sur le parcours de formation, notamment au niveau des modèles de références mobilisés sur le terrain par les anciens et les nouveaux. Plus globalement, les éducateurs issus de nos trois typologies évoquent des tensions entre générations et la nécessité de trouver un équilibre entre les deux approches des pratiques d'accompagnement. Ainsi, la rencontre entre anciens et nouveaux éducateurs se transforme par des effets de résistances où chacun tente d'imposer son cadre de référence. Cette dénonciation se retrouve dans les propos recueillis auprès d'un éducateur proche de la catégorie des « résistants » : *« La formation d'éducateur, aujourd'hui, n'est plus la même. On voit bien que les jeunes professionnels qui arrivent sur le terrain n'ont plus la même formation, plus la même vision du monde. Alors cela fait toujours un peu bizarre de parler de ça, mais il y a un écart de génération aussi, mais c'est normal. Entre celui qui sort de formation, qui a 23 ans, et moi qui en ai 33, il y a déjà dix ans. Cela ne veut pas dire qu'on ne peut pas se comprendre, mais notre cadre de référence n'est pas le*

même (...) on a du mal à les faire coexister tous ensemble et on est plutôt sûr de la bataille de chapelles pour imposer son cadre de référence. » ES6

Autour de cette incompréhension générationnelle sur les usages des cadres de référence, les profils des « résistants » et de la « rupture » pointent les nouvelles exigences des procédures et leurs conséquences sur les repères du passé. À cet effet, les plus anciens observent chez les stagiaires ou par rapport aux jeunes diplômés des actions moins portées sur le sens, or, selon eux « le métier d'éducateur spécialisé est fondé sur l'action et la recherche de sens » : *« Au niveau de la pratique, il y a actuellement deux stagiaires dans l'établissement. Le ressenti que j'ai, c'est qu'il n'y a plus ces réflexions collectives sur le sens des actions et pourquoi on fait ces actions. C'est-à-dire que je rappelle régulièrement que l'éducateur spécialisé n'est pas animateur, on n'est pas là pour faire des activités d'animation, et que nous avons toujours des objectifs à atteindre. » ES6.*

Ces changements semblent être perçus lors des stages exercés par les étudiants mais aussi à travers le contenu des apprentissages qui s'inscrivent dans les dispositifs de formation. Les mêmes profils font de manière globale le constat que les étudiants sont de moins en moins préparés à vivre des situations complexes avec le public, essentiellement dans la gestion des rencontres. Ils citent la dimension d'une perte de sens de la formation qu'ils relient à la mise en œuvre de l'apprentissage à la relation d'aide à autrui. Ce point est relaté dans le témoignage suivant : *« J'ai terminé ma formation en 2018. J'ai une collègue qui est en formation sur un autre établissement. Elle a davantage de management, elle a même de l'anglais. Je n'en avais pas. Bien évidemment, le temps de formation n'a pas augmenté. Le coordinateur de la formation des éducateurs de l'IFEM (un centre de formation du Havre) nous a expliqué que, vu que la formation n'a pas été allongée en temps, il a bien fallu réduire certains cours. Ils ont pris le parti de réduire sur la connaissance de la personne. En connaissance de la personne, nous avons par exemple une semaine sur le handicap, avec des personnes en situation de handicap qui viennent, des pros qui travaillent dans le secteur, une semaine protection de l'enfance, une semaine insertion, avec les cours qui vont avec (comment accompagner une personne dans l'insertion). Vous voyez le topo. Ils ont fait le choix d'enlever des cours sur cela pour ajouter le contenu qu'ils devaient, parce que la formation a changé. Le cœur du métier, la base, c'est quand même l'accompagnement du public. Ils ont réduit la connaissance de la personne. Pour moi, c'est une aberration. » ES 7.*

Un constat similaire peut être établi dans le contexte de la protection de l'enfance par une éducatrice proche du profil des « résistants » exerçant son activité dans un service d'action éducative en milieu ouvert. Celle-ci relate à propos de la formation une diminution de la

préparation des étudiants à la posture professionnelle : *« Les changements qu'il y a par rapport au métier d'éduc, la formation d'éduc. On travaille de moins en moins sur le sens, sur la remise en question. Pour moi, être éduc, c'est aussi une perpétuelle remise en question de sa posture professionnelle. C'est-à-dire qu'on doit pouvoir être remis en question sur ce qu'on propose aux familles, notre positionnement face à la famille. Et je trouve que ça, dans les écoles d'éduc, c'est de moins en moins travaillé »* ES 9.

•Le sentiment d'une « technicisation » de la formation du social

Le sentiment unanime que la nouvelle formation du diplôme prépare plus des « techniciens » que des éducateurs ressort de nos entretiens. Les interviewés évoquent à ce sujet la diminution du travail axé sur l'émotion, c'est-à-dire selon les propos recueillis « le travail émotionnel où l'on joue de ses propres émotions pour agir sur l'autre ». Pour justifier ce point de vue, ils mettent en avant la préparation à « l'engouement » et « l'engagement de soi », qui permettraient la mise en place de la capacité à aller au-delà des contraintes dans une situation d'accompagnement. Sur ce point, plusieurs de nos interlocuteurs ont évoqué avec regret et nostalgie l'ancienne formation : *« j'ai l'impression qu'on forme beaucoup plus des techniciens du social(...) Je ne pense pas que l'on puisse faire ce boulot si on est obéissant. On travaille avec des gens qui sont à la marge et parfois, pour réussir à les rencontrer, il faut accepter cette marge et cette anormalité d'une certaine façon, aller les chercher là où ils sont. Il y a donc forcément des moments où on sort un peu des clous, au moins dans le discours. Je pense qu'il faut que l'on intègre cette faille, il faut qu'on la porte en nous, et j'ai l'impression que les écoles d'éduc sont de plus en plus normatives. »* ES 6

« J'ai entendu des gens qui traversaient leur formation comme s'ils avaient fait une formation d'ingénieur du son. Pour moi, c'est une formation douloureuse, on passe par des phases avec des phases de remise en question, des moments où on a l'impression qu'on maîtrise les choses, et l'acceptation qu'en fait, on ne maîtrise pas grand-chose en tant qu'éduc et que la seule chose sur laquelle on puisse compter, c'est un peu de confiance en soi, de confiance en son équipe. Mais ça, ça se construit par différentes phases qui ont été énormément travaillées dans l'école d'éduc dans laquelle j'étais. Et j'ai vu après coup le cheminement que j'avais suivi et que tous mes collègues avaient suivi aussi avec de gros moments de désespoir où on veut tout lâcher parce qu'on est trop nul, etc. Et là, je vois des personnes qui sortent d'école et qui n'ont pas du tout vécu ça. Donc je me dis qu'ils n'ont eu qu'une formation technique, ils n'ont pas eu cette formation un peu émotionnelle. » ES 7

Les témoignages recueillis auprès des éducateurs de la Ligue Havraise sont très ressemblants à ceux recueillis auprès des éducateurs de l'association Inalta de la protection de l'enfance où les

mêmes effets sont rapportés. Ils évoquent à ce titre une nouvelle génération d'éducateurs plus obéissante, « moins dans le militantisme, la remise en question avec une moindre curiosité et prise d'initiative ». Un positionnement qu'ils qualifient de « normopathe » et qui inquiète les plus anciens, qui craignent de perdre la spécificité de l'identité de l'éducateur. C'est dans ce sens qu'une éducatrice spécialisée en actions éducatives et sociales auprès d'enfants, parle de la nouvelle génération qui suit la formation : « Concernant la nouvelle génération d'éduc, je prends tous les ans des stagiaires. Moi, ce qui m'importe pour les éduc et pour les travailleurs sociaux en général, c'est garder une sorte d'esprit de révolte par rapport à ce qui se passe en général dans la société. Et ça, je le vois encore chez les stagiaires. Peut-être que les stagiaires que l'on choisit sont des stagiaires qui incarnent ça d'une certaine façon dans leurs CV, leurs lettres de motivation, ce sont des gens curieux. Et quand je suis intervenue dans des écoles d'éduc, je n'ai pas le recul, mais j'en vois qui sont vachement dans l'obéissance, dans le contrôle, qui ne se posent pas beaucoup de questions par rapport à l'éthique. Ça, c'est quelque chose qui peut parfois m'effrayer un peu. Une sorte de normopathie aussi. Ce n'est pas trop le cas sur mon antenne, mais j'ai parfois travaillé dans des groupes où je me suis posé la question en me disant « le système qu'il incarne et son positionnement par rapport aux familles, c'est un normopathe », ce qui pourrait être un travers en AEMO. » ES9.

•La transmission entre pairs : un temps de reconnaissance entravé par l'activité

Le sentiment de reconnaissance passe aussi par le regard de l'autre, qu'il soit en lien ou non avec l'activité, notamment au travers des interactions interpersonnelles. Or, ces mêmes éducateurs indiquent ne plus se retrouver dans la transmission d'expérience entre pairs et attribuent ces changements à une logique de gestion davantage prônée ces dernières années par l'association. Le discours d'un éducateur proche du profil de la « rupture » témoigne du virage adopté par l'association tout en déplorant la sémantique utilisée par les responsables pour parler de l'environnement de travail : « Après, l'évolution du secteur, on travaille avec nos pairs puisque nous avons été formés par des éducateurs spécialisés quand on était étudiants. C'est 18 mois de formation sur le terrain, donc 18 mois où l'on transmettait un peu de ce qu'on est, ce qu'on y fait et pourquoi on le fait. On est passé sur des registres avec des directions remplissant les champs administratifs demandés, que ce soit le financier, les rapports administratifs, le rapport d'activité, les chiffres Séraphin. On a donc des personnes qui nous dirigent qui sont plus sur des logiques administratives et financières que des logiques éducatives comme on a pu connaître. Moi, j'ai connu l'éducateur qui devenait éduc chef, etc. La réglementation a évolué et je pense que c'était nécessaire que les personnes aient accès à des formations et se forment parce que le secteur a énormément bougé et bouge encore très vite. Mais quand j'entends certains directeurs dire que s'ils travaillaient avec des

boulons, ce serait la même chose ou s'ils étaient dans une usine de steak haché, ils feraient le même travail, je ne peux pas l'entendre. » ES 3

Les désaccords entre générations d'éducateurs en contexte de travail sont abordés dans plusieurs travaux sur le secteur social (Fustier, 2000 ; Chauvière & Fablet, 2001 ; Lecaplain, 2006). Ces travaux insistent sur la recherche d'une légitimité de la pratique générationnelle, où « chaque génération d'éducateurs n'arrive pas à reconnaître la recherche d'identité des autres ». Dans le cadre de notre recherche, les situations professionnelles mettent en avant de jeunes éducateurs obéissant à « une conception plus conforme aux changements institutionnels, et des anciens se situant dans la résistance », opérant avec des stratégies de négociation face aux nouvelles règles prescrites. Comme nous allons le démontrer dans la prochaine partie de ce travail, les situations de perte de sens dans la réalisation de l'activité sont très peu remises en question par la typologie des éducateurs du type de « l'adaptation », mais sont longuement exprimées par ceux de la typologie des « résistants » et de la « rupture », pour qui les dissonances liées aux cadres d'actions (Dugué, 2020) sont un élément clé du malaise du sens au travail vécus par ces derniers. L'appréhension de la nouvelle gestion publique est perçue différemment selon une forme de segmentation générationnelle entre les jeunes diplômés et les anciens. D'un côté les anciens rejettent une vision technicisée, voire fonctionnaliste du travail social, revendiquant fortement la « culture du don » et l'entraide entre collègues. De l'autre une nouvelle génération de professionnels semble céder la place à un nouveau paradigme du travail social. En ce sens, dans l'exercice du métier on dénote chez les éducateurs des tensions entre conceptions, de devoir faire des choix entre les valeurs et les principes qui constitueront l'identité du travail social et qui seront intégrés individuellement (Crête, Pullen Sanfaçon, & Marchand, 2015).

2.3 Les sources de tensions en contexte de travail : une quête de sens dans la relation d'accompagnement

On constate dans le cours de l'analyse le sentiment d'une perte de sens en contexte de travail, vis-à-vis de l'activité. Ici le sens est lié à l'accomplissement des missions qui découlent des actions socialement valorisées aux yeux du sujet (Loriol, 2011). Cette perte de sens en contexte de travail engendre des tensions affectant la construction identitaire des professionnels. De manière globale, les dimensions citées pour évoquer le constat de perte de sens vis-à-vis du

métier portent sur différents éléments selon le positionnement de chaque type de forme identitaire.

2.3.1 Le sentiment d'une standardisation des pratiques et de perte d'autonomie

Le premier élément qui ressort est le sentiment d'avoir moins de liberté d'action. Plus précisément, la catégorie d'éducateurs « résistants » et ceux de la « rupture » disent avoir moins de marge d'autonomie et l'obligation de devoir se justifier en permanence. Or, il est relaté que cette autonomie est essentielle pour l'accompagnement des publics auprès desquels ils interviennent, leurs missions étant principalement liées à l'intégration ou à la socialisation, qui nécessitent l'adhésion des personnes qui ne peuvent se conformer à une uniformisation des procédures où à des protocoles préétablis. Ainsi, les éléments fortement exprimés par les éducateurs de ces profils renvoient à un travail sur l'humain associé à une complexité de difficultés dont les actions dans les interactions ne peuvent s'anticiper. En ce sens, l'état psychique des personnes et la singularité des situations sont des dimensions essentielles à prendre en considération et conduisent ainsi les professionnels à adopter un cadre d'action singulier dans l'accompagnement. Pour nos interlocuteurs, il n'y pas de règles prédéfinies ni de possibilité d'anticiper le déroulement d'une relation. Selon les éducateurs, poser une procédure au même titre que dans la production marchande enfermerait toute possibilité d'évoluer en lien avec des valeurs humaines. Le constat de rendre compte à l'avance de toutes actions d'accompagnement est mentionné comme allant à l'encontre des pratiques mobilisées, comme le relève cet éducateur : *« nous devons expliquer tout. Nous devons justifier tout. Sauf que dans l'accompagnement éducatif, parfois, nous avons une idée et c'est tout de suite, maintenant, qu'il faut y aller. Nous ne pouvons pas tout anticiper. » ES7*

« Se rappeler justement que nous travaillons avec de l'humain et que nous ne sommes pas dans la production. Nous travaillons avec l'humain, la souplesse et l'imprévu font partie du travail. L'anticipation n'est pas toujours possible. » ES7

Les allusions faites à cette perte d'autonomie sont principalement liées aux restrictions financières et à l'augmentation de l'application des protocoles dans le cadre de leur travail. En effet, le contexte de crise économique et sociale ainsi que l'introduction de la nouvelle gestion publique dans le secteur social et médico-social (Lyet & Molina, 2019) ont réduit leurs marges de manœuvre dans la gestion de leurs activités. Il apparaît que le pouvoir d'action est conditionné par de nombreuses procédures à suivre, y compris dans les métiers de « l'agir sur autrui », qui ont évolué vers des usages de dispositifs venant rationaliser les activités (Dujarier,

2015). La multiplication d'une formalisation des demandes et une moindre indépendance sont largement évoquées : *« On est très dépendant de notre cadre intermédiaire, de notre chef de service, qui accepte ou pas certaines choses. Là où ça a changé, c'est qu'il faut demander pour tout maintenant. On a un directeur qui est dans l'hyper contrôle, il faut vraiment demander pour tout. Il passe sa vie à faire des tableaux Excel et à les remplir. Il est dans l'hyper contrôle. » ES7*

Les éducateurs issus de la catégorie « résistant » et ceux de la « rupture » évoquent un cadre plus strict dans les actions avec un manque de moyens pour les activités liées à la relation avec les accompagnés. Selon les propos recueillis, les procédures de contrôle des budgets se sont de plus en plus développées ces dernières années. Elles semblent être la condition *sine qua non* pour chaque mission d'éducateur avec une restriction des moyens qui devient un frein à l'action. Cette perception semble partagée par les éducateurs de la Ligue Havraise et des deux autres associations (Inalta et la Sauvegarde 69), qui ont également évoqué les bouleversements d'ordres structurel et conjoncturel. À l'instar de cette éducatrice qui travaille depuis plus de 20 ans dans l'aide sociale à l'enfance en milieu ouvert chez Inalta et qui établit un constat d'un dégradation progressif des conditions matérielles de travail : *« depuis des années, parce qu'on n'a pas assez de véhicules par rapport au nombre de travailleurs sociaux. On a donc des tableaux de réservation. S'il n'y a plus de véhicule et que l'on doit prendre notre véhicule perso, il faut demander l'autorisation au chef de service, alors qu'avant, on n'avait pas à demander l'autorisation. Là, on envoie un mail et il faut justifier et si on ne justifie pas, on n'est pas remboursé sur nos frais. Mais si on veut prendre un café avec un jeune, il faut en parler le jeudi en réunion en disant « tel jour, on va prendre un café avec un jeune et pourquoi », sinon, ce n'est pas remboursé. Ça en arrive à des trucs totalement ridicules. Un jour, j'ai un collègue qui a acheté une éponge pour une voiture, il n'avait pas demandé. Il a donc dû justifier l'achat de son éponge et il y a eu deux trois échanges de mail par rapport à ça avant de pouvoir se faire rembourser l'éponge qui ne coûtait même pas 2 euros. C'est aberrant. » ES 9*

