MAGALI BICAIS / VALERIE CHEVALLIER /CHARLENE FEIGE/YANNICK LAYBROS/ANNIE MONDOLONI/ANNIE PRAT/PHILIPPE REBOUFFAT-ROUX

Travailler auprès d'**A**dolescents en **I**nternat de la **P**rotection de l'**E**nfance…

« J'irai mais à conditions de… »

Recherche Action

MARS 2019

Institut de formation en travail social

ASSOCIATION *RESEAU 38*

Sur le chemin de la recherche action… 3

I. CONSTRUCTION D'UNE PROBLEMATIQUE : BOUSSOLE DE LA REFLEXION 4

II. LES DIFFERENTES PHASES DE RECUEIL DE DONNEES 5

1. L'enquête quantitative 5

2. L'enquête qualitative 7

Une envie initiale cultivée… 10

I. LE METIER D'EDUCATEUR : UNE NOUVELLE CONCEPTION ? 10

1. L'évolution du métier 11

2. Les représentations de la PE données en formation théorique 13

II. LES SPECIFICITES DU TAIPE 15

1. Le collectif au quotidien 17

2. Un public violent ? 26

III. L'IMPORTANCE DE LA FORMATION PRATIQUE 33

1. Les stages en PE 33

2. Un stage qui se passe bien 41

Prendre soin d'une envie fragile 59

I. DES CONDITIONS DE TRAVAIL QUI NOURRISSENT OU RONGENT L'ENVIE DE TAIPE 60

1. Horaires atypiques et engagement de soi : le contrat de base du travail en internat 61

2. Imprévisibilité et intensité des temps de travail : une cadence intenable au long court 65

3. Des conditions de travail aux conditions d'accueil : les jeunes impactés 68

4. La (non) reconnaissance comme enjeu 73

5. Dynamiques d'usure professionnelle : une combinaison de facteurs 76

II. REDEFINIR LE RAPPORT A LA VIOLENCE 81

1. De la violence « classique » à l'insoutenable 83

2. La multiplication des problématiques complexes : les « troubles psy » 85

3. "Parler" la violence ou comment entretenir les braises d'un projet professionnel émergeant 88

III. ÉQUIPES EDUCATIVES ET D'ENCADREMENT : UNE COHESION A AMENAGER 97

1. L'équipe comme pilier du travail en internat 98

2. Le rôle central de l'encadrement de proximité 105

Ce qui fait rester, ce qui risque de faire partir 112

Préconisations principales 120

Du côté de la formation théorique 120

Du côté de la formation pratique : l'accueil des stagiaires 121

Du côté des institutions 122

Du côté de l'encadrement 123

Du côté des politiques/des financeurs 124

Références théoriques 125

Annexes 127

Sur le chemin de la recherche action…

Il est toujours difficile de savoir par où commencer pour rendre compte d'un travail de réflexion fait d'allers et retours, de liens, de prises de conscience, de découvertes et parfois d'incompréhensions. Le moins que nous puissions dire sur ce travail c'est qu'il a permis une réelle rencontre entre professionnels de terrain, formateurs et chercheurs. La richesse des résultats que nous allons maintenant présenter repose principalement sur les nombreux échanges qu'ont suscité nos questionnements et en ce point ils sont déjà une réussite… Un pas en avant pour une collaboration plus efficiente où chacun a pu véritablement entendre la réalité de l'autre, la comprendre et l'appréhender avec plus de justesse. Car effectivement cette recherche est initialement issue d'une divergence de point de vue, d'une convocation des acteurs de terrain sur les contenus de formation. Pour rapidement refaire l'historique de notre démarche, rappelons que les EFTS (ici représenté par l'IFTS) ont été interpellés par les professionnels sur leurs difficultés de recrutement et de pérennisation des postes d'éducateurs en internat de la protection de l'enfance. L'hypothèse étant que la formation, parce qu'elle ne mettait pas assez en valeur ce type d'accompagnement, rendait peu attractif ce travail éducatif. Ce travail de recherche a était la réponse apportée à cette divergence d'opinion et le choix de le mener conjointement un moyen de la dépasser. Après avoir présenté les différentes étapes méthodologiques de notre démarche, il sera question d'évaluer les représentations que peuvent avoir les nouveaux éducateurs spécialisés de ce travail auprès d'adolescent en internat de la protection de l'enfance (TAIPE[1]). Nous présenterons cette analyse en deux temps :

- L'envie initiale, l'attrait, la symbolique de ce TAIPE pour les nouveaux professionnels. Il sera ici question de savoir avec quelles prédispositions pour ce TAIPE les apprenants arrivent en formation et de quelle façon la formation vient confirmer ou modifier ces représentations initiales.
- Ensuite nous expliciterons ce qui, dans la pratique professionnelle ou la formation peut encourager, mobiliser, permettre de donner du sens à cette pratique d'accompagnement.

Les perspectives de ce travail étant de permettre des mises en application concrètes nous terminerons par une présentation de différentes préconisations issues de notre réflexion, que nous aurons pris le soin d'articuler au préalable à nos hypothèses.

[1] Nous retiendrons ce sigle pour aborder tout au long de ce rapport ce Travail auprès d'Adolescents en Internat de la Protection de l'Enfance. Il pourra aussi être question d'IPE (Internat de la Protection de l'Enfance) ou plus simplement de PE (Protection de l'Enfance).

La recherche action a l'avantage et la limite d'être « l'étude d'une situation sociale en vue d'améliorer la qualité de l'action en son sein. Elle vise à nourrir le jugement pratique dans des situations concrètes, et la validité des "théories" ou les hypothèses qu'elle génère ne dépendent pas tant des tests «scientifiques» de la vérité que de leur utilité. Elle doit permettre aux gens d'agir plus intelligemment et habilement. Dans la recherche-action, les «théories» ne sont pas validées indépendamment puis appliquées à la pratique. Elles sont validées par la pratique. » (ELLIOT, 1991)

La recherche-action est donc récursive, réflexive, dialectique : elle a pour objectif de servir à examiner la réalité afin de la changer et de changer la réalité afin de l'examiner. La méthode consiste en une spirale de cycles d'action critique et de réflexion. Elle consiste en un processus où l'on apprend par l'action, et où l'on apprend avec les autres en changeant les façons d'agir dans le monde social que l'on partage. A ce titre la participation d'un directeur de MECS, d'une chef de service de foyer, de deux éducateur(trice)s spécialisé(e)s, d'une formatrice et de deux sociologues a tout son sens pour interroger cette pratique de formation et d'action.

L'équipe de cette recherche n'a pourtant pas été simple à constituer puisqu'après une première rencontre entre les différents commanditaires (Réseau 38/IFTS/Conseil Départemental), le temps de travail conséquent alloué à cette démarche et la disponibilité des personnes ont produits plusieurs mouvements. S'il n'est pas nécessaire de réexpliquer ces différentes phases de la recherche, elles ont néanmoins impactées les résultats puisqu'il a été parfois nécessaire de réexpliciter l'ensemble du projet, de s'intégrer en cours de route à une démarche complexe, d'abandonner un travail initié avec regret, de réajuster les ambitions… Nous profitons de cette présentation pour saluer les différentes personnes qui sont intervenues au fil de ce projet car elles ont contribuées aussi à en faire la qualité.

Toujours est-il qu'une fois l'équipe stabilisée, nous nous sommes attelé à définir les contours de notre questionnement.

I. CONSTRUCTION D'UNE PROBLEMATIQUE : BOUSSOLE DE LA REFLEXION

Suite aux constats et interrogations partagées par les acteurs de la protection de l'enfance de l'Isère autour des difficultés de recrutement dans les internats éducatifs, il nous a semblé important de faire des hypothèses sur les raisons de ces difficultés et de ne pas nous limiter à une logique conjoncturelle. Plusieurs pistes de réflexion ont été envisagées au regard des connaissances actuelles. La question du sens donné à l'accompagnement éducatif quotidien, à la dimension collective de l'internat et plus largement au travail social ; celle de l'évolution de la conception du métier d'ES, de la commande sociale sont des thématiques à appréhender pour comprendre ce phénomène. De même, les conditions de travail spécifiques à l'internat et l'évolution des publics qui

le compose sont d'autres dimensions qui peuvent impacter les représentations de cet accompagnement. Autant de chemins possibles à emprunter qui ont pu, sinon nous guider, au moins nous éclairer sur cette problématique de recrutement.
Les premières rencontres entre professionnels et formateurs/chercheurs de l'IFTS ont permis l'élaboration de la problématique suivante :

Dans quelles mesures, l'évolution des représentations du travail d'accompagnement des adolescents, relevant de la PE, particulièrement en internat, entraine-t-elle des difficultés de recrutement et de stabilité des éducateurs spécialisés dans ces établissements ?

Le centrage sur le métier d'ES est un choix à la fois méthodologique et pragmatique. Initialement la question s'est articulée autour de ce métier et de cette formation et si elle pourrait être élargie à d'autres professions, les difficultés de recrutement se cristallisent bien autour des éducateurs spécialisés. S'il peut sembler pertinent, d'un point de vue méthodologique, de confronter les représentations du travail d'accompagnement des adolescents (relevant de la PE) d'autres professions, à celles des ES, l'ampleur de l'enquête permettant de mesurer ces différences nous est apparu peu réaliste. Nous avons donc orienté notre problématique sur les ES, sans exclure la possibilité d'inclure d'autres regards pouvant éclairer notre réflexion.
La focalisation sur le travail d'accompagnement des adolescents, relevant de la PE, particulièrement en internat, nous a aussi questionnés. Mais là encore, au regard, des questionnements initiaux (difficultés sur les terrains professionnels) et de nos capacités d'enquêtes il nous a semblé nécessaire de limiter notre étude à l'accompagnement des adolescents et d'étudier le travail d'internat. Elargir les critères impliquent de multiplier le recueil des données et modifie sensiblement la problématique. Aussi il nous est apparu nécessaire de restreindre nos objectifs afin d'appréhender de façon satisfaisante notre objet d'étude.

II. LES DIFFERENTES PHASES DE RECUEIL DE DONNEES

Une fois la problématique fixée, nous avons déterminé les modalités qui nous semblaient les plus pertinentes pour recueillir des informations (des données).

1. L'enquête quantitative

Rapidement la perspective de mener une enquête quantitative auprès des apprenants de l'IFTS est apparue comme pertinente pour sonder les contours de la représentation du métier d'ES, du TAIPE

et des différentes dimensions en lien avec cet accompagnement (conditions de travail, public…). Notre volonté de mesurer les impacts de la formation sur ces représentations initiales nous a encouragé à penser deux profils pour notre échantillon : des apprenants à l'arrivée en formation et d'autres à l'issue de celle-ci.

Pour élaborer notre questionnaire, il nous a semblé nécessaire de vérifier un certain nombre d'hypothèses auprès des acteurs de terrain et une enquête préalable[2] a donc été initiée. L'échantillon de cet enquête visé à recueillir les points de vue d'acteurs directement en lien avec la problématique (chargé de recrutement/formateur ES/ES en poste d'internat) sans être directement concerné par l'enquête.

Ces discours nous ont permis de mesurer un premier écart entre les hypothèses initiales et ce qu'il nous été dit de la réalité de terrain :

. Les acteurs de la formation ont pu témoigner de l'importance accordée au TAIPE dans la formation et de l'intérêt porté par les apprenants à cet accompagnement à leur arrivée en formation.

. Des discours divergents sur les difficultés de recrutement sont aussi apparus puisque tous les internats de la PE ne semblaient pas touchés de façon similaire par cette difficulté.

Nous avons donc pu affiner nos questionnements en nuançant nos propos.

L'élaboration du questionnaire à susciter de nombreux échanges tant sur la forme que sur le fond. Nous avons opté pour quelques principes :

. La majorité des questions est commune pour les apprenants entrants et sortants de formation afin de pouvoir mesurer des évolutions.

. Des questions spécifiques sur le parcours de formation et le stage sont présentes pour les sortants[3].

. Des questions spécifiques sur leur projet de formation sont présentes pour les entrants.[4]

Le cadre de passation de ces questionnaires a aussi été discuté et il s'est donc déroulé au sein de l'IFTS, en présentiel avec restitution immédiate.

Nous avons donc interrogé 67 apprenants le jour de leur entrée en formation (septembre 2018) et 57 apprenants le jour de leur bilan de formation (juin 2018), soit **124 personnes**.

Cet échantillon a bien évidemment quelques limites puisque nous avons dû supposer que les promotions étaient équivalentes alors que les entrants ne sont pas les sortants (cela aurait nécessité de suivre une cohorte d'apprenants sur leur trois années de formation). Les résultats sur l'impact de la formation devront être nuancés par ce biais. De même l'échantillon reste relatif (124 questionnaires) surtout pour la comparaison entrants/sortants qui ne se fait que sur la moitié de cet

[2] Cf Annexe 1 : L'enquête préalable
[3] Cf Annexe 2 : Questionnaire « Sortants »
[4] Cf Annexe 3 : Questionnaire « Entrants »

échantillon donc les données recueillies restent partielles. Enfin le contexte de passation du questionnaire a pu influencer les réponses dans le sens où les apprenants étaient dans l'EFTS et ont pu produire des réponses qu'ils supposent « attendues » par l'EFTS. Les avantages de cette démarche ont par contre été de pouvoir construire un questionnaire assez complet puisque les apprenants avaient le temps d'y répondre et nous n'avons eu aucune déperdition grâce au présentiel (récupération immédiate des questionnaires à l'issue de la passation).

La phase suivante a consisté à traiter statistiquement l'ensemble des données recueillies. Si la partie logistique a été sous traitée (base numérique), l'équipe a été mobilisée dans toute la conception de l'analyse. Ainsi nous avons traité l'ensemble des questions ouvertes (réponse libre), construit les hypothèses de compréhension question par question, identifier les croisements nécessaires et comparer les résultats entrants/sortants.

Cette phase très fastidieuse de la recherche a cependant eu un intérêt méthodologique certain car la lecture de ces résultats a permis une réelle prise de conscience autour de certaines thématiques :

. la représentation du TAIPE est finalement assez juste en fin de formation

. les conditions de travail liées à l'internat ne sont pas évoquées comme un frein rédhibitoire

. la violence potentielle du public est pensée comme partie intégrante du travail

. il n'y a pas vraiment de dévalorisation (ni de valorisation d'ailleurs) du TAIPE chez les apprenants

Ces premières lectures nous ont incités à poursuivre la démarche afin de comprendre ces résultats. La perspective d'interroger de façon plus approfondie certaines dimensions de l'enquête s'est avérée nécessaire et la proposition de compléter les données statistiques, quantitatives, par des données plus qualitatives, incontournable.

2. L'enquête qualitative

La présentation des résultats de l'enquête quantitative au comité de pilotage de la recherche, ainsi qu'à l'AG de Réseau 38 nous a permis d'identifier les manques ou les incompréhensions liées à cette première phase d'enquête. Croisées avec nos propres surprises, ces éléments nous ont permis de sélectionner certaines dimensions à approfondir ou à interroger autrement.

Une première piste réflexive est apparue autour d'un décalage possible entre les résultats quantitatifs et la connaissance du terrain quant au rapport à la violence, aux conditions de travail et aux spécificités du TAIPE (collectif, internat, quotidien). Il s'est avéré que les données statistiques ne faisaient que peu état des difficultés rencontrées face à la violence du public alors que précisément les acteurs de terrain témoignaient d'une réelle complexité à la gérer. De même les horaires de travail et l'obligation de présence éducative n'apparaissaient pas comme obstacle au TAIPE dans les

questionnaires et semblait pourtant être une réponse massivement apportée pour justifier un départ ou un refus de CDI. Les spécificités du TAIPE, quant à elles, nous ont interrogés autrement puisque les résultats révélés un paradoxe dans la conception de l'accompagnement collectif : celui-ci avait du sens pour les apprenants mais ils disaient ne pas se sentir à l'aise dans cette pratique ni véritablement l'utiliser comme outil éducatif. Nous avons regroupé ces dimensions dans une des thématiques à aborder en entretien et avons fait le choix de faire expliciter aux interviewés le quotidien de leur travail afin de mesurer la place qu'ils donnaient, dans leurs discours, à ces aspects de l'accompagnement.

Le constat issu de l'enquête quantitative sur l'importance du stage dans les choix d'orientation professionnelle nous a incités à revenir sur les parcours de formation de façon plus approfondie. La façon dont les apprenants ont choisi ou non d'aller en IPE, l'accueil qui leur a été réservé sur les terrains professionnels ainsi que l'accompagnement réflexif de leurs pratiques durant le stage ont nécessité d'être clarifier. Une autre thématique de l'enquête qualitative s'est donc axée sur ces parcours et leurs conséquences dans la perception du TAIPE.

Enfin, un écart statistique important entre l'envie exprimée de travailler en IPE en fin de formation et le nombre de postulants effectifs aux postes a suscité toute notre attention. La période entre l'obtention du diplôme et l'entrée dans le monde du travail n'avait pas pu être appréhendée quantitativement et semble pourtant avoir des incidences sur l'orientation professionnelle. Nous avons donc abordé cette étape en entretien afin d'en comprendre les effets.

Au regard des thématiques a abordé dans l'enquête qualitative, nous avons construit les profils de nos interviewés[5]. Ainsi nous avons décidé de rencontrer de jeunes professionnels (diplômés depuis moins de deux ans) et inscrit dans le TAIPE afin de savoir ce qui avait été déterminant dans leur choix. Il nous a aussi semblé nécessaire d'interroger de jeunes professionnels ayant fait un autre choix, c'est-à-dire ne travaillant pas (ou plus) en IPE aujourd'hui. Nous avons tenu compte de leur parcours de formation, à savoir s'ils avaient ou non fait un stage (long ou court) pour appréhender le TAIPE avant d'être diplômés et si cela avait été un choix. La diversité des IPE a aussi était un critère dans la sélection de nos profils. Nous avons enfin souhaité comparer les discours de ces jeunes à celui de professionnels plus aguerris du TAIPE (exerçant depuis plus de 10 ans) et ayant quitté ou non la PE. Ces derniers profils pouvant aussi nous permettre d'identifier ce qui faisait rester ou ce qui donner envie de partir des IPE. Une répartition genrée des interlocuteurs s'est construite de fait, mais ne semble pas significative ni au niveau des discours (spécificité d'une approche du TAIPE genrée) ni au niveau de sa représentativité du secteur (quantitativement nous avions 23,40% d'hommes et 76,60% de femmes)[6].

[5] Cf Annexe 4 : Profils des interviewés
[6] Cf Q53 (Questionnaire sortants)

Une fois ces profils identifiés, nous avons construit un guide de passation des entretiens autour des thématiques à aborder[7]. Nous l'avons souhaité ouvert et favorisant un échange semi-dirigé (seuls des thèmes étaient proposés et les interviewés s'exprimaient librement sur les sujets). Cette phase de passation s'est relativement bien déroulée, les interviewés étaient intéressés et intéressants, des échanges tout à fait satisfaisant pour l'enquête ont pu avoir lieu. Un seul profil n'a pu être trouvé et cette difficulté a amené une hypothèse pertinente pour la recherche. En effet, nous avions envisagé de rencontrer un professionnel aguerri du TAIPE et ayant quitté le champ de la PE. Même si il existe certainement des personnes dans cette situation, le fait que ce profil n'apparaisse pas aussi simplement dans les réseaux mobilisés que les autres est significatif en soi. **Les éducateurs quitteraient donc les internats et/ou les adolescents mais pour rester dans ce champ d'intervention, ce n'est donc pas, à proprement parlé la PE qui pose question (ou problème) mais bien cet accompagnement spécifique sur le long terme.**

L'analyse des discours à partir des entretiens retranscrits, nous a permis de répondre en partie à nos interrogations mais aussi et surtout d'identifier de nouvelles dimensions de la problématique. A partir d'une lecture transversale, nous avons vu émerger par exemple l'importance de l'institution, de son projet, et du soutien qu'elle peut apporter à l'équipe éducative. Cette dernière, l'équipe, est aussi apparue comme un élément fondamental du TAIPE. Enfin les discours sur l'évolution du public, peut repérable dans l'enquête quantitative, ont apporté des éléments de compréhension sur les difficultés du TAIPE. D'autres aspects, tel que le rapport au CDI, les conditions de travail, l'engagement, les conséquences du stage ou l'articulation théorie/pratique ont été abordés dans les échanges, venant confirmer ou éclairer notre analyse[8].

Il a ensuite été question de mettre en forme l'ensemble de nos résultats afin d'envisager des préconisations. Des appuis théoriques, des éclairages conceptuels ou la référence à d'autres études sur le sujet nous ont permis de clarifier nos propos. La rédaction de ce rapport, qui s'est faite à 6 voix, rend compte de l'ensemble de ce travail. Nous avons volontairement laissé les différences de styles apparaître, comme le reflet de préoccupations parfois distinctes en fonction du regard porté ou des conséquences sur la pratique. En espérant que le croissement de ces savoirs co-construits apportera une richesse dans l'analyse et la compréhension des résultats…

[7] Cf Annexe 5 : Guide d'entretien
[8] Cf Annexe 6 : Grille d'analyse des entretiens

Une envie initiale cultivée…

Comme nous avons pu le comprendre, à l'origine il n'y a pas de réticence particulière à aller en internat de la protection de l'enfance avec des adolescents. Nous pourrions même parler d'une appétence pour ces dispositifs avant la formation. Que se passe-t-il alors durant ces trois années qui pourraient expliquer les difficultés de recrutement à la sortie ? Les EFTS ont-ils, à eux seuls, le pouvoir de modifier cette représentation, de faire disparaître l'envie, l'attrait pour ce public ?

C'était une des hypothèses de départ, voire même l'hypothèse qui a initié cette recherche. Cependant cela nous est apparu rapidement comme beaucoup plus complexe. Tout d'abord parce qu'il s'est avéré que la transformation des représentations du TAIPE donnée à l'EFTS semble plutôt aller dans le sens inverse. A savoir une valorisation et une motivation pour découvrir, expérimenter ce type d'accompagnement. Nous en développerons les détails dans cette partie. Mais aussi et surtout parce que la formation pratique dans la formation en général semble beaucoup plus décisive que celle de la formation théorique. Ainsi nous avons pu comprendre combien les stages sur les terrains professionnels déterminaient les projets à venir de ces futurs éducateurs. Nous nous arrêterons donc sur les différents facteurs pouvant influencer positivement et négativement la perspective d'un avenir professionnel en internat de la PE.

I. LE METIER D'EDUCATEUR : UNE NOUVELLE CONCEPTION ?

L'idée selon laquelle une nouvelle conception du métier de l'ES serait apparue (en parallèle de la réforme des diplômes de 2007), éloignant ces professionnels d'un accompagnement de proximité, était un présupposé important de la recherche. Ces nouveaux professionnels priorisant, soi-disant, leur vie personnelle au détriment de leur vie professionnelle. Nous avons donc essayé de comprendre le fondement de cette représentation et surtout d'en vérifier la véracité.

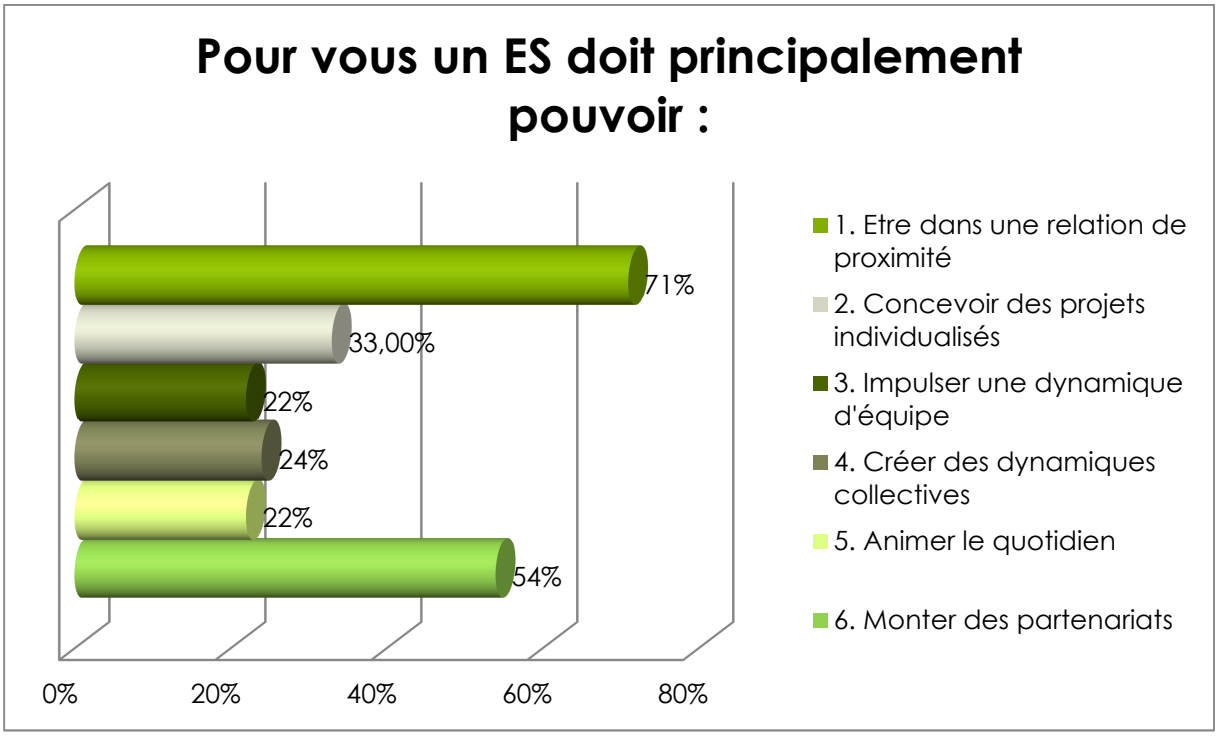
L'hypothèse associée à cette possible évolution était que les jeunes professionnels s'éloignaient du TAIPE en partie parce que ce travail ne correspondait plus à leur conception du métier. Ceci créant un décalage profond entre anciens et nouveaux professionnels quant au travail à effectuer et bien sûr quant au sens de l'accompagnement éducatif mené au quotidien dans les internats de la PE.

1. Une évolution du métier ?

Constatons tout d'abord que pour aucun apprenant le métier d'éducateur spécialisé ne répond qu'à un besoin d'avoir du travail, 56 % d'entre eux y recherchent du sens et 25 % souhaitent s'épanouir dans celui-ci. 80 % des apprenants priorisent leur vie professionnelle et non leur vie privée, avec une conscience exacerbée sur le fait que le TAIPE nécessite de redéfinir les frontières entre vie professionnelle et vie privée, l'importance étant de trouver un sens à son action professionnelle.

Pour 56,11 %, le plus important est de mettre du sens dans ce qu'ils font, **il va donc être nécessaire pour les institutions d'être en capacité de construire leur action en s'appuyant sur des dynamiques de projet où chaque acteur de terrain va pouvoir mobiliser ses potentialités, ses aptitudes créatrices permettant de générer du sens synonyme de mieux être au travail.**

En ce qui concerne la conception du métier, l'enquête quantitative fait apparaitre pour les apprenants, deux représentations bien distinctes du métier d'éducateur. Cependant pour la grande majorité d'entre eux, l'éducateur spécialisé doit avant tout pouvoir être dans une relation de proximité avec le public.



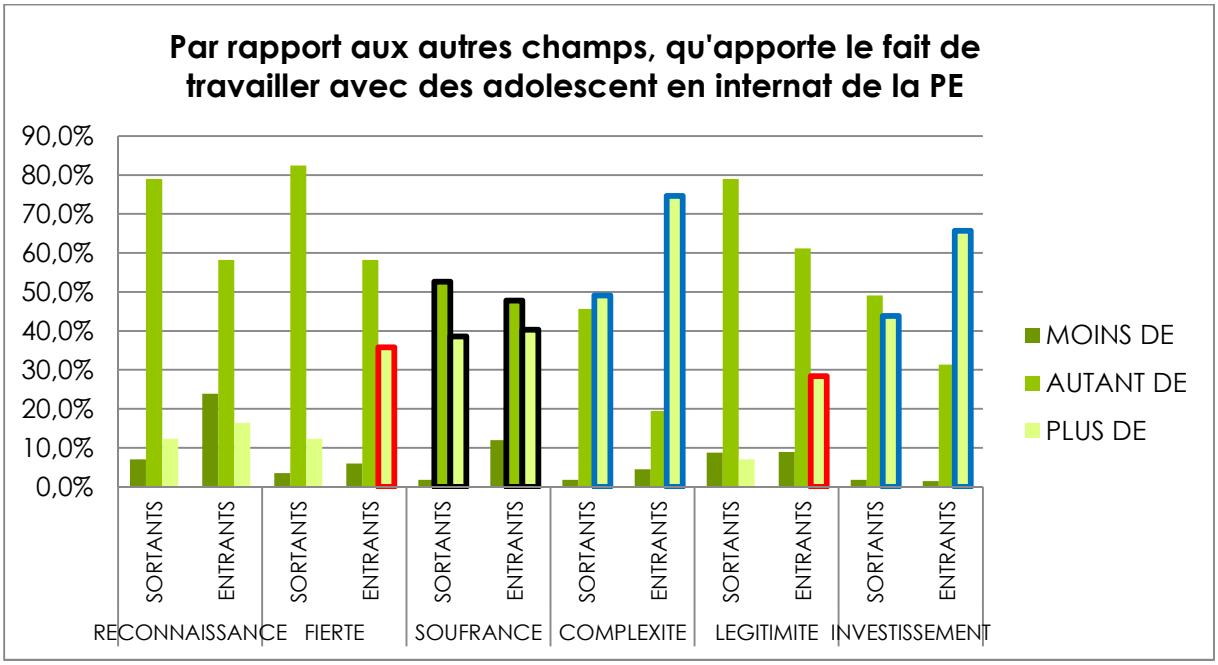
Ce classement par ordre d'importance est celui qui a été majoritairement proposé. Et si la relation de proximité reste indispensable dans l'éducation spécialisée, une analyse plus fine des résultats nous a permis de distinguer des nuances dans les autres compétences associées au métier. En croissant les classements, il apparaît que la variable "conception de projet individualisé" est discriminante par

rapport à la variable "animer le quotidien". Ce qui signifie que deux conceptions de l'ES opposées se dégagent, une qui valorise l'animation du quotidien et pour laquelle la conception de projet n'est pas prioritaire. Une autre qui, à l'inverse, place la conception de projet comme essentielle et minimise l'importance de l'animation du quotidien. 70,8% de ceux qui mettent "concevoir des projets individualisés" en premier ou second, mettent "animer le quotidien" en dernier. Ces deux variables sont des "indicateurs/flags" d'un rapport ou d'une représentation du métier.

Ce constat peut nous amener à penser que là, pourrait s'opposer deux pratiques professionnelles, une s'enseignant de la rencontre interpersonnelle pour construire un accompagnement éducatif, l'autre ayant une approche plus technique où le projet viendrait être le guide à la rencontre, l'acteur de terrain devenant alors un technicien de la relation.

Pourtant ces deux conceptions distinctes du métier d'ES sont identiquement représentées dans nos résultats. Il y aurait donc la moitié de ces futurs professionnels qui inscriraient dans leurs pratiques l'animation du quotidien comme incontournable (ou seconde compétence à avoir pour exercer). Cela relativise véritablement la supposée évolution de la représentation du métier.

Et lorsque l'on interroge les apprenants sur ce que l'expérience en TAIPE pourrait leur apporter par rapport aux autres champs d'intervention, nous observons que pour les entrants, le TAIPE nécessiterait plus d'investissement et de complexité, ce qui se nuance durant le cursus de formation. Les sortants ayant sûrement découvert que les autres champs d'intervention sont tout aussi complexes et demandent autant d'investissement. La représentation du TAIPE en amont de la formation est donc connotée par la difficulté et cela s'estompe avec la formation.

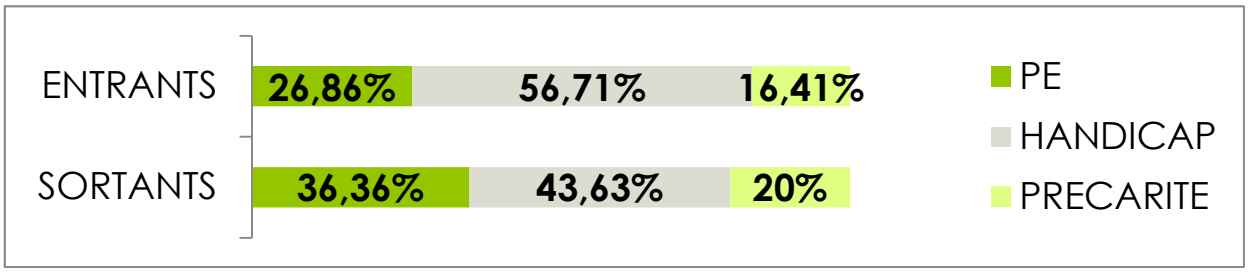


Cependant la fierté et la légitimité qui en découlent semblent plus importantes que pour les autres champs d'intervention dans les représentations en début de la formation. Par exemple 35,8% des entrants pensent que cela apporte plus de fierté contre 12,3% pour les sortants. Dans leurs représentations, les apprenants ne semblent pas véritablement hiérarchiser les différentes pratiques d'accompagnement. Ce constat est à corrélé avec le fait qu'il ne semble pas légitime que les éducateurs en internat de la PE soient plus rémunérés que les autres[9]. Cependant, la question de la souffrance générée par le TAIPE reste constante entre entrants et sortants.

Ces résultats nous amènent à percevoir que pour les apprenants entrants, le TAIPE semble relativement attractif, permettant des apports autour de la légitimité, de la fierté, de la reconnaissance dont la contrepartie serait d'être exposé à une certaine souffrance au travail. L'enquête ne permet pas de valider l'hypothèse que se risquer dans le cadre de son cursus de formation, dans un stage en TAIPE valorise particulièrement l'individu et le professionnel, ni ne le dévalorise d'ailleurs. **Cependant la question de la souffrance reste un frein, il est donc nécessaire pour le site qualifiant et l'institut de formation de cibler les origines de cette souffrance, pour apporter des mesures correctives synonymes de plus de professionnels potentiels dans les établissements accueillants des adolescents en internat de la protection de l'enfance.**

2. Les représentations de la PE données en formation théorique

Contrairement à l'idée reçue selon laquelle le champ de la protection de l'enfance serait mal présenté dans les EFTS ou aurait tout simplement une place moindre qu'initialement dans la formation, nous constatons que le champ sur lequel les apprenants semblent apprendre le plus est précisément celui de la protection de l'enfance. Puisqu'à la question : sur quel champ pensez-vous avoir le plus d'informations ? Ils répondent :

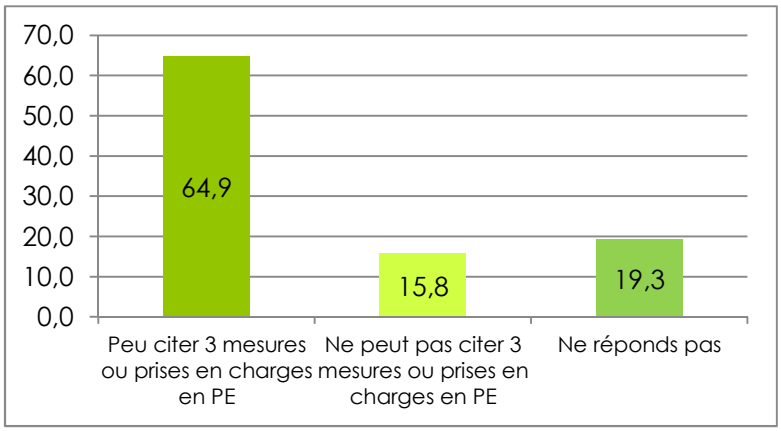


Ainsi la formation théorique réduit les écarts de connaissances entre les différents champs mais, a priori, permet d'accroître de 10% les informations spécifiquement sur le champ de la PE (contre + 4%

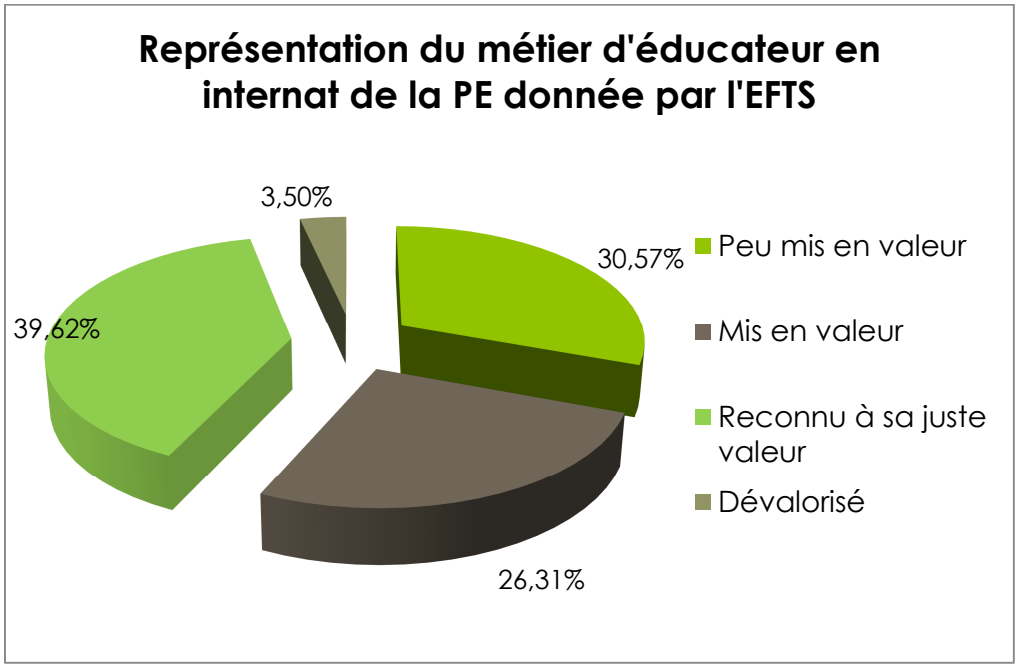
[9] Cf Q32 (Questionnaire sortants)

pour le champ de la précarité et -13% pour le handicap qui s'explique par une plus juste répartition des connaissances et non par une perte des savoirs).

Dans la même idée, en fin de formation, presque 65% des étudiants peuvent citer 3 modalités de prises en charges (ou mesures) de la PE. Cela passe à 76,5% pour ceux qui ont fait un stage long (ou de dernière année) en PE contre 47,4% pour ceux qui ont fait un stage court en première année.



Mais nous reviendrons sur la place spécifique de la formation de terrain ultérieurement.
Si nous rentrons plus dans les détails, nous nous apercevons que pour les sortants, 65,93% d'entre eux estiment que le métier d'ES en internat de la PE a été mis en valeur ou reconnu à sa juste valeur durant leur formation.



Ainsi l'EFTS semble transmettre une vision plutôt positive de la PE et comme pour confirmer cela, les termes associés[10] à l'accompagnement éducatif d'un collectif d'adolescents en internat de la PE sont pour 33% une aventure, pour 17% une envie et pour 16% un défi. Les termes négatifs tels que "impossible", "éprouvant" ou "rempli d'obstacle" ne sont qu'exceptionnellement utilisés par les apprenants pour définir cet accompagnement. Par contre ils semblent avoir pris la mesure d'un accompagnement plutôt complexe mais positif. En début ou un fin de formation, pour 34,4% cette expérience est "à vivre pleinement" ou pour 37,6% "à expérimenter".

Notre enquête met en exergue la pertinence des interventions diverses et variées lors du cursus de formation, faites par les formateurs, associée aux interventions de professionnels du secteur. 61,2 % des interviewés sortant de formation reconnaissent avoir une bonne visibilité du TAIPE.[11]

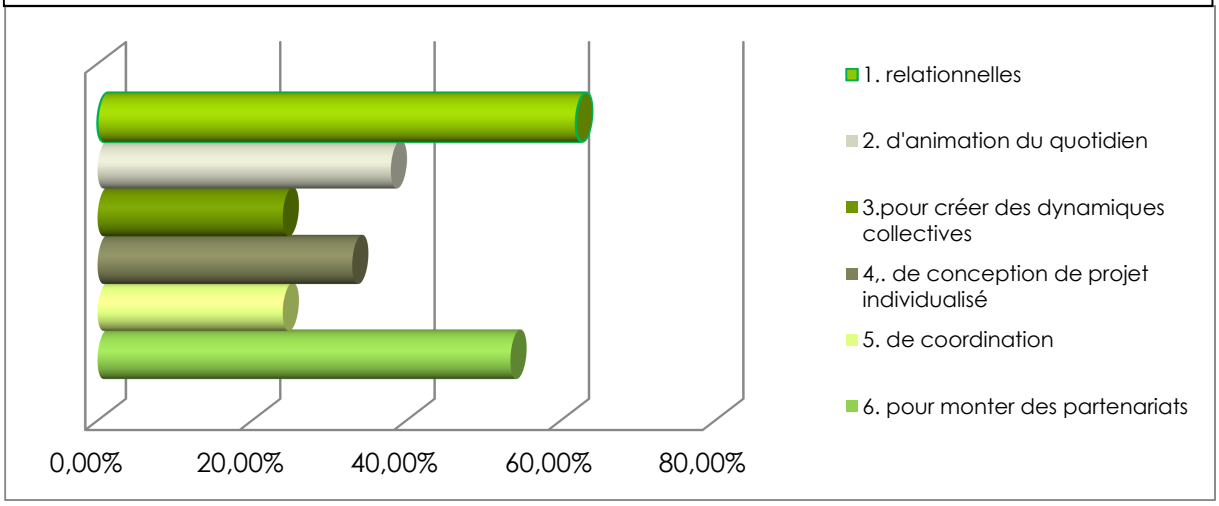
II. LES SPECIFICITES DU TAIPE

De même, il s'avère qu'une représentation assez juste des compétences spécifiques nécessaires au TAIPE est transmise par l'EFTS. Quand il est question de faire préciser aux apprenants les compétences particulières nécessaires au TAIPE, les trois premières citées par les sortants sont : la compétence relationnelle, l'animation du quotidien et la capacité à créer des dynamiques collectives. La formation semble donc transmettre une représentation assez juste de ce que nécessite le TAIPE en termes de compétences professionnelles.

Le travail en internat de la PE avec des adolescents nécessite, plus qu'ailleurs, des compétences :

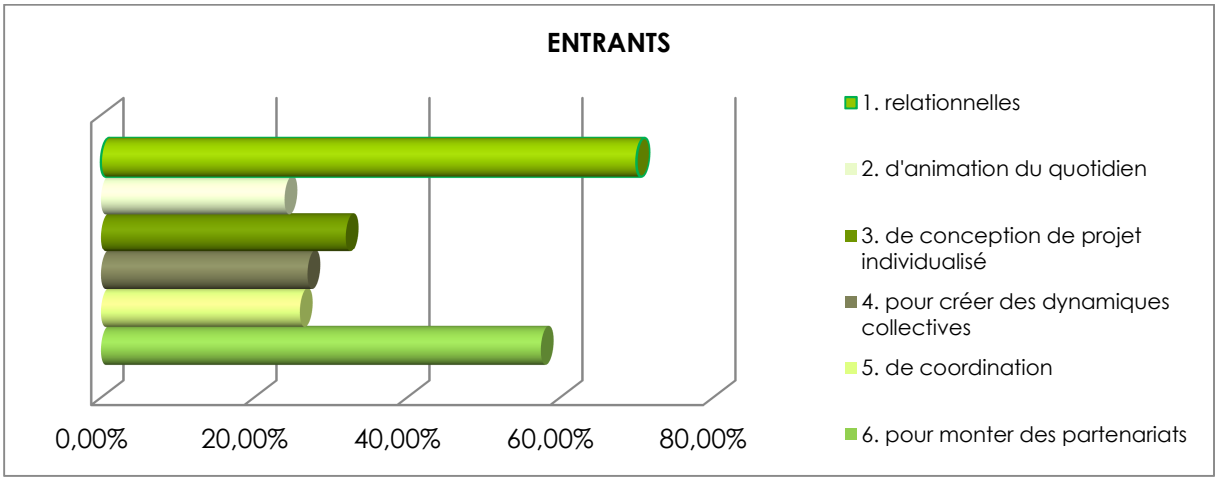
Ce classement par ordre d'importance de 1 à 6 est celui qui a été majoritairement proposé.

SORTANTS



[10] Cf Q26 (Questionnaire sortants)
[11] Cf Q9 (Questionnaire sortants)

Pour aller plus loin dans l'analyse, nous nous apercevons que les entrants ne citent pas la création de dynamiques collectives dans les trois premières compétences attendues pour le TAIPE. La formation apporte donc une réelle évolution quant à l'attention à porter aux dynamiques de groupes pour travailler en internat de la PE.



De même, la formation sensibilise apparemment à l'importance de l'animation du quotidien puisque les sortants l'évoque en quatrième compétence de l'ES alors que les entrants ne la place qu'en cinquième (après la relation de proximité, la conception de projet individualisé, la dynamique d'équipe et la création de dynamiques collectives)[12].

Au fil du cursus de formation, il apparait que ces représentations évoluent pour s'orienter vers une priorisation de l'action éducative autour de la relation de proximité et l'importance de l'animation du quotidien, comme levier majeur dans la pratique éducative.

Notre hypothèse de départ où il était émis que la coordination plus présente dans le référentiel métier éloignait les acteurs du terrain, n'est pas vérifiée à la sortie de la formation. Les appuis théoriques dispensés dans les instituts de formation, la pratique sur les terrains de stage permet aux jeunes diplômés d'être suffisamment éclairés dans leur orientation de praticien.

Si sur les terrains, dans les établissements les choses sont perçues différemment, il faudrait s'interroger sur les effets de l'organisation du système qu'est l'institution, et comment celle-ci dans un souci de répondre à la commande publique, oriente des pratiques qui peuvent éloigner les praticiens de leurs désirs d'être dans de l'accompagnement de proximité en s'appuyant sur le collectif.