•La contrainte des protocoles

À ce titre, les nouvelles pratiques standardisées (Molina, 2014) sur les prises en charge sont vécues comme contraignantes par les éducateurs dans le sens où elles ne laissent que peu de place à la créativité dans le quotidien de leur activité. C'est ce que constatent les plus anciens dans le comportement de la nouvelle génération d'éducateurs. À cet effet, ils notent chez eux un fonctionnement « plus à cheval sur le contrôle et un formatage à la réglementation du métier ». Selon les plus anciens, le renforcement des règles démotive la prise de risque pour

sortir du cadre institutionnel prescrit ; elles alimentent de ce fait les insatisfactions dans la mesure où elles sont jugées opposées aux valeurs du travail social, notamment l'engagement de l'éducateur, comme on peut le constater dans plusieurs environnements du travail social :

« Je pense qu'à partir du moment où on est dans quelque chose de l'ordre du contrôle, on intériorise. Je vois des collègues qui n'osent plus rien parce qu'ils se disent « il va dire non ». Et je vois beaucoup de jeunes éducateurs qui sont arrivés au (...), dans mon service. Leur intervention éducative repose presque uniquement sur des entretiens ou un petit jeu de société avec les gamins. Donc, pour moi, il y a une sorte de déperdition. Pour moi, le boulot d'éducateur est un boulot d'improvisation très souvent. J'ai l'impression qu'on n'ose plus, on intègre ce fait de ne plus oser parce que les procédures sont chiantes. Et moi, je passe mon temps à dire à mes collègues « mais osez, demandez, faites », sinon, c'est triste le boulot. »ES9

« Alors que ce que je leur dis, c'est « proposé. Au pire, l'activité, ça marche, ça ne marche pas, ce n'est pas grave, on s'en fout entre guillemets ». Quelle que soit l'activité que l'on met en place, c'est pour créer un support de relation à l'autre et d'amener des échanges et d'amener de la relation et d'amener du partage et ensuite de pouvoir recueillir des éléments que la personne n'aurait pas forcément partagés si elle n'était pas en confiance, que ce soit sur son environnement familial, sur ses inquiétudes. Et j'ai l'impression d'avoir des personnes qui sont là, qui se mettent en retrait et qui observent, qui prennent des notes. C'est ce qui répond à la commande passée à l'heure actuelle. Alors que je l'ai toujours dit, le métier premier, c'est être avec. » ES6

Cependant, si les éducateurs du profil « militant » indiquent s'affranchir des procédures pour remplir leurs missions, cet écart crée des tensions perceptibles dans les discours. À ce sujet, l'une des éducatrices de l'association Inalta nous dévoile sa stratégie pour défier les procédures : *« Moi, ça m'arrive assez souvent de faire dans la spontanéité, j'informe ma cadre après et elle valide en me faisant les gros yeux et en disant « c'est la dernière fois », mais ça fait trois ans qu'elle me dit « c'est la dernière fois(...) Par exemple, je suis venue deux fois au boulot avec ma chienne pour faire plus ou moins de la médiation animale à la rock'n'roll et j'ai juste envoyé un mail à mon directeur en disant «tel jour, est-ce que je peux ». Je suis obligée de demander parce que c'est quand même un animal que je ramène dans les bureaux, mais c'était possible. Si un truc ne me convient pas, je n'ai aucune difficulté à dire non et pourquoi. C'est hors de question qu'ils me forcent à faire un truc qui irait contre mes valeurs ! (...) Je n'ai jamais été quelqu'un d'obéissant par rapport à la hiérarchie. Je n'ai pas forcément un respect de l'autorité pour l'autorité, c'est plus la personne que je respecte. » ES9*

Les mécanismes de rejet développés par les éducateurs, essentiellement du profil « résistant », s'assimilent à des stratégies afin d'apaiser les tensions intersubjectives afin qu'elles ne les mettent pas en porte à faux avec leurs propres valeurs. Ainsi, pour renforcer le sens de leur pratique et maintenir leur identité de métier qu'ils ont envie de pérenniser, « prolonger ou entretenir dans le futur » (Kaddouri, 2000), ils défendent une spécificité d'intervention en adéquation avec la construction de « valeurs humaines » dans lesquelles ils entendent effectuer la plupart de leurs activités. Ces valeurs trouvent leur pleine expression dans la relation avec les personnes. Elles constituent selon eux une caractéristique de leur attachement à la culture professionnelle du travail social. Elles semblent aussi être corrélatives de l'identité professionnelle dans laquelle ils souhaiteraient continuer à s'investir, se référant à un « soi professionnel idéal » (Higgins, 1987).

2.3.2 Des nouvelles normes de gestion de l'activité en tensions : pratiques managériales et logiques de traçabilités

Par ailleurs, tous nos profils d'éducateurs notent, un accroissement des procédures institutionnelles, à travers l'évolution des compte-rendu de traçabilité des actes. En ce sens, chaque professionnel est amené à tracer toute activité ainsi que le suivi de l'accompagnement de chaque personne accompagnée sur un outil de gestion, comme nous l'explique cette éducatrice : *« Dès le matin, on doit saisir les arrivées, la présence ou l'absence des enfants. La raison de l'absence si on l'a. Egalement, de plus en plus les familles communiquent avec nous par mail, il faut donc ressaisir, dans le logiciel qui s'appelle Imago chez nous, les informations de la famille parce qu'on est référent de l'enfant et il faut une transparence. Il faut donc tout mettre, toujours pour une question de traçabilité., c'est qu'à la fin de chaque séance offerte à un enfant, on doit faire un petit compte-rendu de ce qui s'est passé dans la séance. Ça, c'est assez compliqué parce qu'on peut avoir un groupe de 10 enfants. Il faut donc aller saisir, pour chaque enfant, qu'est-ce qui l'a fait pendant cette séance, qu'est-ce qu'on attendait de lui, mais tout ça sans temps dégage. Donc, bien évidemment, le groupe qu'on a après, la séance est plus courte et pour le coup, on aura moins à dire. » ES5*

Les éducateurs qui s'inscrivent dans le profil de « l'adaptation » indiquent s'en accommoder en démontrant leur faculté d'adaptation avec les nouvelles technicités, contrairement à ceux proches du type des « résistants » et de la « rupture », pour qui cette nouvelle gestion de l'activité aurait tendance selon eux, à « dépersonnaliser les relations, conduisant pour certains à un réajustement de leurs exigences vis-à-vis de leur engagement envers les personnes, ayant

aussi pour conséquence « des actions qui se situent à l'opposé de leur objectif »⁴. Les extraits d'entretiens d'éducateurs travaillant depuis plusieurs années dans l'association de la Ligue Havraise témoignent des conséquences de cette traçabilité de l'activité. Outre le fait que leurs propos montrent l'évolution des procédures au sein de l'association, ils évoquent les effets sur leur charge de travail, et par conséquent sur la qualité de leurs missions :

« Les grosses évolutions entre mon début de carrière et maintenant, c'est le rendu compte et la traçabilité que nous n'avons pas forcément auparavant. J'ai même connu l'époque où il n'y avait pas forcément besoin d'avoir de projet pour avoir des moyens. C'est normal d'avoir des projets pour pouvoir justifier ce dont on a besoin, je n'en disconviens pas. Par contre, nous avons cette notion administrative qui est venue nous peser beaucoup plus et qui fait que ça retire des temps de face à face avec la personne. Sachant que comme je le disais au départ, mon but premier, c'était dans la relation directe à l'individu. Il a donc fallu s'en accommoder et tous les nouveaux outils qui peuvent être utiles, mais qui peuvent venir interférer. » ES 6

« . Quand je suis arrivé dans la profession, il n'y avait rien de formalisé. Il n'y avait pas de relevé pour les usagers, il n'y avait pas de trace écrite, il y avait peu de choses d'écrites, peu de traces et maintenant, il faut tout tracer. Je sais que dans mon organisation, il va falloir que j'accompagne plus de gens, mais comme il va falloir que je trace beaucoup plus, je vais passer une bonne partie de mon travail, dans les années futures, qui sera devant un ordinateur. Ce n'est quand même pas pour ça que j'ai fait ce métier. » ES 3

« L'année dernière, la Ligue a signé pour expérimenter un logiciel. On devait remplir tous les actes que nous faisons à la journée. Il a fallu que nous travaillions notre trame, notre nomenclature, en fonction des établissements pour dire : le matin j'arrive, combien de temps je mets pour dire bonjour, etc. Mais une journée, c'est tellement exhaustif. On nous a demandé de quantifier quelque chose qui n'était pas quantifiable. C'est comme si vous disiez à telle heure j'étais aux toilettes, à telle heure j'ai mangé, j'ai pris tant de temps, sauf que nous avons le public en plus. À quelle heure nous avons pris notre pause, pendant combien de temps j'ai discuté, j'ai fait des entretiens. On nous a demandé de quantifier l'inquantifiable. Cela nous a fait très peur. Tout cela, c'était pour une question de budget et de finance. En fonction de ce que ressort la nomenclature, cela voudra dire que nous aurons besoin de seulement tant d'éducateurs pour tant de personnes. Sur les internats, c'était combien de temps vous mettez pour effectuer une toilette, combien de temps vous mettez pour faire un brossage de dents. Sauf que nous travaillons avec de l'humain. Un jour, un monsieur peut être bien luné et le lendemain, on ne

⁴ Mirolo, S. (2017). *Le métier d'éducateur spécialisé, entre engagement personnel et engagement professionnel*, Edition L'Harmattan, Collection Travail du Social, p.184

saît pas pourquoi, selon divers maux qu'il peut avoir en lui et que nous ne voyons pas, si son état d'esprit ne va pas, il mettra trois quarts d'heure à broser ses dents alors que la veille il a mis une minute. » ES7

Les éducateurs issus de la catégorie des « résistants » et de la « rupture » témoignent également des tensions dans l'écart vécu entre les références professionnelles habituelles de leurs activités et les exigences des critères de l'évaluation. Selon certains, il s'agit d'un élément contraire à l'indicible de la réalité du terrain, le travail construit autour de la relation avec les personnes ne pouvant être saisi autour d'un outil numérique, notamment dans le cas des personnes handicapées. Ils évoquent un secteur du social davantage soumis à la rentabilité plutôt que centré sur les actions des éducateurs et mettent en avant la « crise d'un milieu professionnel ». Cependant, pour certains éducateurs du profil des « résistants », l'accompagnement des personnes semble constituer une priorité par rapport à l'application des nouvelles normes de gestion de l'activité : *« Heureusement, je passe encore beaucoup plus de temps à faire mon boulot d'éduc qu'à faire ces conneries de feuilles de demande et tout ça. Après, je pense que pour certaines choses, je suis un peu dans l'évitement parce que ça me prend la tête. » ES6.* D'autres éducateurs de la même catégorie relativisent la gestion de cette saisie sur le logiciel, pour s'en tenir à leur manière à une réticence à renseigner certaines informations. Ils portent néanmoins un regard plutôt critique vis-à-vis des éducateurs appliquant cette procédure sans réflexion, dont les conséquences peuvent apparaître sur les dossiers sur un long terme pour les personnes accompagnées. C'est ce que nous apprend les propos relatés dans le discours de ces deux éducatrices : *« Je pense même que c'est peut-être moins complexe parce que par rapport à ce qu'on note dans Imago, ça a encore plus de répercussions en maison d'enfants d'écrire sur un gamin « il a parlé de papa hier », ou au contraire « il m'a dit qu'il ne voulait plus voir ses parents pendant deux mois ». C'est toujours cette notion de traçabilité et de qu'est-ce qu'on va en faire derrière. Dans le handicap, on est un peu plus basique, on va dire « youpi, il a fait son puzzle de 10 pièces alors qu'hier il n'en faisait un de 5 pièces seulement ». Dans le milieu rééducatif plus niveau social, je n'aimerais pas être l'éducateur qui doit écrire tous les soirs sur ce qu'ont dit les enfants. Je pense qu'il y a encore plus d'investissement de soi, il faut être au clair avec ce qu'on écrit. » ES5*

« J'ai fait plusieurs phases. J'ai eu la phase rebelle où je disais « je ne remplirai pas leurs machins, ce n'est pas mon métier ». Mais à un moment, il faut y aller, il n'y a pas le choix, ça fait partie du métier. J'ai donc eu ma phase de résilience, j'ai dit ok, on y va. Là, je suis en arrêt, mais j'en suis à la troisième phase qui est de me dire : « l'outil est là, autant l'utiliser à ma source et qu'il me ressemble un peu plus ». Je ne suis pas un mouton, il y a donc des choses que je me refuse à inscrire dans Imago.

Je vais prendre un exemple tout bête, un enfant de 12 ans qui joue à touche pipi dans les sanitaires, toujours le temps de réflexion. Logiquement, je dois le marquer dans Imago, mais si c'est pour que ça le suive toute sa vie. Donc, maintenant, je réfléchis beaucoup plus, je prends un temps de latence avant d'écrire les choses pour vraiment être sûre de l'impact que ça va avoir. Vraiment me dire « à l'instant T, il a joué à touche pipi. Les enfants étaient d'accord, étaient consentants ». Donc, ce n'est pas de l'agression sexuelle, est-ce que je le marque ? Des collègues vont me dire « oui, il faut le marquer si jamais ne ça se reproduit ». Mais j'ai toujours tendance à me comparer avec un enfant ordinaire et là, je me dis « un enfant ordinaire le ferait ». Là, le défaut, c'est qu'ils sont déficients intellectuels et ils se sont fait choper, c'est tout, c'est la seule différence.

•Mutation institutionnelle et quête de reconnaissance

Parallèlement à cette appréhension de la gestion de l'activité, les éducateurs de la même typologie contestent tout un nouveau paradigme de l'action sociale, ils notent que les changements de fonctionnement organisationnel et de communication engendrent la création de nouveaux métiers au même titre que ceux qui existent dans le secteur industriel ou marchand. Il ressort de leurs propos qu'« il s'agit alors d'être vu et pour cela d'accroître la publicité et la visibilité des actions. » (Mirolo, 2017). Ainsi, le partenariat et les réponses à des appels d'offres semblent être devenus incontournables pour faire fonctionner les institutions du travail social. C'est selon eux l'évolution d'une « idéologie du travail social qui est mise à mal « mettant en mouvement une identité professionnelle déjà fragilisée » (id., 2017). C'est ce qui est pointé dans l'extrait d'entretien qui suit : « *Ce qui a changé, quelque chose de très flagrant, quand je suis arrivé à la Ligue havraise, l'association était deux fois même importante, il y avait deux fois moins de salariés, deux fois moins d'établissements et services. C'est donc une association qui a bien grossi. Du coup, il y a plein de fonctions qui n'existaient pas. C'est-à-dire qu'avant, c'était chaque directeur qui manageait les salariés de son établissement. Donc, quand je suis arrivé à la Ligue havraise, il n'y avait pas de poste de DRH, il n'y avait personne qui s'occupait de la formation. En fait, il n'y avait pas toutes les missions transverses qu'il y a aujourd'hui au siège social. D'ailleurs, pour moi, c'est quelque chose qui est assez incompréhensible, j'ai l'impression que lorsque Monsieur » X « est arrivé, il y a eu plein d'embauches qui ont été faites ou des postes qui ont été créés au niveau de missions transversales et souvent au niveau du siège social, parfois pour mettre les gens au placard. Donc, des postes qui n'existaient pas avant alors que nous, on nous demande d'accompagner plus de gens à moyens égaux. Il y a par exemple un chargé de communication, quelqu'un qui est là pour faire de la pub. » ES 3*

Ces mêmes professionnels ont aussi mentionné le sentiment d'un changement d'organisation institutionnelle « très violent » au sein de l'association, mettent en avant la complexité de ces

évolutions en contradiction avec celles du champ médico-social. Il en ressort, selon eux, un phénomène d'amplification d'un déficit de reconnaissance de leur métier :

« Après, ce qui se rajoute aussi, c'est qu'il y a des associations qui ont fait cette transition et qui l'avaient déjà entamée il y a quelques années. Je trouve que pour la Ligue havraise, c'est très violent et très brutal. Depuis qu'on s'est vu la dernière fois, il y a encore des gens qui ont été licenciés, parfois à l'amiable et parfois pas à l'amiable. Moi, ça fait 23 ans que je travaille à la Ligue havraise et ces 5 dernières années, j'ai vu plus de départs, pour plein de motifs différents, que sur les 15 premières années avant. Avant, les gens restaient et maintenant, ça bouge tout le temps » ES 3.