[12] Cf Q1 (Questionnaire sortants)

Un autre aspect dans l'analyse quantitative nous a interpellé car si les chiffres laissent supposer que la représentation du TAIPE est finalement assez juste en fin de formation, un écart important entre la représentation dominante des compétences de l'ES et celles spécifiques pour le TAIPE apparaît. Cela voudrait-il dire que ce type d'accompagnement ne correspond plus tout à fait à la conception du métier ? L'analyse qualitative peut nous donner quelques clefs de compréhension à ce sujet puisque les professionnels pratiquants depuis plus de 10 ans l'internat expliquent :

« quand j'ai commencé il n'y avait pas tous ces projets… Je veux dire qu'il y avait l'internat, la prévention, un peu de milieu ouvert et après il y avait les handicapés physiques, les malades mentaux… Mais il n'y avait pas tous ces projets entre deux, toutes ces spécificités. Aujourd'hui qui va allait "s'emmerder" à se confronter à 15 gamins et 8 collègues en permanence, il faut être "taré". » (ENT 7).

Ainsi la diversité des accompagnements possibles en protection de l'enfance réduit inexorablement le nombre de candidat souhaitant être spécifiquement en internat. De même, il semble :

« plus facile d'être en relation avec un enfant en individuel qu'avec un enfant dans le groupe. Il me semble pourtant que c'était un peu le fondement, qu'un éducateur devait connaître ça. Mais il faut aimer aller vers ce qui n'est pas facile. On le sait, on se dit tous que l'on n'a pas choisi la facilité. Donc quand on voit les jeunes qui arrivent en premier poste, ou en deuxième poste, parce qu'ils ont travaillé 6 mois ailleurs avant, qui arrivent en AEMO ou en AED, c'est vachement facile. » (ENT 7)

Ainsi les logiques de recrutement des autres services de la protection de l'enfance ne pourraient-ils pas tenir compte de l'internat comme critère de qualité, de compétence, afin d'encourager les jeunes professionnels à s'expérimenter d'abord en internat avant de postuler sur d'autres postes ? N'y aurait-il pas une politique à mener en faveur des stages en internat en privilégiant par exemple la gratification de ces stages ?

Pour revenir sur la représentation donnée par la formation au TAIPE, nous pouvons nous attarder sur l'analyse de la place accordée au quotidien et à l'accompagnement collectif.

1. Le collectif au quotidien

Dans notre hypothèse de départ les étudiants privilégiaient la prise en charge en externat plutôt que la prise en charge en internat, supposée être moins contraignante. Cela n'est pas vérifié.

Effectivement 45,3 % des sondés mettent en premier choix le souhait d'assurer une prise en charge sur les dispositifs d'internat en protection de l'enfance, alors que 28,1 % des sondés mettent l'externat en premier choix[13]. Il existe donc un réel réservoir de potentiels futurs professionnels intéressés par l'accompagnement proposé en IPE :

« *J'étais venue pour faire de la protection de l'enfance, travailler dans des foyers » (ENT 2)*

«J'avais vraiment envie de travailler en internat avec des mineurs en protection de l'enfance.» (ENT 8)

« La protection de l'enfance ça m'intéressait beaucoup et j'avais prévu en commençant ma formation que je ferai un stage en protection de l'enfance, dès le départ. » (ENT 5)

Cette appétence nécessite de s'alimenter afin d'amener ces futurs professionnels à postuler dans les internats de la protection de l'enfance.

De même, dans une question ouverte[14], nous avons demandé aux apprenants comment ils envisageaient le partage de la vie quotidienne des jeunes en internat. 23.2 % ne répondent pas, mais pour 28% ils considèrent que le fait de partager le quotidien des adolescents a un intérêt éducatif pour les jeunes et pour construire une relation avec eux. 12% voit un intérêt global à ce quotidien et 10% ont conscience que l'internat est d'abord un lieu de vie avant d'être un lieu de travail. Seulement 1.6% d'entre eux l'appréhendent de manière négative pour les jeunes et 2.4% y associent la peur du conflit ou de la violence. Par contre 18.4% appréhendent ce quotidien pour eux-mêmes (complexité, inquiétudes, besoin de connaissances spécifiques, vigilance à l'articulation privé/professionnel). Ainsi, même si ces futurs professionnels ne sont pas forcément des habitués de la vie collective (ce qui explique les appréhensions), ils semblent lui donner du sens au niveau éducatif. D'ailleurs 61.6% d'entre eux souhaitent une alternance entre accompagnement quotidien dans un collectif et temps individuel. Seul 12.8% n'envisagent pas de s'impliquer dans le quotidien (alors que 20.8% envisagent ne faire que ça)[15].

La préparation à l'accompagnement collectif interroge pourtant car si plusieurs indicateurs montrent effectivement un éloignement des apprenants avec la pratique des dynamiques de groupe (colonie,

[13] Cf Q9 (Questionnaire entrants)
[14] Cf Q38 (Questionnaire sortants)
[15] Cf Q39 (Questionnaire sortants)

animation, vie associative en baisse dans les parcours avant la formation…)[16], l'EFTS se doit de former ces futurs professionnels à ce type d'accompagnement. Or quand la question est posée 30% ne répondent pas, 19% estiment que c'est le terrain qui doit assurer cette formation et 14% expliquent comment c'est l'alternance qui leur a permis de donner du sens aux pratiques d'accompagnement collectif. Plusieurs conclusions sont donc à tirer.

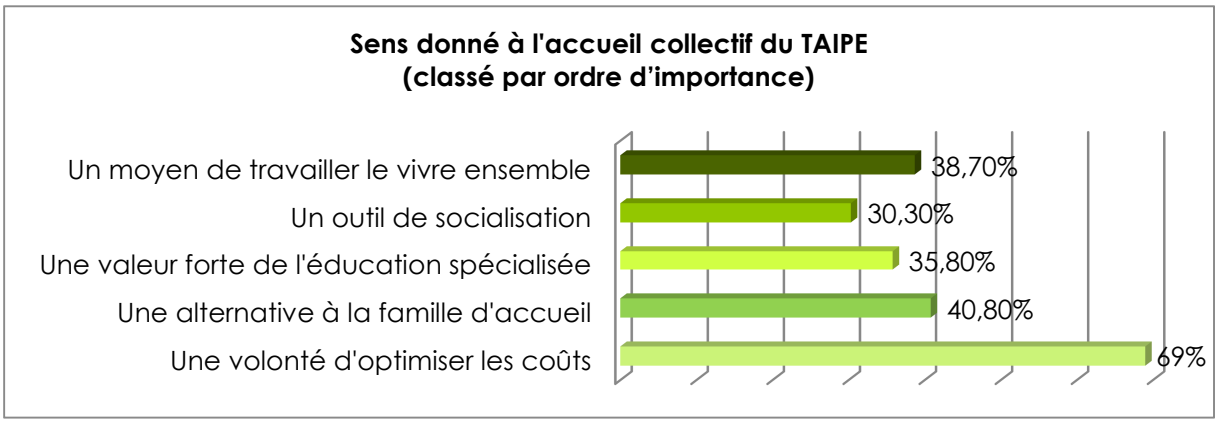
Premièrement l'accompagnement collectif ne semble pas clairement identifié dans le parcours de formation. **Il y a donc sûrement des choses à revoir dans les EFTS pour améliorer sa perception.** Deuxièmement le site qualifiant apparaît, ici encore, comme fondamental dans l'apprentissage de ces pratiques. **Il y aurait donc une vigilance particulière à avoir par rapport à l'explicitation de ce type d'accompagnement sur les terrains professionnels.**
Enfin, ce qui semble faire sens, c'est, là encore, l'articulation entre théorie et pratique, l'alternance. **Terrain et école ont donc une réflexion à mener ensemble pour rendre plus lisible les différentes façons de faire de l'accompagnement collectif.**

Néanmoins en fin de formation, 66.4% des apprenants se considèrent tout autant aussi compétent dans l'accompagnement collectif que dans l'individuel et même 17.6 % comme plus compétents[17]. Les capacités à accompagner un collectif sont donc bien présentes à l'issue du parcours d'apprentissage. Pourtant nous constatons que ce type d'accompagnement ne semble pas que reposer sur des compétences à avoir ou à acquérir. L'utilité éducative semble difficile à évaluer et 72% pensent avoir plus d'impact sur la situation de l'adolescent en l'accompagnant de manière individualisée[18].

Cette dimension du travail collectif apparaît comme véritablement complexe à appréhender car d'un côté les futurs professionnels semblent suffisamment armés pour se confronter à ces dynamiques de groupe mais de l'autre ils ne l'inscrivent pas toujours comme une évidence dans leurs pratiques professionnelles. Initialement nous avions envisagé qu'il puisse exister une perte de sens dans cet

[16] La députée parlementaire Sabine Rubin constate que depuis de nombreuses années une baisse flagrante et constante de la fréquentation des colonies de vacances peut être observée (moins 43 000 enfants sur la seule année 2016). Une tendance lourde puisque qu'en six ans la fréquentation des colonies de vacances a reculé de pas moins de 25%, un effondrement pour le moins inquiétant pour ce qui représente pourtant un outil majeur de la politique publique à l'égard de la jeunesse. En effet la colonie de vacances, outre son caractère ludique et les joies qu'elle procure, est un lieu de cohésion et de mixité sociale. Elle éveille moniteurs et vacanciers aux valeurs de partage et de solidarité acquises par la vie en collectivité. La mixité sociale, pourtant valorisée par les parents, semble être un frein pour certaines familles constate Jean Viard (sociologue et ancien directeur de recherches CNRS au Centre de recherches politiques de Sciences Po (Cevipof)). En ligne : https://www.liberation.fr, « les colonies de vacances se désertent », 10 juillet 2013
[17] Cf Q40 (Questionnaire sortants)
[18] Cf Q42 (Questionnaire sortants)

accompagnement collectif[19], les résultats de l'enquête nous donne à voir la complexité de cette question. Car d'un point de vue théorique, les étudiants repèrent l'intérêt pour un adolescent d'être placé dans un collectif puisque pour 37.8% d'entre eux, c'est d'abord « une chance pour apprendre à vivre avec les autres » ou pour 28,6% « une opportunité pour le jeune de rencontrer plusieurs professionnels » [20], même s'ils en perçoivent un certain nombre de conséquences négatives, de limites[21]. L'intérêt éducatif de ce type d'accompagnement est clairement perceptible,



puisque 69% des étudiants y associent en dernier la logique gestionnaire, privilégiant le vivre ensemble et la socialisation (2 premier items les plus cités). De même, ils nous disent se sentir compétents pour ce type d'accompagnement. Et pourtant… dans la pratique 67,2% d'entre eux se sentent plus à l'aise dans un accompagnement individuel[22]. Les EFTS ont donc tout intérêt à réfléchir à la façon de former à cet accompagnement car il n'est plus seulement question de faire comprendre les enjeux éducatifs du vivre ensemble dans un collectif mais bien de permettre à de futurs professionnels d'animer ces groupes, d'en comprendre les dynamiques et d'en faire de vrais outils du travail social[23]. De leur donner les moyens de s'expérimenter au collectif, de mettre en pratique les

[19] D. Dubasque l'explique, par plusieurs facteurs : d'une part la « relation individuelle l'emporte sur les approches collectives », d'autre part des facteurs davantage liés aux institutions et aux politiques sociales avec notamment en premier lieu, « le développement des droits de la personne, constante qui explique pour une part la faible place du travail collectif ». (Dubasque, 2009)

[20] Cf Q46 (Questionnaire sortants)

[21] Il faut noter que 20% des étudiants interrogés ont placé en premier choix « une violence institutionnelle subie ». Nous pouvons en conclure qu'il y a chez les étudiants deux manières principales de percevoir le placement des adolescents en collectif, une plutôt positive et une très négative. Il nous faut préciser aussi que pour la modalité de réponse « une violence institutionnelle subie », il y a autant d'étudiants qui l'érigent en caractéristique principale du placement des adolescents en collectif que d'étudiants qui y accorde peu d'importance et privilégient l'intérêt du collectif.

[22] Cf Q41 (Questionnaire sortants)

[23] En 2005, l'Inspection générale des affaires sociales considère ainsi que « la coupure entre individuel et collectif constitue une faiblesse majeure, la difficulté à prendre en compte l'individu dans son environnement et l'impossibilité pour le travail individuel de s'appuyer sur les solidarités collectives contribuant à limiter la portée et les résultats de l'intervention sociale » (Benevise *et ali*, 2005), le Plan d'action en faveur du travail social de 2016 propose donc que « les interventions regroupées sous le terme d'actions collectives, constituées de l'ensemble des pratiques mobilisables pour réaliser des projets de transformation collective, soient complémentaires de l'intervention individuelle. » (Touraine et Neuville, 2016)

savoirs acquis, de dépasser leurs angoisses (timidité, exposition de soi, prise de risque…), bref de pouvoir se sentir suffisamment à l'aise dans un groupe pour l'aider à se constituer en collectif.
Hormis ces dimensions plus personnelles à mettre au travail, nous nous sommes aussi rendu compte qu'il apparaissait difficile de mesurer les effets concrets de l'accompagnement collectif[24]. Ce qui apparaissait peut-être hier comme une évidence : appartenir à un groupe c'est forcément mieux, ne l'est plus forcément pour ces nouvelles générations de professionnels[25]. Pour 56.8% d'entre eux un collectif c'est un groupe composé d'individualité alors que seulement 38.4% y voit une plus-value[26].
Ainsi cumuler les résistances personnelles à la difficulté de percevoir l'intérêt éducatif, l'accompagnement collectif perd d'une certaine façon son sens. **La complexité résidera alors pour les EFTS dans la proposition de modalités pédagogiques qui permettent à la fois de mesurer les effets de cet accompagnement dans les parcours de vie des personnes concernées mais aussi d'apprendre aux futurs professionnels à "vivre dans un groupe".**

De façon plus générale, quand il est question d'interroger les spécificités du cadre d'intervention du professionnel en internat de la PE, la question du lien dans la relation éducative et de l'engagement affectif est clairement repérée ainsi que les aspects du partage de la vie quotidienne mais ces dimensions sont perçues positivement. Dans les discours elles priment sur les contraintes organisationnelles de l'articulation vie privée/vie professionnelle pointées comme point de vigilance. La gestion de la distance relationnelle apparait clairement comme une difficulté du TAIPE pour 68.8% des apprenants. Mais cela permet plutôt de constater qu'ils ont une représentation assez réaliste de ce que demande le TAIPE et ne semble pas rédhibitoire.

« Quand je suis rentrée en formation, j'avais à peine 18 ans. Personne ne me prenait au sérieux dans mes entretiens. C'est ce qui a énormément coincé pour la recherche de mon stage long, parce que tout le monde me disait : "non, vous êtes trop jeune". Pour moi c'était juste une excuse et à mon sens, c'est une question de positionnement professionnel, ça se travaille avec l'institution. Pour moi, il n'y avait pas de problème. […] Au final, le lien que j'ai eu avec les jeunes, c'est la seule chose qui a

[24] Pour rappel 72% des étudiants pensent avoir plus d'impact sur la situation d'un jeune dans un accompagnement individuel.
[25] Dans une précédente recherche action menée par le sociologue Frank Leard *et ali*, l'analyse de dispositifs interactionnels collectifs et participatifs en formation de travailleurs sociaux montre qu'il n'est plus possible « de supposer un partage évident d'un certain nombre de préalables au travail social. La perception du collectif comme nécessité à la transformation sociale (puisqu'en définitive c'est bien de cela qu'il s'agit) mérite, dans cette même logique, d'être clairement précisée. D'autant plus que cette perception du collectif n'a rien d'une évidence et s'affiche souvent en contradiction avec la perception qu'en ont les apprenants. » Cela le conduit ainsi à interroger « le besoin de faire groupe, comme cela a été régulièrement le cas pour les apprenants à qui il était proposé de s'initier à ces dispositifs interactionnels. Si cela était une évidence pour les initiateurs, cela ne l'était pas du tout pour les participants questionnant fréquemment cette dimension de la nécessité de participer à ce groupe. » (Leard et ali, 2017)
[26] Cf Q43 (Questionnaire sortants)

fonctionné et qui s'est bien passé dans mon stage. C'est ce lien avec les jeunes m'a permis de tenir » (ENT 2)

Cet engagement affectif quotidien est loin de rebuter les apprenants, ils cherchent d'avantage cette relation de proximité (pour mémoire 71% d'entre eux la place comme compétence première de l'ES) que nos hypothèses le laissaient à penser. Même si cela nécessite d'être accompagné dans la formation, ces futurs professionnels ne sont pas particulièrement « distancés » du public. Dans une certaine mesure nous pouvons nous interroger sur les effets d'une projection des professionnels quant à ces soi-disantes réticences des stagiaires à l'engagement relationnel.

« En milieu ouvert c'est beaucoup plus dans un engagement ponctuel et sur un temps très court. Et ça, ça correspond à comment ils ont grandi aussi, c'est une génération qui fonctionne comme ça. Donc quand tu as fait ton entretien d'une heure, il peut être difficile, il peut être ce que tu veux, tu repars mais si ce gamin-là qui t'as chargé émotionnellement, tu dois t'occuper de lui après puis de l'autre qui te charge encore, tu ne peux pas te désengager, t'es encore là et ça doit fonctionner. En internat tu vis des choses extrêmes, tu n'as pas le choix. Et en milieu ouvert tu n'as pas à faire tout ça, tu peux faire l'économie de tout ça. Et c'est là qu'on parle d'engagement parce qu'en milieu ouvert ça ne vient pas te percuter. C'est plus facile d'être en relation avec un enfant comme ça qu'avec un enfant dans le groupe, je pense. Je pense que choisir de bosser en Internat c'est d'emblée ce dire : "je vais au-delà de ce qui est compliqué". Et je pense qu'il faut être un peu culotté, un peu tout fou dans sa tête, un peu aventurier. Les jeunes d'aujourd'hui ils ont besoin de rêver, tu ne les fais pas rêver à bosser en internat ! » (ENT 7)

Ce discours d'un professionnel ayant fait 23 ans d'internat est aussi beaucoup apparu dans les échanges avec l'équipe de recherche alors que l'ensemble des données démontrent le contraire. Une représentation de la "nouvelle génération" d'éducateurs traverse le champ professionnel et il est à craindre qu'elle produise dans la formation pratique une forme d'auto-prophétie réalisatrice quant à l'engagement relationnel des stagiaires. Tout se passe comme si d'emblée ils seraient plus distants, avec moins d'envie de s'engager relationnellement alors que ce n'est pas ce qu'ils évoquent. Les terrains professionnels, de façon inconsciente sûrement, ne produisent-ils pas alors cet effet de distance affective présumée obligatoire ? Arrivent-ils à accompagner les stagiaires dans une juste proximité plutôt que dans un désengagement relationnel puisqu'il est supposé de fait ? Là encore la mise en mot de la pratique professionnelle interroge et nous laisse penser que, dans une certaine mesure, la représentation que les anciens professionnels se font des nouveaux, impacte de façon négative la construction d'une identité professionnelle fondée sur la relation. **Dans tous les cas ce**

décalage de perception est à mettre au travail plutôt qu'à projeter dans les fantasmes de l'accompagnement.

Quelque chose d'assez similaire semble se produire quant à la conception de l'accompagnement collectif. Comme nous l'avons vu précédemment l'hypothèse selon laquelle les nouveaux professionnels porteraient moins d'intérêt au collectif a été en partie démentie. Mais là aussi le rôle de la formation sur le sens donné à ce type d'accompagnement semble déterminant.
Dans les stages, de nombreux moments impactent positivement la perception du travail avec un collectif quotidien,

« j'ai fait un camp en Ardèche, c'était génial ! Franchement, je suis partie en me disant : je suis fatiguée, ça va être dur de partir en camp, d'assumer et en fait, je suis revenue requinquée ! Étonnement re-motivée ! Enfin fatiguée, mais re-motivée… Voilà, parce que du coup, on était en binôme, on était en petit groupe, on pouvait faire des choses, apprendre à mieux connaître les petits. » (ENT 1).

L'expérimentation dans la pratique permet d'en comprendre le sens éducatif :

« Les temps collectifs on essaie de les mettre en valeur et c'est quelque chose de très important car il faut qu'ils apprennent à vivre avec des gens … en fait la collectivité c'est toute notre vie ! On ne va pas forcément vivre avec des gens mais on va travailler avec des gens, on va être en relation avec des gens, quand on va acheter du pain on va être en relation avec des gens, enfin on est tout le temps en relation avec des gens. La collectivité c'est le moyen de préparer un peu à ça. Alors, selon les jeunes, la collectivité ça peut être contre-productif mais d'une manière générale, c'est quelque chose qu'on essaie de prôner et qu'on favorise pour les différentes raisons que je viens d'évoquer. Et ça peut être des moments difficiles, ça peut forcément susciter l'agressivité, ça peut être des temps compliqués mais ils sont éducatifs et on favorise à ça. Le repas par exemple, on est tous là, on est tous réunis, c'est un moment convivial. Voilà c'est un temps où chacun partage un petit peu ce qu'il a fait de la journée. Alors, ce n'est pas le temps le plus facile mais effectivement il est important parce qu'on apprend à vivre ensemble… Je prends l'exemple du repas parce que c'est un moment quand même très fort, on partage beaucoup de choses à ce moment-là, alors ce n'est pas forcément observable sur l'instant mais avec du recul on voit qu'il y a beaucoup de choses qui se jouent au repas. On raconte sa journée, ceux qui ne parlent pas, on se dit qu'ils n'ont peut-être pas passé une bonne journée. Ceux qui parlent beaucoup, on est content pour eux. Enfin voilà, il y a plein de choses qui se passent de

manière inconsciente et en tant qu'éducateur on se doit d'observer ces moments-là et de les interpréter, on doit essayer de comprendre en tout cas. » (ENT 3)

A contrario, si durant le stage ces temps quotidien n'ont pas pu être accompagnés ou prendre un sens éducatif, ils sont difficilement vécus. Le nombre d'éducateurs présents semble être le critère le plus déterminant pour que ce quotidien devienne compréhensible.

« Les seuls jours où c'était gérable c'est quand on était trois c'est-à-dire moi et deux educs. Quand on est deux, un éduc gère la douche et un qui gère les devoirs. On ne peut passer que 10mn par enfant. C'était frustrant. On veut être là pour les aider mais on n'a pas les moyens. Tout le quotidien perd son sens. » (ENT 5)

L'enjeu n'est donc pas autour du sens qui est donné au travail d'accompagnement quotidien d'un collectif puisque cette interviewée a pu l'expérimenter durant ses expériences précédentes (BAFD) et en comprendre tous les bénéfices mais bien des dispositions mises en œuvre pour permettre cette compréhension durant la formation pratique.
Nous avons même pu constater que certains apprenants, pour qui l'accompagnement du collectif avait préalablement un sens éducatif, pouvait le perdre suivant l'expérience vécue en stage.

« J'ai fait beaucoup d'animation donc pour moi c'était un outil, la cohésion de groupe. Cela peut apporter aux jeunes l'apprentissage des règles de vie en société. Mais en MECS, le manque de temps pour chacun entraine des crises de certains enfants. Les jeunes subissent le collectif. Ils n'ont pas le choix. Leur chambre n'est pas respectée, ils se font "piquer" leurs peluches ou leurs affaires, ils subissent la violence des plus grands. Cela a été compliqué à gérer pour moi, c'est là où je me suis dit que ce n'était pas ça que j'imaginais. Ce qui m'a vraiment posé difficulté c'est le temps des devoir ou il faut gérer les devoirs en même temps que les douches. Le temps est compté car il y a le repas qui nous est livré à une heure fixe. Les seuls jours où c'était gérable c'est quand on était trois c'est-à-dire moi et deux éducateurs, mais ce n'était pas tout le temps. Quand il manquait quelqu'un comme j'étais là… Quand on est que deux, un éducateur gère la douche et un gère les devoirs, mais les enfants ont tous des problèmes d'apprentissage et on n'a pas le temps et on surajoute des difficultés à celles qu'ils ont déjà. Après au repas si les devoirs se sont mal passés le repas est tendu et la soirée se passe mal. Pour le moment du coucher : rituel indispensable pour moi, je ne partais jamais à l'heure. On fait notre possible mais quand on n'est pas assez nombreux ça ne suffit pas ; c'est frustrant et compliqué. Donc je ne partais jamais à l'heure car je ne pouvais pas leur dire que je voulais rentrer chez moi, sinon ça n'avait plus aucun sens. » (ENT 5)

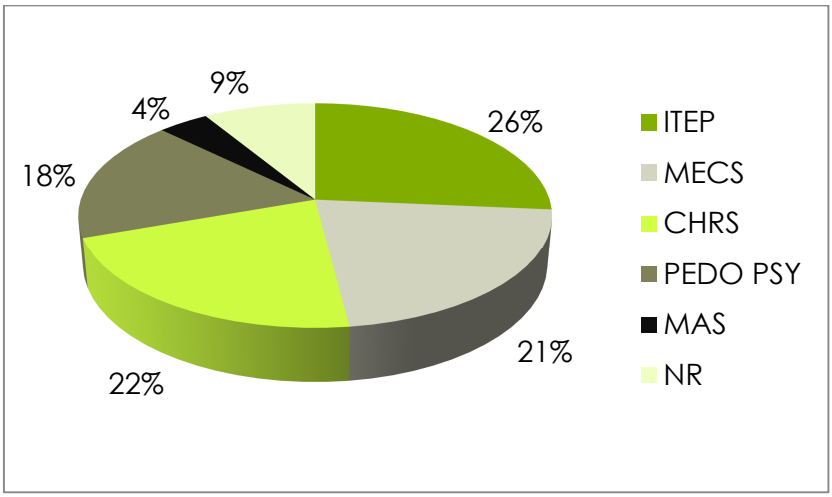
L'accompagnement collectif devient de la gestion dans les discours alors que précisément il n'était ni appréhendé, ni dénigré dans les représentations initiales. L'hypothèse selon laquelle les jeunes professionnels auraient un rapport différent à ces dimensions collectives qui ne les encourageraient pas à travailler en IPE est invalidée par l'enquête. Non seulement une grande majorité d'entrants se destine à ce travail d'accompagnement quotidien d'un collectif (pour mémoire 68,7 % des apprenants témoignent d'une envie d'aller travailler en IPE), mais il apparaît que tout apprenants confondus, pour 37,8% d'entre eux, le placement en internat est vu comme une chance pour apprendre les jeunes d'apprendre à vivre avec les autres. Cependant forcé de constater que si initialement le TAIPE est considéré comme "à vivre pleinement" pour 28,4 % des entrants ou "à expérimenter" pour 40, 3 %, il n'est jamais "à éviter à tout prix". Alors que pour les sortants, au final 17,2 % souhaitent éviter le TAIPE.[27] Même si cela reste à la marge (puisqu'il faut noter une augmentation de l'envie du TAIPE de 7,2 points entre entrants et sortants) nous pouvons-nous demandé ce qu'il s'est passé en cours de formation ? Ce résultat est à croiser avec le fait que 81%[28] des apprenants considèrent que l'EFTS n'a pas influencé leur choix de stage ou leurs orientations professionnelles pour les internats de la PE. L'accompagnement des stagiaires durant la formation pratique et les aménagements mis en œuvre par les institutions pour leur permettre de mesurer les enjeux de l'articulation d'un accompagnement individuel au collectif apparaît donc primordial. Si la formation pratique soutient la réflexion, explicite le sens donné au travail collectif et permet aux stagiaires de l'expérimenter dans des conditions satisfaisantes, alors il prend tout son sens et devient outil éducatif. Il n'y a pas a priori de difficulté à concevoir l'importance de ce travail quotidien autour des dynamiques de groupe. Par contre, l'intérêt d'appartenir à un collectif ne va plus forcément de soi pour ces futurs professionnels et nécessite effectivement d'être clairement expliqué par les référents de terrain. Nous pouvons faire l'hypothèse que cela n'est pas une évidence, contrairement à d'autres pratiques éducatives, car collectif et internat font partis de l'accompagnement quotidien pour les professionnels. **Un travail d'explicitation, de mise en mot de la pratique apparaît alors nécessaire et se doit d'être renforcé autour de ces questions de dynamiques collectives et d'accompagnement du quotidien. Les référents professionnels, comme l'institution accueillante, doit alors pouvoir fournir aux stagiaires des connaissances à ce sujet. Cela nécessite peut-être que les équipes mènent une réflexion collective autour de ces notions et du sens qu'elles mettent dans leurs pratiques à cet accompagnement. Des conditions matérielles d'expérimentation semblent aussi importantes à garantir dans la formation pratique afin de donner aux stagiaires les moyens**

[27] Cf Q10 (Questionnaire sortants)
[28] Cf Q10 (Questionnaire sortants)

d'utiliser le collectif comme support de la relation éducative et non comme contrainte avec laquelle il faudrait faire avec.

2. Un public violent ?

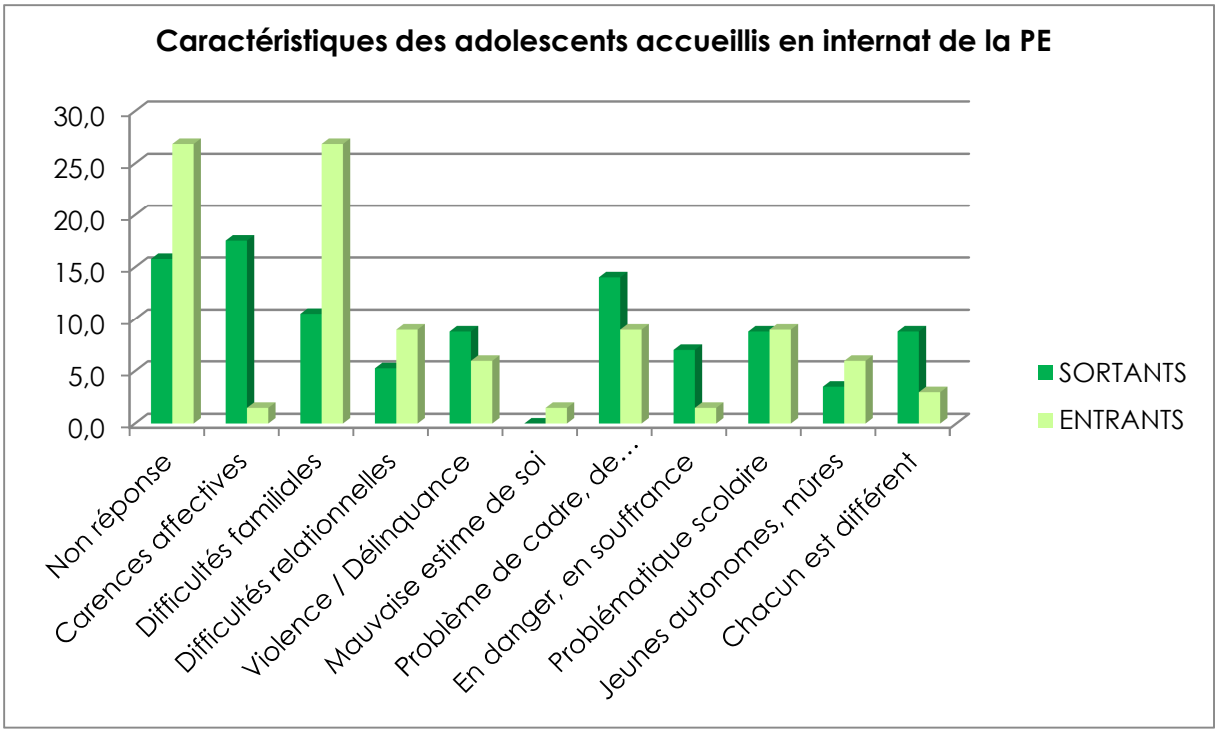
Un autre présupposé initial quant aux réticences du TAIPE, concernait la violence des jeunes. Constatons tout d'abord qu'elle est loin d'être spécifique aux IPE. A la question : "avec quel public d'internat, pensez-vous que la violence soit la plus compliquée à gérer ?" ce ne sont pas les MECS qui apparaissent en premier.



Les appréhensions vis-à-vis de la violence ne se focalisent pas du tout sur les adolescents de la PE, les autres publics semblent tout autant difficiles à accompagner.

L'enquête met en évidence que les représentations (pour les entrants) du public accueilli en internat de la protection de l'enfance est plutôt positive. Les adolescents accompagnés sont perçus comme ayant des difficultés familiales associées à des difficultés relationnelles, porteur d'une problématique d'échec scolaire ayant cependant une certaine maturité leur permettant de développer des potentiels d'autonomie. Les problématiques autour du respect du cadre associées à des conduites violentes, voire délinquantes est peu prégnante. Dans une question ouverte[29], les caractéristiques associées au public sont les suivantes :

[29] Pour rappel, la question ouverte laisse libre choix aux enquêtés dans les catégories. Ce sont donc les apprenants qui ont associé ces caractéristiques aux adolescents et non choisi parmi des items préétablies.



Le nombre de non réponse (important pour les entrants) peut se comprendre, comme un manque de visibilité ou de connaissances sur ce public (donc les entrants n'auraient pas de représentations spécifiques du public, ni positive, ni négative). Constatons de plus qu'en début de formation, la question de la violence représente une caractéristique très mineure du public adolescent accueillis en IPE. Les résultats de l'enquête ne viennent pas confirmer notre hypothèse de départ ainsi le public accueilli en IPE ne rebute pas les apprenants, eu égard à la question de la violence générée par l'obligation de maintenir un cadre éducatif dans un collectif.

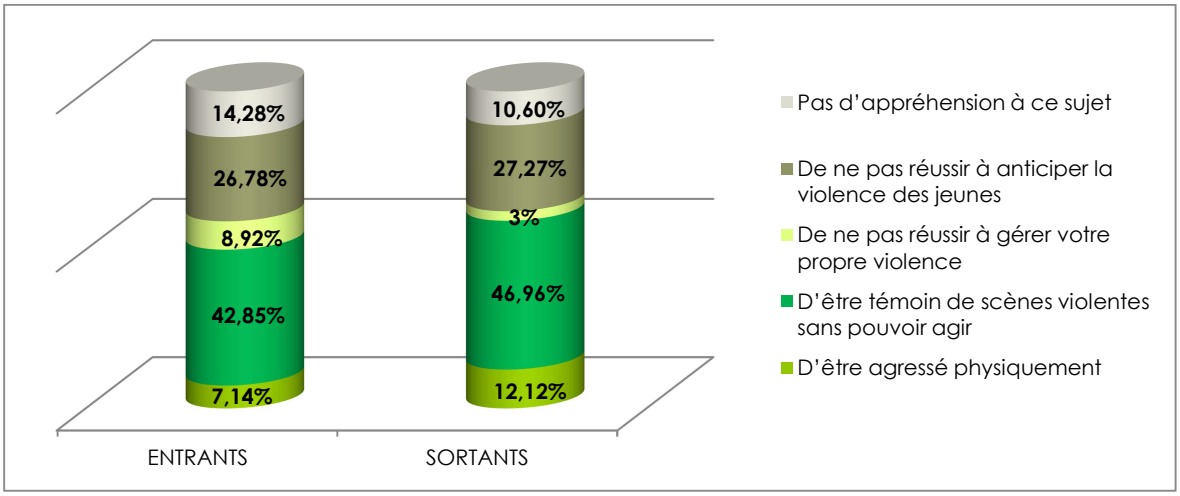
Pour les sortants, les représentations sont plus mesurées mais nous n'observons pas une augmentation massive des caractéristiques liées à la violence et la délinquance. Cette lecture peut laisser à penser que les sortants ne souhaitent pas poser un regard trop stigmatisant sur le public préférant valider l'idée de la différence de chacun en fonction de son histoire personnelle, l'analyse étant le fruit d'une élaboration réflexive où la violence n'est que le symptôme d'une souffrance interne. **Nous pouvons donc faire l'hypothèse que la problématique du public accueilli n'est pas un frein à la venue des jeunes professionnels sur les dispositifs d'IPE.**

Néanmoins, si la violence n'est pas directement associée aux caractéristiques du public, elle apparaît comme une appréhension importante dans la pratique professionnelle. A la question : "par rapport aux caractéristiques du public qu'est-ce qui fait ou ferait le plus problème pour vous ?", 33.9% des apprenants répondent : "la violence des adolescents" et 24% le rapport à l'autorité en premier

choix[30]. En second choix, la dureté des situations familiales apparaît pour 23,1% d'entre eux et 20.7% évoquent de nouveau le rapport à l'autorité. Ainsi près de 44,7% des apprenants considèrent que le rapport à l'autorité peut être un problème pour eux dans le TAIPE. Ce serait donc plus la difficulté du positionnement professionnel dans des situations de violence qui serait relevé que la crainte de la violence du public en tant que tel.

Pour aller plus loin dans l'analyse des évolutions qu'entraîne la formation dans les représentations de la violence, nous pouvons nous attarder sur les appréhensions exprimées en début et fin de formation.

Qu'appréhendez-vous le plus face à l'éventuelle violence des adolescents en internat de la PE ?



Dans l'interprétation de ces résultats, plusieurs choses sont à constater.

. Premièrement, la formation semble faire prendre conscience que la violence fait partie du métier (baisse de 4 points pour ceux qui n'ont pas d'appréhension).

. Deuxièmement la possibilité d'une agression physique contre l'éducateur est plus envisagée en fin de formation qu'en début (+ 4 points), la confrontation avec le terrain rend perceptible l'existence de cette violence.

. Troisièmement le sentiment d'impuissance face à la violence des jeunes se développe durant la formation (+ 4 points). **Ici, la formation a peut-être un rôle à jouer en revisitant les outils qu'elle transmet dans la gestion de conflit, notamment en travaillant des mises en situation ou des applications concrètes de ces techniques.**

. Et enfin, ce qui est plutôt rassurant, la formation semble permettre aux apprenants de mieux se maîtriser et de mettre au travail leur propre rapport à la violence (baisse de 6 points sur la gestion de sa propre violence)

[30] Cf Q48 (Questionnaire sortants)

La violence du public est finalement inscrite dans la pratique et quand bien même elle nécessite d'être mise au travail, ce n'est pas elle qui rebute de prime abord les futurs professionnels. Elle devient même élément de la formation, nécessité à être expérimentée :

« Tu te prends les colères des gamins, tu te prends un groupe en face de toi, et quand je dis : « tu te prends », tu te prends vraiment…, tu te prends l'agressivité, la fatigue, ce que les gamins mettent en scène. Tu te le prends en pleine gueule et c'est super douloureux ! Et t'as toujours un gamin qui est là pour faire péter le groupe et toi t'es toujours à gérer, t'es toujours sur un fil… Ça c'est un truc je pense qui manque aux éducateurs qui n'ont pas fait d'internat » (ENT 7)

Par contre, si elle n'est pas accompagnée sur les terrains professionnels, elle peut démobiliser les futurs éducateurs :

« Je suis allée au bout de mes limites, à la fin de ce stage je me suis dit : « plus jamais ça » ! La violence émotionnelle est trop dure à vivre. Je pouvais en parler avec l'équipe, heureusement mais la chef de service elle n'était jamais disponible. Je me suis retrouvée seule avec un enfant, non scolarisé, qu'il fallait garder et j'appréhendais car il pouvait "péter des câbles" sans raison. Les autres éducateurs allaient en réunion, ou en RDV médicaux, parfois j'étais seule dans le bâtiment avec lui, ça pouvait bien se passer comme être l'enfer. J'ai pu dire à l'équipe que j'en avais peur et que je ne me sentais plus en capacité d'être seule avec lui. Emotionnellement je n'en pouvais plus. L'équipe a été à l'écoute et s'est organisée mais c'est moi qui est du aborder cela. Il n'y avait pas de lien de confiance, pas d'écoute, pas de soutien… » (ENT 5)

Ce manque de soutien ou d'attention n'est pas un cas unique :

« Il y avait beaucoup de violence, et l'équipe ne se sentait pas soutenue par le chef de service» (ENT 2)

« Il n'y a pas de soutien, enfin peu de soutien. Moi, je me souviens, j'avais vécu un truc qui m'avait traumatisée quand j'étais en foyer, il y avait un jeune qui s'était lacéré, c'était terrible [...] La réaction des professionnels c'était : ça peut arriver, il faut y être préparé… Non, en fait, je crois que vous ne vous rendez pas compte de la violence du truc. [...] On a beau être en foyer, ce n'est pas un cas qui est super fréquent ! Donc, peu de considération, peu de considération… » (ENT 1)

Ainsi si la violence des publics est assez justement évaluée par les apprenants, elle peut effectivement durant la formation, devenir rédhibitoire si elle n'est pas suffisament mise en mot, parlée sur les terrains professionnels.
La principale évolution à constater est celle de la prise en compte de troubles psychiques qui n'apparaissent qu'à 29,8% dans les appréhensions vis-à-vis du public mais qui deviennent une réalité plus présente dans la pratique professionnelle.

« L'évolution du public fait aussi que cette violence, un éducateur sait de moins en moins quoi en faire. (…) Quand ça vient parler d'une problématique psychiatrique, on ne sait pas gérer. Les gamins qu'on a aujourd'hui, même en milieu ouvert, tu as un parent sur 2 qui a des problématiques psychiatriques profondes et les gamins qui sont dans ces trucs là aussi. Donc à supporter au quotidien ouahhh…» (ENT 7)

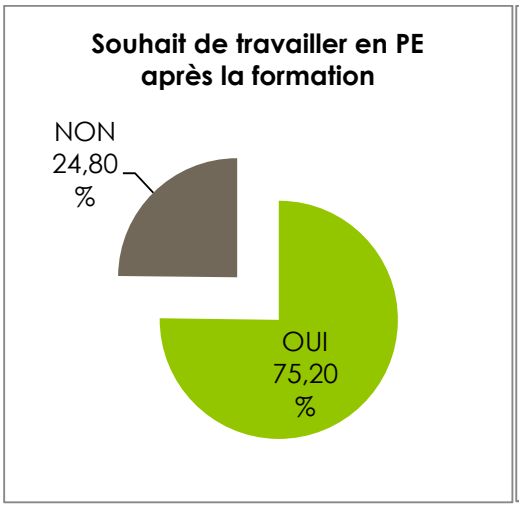
« C'était deux enfants en situation de handicap psy, qui vraiment ont des troubles, qui ont des lourds traitements [...] là, pour moi, c'était un peu le néant. Etonnamment j'arrive plus à gérer une crise de violence entre adolescents qui peuvent se taper ou s'en vouloir, alors que là… On voyait très bien qu'on avait beau essayer d'être là, ça ne marchait pas, il fallait qu'ils aient leur traitement et attendre… Alors qu'un gamin qui est violent, qui a la haine après quelqu'un, on va pouvoir réussir à parler avec lui… [...] J'avais pas du tout les billes ! Pour essayer de les calmer, j'allais les toucher, c'était pire, ce n'est pas du tout le même accompagnement, il y a différentes violences…» (ENT 1)

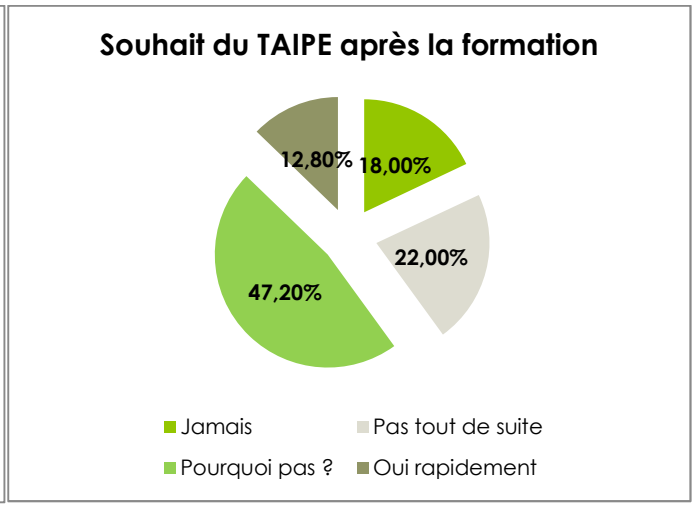
Néanmoins cette caractéristique n'est pas clairement nommée dans les spécificités du public[31] et ce même par les sortants de formation. Il convient donc de nuancer l'évolution de cette représentation du public. Ce que nous verrons, par contre ultérieurement, c'est qu'en ce qui concerne la violence, la formation modifie la perception des choses n'ont pas en termes de changement de regard sur le public mais parce que les apprenants découvre d'autres violences auxquelles ils semblent moins préparés notamment la violence institutionnelle, celle du système de la PE ou des logiques gestionnaires qui vont à l'encontre de leurs valeurs.
Pour compléter sur la perception d'un public violent, nous avions initialement supposé que le placement en internat comme dernière alternative pouvait laisser croire que ces jeunes placés seraient les plus durs. Si pour 56% des apprenants les orientations de la PE influence en effet le public rencontré dans les internats, 64% pensent que c'est une réponse adaptée en cas de crise et/ou de danger. Seulement 6.4% le voit comme l'échec des autres accompagnements et 8% comme une

[31] Cf Q47 (Questionnaire sortants)

solution de dernier recours[32]. Cette hypothèse semble donc erronée ou tout du moins influence peu la représentation des apprenants quant à la violence du public.

Pour conclure sur les transformations induites par la formation, constatons tout d'abord que l'envie d'aller en IPE avec des adolescents ne disparaît pas avec la formation. 75,20 % sont prêts à aller travailler en PE à l'issue de la formation. Parmi ces apprenants 47,2 % ne sont pas opposés à l'idée de travailler avec des adolescents en IPE et 12,8% espèrent rapidement. Donc 60% des sortants sont prêts au TAIPE.



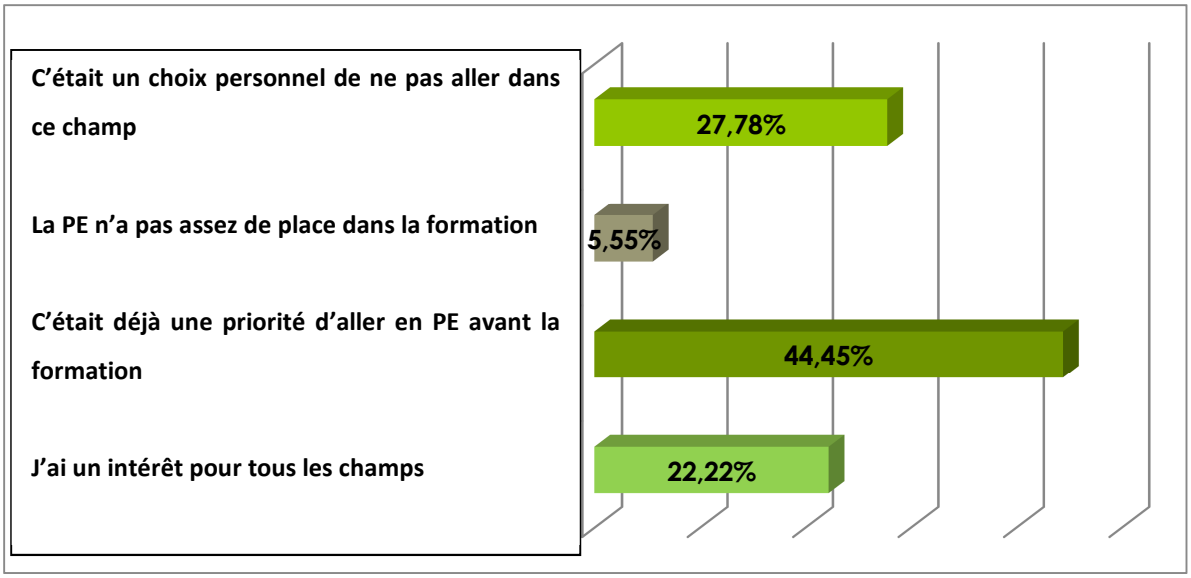


Ainsi, environ 25% des apprenants interrogés ne souhaitent pas travailler en PE mais cela avant comme après la formation. Seulement 15,2% des apprenants se destinent soit à un autre type d'accompagnement (milieu ouvert) soit à un autre public (enfants/familles). **Ainsi ce ne sont ni les adolescents ni l'internat qui rebutent ces futurs professionnels mais plutôt le champ de la PE dans une moindre mesure.**

L'envie du TAIPE n'est donc pas mise à mal par la formation et elle semble au contraire en donner une représentation plus juste, plus réaliste quant aux attendus de cet accompagnement. Cependant l'importance du stage durant la formation semble prédominante.

Rappelons que pour 81% des apprenants l'EFTS n'a pas influencé ni leur choix de stage ni leur orientation professionnelle. Cela nuance nécessairement le pouvoir attribué à la formation théorique dans les parcours des futurs éducateurs. Pour les apprenants, l'EFTS n'est pas déterminant car :

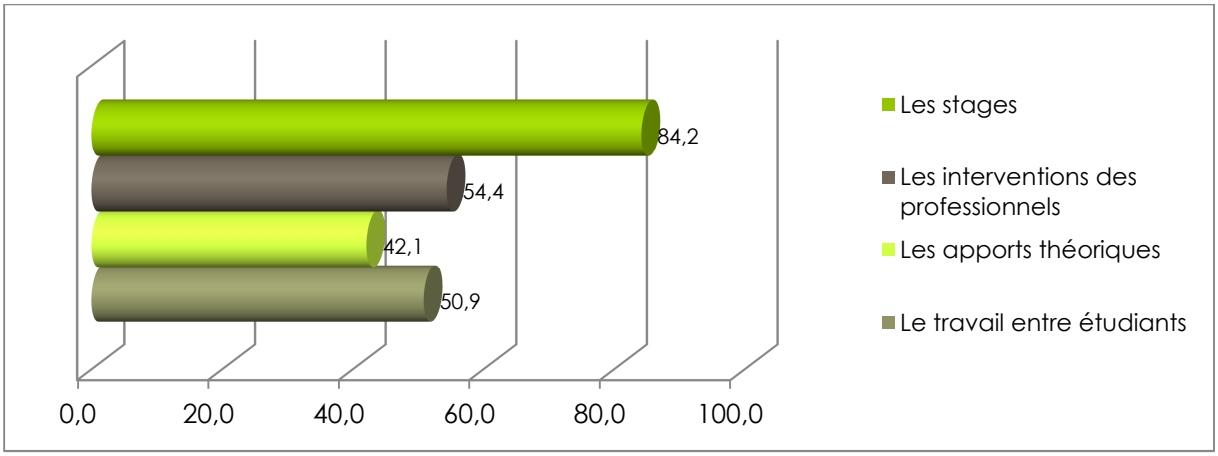
[32] Cf Q46 (Questionnaire sortants)



Si ce n'est l'EFTS qui détermine les choix, les échanges entre apprenants peuvent avoir une influence :

« les autres étudiants, ils avaient l'image de quelque chose de très difficile et de ne pas bien mené au niveau de l'encadrement. J'ai entendu que pour aller en stage là-bas il fallait vraiment le vouloir parce que ça n'allait pas forcément très bien se passer. (...) Certaines écoles recommandaient même de ne pas y aller. Donc je pense qu'il y a des images qu'ont les structures, à tort ou à raison, en partie en raison mais pas sur tout, qui font que les choix vont se porter ailleurs. Les étudiants vont essayer d'aller en stage ailleurs parce qu'ils attendent que ça se passe bien. Des fois ils ont du mal à trouver alors ils vont où ils peuvent ! » (ENT 8)

Mais ce qui expliquer ce dégage de nos résultats c'est principalement le rôle déterminant de la formation pratique. Pour les sortants, ce qui leur a le mieux permis d'appréhender la pratique éducative en internat de la PE c'est (par ordre d'importance) :



III. L'IMPORTANCE DE LA FORMATION PRATIQUE

Cette perspective nous a obligés à revisiter quelque peu nos hypothèses et l'enquête qualitative nous a permis d'identifier, ce qui avait pu modifier les envies initiales, notamment pour les apprenants qui se destinaient initialement à travailler en IPE mais ont finalement pris une autre orientation.

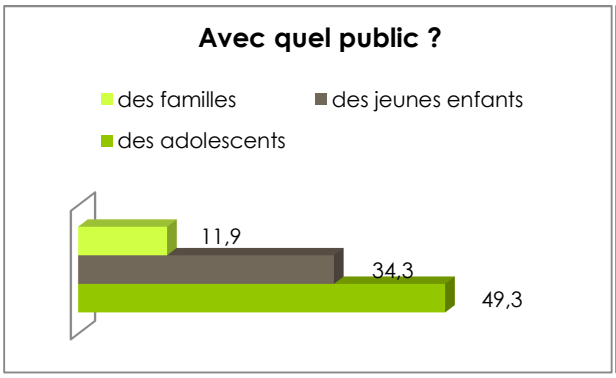
Après avoir mesuré plus concrètement la place du stage dans la formation, nous essayerons d'identifier les critères d'un « bon stage », c'est-à-dire qui influence positivement l'envie pour le TAIPE.

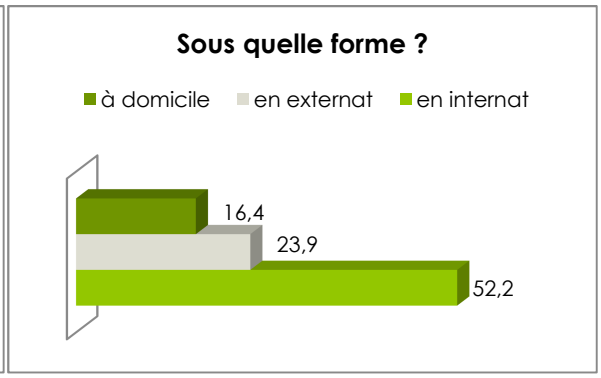
1. Les stages en PE

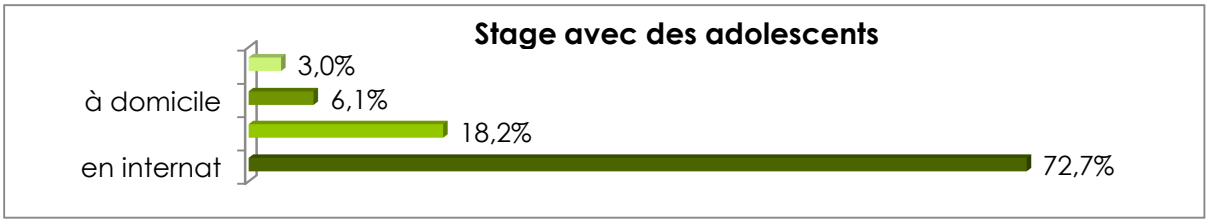
A l'origine de la démarche de recherche, l'importance de l'expérience pratique du TAIPE n'était pas à interroger, elle apparaissait comme une évidence. Ce qui pouvait questionner d'avantage, c'était l'incitation des EFTS à aller découvrir cette pratique. Le sentiment que les nouvelles générations d'apprenants avaient moins envie de découvrir le TAIPE, qu'ils n'étaient pas encouragés par les EFTS à l'appréhender et qu'en définitif ils faisaient moins de stage qu'avant dans les IPE, était dominante.

Nous avons découvert dans l'enquête quantitative que cela s'avérait erroné.

Parce que l'envie était bien présente tout d'abord : 46,9 % des étudiants qui entrent dans le cursus de formation ES souhaitent expérimenter le domaine d'intervention de la protection de l'enfance. Il est le domaine le plus prisé pour les entrants en formation. En affinant leurs envies initiales, nous découvrons que :

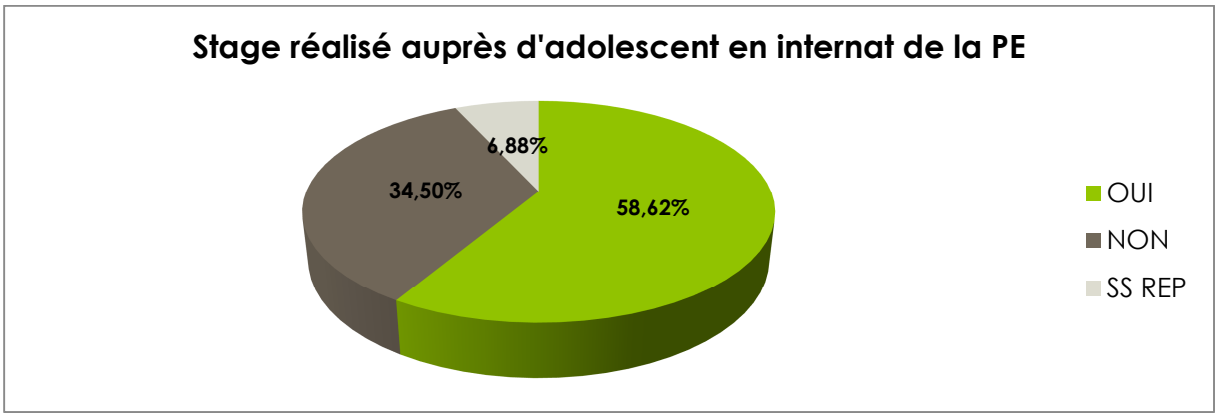






Ce qui finalement permet d'estimer que 72,7% des entrants qui souhaitent faire un stage en PE, envisage de le faire en internat avec des adolescents. Il semblerait important pour les sites qualifiants **de se structurer et de s'organiser pour être en capacité de répondre à ce flux de demandes de stages potentiels,** sachant que nous pouvons faire l'hypothèse que les étudiants faisant un stage en TAIPE auront une réelle appétence à postuler sur les dispositifs d'internat de protection de l'enfance, une fois diplômés.

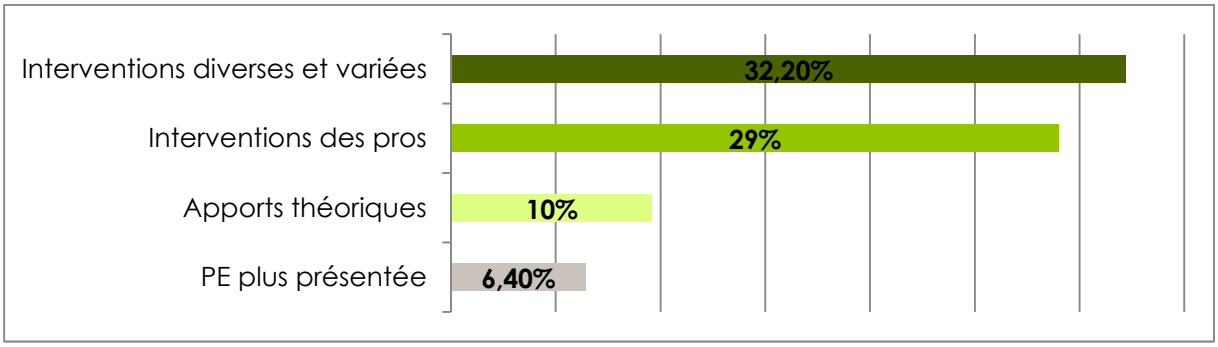
Mais nous avons aussi constaté que concrètement les stages en PE gardaient, dans la formation, une place prépondérante.



a) Une formation pratique déterminante

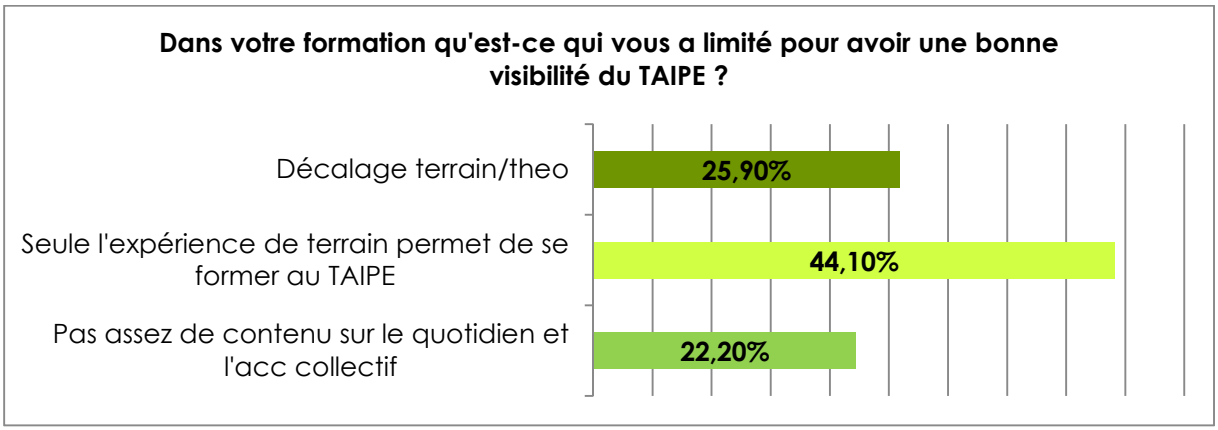
Ainsi quand nous demandons aux entrants s'ils pensent qu'il est nécessaire, plus que dans d'autres secteurs, d'avoir fait stage TAIPE pour envisager d'intervenir auprès de ce public, 68,7% répondent oui[33]. Ce pourcentage est plus modéré chez les sortants de formation mais ils sont tout de même 50%[34] à considérer que cette expérience en formation peut être déterminante pour aller travailler ensuite dans ce secteur.

Pour aller plus loin dans l'analyse, nous leur avons aussi demandé ce qui, dans la formation, leur avait permis d'avoir une bonne visibilité du TAIPE :



[33] Cf Q14 (Questionnaire entrants)
[34] Cf Q21 (Questionnaire sortants)

Et inversement :



L'importance d'une expérience pratique du TAIPE s'avère donc essentielle et déterminante. Pour 44,10 % d'entre eux, l'idée que seule l'expérience de terrain permet de se former au TAIPE est omniprésente, cela nous amènent à penser que le site qualifiant a un rôle important dans la perception que les futurs professionnels qualifiés vont avoir du TAIPE. Il doit donc être en capacité et aptitudes à former des stagiaires, pour leur permettre d'avoir globalement une image positive du TAIPE. Mais plus que cela s'est bien l'articulation entre formation pratique et formation théorique qui joue un rôle fondamental. Nous reviendrons donc sur cette dimension comme facteur positif de l'accompagnement des stagiaires.

En ce qui concerne la "mauvaise influence" que pouvait avoir les EFTS sur cette représentation, nous l'avons compris, elle est tout d'abord très limitée mais il s'avère aussi que pour 72,7% de ceux qui se disent avoir été influencé par l'EFTS dans leurs choix, cette influence est positive[35]. L'établissement semble mettre en avant l'importance de cette expérience par de nombreuses incitations et par les interventions proposées.

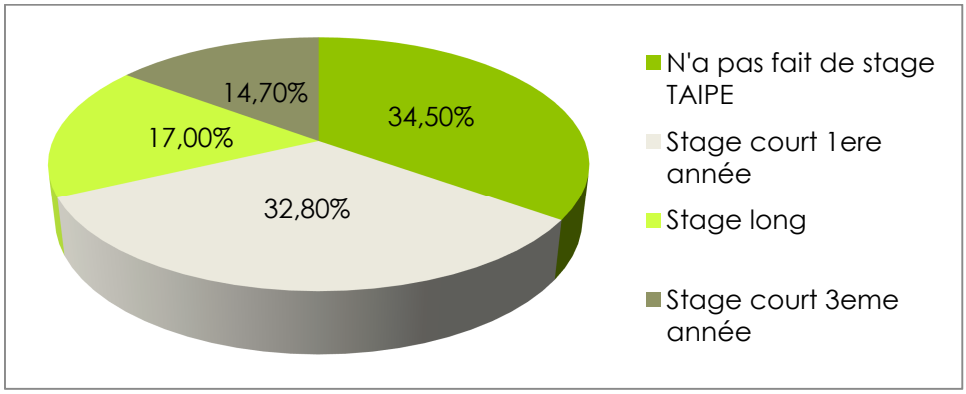
« Heureusement que les stages sont là ! Ça, c'est clair… Après je me souviens que les mises en situation étaient vraiment intéressantes… heureusement qu'il y avait ça, ça et les stages. […] J'étais pas étonnée parce que je savais très bien à quoi m'attendre en allant dans une MECS, je n'étais pas déroutée quand je suis arrivée.» (ENT 1)

Ce qui nous a cependant interrogés c'est la répartition de ces stages. Si initialement 72,7 % des entrants souhaitent faire un stage en IPE avec des adolescents[36], 32,8 % souhaitaient faire un stage

[35] Cf Q14 (Questionnaire sortants)
[36] Cf Q12 (Questionnaire entrants)

long et 26,7% un stage court en première année pour 13,2% en dernière année[37]. Cependant, nous observons un décalage entre le souhait des entrants et le réalisé des sortants qui pour la majorité aura fait un stage court pour découvrir le TAIPE.

Répartition des stages réalisés auprès d'adolescents en IPE



Deux dimensions sont alors à appréhender à partir de ces données :

- Comprendre pourquoi les apprenants n'arrivent pas toujours à faire un stage long en TAIPE alors qu'ils le souhaiteraient.
- Repenser la place du stage court de première année dans le parcours de formation puisqu'il semble faire découvrir le TAIPE à une grande partie des apprenants.

b) Focus sur les stages longs

Un écart (de 15,8 points entre l'envie de stage long et le réalisé) est-il dû au changement de désidérata lié au cursus de formation ou est-ce essentiellement dû à un manque de possibilité de stage qui conduisent les apprenants à modifier leur projet de formation, faute de possibles stages longs sur les dispositifs adolescents en internat de la protection de l'enfance ? Pour gérer au mieux cette seconde hypothèse, **il nous paraitrait important de connaitre préalablement les établissements désirant accueillir des stagiaires sur des stages longs afin que les établissements de formation puissent mesurer leurs aptitudes à répondre aux demandes des apprenants.**

Ceci parce que le stage long serait à prioriser pour la formation et permettrait de mieux comprendre les spécificités du TAIPE :

« Mon stage long, je l'ai fait en ITEP, donc le champ du handicap mais le public ressemble plus à un public de protection de l'enfance. En tout cas, c'est à partir de ce stage que j'ai un peu changé d'avis sur ce que je voulais peut-être faire. En 26 semaines, on a le temps de s'investir, on a le temps de

[37] Cf Q13 (Questionnaire sortants)

proposer des projets à l'équipe, on a le temps de créer des relations avec les jeunes. Et je pense que c'est ça qui m'a un peu fait le déclic de ce public, ça a complètement changé mes perspectives d'avenir. Je me suis dit que les jeunes c'était peut-être avec eux que je voulais bosser. Puis j'ai complètement abandonné l'idée du handicap » (ENT 3)

Cependant pour ceux qui n'ont pas fait de stage en IPE, cela semble être un choix à 85%. A priori ils n'ont pas été découragés par la difficulté à en trouver un. 58,6 % ne semble pas avoir eu de mal à aller en stage dans ce secteur mais ce résultat est nuancé par les propos des interviewés :

« les étudiants en général, on a eu beaucoup de difficultés à trouver nos stages et on n'était pas trop difficiles sur là où on allait. » (ENT 3)

27,6 % disent avoir eu des difficultés et pour 37,5% d'entre eux ils ne savent pas pourquoi ils n'ont pas été retenus, ils n'ont pas eu de réponse (principale raison évoquée des difficultés). Ainsi les étudiants qui veulent aller en IPE semblent pouvoir le faire, cependant **il y aurait nécessité à ce que les établissements soient plus attentifs aux raisons évoquées pour leur refus car cela donne une mauvaise image de la PE.**

Les résultats ne nous permettent pas vraiment d'expliquer l'écart important entre l'envie exprimer de faire un stage long en IPE et le peu de stages longs finalement réalisés. Dans l'analyse des entretiens, nous avons pu faire plusieurs hypothèses qui méritent attention :

. La gratification est un critère déterminant pour le stage long. Aussi il est possible que certains apprenants cherchant un stage long en IPE se voient proposer un stage court sous prétexte qu'il ne soit pas gratifiable. Il apparaît aussi que si l'IPE est un vrai choix, celui de l'établissement soit définit uniquement par ce critère :

« En entrée en formation je savais que je voulais faire de la protection de l'enfance et je me suis dit autant garder cela pour le stage long. Je n'avais aucune idée de ce que c'était le métier et j'ai pensé que le handicap serait plus facile. Ensuite, c'est la possibilité d'être gratifiée qui a été le choix du lieu de stage. Le lieu a été décidé par l'acceptation d'un lieu qui gratifiait. » (ENT 5)

. L'âge est un des critères de refus relayé par les apprenants :

« *ce qui a énormément coincé pour la recherche de mon stage long, c'était l'âge, parce que tout le monde me disait : "non, vous êtes trop jeune". » (ENT2)*

. Enfin la réputation des établissements et les échanges entre apprenants peuvent expliquer ce changement (puisqu'il a lieu en début de formation) :

« Dans cette MECS, les stagiaires travaillent pendant les vacances comme il n'y a pas assez d'éducateurs. J'ai appris après qu'elle était connue pour çà : tourner avec les stagiaires. En fait il y a toujours des stagiaires, comme ça ils ne remplacent pas tout le temps. » (ENT 5)

D'ailleurs pour 17,9% des entrants ce qui serait déterminant pour faire un stage en IPE internat avec des adolescents, serait d'être conseillé par un autre étudiant qui connait l'institution. De même pour 16,4%, avoir entendu des avis favorables sur la qualité d'accompagnement des stagiaires dans l'institution les influence. Les apprenants vont avoir une attention particulière aux conditions d'accueil des stagiaires et il semble important pour les structures de mesurer combien l'accompagnement d'un stagiaire peut avoir d'importance et de conséquences sur les postulants futurs. **Peut-être que toutes les équipes ne peuvent pas accueillir tout le temps des stagiaires, d'où la nécessité d'un lien plus transparent entre EFTS et site qualifiant**.

Le stage long, s'il veut garder ses vertus expérimentales du TAIPE semble donc mériter une attention particulière de la part des sites qualifiants. Nous faisons le constat, et notre échantillon en témoigne, que certains apprenants même très enthousiastes à l'idée du TAIPE vont changer d'orientation professionnelle. Ce sont pourtant eux qui auront tout fait pour réaliser un stage long en IPE avec des adolescents et ils y seront en général parvenus (17% des sortants). Pour ceux qui ne souhaitaient pas aller en PE dès le départ, la formation théorique ou pratique ne semble avoir aucune influence sur leur parcours (nous retrouvons 24% des sortants qui ne souhaitent pas en fin de formation travailler en PE alors qu'ils étaient 27,78% de ces mêmes sortants qui disaient ne pas vouloir y aller en début de formation). Ce sont donc sur les autres apprenants qu'il est intéressant de mettre la focale car pour 44,45% d'entre eux la PE était une priorité dans leurs parcours de formation et pour 22,22% ils étaient intéressés par tous les champs d'intervention. Le choix d'un stage court en première année de formation dans un IPE avec des adolescents semble être le plus plébiscité par ces derniers. Ce constat nous oblige à revisiter une des représentations portée par les terrains, à savoir la priorité donnée au stage long pour le TAIPE.

c) Focus sur les stages courts

En effet le stage court de première année apparaît pour les apprenants comme un moyen de se confronter à leurs représentations et appréhensions. Pour 62% des sortants le stage court n'est pas

un problème pour découvrir le TAIPE car c'est une logique de confrontation à leurs limites qui prime.[38] Contrairement à ce que nous imaginions, il s'avère que les apprenants n'optent pour la logique qui voudrait que le TAIPE, parce qu'il demande des compétences spécifiques, soit expérimenter en stage long (pour avoir plus de temps pour en comprendre le fonctionnement) ou en dernier stage (parce que les apprenants seraient mieux armés en fin de formation). C'est plutôt une logique qui privilégie « le baptême du feu ». Expliquons nous… 27,30% des entrants croient que faire un stage en IPE est obligatoire dans le cursus de formation[39] et 46,9% d'entre eux souhaitent découvrir le champ de la protection de l'enfance durant leur formation. Ainsi pour beaucoup :

« Le premier stage, je l'ai fait dans une MECS, c'était pour être débarrassé de ce champ là parce que ça ne m'intéressait pas du tout et moi, ce que je voulais faire, c'était le handicap. Du coup, j'ai fait ça pour m'en débarrasser au début. » (ENT 3)

Pour les entrants, 33,33% d'entre eux souhaiteraient faire un stage court de première année en TAIPE pour "découvrir ce type d'accompagnement", pour 41% c'est "par envie d'approcher ce secteur pour se confronter à leurs représentations"[40] et pour 8 % c'est parce qu'ils n'y connaissent rien. Ainsi il semble que pour les apprenants qui ne sont pas déjà au clair sur leurs orientations professionnelles, le choix d'un stage court en TAIPE est privilégié. Il devient donc déterminant pour l'avenir et le recrutement. Quand bien même nous pouvions imaginer que ce stage court en début de formation ne serait pas idéal pour découvrir le TAIPE, force est de constater que nous devrons faire avec cette réalité. Les EFTS, comme les terrains professionnels, ont tout intérêt à prendre cette donnée en compte. Du côté des EFTS, **le cadre d'intervention de la PE ainsi que les spécificités de cet accompagnement pourraient venir en début de formation afin de permettre aux apprenants d'arriver plus armés en début de stage.** De même les difficultés rencontrées ainsi que les incompréhensions liées à l'expérimentation du TAIPE en stage court mériteraient peut-être d'être prises plus au sérieux dans l'accompagnement proposé. **Pour les sites qualifiants, il serait souhaitable que les stages courts soient plus facilement accessibles et accompagnés d'avantage précisément parce qu'en 8 semaines l'explicitation de la pratique professionnelle est essentielle. Pour les EFTS, la prise en compte des difficultés ou incompréhensions devra susciter l'intérêt des formateurs tout autant que pour un stage long.**

[38] Pour ceux pour qui le stage court n'est pas adapté c'est parce qu'ils n'auraient pas le temps pour construire une relation éducative. Ils perçoivent donc la nécessité d'un temps plus long dans ce secteur pour nourrir la relation (ou tout simplement considère qu'un stage court n'est pas adapté au TS quelle que soit le type de relation à instaurer).
[39] Ce qui n'est pas fondé puisque la diversité des public est encouragé et un seul stage avec hébergement des publics est obligatoire.
[40] Cf Q13 (Questionnaire entrants)

d) Conditions pour faire un stage avec des adolescents en IPE

En dehors de la temporalité du stage, nous avons aussi questionné ce qui serait déterminant pour réaliser un stage en IPE.

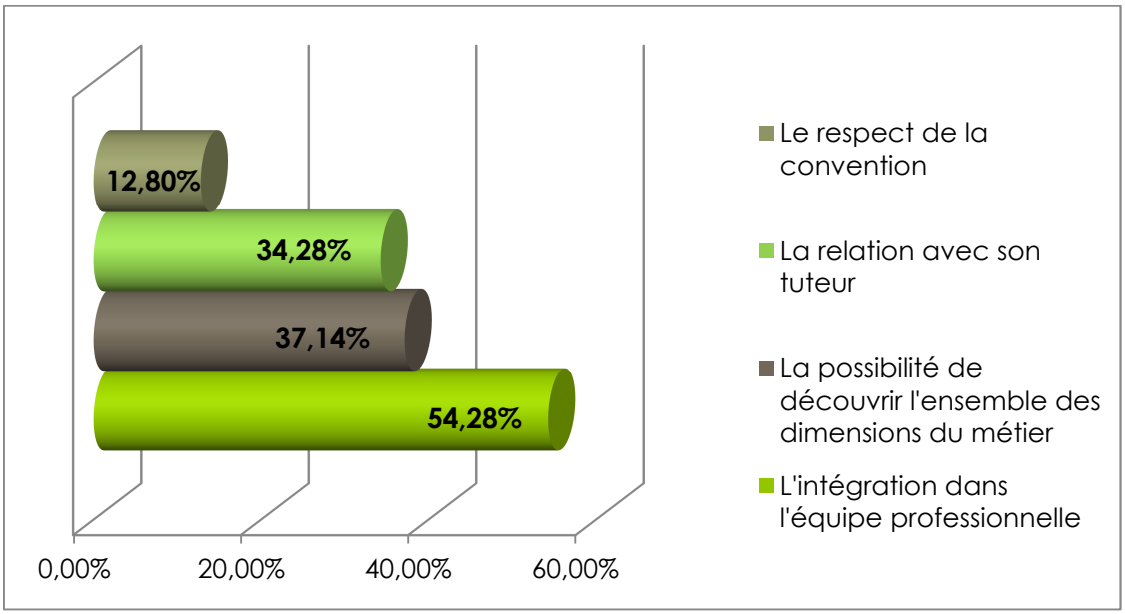
Pour les entrants,

- 22,4% souhaiteraient connaitre le cadre d'intervention par le biais de la formation théorique.
- 22,4% souhaiteraient être guidé dans la recherche de stage par des professionnels qui interviennent dans la formation théorique.

Ces deux pourcentages réunis (44,8%) concernent la formation théorique mais à deux niveaux différents. D'une part ce qui relève de l'enseignement théorique et d'autre part de l'intervention des professionnels dans cette formation. Une attente forte en ce qui concerne l'articulation entre professionnels de terrain et établissement de formation apparaît et renforce les préconisations préalablement établies.

Les critères suivants portent pour 17,9% des entrants sur le fait d'être conseillé par un autre apprenant qui connait l'institution et pour 16,4% d'avoir entendu des avis favorables sur la qualité d'accompagnement des stagiaires dans l'institution. En regroupant de nouveaux ces deux pourcentages, 34,3% des entrants sont encouragés à aller faire un stage quand ils ont eu des avis favorables sur l'institution. La dimension du projet institutionnel et de sa capacité à l'expliciter dans l'accompagnement des stagiaires apparaît comme un critère fondamental des choix de stage. Ainsi, les apprenants ne vont pas n'importe où, même s'ils sont parfois contraints et les spécificités que propose le site qualifiant fait toute la différence.

Quand nous interrogeons les sortants, ce qui semble le plus important pour être bien accompagné dans un stage IPE c'est :



Les apprenants valorisent ainsi la véritable nécessité d'être accueilli sur un site qualifiant et pas seulement par un tuteur de stage. Les difficultés du travail en équipe apparaissant comme problématique principale sur les stages longs, cette perspective nous encourage à mobiliser les terrains professionnels autour de cette question.

« J'ai eu une équipe qui a été hyper présente pour moi, on en a discuté plusieurs fois en réunion, avec la psychologue… C'est vraiment le truc que j'ai retenu de ce stage parce que j'avais une équipe hyper soutenante. Et d'ailleurs, je crois que c'est la seule fois que j'ai eu une équipe comme ça ! Ca fait toute la différence… ! [...] Après soutenante d'un point de vue très large, ils étaient très présents pour mon accompagnement, pour mon stage. C'était vraiment une équipe sur laquelle je pouvais compter, je pouvais poser plein de questions, j'étais très bien, j'ai été super bien accueillie et je crois que c'est la seule structure dans laquelle j'ai ressenti ça… » (ENT 1).

Les entretiens réalisés nous confirment que l'équipe toute entière est impliquée dans le tutorat ; elle s'avère déterminante pour que l'apprenant dépasse les difficultés et les remises en questions suscitées par la rencontre avec le public.

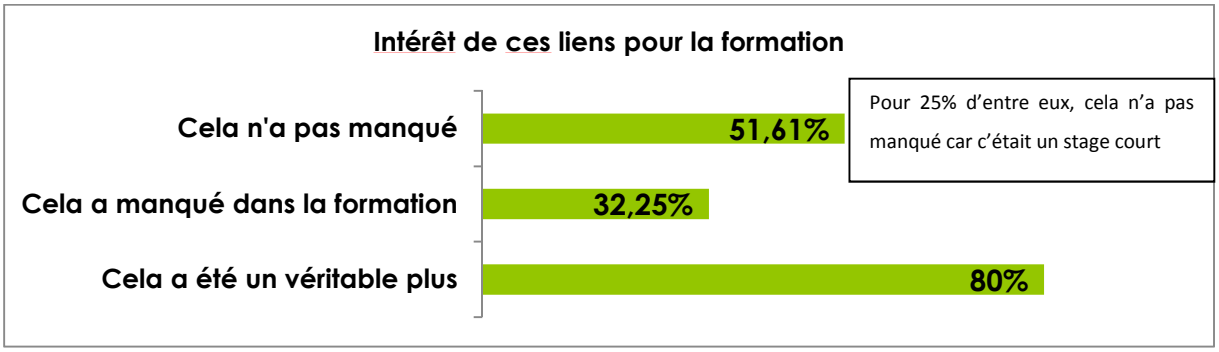
L'importance de l'accompagnement en stage semble une donnée significative qui impacte les orientations professionnelles. Si initialement rien ne prédispose les étudiants à ne pas découvrir le TAIPE, il devient alors essentiel pour nous de comprendre quels sont les facteurs qui, durant le stage, vont encourager les futurs professionnels à postuler dans des IPE.

2. Un stage qui se passe bien

Même si nous reprendrons dans la seconde partie de ce rapport l'ensemble des éléments pouvant influencer l'envie du TAIPE, il nous a semblé nécessaire de préciser ce qu'il pouvait se jouer spécifiquement en stage. Comme nous l'avons compris, l'articulation entre les EFTS et les sites qualifiants apparaît comme centrale, nous approfondirons donc cette dimension pour en comprendre les enjeux. Puis nous chercherons à montrer ce qui peut être déterminant dans l'accompagnement d'un stagiaire sur le terrain professionnel.

a) L'articulation théorie/pratique

Souvent présentée comme un élément clef de la formation, cette articulation vient prendre ici un sens particulier puisqu'elle ne se place pas tant au niveau conceptuel qu'au niveau de la représentativité.



Les questionnaires nous indiquent que pour 80 % des étudiants, les liens entre les professionnels et l'EFTS constitue un plus. Depuis la réingénierie des diplômes en travail social, initiée par la réforme du D.E. Assistant de Service Social en 2004, les terrains de stage sont devenus des « sites qualifiants ». Cette modification ne relève pas d'une coquetterie ou d'un simple changement de terme. « Le fait de dénommer le lieu de stage "site qualifiant" affiche l'importance de l'alternance et la place fondamentale des organismes d'accueil. »[41] En effet, sous cette dénomination, il faut entendre la reconnaissance à part entière des sites de stage comme lieux de formation, engagés dans une relation partenariale avec les établissements de formation en travail social. « Le site qualifiant, organisme d'accueil d'étudiants, est considéré comme une organisation professionnalisante, tant au plan de la pratique professionnelle, qu'au plan de l'acquisition des savoirs et des connaissances complémentaires. »[42]. Cette reconnaissance se concrétise notamment par la place prise par les évaluations des stages dans la certification du DEES[43]. Ainsi, les évaluations de stage participent à trois des quatre domaines de certification (D.C.1, D.C.3, D.C.4)[44]. Elles sont formalisées par des grilles réglementaires reprenant les différents indicateurs de compétences du référentiel national. Elles ont donc un fort enjeu. Or, cette formalisation sans explicitation, sans formation, rompant radicalement avec l'approche antérieure, ne permet pas une compréhension de la démarche d'évaluation ni de la logique de la compétence. Dès lors, les grilles ne sont pas toujours exploitables pour la certification, ou ne reflètent pas le parcours du stagiaire. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que « le lien »

[41] Extrait de la circulaire du 31 décembre 2008, relative au diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social (DEASS) qui a initié et défini le site qualifiant.
[42] *Ibid.*
[43] DEES : CASF / articles D451-29 à D451-40+R411-1 à R411-3
[44] Cf Annexe 7 : Décrets encadrants la formation d'ES

entre le référent professionnel et l'EFTS peut être perçu comme un gage de la compréhension des attentes de l'évaluation et l'utilisation pertinente de la grille.

Dans le même ordre d'idées, la connaissance des attendus liés aux stages par le référent professionnel constitue un enjeu pour les étudiants en stage. A minima, le référent de site qualifiant est « garant de la qualité des stages, il organise et mutualise les ressources institutionnelles au bénéfice de chaque stagiaire et coordonne les différents professionnels mobilisés pour l'accueil en stage sur site qualifiant ». Le référent professionnel « est en proximité directe et quotidienne avec le stagiaire ; il accompagne celui-ci dans l'acquisition d'une ou plusieurs compétences. Il suit la progression de ses acquisitions, dresse des bilans réguliers avec le stagiaire et informe le référent professionnel de site qualifiant de l'évolution de celui-ci. »[45] Les diverses compétences doivent s'acquérir à travers des situations professionnelles précises. Ainsi, les stages doivent permettre de concevoir et conduire un projet, mettre en œuvre des pratiques partenariales, mener des accompagnements, s'inscrire dans un travail d'équipe. Toutes ces activités constitueront le support de dossiers, épreuves écrites et orales des quatre domaines de certification. Les écrits professionnels, quant à eux, feront l'objet d'une validation directement par les sites de stage[46]. Comme on le voit, l'ensemble du site qualifiant est de fait impliqué dans les certifications. Si des documents ad hoc sont transmis pour préciser les attentes envers le site qualifiant, ils ne remplacent pas les échanges entre l'EFTS et le référent professionnel. Là encore, nous pouvons envisager qu'une appropriation des attentes et des enjeux de ces dossiers constituent « un plus » pour l'étudiant/stagiaire.

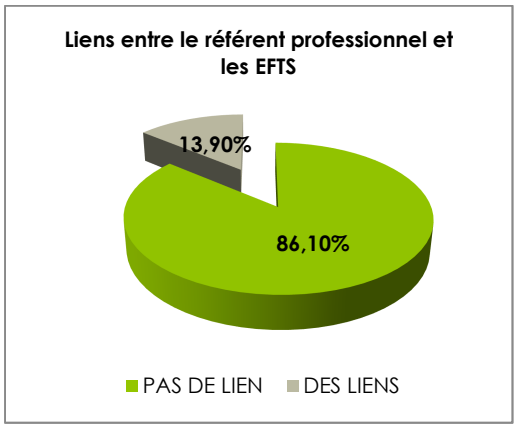
La plupart de ces travaux prennent appui sur des actions nécessitant du temps (implication dans un projet partenarial, inscription dans un travail d'équipe). De ce fait, ils sont essentiellement réalisés à l'occasion du stage « long » (26 semaines). De plus, réglementairement : « l'étudiant rédigera son mémoire à partir des situations rencontrées en stage long. » Ces éléments peuvent expliquer pourquoi lors des stages courts (de 8 à 12 semaines selon les stages et les EFTS) l'inexistence de liens entre leur site qualifiant et leur EFTS n'a pas été vécu par les étudiants ES sortants comme un manque. Par ailleurs, la perspective relativement proche de la fin du stage permet peut-être de relativiser l'inconfort ou les difficultés éventuelles. Dans ce cas les regroupements en EFTS, peuvent constituer un espace de respiration suffisant. Outre la rupture de rythme, d'environnement, de posture, de responsabilité, le retour en EFTS permet aux apprenants ayant vécu des situations éprouvantes de trouver un écho.

[45] Extrait de la circulaire du 31 décembre 2008, relative au diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social (DEASS) qui a initié et défini le site qualifiant.
[46] Cf Annexe 7 : Décrets encadrants la formation d'ES

Cependant, si dans les textes, la perspective d'un travail commun entre EFTS et sites qualifiants est relativement bien pensée, force est de constater que dans la pratique il n'en est pas de même.

« Les professionnels auxquels vous avez eu à faire en stage, c'était des gens qui intervenaient dans des écoles d'éducateurs d'une manière ou d'une autre, qui étaient en lien avec ? Non, pas nécessairement, même pas du tout. Enfin, en lien, je n'étais pas le premier stagiaire à arriver sur ce terrain mais il n'y avait pas de partenariat étroit avec l'école, sur l'ensemble de mes stages. » (ENT 3)

Ainsi pour 86 % des étudiants, leur référent n'avait pas de lien avec un établissement de formation, ce qui a parfois eu pour conséquence un décalage du discours entre centre de formation et référent, cette difficulté étant plus marquée pour le stage long.

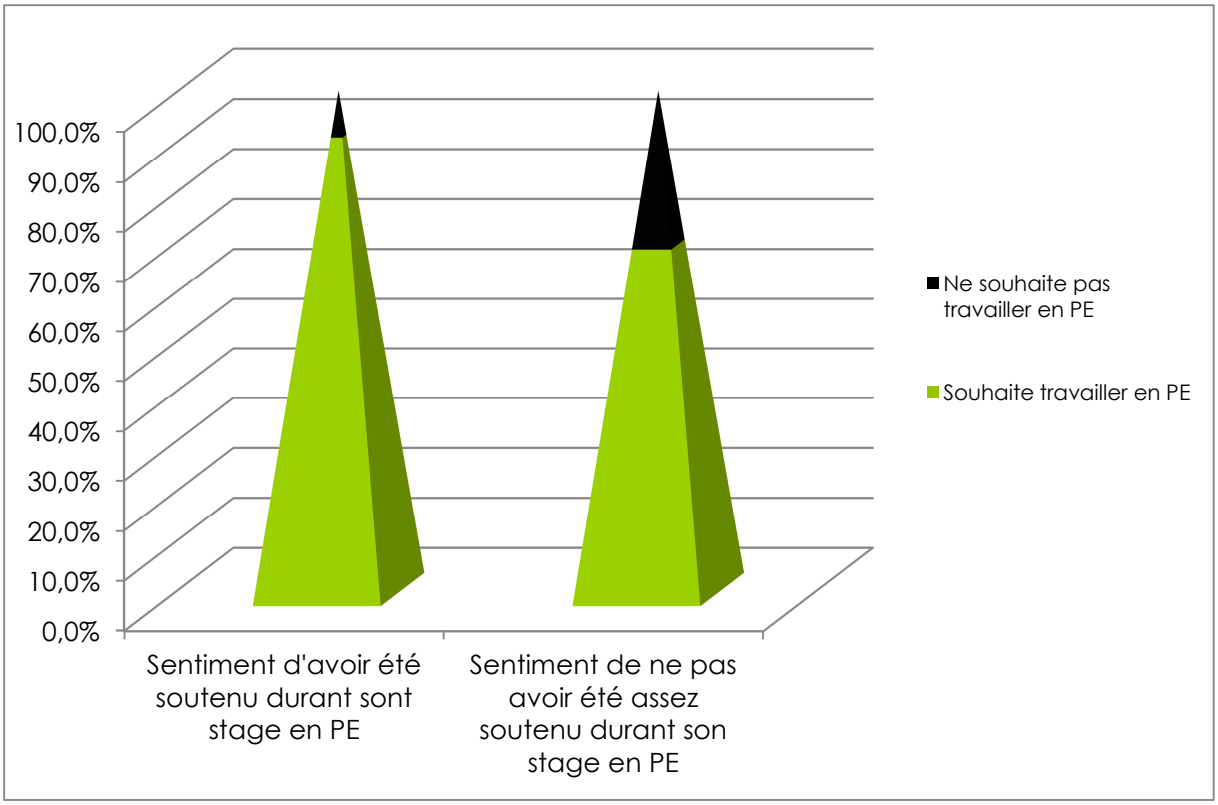


Les liens avec un EFTS ayant été entendu au sens large (interventions, jury du DE, conseil pédagogique, sélection…)

Ce qui semble donc essentiel pour les apprenants est l'importance d'une réelle coopération entre sites qualifiants et instituts de formation, pour proposer aux apprenants un accompagnement de qualité. Il est également nécessaire que les professionnels de terrain puissent être acteurs dans l'enseignement d'une pratique afin de transmettre un savoir de praticien, ceci sur des temps réservés à la formation théorique.