« Je crois que l'on a eu le problème en 2007. Déjà, on avait eu une première évolution au niveau des organisations et en 2007, nous avons eu une explosion sociale sur l'asso avec un mouvement de grève de 14 jours et les premiers éléments qui ressortaient, c'était ça. C'était justement la perte de sens et un écart entre la tête et la proximité. Nos directeurs nous demandaient de plus en plus de choses, mais ils n'étaient pas conscients de ce que l'on pouvait vivre au quotidien et les moyens qu'on avait, jusqu'au jour où ça a été insupportable et que les professions ont dit « on s'arrête là ». Du coup, une réflexion s'est remise sur les établissements à l'époque, qui a permis de se remettre un petit peu en phase et de se remettre d'accord sur c'est quoi notre travail, qu'est-ce qu'on fait et quelles sont les priorités. Et là, je trouve qu'à nouveau, avec Serrafin et avec l'accélération des changements du secteur, ça ne fait que s'amplifier. Je pense que c'est majoré par la situation sanitaire actuelle, la notion d'urgence sanitaire et du coup, tout s'est accéléré et c'est exponentiel. Et l'on arrive sur des écarts qui ne font que s'amplifier. » ES 6

Une quête de reconnaissance est attendue sous diverses formes mais surtout une attention particulière au besoin d'être reconnu dans son « savoir-faire » issu du terrain dans sa « posture d'accompagnant ». Cette absence de reconnaissance participe alors à l'émergence d'un mal-être pour les éducateurs.

Les témoignages suivants extraits de la catégorie d'éducateurs « résistants » illustrent le sentiment d'un manque de reconnaissance lié aux activités d'encadrement, notamment la réalisation des projets au niveau institutionnel : *« On marche sur la tête. Je vois bien que le métier change. On nous demande de quantifier des choses. Nous avons le sentiment que s'est réfléchi au niveau RH, mais sans les éducatifs. Et de plus en plus. Il y a des choses qui sont mises en branle. Quand il y a des projets, on ne fait pas appel au terrain alors que c'est le terrain qui connaît le métier et le besoin des adultes. En même temps, l'un ne va pas sans l'autre. Évidemment, nous avons besoin des cadres, comme les cadres ont besoin de nous. Nous ne pouvons pas faire un projet si les cadres ne l'ont pas*

validé et s'ils ne nous donnent pas les financements. Les cadres ne sont pas censés pouvoir faire de projet sans l'éducatif. Mais ils le font. Cela crée des incohérences. Cela cristallise. Cela crée des mécontentements et des colères chez les éducateurs parce que nous ne nous sentons pas reconnus dans notre travail. Des projets à grande échelle sont organisés au sein de la Ligue, comme des fusions d'établissements, des choses comme cela. Ils n'ont pas consulté l'éducatif pour créer quelque chose de cohérent. Du coup, il y a plein d'incohérences. Cela crée vraiment des problèmes au sein des structures. Les éducateurs sont mécontents et ne se sentent pas reconnus. »ES7

« Les éducateurs sont en bas de la pyramide. En tout cas, chez nous, on est en bas de la pyramide, avec les AMP, les moniteurs d'atelier, les gens de terrain. On est vraiment sur des missions de terrain. Je pense que quand la tête du serpent ne pense pas, le corps ne peut pas suivre. Cela ne veut pas dire que, nous, on n'a pas une capacité de penser et de proposer, mais dans notre société actuelle en France, c'est tout à fait comme cela : la tête pense et les autres exécutent plus ou moins – je caricature, mais c'est cela. Et je me dis que, si nos dirigeants n'ont pas pensé à nous mettre dans le CEPAM, comment voulez-vous que l'on ait une ligne directrice ? Cela me donne la sensation d'être dans un bateau sans capitaine, puisque le capitaine n'a pas pensé à nous. » ES 5 LH

•Des logiques managériales autres

Les tensions rencontrées avec la hiérarchie indiquent que les professionnels semblent être pris par de nouvelles exigences dans leurs fonctions, telles que les tâches de coordination, la responsabilité de l'accompagnement auprès des jeunes professionnels ou encore la gestion des plannings. Ces nouvelles responsabilités auparavant confiées à l'encadrement de proximité contribuent à amplifier un questionnement, notamment sur les risques encourus par la mise en œuvre du travail relationnel. Se dégage un fort sentiment que les « logiques institutionnelles et organisationnelles prennent le pas sur les logiques professionnelles »⁵. Certains font même référence à une perte de repères dans leur travail et aux difficultés de pouvoir s'y réaliser, créant ainsi une tension « entre le soi et l'idéal de soi » (Dubar, 2000). Les propos de cet éducateur vont dans ce sens: « *Les chefs de service, c'est encore en position intermédiaire. Les chefs d'établissement, sachant qu'ils ont plusieurs établissements, sont plus sur l'accompagnement, sur les projets d'établissement, l'évolution du secteur, répondre au CPAM, qui vient encore du dessus, qui vient*

⁵ G. Creux, (2010) « Les travailleurs sociaux à l'épreuve de la rationalisation du travail social », *Les Mondes du travail*, n° 8, p. 61-72. Cité par J.P. Melchior : Melchior J.-P., « De l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux » *Information sociale* n°167, 2011.

de la Direction générale qui elle suit les commandes des financeurs et du législatif. Donc, en effet, entre la tête et les jambes, il y a des éléments qui sont déconnectés et des directions qui ne sont pas au courant des difficultés. Elles le sont, mais sur des situations épisodiques ou des situations de cristallisation, mais qui ne sont pas au courant de notre quotidien et de ce que l'on peut y vivre et rencontrer comme difficultés. Du coup, ça s'accroît. »ES6

En ce sens, les responsabilités des tensions sont souvent imputées aux cadres de proximité qui contribuent à réguler les procédures entre collègues de travail. Si certains éducateurs notent les paradoxes qui les obligent à jongler au quotidien entre le nouveau référentiel et le réel du travail, d'autres expriment des réticences sur les comportements des cadres managériaux, à qui ils reprochent de ne pas les soutenir ou de ne pas être à l'écoute. Globalement, les éducateurs évoquent des relations fonctionnelles de plus en plus distantes avec les cadres, les situant moins dans la régulation de l'activité sur le terrain et davantage dans les modalités de contrôle. C'est dans ce sens que s'expriment nos deux éducatrices du profil « résistant » :

« Une évolution des chefs de service qui sont submergés par le côté organisationnel, rendre compte, répondre aux contraintes administratives, etc. Ils sont donc moins sur le terrain qu'auparavant, même s'ils essaient d'y rester. Pas plus tard que la semaine dernière, ma directrice, qui est une ancienne éducatrice à la Ligue havraise nous disait que dans notre organisation au quotidien du travail, nous étions les plus à même de pouvoir répondre, puisqu'elle-même n'étant plus sur le terrain, elle ne savait plus du tout comment ça se passait » ES6

« Moi, les directeurs que j'ai connus ont tous fait éducateurs pendant dix ans et sont devenus chefs de service, puis directeurs. Aujourd'hui, on a des directeurs qui arrivent parce qu'ils ont un diplôme qui permet de diriger, mais qui pourraient diriger également dans l'agroalimentaire ou ailleurs, parce que c'est le chef de service qui gère l'équipe. Le directeur, c'est vraiment remplir les tableaux, vérifier que les comptes sont bons et qu'on est dans le taux cible par rapport à Imago et tout ça. On est loin du directeur à qui on disait « j'ai une situation complexe, est-ce que tu peux me donner ton avis ? » On tutoyait le directeur. Aujourd'hui, ce n'est plus possible ou alors, ils vont avoir des avis à donner, mais qui ne viennent tellement pas du social que ce n'est plus un appui comme c'était avant. Ça va être pour de la paperasse qu'ils vont venir nous voir ou nous rappeler que le PIA d'untel devait être envoyé il y a trois jours, qu'on est en retard de deux jours. C'est purement de l'administratif. Ce ne sont plus des personnes-ressources. » ES 5

Cette recomposition managériale s'inscrit dans un contexte de nouveau management public (NMP) qui a impacté également le champ de la formation et du travail social en France, initié depuis les années 1980 (Molina, 2013). Ce nouveau mode de gestion administrative inspiré du new public management aux Etats-Unis s'est installé et développé en France dans les fonctions publiques d'Etat, territoriale et hospitalière, dans un objectif de rentabilité. Comme l'ensemble de ces secteurs, ceux du social et du médico-social sont particulièrement touchés et ont dû adapter l'organisation de l'activité autour de ces nouvelles pratiques managériales. Dans ce contexte, au-delà de la focale portant sur la recomposition de leur métier, les éducateurs du profil des « résistants » et de la « rupture » pointent dans les entretiens *« un nouveau modèle managérial aux modes opératoires moins axés sur les vocations du travail social »*. Les transformations occasionnées sont alors analysées comme ayant eu des conséquences sur le collectif de travail, comme des départs d'éducateurs de l'association qui ne se retrouvaient plus dans les nouvelles méthodes d'interventions prescrites. À ce titre, il est fait référence à de nouveaux types de fonctionnement qui bousculent l'organisation des pratiques de travail, *« dénonçant par ailleurs un management qui s'est mis au service du financier »* (Mirolo, 2017). C'est ce que déplorent les trois éducateurs pour qui les régulations managériales sont en contradiction avec le fondement du métier : *« Ça n'aide pas, moi, j'ai rarement vécu ça. C'est plutôt des choses que l'on entendait dans d'autres secteurs. On entendait que dans certains secteurs, il y avait des façons de manager ou dans l'industrie. Moi, j'avais des amis qui travaillaient dans d'autres secteurs et qui étaient passés par là, où tous les gens avaient bougé, ça n'arrêtait pas de changer. J'ai l'impression que nous sommes soumis à ça aujourd'hui, avec du coup plein de gens qui ne s'y retrouvent pas. On commence à voir des éducateurs qui arrêtent de travailler pour des grosses associations comme la Ligue Havraise et qui essaient de se mettre autoentrepreneurs ou en SCOP »* ES3

« Quand j'ai travaillé au foyer « Y », au début, le logement de fonction du directeur était dans l'établissement. Donc, si en pleine nuit ou en plein week-end, vous aviez un problème, il était quasiment toujours disponible à côté, il faisait partie des murs et des meubles. Le jour de son anniversaire, il venait et payait l'apéro à tout le monde. Aujourd'hui, on ne voit quasiment plus le directeur ou il faut réclamer pour le voir en réunion. Du coup, c'est le chef de service qui anime les réunions ou qui a repris les missions du directeur. » ES 5

« Ils n'ont pas la connaissance du public. Ils regardent à travers le prisme managérial et peut-être aussi financier. Obligatoirement, il y a clivage avec le prisme de l'éducateur. Nous ne pouvons pas accoler « argent » et « besoins de l'adulte ». Ce n'est pas possible. Même si nous sommes conscients, évidemment nous savons très bien que des budgets sont alloués, que les CPOM sont là pour donner le

financement, nous en sommes conscients, mais coller obligatoirement et systématiquement l'argent, c'est ce qui ressort. » ES 7

Sur ce sujet, ces mêmes éducateurs ont aussi le sentiment que le secteur social est impacté par une idéologie gestionnaire (Gaujelac, 2014), au même titre que les grandes entreprises où la notion de résultat semble le principal vecteur pour s'adapter aux exigences du marché, comme le relate le contenu d'extrait d'entretien suivant : *« Toujours cette notion que l'on n'avait pas dans le travail social, cette notion de résultat. C'est peut-être la difficulté que l'on rencontre au niveau du travail social à l'heure actuelle, c'est qu'on parle du travail social comme on parle d'une entreprise lucrative, avec des notions de coûts, de bénéfices, de prix à la place. Des choses, quand on est des éducateurs depuis un certain temps, qui nous semblent bien loin, mais ça fait partie des réalités. Quand on nous parle de prestation à l'acte, on n'en est pas encore là tant mieux, mais quand on parle d'aller vers des prestations à l'acte, c'est un peu ce que l'on peut retrouver sur des systèmes de soins au niveau du privé. » ES 6*

2.4 Un environnement de travail avec des situations « d'injonctions paradoxales »

En plus d'un sentiment lié à la perte de sens dans les activités, les éducateurs ont évoqué des situations professionnelles marquées par des injonctions paradoxales, les obligeant parfois à répondre à des demandes contradictoires. Nous examinons dans cette partie les points qui relèvent de ces paradoxes dans l'environnement de travail.

2.4.1 Être éducateur spécialisé : « c'est faire le lien... »

En questionnant les éducateurs sur la définition de leur métier, ils répondent en majorité que *« c'est celui qui permet de faire le lien »* et évoquent par ailleurs *« un rôle de médiateur »* qui permet de *« réduire l'écart des différences et de valoriser les différences »*. Les profils des éducateurs « résistants » et en « rupture » sont unanimes sur le fait qu'ils *« sont des praticiens qui militent au quotidien pour permettre à la personne en difficulté d'exister, d'accéder à des droits, d'être citoyen à part entière. »*

« C'est être avec la personne au plus près au quotidien, l'accompagner pour qu'elle puisse évoluer, pour peu à peu pouvoir faire par elle-même le plus qu'elle puisse pouvoir avoir accès. » ES 6

« C'est rendre visible ce qui est invisible aux yeux de la société. Nous travaillons souvent avec les invisibles. Encore plus aujourd'hui où on se rend compte que les éducateurs, les hôtesse de caisse, tous ceux qui d'habitude ne semblent pas essentiels finalement sont essentiels. Oui, c'est cela, rendre visible ce qui est invisible. C'est pour le côté inclusion, aussi. Justement, dire que nous sommes un tout. La société est un tout. L'éducateur permet de faire le lien avec tous les maillons de la société. L'éducateur baigne dans la société ordinaire et travaille avec des personnes extraordinaires. Il doit faire le lien, la jonction entre les deux. » ES7

2.4.2 L'expression d'un « travail empêché »

Cependant, ils évoquent dans le cadre de leurs missions des paradoxes qui donnent le sentiment d'être en partie « amputés » ou « empêchés » dans leur travail. Ils évoquent à ce titre un « environnement paradoxant » avec des mutations organisationnelles et administratives à plusieurs niveaux. Certains indiquent être souvent en tension avec les exigences de la réalité institutionnelle, avec laquelle ils ne se sentent pas liés, pour exercer leur engagement auprès des personnes. C'est ce nous rapporte cet éducateur à propos des incohérences prônées par l'association, pointant d'un côté « l'adaptation et la bienveillance », puis de l'autre l'injonction à suivre les procédures gestionnaires. : *« On est vachement dans des doubles discours. C'est-à-dire qu'on est face à des directions qui ont un discours où il y a beaucoup de mots bienveillance, écoute, etc., mais c'est du vernis. Derrière, il y a contrôle, rentabilité, normes, etc., mais quand je suis dans mon boulot, je bosse avec mes valeurs. Le jour où j'aurais l'impression que ça va contre mes valeurs, j'arrêterai. Là, je n'ai plus trop en mémoire, mais il y a des choses qu'on nous a demandées où ça m'est déjà arrivé de dire non, « non, je ne le ferai pas. » ES 6*

D'autre mettent en avant les tiraillements et les difficultés éprouvés en lien avec la mise en place pour chaque personne d'un projet personnel individualisé où la personne accompagnée est au cœur du dispositif, actrice de son projet, et le fait de prôner un cadre de normalisation fonctionnelle où l'on octroie moins de libertés et de moyens. C'est un paradoxe souvent relaté dans les entretiens que nous avons recueillis, que l'on retrouve dans les propos de cet éducateur. Il souligne la difficulté de sortir parfois des situations complexes dans lesquelles il se trouve en raison d'un manque de moyens rendant la réalisation de certaines missions impossibles : *« En effet, ça fait partie des injonctions paradoxales. On nous dit « faites de plus en plus précis pour les personnes que vous accompagnez », avec les mêmes moyens, voire même quelquefois des réductions de moyens. Pour exemple, l'établissement où je travaille jusqu'à l'année dernière, on avait deux renforts*

éducatifs. On avait donc deux personnes qui étaient affectées sur l'établissement pour prendre en charge à mi-temps deux ados ayant des troubles du comportement et nécessitant une prise en charge renforcée, parce que sinon, on sait que ce sont des jeunes qui sont sans solution et sans établissement. Ça, ça a été maintenu une première année et pris en charge par les financeurs. La deuxième année, ça a été pris en charge par l'association. Là, on est à la troisième année et ces deux personnes sont affectées dans nos groupes sans que l'on n'ait aucun renfort. Donc, les troubles existent toujours, même s'il y a des évolutions et les jeunes ont globalement bien évolué, mais il n'en reste pas moins que quand ça « explose », la seule possibilité que vous avez, c'est de sortir les autres du groupe pour les mettre en sécurité. Du coup, vous n'êtes pas disponible pour le groupe que vous accompagnez et il n'y a personne d'autre qui peut se dégager pour intervenir. Et ça, ça crée des difficultés supplémentaires. »ES 6

Un autre constat longuement évoqué dans les entretiens est celui d'un travail social qui rompt sa filiation avec le passé, et notamment la difficulté à définir de nouvelles méthodes de travail face à l'augmentation des personnes accompagnées. Le volume croissant en matière de charge de travail et le peu de moyens dédiés constituent un paradoxe souligné par les éducateurs, comme le mentionne une éducatrice proche de la catégorie des « résistants » : *« La file active, c'est quelque chose qui est conseillé par les ARS, qui sont notre financeur. C'est : comment faire plus avec moins ? Je peux le résumer comme ça. En gros, normalement, notre « Y » a un agrément pour accompagner 79 personnes. Mais la file active nous demande, malgré cet agrément qui est fixé, d'accompagner plus de personnes sans embaucher. Normalement, on devrait monter jusqu'à ce qu'ils appellent 1,8. Cela veut dire 1 place, donc 1 place parmi les 79, pour 8 personnes accompagnées. Donc on devrait monter de 79 à 150 personnes accompagnées avec le même nombre d'éducateurs. Ça change tout parce qu'on est obligé de complètement réinventer nos méthodes de travail. Avant, on avait un grand luxe, parce que je ne suis plus sûre qu'il y ait beaucoup de gens qui l'aient maintenant dans le travail social, on avait du temps. Maintenant, on n'a plus de temps. Je ne peux plus passer trois heures avec une personne, puisque j'en ai dix autres qui poussent derrière pour que je vienne les voir. Donc il faut complètement réinventer notre méthode. Avant, on faisait beaucoup de choses nous-mêmes, on prenait beaucoup de choses en charge et, maintenant, il faut qu'on demande à des partenaires de faire de plus en plus. » ES 1*

Le manque de moyens est souvent évoqué en relation la pression temporelle. Comme nous le verrons plus loin, les éducateurs proches de la forme identitaire des « résistants » et de la « rupture » ont fait état des conflits de temporalités dans la gestion de l'activité. Les préoccupations institutionnelles à court terme semblent contradictoires avec celles du long

terme et de la relation éducative. Ces décalages entre les différents calendriers constituent un obstacle récurrent face aux valeurs professionnelles et personnelles représentées par les éducateurs. Certains ont exprimé très largement le sentiment d'être aux prises avec une organisation les obligeant à devoir travailler dans l'urgence.

Par ailleurs, les éducateurs relatent que la responsabilité morale et les objectifs donnés à la fonction socio-éducative semblent être dépassés par les enjeux de communication et de publicité affichés par l'association. Ils déplorent sur le sujet les paradoxes de l'association prônant d'un côté l'inclusion des personnes accompagnées dans la cité, et de l'autre celui d'une communication institutionnelle les stigmatisant par des affiches publicitaires, ce que met en évidence cette éducatrice : *« nos missions, c'est que la personne s'insère dans la vie de la cité, sauf que ce n'est pas en se trimbarrant dans une voiture où s'est écrit Ligue Havraise qu'elle va passer inaperçue et qu'elle va réussir à s'insérer. »* Au cours de son entretien, elle met en avant les changements idéologiques et politiques de l'association, et l'impact des transformations de cette mutation sur l'identité que véhicule l'association de la Ligue Havraise : *« nos missions, c'est que la personne s'insère dans la vie de la cité, sauf que ce n'est pas en se trimbarrant dans une voiture où s'est écrit Ligue Havraise qu'elle va passer inaperçue et qu'elle va réussir à s'insérer. Nous, au contraire, on a toujours essayé de rester neutre, de ne pas trop nous mettre en avant dans l'accompagnement, que la personne fasse par elle-même, d'être très discrets pour que la personne ne soit pas stigmatisée en disant : tu as un éducateur, tu ne sais même pas faire toute seule. Donc, ça, c'est complètement à l'opposé. Je pense qu'on est passé d'une association un peu familiale à une entreprise. Après, c'est des détails, mais tout est centralisé au niveau de la direction, comme si on travaillait à la BNP ou à la Société Générale. Par exemple, maintenant, on n'appelle plus nos collègues du siège social. Toutes les demandes doivent remonter à la direction qui, elle, appelle les collègues. Oui, on devient vraiment comme une entreprise. » ES 1*

Outre ces éléments d'affichage, certains ont évoqué dans le même ordre d'idées l'esprit familial de l'association, qui serait en perte au détriment d'un esprit d'entreprise axé essentiellement sur la communication : *« La Ligue Havraise est une asso de parents, normalement. Le « normalement » est important. En fait, quand je suis arrivée, il y avait vraiment un esprit de famille, un esprit familial. Si on faisait un moment festif, le directeur allait s'attabler avec les personnes, au milieu des personnes et passer le repas avec eux. Il y avait vraiment un esprit familial. On s'intéressait à l'histoire de famille de la personne. Bien souvent, il connaissait un tel qui était déjà venu au service. On prenait vraiment le temps de connaître la personne. Ça, je pense que c'est même pour tous les établissements de la Ligue Havraise. Maintenant, on est plus dans l'idée du chiffre, le chiffre et le milieu de l'entreprise. Le*

nouveau directeur général – je ne sais pas ce que j’aurais fait à sa place, je n’incrimine pas, je suis éducatrice, je ne suis pas... – est dans la communication. Le siège social n’a jamais eu autant de personnes embauchées. Il est dans la communication à tout prix. Il y a eu des dépenses pharaoniques effectuées pour floquer les voitures. Il y a une espèce de façade, une publicité de la Ligue Havraise, qui est un peu dérangeante. » ES 7

Il ressort aussi des entretiens l’absence d’accompagnement et de soutien par l’institution dans les changements et, par voie de conséquence, dans « les repères et les besoins pour les usagers ». Pour certains, le travail devient source de frustration et d’inquiétude, fragilisé par l’institution, alors qu’ils soulignent que l’éducateur est amené à maintenir une sérénité indispensable aux personnes accompagnées : *« C’est compliqué. Ça bouscule. En plus, moi, ça fait un moment que je suis au SAVS. Donc c’est vrai qu’on prend des habitudes de travail. Donc ça bouscule. Moi, je suis quelqu’un, je m’adapte quand même assez facilement. Ce qui me paraît vraiment compliqué – j’attends peut-être trop de la Direction –, c’est qu’on n’est vraiment pas du tout guidé et pas du tout accompagné dans ces changements de méthode. En gros, le chiffre augmente. À chaque réunion, on nous dit : tiens, tu vas accompagner Monsieur Machin ; maintenant, tu vas accompagner Madame Truc. Mais, à aucun moment, on ne nous dit : voilà, comme tu as plus d’accompagnements, je te demanderai de ne plus faire ça ou de faire plutôt comme ça. On n’est pas du tout du tout guidé ni préparé dans le changement de nos méthodes de travail. C’est ça qui est le plus difficile, je pense. » ES 1*

Néanmoins, si on perçoit chez les éducateurs spécialisés l’obligation de s’adapter aux changements, ils sont aussi porteurs d’ambiguïtés et de paradoxes dans leurs revendications. Ils éprouvent un besoin de reconnaissance, mais refusent les « responsabilités » ; ils revendiquent d’être accompagnés mais revendiquent à la fois « une autonomie » ; être « eux-mêmes », mais reconnus « sur le registre professionnel » (Mirolo, 2017). C’est en cela aussi que paradoxalement l’affirmation d’un manque de reconnaissance leur semble bénéfique dans le sens où ils souhaitent garder une forme d’autonomie et de liberté.

2.5 Des tensions temporelles plurielles au cœur de l’activité des éducateurs

L’analyse des entretiens sur des niveaux de temporalités macro/méso/micro (Roquet, 2010) fait ressortir des tensions temporelles. Sur ces niveaux, le macro-temporel fait référence au temps long/historique ; le méso-temporel se définit par un temps contemporain et se concrétise par la production d’expériences temporelles collectives, institutionnelles et organisationnelles ; et le

micro-temporel touche aux parcours personnels, professionnels et sociaux des individus. En plus des rythmes et des mouvements différenciés de l'existence, ce niveau inclut les adaptations, les convictions et les ruptures qui se rattachent à l'expérience vécue et repose sur des formes de continuités et discontinuités. La mise en lien avec les activités des éducateurs a fait ressortir des oppositions entre ces trois niveaux qui se traduisent par des tensions temporelles ayant des effets sur la construction identitaire et le processus de professionnalisation (Roquet, 2012, 2018) des éducateurs.

2.5.1 « La relation » : un temps de l'activité d'accompagnement menacé

•Des discordances entre le temps court institutionnel et temps long de la relation éducative

L'analyse des entretiens fait ressortir des tensions générées par le chevauchement de temporalités (Datchary & Gaglio, 2018) du temps institutionnel et de celui de l'exercice de l'activité des éducateurs. Deux rythmes incompatibles pour les éducateurs qui sont porteurs de normes qui s'affrontent.

En effet, au cours des entretiens, les éducateurs ont caractérisé le travail d'accompagnement qu'ils effectuent auprès des personnes comme étant complexe. C'est un « travail sur l'humain », soumis en permanence aux aléas, à l'évolution de l'état psychique des personnes. Chaque éducateur est en première ligne, il est au front de l'action éducative ou de socialisation. Ainsi, l'activité professionnelle nécessite un fort engagement dans la « relation » avec sa part d'imprévisible pour les personnes prises en charge, dont le temps devient parfois un ennemi puisqu'il les contraint, les délimite dans un rythme biologique ou psychologique restreint qu'ils ne peuvent contrôler. Préserver un espace-temps adapté à un temps collectif et un autre pour chaque individu est alors nécessaire pour l'évolution de chacun. Ces temporalités sont très différentes d'une personne à l'autre selon la situation, la socialisation ou le degré d'autonomie visé.

« La temporalité, c'est la base de notre travail, c'est de prendre le temps avec les personnes, pour créer une relation. Si cette relation de confiance, elle est pas là, nous, à la base, on n'a pas de contact (...) c'est ça, un éduqué', de base, mais c'est surtout avec le temps qu'on construit quelque chose pour la personne, l'amener au changement. » ES 7

Les propos recueillis auprès d'une éducatrice de l'association Inalta en actions éducatives et sociales fait ressortir la même « perception sur le temps de la relation ». Elle indique à ce propos : *« la relation elle est hyper importante. C'est-à-dire leur donner le temps d'accepter la mesure éducative, d'accepter la rencontre, d'accepter de faire confiance. Et ça, ça passe par un temps d'appropriation presque. Que l'on ne soit plus dans des mots, c'est-à-dire qu'ils puissent vraiment concrètement mesurer que si je viens chez eux, ce n'est pas pour les juger, que je les accepte tels qu'ils sont, même si certains de leurs actes sont inacceptables et qu'on va travailler là-dessus, mais que ce n'est pas leur personne qui est remise en question. Et ça, surtout pour des personnes qui ont été matraquées par la vie, qui ont très peu confiance en elles, ça demande du temps. ES 9*

La « relation » est vécue comme une activité fondatrice convoquant l'union entre accompagnant et accompagné dans l'espace et le temps. Le processus impose l'instauration de la confiance et s'inscrit dans les repères temporels de la personne accompagnée afin de permettre la construction de la relation à son rythme. La satisfaction est associée à un accompagnement de qualité, lorsque la confiance permet une « modification », « un changement » ou « une avancée » pour la personne.

Les éducateurs de la typologie des « résistants » et ceux de la « rupture » ont en majorité indiqué des tensions entre les valeurs personnelles et les échéances d'objectifs imposées par l'institution. Ces tensions sont comparées avec ce qui se passe dans le secteur marchand et industriel, comme le management de l'efficacité, la culture de l'évaluation et le « culte de l'urgence » (Aubert, 2003). Dans ce contexte, les éducateurs indiquent être incités à adapter leurs pratiques professionnelles sur des standardisations gestionnaires de l'organisation du travail en référence à un modèle de rentabilité reposant sur la réalisation immédiate des actions entreprises. Ils éprouvent le sentiment que l'association de la Ligue Havraise véhicule une culture du social guidée par une logique de mission plutôt que par une logique de métier (Le Bianic et Vion, 2008, cité par Martinache I. 2021). De ce fait, la transformation de ces logiques dans le champ professionnel modifie le rapport des éducateurs à leur institution et débouche sur des tensions au regard du sens attribué à la spécificité de l'identité du métier et des enjeux qui portent sur le processus de professionnalisation.

Ainsi, comme nous l'avons déjà relaté, l'une des contraintes est en lien avec les réformes institutionnelles et le registre de l'urgence avec laquelle elles se transforment. L'obligation du temps pressé sur les changements d'activités et les obligations de résultats impactent

directement leur rapport au travail. De plus, outre le fait que cette vitesse d'assimilation du changement n'est pas prise en compte, elle témoigne de « l'évaluation du travail à l'épreuve du réel » (Dejours, 2003) : *« Les nouveautés, c'est que l'on nous a demandé de quantifier, d'évaluer. Dans l'absolu, il faudrait même que l'on fasse des évaluations après chaque activité. C'est donc chronophage et pas évident à tenir et le temps que l'on fait ça, on n'est pas avec la personne auprès d'elle. Et du coup, ça crée des temps d'entre-deux qui peuvent être angoissants pour certains et qui peuvent amener à des comportements inadaptés. C'est toute la difficulté » ES6.*

L'autre contrainte institutionnelle porte sur la traçabilité de l'activité. Pour les éducateurs, les temps dédiés à tracer l'activité sur un logiciel entrent en conflit avec le temps de l'accompagnement du public dans le sens où il réduit le temps de présence et de l'exercice de l'activité. Ce faisant, « la temporalité de l'activité dans la relation engagée par l'intervenant implique une relation sur une longue durée » distincte des nouvelles normes de gestion de l'activité qui se traduisent par des délais plus courts. Plus largement, les professionnels se retrouvent en permanence entre deux temps contradictoires qui invitent à établir d'autres interactions restructurées sur « l'immédiateté ».

Pour les éducateurs, l'accompagnement éducatif ne se conçoit pas comme une animation, il est nécessaire de dégager du temps long dans cette perspective : *« On nous demande de plus en plus de remplir des logiciels de présence, la traçabilité en fait. Et ce que l'on n'arrive pas à faire passer, c'est que tout le temps que l'on passe sur l'ordinateur, c'est du temps où on est en moins en face à face avec les enfants. Donc, à un moment, si on ne les voit plus, si on les voit de moins en moins, on aura de moins en moins à écrire. On va donc revenir au face à face avec l'enfant, qui est quand même primordial dans la prise en charge. » ES 5*

« Ils sont dans mon dos, le temps n'est pas dégagé. C'est du temps où l'on offre une prestation de moindre qualité. Moi, j'ai un groupe qui est très puzzle ou coloriage, pendant que je fais ça, je leur donne un coloriage. Pour moi, c'est de l'occupationnel, ce n'est plus de l'éducatif » ES7

« En effet, pour voir si jamais n'il y avait une situation malheureusement qui s'était mal passé pour x ou y raison, il faut que l'on ait cette traçabilité. Donc, c'est courir après le temps pour remplir ce logiciel tous les jours. Ça peut sembler bénin, ça représente sur une journée environ 20 minutes de saisie, pas plus, mais le temps que l'on est sur l'ordinateur, nous ne sommes pas avec les enfants. Selon les groupes, en termes de disponibilité, ça peut paraître compliqué quand on a des enfants qui peuvent aller boire du liquide vaisselle ou des choses comme ça. Donc, ça complexifie les choses. Donc, régulièrement,

vous n'avez pas rempli, donc vous restez 5 minutes de plus pour le remplir parce que vous avez cette obligation de remplir. Avec les sécurités informatiques, vous êtes obligés de vous connecter systématiquement. Donc, ces temps de connexion et de déconnexion, sachant que vous pouvez être à trois sur un même ordinateur, viennent augmenter ces temps de saisie où vous n'êtes pas à côté de la personne. » ES6

Les interviewés issus des formes identitaires des « résistants » et de la « rupture » mettent en évidence un environnement socioprofessionnel présent où le temps actif de la relation semble menacé et préoccupant, contribuant par ailleurs à nourrir une « *crise identitaire* » chez ces professionnels.