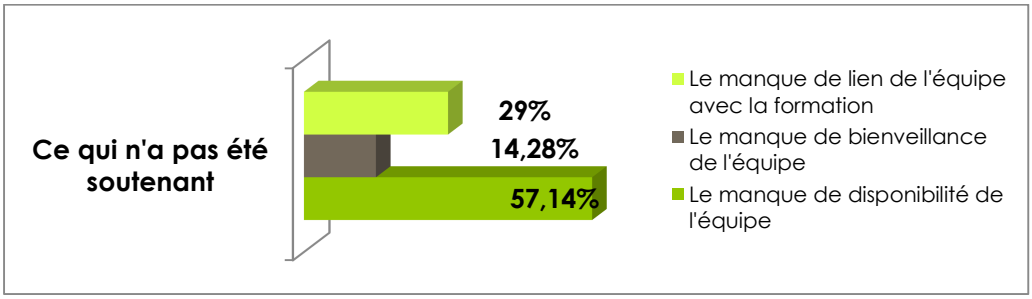
b) Le soutien du site qualifiant

Lors de notre enquête, il apparait que le sentiment d'avoir été soutenu par son site qualifiant est de 38,6 % alors que le sentiment de ne pas l'avoir été est de 36 %.



L'incidence de l'accompagnement du stage est donc loin d'être négligeable. De plus, le souhait de travailler en PE passe à 100% quand le tuteur référent a des liens avec un établissement de formation, ce qui confirme l'importance de l'articulation précédemment présentée.

Cependant, lorsqu'un apprenant à le sentiment de ne pas avoir été soutenu, le rôle de l'équipe est interrogée à 71,42 % (manque de disponibilité et manque de bienveillance).



Lorsque le stagiaire ne trouve pas d'étayage, ou lorsque l'équipe traverse une crise,

« j'avais l'impression que mon stage c'était de la gangrène pendant 1 an avec des personnes qui ne veulent pas forcément soigner cette gangrène. » (ENT 6)

il se concentre sur l'accompagnement et sur la relation avec les jeunes. C'est alors l'EFTS qui apporte des clés de compréhension qui permettent au fur et à mesure, de transformer cette expérience en situation formative.

L'équipe éducative, constitue à la fois le groupe d'appartenance et le groupe de référence de l'éducateur en stage. Le groupe professionnel auquel il cherche à s'identifier, auquel il désire appartenir. De ce fait, à travers l'intégration dans cette équipe, se joue la reconnaissance de la légitimité, l'autorisation symbolique de faire partie du sérail.

L'IPE fonctionne avec une palette de professionnels, éducateurs ou moniteurs éducateurs pour la plupart, intervenants tous auprès des mêmes usagers et constitués en équipes éducatives. Les jeunes expérimentent la relation avec chacun des adultes, ce qui leur offre une palette de possibles. Les singularités s'expriment ; elles sont une richesse éducative. Un professionnel valorise cette diversité des rôles dans l'équipe:

« nous…c'était ça qui était bien, c'était vraiment différents profils d'éducateurs et ça marchait vraiment bien… Il y avait celle qui était un peu cocooning, celui qui est un peu papa poule, celui qui est très gentil, celui qui est plus autoritaire, celui qui est plus distant, celui qui est plus poussé vers le médical, voilà, on était des profils assez complémentaires » (ENT 1).

A la condition toutefois que le « commun », ce qui réunit les différents professionnels, qui dépasse et transcende les individualités, soit clairement perceptible par les jeunes. Cela demande aux professionnels d'affirmer une volonté d'articuler leurs actes et leurs réponses en vue d'objectifs communs. Mais articuler les actes professionnels ne se borne pas à organiser l'activité en ce sens. C'est la connaissance fine des qualités, compétences et limites de l'autre qui permet des ajustements:

« Et à l'internat, on est obligé de faire avec l'équipe. On est obligé de prendre en compte, de faire avec les idées de l'autre, avec les façons de faire de l'autre et qui peuvent être à l'opposé et ça… C'est vraiment un truc qui m'a impressionné, c'est que pour arriver au même endroit on n'est pas obligé de prendre le même chemin. Moi au départ j'avais tendance à dire : « ce n'est pas comme ça qu'il faut faire » et puis je voyais les collègues qui faisaient autrement que moi et qui arrivaient exactement au même résultat que moi quoi. … » (ENT 7).

L'objectif est de parvenir à une complémentarité des personnalités et des compétences individuelles, au-delà des divergences. Quand cette complémentarité fonctionne, elle devient le ciment du groupe.

« c'est quand même super important, de pouvoir compter les uns sur les autres, de se connaître c'est quand même super important… Je dis pas qu'on est tous d'accord hein, bien au contraire, c'était compliqué, on n'était pas du tout tous d'accord, mais on savait plus ou moins comment chacun fonctionnait et comment on fonctionnait tous ensemble, même si on n'était pas les mêmes professionnels hein [...] ça marchait quand même pas mal… on savait qu'on pouvait compter sur telle ou telle personne » (ENT 1).

L'expérience d'une telle articulation, que la différence générationnelle n'entrave pas, permet de contrebalancer les difficultés du métier, ou de dépasser les désaccords :

« on affrontait les choses ensemble, sans forcément toujours être d'accord, ce n'était pas toujours lisse bien évidemment » (ENT 1)

Dans la relation éducative quotidienne avec des jeunes mettant à mal le professionnel, le poussant dans ses retranchements, chaque éducateur va puiser dans ses propres ressources biologiques et émotionnelles. Tous sont potentiellement ou réellement confrontés aux situations relationnelles éprouvantes. Lorsque l'éducateur ressent qu'il atteint ses propres limites dans la relation au jeune, il peut faire appel à un collègue afin de prendre le relais. Cette mise en retrait temporaire lui permet d'évacuer les tensions, d'éviter le recours à sa propre violence verbale ou physique envers le jeune. Car si, dans un second temps, l'éducateur pourra élaborer un travail de réflexion en supervision ou analyse de la pratique, sur le vif, il ne peut différer la réponse éducative jusqu'à la prochaine réunion.

« je sais que des fois en périodes de crises, au foyer, on va sur les autres groupes demander à quelqu'un d'intervenir, de venir nous épauler… ça m'ai déjà arrivé ça aussi, d'être en difficulté avec des ados d'un autre groupe un peu foutre la merde, je suis toute seule avec les plus petits, je vais aller chercher un éducateur de leur groupe et lui dire à un moment donné : viens m'aider quoi… Donc, ça, ça arrive aussi, » (ENT 1)

Ce relais spontané, qu'il soit sollicité par l'un ou proposé par l'autre, n'est pas sans poser de questions à l'éducateur en formation :

« heureusement qu'on a le soutien de l'équipe et encore, faut-il oser aller le demander… Bon, moi, je n'ai pas trop de problèmes avec ça… Je sais qu'il y en a pour qui c'est compliqué…donc, euh on pouvait quand même s'appuyer sur les collègues. » (ENT 1)

Montrer ses limites aux jeunes, face au collègue, est-ce l'expression d'une faillite ? D'une faiblesse ? D'une incompétence ? Cela relève-t-il de la solidarité interpersonnelle, de l'engagement professionnel, d'une modalité de travail inhérente à l'internat de la protection de l'enfance ? Venir en soutien à l'éducateur aguerri, alors que l'on est stagiaire, est-ce légitime ? N'est-ce pas symboliquement une inversion de la relation tutorale ? Autant de questionnements que les étudiants mettent au travail dans leur parcours de formation, notamment en élaborant leur « journal d'étude clinique » validant la compétence « s'inscrire dans un travail d'équipe » du domaine de compétence n°3 « communication professionnelle ».

Compte tenu de la nécessité de ce relais, il paraît indispensable de ne pas le soumettre aux aléas des affinités interpersonnelles, de le dégager des enjeux narcissiques. Le poser comme une modalité de travail de chaque membre de l'équipe éducative revient à l'instituer et à dépasser le registre des valeurs personnelles. Pour autant la confiance dans la compétence de l'autre à prendre le relais, dans son engagement dans la situation ne se décrète pas. Elle se gagne ou pas dans l'expérience de la relation, à l'épreuve du travail réel. Une éducatrice ayant exercé plus de 10 ans en internat explique :

« avec G on se connaissait, on avait beaucoup travaillé ensemble sur les groupes, pas forcément sur les mêmes groupes, mais on travaillait souvent ensemble en binôme et on savait à quoi s'en tenir sur le sérieux, l'investissement, la façon d'être et tout ça, la confiance, beaucoup la confiance. » (ENT 8)

Sans doute cette confiance peut-elle être suscitée ou favorisée. Les espaces interstitiels constituent un moyen privilégié pour cela. Ils sont parfois les seuls qui permettent des échanges confidentiels entre collègues. Dans certaines équipes, les liens interpersonnels qui se développent dépassent le cadre professionnel.

« il y avait également cette « familiarité », humanité entre éducateurs. Une certaine forme de connivence avec les collègues, les personnes. Le chef de service (devenu directeur) partait en transfert avec nous. Ici, la création du festival (un projet fou) nous a demandé beaucoup de bénévolat. Mais c'est ce qui m'a aidé à prendre ma place dans l'association et auprès des jeunes, échanger et vivre autre chose que le quotidien, des temps forts plus personnels que professionnels. » (ENT 9).

Développer des amitiés sur le lieu de travail n'est pas l'apanage du milieu de l'éducation spécialisée ni de l'exercice en internat. Mais dans cet environnement professionnel, cela peut favoriser un sentiment de sécurité :

« on sait qu'on peut compter sur certaines personnes dans l'équipe, donc on s'appelle, on se dit des choses » (ENT 1).

Ce sentiment de sécurité ouvre lui-même sur des relations privées qui parfois perdurent même après la fin du contrat de travail :

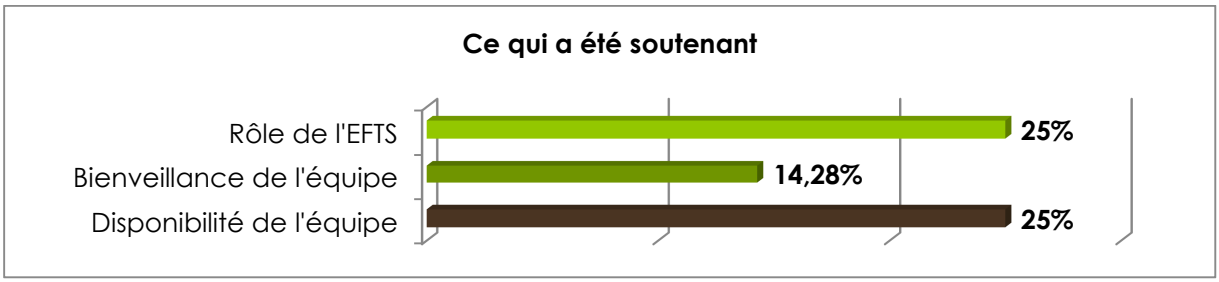
« plusieurs années on est restés ensemble. Et puis…ces des gens, même, que je vois toujours et que, qui y sont toujours. » (ENT 8).

Comme on le voit dans ces extraits, la confiance élaborée à l'occasion des situations de travail produit des liens interpersonnels forts qui débordent sur la sphère privée, de même que des liens forts de la sphère privée débordent sur la sphère du travail. Dans les deux cas, cela constitue une plus-value qui « fait tenir ». Dans ce cas, le plaisir de vivre des relations positives avec l'équipe contrebalance les situations relationnelles éprouvantes avec les adolescents ou l'énergie intense dépensée :

« en même temps tu faisais des journées de 15h plus après le soir, tu faisais la bringue avec les collègues donc t'étais explosé mais on se régalait quoi » (ENT 7)

c) Le soutien de l'EFTS

Le rôle soutenant de l'institut de formation étant reconnu et nommé pour 25 %.



Ce soutien, d'après l'entretien n°6, se rencontre en différents espaces dédiés : groupes de professionnalisation (suivi de stage et analyse autour de la pratique professionnelle), accompagnement à l'élaboration des dossiers de certification. Il se décline essentiellement en deux fonctions

- fonction de soutien et de distanciation affective dans les groupes de professionnalisation *«je les ai beaucoup utilisé ces temps-là… Le groupe* (de suivi de stage) *ÉNORMÉMENT j'ai vraiment pu avoir accès à… un soutien, dans ce groupe-là… à des billes, à des conseils»*,
- fonction de distanciation cognitive, de réflexivité
    - dans les groupes de professionnalisation

« *ça a été vraiment je crois, mon lieu principal de remise en question de moi-même, de réflexion sur ce qui se passait et ce que moi, je faisais à travers ça » (ENT 6).*

    - à travers l'accompagnement à l'élaboration de dossiers de certification

« ça m'a pas empêchée d'écrire un mémoire qui m'a passionnée et… mon journal d'étude clinique, ça a été hyper formateur pour moi de le faire, j'ai utilisé cette situation et, au final, de mettre de la théorie dessus, moi, ça m'a beaucoup, beaucoup aidée… ça m'a aidée à laisser de côté tout ce qu'il s'était passé, à comprendre ce qui avait motivé chacune dans sa situation à se comporter comme ça et de me dire que parfois ce n'était pas personnel, c'était plus par rapport à ce que je représentais que, moi, en tant que personne… Et oui, j'ai beaucoup utilisé la formation pour ce stage et ce qui a suivi après… » (ENT 6).

L'analyse des pratiques sur le lieu de stage n'est pas toujours accessible aux stagiaires, surtout dans les stages courts, soit que ce soit considéré comme contraire à la règle de stabilité du groupe, soit que l'intérêt pour le stagiaire de participer à cette instance ne soit pas identifié. Pourtant, « Il est important, pour un professionnel, face à des difficultés ou à des incertitudes, de pouvoir se référer à ce que ses collègues feraient ou éviteraient de faire dans de telles circonstances. Cela ne signifie pas qu'il agira exactement comme eux, qu'il copiera leur conduite, mais il y trouvera une source d'inspiration et une meilleure connaissance des limites de l'acceptable » (LEBOTERF 2018, p.130). Outre la participation des membres de l'équipe, cet exercice nécessite l'intervention d'un tiers, extérieur à cette action, voire extérieur à l'institution. Le recours aux espaces dédiés en EFTS prend, dans ce contexte, d'autant plus d'importance. Par ailleurs, dans les groupes d'analyse des pratiques en EFTS, l'étudiant y est pris en compte non en tant que professionnel, mais en tant qu'apprenant inscrit dans un processus de formation. Le droit à l'erreur, à l'errance y est reconnu comme légitime. L'apprenant y trouve l'écho de ses pairs, tant dans ses doutes sur les compétences mises en œuvre que sur les émotions soulevées par les situations des enfants et adolescents placés. La peur de la violence, le sentiment d'avoir été démuni ou débordé, dépassé peuvent y être exprimés sans jugement. La stabilité du groupe d'apprenants sur les deux ou trois ans permet à chacun de repérer que tous traversent ces sentiments au cours de la formation, et contribue à accepter de se montrer en situation de vulnérabilité. La fonction de « guidage » assurée par le groupe de pairs et le

formateur, balaye les registres « professionnel », « éthique », « cognitif » et « émotionnel » (LEBOTERF, 2018).

Pour P. Perrenoud : « le praticien réflexif se prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, " objectiver ", comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir » (PERRENOUD, 2001, p.43).

Pour apprendre de l'expérience, l'éducateur en formation a besoin de situations de travail, d'un guidage spécifique, mais également de savoirs génériques, susceptibles d'être mobilisés pour agir avec compétence. Il peut s'agir d'apports théoriques sur l'adolescence, les conduites à risque, sur la psychotraumatologie, sur les carences affectives… Il peut s'agir aussi de cours sur l'autorité parentale, sur les droits des enfants, sur les compétences des collectivités territoriales… Or, force est de constater que l'articulation entre ces cadres de pensées et les situations concrètes de stage ne va pas de soi *:*

« les cours de psycho, les cours de droit, ça m'a jamais trop… Enfin, je ne vois pas à l'heure d'aujourd'hui ce que ça m'a VRAIMENT apporté. » (ENT 1)

Cet avis ne reflète pas un cas isolé. Les entretiens nous montrent que les accompagnements à l'élaboration de la réflexion pour des épreuves du DEES (journal d'étude clinique, dossier de partenariat/réseaux, dossier de pratiques professionnelles) constituent des espaces de formation et d'articulation théorie/pratique. A l'inverse, les enseignements dispensés en cours magistraux avec des approches disciplinaires ne permettent pas à l'apprenant de faire des liens avec la pratique.

Cette réalité pédagogique va tout à fait dans le sens du modèle qui sous-tend actuellement les formations en travail social. Charge aux EFTS de trouver un équilibre entre les réalités économiques et les nécessités pédagogiques. Il parait illusoire de proposer de multiplier à l'infini les TD ou les accompagnements individuels à partir de situations de travail pour distiller des connaissances. Sans doute peut-on engager une réflexion pour mettre à disposition (e-learning) des contenus théoriques (pluridisciplinaires, transdisciplinaires) sur des questions problématisées que formateurs et étudiants pourront par la suite mettre en perspective dans des temps dédiés.

Cette articulation semble aussi devoir être relayée sur les terrains professionnels. La construction d'un outillage au service des équipes pourrait permettre d'apporter le soutien attendu par les stagiaires et aux employeurs de proposer un soutien efficient aux apprenants accueillis dans leur structure.

Le travail de collaboration entre site qualifiant (entendu comme institution de formation pratique) et les EFTS se doit d'être réinterrogé ou prendre des formes nouvelles, plus efficientes. C'est dans l'articulation entre ces deux espaces de formation que se trouvent des possibles pour mobiliser les futurs professionnels autour du TAIPE. **Les EFTS devront à ce titre penser de nouveaux espaces d'échanges et de liens avec les terrains (recensement des stages, diversité des professionnels intervenants…) et les sites qualifiants revoir les possibilités offertes aux professionnels de s'engager dans cette articulation (temps de référence, choix du tuteur, engagement de l'équipe dans l'accompagnement du stagiaire, présentation de la structure…)** Car c'est bien l'accueil en stage qu'il faut mettre conjointement au travail pour ne pas démobiliser les envies du TAIPE.

d) L'accueil en stage

Pour conclure sur l'importance de cette formation pratique dans le parcours professionnel, certains points d'attention ont été révélés par l'enquête. Aussi bien comme levier positif de ce qui confirme l'envie du TAIPE (voir même qui la crée) que comme événement rédhibitoire (qui en dégoûte), l'expérience concrète du stage se doit d'être minutieusement étudiée.

Premier point de vigilance exprimé par les interviewés : le sentiment d'être ou de ne pas être attendu. L'accueil d'un stagiaire se prépare et convoque, dans l'idéal, l'ensemble de l'institution. Dans les faits il s'avère que cela ne se passe pas toujours comme ça…

Matériellement tout d'abord :

« Ma première impression : être dans une prison. Mur blanc, pas de déco, pas très accueillant. Il fallait tout fermer à clé, les chambres, la cuisine, le bureau. Je n'avais pas de clé ou des clés qui ne marchaient pas. C'était difficile, j'étais dépendante des autres. C'était empêchant dans le travail car on ne peut pas répondre aux demandes des enfants. J'ai dû attendre 6 mois pour avoir les clés.» (ENT 5)

Le premier contact, la visite de la structure, la symbolique des clefs sont autant de moments qui méritent de l'attention et permettent au stagiaire (et aussi au nouveaux professionnels) de se sentir accueillit.

« Même si c'était seulement pour des remplacements, la chef de service m'a fait visiter les lieux et rencontrer les jeunes pendant l'entretien et j'y suis donc aller un peu les yeux fermés. Elle m'a donné les clefs, c'était professionnel et bien fait. Alors que précédemment, il n'y avait pas cet accueil,

c'étaient plutôt les jeunes qui m'accueillaient et qui me disaient : "vient ! On va te monter le bureau" » (ENT 2).

La façon dont le site qualifiant va organiser les effectifs pendant la période de stage joue aussi un rôle important dans ce sentiment d'être attendu. L'organisation très concrète du travail, la place faite dans l'équipe (et pas seulement auprès d'un tuteur à qui l'on a parfois imposé le stagiaire) participe d'une vraie construction de l'identité professionnelle.

« Ça a été pour moi un stage très enrichissant mais aussi très dur car je suis arrivée en pleine crise institutionnelle. Ce n'était pas très facile sur un service qui était en reconstruction avec l'absence d'un professionnel qui était en désaccord avec l'institution, donc des remplacements longs, des absences et la naissance d'une nouvelle équipe. Ça a été difficile de prendre une place de stagiaire car j'ai commencé à une place de remplaçante parce que quand j'ai commencé, il n'y avait que ma référente et moi et très vite il a fallu que je me mette dans le bain. » (ENT 4)

Quand le stagiaire n'est pas clairement utilisé dans des logiques de management :

« Le stagiaire était mis à une place stratégique pour gérer une équipe qui n'allait plus très bien. » (ENT 2)

Ainsi, quand bien même les difficultés managériales sont une réalité de la pratique professionnelle, il semblerait essentielle d'en protéger de prime abord, les apprenants. Il n'est pas rare que la problématique de notre recherche rejoigne celle des stagiaires, se retrouvant parfois le plus ancien professionnel devant expliciter l'organisation aux remplaçants réguliers.
Les effectifs et la constitution du groupe de jeune peuvent aussi donner une image très négative des IPE. Et là encore, même si cela est une réalité du métier avec laquelle il leur faudra composer, peut-être qu'une attention particulière durant la période de stage est à envisager :

« A la base on est censés être 10 sur le groupe, mais ça monte plus souvent à 15… donc on essaie de diviser le groupe. On est toujours en sureffectif, tout le temps, tout le temps, je crois que depuis que je travaille là-bas, j'ai dû être une fois à 10 pendant une semaine… » (ENT 1)

Les conditions d'accueil du stagiaire nous amènent à penser que toutes les institutions ne peuvent pas accueillir à tout moment des stagiaires. Cette préconisation, déjà évoquée, encourage à envisager d'autres formes de collaboration entre site qualifiant et EFTS. **Une transparence sur**

l'actualité de la vie institutionnelle mériterait d'exister, sans crainte d'être décrédibilisée auprès des EFTS. Ces informations pourraient circuler de façon fluide entre site qualifiant et EFTS afin de garantir un meilleur accompagnement aux futurs professionnels. Des modalités d'échanges et de liens privilégiés sont à mettre en œuvre dans ce sens.

L'importance de l'équipe dans le parcours de formation, rappelée précédemment, est le second point de vigilance invoqué. Pour certains, la difficile intégration a pu être intolérable :

« quand je rentrais dans la cuisine du personnel, tout le monde se taisait, l'éducatrice refusait de me dire bonjour, je disais bonjour, faisais la bise à tout le monde sauf à l'éducatrice scolaire parce qu'elle refusait de me faire la bise… Si je ne pouvais pas faire de l'analyse de la pratique c'est parce que ma référente et l'éducatrice scolaire refusaient que j'y sois, moi, personnellement, parce que d'autres stagiaires y étaient, enfin voilà, c'était que des choses comme ça » (ENT 6)

Alors que pour d'autres, le sentiment d'appartenir à une équipe a été formateur :

« Au début ça n'allait pas… Je ne me souviens plus ce qui allait pas mais les collègues nous disaient : « non, ça va pas, il faut faire autrement… », ils nous donnaient des pistes et on re-réfléchissait autrement… Et puis au bout de 2 mois ils nous ont dit : « c'est bon, il faut se lancer ». A partir du moment où notre projet été ficelé, là on a eu la liberté, ça c'était bien… Ils nous faisaient confiance, on faisait partie de l'équipe, tout en nous apprenant. » (ENT 7)

Mais plus que l'équipe, c'est encore l'institution dans son ensemble qui est convoquée sur sa disponibilité à accompagner ou non le stagiaire :

« Si je dois retourner en MECS je m'intéresserai à l'ambiance de l'institution avant. Savoir comment ça se passe entre les éducateurs, la direction, les chefs de services. Savoir qui aller voir quand on a besoin. Il y avait des conflits avec la directrice adjointe, elle n'écoutait pas, d'ailleurs moi je l'ai vu une ou deux fois pendant mon stage de presque une année, elle ne savait pas qui j'étais mais elle ne connaissait pas les gens en général. Il y avait trop de nouveaux. La chef de service, elle, a annulé tous les rendez-vous proposés car elle avait toujours mieux à faire. Je ne l'ai jamais sentie comme un soutien. » (ENT 5)

L'équipe, l'institution sont là pour expliciter la pratique professionnelle. Aussi, si elles sont défaillantes à un moment du stage, l'accompagnement réflexif de la proximité d'âge, de la violence,

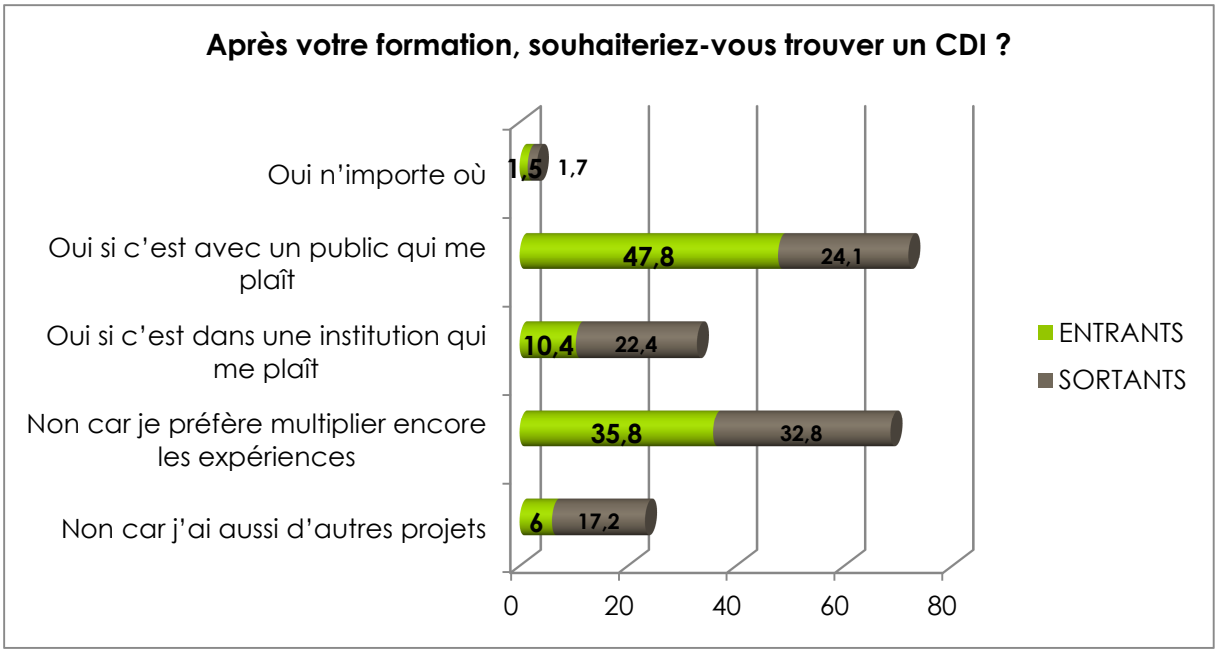
du sens du collectif sont autant de dimensions qui restent inaccessibles pour l'étudiant. Finalement, ce qui est attendu des apprenants c'est simplement la possibilité de se former :

« j'avais à peine 18 ans. Personne ne me prenait au sérieux. C'est comme s'ils ne voulaient pas se « mouiller » et pas prendre le risque. Alors je trouve que ce n'est pas terrible, car un stagiaire on l'accompagne dans son stage et ce n'est pas juste un professionnel qu'on paye peu et qui vient aider. » (ENT 2).

Ce sentiment d'être "lâcher" sur le terrain est le plus dangereux. Les conséquences sur la perception des IPE et du TAIPE sont immédiates. Ainsi plutôt que d'opter pour des stratégies à court terme qui placeraient le stagiaire en remplaçant, les terrains professionnels n'auraient-ils pas tout intérêt à accompagner d'avantage ces stages en les considérant comme une possibilité de rendre attractive leur activité. Nous pouvons supposer que, s'ils en comprennent le sens, les étudiants auront une réelle appétence à postuler sur les dispositifs d'internat de protection de l'enfance, une fois diplômés. D'ailleurs :

« On a su l'accueillir. On sait faire aujourd'hui, car on prend beaucoup de stagiaires. Ceux-ci par la suite, nous aident souvent aux remplacements, en cas de besoin. On leur amène une certaine sécurité, la confiance en eux, de l'écoute, du relais (cadre ou médiation), ou de l'échange pour essayer de les aider à comprendre. Puis on amène l'histoire, les valeurs et l'humour. Un des points clef à l'intégration des nouveaux arrivants c'est le travail avec la famille et l'implication personnelle. Rare sont les embauches sur annonce car l'équipe est stable, on privilégie les anciens stagiaires et le réseau. Les arrivées sont consécutives à des congés maternité ou de formation. » (ENT 9)

Un stage qui se passe bien va donc déterminer profondément la perception de l'apprenant quant au TAIPE. En fin de formation l'envie du TAIPE est toujours présente mais avec des conditions d'acceptation précises notamment par rapport aux dynamiques institutionnelles. Statistiquement, cet effet de la formation est repérable car si à l'entrée en formation la moitié envisage la possibilité d'un CDI à la condition que le public lui plaise (46,3%) cela baisse quasiment de moitié à l'issue de la formation (passage de 46,3% à 24,1%). Cette baisse est compensée par des étudiants pour qui l'intérêt, l'attraction de l'institution déterminerait l'envie d'être en CDI (passage de 10,4% à 22,4%).



Mais cela amène à une réflexion plus large sur le rapport au CDI que nous traiterons ultérieurement. Pour l'heure, notons qu'une attention particulière semble être à porter dans la présentation du projet et les valeurs de l'établissement pour le recrutement de professionnel comme de stagiaire.

« C'est l'histoire hyper forte de l'établissement qui m'a plu, il y avait une vraie dynamique institutionnelle qui n'est pas possible en milieu ouvert » (ENT 7)

Et surtout de s'assurer que le projet présenté est mis en œuvre :

« Je pensais qu'on travaillait vraiment avec les familles, en fait non ! En tout cas pas dans cette MECS. C'était dans le projet de service qu'ils étaient en train de réécrire et ils voulaient souligner ce point car eux aussi n'étaient pas satisfaits. Mais il y avait un contexte institutionnel compliqué et franchement le travail avec des familles je ne sais pas ce que c'est ». (ENT 5)

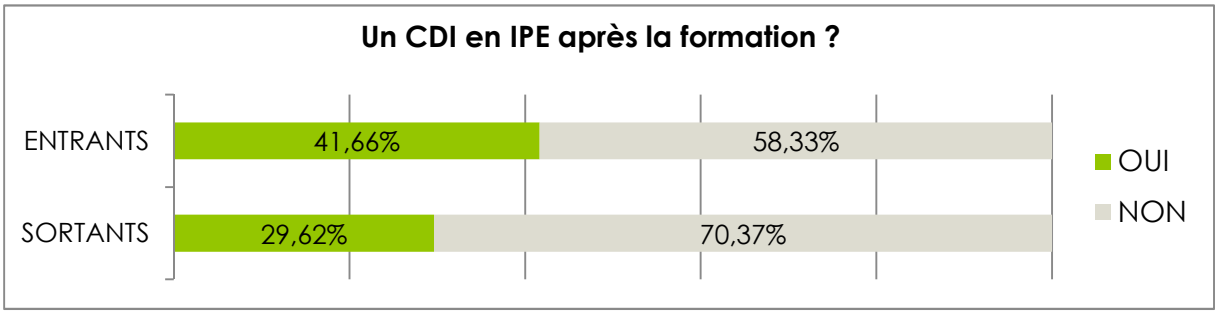
Cette importance donnée à la cohérence du projet institutionnel, à la rencontre d'une équipe, permet à la fois de prendre la mesure de son intérêt pour l'accueil en stage mais aussi de mieux comprendre le rapport à l'engagement professionnel de ces futurs ES :

« Le côté pérenne du travail fait peur, mais je veux bien travailler dans un endroit avec une équipe qui me convient. Ce qui me fait hésiter à prendre un CDI, c'est qu'on ne voit pas tout ce qui se passe en interne, on n'a pas le temps de comprendre ce qui va se passer, même si le premier contact avec le

chef de service se passe bien. Je suis plus apte à accepter un CDD de 3 mois et de voir si cela me convient. Un CDD c'est un peu une porte de sortie. Et si jamais ça se passe mal, je peux m'enfuir et me dire que cette institution n'est pas pour moi. » (ENT 2)

En guise de conclusion, nous articulerons donc cette envie initiale du TAIPE soumise à conditions à cette « nouvelle » conception du rapport au travail.

Ainsi l'envie du TAIPE, si elle est bien présente initialement, évolue et se modifie durant la formation, mais à l'inverse de ce que nous avions supposé. Puisque si au départ l'envie de travailler en PE après la formation, est très forte (73,1%), elle est consolidée, renforcée en sortie (77,6 %). La formation semble permettre aux apprenants d'associer d'avantage le TAIPE à des expériences positives. Dans les modalités de l'enquête, ils passent de 1,5% à 13,8 % à considérer que d'assurer un accompagnement éducatif auprès d'un collectif d'adolescents en internat de la PE est "un plaisir". Cependant si les variables « à éviter à tout prix », « à éviter autant que faire se peut » et « à supporter en attendant autre chose » n'apparaissent pas chez les entrants, elles sont bien présentes en fin de formation : 1,7% souhaitent l'« éviter à tout prix », 8,6% l'« éviter autant que faire se peut » et 6,9% le « supporter en attendant autre chose ». La formation construit une vision plus nuancée de l'envie du TAIPE ou soumis à conditions. Néanmoins ils sont nombreux a envisagé cela comme avenir professionnel (pour rappel 75,20 % sont prêts à aller travailler en PE à l'issue de la formation. Parmi ces apprenants 47,2 % ne sont pas opposés à l'idée de travailler avec des adolescents en IPE et 12,8% espèrent rapidement. Donc 60% des sortants sont prêts au TAIPE).
Ce n'est donc pas le TAIPE qui rebute les étudiants mais plutôt un projet professionnel engageant sur le long terme. En guise de transition entre cette envie initiale maintenue et renforcée par la formation et la nécessité d'en prendre soin dans les expériences professionnelles à venir, la question du rapport au travail et de la conception que ces « nouveaux » professionnels s'en font est à poser.
L'hypothèse que nous avons faite est celle d'un rapport au travail spécifique, différent. Et cela s'avère en partie fondé car :



Alors que 75,20 % des apprenants souhaitent travailler en PE après la formation. **Le CDI est clairement pointé comme le critère qui limite l'envie du TAIPE.**

Pour les étudiants qui finissent leur formation, le CDI n'est clairement pas une priorité et ce quel que soit le champ d'intervention (moins de 2% sont prêts à prendre un CDI n'importe où). Pour 17% d'entre eux, ils ont d'autres projets après la formation (notamment de voyager). Et pour 33 % des apprenants, ils s'orientent davantage vers le CDD, justifiant leur choix par le désir de diversifier leur activité sur différents champs de l'intervention sociale, dans l'objectif de se forger une expérience conséquente. Ce rapport au travail est confirmé, voire se précise, car pour les entrants, le souhait d'"un CDI n'importe où" baisse encore.

De la même manière alors que 60% des apprenants envisagent de travailler avec des adolescents en IPE en fin de formation (en cumulant ceux qui souhaitent y aller tout de suite, et ceux qui ne sont pas contre), pour 87,2% il n'est pas envisageable que ce soit en CDI. Il serait alors intéressant de vérifier si le turn-over des équipes est spécifique aux internats, à la PE ou au travail social dans son ensemble. A moins que cela ne soit une réalité du monde du travail actuel qui poserait plus de difficultés pour le TAIPE mais ne serait pas forcément spécifique à ce dernier.

Toujours est-il qu'une conception du travail en "mode projet" apparaît dans nos résultats et oblige peut-être à repenser l'organisation des IPE. Les apprenants nous disent combien l'importance du projet institutionnel compte, combien les liens avec l'équipe sont importants mais aussi comment, pour eux, l'engagement peut se faire sur une courte période, de façon intense et ne s'évalue pas forcément dans la continuité. Cela n'est pas sans poser problème quand précisément il est question de maintien du lien, de syndrome abandonnique, de continuité de service et d'engagement affectif. Mais peut-être est-ce une réalité avec laquelle il va falloir composée. Si cette logique peut étonner ou surprendre, particulièrement pour des générations qui ont priorisé la stabilité avant tout autre projet, elle prime aujourd'hui. L'important étant de ne pas se tromper sur les raisons de ces fluctuations professionnelles. Puisque le TAIPE trouve écho dans les envies des futurs ES, qu'il semble plutôt valorisé dans le parcours de formation et que finalement ces « nouveaux professionnels » recherchent une relation de proximité ce n'est que dans un rapport au travail et à ces conditions de réalisation que nous pouvons trouver une légitimité à ces multiples changements.

Prendre soin d'une envie fragile

Comme nous avons pu le voir, chez les étudiants, l'envie de travailler en Internat de la Protection de l'Enfance est là, que ce soit en entrant en formation ou en sortie. Il y a clairement un vivier de futurs professionnels. Nous avons pu constater qu'au cours de la formation, si la découverte des conditions concrètes du métier ne dissuade pas, ou à la marge, les diplômés d'aller en Internat de la Protection de l'Enfance, cette découverte tend à les rendre plus regardants quant aux choix de l'institution dans laquelle ils pourraient être amenés à travailler.

En somme, ils expriment une certaine prudence, une certaine exigence quant aux conditions de travail[47] que proposent les établissements d'accueil. Cette vigilance prend parfois la forme d'une méfiance, souvent dès la lecture d'une annonce d'emploi, envers des employeurs qui insisteraient trop sur des conditions d'emploi favorables ou qui proposeraient un CDI trop vite ; faisant craindre aux professionnels que les efforts produits pour rendre attractif le poste à pourvoir ne soit que l'expression, en creux, d'un déficit de qualité des conditions de travail.

« Quand je postule pour une offre d'emploi, je suis méfiante à m'engager dans un établissement qui est prêt à débaucher n'importe qui, débutants, sans qualification. On a l'impression que les établissements baissent leurs critères de recrutement ». (ENT 4)

Cette prudence fait donc écho aux récits que nous avons pu recueillir en entretiens avec les professionnels (jeunes ou plus anciens). En effet, comme nous allons le voir, l'envie de travailler en internat de la Protection de l'Enfance est fragile. Ou plutôt, elle est fortement conditionnée aux conditions de travail, aux expériences professionnelles cumulées tout au long du parcours ; expériences qui vont alimenter ou ronger cette envie, et ce, quand bien même son métier relève d'un attachement fort au sens de ses missions, voire d'une passion. Ceci nous renvoie aux propos d'une jeune professionnelle, elle-même en pleine remise en question au moment de l'entretien :

« Je trouve qu'il y a tellement de turn-over que je me dis que : ben, si ! Ils arrivent très bien à embaucher des éduc, mais ils n'arrivent pas à les garder quoi… ! Pour moi, c'est là, toute la différence… Et pourquoi ils n'arrivent pas à nous garder ?! » (ENT 1)

[47] Les conditions de travail doivent être distinguées des conditions d'emploi. Les conditions de travail renvoient plutôt à « l'activité de production de biens et de services, et l'ensemble des conditions d'exercice de cette activité », quand les conditions d'emploi circonscrivent plutôt à « l'ensemble des modalités d'accès et de retrait du marché du travail ainsi que la traduction de l'activité laborieuse en termes de statuts sociaux » (Margaret et ali, 2004, p. 3-5).

C'est bien là toute la question qui va nous occuper à présent : quels sont les facteurs qui alimentent ou rongent l'envie de travailler en Internat de la protection de l'enfance ? Quels sont les facteurs qui encouragent les professionnels soit à rester, soit à partir ?

Nous verrons d'abord que les conditions de travail, sans grandes surprises, sont donc essentielles à envisager pour comprendre comment elles participent ou non à une usure professionnelle ; usure qui, si elle peut générer des mises en retrait (moindre implication, arrêts maladie, etc.) de professionnels, constitue le motif majeur de départ. Puis est apparu plus spécifiquement lors de la phase qualitative que la violence fait aussi enjeu dans l'envie de rester ou non. Or comme nous pourrons le voir, cette violence qui peut faire partir n'est forcément la première à laquelle on est en droit de penser lorsque l'on s'imagine le travail en IPE. Enfin, point tout autant majeur que les premiers, nous verrons que la cohésion tant au niveau de l'équipe, qu'au niveau institutionnel (notamment dans le rapport entre les équipes éducatives et d'encadrement) forme là encore le terreau de l'envie de rester ou de partir.

I. DES CONDITIONS DE TRAVAIL QUI NOURRISSENT OU RONGENT L'ENVIE DE TAIPE

Partons d'un constat simple, d'une évidence : le travail en internat de la Protection de l'Enfance n'est pas facile, il est dur, il exige beaucoup des éducateurs. Or, comment se fait-il que des professionnels tiennent des années et d'autres non ? Comment comprendre que des jeunes professionnels puissent déjà vouloir partir et/ou se sentir épuisés au bout d'une carrière d'à peine quelques années, voire parfois quelques mois ?
Comme souvent, une étude de terrain permet de balayer les lieux communs qui consisteraient à trancher ces questions par une argumentation convenue en termes de vulnérabilités individuelles ou d'une supposée inaptitude des jeunes générations à persévérer au-delà des premières difficultés rencontrées puisque favorisant les plaisirs plus immédiats. Lorsque l'on reprend les parcours, les expériences professionnelles de ceux qui tiennent et de ce qui ne tiennent pas ou plus, force est de constater que les conditions de travail sont au cœur des dynamiques d'usure ou de non-usure. En somme notre question est plutôt : comment, en comparant les parcours de ceux qui restent et de ceux qui partent des internats, est-il possible de mieux saisir les processus qui permettent de tenir ou pas sur la durée ?

Dans un premier temps, nous verrons que les horaires atypiques et l'engagement de soi dans son travail ne sont une entrave ni à l'envie de travailler en internat, ni à l'envie d'y rester : quand on veut travailler en IPE, c'est plutôt le contrat de base reconnu par tous. Pour autant, les temps de travail

font problème. Il s'agira alors de voir comment l'organisation de la répartition de temps de travail peut générer des cadences qui nuisent : elles nuisent au professionnel ~~(santé)~~ et à son professionnalisme et finissent en bien des cas par entraver sa vie privée.

Mais les conditions de travail font problèmes pour les professionnels aussi parce qu'ils ne sont pas les seuls à être impactés. Là, il s'agira de voir comment quand ils ne peuvent faire leur travail dans des conditions suffisamment bonnes, ce sont aussi (d'abord?) les jeunes des internats qu'ils voient en subir les conséquences. De là à avoir le sentiment d'être, au mieux inutile, au pire coupable de contribuer à des cercles vicieux qui tendent plus à casser les jeunes qu'à les protéger, il n'y a qu'un pas. Alors, quand les conditions de travail détériorées se combinent à des conditions d'accueil des jeunes elles aussi dégradées, là, un cocktail de facteurs semble réuni pour encourager au départ.

La question de la reconnaissance est aussi apparue de manière prépondérante dans la question des conditions de travail qui font tenir ou non. Comme nous le verrons, s'il y sera question de l'enjeu de la (non) reconnaissance des éducateurs et de leur travail par leur institution, il y sera aussi question des manières dont des professionnels en arrivent eux-mêmes à ne plus se reconnaître ~~eux-mêmes~~ dans leur travail.

Pour finir, nous reviendrons sur les dynamiques d'usure et de non-usure. Nous verrons que dans un cas comme dans l'autre, ces dynamiques procèdent d'un ensemble de facteurs. Or, le constat sera assez clair : l'ensemble des facteurs qui mènent à l'usure sont exactement ceux qui à l'inverse – quand ils sont préservés – font rester. Nous pourrons alors en revenir à la mise en discussion du sens de l'attrait du CDD pour les plus jeunes professionnels : s'il traduit donc en grande partie un rapport spécifique au travail, le CDD, parce qu'il est aussi pensé comme une stratégie individuelle de respiration et d'anticipation de son usure, permet de manière paradoxale (en apparence) de pouvoir rester en IPE sur la durée.

1. Horaires atypiques et engagement de soi : le contrat de base du travail en internat

Au départ de cette recherche-action, nous avions posé l'hypothèse que le recrutement des éducateurs spécialisés se heurtait à des conditions de travail peu attractives, notamment en raison des horaires atypiques inhérents au travail en Internat ; horaires qui rendraient difficile l'articulation entre vie professionnelle et privée.

Les résultats (phases quantitative et qualitative) montrent que si les conditions de travail sont une variable majeure de l'envie de travailler en Internat de la Protection l'Enfance (ou non, ou plus), ce n'est pas la dimension atypique des horaires qui est en jeu, ni l'éventualité que le travail *déborde* sur la vie privée.

a) « Vivre en décalé » : du prix à payer au mode de vie attrayant

Parmi les résultats du questionnaire passés aux étudiants, il ressort clairement que les horaires atypiques font peu obstacle à l'idée, à l'envie de travailler en internat de la Protection de l'Enfance, et ce, ni à l'entrée en formation, ni en fin.

À la question : « Les structures de l'internat en PE nécessitent une présence éducative permanente (24h/24, 365 jours par an). Pensez-vous que cette contrainte organisationnelle, qui impose des horaires atypiques, empêche votre engagement dans de tels dispositifs ? », plus de 67 % des entrants répondent non, quand près de 72 % des sortants répondent également non. Donc, si les horaires atypiques sont très majoritairement non perçus comme entrave à l'idée de travailler en Internat, en fin de formation, force est de constater que cette tendance se confirme, voire, tend à se renforcer. La majeure partie des étudiants sont donc prêts à composer avec cette spécificité organisationnelle du travail en Internat de la PE.

Nous avons mis en discussion l'enjeu des horaires atypiques avec les interviewés. Les résultats précédents se confirment : ils ne font pas entrave à l'envie de travailler en Internat.