2.5.2 Les effets du temps subi : perte de « réflexion en collectif et avec soi »

Ces derniers évoquent également une intensification de la charge de travail associée à un manque de ressources et de temps pour prendre en compte la gestion des situations difficiles, ce qui accentue la pression ressentie dans le travail quotidien. Les professionnels ressentent une situation de contrainte permanente, faute de temps.

La qualité du travail semble également être altérée par un contexte organisationnel qui ne donne pas le temps aux échanges avec le collectif. En effet, il semble que l'organisation du travail offre moins la possibilité aux éducateurs, aux équipes, de se rencontrer, de travailler en collectif, d'échanger sur les situations de manière plus approfondie. Ces moments semblent en effet importants pour que le travail interdisciplinaire se confronte, s'accorde, et s'actualise dans un objectif commun, et garantisse l'efficacité du travail collectif. Cet empêchement se traduit par un « *temps difficile à trouver dans l'organisation des activités* ». Cet éducateur proche de la catégorie identitaire des « résistants » nous explique dans ses propos comment le temps des réunions en travail collectif a progressivement disparu au fil des années : « *pour ma part, la difficulté, c'est que les temps de réunion ont fondu comme neige au soleil, mais les temps de réunion, d'échange et de réflexion surtout. C'est-à-dire que maintenant, on a des réunions formalisées pour faire un projet, on a une demi-heure par projet. Donc, pour faire une réunion d'équipe, dégager les grands axes, les observations. Il n'y a plus de réunion physique. Nous sommes donc sur des réunions programmées pour répondre au cadre réglementaire. Sur l'établissement où je suis, on accueille 72 jeunes, ça veut donc dire 72 projets à l'année. Donc, déjà, avec deux semaines, on est à 36 semaines pour faire tous les projets. Dedans, il y a les vacances, les réunions institutionnelles, les*

déprogrammations. Donc, on voit bien qu'on essaie de respecter le cadre réglementaire. Moi, j'ai connu une époque où les temps de synthèse et une élaboration de projet, ça pouvait durer jusqu'à une heure et demie où chacun y aller de son hypothèse de travail, de ses observations. Alors que là, quand on arrive en réunion, il y a déjà un pré projet qui a été établi et le référent présente les objectifs et les collègues vont apporter quelques axes d'amélioration, quelques suggestions de travail ou quelques propositions d'activités, mais on n'est plus dans cette réflexion collective comme on pouvait la connaître auparavant.

» ES 2

D'autres évoquent l'individualisation du travail dans l'accompagnement des personnes par le manque des concertations collectives, et insistent sur la disparition des temps d'échanges en informel avec les familles, qui occupaient une place significative au sein de l'association : « Et la réflexion avec les collègues, il n'y en a plus, on n'a plus le temps. On est chacun face à nos référents, à remplir tout ce qui nous est demandé. On n'a même plus ces petits temps informels, on a un peu le nez dans le guidon » ES 5

« La place des familles, l'évolution de la place des familles dans nos institutions. Avant, on avait une famille qui arrivait à 9 heures le matin en disant « le week-end s'est mal passé, est-ce que je peux vous voir ? » Tout de suite, c'était oui, on s'organisait et on se voyait quelques minutes. Aujourd'hui, ce n'est pas possible, ce n'est pas écrit dans le planning. On a moins de spontanéité et de flexibilité notamment avec les familles. Les familles doivent remplir une demande sur quoi elles veulent nous rencontrer, sur quel thème ça se jour. Donc, aujourd'hui, on a bloqué les familles puisqu'on doit les rencontrer obligatoirement à l'accueil et pour le PIA de leur enfant, le reste, c'est du plus. » ES 5

Dans le même ordre d'idée, les éducateurs mettent en avant un processus d'individualisation de la prise en charge et une institution davantage rythmée par des prescriptions, et moins attentives aux échanges entre collègues. Ils évoquent les contraintes de temps subies au détriment du cœur de leur métier, ce qui ne permet plus de prendre le temps des échanges, mais aussi celui du « recul » nécessaire à la réflexion : « On se retrouve isolé avec ses situations et c'est chacun qui doit évaluer où est-ce qu'il en est par rapport à ces différents suivis. Comme on peut le retrouver dans les services de milieux ouverts aide sociale à l'enfance, tutelle où on arrive à, je ne vais pas dire un numéro de dossier parce qu'on a encore des personnes en face de nous. Mais c'est vrai qu'il y a cette notion administrative qui vient toujours vous pressuriser. Et ça a été renforcé avec l'évolution du secteur, que ce soit avec les contrats pluriannuels d'objectifs, avec des taux qui sont annoncés, comme des taux de 80 % de sorties à cinq ans. Et renforcé aussi avec la mise en place par l'ANAPE de Séraphin et les notions de tarification que l'on commence à attendre, comme dans le milieu hospitalier. Donc, en effet, on a un peu l'impression de devenir des prestataires, je vais le dire comme ça. » ES 6

Parallèlement, on relève pour les éducateurs le sentiment d'être dans une recrudescence de réponses, une densité du rythme avec des marges limitées et dans « *l'urgence de devoir faire* », sans pouvoir prendre le temps de donner du sens aux actions. L'idée de « pression temporelle » n'est pas nouvelle. Pour le philosophe H. Rosa, si « la crise des institutions constitue la toile de fond de l'ensemble de ces bouleversements » (Olivier, 2011), « l'accélération du temps » (Rosa, 2010) relève de la modernité dans laquelle le temps lui-même a connu une transformation qualitative produisant selon les contextes temporels une nouvelle reconfiguration. Aussi, selon l'auteur, « l'accélération du rythme de vie » a en conséquence multiplié le « raccourcissement ou la densification du nombre d'épisodes d'action ou d'expérience par unité de temps » (Bouffartigue, 2011), engendrant le sentiment d'être engagé dans une course indéfinie. En ce sens, les éducateurs évoquent avec inquiétude cette course au fil de leur activité et la difficulté qu'ils ont de trouver des leviers temporels adéquats « L'accélération des actions contraintes » provoque ainsi des tensions « entre le soi et l'idéal de soi » (Dubar, 2001), avec des écarts dans des représentations de leur travail qui semblent être à l'origine de leur souffrance et d'un inconfort identitaire professionnel : « *Remettre en place des temps de collectifs. Du temps déjà, on parlait de temporalité et prendre le temps de réfléchir. Peut-être arrêter d'être toujours dans le faire pour faire et dans l'urgence.*

Souvent, il faut des réponses immédiates. Je parlais tout à l'heure de l'inclusion. A l'heure actuelle, on ne peut pas la faire du fait de la situation sanitaire. Est-ce qu'il ne faut pas prendre ce temps pour s'arrêter et se dire « l'inclusion, quand il faudra la mettre en place, comment on s'organise pour pouvoir le tenir, que ce soit supportable pour tous et que ça se passe le mieux possible ». Donc, reprendre le temps de donner du sens et réfléchir au sens de ce qu'on fait peut-être déjà pas mal et arrêter d'être toujours dans cette immédiateté. Il faut toujours répondre aussitôt, on ne peut pas dire « on va prendre une semaine, on va prendre un temps ». C'est la difficulté à l'heure actuelle, mais pour tout, on est dans le faire pour faire, il faut faire et on n'a plus ce temps de réfléchir à pourquoi on le fait et qu'est-ce qu'on pourrait imaginer d'autre. » ES 6

2.5.3 « L'abîme du métier » et les conséquences du temps inéluctable sur l'exercice du métier

Les éducateurs proches du type de la forme identitaire en « rupture » ont évoqué au cours des entretiens « une fatigue physique et psychologique ». L'usure semble être causée par le sentiment partagé que les risques importants de fatigue professionnelle, croissant avec l'âge, s'accroissent au fil de la vie professionnelle. Le témoignage de ces éducateurs est éloquent : «

C'est moi qui ai souhaité changer sachant que je me fatigue un peu dans mes fonctions, dans mon boulot d'éducateur. Et quand je dis que je me fatigue, c'est surtout sur un plan psychique. Je pense une certaine usure et parfois une difficulté à continuer ce travail à temps plein. Aujourd'hui, j'envisage peut-être de travailler à temps partiel à mi-temps pour développer quelque chose à côté de complètement différent (...) Je pense qu'il y a une usure liée au nombre d'années, comme un maçon pourrait avoir le dos usé ou comme un carreleur pourrait avoir les genoux usés, également liée aux contraintes du métier et à la spécificité du métier. » ES 3. C'est à l'approche de la quarantaine que le sentiment de ne pas se voir continuer dans sa carrière jusqu'à la retraite se dessine. Ils soulignent par ailleurs l'emparement de l'usure par l'accompagnement spécifique des personnes handicapées qui se complexifie avec l'âge. De manière convergente, les éducateurs de ce profil évoquent aussi la difficulté de poursuivre leur métier par rapport à un contexte d'évènements préoccupants dans le vécu quotidien de leur l'activité quotidienne. Selon eux, les mutations qui ont touché les normes professionnelles du métier restent très éloignées des valeurs de leurs références dans le travail social. Sur ce sujet, ils constatent que les contraintes et l'insuffisance des moyens pour faire face à l'augmentation des personnes prises en charges pèsent sur le sens attribué à leur travail et contribuent ainsi à fragiliser leur légitimité professionnelle. En effet, l'engagement initial dans la profession peut s'étioler au fil du temps par une forme de perte de confiance en soi, parce que leurs chances de réussite s'affaiblissent au regard des difficultés rencontrées et de l'environnement de travail. Cela nous renvoie au écrits de Brunel et de De Gaulejac sur la place de la subjectivité dans le travail, et du processus de « subjectivation » mis à mal lorsqu'il y a souffrance. (Brunel, 2012). Le témoignage suivant est significatif sur ce point. Il se retrouve chez plusieurs éducateurs : *« Après, il y a une autre chose qui moi m'use, c'est le contexte. Il y a l'évolution des contraintes de notre secteur. En gros, on nous demande d'en faire beaucoup plus sans plus de moyens, à moyens constants. Donc, pour moi, qui arrive au bout de 30 ans avec déjà une certaine usure, c'est difficile d'accepter à la fois par rapport à mon usure et aussi par rapport au sens que je peux donner dans mon travail parce qu'il y a certaines personnes qui nécessiteraient d'être rencontrées au moins une fois par semaine. Et là, ce sera plutôt une fois tous les 15 jours, voire une fois toutes les trois semaines. Et des situations sociales assez lourdes et complexes qui peuvent être pesantes. Avant, vous pouviez avoir un peu de temps pour souffler entre deux, là, je ne sais pas si on l'aura encore demain. » ES4.* En ce sens, le travail de Pezet Langevin, Villatte et Logeay (1993) sur la question de l'usure professionnelle des travailleurs sociaux fait ressortir trois dimensions liées au sentiment d'épuisement professionnel, à la tendance à la déshumanisation de la relation, et la diminution de l'accomplissement personnel. Le processus de « rationalisation » des politiques publiques (Melchior, 2011) contribue au développement de cette usure professionnelle mise en

avant par les éducateurs : « *En plus, on est rentrés dans une logique comptable où ce que l'on nous demande de plus en plus, le sentiment que j'ai, c'est peu importé ce que l'on fait auprès de la personne, tant qu'on a fait quelque chose et qu'on peut le quantifier pour le justifier auprès des financeurs. Après, à la limite, ce que j'ai fait avec la personne, est-ce que ça a un intérêt pour elle ou pas ? J'ai parfois l'impression que l'on s'en fiche tant que j'ai fait quelque chose qui peut rapporter de l'argent. Nous sommes donc en train de passer dans une logique complètement différente par rapport à ce que moi j'ai connu jusqu'alors et ce n'est pas cette logique-là qui m'a motivé à faire ce métier au départ.* » ES 3

De ce fait, ils font évoluer leur posture de « résistant » vers celle du « désengagement », en raison du sentiment de ne pas s'accomplir sur le plan professionnel ou de ne plus y trouver une gratification. « *J'en suis arrivé aujourd'hui à venir et à ne plus m'investir. J'ai travaillé 13 ans en « Y », c'était une création de service, je me suis donc beaucoup investi. Je sais qu'on a refait trois fois le projet de service, il y a eu plein d'évolutions et plein de changements, mais chaque fois, je m'y suis investi. Là, je laisse faire les choses parce que de toute façon, pour moi, aujourd'hui, il n'y a pas la volonté de la direction et le management est limite inexistant. Et puis ça démotive.* » ES 3.

Ainsi, le scepticisme se renforce, tout comme le vécu d'un manque de soutien institutionnel longuement évoqué au cours des entretiens. Les éducateurs font le constat « d'un métier qui abîme », dont les symptômes se manifestent par une « crise de soi » et des tensions sur le plan identitaire entre l'identité héritée, acquise et projetée (Dubar, 1991, 2000) qui contraignent à faire le choix d'une reconversion professionnelle.

3. Synthèse des typologies des formes identitaires : continuité et discontinuité dans la carrière professionnelle des éducateurs de l'association

L'analyse déployée dans le champ des activités formatives et professionnelles des éducateurs fait ressortir des formes de continuités et de discontinuités dans la carrière professionnelle des éducateurs de la Ligue Havraise. Ces deux modalités se retrouvent en lien direct avec les conditions de l'exercice du métier.

• **La forme identitaire de l'adaptation.** Comme nous avons pu le constater, les propos de ce profil d'éducateurs traduisent une forme d'accommodement par rapport à l'évolution du métier.

L'intérêt pour le métier est souvent apparu après un projet initial abandonné et à la suite de rencontres avec des éducateurs qui leur ont donné l'envie d'exercer ce métier. Ils voient dans les nouvelles normes de réglementation du métier une nécessité logique pour mieux cadrer leurs missions. Certains démontrent une appétence pour des fonctions managériales dans leur projet professionnel ou assument les fonctions de coordinateurs de projet. Ces éducateurs présentent leur carrière professionnelle sous forme linéaire, ils intègrent les différentes transformations du métier tout en cherchant à développer des nouvelles compétences pour le moderniser. Sur le plan de l'identité professionnelle, il n'y a pas de remise en question. Ils tendent à s'affranchir du système vocationnel, dès lors que les écarts vécus au travail sont compensés par des stratégies d'innovations qui permettent d'éviter la perte de sens de leur activité. De ce fait, par leur capacité de tirer profit des contraintes de l'environnement de travail, ces éducateurs attendent peu de la reconnaissance institutionnelle et s'affirment sur une évolution professionnelle inscrite dans la voie du changement et de l'adaptation.

• ***La forme identitaire de la résistance.*** Les éducateurs « résistants » construisent leurs parcours professionnels sur des convictions personnelles des représentations du travail social, et c'est en cela qu'il se définissent comme des « résistants ». Par rapport à l'évolution du métier, cette catégorie est à la fois dans la conciliation, la contestation et le rejet. D'autres se revendiquent comme les garants des valeurs de l'idéologie du métier et mettent en œuvre des positions d'affrontement, de résistance et d'opposition dans leurs pratiques professionnelles, parfois par le biais d'un engagement dans des actions militantes. Ces positions constituent des stratégies qui visent à réduire les tensions entre les pratiques du métier héritées du passé et les nouvelles prescriptions de l'activité professionnelle. Dans les trois typologies analysées, celle-ci rassemble le plus d'individus. Les rencontres avec les nouvelles générations sont parfois empruntes d'incompréhensions réciproques. En ce sens, ils identifient dans le comportement de la nouvelle génération une forme de perte de la vocation du métier, dans la mesure où ils estiment qu'elle ne manifeste aucune résistance aux mutations institutionnelles. Redoutant la « technicisation » du métier, ils sont dans la crainte permanente qu'on les éloigne du terrain, notamment de la proximité entretenue avec les personnes, et de devoir être plus enclin à répondre à des procédures. Les éducateurs proches du profil de la forme identitaire des « résistants » font face à des événements au cours de leur socialisation professionnelle auxquels ils ne s'attendaient pas dans un métier qu'ils ont choisi par vocation. Leur carrière

professionnelle est marquée entre continuité et discontinuité, dans le sens où ils parviennent à accomplir leurs activités par des arrangements et des stratégies de contournement pour ne pas se trouver en décalage avec leurs représentations de l'identité du métier.

•**La forme identitaire de la « rupture ».** Ces éducateurs qui s'inscrivent dans une « rupture » se retrouvent en situation de discontinuité ou de crise dans leurs parcours professionnels. A l'image des résistants, ils font face à des événements relatifs au métier qu'ils n'avaient pas anticipés. On retrouve dans cette catégorie les personnes les plus âgés et les anciens éducateurs, mais aussi des jeunes. Le point biographique quasi-commun se caractérise par celui d'une entrée dans le métier par vocation. À cet effet, ils expriment le bouleversement identitaire vécu entre le monde de la vocation auquel ils sont fortement attachés et les changements qui touchent le cœur du métier. Les plus anciens éprouvent une usure du métier dont ils soulignent les difficultés avec l'âge.

Cette fatigue professionnelle parfois proche du burn-out apparaît notamment en lien avec un malaise identitaire liées à des conditions inchangées de travail dans l'exercice de leur métier.

Tableau synthétisant les formes de parcours professionnels d'éducateurs

Typologies	Evènements attendus (situations professionnelles anticipées)	Evènements inattendus (situations professionnelles non anticipées)	Forme identitaire du parcours professionnel
Forme identitaire de « l'adaptation »	Activité de coordination, nouveau référentiel, new management etc.	-	Continuité
Forme identitaire des « résistants »	-Idéal du métier -Pratiques professionnelles sur un héritage culturel du métier -Vocation	Activité de coordination , bureaucratization de l'activité , pressions temporelles etc.	Entre continuité et discontinuité
Forme identitaire sur la « rupture »	-Idéal du métier -Pratiques professionnelles sur un héritage culturel du métier -Vocation	Activité de coordination , bureaucratization de l'activité, pressions temporelles , épuisement professionnel	Discontinuité et crise

Le tableau synthétise pour les typologies construites les événements qui peuvent répondre à des situations attendues afin de permettre un parcours professionnel inscrit dans la continuité

(linéaire), mais aussi les évènements non anticipés et prévisibles pour certains éducateurs qui se retrouvent en situation de discontinuité ou de crise dans leurs parcours. Les évènements illustrent les situations professionnelles anticipées et non anticipées qui ont engendré des transformations. Les discontinuités correspondent à des évènements au cours de la socialisation professionnelle auxquels les éducateurs ne s'attendaient pas. Nous avons repéré dans le cours de notre analyse des formes identitaires plus présentes, voire dominantes, et d'autres, davantage en filigrane, moins apparentes sur certaines thématiques. Elles sont caractérisées par le positionnement des éducateurs et la manière d'y répondre au cours des entretiens, elles traduisent aussi des formes de continuités et discontinuités dans leurs parcours professionnels.

4. Conclusion et piste d'actions

Les résultats de cette recherche contribuent à une meilleure compréhension des tensions ressenties par les éducateurs spécialisés de l'association de la Ligue Havraise. Ils nous permettent de mieux saisir comment et dans quelles mesures les évolutions des politiques sociales dans le secteur du social et médico-social viennent remettre en cause les pratiques professionnelles des éducateurs de l'association ? Les changements pointent l'émergence des nouveaux outils de contrôle de l'activité, une pression temporelle accrue par de nouvelles exigences administratives, un management moderne aux objectifs vécus allant à l'encontre des valeurs du social. Ces transformations réactivent les enjeux d'autonomie, de légitimité, de reconnaissance institutionnelle, et suscitent une réinterprétation de l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Il en résulte une perte de sens du travail vécue par les éducateurs spécialisés qui doivent alors s'engager plus ou moins contre leur gré dans des processus de recomposition identitaire. À cet effet, on constate que les problématiques soulevées sont plus présentes pour les formes identitaires des « résistants » et en « rupture », et moins apparentes pour ceux de « l'adaptation ». C'est un élément central dans le cadre de cette recherche qui met en avant une nouvelle reconfiguration identitaire du métier et une professionnalité en transformation.

• Pistes d'actions au stade de cette recherche

Nous proposons des pistes d'actions à partir des résultats de recherche pour améliorer la reconnaissance et faire face à la crise identitaire vécue par les éducateurs de la Ligue Havraise.

- ✚ Diffusion des résultats pour qu'ils soient reconnus, appropriés et compris par les éducateurs et les cadres de l'association.
- ✚ Les résultats démontrent une perte de sens, un travail empêché et un renforcement des pressions temporelles dans l'activité, qui sont mal vécues par les éducateurs. Ce constat pose la question d'une construction d'une culture commune dans une organisation. En ce sens, il serait utile d'élaborer un travail sur les compétences communes du métier pour une meilleure lisibilité de son adaptation.
- ✚ Mettre en place un processus d'accompagnement pour mieux saisir les enjeux des limites du métier, calqué sur des valeurs personnelles. L'enseignement qui peut être tiré de notre analyse est la rupture d'une professionnalité construite sur des ressources des valeurs anciennes du métier relevant de l'héritage de la vocation. Le processus d'accompagnement peut être élargi vers d'autres collectifs de travail et catégories professionnelles, comme par exemple les managers (chefs de services et directeurs d'établissements).

•Élaboration d'hypothèses et perspectives de recherche

Tout au long de notre analyse, plusieurs hypothèses se sont construites :

1- Les éducateurs de la Ligue Havraise se heurtent à un bouleversement professionnel qui les pousse à une reconstruction de l'identité professionnelle du métier et à une transformation de leur professionnalisation. La professionnalité fondée sur les bases de la vocation étiole les repères et les pratiques professionnelles construites antérieurement.

2-L'association de la Ligue Havraise connaît une mutation idéologique. Elle serait liée à un changement d'une politique d'une culture institutionnelle basée sur un fonctionnement de type familial à celui d'une politique managériale intégrant le new management public (culture du résultat, bureaucratisation de l'activité) dans l'organisation du travail afin d'adapter l'association aux mutations du secteur.

La transition pousse à la création de mécanismes de défense et de résistance qui participent à la production de mal-être professionnel chez les éducateurs.

3-Le rythme de l'activité des éducateurs est touché par une pression temporelle considérée comme une des caractéristiques du new management public.

La troisième étape de la recherche vise à étendre notre enquête afin d'en confirmer les résultats. Il serait en effet intéressant de développer un volet quantitatif et de le déployer sur l'association de la Ligue Havraise mais aussi sur d'autres institutions ayant le même contexte de travail. Dans cette dernière phase, il est prévu que deux chercheurs rejoignent l'équipe (un doctorant et une post doctorante) afin de contribuer à l'analyse finale de cette recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Paris, Flammarion.
- Baudouin, J-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique - Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*, Collection, Exploration.
- Bouchereau, X. (2012). *Les non-dits du travail social*, Toulouse, Erès.
- Bouffartigue P. (2011) Une course fatale vers l'abîme ? : A propos de : Harmut Rosa, Accélération. Une critique sociale du temps... *Temporalités : revue de sciences sociales et humaines*, Guyancourt, pp.mis en ligne le 22 juin 2011. ffhalshs-00708173
- Brunel, V. (2012). Accompagner les encadrants publics pour soutenir leur processus de subjectivation au travail, in *Nouvelle revue de psychologie* 2012/1, n°13, pp.169-179.
- Chauvière, M. & Fablet, D. (2001) L'instituteur et l'éducateur spécialisé. D'une différenciation historique à une coopération difficile, *Revue française de pédagogie* (134) 71-85
- Chopart, J-N. (2000). *Les mutations du travail social*, Paris, Dunod. p.270.
- Crête, J. Pullen Sanfaçon, A. & Marchand, I. (2015). L'identité professionnelle de travailleurs sociaux en devenir : de la formation à la pratique. *Service social*, 61 (1), 43-55. <https://doi.org/10.7202/1033739a>
- Dejours C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*, Paris, INRA.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques *Sociétés Contemporaines* (29), 73-85.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. Paris : P.U.F
- Dubar, C., (2008). Temporalité, temporalités : philosophie et sciences sociales, *Temporalités – revue de sciences sociales et humaines*, 8-2008, <http://temporalites.revues.org/137> consulté le 16.02.2014
- Dujarier M-A. (2012). *L'idéal au travail*, PUF, collection Quadrige, Essais débats,
- Dujarier, M-A. (2015). *Le management désincarné*. Paris : Editions la découverte.
- Dugué, P. (2020). Le malaise professionnel des éducateurs spécialisés, entre mal-être et mal à être. *Phronesis*, 9(1), 34-42. <https://doi.org/10.7202/1069706a>
- Fustier P. (1972) *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Paris, Ed. Universitaires, 134 p.

Guaulejac, V. de (2009). *La société malade de la gestion*, Paris le Seuil.

Guaulejac, V. de (2014). *La Société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social ?* Edition, Seuil.

Ion, J. (2010). *La professionnalité éducative à l'épreuve de l'individualisation, dans le métier d'éducateurs spécialisés à la croisée des chemins*, sous la direction N. Conq, JP. Kervella et A. Vilbrod, Paris, L'Harmattan.

Jorro A. & De Ketele J.M. (2013). « Défis professionnels et scientifiques de l'engagement en éducation et en formation. » Dans A. Jorro et J.M. De Ketele. *L'engagement en éducation et formation* (p.165-173). Bruxelles: De Boeck

Honneth, A. (1992). *La lutte pour la reconnaissance.*, trad. fr. Le Cerf, 2000

Kaddouri, M., (1999). « Innovations et dynamiques identitaires », *Recherche et formation*, n°31, Lyon : ENS, p.101-112.

Kaddouri, M. (2000). « Retour réflexif sur les dynamiques identitaires ». In C. Gohier et C. Alin (Eds.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (pp. 195-212). Paris: L'Harmattan

Lecaplain, P. (2017). *Les stratégies identitaires des éducateurs spécialisés : Rapports au métier et carrières dans un contexte de mutations institutionnelles* (Français) Broché

Loubat, JR. (2004). « Où en est le travail social avec la religion » , *Lien social* n°721, 2004.

Loubat, JR. (2000). « Le coordinateur d'équipe : piège ou cadeau », *Lien social* n°520, novembre.

Loriol, M. (2011). *Sens et reconnaissance dans le travail* pp.43-67. ffhalshs-00650279f

Martinache I. (2021)., « Thomas Le Bianic, Antoine Vion, Action publique et légitimités professionnelles », Lectures [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 23 octobre 2008, consulté le 16 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/668> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.668>

Melchior, J.-P., (2011) « De l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux », *Information sociale* n°167.

Miroló, S. (2017). « Le métier d'éducateur spécialisé, entre engagement personnel et engagement professionnel », Edition L'Harmattan, Collection Travail du Social, p.184.

Molina, Y. (2014). « Nouvelle gestion publique et recomposition professionnelle dans le secteur social », *Pensée Plurielle*, vol. 2, n° 36, pp. 55-66. DOI : 10.3917/pp.036.0055

Molina, Y. (2015). « Nouvelles régulations et recompositions professionnelles dans le champ du travail social » In Transformation du travail et de la formation dans le champ social et

médico-social : les enjeux de professionnalisation, journée de séminaire 23 novembre CRFMS Erasme., PREFAS Midi Pyrénées.

Molina, Y. & Lyet P. (2109) « Réformes managériales des services sociaux en France et au Québec : des changements institutionnels entre prescription et autonomie professionnelle » *SociologieS* (en ligne)

Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris : P.U.F.

Pezet-Langevin, V., Villatte, V., Logeay, P. (1993). *De l'usure à l'identité professionnelle. Le burn-out des travailleurs sociaux*. Montrouge: TSA Éditions.

Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et Formation*, n°62 -2009, p.13-24.

Roquet, P. (2010). « Temporalités, activités formatives et professionnelles ». *Recherches qualitatives*. N° 8, p. 76-92

Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse, *Phronesis*, Vol.1, n°2, p. 82-88.

Roquet P. (2013). Temporalités et temps vécus. *Temps, temporalité et complexité dans les activités éducatives et formatives*, In Roquet P., Gonçalves M-J., Roger L., Viana-Caetano A-P Paris : L'Harmattan, (pp.12-20.)

Roquet, P. (2018). Temps long/temps court en situation formative et professionnelle. : les effets sur les constructions identitaires. *Education Permanente*, 217, p.33-41.

Rosa, H. (2010.) *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris, La Découverte.

Saint-Martin C. (2015). « Le parcours de professionnalisation des étudiant-e-s en formation dans le secteur social et médico-social : la place des expériences liées aux parcours personnels et aux stages ». In *Transformation du travail et de la formation dans le champ social et médico-social : les enjeux de professionnalisation*, journée de séminaire 23 novembre CRFMS Erasme., PREFAS Midi Pyrénées, p.13.

Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : méridiens Klincksieck.

Rousseau, P. (2007). *Pratique des écrits et écriture des pratiques*, Paris, L'Harmattan.

Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. Dans J.M Barbier., E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p.781-793). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Wittorski, R. (2011). *Les rapports entre professionnalisation et formation*. *Éducation Permanente*, (188), 5-9

ANNEXE

Extrait d'un entretien représentant un éducateur spécialisé de la catégorie des « résistants ». Pour préserver son anonymat nous l'appellerons Solange.

CHERCHEUR

Merci Solange, d'avoir été volontaire pour cet entretien. Je vais vous demander dans un premier temps de me présenter votre parcours et de me dire ce qui vous a amenée à devenir éducatrice.

SOLANGE

J'ai fait un bac général, un bac économique et social. Ensuite, je me suis dirigée vers une fac de sociologie. J'ai fait cela par défaut au départ. Je souhaitais faire ce métier depuis longtemps, depuis aussi loin que je me rappelle mon choix d'orientation. Le problème est que j'ai passé plusieurs fois le concours et je n'arrivais pas à l'avoir. Je n'avais pas la même maturité qu'aujourd'hui. Du coup, je me laissais facilement intimider par les entretiens psychologiques. À l'époque, il y avait trois entretiens : un entretien de groupe avec différents candidats, un entretien avec une psy et un entretien avec un pro. Il suffisait d'une question à laquelle je ne m'étais pas préparée, je perdais mes moyens plus facilement. Du coup, je me suis dirigée vers la sociologie pour alimenter l'appétence que j'avais déjà vers les sciences sociales. Ensuite, voyant que je n'avais toujours pas le concours, je me suis orientée vers quelque chose qui pouvait se rapprocher. Ce qui m'intéressait était de travailler avec le public, plus particulièrement avec les personnes atteintes de déficiences mentales. C'était un public qui m'intéressait. J'ai cherché des formations qui pourraient permettre cela. Je me suis donc orientée vers aide médico-psychologique. J'ai cherché. Je voulais avoir la formation, sauf que je ne trouvais pas. À cette époque-là, c'était un peu en alternance. On trouvait un employeur qui nous envoyait en formation, sauf qu'il fallait passer par la case « remplaçante » avant de pouvoir avoir un contrat. Je suis arrivée « Y » en tant que remplaçante, tout en continuant encore un peu mes études de socio. Finalement, j'ai arrêté, parce que j'avais réussi à atteindre plus ou moins mon objectif de travail. Justement, être dans l'accompagnement des personnes en situation de handicap. J'ai fait un contrat d'avenir. On m'a proposé un contrat d'avenir. Cette époque-là, j'ai demandé la formation d'éduc, mais ils n'avaient pas les moyens. J'ai demandé la formation d'AMP, parce que ce qui m'importait était d'être formée pour travailler au mieux avec ce public-là. Ensuite, j'ai eu un CDI dans la foulée. Je suis restée au « Y » havraise en tant qu'aide médico-psychologique. Ensuite, par le biais de mes collègues qui m'ont expliqué comment cela fonctionnait, j'ai fait un dossier. Le nom m'échappe.

CHERCHEUR

Une VAE ?