Les horaires atypiques sont d'abord perçus comme une donnée de départ :

« On sait qu'on doit travailler le soir, le matin, les Week-ends, en internat c'est normal... » (ENT 5).

C'est le contrat reconnu par tous en quelque sorte.

Le travail en horaires atypiques fait plutôt office de mode de vie ; mode de vie qui correspond à des aspirations antérieures, à des rythmes personnels ou mode de vie dont on s'accommode. Il y a oscillation entre un véritable attrait pour les horaires atypiques et l'idée que vivre en décalé est plutôt un *prix à payer* ; *prix à payer* plus ou moins lourd selon les professionnels et leurs étapes de vie (au moment de devenir par parent notamment).

« Ça a toujours été une volonté d'être en horaires décalés, surtout quand j'étais en région parisienne, clairement c'était un avantage pour moi de bosser en décalé parce que forcément j'avais pas les bouchons [...] de toute façon, ça m'a jamais dérangée [...] Je pense même que je préfère ça aux horaires de bureau, 8h-17h ». (ENT 1)

« C'était un peu lourd mais d'un point de vue social, alors là assez personnel, t'es en décalage. Quand tu bosses le samedi et le dimanche, que tu bosses tous les mois ou toutes les 3 semaines le week-end et que tu as tes potes qui font une bringue, et ben tu ne peux pas y être. Alors moi j'avais mes journées de libre, en internat, mais par contre ben toutes mes soirées quasiment, j'étais au boulot. Donc c'était pratique pour faire les courses mais pour voir les potes ça l'était beaucoup moins ! Et

sans agenda, tu ne peux pas t'organiser quoi, dès qu'il y a un truc et ben faut prendre l'agenda… T'es un peu décalé quand même de la vie sociale. Alors je ne regrette pas, je ne regrette pas mais je n'avais plus envie de ça ». (ENT 7)

Pour ce dernier professionnel, ce ne sont pas les horaires décalés qui l'ont amené à quitter l'internat. D'ailleurs, il ressort que les horaires décalés ne sont pas à eux seuls le déclencheur d'une envie de quitter les Internats. Comme nous le verrons, c'est plutôt une combinaison de facteurs (de difficultés et d'insatisfactions professionnelles) qui, à un moment, feront que ce *prix à payer* devient top lourd ou n'en vaut plus le coût aux yeux des professionnels :

« je pense que ça a participé à l'usure, je pense au bout d'un moment… » (ENT 7) ;

« là, j'ai pff ouais, là, j'ai pas trop envie de faire avec… » (ENT 1)

Et quand bien même des professionnels (re)découvrent les horaires de bureau en quittant l'internat, la transition n'est pas toujours une évidence, même pour ceux qui ont pu se dire en partie usés par les temps de travail en Internat.

« Alors par contre me réadapter à des horaires dits « de bureau » c'était l'enfer. J'étais chez moi, on va dire du style vers 18h, parce qu'au début on avait très peu de mesures, c'était une ouverture de service. J'étais chez moi à 18h et puis… « p'tain, je fous rien, qu'est-ce qui se passe là ? » » (ENT 7)

Le rapport au quotidien doit être redéfini. Une jeune professionnelle, qui appréciait les horaires atypiques, qui n'était pas gênée de travailler les week-ends, témoignera d'une adaptation qui, finalement, ne se fait pas sans quelques peines. Elle conclura en blaguant qu'elle n'a maintenant plus d'excuses pour échapper aux rendez-vous familiaux du dimanche *(ENT 6).*
Les horaires atypiques ne sont un frein ni à l'envie de travailler en internat, ni à l'envie d'y rester. Si vivre en décalé n'apparaît pas donc comme une entrave, comme nous allons le voir, l'engagement de soi dans son travail et la porosité qui souvent en résulte entre vie professionnelle et privée ne l'est pas plus.

b) Un travail qui engage au-delà du travail : un « travail passion-tourment »

Dans les entretiens, l'engagement de soi dans son travail apparaît clairement. Par ce que les professionnels sont amenés à vivre en internat, cet engagement est maximal. C'est un travail qui

pousse sans cesse le professionnel à se réinterroger dans ce qu'il est, ce qu'il fait. Cet engagement est, là aussi, une donnée de départ du travail en internat.

« Et il y a vraiment l'histoire de l'engagement, moi, pour moi. Parce que l'engagement en internat, en MECS, n'est pas du tout le même que… si j'en crois mon expérience, qu'en milieu ouvert » ; « Dans les conditions où tu vis des choses extrêmes en internat, tu n'as pas le choix. » (ENT 7)

Alors, travailler en Internat de la PE *déborde* de la sphère purement professionnelle. Entre passion et tourment (l'un n'excluant pas l'autre), l'engagement de soi dans ses missions, le caractère même de ces missions, rendent la frontière souvent poreuse entre la vie professionnelle et privée :
« c'est une extension de la vie et ça fait partie du quotidien personnel » (ENT 2).

C'est une dimension du travail en internat de la PE qui n'échappe pas aux étudiants. Les résultats quantitatifs montrent que 70 %[48] d'entre eux ont conscience que ce travail nécessite de penser, (re)définir les frontières entre vie privée et vie professionnelle. Parmi ceux-ci : 16,8 % estiment que la raison tient en la moindre disponibilité pour sa vie privée (*« moins de temps »*), mais il est notable de constater que près de la moitié d'entre eux (49,4%) ne savent pas dire en quoi, pourquoi.
Il ressort des entretiens que c'est un travail qui *prend* le professionnel et qui ne se laisse pas facilement oublier une fois la porte de l'internat franchie. C'est un « travail passion » :

« je vivais protection de l'enfance, c'était prenant psychologiquement et j'avais beaucoup de mal à décrocher car d'un côté je n'avais pas envie… d'accord je suis chez moi, mais je suis aussi là-bas et ça c'est surprenant. En même temps ça me plaît, je suis passionnée et maintenant cela fait partie de ma vie. Donc ma vie à en quelque sorte changée et ce n'est pas quelque chose qui arrive dans un IME. » (ENT 2)

Mais c'est aussi un « travail tourment ». Les événements les moins heureux de la journée (conflits, violences), les décisions difficiles, etc., poursuivent les professionnels au-delà de la journée de travail, notamment les plus jeunes :

« J'ai réussi à trouver des échappatoires pour éviter d'être trop envahie dans ma sphère privée. Au début, c'était pas évident, je ne dormais pas toujours très bien après une soirée agitée. Au travail, le

[48] Cf Q36 (Questionnaire sortants)

soutien de l'équipe est important. […] J'arrive à poser les questions qui me travaillent à mes collègues pour éviter de tourner en rond et d'être submergée. » (ENT 4)

Là encore, comme pour les horaires atypiques, cette imprégnation du quotidien hors-travail par le travail n'est pas un frein à l'envie de travailler en Internat. C'est une donnée du métier avec laquelle il faut (apprendre à) faire. Et, comme il en est justement question dans l'extrait d'entretien précédent, la prise de recul et la réflexivité sont essentielles, d'où l'importance du soutien formel et informel de l'équipe et des espaces dédiés à la mise au travail du travail pour contenir l'« envahissement » et le transformer en levier pour le professionnel.

Vivre en décalé, l'engagement de soi de son travail, la porosité entre vie professionnelle et privée ne constituent pas une entrave à l'envie de travail en internat ou à l'envie d'y rester. Par contre, force est de constater, qu'en certains établissements, les organisations du travail empêchent les professionnels d'avoir les moyens de maintenir (de construire) un équilibre entre toutes ces dimensions. Cumulées avec d'autres conditions de travail qui entravent la réalisation des missions, voire qui peuvent aller jusqu'à briser le sens même de son métier, ces dimensions deviennent alors une partie du cocktail de causes qui amènent les professionnels à vouloir quitter les internats.

Cet ensemble de causes sont d'autant plus claires qu'elles sont exactement celles qui – quand les organisations du travail permettent aux professionnels de maintenir un équilibre (horaires, engagement de soi, porosité), de réaliser leurs missions et d'investir leur métier de sens – font que les professionnels restent.

2. Imprévisibilité et intensité des temps de travail : une cadence intenable au long court

Donc, il n'en ressort pas moins que les temps de travail font bel et bien problème. Non pas parce que les horaires sont atypiques, mais quand, en raison de choix managériaux, d'aléas, de la continuité de service, du turn-over, etc., l'organisation et la répartition des temps de travail produisent une imprévisibilité et une intensité du travail, qui, à force de répétition deviennent usantes sur la durée.

a) Des temps de travail mal équilibrés : une intensité du travail qui nuit au professionnel et au professionnalisme

Dans les entretiens, les temps de travail sont souvent dénoncés comme étant mal répartis, mal équilibrés : enchaîner les soirées sur une même semaine, les larges amplitudes horaires répétées, les remplacements au pied levé, la continuité de service, etc. Le fonctionnement des internats comporte une part d'aléa qui exige des ajustements, et ce, souvent en dernière minute. Or, il ressort que leur

accumulation (répétée et régulière) les font apparaître en bien des situations, non pas tant comme exception, mais comme normalité du fonctionnement.

« Le planning horaire n'est pas toujours équilibré avec des semaines beaucoup plus chargées que d'autres, les semaines avec 3 ou 4 soirs sont épuisantes. J'ai dû me positionner au départ pour avoir un emploi du temps correct. L'internat n'est pas une contrainte quand le planning est équilibré, si ce n'est pas le cas c'est beaucoup plus compliqué avec une accumulation de fatigue et un manque de disponibilité pour les jeunes. » (ENT 4)

« On fait beaucoup d'horaires enfin clairement, c'est fatigant, on peut travailler lundi, mardi, mercredi, jeudi, avoir un jour de repos, et samedi, dimanche, voilà, c'est clair que c'est… c'est un peu fatigant, c'est vrai que les horaires sont pas évidents, ils sont particulièrement mal foutus, mais ça je crois que c'est dépendant des groupes, on n'a pas tous les mêmes plannings, on n'a pas tous les mêmes roulements, je sais pas ce qui fait que nous, avec les petits, c'était un peu plus compliqué… Parce que, peut-être, justement, on devrait être un peu plus nombreux pour accompagner les petits… ? » (ENT 1)

Enchaîner sur plusieurs journées dans la même semaine, de grosses amplitudes horaire laisse peu de temps de récupération, mais aussi peu de temps de respiration. Ce manque se fait sentir au niveau deux temporalités : celle des journées, celle des semaines. Les journées longues ressemblent à des sortes de *marathons de la disponibilité et de l'engagement de soi* ce qui est difficilement tenable lorsqu'elles se répètent. Sur une semaine, ces journées instaurent un rythme de type *métro-boulot-dodo* qui amenuise les possibilités de *se sortir* réellement du travail.

« Aller vivre au milieu d'un groupe, tu en as qui ont envie, des jeunes, mais ça prend de l'énergie, et puis tu peux être au boulot de 6h du matin à 23h hein. En milieu renforcé, en milieu ouvert ou en prévention, tu commences péniblement à 10h du matin et quand tu finis à 19h ou 20h c'est vraiment le maximum quoi. Et puis si t'es fatigué et ben tu manges tranquille, t'as pas encore 15 gamins qui hurlent… Tu gères un peu mieux qui tu es, ce que tu es quoi » (ENT 7)

« C'était éreintant, vraiment éreintant, j'avais beaucoup de mal à couper du travail. Quand je rentrais chez moi, les horaires étaient décalées mais sur des grosses amplitudes et du coup, même si j'aimais bien les horaires décalées… enchaîner 3 journées de 10 heures c'est lourd, c'est très très lourd… et surtout quand on est dans la confrontation permanente » (ENT 6)

Au-delà des interrogations sur les choix managériaux ou le manque d'effectif, le manque de respiration génère une intensité des temps de travail qui entrave les professionnels dans leur posture puisque la fatigue génère un affaiblissement de leurs capacités de distanciation vis-à-vis des situations de travail, avec en premières conséquences : l'irritabilité, le manque de disponibilité pour les jeunes.

« Au bout de 10 heures où on est sur place on peut être un peu fatigué, on peut devenir un peu plus irritable, un petit peu plus soi-même j'ai envie de dire parce que quand on est éducateur et qu'on va en foyer ou n'importe où on met quand même un petit costume d'éducateur, alors il n'y a pas de masque, c'est vraiment le costume mais on est soi-même avec un petit peu c'te peau d'éducateur où on ne va pas être 100 % soi-même. Et du coup peut être qu'au bout d'un certain moment, ce costume va un petit peu tomber et du coup les jeunes peuvent voir notre vrai visage en fin de journée par exemple. Et ce n'est pas le cas en milieu ouvert parce qu'on garde le costume toute une heure pendant le rendez-vous. » (ENT 3)

« On doit pouvoir avoir le temps de… On doit pouvoir se remettre en question et c'est ça qui m'a manqué en Protection de l'Enfance, c'est que je n'avais pas le temps de me remettre en question… Je trouvais que le rythme était à la fois assez élevé et assez long. » (ENT 6)

En somme, les professionnels pointent un manque de respiration dans les rythmes et cadences de travail pour prendre du recul, et donc être de bons professionnels quand, sans arrêt, ils ont *la tête dans le guidon*. Alors, si la répartition des temps de travail nui aux professionnels (santé notamment avec l'accumulation de fatigue), elle nuit aussi à leur professionnalisme.

b) Des temps de travail trop imprévisibles : une flexibilité qui entrave la vie hors-travail

Les temps de travail sont intenses et aussi très souvent flexibles, changeants au gré des aléas de l'organisation et de la répartition des effectifs disponibles.

« Ils ne sont pas hyper réglo sur les conditions de travail, sur les horaires, sur les… ça m'est déjà arrivé de bosser, bah après continuité de poste hein, le veilleur il ne vient pas, t'es obligé de faire la nuit quoi… Donc tu fais la nuit, tu fais ta journée + la nuit… ou alors, on a jours où on doit se tenir prêts à être là si un collègue est absent, mais c'est pas des jours d'astreintes… C'est des astreintes, mais un peu cachées quoi… » (ENT 6)

Là encore, ce qui pèse sur les professionnels c'est le caractère non-exceptionnel de ces situations.

« Mais il faudrait des horaires prévisibles, des roulements réguliers, pour pouvoir s'organiser dans sa vie perso. Ce qui est ingérable, c'est les modifications sans arrêts des horaires. On rappelle les gens chez eux, ils doivent revenir, tant pis si leurs enfants sont à l'école et qu'ils doivent aller les chercher. Ils n'ont pas prévu la cantine, ils doivent payer des modes de garde en plus. […] En formation, je ne pensais pas que c'était possible à ce point d'être sur des rythmes qui changent tout le temps. » (ENT 5)

L'organisation des temps de travail rend l'articulation vie professionnelle et personnelle particulièrement compliquée. Il y est d'ailleurs parfois moins question d'articulation, que d'entrave à la vie personnelle quand, sans cesse, c'est la vie de famille, de couple qui vit sous le coup de la contrainte des plannings aléatoires et devient elle-même difficilement organisable.
Alors, la combinaison de l'intensité et de la flexibilité des temps de travail pèse lourdement sur la qualité de vie hors-travail.

« Ça, c'était super dur pour moi. Euh… ma fille, quand elle est arrivée [...] je l'emmenais chez la nounou et je la voyais trois jours après parce que quand je rentrais elle dormait et puis… y'a des moments, si on était mardi et ben : « à vendredi ». Alors y'a des moments c'est compliqué d'être décalé. Et puis quand il y a eu l'école je la voyais 5mn ou 10mn par jour donc… Et puis quand il y a eu le deuxième, c'était encore plus compliqué quoi. » (ENT 7)

« Cette année j'ai des horaires de bureau, je peux faire des activités le soir, j'ai tous mes week-ends et je peux programmer des choses. L'année où je retourne en MECS je sais que je fais plus de sport. Ce n'est pas possible, les horaires changent tout le temps, c'est ça qui est épuisant ». (ENT 5)

L'accommodation des professionnels peut toucher rapidement à des limites, même pour ceux qui aiment vivre en décalé.
La répartition des temps de travail est une donnée majeure de l'usure, mais non la seule. C'est un ensemble de conditions qui se combinent : à la fatigue physique et psychique, s'ajoute bien souvent l'absence de reconnaissance de l'institution.

3. Des conditions de travail aux conditions d'accueil : les jeunes impactés

Il ressort des entretiens que si les conditions de travail font souvent problème pour les professionnels, c'est aussi (surtout) parce qu'ils ne sont pas les seuls à être impactés. Ici, il y a au moins deux dimensions qui se distinguent et s'articulent. D'un côté, il y a les conditions de travail des professionnels, de l'autre, il y a les conditions d'accueil, et donc de vie, des jeunes.
Ces deux dimensions jouent de manières très variables selon les établissements. Parfois, les conditions de travail et d'accueil sont dégradées ou sont en voie de dégradation ; parfois c'est plutôt l'une ou l'autre des dimensions. Or, il ressort que lorsque l'une se dégrade, c'est l'équilibre de l'internat qui se voit ébranlé.

a) Déséquilibre du ratio professionnels/jeunes : vers une perte du sens du quotidien et du collectif

Force est de constater que certains établissements sont particulièrement touchés par des situations de sureffectif des jeunes. Là encore, ces situations posent vraiment problème quand elles ne relèvent quasiment plus de l'aléa temporaire. Les professionnels concernés par le sureffectif pointent à la fois son ampleur et son installation dans le temps.
Ce sureffectif peut transformer la vie en collectivité, en vie en promiscuité. Il crée des situations où il y est parfois moins question pour les jeunes de *vivre ensemble*, que de vivre *les uns sur les autres*. Cette promiscuité peut devenir le terreau de tensions ou d'un accroissement des tensions dont on comprend bien qu'elle ne facilite pas le travail déjà complexe des professionnels, sans compter qu'elle empêche les professionnels de réaliser correctement leur mission première : l'animation du quotidien et du collectif.

« Moi, je vois pas du tout le côté animation du quotidien, du collectif, il y est très peu, quand il y est c'est trop bien, mais c'est un groupe apaisé, avec un nombre d'enfants normal ! » (ENT 1)

Si le dépassement des capacités d'accueil est un problème en soi, il l'est encore plus quand le réajustement du nombre de professionnels est insuffisant. Dans ces situations, le quotidien prend des allures de travail à la chaîne où il s'agit déjà d'arriver à assurer l'ensemble des tâches qu'il y a à faire. Alors que devient le sens du collectif dans ces situations ? Non, seulement il tend à se dissoudre dans la cadence des tâches, mais aussi, il peut devenir problème.
Pour faire face, les professionnels bricolent avec les moyens du bord : séparation des jeunes et répartition en plus petits groupes pour *« gérer »* les repas, les douches, les devoirs, par exemple. Au-delà des considérations pour leur propre inconfort de travail, c'est bien les conséquences délétères sur les jeunes que les professionnels constatent et déplorent ; conséquences délétères qui viennent à

leur tour complexifier leur travail auprès des jeunes. Ici, c'est donc bien un cercle vicieux qui s'installe :

« Je pense que c'est compliqué pour eux de trouver leur place et… forcément, les petits de 5 ans, ils se disent : oui, c'est moi la mascotte du groupe… et puis celle de 12 ans, va se sentir complètement délaissée… Ben, forcément ! On est 2 éducs, les douches, il faut les faire avec les petits… En attendant, les plus grandes, ben elles… Bon, soit elles font de la merde, elles s'engueulent, elles essaient de fumer, des trucs débiles de pré-ados quoi ! Mais, c'est un temps où on n'a pas l'œil sur elles… Donc, elles se sentent délaissées, elles partent en cacahuète… du coup, c'est compliqué… » (ENT 1)

Le respect capacités d'accueil est un enjeu en soi ; enjeu dont on comprend bien qu'en certaines circonstances il soit difficile à tenir. Or, à minima, dans ces situations, un ratio équilibré entre professionnels et jeunes doit être maintenu. D'ailleurs, là où le sureffectif des jeunes se combine à un manque de professionnels, il reste néanmoins des moments, comme les camps, rares certes, mais qui font respiration pour les jeunes et les professionnels. Le récit de ces moments nous permet de comprendre qu'il s'agit bien ici d'un effet de situation. Autrement-dit, lorsque l'équilibre du ratio revient entre professionnels et jeunes, le travail peut à nouveau se faire, et il retrouve son sens pour les professionnels et pour les jeunes :

« C'était génial ! Franchement, je suis partie en me disant : pfff, je suis fatiguée, ça va être dur de partir en camp, d'assumer et en fait, je suis revenue requinquée ! Étonnement remotivée ! Enfin fatiguée, mais remotivée heu… Voilà, parce que du coup, on est en binôme, on est en petit groupe, on peut faire des choses, apprendre à mieux connaître les petits » ; « Les moments de camps, c'est trop bien pour ça… On est partis, il y avait 6 enfants, on était 2 éducs, franchement, quoi de mieux?! » (ENT 1)

Si tous les établissements ne sont pas concernés (ou moins) par le sureffectif répété des jeunes, certains semblent plutôt manquer de professionnels. En découlent des situations de mise en difficulté, surtout quand le non-remplacement des professionnels est comblé par le recours aux stagiaires :

« quand il manquait quelqu'un comme j'étais là… je comprends j'étais stagiaire, gratifiée… » (ENT 5)

Le manque de moyens vient directement impacter des établissements. Quand les marges de manœuvre financières sont faibles, la raison économique tend à l'emporter plus souvent sur les

besoins des jeunes. S'il n'y est pas forcément question de sureffectif des jeunes ou de manque de professionnels, à force, l'appauvrissement des établissements motive des décisions, des choix de type *économies de bout de chandelle* qui interrogent.

« Aujourd'hui qui va aller s'emmerder à se confronter à 15 gamins et 8 collègues en permanence, il faut être taré. En plus avec les directions qui sont confrontées à des problèmes de budget de fous, des budgets de fonctionnement qui se réduisent de 2% chaque année. Le directeur de x, il en est à dire : moi, je ne sais plus où je peux faire des économies. Maintenant les économies, c'est sur la bouffe et le chauffage ! Et toi, t'es éduc et t'es au milieu de tout ça… Faut être taré quoi ! Tu te dis : Là, je vais forcément dans un endroit où face à moi je vais avoir des jeunes en extrême difficulté. » (ENT 7)

S'il s'agit aussi parfois d'être inventifs pour trouver des activités gratuites, la raison économique peut faire rater aux professionnels des occasions d'être avec les jeunes sur des moments hors tâches quotidiennes (d'être dans la relation), mais qui font la différence, qui comptent. Si ces *économies de bout de chandelle* font en partie leur preuve à courts termes puisqu'elles épargnent ce qui peut être épargné au budget, qu'en est-il du long terme quand il s'agit ensuite de rattraper leurs conséquences ?

b) Gestion des imprévus, remaniements soudains d'équipe, anticipation des changements : l'imprévisibilité et l'organisation en question

Nous voyons en filigrane apparaître, ici et là, la question de l'aléa. Normal dans toutes collectivités humaines, en regard des spécificités des internats, il y est légion. L'aléa peut venir de tout côté, aussi bien de celui des événements qui surgissent au sein du collectif des jeunes que du côté des professionnels (absences, non-disponibilité par exemple) ou encore de l'institution (accueil non prévu de jeune).

En regard de ce qu'il ressort des entretiens, si certains établissements peinent à absorber l'aléa tellement il y est fort (foyer d'urgence notamment), plus généralement, nous nous sommes interrogés sur la capacité des établissements à anticiper des changements prévus, planifiés. Ce dernier point renvoie spécifiquement à l'anticipation du turn-over des professionnels de manière à pouvoir faire un tuilage correct entre professionnels qui se relaient. Les situations où un professionnel arrive (débarque plutôt) sans les informations nécessaires ne semblent pas rares.

« Pour moi c'est ça, le turn-over, le principal problème, il est au niveau des transmissions et de l'accueil qu'on peut proposer aux nouveaux professionnels qui viennent travailler… Je me souviens que la première fois qu'une remplaçante actuelle qui est encore en formation a bossé sur la structure, elle était toute seule… Elle était venue 20 minutes pour faire le tour de la structure avec le chef de service la semaine d'avant, mais par contre, elle a débarqué sur un week-end et les week-ends, on travaillait seul, et elle, elle a débarqué un week-end en ayant vu 20 minutes la structure… ! Elle sait pas comment le système de transmission fonctionne, elle connaît pas tous les professionnels, elle ne connaît pas les jeunes, argh… oui, pour moi, on ne rentre pas dans des conditions très idéales sur un poste et sur des accompagnements en fait… ! Que ce soit au niveau des jeunes ou au niveau de l'équipe et je pense que, pour une équipe, c'est aussi compliqué d'avoir à gérer ça et de dire : ah, je suis désolé j'ai que 20 minutes pour te présenter la structure, désolé, j'aurais aimé que ce soit plus, mais on m'a dit qu'on pouvait pas t'embaucher sur la soirée parce que ça coûtait trop cher… Là, tu rattraperas les 20 minutes, mais heu, voilà, ça sera pas plus… Et même si moi, ça me convient pas en tant que professionnel, je vais quand même le faire et essayer de le faire le mieux possible pour que tu puisses être un peu préparé » (ENT 6)

Et comme le dira cette jeune professionnelle, c'est aussi en quelque sorte, ce qu'il s'est passé lorsque son CDD est arrivé à son terme. Concrètement, les professionnels semblent ne pas avoir le temps de faire les transmissions correctement, voire parfois des transmissions tout court. Alors, pour le professionnel qui part, le sentiment de ne pas finir sa mission correctement peu laisser un peu d'amertume.

« Par contre ça n'a pas été facile de l'accepter et je n'ai pas pu faire de transmission avec la personne qui allait prendre ma place. Et ça pour moi ça a été difficile. Alors si j'ai essayé de lui faire une transmission, moi, en essayant de lui mettre un maximum de trucs mais par contre… moi ça m'a gênée… » (ENT 6)

A ces situations de turn-over dans lesquelles les transmissions peinent à se faire, s'ajoutent des situations complexes générées par des décisions soudaines de l'encadrement, autrement-dit, qui là encore, limitent les possibilités pour les professionnels de se préparer eux, mais aussi de préparer les jeunes. Ce sont des décisions qui peuvent concernées des remaniements plus ou moins importants d'équipe.

« Et j'ai pas eu le choix ! Genre deux jours avant de passer sur le nouveau groupe, on m'a annoncé : tu passes sur le nouveau groupe… Je dis : bon… Ok… Donc, forcément, j'arrive dans une équipe, ils savent

que j'ai pas envie d'être là, donc, c'est compliqué, ils savent que je vais pas rester, donc, c'est compliqué…Bref… ça a fait que nous mettre tous en difficulté… ça a mis les petits en difficulté… C'est vrai ces questions… On n'a même pas les réponses… Et peut-être que même le chef de service n'a pas les réponses… » (ENT 1)

L'organisation des équipes du fait du turn-over en devient parfois peu respectueuses des professionnels et des mineurs accueillis. La logique gestionnaire (ratio d'encadrement) fait prendre parfois des décisions pas toujours comprises, dans le sens où, si les raisons restent parfois obscures aux yeux des professionnels, leurs impacts pour le quotidien des jeunes les fait apparaitre comme des non-sens.

4. La (non) reconnaissance comme enjeu

La reconnaissance des professionnels par leur institution est également apparue comme un enjeu clair de l'envie de rester ou non en internat. La reconnaissance relève pour majeure partie d'une dimension symbolique, avec d'un côté des signes de reconnaissance (gestes, mots, etc.) adressés aux professionnels et de l'autre les messages envoyés par l'institution à travers le cadre de travail qu'elle met à disposition des professionnels. Là encore, ces deux dimensions se combinent. Comme nous allons le voir, à termes, le danger est bien que les éducateurs finissent eux-mêmes par ne plus se reconnaître dans leur travail.

a) La (non) reconnaissance de l'institution comme enjeu

Le travail en internat nécessite une implication certaine et souvent le dépassement de soi. Donne incontournable reconnue par les professionnels, dans ce métier la frontière "dedans/dehors" est sans cesse dépassée (en heures, en préoccupation, en attention, en mobilisation de ses réseaux…). La reconnaissance individuelle du professionnel par l'institution est notée comme le pendant, le contre-don symbolique et nécessaire, à cet investissement personnel.

Or, le manque de reconnaissance est très souvent pointé comme difficulté par les professionnels. Et il est perceptible pour les professionnels déjà dans l'absence de signe de reconnaissance[49] (quant aux horaires par exemple) ; par cette absence de signe de reconnaissance, l'institution semble alors acter le caractère purement *normal* des efforts répétés des professionnels. Aussi, aux yeux certains, leur épuisement ne semble pas être un sujet de préoccupation ; l'épuisement faisant plutôt office de

[49] Un « merci », par exemple. Le rôle des « rétributions symboliques » est essentiel dans les processus de reconnaissance, voir (HALPERN *et ali*, 2013, p. 43)

variable pleinement intégrée du management. De là, naît facilement le sentiment de ne pas être considérés, voire d'être méprisés par son institution, bref de n'être que *corvéable à souhait* le temps qu'on peut l'être. Si dans certaines institutions, les *corvéables* semblent plutôt ciblés, dans d'autres, c'est plutôt généralisé.

« Pas de reconnaissance de la part du CSE, de la direction. Ils rappellent toujours les mêmes personnes, ceux qui n'osent pas dire non ou ne peuvent pas » ; « Les salariés sont fatigués, la répartition des Week-ends et jours fériés était mal faite, c'était toujours les mêmes personnes qui les faisaient. » (ENT 5)

« Qu'on n'est pas entendus, qu'on n'est pas considérés et qu'on a beau être à bout, ils se disent : ok, très bien… donnez tout ce que vous avez tant que vous pouvez et le jour où vous serez à bout, vous partez et on reprendra quelqu'un de nouveau et ainsi de suite quoi… Ils nous épuisent… j'ai l'impression que c'est ça et que c'est pour ça qu'il y a autant de turn-over… » (ENT 1)

Dès lors que le professionnel est reconnu pour ce travail par le jeune et/ou sa famille mais également (surtout?) par l'encadrement de proximité, son action devient satisfaisante.
Se sentir ainsi non reconnu, voir méprisé, est, à la longue, un motif de départ ; tout comme, une fois retrouvée (ailleurs en général), la reconnaissance par son institution peut à nouveau devenir source d'épanouissement et donc motif pour rester.

« Je suis parti parce que je n'en pouvais plus de ça. Je n'ai jamais été valorisé. Et quand je suis arrivé dans mon nouveau IPE, tout le monde trouvait génial ce que je faisais et ça c'est gratifiant, c'est génial. Quand tu as les cadres qui te disent : « vous faites du bon boulot » et qu'ils le pensent. Avant, je faisais "chier" tout le monde et ils voyaient que chaque fois qu'on "merdait".» (ENT 7)

La reconnaissance collective est tout aussi importante pour soutenir l'envie et le désir de travail auprès d'un public pas toujours facile, de plus, elle favorise la cohérence et la cohésion. C'est donc une boucle vertueuse.

« Et du coup on était une équipe super stable, on bossait bien ensemble, et les chefs de services, parce qu'on en a eu plusieurs, 5 ou 6, nous ont tous dit ça : « on avait confiance en vous parce que vous étiez une vraie équipe, il y avait du sens. » (ENT 7)

Il arrive que la reconnaissance par ses pairs, ses collègues, soit bien la seule qui reste et qui fasse tenir :

« Comme je l'ai dit et redit : il y a aucune considération… de personne en fait… si on ne se considère pas entre éducs, on a la considération de personne ! Je pense que ça, c'est très usant… » (ENT 1)

Mais la reconnaissance est un tout. Si elle s'acte dans des signes, elle s'acte aussi dans des conditions de travail qui permettent la réalisation de ses missions : dans un projet d'établissement clair et qui fait sens, dans une organisation qui permet sa réalisation, dans une confiance réciproque avec sa direction et ses collègues, etc.

b) La (non) reconnaissance de soi dans son travail

Ici, la reconnaissance rejoint le sens que le psychologue du travail Yves Clot lui donne. Bien que la reconnaissance par autrui soit importante, pour Yves Clot, celle qui compte, c'est d'abord celle que l'on a soi pour soi. Et elle passe en premier lieu par un « travail soigné, dans tous les sens du terme, dans lequel nous nous reconnaissons et qui soit défendable à nos propres yeux ». Et il va plus loin, « ce qui est bon pour la santé, c'est d'abord de se reconnaître dans quelque chose, dans un geste, un langage, une technique, un problème à résoudre, une marque, une histoire. C'est là le socle de la reconnaissance. […] Même sans reconnaissance extérieure, lorsque l'on se reconnaît dans quelque chose, on arrive à supporter cette carence. En revanche, lorsque l'on ne se reconnaît plus dans son travail, ce qui se répand malheureusement de plus en plus, il devient difficile à supporter, quelle que soit la reconnaissance d'autrui que l'on en retire » (CLOT, 2014, p.10). Donc, encore faut-il avoir des conditions qui permettent de faire un travail qui soit défendable à ses propres yeux. Ce qui arrive :

« Je les (conditions de travail) trouve bonnes car je me sens respecté par la hiérarchie, soutenu par mes collègues. J'ai de l'autonomie parce que je suis responsable et impliqué dans cette petite structure ». (ENT 9)

Lorsque c'est le cas, et pour en revenir à l'impact du travail en internat sur la vie hors-travail des professionnels, le *prix à payer* dont nous parlions précédemment vaut le coût puisque lié à un engagement de soi dans son travail qui fait sens. Et le *prix à payer* reste relatif, puisque le professionnel conserve la marge de manœuvre nécessaire pour relayer, déléguer l'aléa. Dans ce cas, s'engager au-delà de ce qui est convenu reste un choix, au vrai sens du terme :

« Il y a un impact sur nos vies familiales, par exemple quand un partenaire m'appelle et que je ne travaille pas, je réponds... aussi bien pour un enfant malade, je peux transmettre aux collègues ou gérer moi-même. C'est mon choix ! Ce qui demande une implication prenante. » (ENT 9)

Ce qui revient le plus, dans les discours des professionnels usés et/ou qui ont quitté les internats, c'est bien le récit, pour reprendre Yves Clot, d'un « travail dans lequel on ne se reconnaît pas, ni fait, ni à faire comme on dit » (CLOT, 2014, p.15). Et les dynamiques d'usure sont visibles en bien des récits d'interviewés.

5. Dynamiques d'usure professionnelle : une combinaison de facteurs

L'usure des professionnels est apparue comme un véritable enjeu. Pour avoir fait l'expérience de la comparaison, nombreux estiment que, par la nature même du métier, elle se fait sentir plus fort et plus vite en Internat de la Protection de l'Enfance que dans d'autres champs du travail social. Si elle n'est certainement pas l'apanage du travail en internat, elle semble en constituer une spécificité.

« Je pense que choisir de bosser en Internat c'est d'emblée se dire : je vais au-delà de ce qui est compliqué, je vais face à, je choisi de me mettre en déséquilibre. Et je pense qu'il faut être un peu culotté, un peu tout fou dans sa tête, un peu aventurier ». (ENT 7)

Or, comme nous avons pu le constater, une combinaison de facteurs, à la croisée de l'engagement de soi dans le travail et des conditions de réalisation de ses missions, vont soit alimenter des dynamiques d'usure et de désengagement (jusqu'à en certains cas motiver des départs), soit conforter l'engagement et alimenter les raisons de rester.

« D'autres champs comme le handicap ont d'autres moyens financiers pour faire des projets. On a l'impression de ramer pour tout. On se fatigue beaucoup plus vite, on a plus de chance d'échouer en protection de l'enfance qu'ailleurs. Il faut accepter tout ça pour faire le choix d'y travailler. Après, on s'éclate ! » (ENT 4)

« Je m'en suis pas rendue compte complètement sur le coup… parce que je pense que j'étais vraiment trop dedans, par contre depuis que j'ai commencé ce contrat-là, je fais plus d'heures par semaine mais ça va beaucoup mieux, je me sens beaucoup plus reposée, je me sens plus calme, plus stable et là, je commence à voir une réelle différence. Je me sens mieux avec moi-même depuis que je suis plus en protection de l'enfance. » (ENT 6)

Comme nous allons le voir, les signes de l'usure professionnelle sont forts. D'ailleurs, certains établissements font craindre une forte vulnérabilité à la souffrance au travail, ou aux Risques Psycho-Sociaux pour reprendre le vocable actuel. Dans ces contextes, il ressort que nombreux sont ceux qui recours à des stratégies individuelles de respiration, à une autogestion anticipée de son épuisement.

a) Les signes de la dynamique de l'usure professionnelle, entre turn-over et arrêts maladie

Les signes de l'usure professionnelle sont particulièrement repérables dans le recours régulier aux arrêts maladie et le turn-over. Le turn-over (ou taux de rotation du personnel) comme l'absentéisme pour raison de santé[50] font partie des indicateurs pour évaluer l'exposition d'une organisation aux Risques Psycho-Sociaux. Plus leurs taux sont élevés, plus l'existence d'un « malaise social »[51] dans l'organisation, d'une détérioration de l'état de santé des salariés sont probables. Il ressort des entretiens que cette usure peut toucher les anciens professionnels comme les plus jeunes[52], même au sein d'équipes, jusque-là, plutôt stables.

« Sur les foyers oui. Chaque fois que j'y vais, j'connais plus personne, y a encore un nouveau, une nouvelle tête » (ENT 8)

« Les salariés sont fatigués, la répartition des heures était mal faite, c'était toujours les mêmes personnes qui les faisaient. Avec les arrêts (maladie), il manquait toujours quelqu'un. Alors ceux qui reviennent s'épuisent et se mettent en arrêt, c'est un cercle infernal. » (ENT 5)

« Il y a cette stabilité-là, après en ce moment il y a pas mal d'arrêts maladie et du coup de remplaçants qui viennent. Il y a un petit peu d'agitation en ce moment au niveau de l'équipe mais je pense que sur le long terme c'est une équipe stable. » (ENT 3)

« Tout est fait pour qu'on pète les plombs en fait… (petit rire)… ça marche très bien ! (rire) ça marche très bien parce qu'on est tous plus ou moins en arrêt assez régulièrement… oui, oui, je trouve que ça marche plutôt bien… On est tous usés quoi… » (ENT 1)

Les arrêts maladie font souvent office de stratégies, tant du côté des professionnels que de l'encadrement, de prise de repos, de prise de distance avec des situations professionnelles délétères

[50] ANACT, « Prendre en compte les RPS dans le document unique, Kit méthodologique », 2012, p. 60.
[51] INRS, « Dépister les risques psycho-sociaux, des indicateurs pour vous guider », mars 2017, p.12.
[52] Ce qui, notons-le, interroge sur la rapidité de l'usure qu'il peut exister dans certains établissements.

qui perdurent. En somme, en bien des situations, les arrêts maladie s'apparentent à des stratégies de gestion des conséquences d'une dégradation des conditions de travail et de dysfonctionnement des organisations puisque n'arrivant pas (ou mal) à agir sur les situations de travail qui font problème ; une sorte de *management du ménagement* à minima des situations de crise.
Les arrêts maladie, les remplacements viennent alimenter le turn-over des professionnels. Or, le turn-over contribue lui-même à entretenir la dynamique d'usure des professionnels puisqu'il s'agit à chaque fois pour eux de prendre du temps et de l'énergie pour « former » et s'adapter (se connaître, se coordonner) aux nouveaux ou au moins de réajuster les dynamiques d'équipe.

« On s'rendait compte que on avait des nouveaux collègues, on prenait le temps de leur expliquer, etc., et après ils partaient et là y avait quelque chose de un peu […] Un peu dommageable, Voilà un peu usant parce qu'on prenait le temps-là et puis finalement y supportaient pas et y partaient, on recommençait. » (ENT 8)

Le travail en internat de la Protection de l'Enfance apparaît comme particulièrement propice à l'usure des professionnels. A la spécificité de l'engagement de soi exigé par le travail en internat, se combinent, en bien des établissements, des dysfonctionnements organisationnels, des contraintes institutionnelles qui mettent les professionnels en situation difficiles. Les dynamiques d'usure professionnelle sont parfois bien installées et comme nous l'avons vu, les arrêts maladie et le turn-over en sont à la fois le signe et une des causes, puisqu'ils viennent se sur-ajouter aux contraintes d'ajustement permanent des professionnels.
Or, comme nous avons pu le constater pour échapper à l'usure, les professionnels, notamment les jeunes, mettent en place des stratégies individuelles de respiration, notamment par le recours aux CDD.

b) Les CDD, le temps partiel comme stratégies individuelles de respiration

Aussi paradoxal que cela puisse paraître à première vue, les temps partiel ou les CDD font office de stratégie pour rester impliqué dans son travail sur la durée. Ils traduisent la mise en place d'une distance maîtrisée avec l'intensité du travail permettant aux professionnels d'atténuer ou d'éviter l'usure (rapide) ; usure qui peut générer à terme un désengagement de son travail, voire un départ.
Et force est de constater que cette stratégie porte en partie ses fruits. Il ressort clairement que l'usure est moindre pour ceux qui ont pu bénéficier de « pauses », ou d'allègement de l'intensité du travail, notamment via le travail à temps partiel.

« J'avais cette respiration extérieure qui me permettait d'être moins usée que mes collègues. Là c'est vrai que ça a été un peu une deuxième partie de mon parcours, J'avais le temps de me poser en famille, de profiter, et de vivre des choses à côté. Même si c'est un boulot où c'est toujours présent dans la tête, on revient et on a une autre respiration j'avais des jours de disponibilité où du coup j'pouvais caser aussi, les rendez-vous avec l'instit, et je vivais aussi différemment mes références. » (ENT 8)

Comme nous l'avons vu, l'attrait pour le CDD semble en être un marqueur fort des transformations du rapport au travail des plus jeunes générations de professionnels. Si cet attrait renvoie en partie à des transformations plus globales du rapport au travail des jeunes générations, ici, les raisons de ces nouvelles postures sont également fondées sur d'autres origines. La question de ne pas prendre un CDI tout de suite est associée autant à des questions/aspirations personnelles (se sentir libre, voyager, alterner des périodes de travail et des périodes sans) qu'à des questions professionnelles (continuer de se former, s'assurer qu'on est prêt ou non à s'engager, s'assurer qu'on a « les épaules » ou non, etc.)

Comme nous l'avons vu, certains découvrent avec surprise à quel point ce travail est captivant *(« Ceci m'a surpris à quel point c'était prenant. Je rentrais chez moi, je vivais protection de l'enfance, je mangeais protection de l'enfance, je dormais protection de l'enfance », (ENT 2))* et s'y investissent totalement, tout en gardant la capacité de se demander si un tel engagement pourra être tenu sur la distance. Finalement ces questions du rapport au travail peuvent s'entendre comme une forme de maturité de ne pas s'engager à l'aveuglette, de se sentir en adéquation au plan éthique et de reconnaître ses faiblesses et son besoin d'acquérir de l'épaisseur professionnelle.

De plus, si le CDI est fortement associé chez les jeunes professionnels à une perspective angoissante d'être *« pieds et poings liés » (ENT 6)*, ce n'est pas qu'un effet de génération, c'est aussi en regard de ce qu'ils peuvent observer chez certains de leurs collègues plus anciens, et ce, d'autant plus quand il s'agit de la fonction publique. Entre crainte de laisser un statut d'emploi relativement confortable et épreuve de quitter une institution où l'on s'est longtemps investi et un métier auquel on a tenu, les anciens épuisés qui restent sont aux yeux des plus jeunes, des figures repoussoirs. Il y a une angoisse de devenir comme eux.

« Tous les professionnels que j'ai vu et qui ont un CDI me disent qu'ils souhaitent partir, mais ils ne partent jamais, et cela me fait peur. Car tous ceux qui disent qu'ils veulent partir, ils n'en peuvent plus, ça se voit, ça se sent, Et donc je n'ai pas envie de me trouver enfermée dans un internat où je me sente mal parce que je suis en CDI, et que je ne veux pas quitter le CDI parce que je n'ai pas envie de

plomber une équipe, un public. Il y a une difficulté émotionnelle à partir d'un endroit, quand depuis 10 ans, on fait partie des murs. » (ENT 2)

« J'ai vu l'annonce sur Pôle Emploi, je cherchais du boulot, je m'étais dit : plus jamais la fonction publique hospitalière… ! Je ne sais pas pourquoi, j'y suis retournée ! (rire) [...] La fonction publique hospitalière…. Parce que c'est… C'est usant... » ; « On atteint tous un peu nos limites à un moment donné, je parle pour ceux qui ne sont pas titulaires, ceux qui sont en CDD renouvelés tous les mois, au bout d'un moment c'est usant… Donc, on part… » (ENT 1)

Le CDD pour les jeunes professionnels est une manière de s'assurer qu'on pourra rester en internat de la protection de l'enfance sur la durée puisqu'on sait, en posant une date de fin de l'engagement à l'avance, qu'on n'y laissera pas (complètement) son envie, sa capacité à s'engager.

« Comment travailler en internat ? Parce que ça me passionne, tout en me disant, je vais y rester longtemps. Pour l'instant la question ne se pose pas, je peux encore travailler en internat, mais je ne sais pas si je pourrais prendre un CDI en internat, ça non, pas pour le moment. » (ENT 2)

Les conditions de travail sont donc essentielles à prendre en compte pour comprendre les logiques qui mènent à rester ou partir. Le simple fait que des professionnels restent quand d'autres partent, nous permet de comprendre que ce n'est pas tant le travail en IPE qui génère l'épuisement professionnel à l'œuvre dans certains établissements, mais bien les contextes dans lesquels il se réalise. Autrement-dit, si c'est un travail qui pompe le professionnel, quand les institutions se font ressources pour les équipes éducatives les dynamiques d'usure sont bien moindre, voire laissent place au plaisir.