SOLANGE

Non, pas VAE. Financé par l'UNIFAF. C'est un dossier que l'on monte et après l'UNIFAF nous appelle pour nous dire s'ils peuvent nous financer ou pas. Le mot m'échappe. Le but était que l'on me paie la formation. C'était un organisme extérieur à la Ligue, parce que la Ligue me disait qu'elle n'avait pas les moyens. Au bout de 4 ans de dossier, l'UNIFAF m'a appelée pour me proposer de financer ma formation. Je suis partie en formation d'éduc 3 ans.

Je suis arrivée en 2014. J'ai travaillé 7 ans au « Y ». En 2014, j'ai demandé à changer et je suis arrivée au « X ». Faut-il que je vous dise les raisons de mon choix ?

CHERCHEUR

Oui, si vous voulez. C'est intéressant de savoir.

SOLANGE

Le quotidien, c'était avec l'établissement « Y ». Après, je suis devenue maman et je travaillais en horaires décalés. Je travaillais en « coupé », c'est-à-dire aussi bien le matin que le soir dans une même journée. J'aimais beaucoup mon travail, mais cela ne correspondait plus à mes valeurs familiales, à ce que je souhaitais pour ma famille. J'ai demandé à être en journée. Là, je suis passée en activité de jour. Plus vraiment du quotidien, de l'autonomie, des choses comme cela, mais des activités à la journée. De par ma licence de sociologie, parce que je suis allée jusqu'à la licence de sociologie, j'étais déjà considérée comme niveau 3 en arrivant au « Y ». J'étais sur la même grille d'éduc, mais pour moi, c'était une fin en soi d'avoir le diplôme, pour un début d'autre chose.

CHERCHEUR

J'allais vous poser une question sur l'organisme qui vous a financé la formation. Vous êtes entrée dans une école d'éducateurs spécialisés, c'est cela ? Il vous a financé l'école.

SOLANGE

Il donne la possibilité. Il a un budget pour former les gens, mais il y a une liste d'attente assez conséquente, avec des critères pour pouvoir entrer. Il faut patienter quelques années. J'ai des collègues qui ont attendu 5 ans, 6 ans. Je me doutais que ce serait être difficile d'être financée par la Ligue, donc quand j'ai connu ce biais-là, je me suis dit qu'il fallait se montrer patiente. J'ai été formée sur le tard. Finalement, ce n'était pas dans la continuité des études, mais j'ai été formée à « X » en tant qu'éduc. Je pense que je n'ai pas eu la même formation que si je l'avais passée à 20 ans. Je n'avais pas la même maturité. Pour moi, c'était une fin en soi d'avoir ce diplôme. C'était important, sur le plan personnel.

CHERCHEUR

Cela se faisait en alternance ? Il y avait des temps dédiés aux apprentissages, c'est-à-dire à la formation. Et votre emploi ? C'était comment ?

SOLANGE

. Il y a ce qu'ils appellent les « voies directes » et les « cours d'emploi ». J'aurais dû être en cours d'emploi, puisque j'avais un employeur, mais mon chef avait réussi à me faire passer en voie directe. C'était d'autant plus arrangeant pour lui que le dossier « Y » finance aussi un remplaçant au titulaire qui s'en va en formation. Du coup, il avait un titulaire fixe pendant 3 ans alors que si j'étais partie en cours d'emploi, je serais revenue une semaine et partie une autre semaine. C'est plus difficile d'avoir un remplaçant. C'était d'autant plus important pour moi que j'ai pu bénéficier de tous les stages de la formation. En cours d'emploi, on a deux petits stages et on fait sa problématique de mémoire sur son lieu employeur. Je trouvais plus intéressant de pouvoir faire ma problématique de mémoire sur un lieu que je ne connaissais pas. Je travaillais déjà depuis 7 ans avec le public en situation de handicap. Cela m'a permis de faire mon mémoire en protection de l'enfance avec l'accueil familial renforcé. Des enfants qui étaient accueillis en famille d'accueil. Rien à voir avec ce que je connaissais de base. Cela me permettait de sortir de ma zone de confort et d'enrichir tout mon panel. Rien n'est impossible : à tout moment, je peux avoir envie de changer de voie ou de milieu et d'aller plutôt dans la protection de l'enfance et l'insertion, alors qu'avec mes diplômes de base je ne pouvais pas.

CHERCHEUR

Donc, vous « Y » et ensuite vous avez eu 3 ans de formation et vous avez regagné le foyer ?

SOLANGE

J'ai regagné le « X » J'avais déjà quitté le foyer en 2015. C'est en 201 (que je suis arrivée au « Y ». En 2016-, je suis entrée en formation. J'ai fait un an au « Y » et après je suis partie. Je suis revenue en 2019, une fois formée. J'avais le maintien de mon poste.

CHERCHEUR

D'accord. Aujourd'hui, vous pourriez me décrire le travail, une journée type, sur l'accompagnement qui se fait au « Y ».

SOLANGE

(Retrait de la retranscription pour anonymat)

CHERCHEUR

Et comment cela se passe-t-il au niveau de l'organisation ? Estimez-vous que cet effectif est satisfaisant ? A-t-il augmenté ces dernières années ? Je ne sais pas combien vous étiez auparavant.

SOLANGE

Cela a tendance à augmenter parce que nous accueillons régulièrement des personnes venant des structures plus jeunes, des IM Pro par exemple, ou des personnes qui sont sans solution. Ce sont ce que nous appelons des accueils temporaires. Ces personnes resteront en stage un mois. Et des stagiaires qui resteront 15 jours. Nous accueillons souvent chaque semaine un stagiaire et un accueil temporaire. Obligatoirement, cela augmente nos groupes. Sauf qu'avec une ou deux personnes en plus, nous ne pouvons pas proposer un accompagnement de qualité, dans la mesure où nous avons des groupes très hétérogènes. Nous pouvons avoir des personnes très démunies qui vont avoir des difficultés de motricité, qui ne pourront pas suivre, ou vraiment difficilement, des activités manuelles, et d'autres qui seront plus performantes et qui auront davantage de capacités au niveau moteur. La difficulté est de trouver quelque chose où tout le monde puisse se satisfaire. Il faut aussi pouvoir gérer l'autonomie de ceux qui ont un niveau plus élevé – le but est qu'ils ne régressent pas – tout en tirant vers le haut les personnes qui sont plus démunies, et ne de pas faire trop d'activités qui tirent vers le bas ceux qui sont plus autonomes. C'est toute la complexité, de savoir s'adapter. Plus le groupe grandit, plus notre accompagnement sera de mauvaise qualité.

CHERCHEUR

Par rapport à cette adaptation, j'ai compris que c'était une adaptation singulière. Comment gérez-vous les aléas, tout ce qui est imprévisible ? Tout ce qui est rapport à la gestion du temps ?

SOLANGE

Tout ce qui est planning est organisé. Il y a l'organisation anticipée et l'organisation où on pare les imprévus. L'organisation anticipée se fait bien avant la rentrée de septembre. À partir d'avril, nous commençons à établir des plannings, nos plannings respectifs, pour croiser aussi bien les besoins et les désirs des adultes, pour pouvoir travailler, faire quelque chose de qualité et avoir un planning cohérent à proposer au mois de septembre. C'est travaillé très en amont parce que c'est assez long à faire. Nous sommes censés créer un planning selon les besoins et les désirs. Parfois, nous pouvons trouver des professionnels qui ne veulent avoir que les bons niveaux. Il y a tout cet art de pouvoir créer aussi tout en disant qu'il faut pouvoir accueillir n'importe qui dans son groupe. Nous créons les activités pour eux et nous ne devons pas choisir les adultes en fonction de notre activité. Nous devons créer l'activité parce que nous avons établi un diagnostic en fonction de leurs besoins. C'est toute la complexité. C'est le travail d'équipe.

CHERCHEUR

Ce que je comprends et ce que vous êtes en train de me dire, c'est qu'il y a des collègues qui choisissent les personnes qu'ils souhaitent accompagner.

SOLANGE

Oui. Tous, plus ou moins, ont choisi, mais il faut se rappeler que nous choisissons en fonction de leurs besoins et pas de nos besoins à nous.

CHERCHEUR

C'est coordonné par la cheffe de service. C'est elle qui fait les groupes.

SOLANGE

C'est coordonné avec la cheffe de service, oui. Toute l'équipe est présente. Quand quelqu'un est absent, l'équipe fait au mieux en fonction de l'objectif de l'activité du professionnel qui est absent.

C'est fait conjointement avec la cheffe de service qui est garante pour garder le cadre et rappeler que nous ne sommes pas là pour faire ce que nous avons envie, mais pour améliorer l'accompagnement et pour apporter une plus-value aux adultes qui viennent au « Y ». S'il y a négociation et si les gens n'arrivent pas à se mettre d'accord, c'est la cheffe de service qui actera et qui aura le dernier mot.

CHERCHEUR

Nous reviendrons sur la vision managériale, mais je souhaiterais savoir quels sont les changements qui se sont opérés ces dernières années par rapport à votre métier. Si vous pouviez choisir justement une situation significative, avec ce que cela a pu construire ou transformer chez vous.

SOLANGE

Ces dernières années, je trouve que l'on parle de plus en plus de résultats alors que nous sommes une structure où nous n'avons pas une production à faire, vu que nous ne sommes pas un ESAT. Nous n'avons pas à produire quelque chose. Cette sensation qu'avant, par exemple, quand nous écrivions un projet, nous avions quand même une trame à peu près commune avec tous les éducateurs : la logique de départ, pourquoi nous voulons faire ce projet, comment a émané cette envie de créer ce projet, les objectifs généraux, les objectifs particuliers en fonction des personnes à qui nous pensons que le projet pourrait bénéficier, le déroulement de ce que nous projetons, l'évaluation à la fin et bien sûr les coûts, les moyens humains, les moyens financiers et les moyens techniques. Cela prend quand même du temps. Désormais, on nous demande plus les objectifs et surtout le coût. Même si on nous rabâche souvent, rabâche est un mot fort, mais c'est quand même cela, sous couvert de besoins aux usagers, à la fin, ce sont quand même les coûts.

Il y a de moins en moins de souplesse, même par rapport à notre planning. Avant, nous pouvions poser une heure parce que nous avions un compteur d'heures. Maintenant, c'est plus difficile. Si on gagne une heure en plus, si on a effectué une heure supplémentaire par exemple, il faut tout justifier. Et tout est harmonisé à la Ligue havraise. Tout est noté. Il n'y a plus ce sentiment de faire partie d'un grand tout et de pleins de petits qui forment un tout. Vous voyez ce que je veux dire ? Il y a moins l'individualité de la structure, moins de la spécificité de la structure. Tout est regroupé. On demande d'harmoniser et d'homogénéiser tout, alors qu'un « Y » n'est pas un ESAT. Les besoins des professionnels et des adultes ne sont pas les mêmes. L'organisation n'est pas la même. Le travail n'est pas le même, même si le cœur de métier reste identique. Le travail n'est pas le même, sauf que tout ce qui est RH, le management, nous demande d'harmoniser tout. Obligatoirement, il y a des choses qui ne fonctionnent pas. On ne gère pas le planning d'un éducateur en ESAT comme on gère le planning d'un éducateur en IMP.

CHERCHEUR

La vision de l'accompagnement change. C'est le sentiment que vous avez. On vous demande d'en faire une chose assez commune et de faire un accompagnement assez commun.

SOLANGE

C'est cela, alors qu'obligatoirement, de par nos formations, nous savons qu'il y a l'individu dans le groupe. Nous avons du mal à collectiver la chose. Le mot n'existe pas, mais vous voyez ce que je veux dire, à généraliser la chose alors qu'il faut penser collectif, mais qu'il faut aussi penser individu. Il ne faut pas oublier l'individu, qui se noie dans la masse. C'est valable aussi pour les pros. Nous entendons de plus en plus parler, dans toutes les réunions, les commissions, de la qualité de vie au travail. Je trouve que plus nous en entendons parler, moins il y a de qualité de vie au travail, parce qu'il y a cette sensation de résultats.

Le management a le devoir de nous assurer une qualité de vie au travail. Il met donc en place des analyses de pratique professionnelle (ATP) – c'est une obligation que la loi demande –, mais l'organisation ne sera pas bien faite. Nous changerons tout le temps de groupe. Nous ne serons pas tout le temps avec le même noyau. Sauf que le but de l'analyse des pratiques professionnelles est de créer une relation de confiance avec l'animateur de l'atelier. Si vous changez tout le temps, vous repartez toujours à zéro. Vous recommencez. Vous vous présentez. C'est plein de choses. Ce n'est pas qualitatif.

CHERCHEUR

Ce n'est pas efficient.

SOLANGE

Non. À mon sens, non. Toujours par rapport à ces coûts, je vois bien qu'avant nous pouvions faire des transferts. Il suffisait d'écrire un projet. Maintenant, il faut que cela passe par une commission. Nous ne savons pas si cela sera validé ou pas. Sauf que cela demande un temps fou, parce que les protocoles sont de plus en plus grands. Pour organiser un transfert, il faut assurer de toute part la sécurité. Nous l'avons toujours fait, mais là, il faut remplir de plus en plus de dossiers. Cela coupe un peu la motivation de l'éducateur qui a l'impression de passer son temps dans les papiers, pour en plus que le projet ne soit peut-être pas accepté. C'est parfois beaucoup d'énergie, même si nous sommes motivés et que nous savons pourquoi nous organisons un transfert. C'est toujours cette idée de projection. Je pense que les cadres ont des projections sur nous et nous avons des projections sur eux aussi. C'est cette impression que non, nous ne partons pas en vacances. Un transfert, c'est loin d'être des vacances.

CHERCHEUR

Quand vous parlez de transfert, c'est-à-dire ?

SOLANGE

C'est quand nous partons en vacances avec eux. C'est un terme générique. Quand nous partons en vacances avec les adultes, ce ne sont pas des vacances.

CHERCHEUR

Est-ce que vous avez été contrainte sur un accompagnement ? Juste pour faire état d'une situation qui vous a interpellée et où vous avez dû faire de la manière dont voulait la Direction alors que ce n'était pas cette projection-là que vous souhaitiez au départ.

SOLANGE

J'ai cet exemple, mais je ne sais pas si cela correspond. Avant, nous pouvions organiser des sorties exceptionnelles, qui sortaient du cadre ordinaire de l'organisation et du planning ordinaire. (...) Ouvrir vers l'extérieur, notamment à la culture. J'avais mis en place un transfert, un séjour, pour une séance à « X » (...) En plus de cela, l'intérêt est de les baigner dans la société. Pour l'inclusion, le terme à la mode, mais c'est cela l'inclusion des personnes en situation de handicap dans le monde ordinaire. D'habitude, je fais ma feuille. Il faut organiser et prévoir. Maintenant, quand nous voulons faire une sortie comme cela, parce qu'il est plus compliqué de justifier les heures supplémentaires, notre chef nous demande de prévoir à l'année toutes les sorties que nous voudrions effectuer, pour ne pas que j'aie 70 heures supplémentaires et que mon collègue n'en ait que 15. Il faut qu'il y ait un équilibre. Il y a des encadrants qui ne font jamais de sortie exceptionnelle. Cela les engage, eux. Cela engage celui qui a envie de faire une sortie. Pour moi, il ne devrait pas y avoir de comparaison avec les heures supplémentaires des autres parce que cela dépend comment nous menons notre activité et comment nous avons envie de mener notre travail. Du coup, il est difficile de prévoir à l'année des choses, même des (...). Même notre planning personnel est difficile. Nous pouvons prévoir sur un mois, mais prévoir sur 12 mois est compliqué. Cela coupe la motivation. Cela donne des contraintes qui font que l'on a moins envie, pas parce que nous serions moins motivés par notre travail, car nous connaissons l'intérêt et le bénéfice de sorties comme cela, mais cela nous coupe les pattes.

CHERCHEUR

On vous demande de prévoir des situations imprévisibles.

SOLANGE

Exactement. Ce ne sont que des choses comme cela. Là, il y a eu le covid, donc c'est réglé. Mais cela m'a coupé l'envie de mettre en place des choses comme cela, alors que nous le faisons régulièrement avec une collègue. Cela nous demande de l'investissement personnel. Cela veut dire que nous finissons plus tard et que nous ne sommes pas avec notre famille. Quand on est motivé, que l'on aime son métier et que l'on sait pourquoi, on le fait. Mais il est normal aussi que nous récupérions nos heures.

Nous ne sommes pas bénévoles. Cela ne nous donne pas envie. Il y a trop de montagne de papiers et de justificatifs et d'anticipation. Nous ne pouvons pas tout anticiper. Nous avons un métier où nous devons anticiper, mais voilà. Ce qui arrivera, c'est qu'il y aura moins d'ouverture et moins de choses proposées, parce que moins de souplesse. Mais ce n'est même pas de la souplesse, j'estime que ce n'est pas de la souplesse, pour moi, c'est le métier.