Il nous semble aussi important de considérer le départ rapide de jeunes professionnels d'abord comme un signe d'alerte avant d'être une occasion de renouveler les procès d'intention à leur encontre. Nous avons déjà pu le mentionner ici et là et nous y reviendrons : quand les conditions de travail sont bonnes, quand le travail a du sens, ils sont prêts à rester et à s'investir, dans le cas contraire, ils sont effectivement prêts à partir (même si ce n'est pas de gaieté de cœur). Quand bien même la recherche de l'hédonisme serait réellement une caractéristique des jeunes générations, il ne paraît pas complètement insensé de saisir leur départ comme le signe qu'il y a là un travail qui rejoint de trop près son sens étymologique de *tripalium*, pour eux, mais aussi pour les jeunes.

II. REDEFINIR LE RAPPORT A LA VIOLENCE

La violence (ses formes, sa place dans le métier et la pratique, son impact sur les professionnels, etc.) a été interrogée lors de la phase quantitative et qualitative. Elle est clairement reconnue comme faisant partie du métier et du travail en internat par les professionnels en exercice (les plus jeunes comme les plus anciens) et également pas les étudiants. Une fois ce constat posé, encore faut-il aller un peu plus en finesse dans l'analyse des situations et des discours pour comprendre d'abord que toutes les violences ne relèvent pas des mêmes enjeux au sein même de la pratiques et des manières dont elle impacte le professionnel dans sa posture.
Avant d'aller plus loin, revenons sur ce que les résultats de la phase quantitative nous apprennent du rapport à la violence et des représentations que peuvent en avoir les étudiants.

Notre hypothèse initiale était que les étudiants se représentaient l'internat en protection de l'enfance comme un lieu où s'exprime de la violence, entendue comme définie par le Comité des droits de l'enfant de l'Organisation des nations unies : « Il s'agit de violence physique, psychologique et sexuelle exercée, souvent sous forme de brimades, par des enfants, souvent en groupe, contre d'autres enfants et qui non seulement porte atteinte à l'intégrité physique et psychologique et au bien-être de l'enfant à court terme mais a souvent des effets graves sur son développement, son éducation et son intégration sociale à moyen et à long terme. ».[53] Ainsi qu'il s'agisse de la violence de l'accueil en collectif en tant que tel ou de celle des adolescents, nous pensions qu'ils la redoutaient et que cela constituait un frein à leur choix de carrière.
Or, les questionnaires nous montrent des résultats plus nuancés. Si pour 33,9% des étudiants c'est la violence des adolescents qui « est la caractéristique qui fait le plus problème », entrants comme sortants considèrent les phénomènes de violence comme incontournables en internat de la protection de l'enfance. Les sortants (59,08%) craignent davantage que les entrants (49,99%) d'en être les témoins ou les victimes. Ce qu'ils redoutent le plus est d'être témoin de scènes violentes sans pouvoir agir (46,94% des sortants). La violence entre les jeunes n'est pas la seule forme de violence envisagée. Etre victime de la violence des jeunes, 12,12 % des sortants le redoutent, contre 8,92% des entrants. Peut-être est-ce l'expérience des stages qui modifie leurs représentations de départ ? Afin de préciser le rapport à la violence des éducateurs, nous avons exploré cette question dans des entretiens avec plusieurs éducateurs, jeunes et anciens. Les résultats quantitatifs et qualitatifs montrent, en premier lieu, que pour les étudiants comme pour les professionnels interrogés, la violence fait partie du métier. Alors que précisément le droit fondamental de protection dû à

[53] ANESM-La prévention de la violence entre les mineurs adolescents au sein des établissements d'accueil- Anesm Mars 2018 p. 6

l'enfant, tel que défini à l'article 19 de la CIDE [54]et les droits relatifs au respect de l'intégrité des usagers et à leur sécurité, tels que définis[55]dans le CASF devraient être, plus qu'ailleurs, garantis dans des établissements dont la raison sociale est la protection de l'enfance.

Pour autant, les violences entre mineurs et celles d'un mineur envers un professionnel peuvent être commises ; bien plus exceptionnellement, des violences d'un professionnel envers un jeune. A ce propos, en 2015, au niveau national, les différents internats de la protection de l'enfance (hors établissements PJJ) ont relevé entre 50,65 et 61,69 % d'incidents impliquant les mineurs entre eux, entre 53,25 et 63,73 % des mineurs envers un professionnel, et enfin entre 9,19 et 10,39 % un professionnel envers un mineur.[56] Il est intéressant de noter sur ce dernier aspect, que dans notre enquête, seuls 3% des étudiants sortants craignent de ne pas pouvoir gérer leur propre violence, alors que 7,14% le redoutent en entrant en formation. Nous pouvons poser l'hypothèse que le parcours de formation en centre et sur site qualifiant a permis d'apprendre à contrôler ses réactions, repérer les espaces d'expression ad hoc, à prendre appui sur l'équipe. Nous traiterons spécifiquement de l'importance de cette équipe ultérieurement. Plusieurs facteurs, endogènes et exogènes participent à la survenue de situations de violences. Les maltraitances subies, les expériences traumatogènes, l'isolement relationnel, le handicap parfois [57]et les souffrances psychiques qui en découlent s'ajoutent à la rupture des liens familiaux que peut créer le placement en lui-même, aussi indispensable soit-il. L'Anesm atteste des « risques particuliers d'émergence de la violence » en internat : « le placement en établissement peut apparaitre comme une situation de risque d'être confronté à la violence, de la subir ou de la commettre. Le placement créerait les conditions d'une expression de faits de violence plus fréquente entre mineurs.[58] ». Outre le choc ou la souffrance engendrée par la séparation d'avec les parents, *« l'existence d'un collectif d'adolescents au sein de l'établissement, rassemblés souvent en unités d'accueil »* constituerait un facteur de risque spécifique.

[54] CIDE. Article 19 alinéa 1 : « Les Etats parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié ».

[55] Article L. 311-3 du CASF

[56] HAS –Résultats de L'enquête 2016 sur les pratiques professionnelles contribuant à la bientraitance des enfants et des adolescents accueillis dans les établissements d'accueil de la Protection de l'enfance et de la Protection judiciaire de la jeunesse. Décembre 2018, p. 83

[57] « 67 % des foyers de l'enfance et 58 % des MECS ont plus de 10 % d'enfants en situation de handicap » in : Rapport d'enquête 2016 sur les pratiques professionnelles contribuant à la bientraitance des enfants et des adolescents accueillis dans les établissements d'accueil de la Protection de l'enfance et de la Protection judiciaire de la jeunesse. Décembre 2018

[58] ANESM-La prévention de la violence entre les mineurs adolescents au sein des établissements d'accueil- Anesm Mars 2018 p.6

De sorte qu'aussi paradoxal que cela puisse paraître aux yeux d'un candide, les lieux d'accueil des enfants en danger peuvent aussi être parfois des lieux où ces mêmes enfants sont exposés à la violence. Ainsi, « les professionnels sont amenés à devoir considérer les faits de violence, notamment entre adolescents, comme une composante ordinaire, bien qu'inacceptable, de l'accompagnement des adolescents avec laquelle il faut composer. »[59]

Les faits de violence peuvent concerner : les adolescents vis-à-vis d'eux-mêmes, vis-à-vis du matériel, les jeunes envers les éducateurs, les éducateurs envers les adolescents et les adolescents entre eux. Nous abordons ici toutes ces situations, mais plutôt que d'adopter ce type de classification, nous avons fait le choix, à l'instar de la RBPP de l'ANESM en 2008, d'appréhender la violence « sous l'angle du vécu, du ressenti, avec un travail sur les représentations partagées de la violence» [60]. Ainsi, nous avons dégagé deux axes, à partir du sens que l'éducateur parvient ou pas, à attribuer à cette violence. En effet, le vécu par le professionnel en est très différent et son besoin d'étayage n'est pas de même nature. Nous présenterons en premier lieu une forme de violence qui le convoque là où il s'y attend, dont il peut penser la dimension éducative. Puis nous aborderons une forme de violence dont le sens échappe à l'éducateur et qu'il associe (de ce fait ?) aux supposés « troubles psy ». L'expression de cette forme de violence le laisse désemparé humainement ou démuni dans ses réponses. Enfin nous proposerons des pistes pour accompagner les éducateurs.

1. De la violence « classique » à l'insoutenable

Qu'elle se manifeste de manière individuelle ou collective, cette violence est vécue comme une caractéristique initiale sur laquelle porte le travail éducatif. Le travail éducatif est valorisé, perçu comme source d'enrichissement pour le professionnel et constructif pour le public. Comme en témoigne un professionnel

« quand c'est une violence qui vient parler d'une problématique sociale, on a des réponses, on peut répondre, parce qu'on a de la pensée en face… Alors ça peut prendre 6 mois mais on peut répondre. » (ENT 7).

[59] ANESM. Conduites violentes dans les établissements accueillant des adolescents : prévention et réponses. Lettre de cadrage. Saint-Denis La Plaine, Anesm, 2008
[60] *Ibidem*

Usante car elle est à envisager au quotidien et sur du long terme, elle est l'expression des problématiques des adolescents accueillis. A ce titre, elle est attendue comme constituant un des objets de travail de la fonction éducative :

« *Chaque année, en début d'année la violence se mettait en place. Et c'était assez usant en fait, de faire évoluer ce groupe vers un autre mode de relation. Et ça c'était vachement intéressant mais c'était usant, voilà… Alors moi je savais que c'était là qu'il fallait travailler quelque chose mais ça demande une énergie de fou et puis un contrôle de soi » (ENT 7).*

La difficulté réside alors dans le contrôle sur soi sur le moment et dans l'énergie déployée quasiment sans répit et sur du long terme.

« *il y avait aussi de l'énergie qui était dépensée dans les moments de violence de tout ça, c'était peut-être positif à terme parce qu'il fallait bien cadrer ça* » *(ENT 8)*.

Contrairement à cette violence à laquelle le professionnel semble préparé, une autre violence, plus insoutenable, laisse l'éducateur désemparé. Il en est ainsi de celle que renvoient les situations de maltraitances intrafamiliales dont ont été victimes les enfants et adolescents avant ou pendant le placement. Cela se réfère également à l'auto-agressivité ou l'auto mutilation. Qualifiée dans un entretien de « violence directe », elle convoque l'éducateur en tant qu'être humain face à un autre être humain vulnérable et souffrant. Elle engage autant le registre émotionnel (de la compassion à la révolte en passant par la colère) que le registre philosophique.

« *il y a tel jeune qui vient d'arriver, qui s'est fait démolir la gueule par ses parents, qu'on amène en sang avec les flics, il faut réussir à mettre tout ça de côté… Donc, ça, je pense que, quand on est jeune professionnel, ça, on n'a peut-être pas ce recul, peut-être qu'on évite aussi d'aller dans ce genre de structures… pour se ménager, je ne sais pas* » *(ENT 1).*

Puis évoquant une autre expérience dans un autre établissement *:*

« Le gamin était en sang, je suis montée, j'ai vu la pièce en sang, mais vraiment en sang de partout, le gamin s'était ouvert de partout, il menaçait de s'ouvrir encore. Il s'était lacéré, mais littéralement, c'était terrible et moi, j'ai fait une crise d'angoisse… (petit rire) j'ai même pas su réagir ! ». (ENT 1)

Non seulement l'éducateur doit faire face à la charge émotionnelle très forte, ce qui sollicite ses ressources physiologiques tout autant que mentales, mais en plus il est « convoqué » directement par le jeune à une place qu'il ne décode pas. L'éducateur sent bien qu'il est en quelques sortes « intégré » à cette scène, à cette violence, mais ne comprend pas en quoi. Au-delà du registre émotionnel, et des compétences individuelles dans ce type de situation, il parait indéniable qu'un défaut d'étayage théorique vient se surajouter. Avec le recul, l'éducateur interviewé ne dispose pas de davantage d'hypothèses de compréhension ni de réponses à donner à l'adolescent. Cela interroge sur l'écart qu'il semble y avoir entre ce pour quoi ils pensent être formés et la réalité de ce qu'ils rencontrent sur le terrain.

Les résultats quantitatifs auprès des étudiants nous permettaient déjà de repérer que ce qu'ils appréhendaient le plus face à l'éventuelle violence des adolescents, était « d'être témoin de scènes violentes sans pouvoir agir » : 46,96% des sortants. Les entretiens nous ont permis d'affiner ces éléments et de découvrir une violence qui laisse les ES complètement démunis. On retrouve, dans cette catégorie, aussi bien la violence des adolescents envers eux-mêmes que la violence envers les éducateurs. Leur point commun est que les professionnels l'associent à des « troubles psy ».

2. La multiplication des problématiques complexes : les « troubles psy »

L'hypothèse selon laquelle l'évolution des problématiques du public adolescent accueilli en internat rendrait plus floue la frontière avec la psychiatrie ou le handicap a été confirmée lors de l'enquête. Bien qu'il ne s'agisse que d'une perception, elle paraît avoir valeur de vérité dans le champ professionnel investigué. Qu'est-il possible de dire à propos de l'évolution de ces problématiques ?
Elle semble échapper au référentiel des éducateurs, ils se sentent démunis car non formés, non destinés à y être confrontés en tant qu'éducateur.

« *Etonnamment j'arrive plus à gérer une crise de violence entre ados qui peuvent se taper ou s'en vouloir, mais des ados qui n'ont pas de soucis psy particuliers, alors que là, c'était vraiment… Enfin, d'un coup ça a vrillé dans leur tête, d'un coup leur regard à vrillé, d'un coup, on voyait très bien qu'on avait beau essayer d'être là, ça marchait pas dans tous les cas quoi… Il fallait qu'ils aient leur traitement et attendre…* » *(ENT1).*

Là encore, les savoirs dispensés pendant la formation initiale ne permettent ni aux professionnels ni aux stagiaires de comprendre in situ ce qui déclenche cette violence, ni comment y répondre. La fonction éducative de leur travail avec ce public leur échappe.

« Cette évolution fait aussi que cette violence, un éducateur sait de moins en moins quoi en faire. Parce que … quand ça vient parler d'une problématique psychiatrique, on ne sait pas gérer » (ENT 7).

En d'autres termes, les « troubles psy », telle que l'expression est utilisée par les professionnels interrogés, recouvrent en fait l'ensemble des comportements qui mettent en échec les pratiques habituelles. Ces réactions rejoignent les constats de la conférence de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance : « les établissements et services sociaux s'interrogent sur l'évolution d'un public accueilli qui mobiliserait de plus en plus le champ de la santé, et surtout de la santé mentale, conduisant à des prises en charge complexes interinstitutionnelles. Le constat de la forte médicalisation des mineurs pris en charge est confirmé au regard de diverses études. Ainsi, l'étude de Bronsard *et ali*, citée par Dumaret, confirme que 48,6% des jeunes en foyers ont au moins un problème de santé mentale, et 25% au moins deux. Au regard de leurs pairs, les problèmes de santé mentale (troubles des conduites, dépression majeure, tentative de suicide, troubles anxieux) seraient 2 à 5 fois plus élevés. »[61]

L'évolution des problématiques du public accueilli va inévitablement de pair avec l'évolution de la société. Il s'agit d'ailleurs d'un phénomène qui concerne toutes les catégories de la société (les adolescents accueillis, leurs familles, les professionnels). En effet, aux troubles du comportement qui caractérisent le public adolescent traditionnellement accueillis en MECS (troubles liés à des problématiques familiales : carences éducatives et affectives, maltraitance, délaissement), s'additionnent les effets d'une mutation sociale. Il semble en effet que la recomposition de la structure familiale induite notamment par le processus d'individualisation de nos sociétés occidentales (BECK-GERNSHEIM, 2002), la transforme en espace de négociation au sein duquel l'individualisation de tous les membres est coordonnée. Ce processus d'individualisation affecte l'ensemble de la vie de la famille, de la parenté car si chacun a le droit d'être soi-même (donc différent), ce qui relie la famille se limite à l'affectif. Comme le rappelle François de SINGLY « la famille contemporaine est avant tout relationnelle » (De SINGLY, 1993, p.43) et en faisant de l'affectif le ciment du lien familial, la famille moderne est rentrée dans une phase de turbulence, de fragilité chronique, qui s'est traduite notamment par l'accroissement des désunions, ou la fragilité entre différents membres de la parenté. Cette individualisation à l'œuvre dans les familles contemporaines renvoie à une contradiction entre le droit des adultes et le droit des enfants. Par l'ouverture du droit du divorce, la modernité reconnaît aux adultes le droit d'avoir une vie personnelle qui ne soit pas obligatoirement stable. Mais elle demande aussi qu'un des droits spécifiques des enfants – son

[61] MARTIN-BLACHAIS, M.P., MINISTÈRE DES FAMILLES DE L'ENFANCE ET DES DROITS DES FEMMES. Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance. Paris : Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, 2017

besoin de stabilité – soit respecté. Le paradoxe de la famille contemporaine est qu'en devenant de plus en plus en plus privée, elle est aussi de plus en plus dépendante de l'Etat et de ses interventions. Ce dernier va chercher par divers dispositifs à compenser les effets secondaires, parfois dévastateurs, de cette liberté. Pour certains, les premières « fissures éducatives » s'origine dans l'ébranlement d'une société longtemps édifiée sur une structure de type patriarcale (MELMAN, 2002, 2009). Ainsi, les repères et les références qui prévalaient jusqu'alors se trouvent bouleversés. L'asymétrie des places qui avait cours pour assurer une autorité est interrogée. Les positions de référence sont bousculées, adultes et enfants pouvant se situer dans une forme de parité (LEBRUN, 2007, 2013). Cette évolution a notamment pour effets que « les adultes soient absorbés par la quête de satisfactions immédiates et invitent les jeunes à partager les jouissances induites par une société de consommation qui accepte mal qu'y soit posée la moindre limite » (FORGET, 2008). Ainsi, les adolescents qui mobilisent aujourd'hui les professionnels du champ social présenteraient un rapport défaillant à la loi et aux contraintes. Le sentiment de frustration qui résulte de la confrontation aux interdits donnerait lieu parfois à des manifestations pouvant être spectaculaires (agressivité, violence) tant ils seraient envahis par le registre du pulsionnel et donc par l'impériosité de satisfactions immédiates de leurs besoins/envies. Dans ce contexte, l'évolution de leur comportement est mise en corrélation avec une escalade de perturbations psychiques et un accroissement des conduites déviantes. Parfois, la symptomatologie qu'ils présentent peut revêtir l'allure de celle de la psychose et/ou répondre à des logiques incompréhensibles, inaccessibles.

Mais cette évolution sociale s'inscrit aussi dans un contexte favorable à la médicalisation et au recentrage individualiste. Si « le droit d'être soi-même » entraîne de réelles difficultés relationnelles pour les parents qui doivent trouver un certain équilibre entre la nécessaire autorité parentale et la nécessaire expression personnelle des enfants, la « crise de l'adolescence » est devenue ce moment admis par les adultes et commenté par les psychologues.

Pour ces raisons, les services de soins psychiatriques sont sollicités et peuvent donc occuper une place importante dans l'accompagnement de certains de ces adolescents (hospitalisations – traitements médicamenteux – consultations). Toutefois, nombreuses sont les situations dans lesquelles les services de soins opposent le fait que leurs difficultés ne sont pas du ressort de la psychiatrie mais de celui du champ socio éducatif. Quoi qu'il en soit, et au-delà de ces oppositions, les manifestations de ces troubles ainsi que leur attribution à la sphère des pathologies psychiatriques voient les professionnels du social débordés dans leur pratique, confrontés à un fort sentiment d'isolement et d'impuissance.

Ainsi, comme nous l'avons vu dans la première catégorie, lorsque que l'éducateur peut penser le sens éducatif de la violence (fut-ce a posteriori), cela contrebalance l'émotion ou l'intense énergie à

dépenser pour y faire face. L'éducateur va alors « faire avec » pour l'inscrire dans la fonction éducative qu'il a choisi d'assumer en devenant éducateur en internat. Cette violence est perçue de façon directe mais elle est attendue et intégrée dans la conception du métier. Le besoin d'étayage relève d'un outillage institutionnel et pour les apprenants, d'un étayage complémentaire EFTS/Site Qualifiant. Alors que dans la deuxième catégorie, constituée par une violence dont le sens éducatif échappe, rien ne vient contrebalancer des manifestations vécues comme étranges et étrangères au métier auquel le professionnel se sent formé. L'éducateur est alors confronté à un sentiment d'impuissance, d'inutilité sociale. Le rapport de l'ANESM précise que *« la violence des enfants et des adolescents entre eux peut générer une usure professionnelle, liés notamment à la peur, au sentiment d'impuissance, au risque de mise en cause de leur responsabilité pénale, si la réponse à la situation de violence n'était pas adaptée.* »[62]

Des besoins d'étayage manifestes émergent aussi bien des apprenants que des professionnels. Prévenir, limiter ou contenir ces situations de violence, il s'agit de les réinscrire dans un travail éducatif en internat dans le cadre de la protection de l'enfance. Des réponses diversifiées et complémentaires peuvent être apportées par les sites qualifiants et par les EFTS.

3. "Parler" la violence ou comment entretenir les braises d'un projet professionnel émergeant

Concernant les stagiaires, la réponse aux besoins identifiés ci-dessus par le site qualifiant est un facteur déterminant pour rester mobilisé et s'engager ultérieurement dans ce secteur professionnel. Analyser, caractériser, qualifier l'acte violent constitue une première réponse institutionnelle aux situations de violence. Plusieurs types d'instances peuvent être mobilisées, en fonction d'un protocole de gestion de ces situations : équipe éducative, équipe pluriprofessionnelle avec l'encadrement, groupe d'analyse des pratiques.

a) Des lieux d'expression essentiels pendant la formation

La participation à l'analyse des pratiques et aux réunions d'équipe éducative apparaît comme le premier des soutiens à apporter aux stagiaires, y compris pour un stage court. Il en va de même pour les jeunes professionnels. Or, permettre d'analyser les situations et le contexte d'émergence de la violence, amène à construire une représentation des facteurs de déclenchement de la violence dans l'établissement. Par ailleurs, la pratique réflexive sur le positionnement professionnel de l'éducateur

[62] ANESM-La prévention de la violence entre les mineurs adolescents au sein des établissements d'accueil- Anesm, Mars 2018 p. 7

dans sa relation aux jeunes engage à élaborer une réflexion collective sur l'affirmation d'une relation d'autorité avec des adolescents. Or, cette relation est constitutive de la prévention de la violence des adolescents dans les établissements d'accueil L'ANESM (2018) recommande de *« développer les positionnements et compétences professionnelles spécifiques à l'affirmation d'une relation d'autorité auprès des adolescents » … « dans un contexte où les adolescents, et particulièrement ceux accueillis en établissement, sont inclinés à négocier, discréditer ou ignorer les figures et postures d'autorité »*
Outre cet outillage élémentaire et pourtant pas toujours accessibles, l'accompagnement par l'équipe est fondamentale. Lorsque le stagiaire est tutoré par son référent professionnel mais aussi par l'ensemble de l'équipe, cela lui permet de faire émerger des compétences, de prendre confiance en lui.

« Il y avait toujours quelqu'un qui était là pour me guider. Ils avaient cette attitude, cette posture, de m'apprendre des choses quoi. Et moi je me suis régalé quoi. Assez rapidement je me suis retrouvé en position de savoir faire plein de choses, parce que, justement, j'ai été vachement encadré » (ENT 7).

Cet exemple nous montre la force de ce soutien, de cette posture de transmission. Il illustre ce qu'explicite Guy Le Bortef : « agir avec pertinence, compétence et éthique en situation » (LEBOTERF, 2018) ne peut se faire sans guidage. Guy Le Boterf en distingue 5 formes : l'aide à la réflexion (« guidage cognitif ») et le soutien de l'apprenant (« guidage émotionnel »). Mais face à des situations de violence, le référent professionnel peut en plus assurer un « guidage corporel » (par exemple expliciter et faire retrouver à l'apprenant en quoi, , dans la situation, le corps détecte une ambiance, des micro-signes de danger ou d'urgence permettant au professionnel de réagir), un « guidage professionnel » (enseigner les règles du métier et du collectif de travail dans ce type de situation de violence, les protocoles, les procédures) et « éthique » (la façon dont l'engagement éthique se concrétise dans les différentes phases de l'action de traitement des situations de violence). La conception du site qualifiant, telle qu'elle a été initiée par la réforme de 2004 du diplôme d'assistant de service social, permet de penser la fonction tutorale dans une répartition institutionnelle. La culture de l'Education Spécialisée amène depuis toujours à penser le tutorat d'un éducateur en formation comme réparti sur plusieurs professionnels : AMP/AES, ME, ES et plus récemment ASS, CESF en milieu ouvert. L'organisation de l'internat s'y prête, la complémentarité des compétences aussi. Pour autant, le Site Qualifiant va au-delà. D'une part, il laisse la liberté de délimiter ce qui constituerait un site qualifiant pour un apprenant (qui n'est pas nécessairement identique à ce qui délimite le service ou l'établissement), d'autre part il distingue clairement la complémentarité de deux fonctions tutorales précises.

Cela suppose que l'institution investisse sur la fonction tutorale. Construire « réellement » des sites qualifiants impliquant les deux niveaux du tutorat : le tutorat de proximité (référent professionnel) et le tutorat « en décalé » (tuteur référent, ou référent de site qualifiant). Ainsi le « référent professionnel » (dénommé également « tuteur de proximité » par la branche professionnelle) exerce un tutorat de proximité, c'est lui qui en quelque sortes montre « les gestes du métier ». Tandis que le « responsable de stage » (ou encore dénommé « référent de site qualifiant » ou « tuteur référent » par la branche professionnelle) est garant de l'organisation du parcours de stage, de sa cohérence. Ce dernier (cadre intermédiaire, cadre de direction ou bien tuteur référent formé) permet un étayage réflexif et apporte des éléments de connaissance et de compréhension des pratiques professionnelles (politiques sociales nationales, schéma départemental, environnement économique, organisation du secteur, place et rôle de chacun des acteurs, etc.). Ceci permettrait de contextualiser les réponses institutionnelles, le traitement des situations des jeunes manifestant de la violence. Sans ôter toute violence aux décisions concernant les adolescents et qui relèvent d'un niveau supra, apporter des éclairages sur les enjeux politiques interinstitutionnels, économiques ou politiques permettrait de les mettre en perspective. Par ailleurs, le soutien, la reconnaissance de la charge émotionnelle de ces faits de violence par les différents membres de l'équipe voire de l'institution, concourrait à la métaboliser. Le stagiaire doit pouvoir ressentir qu'il n'est pas seul impliqué dans ces situations, que ces manifestations relèvent également de facteurs environnementaux, organisationnels. Soutenir la construction du site qualifiant nécessite de faire un choix stratégique :

. Dégager du temps aux professionnels pour l'exercice du tutorat, qui dépasse les heures hebdomadaires attribuées dans les conventions pédagogiques. En effet la répartition de la fonction tutorale et son exercice exigent un travail collectif, au moins à l'échelle de l'équipe éducative (mais pourrait s'envisager dans l'inter-institutionnel entre établissements voire entre un service de l'ASE et un établissement). La question de la cohérence du stage est bien entendu un point de vigilance à avoir. Mais la professionnalisation de l'apprenant s'en trouverait enrichie.

. Soutenir la formation au tutorat, afin d'outiller cette démarche, voire de l'élaborer sur le site lui-même (formation « en intra »).

. **Permettre aux tuteurs de différents établissements de participer à un groupe d'analyse de la pratique tutorale**, à l'instar de ce qui existe dans certains établissements dans le champ du handicap.

Du côté de la formation en centre, lorsque le stage confronte les apprenants à des souffrances, les périodes entre les séquences de stage sont vécues comme des pauses, des respirations. Elles sont l'occasion de remettre les difficultés en perspective dans le parcours de professionnalisation.

L'apprenant doit trouver en établissement de formation une écoute bienveillante, une aide à l'élaboration de la pensée par la distanciation affective et cognitive dans des espaces individuels et collectifs. Comme en témoigne une jeune professionnelle ayant vécu un stage long très éprouvant en internat :

« *Et ouais, je les ai beaucoup utilisé ces temps-là… Le groupe de suivi de stage, même si c'était pendant la formation, je l'ai énormément utilisé, j'ai vraiment pu avoir accès à un soutien, dans ce groupe-là, à des billes, à des conseils… Le groupe de suivi de stage encore plus que le groupe d'analyse des pratiques, ça a été vraiment mon lieu principal de soutien et de remise en question de moi-même, de réflexion sur ce qui se passait et ce que moi, je faisais à travers ça… » (ENT 6).*

Les différents groupes de suivi de stage, d'élaboration des dossiers en vue du DEES permettent à l'étudiant d'exposer les situations de violence auxquelles il a été confronté. La plupart du temps, il parvient à s'exprimer sans crainte de montrer ce qu'il considère comme des failles.

« *Je sais qu'on parlait beaucoup du contexte de violence, comment faire face à la violence, comment faire face à l'intimité, c'était vraiment les trucs qui ressortaient… régulièrement… Comment réussir à se mettre à distance des jeunes alors qu'on était dans leur quotidien, qu'on les voyait tout le temps.* » *(ENT 1)*

Il est alors soutenu par le groupe, qui peut conseiller sur le savoir-faire. L'accompagnement sur plusieurs mois à partir de situations vécues en stage, va amener l'étudiant à se décaler de la situation pour la penser plus globalement. Des enseignements théoriques peuvent apporter des éclairages sur les conditions d'émergence des phénomènes de violence.

Force est de constater néanmoins, à la faveur des entretiens, qu'elle n'est pas suffisante, ou pas suffisamment opérante concernant ce type de situations.

« *D'ailleurs, je trouve qu'il n'y avait pas assez de cours sur la violence, tout ce dont on parlait quand on était vraiment en petits groupes avec un formateur, je trouvais que ça manquait vraiment d'apports théoriques, en cours on n'abordait pas assez le sujet de comment aborder la violence » (ENT 1).*

Au-delà de l'accompagnement « classique », de la fonction tutorale telle qu'elle s'exerce habituellement en EFTS, une meilleure adaptation de la formation initiale est nécessaire :

Le développement d'une approche pluridisciplinaire, autour de la psychotraumatologie des troubles relationnels à partir de situations de stage semble indispensable, en référence à la proposition N°24 de la démarche de consensus. Ces troubles se retrouvent en effet « une fois sur deux chez les enfants et les jeunes relevant de la protection de l'enfance (troubles du comportement, hyperactivité, troubles de l'attention, syndrome post-traumatique, troubles anxieux et dépressifs, troubles de l'attachement, trouble de la personnalité, addiction)»[63]. La question de l'autorité n'est pas sans lien avec l'émergence des phénomènes de violence. D'ailleurs à la question : « par rapport au public, qu'est ce qui pourrait vous freiner (ou vous a freiné) dans l'accompagnement des adolescents ? », 33 % des étudiants (entrants et sortants) mettent en premier lieu la violence des adolescents vis à vis d'eux même ou d'autrui, 29 % les troubles psychiatriques associés et 24 % le rapport à l'autorité. Il L'appréhension vis à vis du risque de violence peut ainsi être rapportée à l'appréhension d'une difficulté à trouver un positionnement professionnel ajusté dans ces situations.

Les modalités d'enseignement doivent articuler, confronter connaissances et pratiques professionnelles du champ sanitaire et social. La compréhension des besoins des enfants placés, en butte à une combinaison de sources de souffrance dont la violence peut être l'expression, passe par cette articulation. Les modalités pédagogiques doivent être adaptées, les apports de connaissance doivent intervenir à partir de la clinique. Les mises en situation ou l'exploitation de situations-problèmes vécues en stage (de type « entretien d'explicitation ») doivent en être aussi le support.

En corollaire, l'essor du e-learning, devrait améliorer l'articulation entre les besoins de formation et les savoirs dispensés. En effet, l'alternance sur trois ans avec 4 stages, ne permet actuellement pas à l'étudiant/stagiaire d'avoir accès aux savoirs au moment où ce serait pertinent pour lui. **La formation à distance, qui recouvre certes des réalités très diverses, permet entre autre de rendre disponible de la connaissance à n'importe quel moment.** Nous pouvons faire l'hypothèse que le développement de ces modalités devrait réduire le décalage souvent dénoncé par les étudiants, entre la temporalité du besoin de formation et la temporalité des contenus dispensés. De plus, des séquences de travail interactives et transversales entre stagiaires /professionnels des sites qualifiants de la protection de l'enfance/formateurs pourraient être organisées pendant les périodes de stage. Cela contribuerait à construire des compétences spécialisées sur le « comment faire » dans les situations de violence. Ceci s'élaborerait avec le champ professionnel, dans une perspective de mutualisation des savoirs et des pratiques. En se situant dans la continuité des orientations nationales sur la formation en protection de l'enfance, d'autres types d'acteurs pourraient y être

[63] MARTIN-BLACHAIS, M.P., MINISTÈRE DES FAMILLES DE L'ENFANCE ET DES DROITS DES FEMMES. Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance. Paris : Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, 2017, p.91

associés pour croiser les approches. Si, pour l'heure, nous en sommes au balbutiement de ces nouvelles modalités, elles sont appelées sans aucun doute à se développer sans tarder.

b) Soutenir l'exercice professionnel pour retrouver le sens

Eviter la fuite ou le désengagement des professionnels en poste nécessite d'actionner plusieurs leviers complémentaires le soutien technique, la formation continue spécialisée et enfin (voire surtout) la reconnaissance de l'engagement des éducateurs par l'encadrement.

La nécessité d'un travail clinique au niveau des professionnels apparaît clairement. Celui-ci aurait entre autre le mérite de permettre aux éducateurs de s'extraire d'une représentation imaginaire dans laquelle « d'autres ont les réponses » ou ce serait « à d'autres de s'en occuper ». Approcher une meilleure compréhension des mécanismes à l'œuvre pour inventer des outils opérants peut se construire en croisant les savoirs. L'éducatif et le soin doivent s'articuler pour permettre une prise en compte de l'adolescent au plus près de sa problématique, au-delà des lignes de fracture qui seraient liées à des pathologies idéntifiées et/ou à des champs stricts de compétence.
Cela peut se réaliser avec l'intégration dans l'équipe de plusieurs professionnels de santé (médecin, infirmier.e,). Au niveau national, l'enquête de la HAS a montré en 2018 que « plus la durée moyenne d'accompagnement des établissements est longue, moins les établissements disposent d'un référent santé ». Les établissements dotés d'un panel de professionnels de santé sont aussi ceux qui disposent d'un référent ou d'un coordonnateur de santé. Mais de ce fait, ce sont eux aussi qui accueillent davantage de mineurs avec une reconnaissance MDPH. Notons au passage que par ailleurs, « Le temps de présence de médecin par établissement …est d'une durée d'une heure et demie en moyenne de temps médical par enfant par an. » La HAS pointe que cet état de fait implique « d'être compensé par une coordination des soins ». Or d'après nos entretiens, ces coordinations sont insuffisantes en nombre ou en qualité.

La démarche de consensus de 2017 (recommandation 26)[64] préconise de développer des coopérations ou partenariats avec des « services et d'équipes pluridisciplinaires formés à la prise en charge de la clinique des maltraitances (physiques, psychologiques, sexuelles, de la négligence et des violences conjugales) ». L'expertise fine de ces problématiques d'adolescents placés semble indispensable pour aider les éducateurs à comprendre, prévenir et traiter les situations de violence. Comme ils en ont témoigné plus haut, en fonction du sens qu'ils attribuent à ces comportements,

[64] MARTIN-BLACHAIS M.P., MINISTÈRE DES FAMILLES DE L'ENFANCE ET DES DROITS DES FEMMES. Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance. Paris : Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, 2017.

leur réponse va varier. La complexité des problématiques nécessite le recours à des professionnels d'autres disciplines, d'autres champs d'intervention. La coopération avec des équipes spécialisées ne semble pas une pratique habituelle :

« on est un petit peu seuls là-dedans, ces jeunes-là qui ont un profil un peu plus psychologique, il y a des psychologues et des psychiatres qui les suivent après à proprement parler d'autres personnes qui nous aident à traverser ça, non » (ENT 3).

Pourtant, développer des partenariats des équipes mobiles par exemple, apporterait des réponses « aux besoins de prise en charge, d'accompagnements spécifiques conciliant diverses approches (systémie, psychotraumatologie, cognitivo-comportementale, thérapie familiale, psychanalyse, aide contrainte, EMDR, etc…) » (recommandation 26)[65]. Ces pratiques sont à articuler la recommandation 21 de la démarche de consensus sur les besoins de l'enfant : créer des « Pôles de référence hospitaliers pédiatriques spécialisés en protection de l'enfance. […] Ces dispositifs, qui sont des unités fonctionnelles, garantissent une expertise clinique sur les situations de maltraitance […] ils peuvent également constituer un recours pour les autres acteurs aux fins d'appui à l'évaluation, au diagnostic, voire aux mesures de protection ou de mise à l'abri. Ils contribuent à la coordination et à l'amélioration du parcours de soins des enfants et adolescents victimes de violences, considérant que le soin ne saurait être dissocié de la prise en charge physique et des mesures de protection. »[66]

Si le partenariat médical et social autour de la prise en charge des adolescents s'avère indispensable, il ne peut se substituer à la formation. Dans la ligne de ce que recommande l'ANESM (2018), ces formations doivent doter les professionnels d'« outils de repérage des déclencheurs, des facteurs de risque/de protection, de techniques posturales, émotionnelles et communicationnelles »[67]. La démarche de consensus préconise quant à elle, le recours à des « formations communes partagées transversales sur les territoires permettrait aux éducateurs d'adapter la prise en charge de la clinique des maltraitances (physiques, psychologiques, sexuelles, de la négligence et des violences conjugales). »
Elle préconise « d'articuler le champ de la recherche et le champ des pratiques. »[68]. **L'articulation entre des savoirs savants et des savoirs expérientiels et donc entre praticiens et chercheurs de différentes disciplines constitue une clé majeure pour améliorer la prise en charge des adolescents.**

[65] *Ibidem,* recommandation 26
[66] *Ibidem,* recommandation 21
[67] ANESM, La prévention de la violence entre les mineurs adolescents au sein des établissements d'accueil, Anesm, Mars 2018
[68] *Ibidem*, p.92

Le recours à des formations transversales, tant au niveau des approches qu'au niveau des acteurs professionnels et institutionnels permettrait de situer l'intervention éducative, de mieux repérer le rôle de l'éducateur.

c) Face à la violence du public : la reconnaissance de l'engagement de l'éducateur

L'ANESM (2018) affirme que « La définition collective des positionnements professionnels face aux conduites violentes entre adolescents constitue la première étape à construire pour permettre un fonctionnement commun entre professionnels. Elle est renforcée par un cadre d'intervention garanti par la direction de l'établissement, l'acquisition et la consolidation de compétences ciblées et la mise en place de temps de travail dédiés à la réflexion sur les violences vécues et leurs effets. »[69]

Les extraits d'entretien ci-dessous montrent le décalage ressenti entre le positionnement éducatif adopté par les éducateurs et celui de l'encadrement. Celui-ci se place à deux niveaux : un positionnement éducatif de l'encadrement parfois peu compréhensible vis-à-vis des actes posés et de leurs auteurs ou un manque de reconnaissance de l'intensité de l'engagement relationnel que vit l'éducateur. Ces écarts créent un sentiment d'incohérence, de solitude, d'impuissance, d'incompréhension et de perte de sens.

Dans plusieurs entretiens, ressort le désengagement des éducateurs envers l'institution lorsque la sanction éducative n'est pas posée ou si sa cohérence échappe aux yeux de l'éducateur impliqué. Si les réponses institutionnelles apportées aux situations rencontrées étaient sous tendues par des arguments éducatifs, des principes éthiques ou réglementaires, elles n'ont pas été explicitées aux éducateurs.

« Il y a un jeune qui est resté je crois 1 an et demi au foyer, qui a menacé de mort, qui a craché au visage, qui a tapé des éducs, des femmes, des mecs. Le gamin, il est resté, mais par contre les éducs, on les faisait bouger. On leur disait : « mets-toi en arrêt quelques temps et puis quand tu reviendras, on essayera de te mettre sur un autre groupe. » Pour moi, ce n'est pas du tout la solution ! C'est un peu aberrant…» (ENT 1).

Un ancien professionnel ayant quitté les IPE après 10 ans d'exercice relate :

« ça c'est fini qu'il a rameuté tous les potes de son âge et qui sont venus me faire "chier". Et moi j'ai appelé, à l'époque le directeur adjoint, qui est venu mais qui n'a rien fait, il a juste dit : « je vous demande d'arrêter ». Et c'est moi qui ait dû me "démerder" » (ENT 7).

[69] ANESM, La prévention de la violence entre les mineurs adolescents au sein des établissements d'accueil, Anesm, Mars 2018

Vraisemblablement, la demande n'a pas été suivie d'effet, elle ne semble pas avoir été prolongée par un autre type d'intervention de la part de la hiérarchie. Au final, l'éducateur s'est senti seul, en demeure de faire cesser la violence. Par opposition, il évoque une autre situation dans laquelle le cadre intermédiaire est intervenu de façon jugée opportune :

« Du coup j'ai mis le jeune dehors, et une demi-heure après il y avait le grand frère avec le démonte pneu, qui voulait me cogner. Mais je l'ai senti venir, du coup j'avais appelé le chef de service qui a choppé le gamin alors qu'il était à 2 mètres de moi. » (ENT 7).

Ce qui est attendu d'abord de l'encadrement c'est un soutien des professionnels par l'autorité « du chef » auprès des adolescents difficiles par le rappel et l'application des règles.

« En fait il y avait aussi de la compromission permanente » (ENT 4),

« c'est un peu des enfants-rois quoi, ils savent très bien qu'ils ont tous les droits, qu'à un moment donné, nous, on va essayer de leur imposer des règles mais si on n'est pas soutenus au-dessus… Comment on peut faire…. ?! » (ENT 1).

Le traitement institutionnel des situations de violence comprend différents niveaux qui vont de l'intervention immédiate pour mettre un terme à la violence, jusqu'à la sanction éducative, elle–même graduée. L'environnement soutenant dont ont besoin les éducateurs impliqués en première ligne passe par la cohérence éducative de ces différentes interventions, incarnée par chacun des échelons hiérarchiques.

Faire avec la violence en internat, même celle qui est attendue et acceptée par l'éducateur comme support de sa fonction éducative, est extrêmement épuisant physiquement et moralement :

« En AEMO tu fais ton entretien, alors ça peut être dur, ça peut être douloureux, ça peut être ce que tu veux, tu ressors, tu reprends ta voiture, tu vas à l'entretien suivant, t'as une heure de trajet tout ça… Le soir, quand tu rentres chez toi, tu ne t'es pas pris l'agressivité, la violence, tu ne t'es pas confronté à un gamin en crise, t'as pas dû gérer le quotidien : « va prendre ta douche… non j'irai pas… etc.. », les trucs qui te prennent le "chou" au final. » (ENT 7).

Cette énergie déployée, ce contrôle sur soi mobilisé pour faire face aux crises, n'est pas suffisamment reconnu ou considéré selon plusieurs professionnels :

« ça veut dire qu'on a pas spécialement l'impression d'avoir le soutien de notre chef de service, qu'on est pas spécialement d'accord avec les décisions qu'il prend, qu'on ne les comprend pas, qu'il nous les explique pas… Après, ce n'est pas contre lui personnellement, mais c'est qu'à un moment donné, je trouve aussi qu'on manque de considération. Nous, on est là, sur le terrain, il faut gérer les crises, il faut gérer les machins, mais à aucun moment... » (ENT 1).

Il en va tout autrement lorsque le cadre montre sa préoccupation par rapport à l'équipe, qu'il prend part à la gestion des faits de violence, qu'il soutient les éducateurs :

« la chef de service c'était tout l'inverse de ce que j'avais connu en stage, c'est à dire qu'elle était très soutenante, elle passait voir les enfants pour voir comment ils allaient. » (ENT 2),

« Il faut qu'il y est un encadrement. Et il y avait des moments où j'avais l'impression que j'avais des compétences mais que je ne pouvais pas les mettre en œuvre. Ça, ça m'a fait partir. Je n'ai jamais été valorisé. Alors qu'après, [dans un autre IPE], j'ai eu cette chance d'avoir une directrice qui était géniale, après ça s'est dégradé mais pendant un an, elle a été exceptionnelle. Pourtant il y avait encore plus de troubles psy mais quand je suis arrivé, tout le monde trouvait génial ce que je faisais et ça c'est gratifiant. Quand tu as les cadres qui te disent : « vous faites du bon boulot » et surtout qu'ils savent pourquoi ! Alors ils voyaient quand on merdait aussi mais ils valorisaient aussi quand on réussissait, ça change tout ! (ENT 7)

La violence, si elle est mise en mot, comprise et accompagnée, notamment par l'équipe d'encadrement prend un tout autre sens, ou tout simplement peut prendre du sens. Ce sont donc les liens et les échanges construits au sein des équipes qui vont devenir support, qui vont permettre de dépasser l'ensemble des appréhensions du TAIPE.

III. ÉQUIPES EDUCATIVES ET D'ENCADREMENT : UNE COHESION A AMENAGER

La vie institutionnelle, entendue ici surtout comme la vie de l'équipe éducative et ses liens avec l'équipe d'encadrement devient ainsi un véritable enjeu pour la pérennisation des postes. Et c'est aussi ce qui ressort des résultats de la phase qualitative.

Dans le travail quotidien, cette cohésion, comme nous le verrons, prend en point d'appui celle à l'œuvre au sein de l'équipe éducative, mais pas seulement. Si l'équipe éducative est pour les professionnels le pilier du travail en internat, il n'en demeure pas moins que l'existence d'une relation de confiance réciproque avec l'équipe d'encadrement s'avère nécessaire pour appuyer le travail collectif de terrain.

Cette cohésion, au niveau de l'équipe éducative, mais aussi au niveau de l'institution, est le socle sur lequel se construit les possibles d'un *travail ensemble.* C'est ce qui soude. Or, sur le terrain, nous avons pu constater que les choses ne sont évidemment pas si simples.