CHERCHEUR

Votre point de vue sur la prise en charge et l'accompagnement en termes de qualité ?

SOLANGE

Inévitablement, avec tout ce que je viens de vous dire, je trouve que cela joue quand nous avons des contraintes qui font que notre accompagnement est moins riche. Ce qui fait la richesse de notre accompagnement, c'est de pouvoir diversifier le panel des médiations que nous pouvons proposer. Si nous faisons toujours la même médiation, avec la même façon de faire, nous n'obtiendrons pas forcément de plus-value pour les adultes. Si nous proposons différents supports, nous savons aussi que les adultes en dehors de la structure développeront des choses ou proposeront des choses ou réussiront même des choses qu'ils ne réussiraient pas en structure. Pour moi, ce n'est que régression pour les adultes. Même pour nous, ce n'est pas qualitatif. L'intérêt de l'éducateur est d'avoir finalement comme une trousse à outils. En fonction des situations et des personnes qu'il a en face de lui, il peut proposer différents outils et différents supports. Si nous sommes obligés de rester au sein de la structure tout le temps ou de ne proposer que des choses gratuites. Oui, nous sommes créatifs, nous pouvons proposer des choses gratuites, encore heureux, parce que le monde, ce n'est pas que la consommation. Parfois, il est intéressant aussi de faire des choses, mais les choses sont payantes. Il y a les partenariats aussi. On nous demande, enfin on développe de plus en plus le mécénat. On essaie justement de faire preuve de créativité et d'aller chercher l'argent ailleurs.

CHERCHEUR

C'est-à-dire que c'est vous-mêmes qui allez chercher les financements ?

SOLANGE

Exactement. Et on propose après. Des partenariats qui n'étaient pas formalisés sont devenus formalisés avec des associations, par le biais de concours par exemple. Nous écrivons le projet et nous donnons le projet. C'est le meilleur projet éducatif. Il y a une association au Havre qui fait cela. Le meilleur projet, ce n'est pas le mot, parce qu'elle peut financer plusieurs projets dans l'année. Nous faisons nos projets. Nous expliquons le pourquoi du comment, l'intérêt et le public que nous accueillons. Après, ils nous financent. Il y a eu de gros financements pour certaines activités et certains projets. Sauf que la Ligue havraise s'est emparée de cela et maintenant nous devons proposer nos projets pour savoir lequel est le mieux pour être proposé au concours. Vous voyez ? Il y a encore une étape en plus. Sauf que ce qui fait la richesse du métier d'éducateur, c'est justement cette souplesse. Que l'on nous laisse un peu d'autonomie pour pouvoir faire notre travail, c'est ce qu'il faut faire.

CHERCHEUR

Vous avez le sentiment aujourd'hui qu'il y a de moins en moins d'autonomie.

SOLANGE

Oui. Nous devons expliquer tout. Nous devons justifier tout. Sauf que dans l'accompagnement éducatif, parfois, nous avons une idée et c'est tout de suite, maintenant, qu'il faut y aller. Nous ne pouvons pas tout anticiper.

CHERCHEUR

Quand vous êtes entrée en formation ou en tant qu'aide médico-psychologique, pensez-vous que le métier d'éducateur était cela ? J'ai bien compris que c'était une vocation, pour vous.

SOLANGE

Oui. Quand je suis entrée, oui, pour moi, c'était cela. Avec les contraintes et les avantages, pour moi, c'était cela. Maintenant, aujourd'hui, non. Même la formation a évolué. Dans la formation, il y a beaucoup plus de management alors que mon intérêt était d'accompagner au plus près du public. Je ne souhaite pas être coordinatrice, mais cela me regarde. Maintenant, on forme les éducateurs pour être des coordinateurs.

CHERCHEUR

C'est-à-dire ?

SOLANGE

C'est-à-dire qu'il n'y a pas de niveau hiérarchique avec les cadres, mais ils ont des missions de cadres. Ils vont devoir coordonner les équipes sur les plannings, coordonner les équipes sur les écrits professionnels, alors qu'avant c'était la charge de la cheffe de service de voir si les écrits étaient faits en temps et en heure. Il y a des missions qui glissent. Nous avons remarqué, en tout cas à la Ligue havraise, qu'avant il y avait un directeur ou une directrice par établissement, un chef de service et bien souvent un coordo. Il y avait même parfois un directeur et un directeur adjoint sur le même établissement et un chef de service et un coordo. Maintenant, il y a une directrice pour 5 établissements, une cheffe de service pour 2 établissements et nous n'avons pas encore de coordo actuellement. Obligatoirement, les missions glissent. Quelqu'un avait un seul établissement. Il n'y a plus de directeur adjoint, en tout cas sur notre site. Nous ne voyons jamais la directrice. Nous la voyons une fois par semaine et encore. Elle coordonne avec sa cheffe de service.

CHERCHEUR

Il y a moins de terrain.

SOLANGE

Il y a beaucoup moins de terrain obligatoirement puisque les missions ont glissé. Les missions ont glissé sur les secrétaires et sur les éducateurs. On nous demande plus de coordination. En même temps, on nous renvoie que cela fait partie aussi de la formation. Dans la formation, on demande effectivement plus de coordination. Sauf que pour moi, l'intérêt du métier est l'accompagnement.

CHERCHEUR

Dans votre établissement, « Y », dans le collectif, cette vision est-elle partagée ?

SOLANGE

Oui, elle est partagée. Elle est partagée dans la mesure où nous n'avons pas encore de collègues arrivés avec la nouvelle formation coordo pur. Enfin, ce seront des éducateurs. J'ai terminé ma formation en année « Y ». J'ai une collègue qui est en formation sur un autre établissement. Elle a davantage de management, elle a même de l'anglais. Je n'en avais pas. Bien évidemment, le temps de formation n'a pas augmenté. Le coordinateur de la formation des éducateurs de l'IFEM (un centre de formation au Havre) nous a expliqué que, vu que la formation n'a pas été allongée en temps, il a bien fallu réduire certains cours. Ils ont pris le parti de réduire sur la connaissance de la personne. En connaissance de la personne, nous avions par exemple une semaine sur le handicap, avec des personnes en situation de handicap qui viennent, des pros qui travaillent dans le secteur, une semaine protection de l'enfance, une semaine insertion, avec les cours qui vont avec (comment accompagner une personne dans l'insertion). Vous voyez le topo. Ils ont fait le choix d'enlever des cours sur cela pour ajouter le contenu qu'ils devaient, parce que la formation a changé. Le cœur du métier, la base, c'est quand même l'accompagnement du public. Ils ont réduit la connaissance de la personne. Pour moi, c'est une aberration.

CHERCHEUR

Le cœur, c'est l'accompagnement du public.

SOLANGE

Bien sûr. Ou alors il faut appeler différemment la formation ou faire deux formations différentes. Pour moi, on ne peut pas enlever la connaissance du public. Comment faisons-nous pour accompagner les gens, même si c'est pour faire de la coordination ? Pour faire de la coordination, il faut savoir quand même un minimum les besoins du public, pour organiser l'équipe. Vous voyez ce que je veux dire ? Nous organisons le travail par rapport au public. Si on ne le connaît pas, on ne peut pas l'organiser de façon efficiente.

CHERCHEUR

De votre point de vue, vous êtes en train de me dire que la formation, telle qu'elle est dédiée aujourd'hui, ne correspond pas à la réalité que vous vivez sur le terrain, à savoir l'accompagnement et les besoins du public.

SOLANGE

C'est surtout que la réalité est en train de changer. Les commandes et les demandes RH. Pour moi, la formation a changé parce que les commandes des ressources humaines sont différentes. Si le management n'avait pas changé, la formation n'aurait pas changé. Vous voyez ce que je veux dire ?

CHERCHEUR

Oui. Arrivez-vous à parler de cela avec vos supérieurs hiérarchiques ?

SOLANGE

Oui.

CHERCHEUR

Ils vous comprennent ? Est-ce qu'ils étaient anciennement des éducateurs spécialisés eux-mêmes ? Comment est-ce vécu ? Comment est vécu tout ce changement ?

SOLANGE

Nous avons de moins en moins de chefs de service qui sont anciennement éducateurs. Ma cheffe de service a une formation dans le management. Elle n'est pas passée par le social avant. Maintenant, c'est quasiment toute la ligne. C'est exagéré, mais les chefs de service et directeurs qui ont été éducateurs ou qui ont été travailleurs sociaux font presque office d'exceptions. Maintenant, quand il y a embauche, ce sont des managers.

CHERCHEUR

Et cela a un impact sur le terrain ?

SOLANGE

Obligatoirement, oui. Ils n'ont pas la connaissance du public. Ils regardent à travers le prisme managérial et peut-être aussi financier. Obligatoirement, il y a clivage avec le prisme de l'éducateur. Nous ne pouvons pas accoler « argent » et « besoins de l'adulte ». Ce n'est pas possible. Même si nous sommes conscients, évidemment nous savons très bien que des budgets sont alloués, que les CPOM sont là pour donner le financement, nous en sommes conscients, mais coller obligatoirement et systématiquement l'argent, c'est ce qui ressort.

L'année dernière, la Ligue a signé pour expérimenter un logiciel. On devait remplir tous les actes que nous faisons à la journée. Il a fallu que nous travaillions notre trame, notre nomenclature, en fonction des établissements pour dire : le matin j'arrive, combien de temps je mets pour dire bonjour, etc. Mais une journée, c'est tellement exhaustif. On nous a demandé de quantifier quelque chose qui n'était pas quantifiable. C'est comme si vous disiez à telle heure j'étais aux toilettes, à telle heure j'ai mangé, j'ai pris tant de temps, sauf que nous avons le public en plus. À quelle heure nous avons pris notre pause, pendant combien de temps j'ai discuté, j'ai fait des entretiens. On nous a demandé de quantifier l'inquantifiable. Cela nous a fait très peur. Tout cela, c'était pour une question de budget et de finance.

En fonction de ce que ressort la nomenclature, cela voudra dire que nous aurons besoin de seulement tant d'éducateurs pour tant de personnes. Sur les internats, c'était combien de temps vous mettez pour effectuer une toilette, combien de temps vous mettez pour faire un brossage de dents. Sauf que nous travaillons avec de l'humain. Un jour, un monsieur peut être bien luné et le lendemain, on ne sait pas pourquoi, selon divers maux qu'il peut avoir en lui et que nous ne voyons pas, si son état d'esprit ne va pas, il mettra trois quarts d'heure à brosser ses dents alors que la veille il a mis une minute.

CHERCHEUR

C'est difficilement comptabilisable.

SOLANGE

On marche sur la tête. Je vois bien que le métier change. On nous demande de quantifier des choses. Nous avons le sentiment que s'est réfléchi au niveau RH, mais sans les éducatifs. Et de plus en plus. Il y a des choses qui sont mises en branle. Quand il y a des projets, on ne fait pas appel au terrain alors que c'est le terrain qui connaît le métier et le besoin des adultes. En même temps, l'un ne va pas sans l'autre. Évidemment, nous avons besoin des cadres, comme les cadres ont besoin de nous. Nous ne pouvons pas faire un projet si les cadres ne l'ont pas validé et s'ils ne nous donnent pas les financements. Les cadres ne sont pas censés pouvoir faire de projet sans l'éducatif. Mais ils le font. Cela crée des incohérences. Cela cristallise. Cela crée des mécontentements et des colères chez les éducateurs parce que nous ne nous sentons pas reconnus dans notre travail. Des projets à grande échelle sont organisés au sein de la Ligue, comme des fusions d'établissements, des choses comme cela. Ils n'ont pas consulté l'éducatif pour créer quelque chose de cohérent. Du coup, il y a plein d'incohérences. Cela crée vraiment des problèmes au sein des structures. Les éducateurs sont mécontents et ne se sentent pas reconnus.

CHERCHEUR

Parce que cela ne répond pas aux besoins des personnes accompagnées.

SOLANGE

Tout à fait.

CHERCHEUR

Comment vivez-vous votre situation professionnelle aujourd'hui ?

SOLANGE

Aujourd'hui, je me pose de plus en plus de questions. Si cela empire au niveau de la façon de manager et de gérer le travail éducatif, je songe parfois à me dire : « Qu'est-ce que je ferai ? » Alors que cela ne m'est jamais venu en tête avant. Une reconversion. C'est ce que j'ai toujours voulu faire, donc je ne sais pas ce que je pourrais faire. Aujourd'hui, je ne suis pas satisfaite, mais ce qui me fait tenir, c'est que je suis avec les adultes et j'aime les accompagnements avec les adultes. Le cœur de mon métier. J'aime vraiment faire des activités avec eux, réfléchir à des projets, susciter l'intérêt chez eux, susciter la surprise aussi. Par exemple, j'utilise beaucoup la médiation récup. Le but est de valoriser leur production – ce n'est pas vraiment une production – de valoriser leur travail, voire de le vendre, dans des salons où le récup est au cœur du truc. Quand ils me disent : « Oh la la, Solange, qu'est-ce que tu racontes, on va faire une lampe avec une caisse de vin, n'importe quoi ! ». Susciter l'envie, leur apporter du plaisir aussi, de l'épanouissement, c'est ce qui m'intéresse. Je travaille beaucoup avec l'humour et cela me plaît aussi. L'à-côté me déplaît fortement.

CHERCHEUR

Vous avez anticipé sur ma question, sur comment vous vous projetez dans votre activité. J'ai bien compris que vous avez du mal à vous projeter parce que c'est ce que vous avez toujours souhaité faire. Néanmoins, ce qui vous permet de rester, c'est le sens que vous-même donnez à votre métier d'éducatrice.

SOLANGE

Tout à fait. Par rapport à mes valeurs et ce que je projette sur le métier, c'est exactement cela.

CHERCHEUR

Justement, par rapport aux valeurs, si vous deviez définir le métier d'éducateur, comment le définiriez-vous ?

SOLANGE

C'est difficile. C'est une question dure parce que je ne sais pas. Aussi bien pour moi que pour les adultes que j'accompagne, je ne sais pas par quel bout prendre. Déjà, c'est rendre visible ce qui est invisible aux yeux de la société. Nous travaillons souvent avec les invisibles. Encore plus aujourd'hui où on se rend compte que les éducateurs, les hôtesse de caisse, tous ceux qui d'habitude ne semblent pas essentiels finalement sont essentiels. Oui, c'est cela, rendre visible ce qui est invisible. C'est pour le côté inclusion, aussi. Justement, dire que nous sommes un tout. La société est un tout. L'éducateur permet de faire le lien avec tous les maillons de la société. L'éducateur baigne dans la société ordinaire et travaille avec des personnes extraordinaires. Il doit faire le lien, la jonction entre les deux.

CHERCHEUR

C'est noté. Avez-vous quelque chose à ajouter, à laquelle je n'ai pas pensé, qui pourrait nous nourrir sur la problématique de l'identité des professionnels et des éducateurs spécialisés ? Un point peut-être qui vous semble important ?

SOLANGE

Je pense que nous avons pas mal brassé. Ma seule inquiétude, car c'est une inquiétude, au regard de l'évolution de la formation, est de travailler avec des personnes qui n'auraient pas l'appétence envers le public, qui seraient plus coordinateurs.

CHERCHEUR

C'est l'inquiétude que vous avez par rapport aux novices qui vont arriver ou qui sont un peu sur le terrain.

SOLANGE

Oui. J'ai d'autres inquiétudes, mais c'est un peu cela. La perte de ce qui fait la qualité de l'éducateur. Que ce ne soit plus qu'un administratif en plus et pas un éducateur spécialisé. Spécialisé, car nous avons cette spécificité de pouvoir travailler avec différents publics et de voir leurs possibilités et leurs capacités au lieu de juste voir un handicap. Ou autre chose, car l'insertion ou la protection de l'enfance, ce n'est pas le handicap. Les voir comme des personnes avec plein de potentiel.

CHERCHEUR

Quel point serait-il possible de faire remonter à la Direction par exemple en termes de recommandations ? Un point qui vous paraît essentiel.

SOLANGE

Se rappeler justement que nous travaillons avec de l'humain et que nous ne sommes pas dans la production. Nous travaillons avec l'humain, la souplesse et l'imprévu font partie du travail. L'anticipation n'est pas toujours possible.

CHERCHEUR

D'accord. Je vous remercie. C'est très riche. Cela nous permet de compléter ce travail d'enquête