Nous reviendrons d'abord sur l'importance de l'équipe éducative pour les professionnels rencontrés. Nous verrons que la cohésion nécessaire entre chacun se construit dans le cadre de la pratique quotidienne, certes, mais aussi et principalement dans l'interstitiel, dans les temps informels. Cette cohésion d'équipe dépasse d'ailleurs souvent le cadre purement professionnel, pour se déployer dans des relations plus amicales hors-travail. Comme nous le verrons les relations hors-travail, ces liens plus personnels, sont autant le signe de la cohésion d'équipe que son renforcement. Il s'agira ensuite de revenir sur les manières dont cette cohésion se joue concrètement dans la pratique.
La cohésion d'équipe ne peut être abordée aujourd'hui, sans évoquer le turn-over. Les changements réguliers de la composition des équipes réinterroge non seulement les capacités à faire cohésion, mais plus largement ouvre sur une problématique qui nous est apparue majeure : la difficulté des institutions à parfois le prendre en compte et faire avec. Cette difficulté est particulièrement visible dans le manque d'attention et de précautions donné aux passages de relais, aux transmissions. Ce point nous amènera à reconsidérer la pertinence à toujours penser en termes de stabilité (des équipes, éducative), en ouvrant la voie d'une autre perspective, celle de la continuité.
Pour finir, nous reviendrons sur les enjeux au cœur de la relation entre équipes éducative et d'encadrement. Cette relation commence par une proximité ; proximité manifestée par une présence sur le terrain de l'équipe d'encadrement. Cette présence mêle à la fois un *être là* concret et une disponibilité. Et puis, comme nous le verrons, la proximité entre équipes éducatives et d'encadrement repose forcément à un moment la question de l'existence d'un référentiel commun ou non.

1. L'équipe comme pilier du travail en internat

De manière transversale, l'équipe est mobilisée par tous les professionnels comme pilier central du travail en internat. C'est *« PRI-MOR-DIAL »* (ENT 1).

En contextes professionnels, qui puisent dans les ressources de chacun (voire épuisent), l'équipe est vécue/pensée à la fois comme l'espace-temps où doivent se mutualiser les forces et les compétences, où doivent se compenser les fatigues et les failles, où doit s'exprimer l'intelligence collective (réflexivité/recul) et où doit se pratiquer l'entraide et le relais. Si tous ces critères ne prennent pas toujours corps dans la réalité des situations de travail, il n'en demeure pas moins, qu'en internat de la protection de l'enfance, l'équipe ne saurait être une équipe comme les autres. Elle est intense, un peu à l'image des internats.

« Il faut une sacré maturité et… comment elle dit la psycho à notre boulot, un cadre interne. Il te faut un cadre interne de fou avant de… sinon tu plonges, tu deviens comme eux… Il faut une équipe super solide en internat, super solide.» (ENT 7)

Dans un premier temps, il s'agira de revenir sur l'importance des temps informels dans l'élaboration de la cohésion d'équipe et de rendre compte que les relations qui se nouent entre éducateurs dépassent souvent le cadre strictement professionnel. De manière paradoxale, alors même que l'équipe se vit sur une intensité spécifique, si elle est perçue comme le noyau dur du travail en internat, elle est le plus souvent (très) changeante au gré du turn-over. Nous verrons donc comment s'interroge la stabilité des équipes éducatives.

a) L'importance des temps informels dans la cohésion d'équipe : de l'interstitiel aux relations hors-travail

Élément de base de l'institution, les professionnels composant l'équipe de proximité d'un collectif de jeunes en internat, composent un groupe humain dont les interactions ne peuvent se circonscrire au strict champ professionnel. Les moments vécus ensemble, qui sont des moments de vie quotidienne, amènent à partager davantage que des interactions purement professionnelles et techniques. La difficulté du vécu amène le besoin de savoir si l'on peut compter sur l'autre.

Très rapidement, dans les entretiens, est apparu l'enjeu majeur de la cohésion d'équipe. Cette cohésion se construit pour beaucoup, voire pour l'essentiel, dans des temps d'échanges informels. Pendant le temps de travail, il s'agit de ces pauses (cigarettes, café, etc.) où les professionnels peuvent se laisser aller à dire leurs peurs, leurs angoisses, leurs colères, leurs satisfactions… Ces temps sont donc à la fois des moments d'écoute et de (plus) libre parole, des moments de partage d'expérience, de régulation, de relâche et mise à distance du travail, des moments d'entre-aide et de prise de recul. Ils peuvent ainsi évacuer les tensions avant de retourner se confronter au groupe ou à

l'individu, parfois plus lucides car ayant pu profiter d'un retour réflexif du/des collègue.s. Par définition, ni prévus, ni comptés dans l'organisation du travail, ces moments sont à la fois des soupapes de sécurité psychique et *l'huile dans les rouages,* essentielle au fonctionnement de toute organisation.

« On en discute aussi beaucoup sans que ce soit formel, dans les temps qu'on appelle les temps interstitiel, c'est le temps où on va boire un café par exemple, où on parle un peu d'un jeune. Rien que de dire « putain, il me gonfle », des trucs comme ça en fait, on se rend pas compte mais c'est des temps qui sont hyper importants et des fois quand on se moque un petit peu des jeunes, quand ils sont pas là, c'est pas pour se moquer purement mais c'est pour un petit peu relâcher de pression et c'est des temps qui sont super importants pour pouvoir souffler, en parler dans un cadre pas vraiment formel. Tous ces temps-là ne nous sont pas forcément proposés mais c'est des temps que, nous, on saisit. » (ENT 3)

Dans les institutions qui reconnaissent ces temps informels comme participant du travail effectif, il se construit une forme d'auto régulation salutaire. Et cela donne envie de rester en internat. Il est à noté qu'en certaines circonstances, les temps informels sont les seuls qui permettent des échanges confidentiels entre collègues, et qui donc permettent le travail formel. Encore faut-il trouver ces temps :

« C'était rare qu'on soit seul, c'est à dire... par exemple quand on faisait une pause cigarette, on avait les jeunes avec nous et du coup on avait peu d'espace pour échanger... Souvent dans les internats de protection de l'enfance c'est un bureau commun, ce ne sont pas des bureaux individuels et, mine de rien, ça laisse peu de place pour trouver la discussion entre collègues, on n'est pas dans un espace protégé car tout le monde peut y rentrer, tout le monde peut en avoir besoin au même moment en fait et je trouvais que ce n'était pas un espace vraiment adéquate.» (ENT 6)

La dimension informelle des relations entre collègues franchies bien souvent l'unique sphère professionnelle. Avec les collègues naissent des relations plus personnelles, sur le lieu de travail donc, mais aussi en dehors. Il s'agit de ces moments interpersonnels qui croisent la vie privée. Ces relations amicales hors-travail sont autant la marque de l'existence d'une cohésion d'équipe que son renforcement. On y parle boulot, mais à distance. On y évoque des aspects plus personnels qui viennent colorer les positions professionnelles. On y éprouve le plaisir à partager des moments forts dans l'après-coup.

« Dans cette équipe cela tenait car il y avait des liens hors travail, les gens pouvaient se parler aussi de leur vie perso. Ambiance d'équipe. Quelque chose qui venait consolider le niveau pro, pas souvent mais on était soudés. » (ENT 5)

Ces temps informels soudent les collègues. Sauf lorsque tout se mélange (ce qui arrive parfois), ces moments sont des respirations bienvenues et font tenir dans les coups durs, quand l'environnement de travail quotidien est particulièrement difficile. Cette cohésion, cet « être soudés », collectivement « solide », permet de pouvoir travailler sur la base d'une confiance réciproque. Mais être soudés, ce n'est pas tant « être d'accord » ou constituer un groupe homogène de professionnels, au contraire parfois même. Être soudés, c'est d'abord se connaître entre collègues, connaître les forces et les faiblesses de chacun, les « styles » aussi de chacun et apprendre à en faire un *levier du faire ensemble* au quotidien.

« j'ai toujours travaillé dans des conditions acceptables… Mais on était une équipe… et on avait tous bossé en internat… Et du coup on était une équipe super stable, on bossait bien ensemble, on connaissait les failles de chacun, on connaissait les qualités de chacun et voilà, c'était un vrai plaisir de bosser… » (ENT 7)

En somme, il y a ici quelque chose de l'ordre d'un processus informel de mutualisation des compétences de chacun à même de permettre une auto-gestion collective des complémentarités. Très concrètement cela se traduit par le développement d'une capacité à faire appel au bon collègue au bon moment après analyse de la situation. Alors, dans ces cas, l'équipe soudée, l'équipe où chacun est complémentaire, c'est ce qui rééquilibre les difficultés liées au travail en internat, c'est qui permet de faire avec :

« Parce que ça tient les choses, les jeunes se sentent moins sécurisés dans une mauvaise ambiance d'équipe, alors que là on est tous soudés, on travaille tous dans le même sens donc c'est sécurisant effectivement. » (ENT 3)

Or, comme nous avons déjà pu l'entrevoir et comme nous le verrons à nouveau, si l'équipe est comme le noyau dur à partir duquel les professionnels pensent leur travail, elle est pourtant soumise à des enjeux et des pressions qui peuvent la fragiliser.

b) Stabilité des équipes, force du turn-over et continuité éducative en question

Stabilité est une notion qui renvoie à plusieurs dimensions : elle évoque une idée de durée, de permanence, mais aussi d'équilibre et de résistance[70]. Et c'est bien un peu de tout cela dont il s'agit : travailler ensemble depuis longtemps permet, par une interconnaissance fine des uns et des autres au fil des expériences quotidiennes, de s'auto-réguler et de résister (à l'usure du travail notamment), comme nous l'avons vu précédemment. Or, en raison du turn-over récurrent dans nombres d'internats, la stabilité des équipes éducatives apparaît comme une denrée parfois bien rare, mais que des professionnels vivent encore.

« On a été tout un groupe à être embauché en même temps, et toute cette équipe, finalement, on a pratiquement tout le monde, beaucoup sont restés [...] plusieurs années, on est restés ensemble […] J'ai le sentiment qu'on était une équipe, alors qui qui a bougé mais on affrontait les choses ensemble, sans forcément toujours être d'accord, ce n'était pas toujours lisse, bien évidemment mais on restait.(...) c'est super important d'avoir une équipe un peu stable. Parce qu'évidemment, un nouveau, les jeunes aussi vont le tester, ça les met en insécurité, les nouveaux éducateurs ne savent pas forcément comment s'y prendre non plus ce qui est normal. » (ENT 8)

Propice à la création d'une confiance réciproque entre collègues, elle favorise donc aussi une certaine fluidité[71] du travail ; fluidité bâtie sur la trame d'habitudes, une routinisation qui facilite le travail et peut permettre aussi de mieux penser l'organisation.

« Une petite équipe qui travaillait beaucoup avec la PMI, des personnes volontaires et impliquées. Au fil des ans, en construisant une relation avec les collègues c'est devenu soutenant, on était complice. D'un seul regard, je comprends si ma collègue (je ne travaille qu'avec des filles) a besoin d'un relais ou pas, ou si moi-même j'en ai besoin. Cette compréhension et acceptation des différences fonctionne bien. L'équipe est stable et on se retrouve sur le même fonctionnement, on a une cohérence. » (ENT 7)

Dans certaines institutions, les recrutements sont d'ailleurs pensés de manière à créer ou maintenir la stabilité de l'équipe éducative :

[70] En ligne : http://www.cnrtl.fr/definition/

[71] Que nous entendons ici, au sens plus large de « reposité », concept de l'anthropologue Albert Piette : « Qu'est-ce que cela désigne ? Que, dans une situation, l'action humaine se réalise, posée sur différents appuis, permettant aux hommes diverses formes de repos ». La reposité comporte quatre dimensions : « l'économie cognitive » (importance des habitudes et de la routinisation) ; « la docilité » (conservation d'appuis qui font repères), « la fluidité » (capacité à passer d'une situation à une autre, même si elles se font sur la base d'une contradiction) ; « la distraction », (capacité à rejeter des élément de situation au rang de détail pour ne garder qu'une attention minimale). (ALBERT, 2016, p. 97-98).

« Je pense à un truc, un exemple d'un jeune que je connais et qui a clairement annoncé pendant son entretien : « moi je viens bosser mais je veux choisir avec qui ». Et il a présenté un truc, avec d'autres pros, un projet où ils remettaient en route tout l'internat, mais il voulait cette équipe sinon il ne signer pas. Comme il avait déjà bossé et que les chefs lui faisait confiance, ils ont accepté et il leur à remonter leur structure… Donc c'est ça aussi des pistes, peut-être qu'il faut recruter sur projet… » (ENT 7)

Tous les professionnels insistent sur l'importance de l'équipe en internat en tant que soutien nécessaire. Pour l'avoir généralement expérimenté, nombreux sont ceux qui en concluent que l'absence de ce soutien essentiel peut conduire rapidement dans des impasses :

« *il y a rien sur lequel on peut s'appuyer quoi… » (ENT 1).*

L'équipe, c'est donc ce qui peut faire partir, c'est aussi ce qui peut faire rester. L'équipe peut (ou pourrait) être un facteur de départ (changement de structure, de champ d'intervention) parce qu'elle dysfonctionne ou parce qu'elle change.

« Ce qui pourrait me faire partir aussi c'est une équipe qui dysfonctionne parce que là j'ai de la chance d'être dans une équipe qui est super, avec qui je m'entends bien, que je trouve intéressante, intelligente dans la manière de travailler, que je trouve vraiment bien, et c'est aussi ça qui m'aide à rester. » (ENT 3)

Quand un changement sur l'équipe fait partir, c'est parce qu'elle fonctionnait, mais a été démantelée suite à une redistribution des professionnels sur l'établissement. C'est d'ailleurs ce sur quoi revient cette jeune professionnelle en pleine remise en question au moment de l'entretien ; ce qui l'aurait fait rester, quand bien même le travail était compliqué :

« c'est rester avec mon équipe et maintenir mon équipe actuelle, enfin, celle avec laquelle j'étais… Voilà, on était soudés » (ENT 1)

Ainsi pour ceux qui travaillent dans des établissements particulièrement touchés par le turn-over, et donc dans des équipes particulièrement précaires, quand un équilibre et une stabilité se construisent, un redéploiement non concerté de l'équipe peut générer l'envie de partir. Le turn-over interne aux établissements peut être perçu comme une décision incompréhensible (obscure, incohérente, néfaste) parce qu'en *explosant* les équipes *(ENT 1)* c'est leur pilier, leur socle qui se

perd. Sans compter que changer d'équipe, c'est à nouveau dépenser beaucoup d'énergie pour se relancer dans un processus d'intégration[72].

En tout cas, pour les professionnels rencontrés, jeunes ou plus anciens, la stabilité des équipes fait partie des éléments qui comptent. Elle compte pour eux, mais aussi pour les jeunes.

« La jeune que j'ai accompagnée et dont j'étais en référence, elle avait un profil abandonnique ! Le profil abandonnique quand on a changé 3 fois de référents sur la dernière année, c'est compliqué quand même ! C'est très très compliqué ! Comment vous voulez lui proposer une stabilité… » (ENT 6)

« En un mois, ils ont vu 3 éducateurs partir sur les autres groupes sans vraiment trop comprendre pourquoi [...] ça a mis les petits en difficulté… Parce qu'ils te voient partir sur les autres groupes, ils ne comprennent pas : « mais pourquoi en fait tu vas sur le groupe des grands, mais pourquoi, nous on a quelqu'un de nouveau, pourquoi c'est pas le nouveau qui va sur le groupe des grands… » C'est vrai ces questions… On n'a même pas les réponses… Et peut-être que même le chef de service n'a pas les réponses… » (ENT 1)

De même, quand une équipe dysfonctionnent, ce ne sont pas seulement les professionnels qui en vivent les conséquences :

« L'équipe allait mal ; en tant que stagiaire on n'a pas tous les tenants et aboutissants et on voit que cela va mal ; les jeunes en pâtissent » (ENT 5)

Ces propos rejoignent les interrogations sur les possibilités de maintenir une stabilité éducative quand les équipes ne sont elles-mêmes pas stables. Or, nous nous interrogeons ici sur la capacité des établissements à faire avec leur contrainte de turn-over. En effet, quand les professionnels sont sommés de changer d'équipe sans délai ou presque, ce sont aussi les jeunes qui sont mis au pied du mur. Quand un professionnel part à la fin d'un contrat, si le départ peut être anticipé dans l'accompagnement, l'arrivée du nouveau professionnel ne l'est pas toujours, puisque, comme nous l'avons déjà abordé, les transmissions ne se font pas toujours dans de bonnes conditions.

[72] Cette idée vient pourtant en contradiction avec la nécessité évoquée précédemment de pouvoir « faire des pauses » pour rester engager dans le TAIPE. Un des possibles à ce sujet était de proposer des changements inter-institution, ou des changements de groupe. Ce qui semble problématique c'est plutôt la non concertation et l'imposition de ces changements plus que les changements eux-mêmes car ils pourraient être parfois salvateurs.

Alors, si le turn-over des éducateurs et donc l'instabilité des équipes forment une problématique en soi, il semble justement nécessaire, là où ce turn-over est élevé, d'envisager de renforcer les moyens à même d'assurer une continuité éducative.

Le projet, porté par l'équipe peut devenir le fil conducteur de cette continuité éducative, à condition qu'il soit lisible, transmis, partagé et incarné par l'équipe d'encadrement notamment.

« Je pense qu'un jeune éducateur a aussi des idéaux, des envies... Il faut nourrir cela, garantir le sens à son travail. Nourrir son évolution professionnelle par un accompagnement des plus anciens et surtout de la hiérarchie. La formation a aussi un rôle important à jouer, autant que de le faire participer à l'écriture du projet d'établissement et autres documents. Ainsi il peut s'approprier l'histoire et le sens, réduire l'écart entre le projet associatif et la réalité. » (ENT 9)

2. Le rôle central de l'encadrement de proximité

Ce sont les résultats qualitatifs qui font apparaître plus précisément la question de la qualité de l'encadrement (cadres intermédiaires) comme un facteur qui pourrait être déterminant dans l'envie/la décision de rester ou de quitter son poste.

Dans les témoignages, ce qui a son importance semble résider dans le sentiment qu'auraient les professionnels de se sentir soutenus, écoutés par l'équipe d'encadrement. Les termes fréquemment employés sont la valorisation, la considération, la confiance et ceci renvoie en partie à ce que nous avons déjà pu développer précédemment lorsque nous avons abordé l'enjeu de la reconnaissance. Cela nous invite aussi à être prudents car ces notions subjectives ne permettent pas toujours de distinguer ce qui relèverait d'un positionnement hiérarchique pouvant être problématique, de ce qui pourrait relever d'une attente d'ordre affectif ou d'un besoin propre d'estime du professionnel.

Pour autant, là, où les récits des interviewés sont particulièrement significatifs, c'est en ce qu'ils pointent en termes de capacité à *travailler ensemble* (ou non, ou partiellement) avec l'équipe d'encadrement dans le cadre d'un projet commun. Cette capacité à travailler ensemble est apparue essentielle, elle est un facteur clair de l'envie ou non pour les professionnels de rester ou partir. Car, finalement, c'est bien de cela dont il s'agit aux yeux des professionnels : l'équipe d'encadrement constitue-t-elle un étayage du travail quotidien ou non ; est-elle soutenante ?

Ce "*travailler ensemble*" repose sur un certain nombre de dispositions mise en œuvre par l'équipe d'encadrement, avec en premier lieu, une disponibilité. Sont revenus également comme enjeux pour les professionnels rencontrés, l'existence ou non d'un référentiel commun, d'une culture commune,

entre l'équipe éducative et d'encadrement. Mais pas seulement. Le *travailler ensemble* repose aussi sur la capacité de l'équipe d'encadrement à se soucier (faire attention, se préoccuper) des ressources de l'équipe éducative en portant les outils et les temps nécessaires au soutien d'une posture réflexive.

a) La disponibilité de l'encadrement

Nous entendons ici disponibilité de l'encadrement dans le sens d'une attention et d'une proximité qui seraient en faveur d'un positionnement consistant, qui viendrait à son tour permettre aux professionnels de dépasser, franchir certaines de leurs difficultés.

Cette disponibilité de l'encadrement apparaît très variable selon les établissements, les services, les moments, les difficultés traversées par les établissements. Cette disponibilité se note déjà pour les professionnels par une présence ; présence plutôt régulière auprès des jeunes et d'eux qui acte une visibilité/une connaissance de la vie des jeunes et du travail au quotidien par l'encadrement ; présence comme base sur laquelle se construit un lien « terrain-encadrement ». Cette disponibilité renvoie aussi à une capacité d'écoute et une capacité à être là, auprès des professionnels en situations difficiles, et à prendre position le cas échéant. Cet ensemble de dispositions fournit les ingrédients d'un encadrement soutenant pour les équipes.

« Le chef de service (…) est très bienveillant et très à l'écoute et on peut facilement lui dire ce qui ne va pas et si on a des difficultés, enfin c'est facile de lui parler en tout cas. Il connaît les jeunes. Oui de manière générale, l'institution est soutenante » (ENT 3)

Par ailleurs, comme ce n'est pas toujours le cas (*« dans l'équipe, on se débrouille, c'était le mot d'ordre. » (ENT 5))*, les témoignages mettent en évidence les conséquences délétères de ce qui peut être vécu comme de l'indisponibilité, et *in fine*, un manque de soutien, de réactivité, de reconnaissance.

« Quand on ne se sent pas soutenu par sa hiérarchie, cela fait que même s'il y a des fonds, des financements, il n'y a pas tout. Et c'est ce qui décourage beaucoup ». (ENT 2)

Situations propices au découragement, elles peuvent générer des formes de retrait de la part des professionnels : du désengagement de l'institution, des arrêts maladie par exemple. Si dans ce cas, il reste malgré tout souvent le soutien de l'équipe, il n'en demeure pas moins que le travail au

quotidien s'en trouve largement pénalisé. Il ressort également que, parfois, la présence de l'équipe d'encadrement sur le terrain ne suffit pas toujours pour se sentir soutenu.

« Il (le chef de service) a été éduc, il connaît le terrain, il est quand même relativement présent […] on le voit quand même souvent dans les locaux, il est souvent là… J'imagine qu'il doit avoir une stratégie, j'en sais rien et je ne sais pas laquelle… J'imagine que si il fait ça, ce n'est pas pour rien ou peut-être qu'il a des directives au-dessus de lui qui le dépassent, je sais pas… quoiqu'il en soit, il a explosé une équipe en 1 mois… » (ENT 1)

Ce cas de figure nous permet de commencer à voir que le soutien par l'équipe d'encadrement ne se joue pas seulement dans une présence, mais donc aussi dans un positionnement, dans des décisions. L'enjeu du positionnement et des décisions qui en découlent renvoie à un autre enjeu : celui de la nécessité à travailler avec un référentiel commun entre équipe éducative et équipe d'encadrement. Nous développerons plus tard les manières dont précisément les logiques gestionnaires viennent régulièrement heurter les logiques qui sous-tendent les missions éducatives et la nécessité qu'il y a à (re)trouver un équilibre entre le deux. Dans un premier temps, nous nous focaliserons sur les manières dont l'absence ou la présence d'un référentiel commun impacte à la fois les dynamiques de travail et les relations entre équipes éducatives et d'encadrement.

b) L'existence d'un référentiel commun entre l'équipe d'encadrement et l'équipe éducative

Les professionnels peuvent témoigner d'un décalage entre ce que suppose leur engagement auprès du public *(engagement relationnel, transmission de valeurs, leur mission éducative)* et les décisions ou positionnement de l'encadrement. Se posent des questions sur le comment co-construire une évaluation commune des situations qui posent problème, une vision commune des missions éducatives, etc. ?

Au-delà d'une difficulté à mettre en place un "*travailler ensemble*", l'absence de référentiel commun peut générer l'instauration de logiques de « eux et nous ». Ces logiques témoignent clairement qu'en certains cas, il n'y est pas seulement question d'écart ou de décalage de référentiels, mais parfois d'une discordance ou plutôt d'une contradiction pouvant mener à des situations conflictuelles entre équipes éducative et d'encadrement. Une défiance mutuelle peut s'établir et s'installer. Alors, quand le dialogue n'est pas possible, certains professionnels entrent comme en résistance pour faire valoir, à travers des projets, le sens des missions éducatives qu'ils portent.

« Le patron m'empêchait d'avancer. Et un jour je suis monté voir le directeur et je lui ai dit : bon maintenant tu me dis, oui ou non tu es partant pour ce projet ? Et il a ouvert son tiroir, il y avait le papier signé et il me l'a balancé. Et je me suis dit : « ah ben ça fait plaisir, de se faire engueuler parce que tu fais un projet, tu fais un truc collectif, un truc où on sort un peu vers l'extérieur… » Je lui ai dit. Mais je le faisais "chier" avec mon truc et ça le faisait "chier" de me dire oui !!! Donc c'est complètement fou. (…) à chaque fois il fallait que je m'engueule avec la direction. Dès que je faisais un projet qui sortait vers l'extérieur, c'était terrible. » (ENT 7)

Dans certains cas, ces situations peuvent amener là-aussi à des formes de retrait de la part des professionnels ou des départs. Mais aussi, comme cela s'est passé pour l'interviewée citée précédemment dans le cadre d'un autre emploi, ces situations peuvent fracturer les équipes quand se jouent des dynamiques de re-positionnement des uns et des autres sur le sens des missions éducatives et donc des décisions à prendre :

« La chef de service nous imposait de faire des choses avec lesquelles on n'était pas du tout en accord et qu'on ne voulait pas faire et qu'on ne faisait pas d'ailleurs [...] de là, a commencé des grosses tensions entre collègues, on était complètement divisés, il y avait ceux qui étaient beaucoup en accord avec la chef de service et ceux qui l'étaient pas… » Après plusieurs cas de désaccords majeurs (*« le petit à qui on a demandé de dormir dehors, franchement, moi, je ne veux pas travailler comme ça ! » ; « d'autres détails, genre, à 18 ans, fallait vraiment qu'ils partent le jour-j, sans prévenir les gamins »*), elle a décidé de partir : *« Donc, je l'ai laissé partir et voilà… Et à la suite de ça, j'ai arrêté mon contrat… C'était le truc de trop… ! » (ENT 1)*

A la croisée entre la disponibilité (écoute, prise en compte) et l'existence ou non d'un référentiel commun, se retrouvent l'enjeu de la capacité de l'équipe d'encadrement à relayer et appuyer une cohérence éducative au niveau de l'établissement. Autrement-dit, ici, se retrouvent diverses situations pour lesquelles, est attendue de la part des professionnels, un positionnement fort pour appuyer leurs missions éducatives, notamment pour les cas de conflits, de violences (graves ou moins) avec des jeunes :

« Je prends mon exemple, j'ai subi des coups d'un jeune il y a pas très longtemps et ils m'ont tout de suite (…) invités à porter plainte. Et là où j'ai trouvé qu'ils étaient vraiment bienveillants c'est que en fait moi j'ai hésité à porter plainte parce que ça met quand même en jeu (…) la rupture du lien, [le] sentiment de trahison du jeune, en fait ça a été porté par l'institution et pas par moi et du coup ben

ça m'a aidé à prendre une décision. Je me trouve soutenu dans mon travail et je pense qu'on est tous d'accord dans l'équipe, que tous les éducs on a à peu près le même regard sur ça. » (ENT 3)

« Encore hier, moi, j'ai ma collègue qui m'appelle en me disant : « je me suis fait taper par tel jeune… franchement j'en ai marre, j'ai fait une lettre d'incident, mais je crois que le chef de service la même pas lue… Là, bon ok, en fait, j'ai l'impression qu'on tolère, qu'on tolère des choses… » (ENT 1)

Or, certains témoignent d'une culture commune, d'un référentiel commun. Quand c'est le cas, on voit apparaître, dans les récits, des notions de confiance et de responsabilisation. C'est le socle d'un *travailler ensemble* dans le cadre d'une réflexion commune, discutée et partagée, et qui donc, fait sens dans un projet commun.

« *Nous avons beaucoup réfléchi conjointement au projet éducatif sur lequel je me suis beaucoup appuyé. Beaucoup d'adaptation et être plus réactif, par rapport au monde du handicap qui est plus ritualisé. Mes collègues et le directeur m'ont soutenu et j'avais envie d'avancer. Ça marche ici, car depuis la création en 1983, c'était comme ça et cela a perduré. Un entretien assez étonnant car le directeur a beaucoup parlé et je me suis retrouvé en me disant, « je peux trouver ma place et apporter quelque chose ». Une certaine forme de connivence avec les collègues, les personnes, le chef de service. La création d'un festival qui m'a demandé un sacré investissement. C'est ce qui m'a aidé à prendre ma place dans l'association et auprès des jeunes.(...) On m'a fait confiance, on m'a responsabilisé, mais j'avais déjà un sens de l'engagement et de la parole. » (ENT 9)*

L'incompréhension dont les professionnels témoignent concernant des décisions ou des positionnements de leur hiérarchie peut-elle être pour une part liée à un écart entre leurs référentiels respectifs ? Par exemple, l'accès à la formation CAFERUIS[73] n'est pas réservée à des professionnels ayant un diplôme et une expérience relatifs au champ professionnel où il pourra exercer des fonctions d'encadrement. De plus, le contenu de la formation (*cf. domaines de compétences CAFERUIS)* est d'avantage axé sur l'expertise et les techniques de gestion que sur une approche clinique. Cela pourrait inviter à poser la question des compétences nécessaires des chefs de service pour permettre d'initier et de conduire le travail d'élaboration clinique impératif face au désarroi qui peut être celui des professionnels.

[73] Arrêté du 8.06.2004 titre 1er art.2, modifié par l'arrêté du 14.11.2016 art. 1 relatif au certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale

c) L'existence d'outils de réflexion : une équipe éducative portée par l'encadrement

Pour répondre à leur mission, les professionnels attendent de leur hiérarchie la reconnaissance et donc une prise en compte de la complexité de l'accompagnement des adolescents difficiles, de l'énergie et de l'engagement que cela requiert au quotidien.

Quand ce n'est pas le cas, ce qui parait pour le moins plutôt questionnant par ailleurs, l'épuisement des professionnels peut aller vite. Cet exemple en illustre bien les enjeux : ayant commencé à exercer en internat de la protection de l'enfance, conformément à son projet professionnel, elle a, depuis, fait le choix de quitter ce secteur,

« *J'étais sur un contrat un peu spécifique, du coup je n'avais pas accès à l'analyse de la pratique, je n'avais pas accès aux réunions, je n'avais pas du tout accès à ces espaces de parole et de remise en question et je pense que ça a énormément joué... Je ne sais pas ce que c'est que de travailler en protection de l'enfance avec de l'analyse de la pratique et je pense que ça, ça m'a manqué. » (ENT 6).*

Le sentiment d'être soutenu semble alors résider dans les décisions prises par l'encadrement de mettre à disposition des professionnels des outils de réflexion comme les réunions de synthèse, les temps d'analyse de la pratique, la venue d'intervenants ponctuels, les échanges avec le psychologue et/ou le chef de service. En somme tout ce qui permet d'étayer, d'accompagner, d'outiller les professionnels pour les soutenir dans leur travail quotidien.

« On est soutenu par la direction et les cadres qui sont aidants et qui nous proposent certaines choses pour essayer de faire avancer les choses. » (ENT 3)

« On avait quand même des moyens pour pouvoir parler de tout ça et pouvoir essayer de réfléchir à comment on peut aborder une situation. » (ENT 8)

Ainsi, puisque ces temps de réflexion sont censés permettre à la fois une élaboration à partir de la clinique et également des possibilités d'ajustement de la pratique, leur accès aux professionnels est essentiel. C'est autant un signe de reconnaissance que donner les moyens aux professionnels de faire leur travail.

d) Une reconnaissance attendue de la difficulté du travail et de l'engagement relationnel des professionnels

Pour répondre à leur mission, les professionnels attendent aussi de la hiérarchie la reconnaissance de la complexité de l'accompagnement des adolescents difficiles, de l'énergie et de l'engagement que cela requiert au quotidien.

Une jeune professionnelle qui avait pour projet de travailler en internat de la protection de l'enfance mais qui en est partie illustre cette attente *:*

« Quand on n'est pas soutenu par la direction, cela fait mal alors qu'on met des efforts importants à l'internat et une énergie énorme. Et quand on ne se sent pas soutenu par sa hiérarchie dans ce contexte social actuel, … c'est ce qui décourage beaucoup. » *(ENT 2)*

Une « ancienne » éducatrice ayant quitté l'internat de la protection de l'enfance se remémore :

« *selon les périodes de violence, certains prenaient beaucoup de distance parce qu'ils ne se sentaient pas reconnus, pas soutenus par la direction… Forcément quand on se sent en difficulté on a besoin de soutien important et des fois on le ressentait moins. Du coup j'ai en tête des collègues qui se mettaient en arrêt maladie ou qui ne voulaient plus participer à toute la vie de la maison* » *(ENT 8).*

La reconnaissance par l'encadrement est attendue comme un contre-don à l'intense énergie dépensée dans la relation avec le public ou à l'insécurité qui en découle. Comme en témoigne l'extrait ci-dessus, lorsque ce contre-don n'est pas assuré, ce n'est pas l'engagement relationnel vis-à-vis des jeunes qui est remis en question, mais bien l'engagement institutionnel. C'est comme si le professionnel se sentait lui-même délié de l'institution, comme si les liens qui l'attachaient à l'institution venaient de se relâcher, de se distendre.

L'enjeu n'est donc pas uniquement le bien être de l'éducateur, mais son sentiment d'appartenance institutionnelle.

Ce qui fait rester, ce qui risque de faire partir…

La véritable découverte de cette recherche est d'avoir pris la mesure de l'écart entre discours portés sur les futurs professionnels et envies énoncées par eux. Si nous avons supposé que l'engagement relationnel, le sens de l'internat au quotidien, l'engagement dans un projet institutionnel ou auprès des publics pouvaient être des caractéristiques des apprenants actuels, force est de constaté qu'il n'en est rien… Ils s'accommodent en réalité d'un monde du travail qui leur répète qu'ils ne resteront jamais dans le même secteur, qu'il faut savoir s'adapter, changer et anticipent finalement à leur avantage, les logiques gestionnaires qui impactent aussi aujourd'hui le travail social. Nous noterons, en guise de conclusion, que ce sont pourtant précisément ces logiques qui peuvent mettre à mal l'engagement et à l'inverse que la relation éducative au quotidien est ce qui le motive, à condition qu'elle soit possible justement !

Ainsi, parmi les éléments qui comptent aux yeux des professionnels, et donc, ce qui les fait ou ferait rester, il y a le sens éducatif du quotidien, qui rappelons-le fait partie des axes majeurs de leur travail en internat.

« Je pense que si je suis amenée à revenir vers la Protection de l'Enfance, je pense que ce sera ça, parce que le travail du quotidien me manque… […] Je crois que ce qui me plaît, ce qui m'intéresse, c'est vraiment d'être au quotidien avec les enfants…» (ENT 1)

Or comme nous avons déjà pu le constater, en certains établissements, ce quotidien prend plus les traits d'une gestion à la chaîne des tâches qu'il y a à faire, faute de professionnels suffisants et/ou en raison du dépassement répété des capacités d'accueil de la structure notamment. Le sens éducatif du quotidien tend alors à s'étioler dans la charge de travail. Pourtant dans certaines structures, le quotidien permet encore de porter l'éducatif :

« On s'appuie beaucoup sur des rituels, c'est balisé. La vie de groupe se fait beaucoup sur les temps de devoirs scolaire et du repas. Et puis, sur l'acceptation de la différence et de la capacité des uns et des autres. […] On fait beaucoup avec, ils gagnent en confiance, en technicité et en autonomie. On a une exigence sur la propreté de la maison, l'entretien tous les dimanches matin, chacun à sa tâche. Par contre, on n'arrive pas à instaurer la continuité du rangement ou du soin des véhicules. Sur le vivre ensemble, on a aussi des temps informels de régulation de la vie collective et des conseils de

maison où on responsabilise chaque jeune sur sa place au sein du groupe. La gestion du quotidien est faite ensemble (courses, cuisine). Les trajets servent de médiation. » (ENT 9)

Quand le quotidien permet de porter l'éducatif, certains moments restent d'ailleurs graver pour les professionnels :

« j'ai pu les emmener au cinéma pour voir un film que j'avais très envie de voir sur un peu la Protection de l'Enfance aussi, Mauvaises herbes par un réalisateur que j'adore et j'ai pu les emmener là-bas et ça a été… ça a été vraiment très chouette, ils ont adoré le film, on est ressortis, on en a vachement reparlé et finalement, on est restés tranquilles jusqu'à l'arrivée du veilleur et avec le veilleur, dans mon bureau, avec une lumière tamisée, tous posés tranquillement, enfin, ça a été très calme et très appréciable… » (ENT 6)

Et c'est parfois bien la conviction en ce que le quotidien est le terreau de l'éducatif qui a amené certains à s'engager dans les internats de la Protection de l'Enfance, et ce, dès leur formation :

« Moi j'avais des collègues de formation qui disaient : « moi je veux aller bosser en prévention », « moi je veux aller en milieu ouvert »... et moi ça ne m'attirait pas. Moi ce que j'avais envie c'est d'avoir les enfants en vis-à-vis et m'occuper de la vie quotidienne. Parce que pour moi ça commençait par-là, parce que tout le reste, pour moi ça venait après… (ENT 7)

Les étudiants perçoivent majoritairement l'enjeu du quotidien comme levier de l'éducatif auprès des jeunes en internat. Le potentiel est là, parfois fortement ancré chez les étudiants, parfois cette dimension reste malgré tout un peu fragile, elle ne demande qu'à être consolider. Or comment la consolider quand même certains professionnels dans leur pratique quotidienne la perdent eux-mêmes de vue ? Aujourd'hui, compte-tenu de la situation de certains établissements, le quotidien peine à être un levier d'action pour les professionnels pour porter l'éducatif ; parfois même, le quotidien y fait quasiment figure d'entrave. Or à travers l'importance accordée au sens éducatif du quotidien dont témoignent les professionnels, il est possible d'y voir à la fois un rappel d'un des axes central de leur travail en internat et dans bien des cas, un appel à le soutenir, parfois à le ranimer.

L'engagement relationnel auprès des jeunes fait également partie des points forts qui comptent pour les professionnels. La capacité à faire relation avec les jeunes est un levier majeur de leur travail.

« On revient sur du quotidien parce que c'est créer une relation. On en revient à ça. Dans notre boulot si tu ne crées pas une relation, si tu ne crées pas un lien tu ne fais pas grand-chose. » (ENT 7)

« Ces jeunes viennent sans cesse tester le cadre et les limites. Ils remettent en permanence leur projet en question et rejettent notre légitimité. Pourtant, quand la relation se construit, lentement, on constate du changement. » (ENT 4)

Et avoir les moyens de faire relation avec les jeunes (et au-delà leur famille) est un motif essentiel qui les fait rester, continuer.

« Le fait que je reste. C'est que je trouve du sens dans la relation avec l'enfant, en lien avec les familles. Il y a du plaisir dans cette relation ». (ENT 9)

D'ailleurs, pour certains professionnels rencontrés, c'est bien la découverte de la dimension relationnelle en stage qui les a décidé à s'engager en internat de la Protection de l'Enfance.

« En stage long, on a le temps de créer des relations avec les jeunes, du coup, c'est tout de suite plus intriguant, on a envie de découvrir plus, on a envie d'être à fond dans ce qu'on fait à ce moment-là. Et je pense que c'est ça qui m'a un peu fait le déclic de ce public. Et en fait, ça a complètement changé mes perspectives d'avenir. » (ENT 3)

La relation est un outil de travail et elle pose d'emblée la question de la distanciation. Dans la phase quantitative nous supposions que la gestion de la distance relationnelle pouvait être un frein à l'envie de travailler en IPE pour les étudiants. Ainsi à la question, « Pensez-vous que, particulièrement avec des adolescents en IPE, la gestion de la distance relationnelle puisse être une difficulté dans l'accompagnement ? », il ressort que oui, 68.8% la conçoivent comme une difficulté, contre 28.8 % qui ne la conçoivent pas comme une difficulté. Par ce résultat, il apparaît que les étudiants semblent avoir une représentation assez réaliste de ce qu'exige le travail en internat en termes de gestion de la distance relationnelle. Ce n'est pas pour autant qu'ils ne souhaitent pas entrer en relation, au contraire… Pour les professionnels rencontrés, si la distance relationnelle est un enjeu, la part d'attachement aussi, elle fait partie du travail, ils craignent qu'elle puisse manquer dans d'autres champs du travail social quand une reconversion est envisagée :

« Et puis voilà, les jeunes sont attachant, tous les jeunes qui sont en foyer, c'est des gamins qui ont tous des profils super attachants… Et ça, par exemple, si je décide de bosser ailleurs, avec des mineurs

isolés, un éduc pour 80 forcément, les jeunes, tu ne les connais pas, jamais en fait, tu fais des démarches administratives, tu fais des choses pour eux, mais tu ne les vois pas, tu ne les côtoies pas, alors que là, je veux dire au quotidien, les gamins, je les connais très bien, je sais très bien comment ils vont réagir à certaines choses, il y en a certains, je les connais par cœur ! Leurs bêtises, je sais très bien ce qu'ils vont faire ! » (ENT 1)

Elle constitue même une part essentielle de l'intérêt de ce métier qui entrave justement une projection à trop long terme :

« Mes amis me disent : "c'est fou en fait, ta vie c'est le boulot, tu es toujours en train d'y penser, d'en parler, etc." Moi je dis oui, mais en même temps ça me plaît, je suis passionnée et maintenant cela fait partie de ma vie. Donc ma vie a, en quelque sorte, changée et ce n'est pas quelque chose qui arrive dans un IME ! En internat, ce sont des journées que je me préparais à passer et qui me faisait plaisir de passer avec les jeunes, car on crée des liens quand même très très forts. C'est une extension de vie et ça fait partie du quotidien personnel. Je ne sais pas si cela serait une bonne chose de moins s'impliquer parce que, ce que je fais, je le fais avec plaisir, c'est bien et c'est au profit des mineurs. En fait, je ne me vois pas le faire autrement. Pour l'instant la question ne se pose pas, je peux encore travailler en internat, mais je ne sais pas si je pourrais prendre un CDI en internat, ça non, pas pour le moment. »

Le TAIPE vampirise toute l'énergie et les jeunes professionnels s'interrogent sur leur capacité à pouvoir y rester mais ce n'est jamais cet engagement qui les fait partir. Il apparaît, qu'au contraire, c'est bien quand la logique gestionnaire vient s'opposer aux valeurs éducatives, qu'elle entrave cet attachement affectif et ne permet plus de donner du sens à la relation, que le départ est envisagé.

Le terme de gestion est présent aujourd'hui tout autant dans le vocabulaire proposé en formation (« gestion des conflits »), dans celui des professionnels en exercice (« gestion du quotidien », « gestion des repas, des douches ») que dans celui de l'encadrement (« gestion prévisionnelle des emplois et des compétences »).
« Désormais, l'idéologie gestionnaire s'impose aux individus, à leur insu » (DE GAULEJAC, 2005, p.46). La gestion pouvant être considérée comme « l'ensemble des techniques destinées à rationaliser et optimiser les fonctions de l'organisation » (DE GAULEJAC, 2005, p.47).
La logique gestionnaire, tel qu'il y est fait référence dans le contenu des entretiens qualitatif, renvoie à l'ensemble des décisions qui seraient prises hors du terrain (Juges, Tutelles, Direction, Cadres intermédiaires, Partenaires) et pouvant donner lieu à des restrictions budgétaires, et/ou à la mise en

place de procédures normatives qui seraient parfois peu compatibles avec la pratique quotidienne dans les services. Il faudrait alors composer avec des décisions qui paraissent désarrimées de la réalité du quotidien de travail des professionnels, de ce qui serait opérant.

Dès lors, les professionnels pourraient œuvrer « (...) dans un contexte médico-social en mutation permanente, confrontés à une frénésie législative, réglementaire, budgétaire, organisationnelle et technique. Comment se situer [alors] par rapport à l'injonction paradoxale de fond qui [les] assigne à transformer cet ensemble de contraintes en bénéfices pour les usagers ? » (SAMR, 2012, p.87).

Ainsi, le type de management à l'œuvre aujourd'hui et la logique gestionnaire qui y serait assortie participeraient à ce que les professionnels vivent comme une déshumanisation de l'action éducative. Dans un secteur historiquement construit autour des notions de solidarité, de lien social, de coopération, d'humanisme L'enjeu serait alors de pouvoir « (...) moderniser les organisations et les modes d'action en lien avec la commande actuelle tout en sauvegardant les valeurs qui ont organisé ce secteur il y a plus de cinquante ans (soient celles, fortement symboliques, de l'assistance, de l'aide, de la réparation) aujourd'hui rassemblées sous le terme générique, mais non (pas) neutre, de qualité de prestation de service » (DOBIECKI & GUAQUERE, 2001).

Selon une perspective différente, comment serait-il possible d'accompagner « (...) l'action du travailleur social [qui] ne se situe (plus) entre le sujet et le collectif : il se trouve devant des usagers et des clients comme un maillon instrumentalisé pour la réussite de dispositifs normalisés ou protocolisés, ce qui a pour effet de délégitimer l'engagement des travailleurs sociaux, d'anéantir l'imaginaire de leur engagement qui se tient dans une position de transfert qui n'a pas sa place dans cette logique » (BELOT FOURCADE, 2019)

« Il y a un impact sur nos vies familiales, par exemple quand un partenaire m'appelle et que je ne travaille pas, je réponds ; aussi bien pour un enfant malade, je peux transmettre aux collègues ou gérer moi-même. C'est mon choix ! Ce qui demande une implication prenante. Petit à petit, le législatif, les procédures « tuent » le vivre ensemble, la création, la liberté d'agir. » (ENT 9)

La rationalité économique, les appels d'offre concurrentiels, les critères de performances, les injonctions/pressions normatives, … de surcroît lorsqu'ils sont édictés par des dirigeants gestionnaires n'ayant jamais expérimenté/éprouvé la réalité du travail d'accompagnement éducatif au quotidien, peuvent être vécues comme une violence. « [une violence] agie dans le cadre institutionnel, à l'initiative des adultes, par la tension ambiante, les enjeux de pouvoir, la trop grande concentration du public, le turn over des équipes, un cadre réglementaire trop important ou son contraire, [une] violence faite aux salariés [qui] est aussi disqualification de leurs qualités professionnelles (...) sous couvert de « new management » (MAQUET, 2019, pp.9-10)

« C'est usant, on a toujours des barrières, on essaie de proposer des choses, on veut faire des choses, en fait, il y a toujours au-dessus où ça nous met des barrières, dans tous les cas, ça ne peut pas marcher… Donc, c'est une belle utopie… Voilà, nous on essaie de faire au mieux sur le terrain avec les gamins qu'on a, mais… Mais malheureusement, au-dessus de nous, il y a l'ASE, il y a le chef de service, il y a la direction, il y a le juge, il y a machin, enfin, voilà…» (ENT 1)

Finalement c'est quand l'organisation du travail ne part pas du travail réalisé mais en impose une vision déconnecté de toute réalité que la collaboration devient impossible.

Par exemple, le travail en TAIPE suppose des aménagements conséquents avec la vie privée et/ou familiale mais ces contraintes semblent finalement ne pas en être dès lors qu'elles respectent quelques règles et sont planifiées. Ainsi, les horaires atypiques d'internat ne posent aucun problèmes dès lors qu'ils ne sont pas soumis perpétuellement à des changements de dernière minute au nom de la continuité de service, ni ne voit les rythme soirs /matins se multiplier au nom de la nécessité de service. La vie de famille peut être organisée avec des horaires atypiques mais ne résiste pas aux changements brutaux qui laissent ses propres enfants en rade, sans cantine, sans solutions de garde etc… Certains établissements semblent de ce point de vue offrir des conditions de travail sensiblement dégradées, notamment par la succession des CDD courts. La mise en place d'équipe dédiée aux remplacements (existante dans certaines MECS) semblent un atout pour contrebalancer les freins aux horaires d'internat et sécuriser l'édifice. Cela est déterminant dans la réduction du turn-over dans les équipes et facteur clé de la qualité de l'accompagnement.
Lorsque le taux d'encadrement est compatible avec le nombre de jeunes accueillis et leurs difficultés particulières, le travail en TAIPE est possible et possiblement de qualité. Cette donne est aux mains de la direction qui par ses choix, favorise ou non la qualité de l'accueil et de l'accompagnement. Sinon le travail concret peut alors venir heurter les valeurs, voir s'y opposer.

Nous avons pu constater que ce qui fait souffrance chez nombre de professionnels, c'est finalement l'empêchement à faire son travail, et *in fine*, la perte du sens de leurs missions. Le sens des missions, c'est ce qui n'existe plus quand au-delà de la pénibilité du travail, ce sont les jeunes qu'ils voient subir les conséquences des dysfonctionnements, des manques de moyens, des décisions dont ils ne saisissent pas toujours les raisons. Or le sens des missions est un des facteurs fondamental de la motivation à rester ou partir. C'est un enjeu majeur de l'usure professionnelle ou de la non-usure malgré les difficultés du métier.

« Le nom de l'association commence par « Vivre Ensemble... », cela en dit long. » (ENT 9)

Au fil d'expériences professionnelles dures, parfois révoltantes à leurs yeux, le sens de leur mission a été tellement atteint, certains en arrivent à envisager le mot « protection » de l'Enfance avec cynisme.

« J'ai l'impression que je raconte que du négatif, pourtant j'adore mon métier ! Mais, je me rends compte un peu qu'il y a plein de choses qui ne vont pas en fait… Enfin, pour les enfants, pas pour moi ! J'ai l'impression qu'on assiste, qu'on est témoins de l'engrenage dans lequel ils sont et on a beau essayer de faire au mieux, on sait très bien que… parfois même, ça les détruit plus encore de venir au foyer… »(ENT 1)

Cette adéquation entre projet énoncé, valeurs affichées et réalité de terrain est primordiale. Dès lors qu'elle existe, elle représente un levier important dans le fait de postuler et de vouloir s'investir et rester. L'expérimentation au cours des stages est importante dans ce choix car le professionnel peu vérifier l'authenticité des énoncés :

« Finalement ce fût un pari, cela fait presque 10 ans que je suis là. Pourquoi ? Parce que les valeurs associatives, la façon de fonctionner, la liberté d'action, l'engagement, la reconnaissance des liens affectifs sont portés. Parce qu'il y a du sens dans le projet et des résultats : des jeunes qui sortent avec des résultats scolaires satisfaisants, qui peuvent trouver du travail, qui quand ils ont des enfants, ne sont pas placés. C'est pour moi un critère très important. » (ENT 9)

A contrario, les décalages entre valeurs et projets énoncés et mise en œuvre peuvent décourager et rendre illisible le travail effectué. C'est en termes de violence symbolique que les choses sont alors vécues. Les éducateurs subissent le décalage entre les missions qui leur sont confiées et la mise en œuvre d'une pratique, qui, selon eux, va à l'encontre de la « protection de l'enfance ». Un professionnel en témoigne sans détours :

« on essaie de voir ce qu'il y a de mieux pour l'enfant en étant au quotidien avec lui et quand ce n'est pas respecté, franchement, "ça fout vraiment les boules"… On se dit « mais en fait qu'est-ce qu'on fait, quoi ?! » On participe au mauvais fonctionnement, et moralement, c'est un peu difficile aussi….Se dire qu'on veut faire les choses bien mais qu'au final, pas du tout. Tout ça nous dépasse et il faut accepter ce système avec lequel, on n'est pourtant pas d'accord… ! » (ENT 1)

Cette situation les confronte alors à une « dissonance cognitive » entre les valeurs auxquelles ils sont attachés et leurs actes. Et ce d'autant plus que ces valeurs les ont probablement amenés au métier d'éducateur, plus précisément en protection de l'enfance. Bien conscients que sortir de ce paradoxe ne relève pas du niveau institutionnel, ils sont donc placés dans un dilemme : choisir entre renoncer aux valeurs fondatrices de leur identité professionnelle et continuer à assurer leurs missions, ou garder leurs valeurs fondatrices et renoncer à exercer en internat de la protection de l'enfance :

« Peut-être qu'un jour je retournerai en Protection de l'Enfance [...] Mais finalement, je me rends compte que la Protection de l'Enfance ne me permet pas de travailler avec les valeurs que j'aime dans le travail social [...] Moi, être dans un internat de la Protection de l'Enfance et devoir faire des accompagnements aux douches publiques et au Resto du Cœur pour un gamin qui a 18 ans, qui va devoir partir parce qu'il n'a pas de contrat jeune majeur… » (ENT 6)

Les paradoxes vécus qui engagent la sphère émotionnelle de l'éducateur au contact de l'adolescent souffrant, autant que la sphère de son identité, relèvent en fait des politiques publiques et du niveau politique. Pour autant l'éducateur est renvoyé à un choix personnel :

« "Demain, tu as 18 ans, donc on peut pas te garder…" Alors que je veux dire, il y a des choses qui sont possibles de faire… Des décisions comme ça, la chef de service nous les imposait et nous on était directement ceux qui l'annonçait aux jeunes donc forcément, c'était compliqué… C'était très compliqué… Voilà, c'est le truc que j'ai retenu et qui était très prenant à l'époque, surtout que je n'avais pas spécialement d'expérience, pas spécialement de recul non plus. Donc, je me souviens avoir ramené ce gamin à la gare qui était en pleurs et qui ne savait pas où aller, Donc, je l'ai laissé partir et à la suite de ça, j'ai arrêté mon contrat… » (ENT 1)

Cette réalité politique de la protection de l'enfance n'est pourtant pas, à elle seule, ce qui fait quitter les internats ou le métier. Ce que nous avons compris c'est surtout que le cumul de toutes ces dérives gestionnaires fait perdre de vue l'accompagnement éducatif qui reste la première préoccupation des jeunes professionnels. Cumul mais aussi incompréhension de ces logiques, d'où la nécessité (peut-être comme action première) de mettre en mot, d'expliciter… bref de former ces futurs éducateurs avec toute l'attention qu'ils méritent. Nos préconisations conclusives iront dans ce sens…

Préconisations principales

DU COTE DE LA FORMATION THEORIQUE

. Les EFTS doivent réfléchir à des modalités permettant une meilleure connaissance des mécanismes et des logiques à l'œuvre dans les problématiques complexes (articulation prbl sociale/psy) au niveau de la formation initiale et continue.

. Entretenir le tutorat de groupe : analyse des pratiques, groupes de suivi de stage, soutien entre pairs

. Soutenir le guidage individuel (guidage émotionnel, cognitif, éthique) par un formateur référent

. Développer la pédagogie consistant à apprendre de l'expérience à partir de situations cliniques pour articuler les savoirs théoriques et les savoirs expérientiels (exploiter, « fixer » les connaissances, en situation).

. Développer la formation à distance pour permettre

- une meilleure articulation entre besoins de formation et accès aux connaissances
- une construction des compétences à partir d'échanges entre professionnels/apprenants/formateurs pendant les périodes de stage

. Proposer de nouvelles modalités pédagogiques pour expérimenter les dynamiques de groupes, et permettre aux apprenants de se sentir à l'aide dans la dimension collective de l'accompagnement. Leur permettre de mesurer les effets de cet accompagnement dans les parcours de vie des personnes concernées. Des conditions matérielles d'expérimentation semblent aussi importantes à garantir afin de donner aux apprenants les moyens d'utiliser le collectif comme support de la relation éducative et non comme contrainte avec laquelle il faudrait faire.

. Initier ou développer l'approche pluridisciplinaire autour de la psychotraumatologie des troubles relationnels.

. Développer et actualiser les connaissances sur les problématiques, les besoins spécifiques et les droits des enfants et adolescents placés.

. Repenser les modalités pédagogiques pour permettre d'acquérir des connaissances sur l'autorité dans la relation éducative.

. Avoir une attention particulière pour les stages courts (souvent seules représentations des IPE) en prenant en compte les difficultés ou incompréhensions tout autant que pour un stage long, voire plus.

. Penser de nouveaux espaces d'échanges et de liens avec les sites qualifiants (recensement des stages, diversité des professionnels intervenants…)

. Entretenir et développer les liens entre les EFTS et le secteur de la protection de l'enfance (modalités variées et complémentaires).

DU COTE DE LA FORMATION PRATIQUE : L'ACCUEIL DES STAGIAIRES

. Prendre la mesure de l'importance de la formation pratique dans la formation.

. Investir dans la fonction tutorale :

- Construire des sites qualifiants en répartissant les fonctions tutorales entre tuteur de proximité et tuteurs référents –notamment par des formations en intra
- Reconnaître les fonctions tutorales : affecter du temps spécifique, valoriser l'exercice du tutorat, dégager des moyens
- Développer les compétences tutorales et notamment celles de guidage, par des formations génériques et des formations spécifiques
- Initier un groupe d'analyse des pratiques tutorales inter-établissements
- A partir du ou des tuteurs référents, personnes ressources pour la formation et interlocuteurs privilégiés des établissements de formation en travail social : participer à la formation des éducateurs spécialisés, à des échelons et par des modalités variées.

. Les référents professionnels, comme l'institution accueillante, doit pouvoir fournir aux stagiaires des connaissances sur l'accompagnement collectif et sur les manières de le mettre en œuvre sur leur terrain. Cela nécessite peut-être que les équipes mènent une réflexion collective autour de ces notions et du sens qu'elles mettent dans leurs pratiques à cet accompagnement.

. Faire reconnaître que le stage permet une découverte mutuelle ouvrant des possibles en termes de recrutement (aussi bien pour le site que pour le stagiaire)

. Mettre en place une réflexion entre sites qualifiants et EFTS pour optimiser l'offre de stage :

- Actualisation de la liste des terrains accueillant.
- Transparence sur les capacités réelles d'accompagnement des stagiaires suivant l'évolution des contextes institutionnelles.

. Mener une politique en faveur des stages en internat en privilégiant la gratification de ces stages.

. Avoir une attention particulière pour les stages courts (souvent seules représentations des IPE) en les rendant plus facilement accessibles et d'avantage accompagnés précisément parce qu'en 8 semaines l'explicitation de la pratique professionnelle est essentielle.

. Mener une réflexion ensemble (terrain et école) pour rendre plus lisible les différentes façons de faire de l'accompagnement collectif.

DU COTE DES INSTITUTIONS / DES ETABLISSEMENTS

. Rendre lisible aux apprenants ou futurs professionnels les actions/projets au service des missions de l'institution. Expliciter, présenter et porter un projet institutionnel, une identité propre.

. Passer du paradigme de la stabilité à celui de la continuité éducative en repensant les temps de transmissions. Par principe toute organisation est changeante. Se combine aujourd'hui les effets d'un rapport au travail spécifique qui favorisent la volatilité des professionnels, avec en caractéristiques principales : l'attrait pour les contrats CDD des jeunes générations de professionnels et les aspirations des professionnels les plus anciens à faire évoluer leur carrière. Dans ce contexte, les temps de passation de relais doivent reprendre toute leur place de manière à sécuriser tant les professionnels que les jeunes, en construisant une continuité :

- du côté des professionnels pour pouvoir se situer dans le travail et l'institution : transmissions des informations, temps d'accueil/découverte (structure, jeunes, équipes, etc.),
- du côté des jeunes : penser des temps de rencontre et de séparation, penser les modalités de séparation paraît essentielle compte tenu des spécificités de leurs profils.

. Engager une démarche institutionnelle visant à développer les compétences individuelles et construire des compétences collectives pour prévenir, limiter et traiter les situations de violence :

- Engager/développer une réflexion collective sur l'affirmation d'une posture d'autorité dans l'établissement
- Permettre l'accès aux instances d'analyse des pratiques et de réunions d'équipe pluridisciplinaire quel que soit le type ou la durée du contrat de travail
- Instituer une instance de « retour sur expérience » permettant, à partir d'une situation précise, d'une part de capitaliser les bonnes pratiques vis-à-vis d'un jeune en particulier et d'autre part de capitaliser des compétences individuelles et collectives pour prévenir, limiter et traiter les situations de violence
- Elaborer un ou des protocoles de traitement des situations de violence concernant les jeunes et les professionnels et mettre en œuvre les aménagements qui en découlent (dans la gestion des ressources humaines, dans l'animation du quotidien, dans la participation des jeunes à la vie de l'établissement, dans la participation des parents)

. Engager une démarche inter-institutionnelle visant à construire une culture de la prévention et traitement des situations de violence en internat de la protection de l'enfance.

- Soutenir la formation continue spécialisée, transversale et interinstitutionnelle notamment sur l'approche pluridisciplinaire autour de la psychotraumatologie des troubles relationnels à destination des professionnels et des cadres.
- Mutualiser le travail engagé intra-établissement : protocoles, prise en compte dans la GRH.
- Développer un travail de réflexion entre cadres et avec les cadres de l'ASE, soutenu par des approches disciplinaires diversifiées : philosophie, sociologie, sociologie de l'éducation, etc.
- Initier ou développer des partenariats, coopérations avec les services hospitaliers spécialisés, équipes mobiles, des « services et équipes pluridisciplinaires formés à la prise en charge de la clinique des maltraitances » (démarche de consensus 2017)

DU COTE DE L'ENCADREMENT

. La disponibilité (dans le sens d'une attention, d'une proximité, d'un soutien) de l'équipe d'encadrement est un facteur déterminant dans l'envie de rester ou de partir du TAIPE (importance d'une compréhension du travail éducatif de la part de l'encadrement).

. Agir sur les situations de souffrance au travail, en pensant l'organisation à partir du travail réel. L'axe central de l'intervention serait une prise en compte et définition collective du travail réel ; travail réel qui semble parfois perdu de vue dans certains établissements ; travail réel que nous définissons comme étant l'ensemble des objectifs et des conditions à disposition pour réaliser les missions éducatives des internats.[74]

. Proposer un management en capacité de construire les actions en s'appuyant sur des dynamiques de projet où chaque acteur de terrain va pouvoir mobiliser ses potentialités, ses aptitudes créatrices permettant de générer du sens synonyme de mieux être au travail car les possibilités créatrices/innovantes offertes aux apprenants sur les terrains professionnels sont un levier au recrutement et à la pérennisation des emplois.

. Mettre en œuvre des logiques de recrutement des autres services de la protection de l'enfance tenant compte de l'internat comme critère de qualité, de compétence, afin d'encourager les jeunes professionnels à s'expérimenter d'abord en internat avant de postuler sur d'autres postes

. Encourager les professionnels à s'engager dans l'articulation avec les EFTS (temps de référence, choix du tuteur, engagement de l'équipe dans l'accompagnement du stagiaire, présentation de la structure…)

. Innover dans les logiques de recrutement :
- Penser et présenter une progression possible dans l'embauche (du CDD au CDI, de l'internat à un autre service…)
- Recruter autour de projets spécifiques qui permettent de découvrir l'établissement avant de s'engager
- Envisager l'embauche de plusieurs professionnels en même temps pour favoriser la connivence et le soutien d'une équipe éducative choisie par le(s) candidat(s)

[74] La démarche d'accompagnement des entreprises (privées et publiques) mise en place par l'équipe de Psychologie du Travail et Clinique de l'Activité du Centre de recherche sur le travail et le développement du CNAM semble particulièrement intéressante en regard des résultats de cette recherche-action. Celle-ci est consultable en ligne : http://psychologie-travail.cnam.fr/equipe-psychologie-du-travail-et-clinique-de-l-activite-

DU COTE DES POLITIQUES/DES FINANCEURS

. Faire évoluer la représentation des ES qui ne voudraient plus faire que de la coordination puisque dans les faits ils privilégient toujours la relation. S'interroger sur les effets de l'organisation du système qu'est l'institution, et comment celle-ci dans un souci de répondre à la commande publique, oriente des pratiques qui peuvent éloigner les praticiens de leurs désirs d'être dans de l'accompagnement de proximité en s'appuyant sur le collectif.

. Avoir une attention, une vigilance par rapport à la nouvelle réforme qui renforce encore plus cette représentation de l'ES coordinateur car cela risque de créer un réel décalage entre les attendus du métier et la réalité de terrain.

. Sortir du paradigme du coût en favorisant celui de l'investissement. Si prôner une stabilité apparaît parfois peu adaptée au contexte contemporain du travail, cela semble encore plus incongru quand les institutions sont elles-mêmes prises dans des logiques gestionnaires centrées sur des enjeux de courts termes. Mais comment assurer une mission éducative, qui par définition s'inscrit dans du long terme, sur la base d'une organisation centrée sur des logiques de courts termes ? Dans le contexte des internats la Protection de l'Enfance, les rentabilités de courts termes d'aujourd'hui ont toutes les chances d'être le terreau des surcoûts de demain. Dans une logique même de rentabilité, il paraît fondamental de repenser le sens du coût dans une perspective d'investissement sur l'avenir et donc de longs termes (investir notamment l'accompagnement des apprenants durant leur formation pratique). La logique gestionnaire doit reprendre sa place de moyen, autrement-dit, si elle cadre, elle doit aussi être le levier d'action des professionnels de terrain.

Références théoriques

AFP, « Les colonies de vacances se désertent », *Libération*, 10 juillet 2013 : https://www.liberation.fr/societe/2013/07/10/les-colonies-de-vacances-se-desertent_917339

ANACT, « Prendre en compte les RPS dans le document unique, Kit méthodologique », Anact, 2012.

ANESM, « Conduites violentes dans les établissements accueillant des adolescents : prévention et réponses », Lettre de cadrage, Saint-Denis La Plaine, Anesm, 2008.

ANESM, « La prévention de la violence entre les mineurs adolescents au sein des établissements d'accueil », Anesm, Mars 2018.

ANESM, « Prendre en compte la santé des mineurs/jeunes majeurs dans le cadre des établissements/services de la Protection de l'enfance et/ou mettant en œuvre des mesures éducatives », Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, Anesm, 2015.

BECK Ulrich, BECK-GERNSHEIM Elisabeth, *Individualization,* Londres, Sage, 2002.

BELOT FOURCADE Pascale, « Le praticable de la clinique dans le travail social : libertés et astreintes », AMC PSY.

BENEVISE Jean-François, LEGER Anne-Marie, MOYEN Henri, « L'intervention sociale, un travail de proximité », Rapport annuel de l'IGAS, 2005.

LEARD Frank *et al.*, « Des différentes perceptions du collectif, Recherche-Action auto-réflexive à partir des modalités pédagogiques de la TCI », IFTS, 2017.

CLOT Yves, « Réhabiliter la dispute professionnelle », dans *Le journal de l'école de Paris du management*, vol. 105, no. 1, 2014, p. 9-16.

Code de l'action sociale et des familles, « Article L. 311-3 », https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069&idArticle=LEGIARTI000024041118&dateTexte=20120728

DOBIECKI Bernard, GUAQUÈRE Daniel, *Être cadre dans l'action sociale et médico-sociale. Identités, légitimités, Fonctions,* ESF Éditeurs, 2001.

DUBASQUE Didier, « L'intervention sociale d'intérêt collectif : un mode d'intervention en travail social pour retrouver le sens du vivre ensemble ? », dans *Informations sociales*, vol. 152, no. 2, 2009, p. 106-114.

ELLIOTT John, *Action Research for Educational Change*, Open University Press : Milton Keynes, 1991.

États généraux du Travail Social, « Plan d'action interministériel en faveur du Travail Social et du développement social », EGTS, 2016.

FORGET Jean-Marie, *Les troubles du comportement : où est l'embrouille ?,* Toulouse, Eres, 2008.

GAULEJAC Vincent (de), *La société malade de gestion*, Paris, Le seuil, 2005.

HALPERN Catherine (*Dir.*), *La reconnaissance, Des revendications collectives à l'estime de soi*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2013.

HAS, « Résultats de L'enquête 2016 sur les pratiques professionnelles contribuant à la bientraitance des enfants et des adolescents accueillis dans les établissements d'accueil de la Protection de l'enfance et de la Protection judiciaire de la jeunesse », Has, Décembre 2018.

INRS, « Dépister les risques psycho-sociaux, des indicateurs pour vous guider », Inrs, mars 2017.

LE BOTERF Guy, *Construire les compétences collectives, Coopérer efficacement dans les entreprises, les organisations et les réseaux professionnels*, Paris, Eyrolles, 2018.

LEBRUN Jean Pierre, *La perversion ordinaire,* Paris, Denoël, 2013.

LEBRUN Jean Pierre, *Les couleurs de l'inceste,* Paris, Denoël, 2013.

MAQUET Ludwig, «*Une ''pièce à conviction'' à mettre au dossier », Lien social* n°1244, février 2019, p.9-10.

MARTIN-BLACHAIS Marie-Paul, « Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance », Paris, Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, 2017.

MARUANI Margaret, REYNAUD Emmanuèle, *Sociologie de l'emploi,* Paris, La Découverte, 2004.

MELMAN Charles, *L'homme sans gravité,* Paris, Denoël, 2002.

MELMAN Charles, *La nouvelle économie psychique,* Toulouse, Eres, 2009.

PERRENOUD Philippe, « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », *Cahiers Pédagogiques*, janvier 2001, n° 390, pp. 42-45.

PIETTE Albert, « Anthropologie existentiale et phénoménographie, Observer l'homme en Tant qu'il Existe », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 40, no 3, 2016, p. 85-102.

SAMR Mustapha, «La performance pour les organisations médico-sociales : évoluer sans se dévoyer », Revue *EMPAN* n°87, Le travail social au risque de la performance, 2012, p. 46-49.

SINGLY François (de), *Sociologie de la famille contemporaine,* Paris, Nathan, 1993.

UNICEF, Convention Internationale des Droits de l'Enfant, « Article 19 alinéa 1 ».

Annexes

Sommaire des annexes

Annexe 1 : L'enquête préalable

Annexe 2 : Questionnaire « sortants

Annexe 3 : Questionnaire « entrants »

Annexe 4 : Profils des interviewés

Annexe 5 : Guide d'entretien

Annexe 6 : Grille d'analyse thématique

Annexe 7 : Décrets encadrants la formation d'ES

ANNEXE 1 : L'enquête préalable

ECHANTILLON

1 formateur EFTS (autre qu'IFTS)

1 formateur IFTS (Responsable filière ES)

1 salarié ES (+ de 10 ans d'ancienneté) / EP

1 salarié ES (+ de 10 ans d'ancienneté) / MECS

1 chargé du recrutement / EP

1 chargé du recrutement / MECS

GUIDE D'ENTRETIEN PREALABLE

PROBLEMATIQUE

Dans quelles mesures, l'évolution des représentations du travail d'accompagnement des adolescents, relevant de la Protection de l'Enfance, particulièrement en internat, entraîne-t-elle des difficultés de recrutement et de stabilité des éducateurs spécialisés dans ces établissements ?

Contexte : Nous constatons de plus en plus une difficulté à recruter et à stabiliser des éducateurs spécialisés dans les internats de la protection de l'enfance, et particulièrement avec un public adolescent. Afin de comprendre les raisons de cette difficulté et de trouver des pistes de solutions, nous souhaitons échanger avec vous sur différentes thématiques qui pourraient être en lien avec ce problème.

Modalité de l'entretien : A partir de cet entretien nous pensons construire des questionnaires pour les étudiants en formation d'ES. Cet entretien sera donc enregistré pour respecter le plus fidèlement vos propos. Il va durer environ une heure et reste complétement anonyme. Les résultats de cette recherche pourront vous être communiqués par la suite.

CONSTAT PARTAGE

Tout d'abord, partagez-vous ce constat et comment l'expliqueriez-vous ?

DIMENSIONS POLITIQUES

Pensez-vous que la commande sociale (les attentes), vis-à-vis de l'éducateur spécialisé a évolué, changé ?

Ce changement permettrait-il d'expliquer ce désinvestissement des internats de la PE pour les nouveaux professionnels ?

La dévalorisation politique des institutions de la protection de l'enfance (valorisation de la cellule familiale, de l'accompagnement individualisé et des familles d'accueil) a-t-elle un lien, selon vous, dans la représentation que ce font les nouveaux professionnels de cet accompagnement ?

LA FORMATION

Pensez-vous que l'évolution de la formation d'ES a pu jouer un rôle dans le « désintérêt » pour ce type d'accompagnement ?

Est-ce que les modalités de stages (période, durée, gratification, diversité des lieux…) a, selon vous, un impact sur la représentation des futurs professionnels à propos de ce type d'accompagnement ?

L'accueil réservé aux stagiaires peut-il aussi avoir un effet, selon vous, et en quoi ?

LE PUBLIC

Constatez-vous une évolution des publics accueillis dans ces internats qui expliquerait une réticence des nouveaux professionnels ?

CONDITIONS DE TRAVAIL

Pensez-vous que les conditions de travail ont changé ?

Quelle représentation ces nouveaux professionnels s'en font, selon vous ?

Selon vous, ce type de dispositif nécessite-t-il des conditions de travail particulières qui généreraient des craintes de la part des nouveaux professionnels, en comparaison d'autres types de dispositifs par exemple ?

SENS DE LA PRATIQUE

Pensez-vous que le rapport à la dimension collective de cette prise en charge a pu évoluer ?

Les nouveaux professionnels y accordent-ils la même importance, lui donnent-ils du sens ?

La prise en charge du quotidien semble-t-elle plus compliquée pour les nouveaux professionnels ?

Est-ce, selon vous, une raison qui pourrait expliquer la réticence à travailler dans ces internats ?

CONCLUSION

Y a-t-il d'autres dimensions, en lien avec cette difficulté, que vous pensez ne pas avoir évoquées ?

Conseils pour la passation :

Cet entretien est semi-directif, l'objectif est d'évoquer la totalité des thématiques, peu importe l'ordre et la précision des questions posées (elles sont données à titre indicatif, pour permettre des relances et préciser les attendus autour du thème traité). L'entretien doit prendre, tant que faire se peut, la forme d'une discussion naturelle. Le chercheur n'est pas là pour conforter son point de vue, au contraire, l'importance est d'apprendre de la personne interviewée. Il est donc nécessaire de ne pas orienter les discours, de ne pas donner son opinion et surtout de ne pas valider (ou non) les propos de la personne. Nous cherchons à découvrir des pistes de réflexion auxquelles nous n'avions pas pensées, il est donc important d'encourager la personne à s'exprimer librement, en dehors des thèmes proposés, tant que cela reste en lien avec le sujet traité.

Annexe 2 : Questionnaire « Sortants »

QUESTIONNAIRE PROTECTION DE L'ENFANCE (PE)

A destination des sortants de formation

1. Pour vous un ES doit pouvoir *(à classer par ordre d'importance de 1 à 6)* :

   ○ Etre dans une relation de proximité avec le public

   ○ Concevoir des projets individualisés

   ○ Créer des dynamiques collectives

   ○ Animer le quotidien

   ○ Monter des partenariats

   ○ Impulser une dynamique d'équipe

2. Pour vous qu'est-ce qui est le plus important dans votre futur métier *(choix unique)* :
   - Trouver un sens à mon travail
   - Avoir un travail
   - Concilier vie privée et vie professionnelle
   - M'épanouir personnellement
   - M'épanouir professionnellement

3. Expérimenter le travail en internat de la PE (MECS, Foyer de l'enfance, Accueil d'urgence, Pouponnières, Lieux de vie…) avec des adolescents est-il ou était-il, pour vous, une priorité dans votre formation d'ES ?

   O Oui O Non

4. Par rapport aux autres champs, qu'apporterait, selon vous, le fait de travailler en internat de la PE avec des adolescents ? *(entourez la réponse de votre choix pour chaque item)*

   + / - / = De reconnaissance + / - / = De légitimité

+ / - / = De fierté

+ / - / = D'engagement affectif

+ / - / = De souffrance

+ / - / = D'investissement

+ / - / = De complexité

5. Pensez-vous que le travail en internat de la PE avec des adolescents nécessite, plus qu'ailleurs, des compétences : *(à classer par ordre d'importance de 1 à 6)*

   - ○ Relationnelles
   - ○ Pour concevoir des projets individualisés
   - ○ De coordination
   - ○ Pour initier des dynamiques collectives
   - ○ Pour animer le quotidien
   - ○ Pour monter des partenariats

6. Pensez-vous que la formation de ME soit plus adaptée pour travailler auprès d'adolescents en internat de la PE ? *(choix unique)*

   - o Oui parce que ce sont les ME qui sont embauchés aujourd'hui
   - o Oui parce que les ME sont mieux formés pour gérer un collectif d'adolescents et la vie quotidienne
   - o Non parce que les ES ont pour fonction d'être au plus près du public
   - o Non parce que les ES sont mieux formés pour l'accompagnement individuel et collectif

7. De votre point de vue, y a-t-il quelque chose de spécifique dans le cadre d'intervention du professionnel en internat de la PE ? *(réponse ouverte)*

_____

_____

_____

_____

_____

8. Pouvez-vous citez 3 modalités de prise en charge des adolescents en PE ? *(3 réponses)*

_____

_____

_____

9. Dans votre formation, pensez-vous que les interventions traitant de la PE vous ont permis d'avoir une bonne visibilité du travail en internat avec ce public ?

O Oui O Non

Pourquoi ?

_____

_____

_____

10. Selon vous, qu'est-ce qui vous a le mieux permis d'appréhender la pratique éducative en internat de la PE ? *(à classer par ordre d'importance de 1 à 4)*

- ○ La formation théorique
- ○ Les stages
- ○ Les interventions des professionnels
- ○ Le travail entre étudiants

11. D'après vous, dans la formation à l'IFTS, le métier d'éducateur en internat de la PE est *(choix unique) :*

- Peu mis en valeur
- Mis en valeur
- Dévalorisé
- Reconnu à sa juste valeur

12. La place qui est faite à l'internat en PE dans la formation à l'IFTS a-t-elle influencé votre choix de stage ou vos orientations professionnelles ?

O Oui O Non

Pourquoi ?

_____

_____

_____

13. Avez-vous fait un stage auprès d'adolescents dans un internat de la PE ?

- Oui stage long
- Oui stage court 1er année
- Oui stage court 3e année
- Non

Si non était-ce un choix ?

O Oui O Non

14. Avez-vous été encouragé par votre centre de formation pour faire un stage de ce type ?

O Oui O Non

15. Avez-vous eu des difficultés à trouver un stage dans le secteur de la protection de l'enfance ?

O Oui O Non O Je n'ai pas cherché

Si oui, pourquoi ? *(choix unique)*

- A cause de la gratification
- A cause de la durée du stage
- A cause de votre âge
- Parce que vous n'aviez pas le permis
- Vous ne savez pas, vous n'avez pas eu de réponse

16. Faire un stage auprès d'adolescents en internat de la PE était-il dans votre projet de formation ?

O Oui O Non

17. Si vous avez fait un stage auprès d'adolescent en internat de la PE, *(si non, passer à la question 20)*

✓ Etait-ce une stratégie en vue d'un recrutement professionnel ?

O Oui O Non

✓ Avez-vous eu le sentiment d'avoir été suffisamment soutenu par votre site qualifiant ?

O Oui O Non

Pourquoi ?

_____

_____

_____

✓ Votre référent professionnel avait-il des liens avec un centre de formation (interventions, jury du DE, conseil pédagogique…) ?

O Oui O Non

Si oui, qu'est-ce que cela a apporté à l'accompagnement, selon vous ? *(question ouverte)*

_____

_____

_____

Si non, cela vous a-t-il manqué et pourquoi ? *(question ouverte)*

_____

_____

_____

18. Quels effets les relations existantes entre les sites qualifiants et le centre de formation ont-ils eu sur votre formation ? *(choix unique)*

    - Il n'y avait pas de lien donc pas d'effet
    - Il n'y avait pas de lien et le site méconnaissait le parcours de formation donc cela a été dommageable
    - Il n'y avait pas de lien mais heureusement
    - Il y avait des liens car le site intervenait beaucoup dans le centre de formation donc j'ai pu échanger sur les pratiques
    - Il y avait des liens car j'avais entendu parler de ce site au centre de formation donc j'avais moins d'appréhension pour y aller
    - Il y avait des liens et la rencontre avec les professionnels en centre de formation m'a donné envie d'aller en stage

19. Avec le recul, selon vous qu'est-ce qui vous semble le plus important pour être bien accompagné dans un stage en internat de la PE ? *(à classer par ordre d'importance de 1 à 5)*

    - ○ La relation avec le tuteur
    - ○ Le respect du cadre de la convention (temps d'entretien, doublure…)
    - ○ La possibilité de découvrir l'ensemble des dimensions du métier (instances de réflexion de l'institution, audience, famille…)
    - ○ L'intégration dans la dynamique d'équipe
    - ○ Les dispositions spécifiques à l'accueil des stagiaires (livret d'accueil, reconnaissance institutionnel…)

20. Pensez-vous que pour ce secteur d'intervention les stages courts soient appropriés ?

O Oui O Non

Si oui, pourquoi ? *(choix unique)*

- o Parce que cela permet de découvrir ce secteur et de confirmer son projet professionnel
- o Parce que cela permet d'approcher ce secteur afin de se confronter à ses représentations

Si non, pourquoi ? *(choix unique)*

- o Parce que cela ne laisse pas le temps nécessaire pour comprendre la complexité du secteur
- o Parce que cela ne laisse pas le temps nécessaire pour engager un travail avec les usagers

21. Pensez-vous qu'il soit nécessaire, plus que dans d'autres secteurs, d'avoir fait un stage avec des adolescents en internat de la PE pour envisager d'intervenir auprès de ce public ?

O Oui O Non

22. Avez-vous l'impression d'avoir plus d'informations sur les actions menées dans *(choix unique)* :

- o Le champ de la Protection de l'Enfance
- o Le champ du handicap
- o Le champ de la précarité/de l'insertion

23. Cela a-t-il impacté vos choix d'expériences professionnelles ?

O Oui O Non

24. En quoi la formation (théorique et pratique) vous a-t-elle préparé à l'accompagnement collectif ? *(réponse ouverte)*

_____

_____

_____

_____

_____

25. A l'issue de la formation, travailler auprès d'adolescents en internat de la PE est pour vous : *(choix unique)*
    - Un projet prioritaire
    - Un projet à exclure
    - Un projet comme un autre

26. Assurer un accompagnement éducatif auprès d'un collectif d'adolescents en internat de la PE est selon vous : *(choix unique)*
    - Un plaisir
    - Un défi
    - Une épreuve
    - Une course d'obstacles
    - Une aventure
    - Un sport de combat
    - Une envie
    - Un incontournable
    - Un impossible

27. De la même manière, ce type d'accompagnement serait pour vous : *(choix unique)*

    - A découvrir
    - A vivre pleinement
    - A expérimenter
    - A supporter en attendant de pouvoir accéder à autre chose
    - A éviter autant que faire se peut
    - A éviter à tous prix

28. Après votre formation souhaiteriez-vous travailler en PE ?

O Oui O Non

Si oui, pensez-vous travailler avec des adolescents en internat de la PE ? *(choix unique)*

- Jamais
- Pas tout de suite
- Pourquoi pas ?
- J'espère rapidement

29. Travailler avec des adolescents en internat de la PE vous semblerait aujourd'hui : *(choix unique)*

- o Difficile parce que vous n'êtes pas parent
- o Difficile parce que vous êtes trop jeune
- o Difficile parce qu'il vous manque de l'expérience
- o Pas difficile

30. Après votre formation, souhaiteriez-vous trouver un CDI ? *(choix unique)*

- o Oui n'importe où
- o Oui si c'est avec un public qui me plaît
- o Oui si c'est dans une institution qui me plaît
- o Non je préfère les CDD pour l'instant
- o Non car je préfère multiplier encore les expériences
- o Non car j'ai aussi d'autres projets

31. Après votre formation accepteriez-vous un CDI dans un internat de la PE auprès d'adolescents ?

O Oui O Non

32. Pensez-vous qu'il serait légitime que les ES, en internat de la PE, soient mieux rémunérés que dans d'autres secteurs, au vu de la spécificité de leur travail ?

O Oui O Non

33. Si cela était le cas est-ce que ce serait déterminant pour travailler avec ce public ?

O Oui O Non

34. Les structures de l'internat en PE nécessitent une présence éducative permanente (24h/24, 365 jours par an). Pensez-vous que cette contrainte organisationnelle, qui impose des horaires atypiques, empêche votre engagement dans de tels dispositifs ?

O Oui O Non

35. Pensez-vous que les conditions de travail en internat de la PE, parce qu'elles peuvent influer sur votre organisation privée, rendent impossible votre engagement dans de tels dispositifs ?

O Oui O Non

36. Pensez-vous que le travail en internat de la PE avec des adolescents oblige, plus qu'ailleurs, à redéfinir les frontières entre vie privée et vie professionnelle ?

O Oui O Non

Si oui en quoi ? *(choix unique):*

- C'est plus difficile d'organiser sa vie personnelle
- Il y a moins de temps pour la vie personnelle
- C'est trop engageant émotionnellement

37. L'internat en protection de l'enfance créée un contexte dans lequel l'éducateur est en permanence en relation avec les adolescents. Comment concevez-vous cet engagement relationnel dans l'exercice de votre métier ? *(choix unique)*

- Cela me fait peur
- Cela m'attire
- Cela me rebute
- Cela m'intéresse
- Cela me plaît

38. Comment envisagez-vous la perspective de partager avec ces adolescents leur lieu de vie quotidien ? *(réponse ouverte)*

_____

_____

_____

_____

_____

39. A priori, quel serait pour vous l'équilibre idéal dans votre métier : *(choix unique)*

- Vivre une relation éducative au quotidien avec les personnes concernées
- Vivre une relation éducative qui s'appuie sur des temps de rencontre définis avec les personnes concernées

- Vivre une relation éducative qui permet d'alterner les temps de présence avec les personnes concernées et des temps d'échanges plus circonscrits

40. En tant qu'ES intervenant auprès de collectifs en PE, en comparaison des accompagnements individuels, pensez-vous être : *(entourez la réponse de votre choix pour chaque item)*

    + / - / = Utile

    + / - / = Démuni

    + / - / = Compétent

41. Vous sentez-vous plus à l'aise dans : *(choix unique)*
    - Un accompagnement individuel
    - Un accompagnement collectif

42. Comment pensez-vous avoir le plus d'impact sur la situation d'un adolescent en PE : *(choix unique)*
    - Par un accompagnement individuel
    - Par un accompagnement collectif

43. Pour vous, un collectif c'est : *(choix unique)*
    - Un groupe composé d'individualités
    - Plus que la somme des individus qui le composent

44. Pour vous, le placement, c'est *(choix unique)* :

    - Une mesure à utiliser en dernier recours
    - L'échec des autres accompagnements
    - Une réponse adaptée à une situation de crise et/ou de danger
    - A proposer avant qu'il soit trop tard

45. Pour vous, quel est le sens de l'accueil collectif pour l'accompagnement des adolescents en PE ? *(à classer par ordre d'importance de 1 à 5)*

    ○ Un outil de socialisation

    ○ Une volonté d'optimiser les coûts de la PE

- ○ Un moyen de transmettre une conception du vivre ensemble
- ○ Une alternative à la famille d'accueil
- ○ Une valeur forte de l'éducation spécialisée

46. Pour un adolescent, être placé dans un collectif est-ce : *(à classer par ordre d'importance de 1 à 6)*

- ○ Une opportunité de rencontrer plusieurs professionnels
- ○ Une forme de violence institutionnelle subie
- ○ Une source de souffrance
- ○ Une nécessité
- ○ Une chance pour apprendre à vivre avec les autres
- ○ Un risque de renforcer ses propres difficultés

47. D'après-vous, quelles sont les caractéristiques des adolescents accueillis en internat de la PE ? (*réponse ouverte)*

_____
_____
_____
_____
_____

48. Par rapport au public, qu'est-ce qui pourrait vous freiner (ou vous a freiné) dans l'accompagnement des adolescents en internat de la PE ? *(à classer par ordre d'importance de 1 à 6)*

- ○ Le rapport à l'autorité des adolescents

- ○ La difficulté à identifier les problématiques
- ○ Les troubles psychiatriques associés
- ○ La violence des adolescents vis-à-vis d'eux-mêmes ou d'autrui
- ○ Le travail de co-éducation avec les familles
- ○ La dureté des situations familiales

49. Pensez-vous que les orientations politiques qui préconisent le placement en internat comme dernière alternative aient des conséquences sur le profil du public accueilli en internat de la PE ?

O Oui O Non

Si oui, lesquelles ?

_____

_____

_____

50. A priori, avec quel public d'internat, pensez-vous que la violence soit la plus compliquée à gérer ? *(choix unique)*

- o Dans un ITEP (Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique)
- o Dans une MECS (Maison d'Enfants à Caractère Social)
- o Dans une MAS (Maison d'Accueil Spécialisé)
- o Dans un CHRS (Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale)
- o Dans un service de pédopsychiatrie

51. Qu'appréhendez-vous le plus face à l'éventuelle violence des adolescents en internat de la PE ? *(choix unique)*

- o D'être agressé physiquement
- o D'être témoin de scènes violentes sans pouvoir agir
- o De ne pas réussir à gérer votre propre violence
- o De ne pas réussir à anticiper la violence des jeunes
- o Pas d'appréhension à ce sujet

52. Pensez-vous que, particulièrement avec des adolescents en internat de la PE, la gestion de la distance relationnelle puisse être une difficulté dans l'accompagnement ?

O Oui O Non

CRITERES

53. Sexe O H O F

54. Age

55. Nbr d'enfants

Annexe 3 : Questionnaire « Entrants »

QUESTIONNAIRE PROTECTION DE L'ENFANCE (PE)

A destination des entrants de formation

1. Pour vous un ES doit pouvoir *(à classer par ordre d'importance de 1 à 6)* :

   ○ Etre dans une relation de proximité avec le public

   ○ Concevoir des projets individualisés

   ○ Créer des dynamiques collectives

   ○ Animer le quotidien

   ○ Monter des partenariats

   ○ Impulser une dynamique d'équipe

2. Pour vous qu'est-ce qui est le plus important dans votre futur métier *(choix unique)* :
   - Trouver un sens à mon travail
   - Avoir un travail
   - Concilier vie privée et vie professionnelle
   - M'épanouir personnellement
   - M'épanouir professionnellement

3. Expérimenter le travail en internat de la PE (MECS, Foyer de l'enfance, Accueil d'urgence, Pouponnières, Lieux de vie…) avec des adolescents est-il, pour vous, une priorité dans votre formation d'ES ?

   O Oui O Non

4. Par rapport aux autres champs, qu'apporterait, selon vous, le fait de travailler en internat de la PE avec des adolescents ? *(entourez la réponse de votre choix pour chaque item)*

+ / - / =	De reconnaissance	+ / - / =	De légitimité
+ / - / =	De fierté	+ / - / =	D'engagement affectif

+ / - / = De souffrance + / - / = D'investissement

+ / - / = De complexité

5. Pensez-vous que le travail en internat de la PE avec des adolescents nécessite, plus qu'ailleurs, des compétences : *(à classer par ordre d'importance de 1 à 6)*

- ○ Relationnelles
- ○ Pour concevoir des projets individualisés
- ○ De coordination
- ○ Pour initier des dynamiques collectives
- ○ Pour animer le quotidien
- ○ Pour monter des partenariats

6. Pensez-vous que la formation de ME soit plus adaptée pour travailler auprès d'adolescents en internat de la PE ? *(choix unique)*

   - o Oui parce que ce sont les ME qui sont embauchés aujourd'hui
   - o Oui parce que les ME sont mieux formés pour gérer un collectif d'adolescents et la vie quotidienne
   - o Non parce que les ES ont pour fonction d'être au plus près du public
   - o Non parce que les ES sont mieux formés pour l'accompagnement individuel et collectif

7. De votre point de vue, y a-t-il quelque chose de spécifique dans le cadre d'intervention du professionnel en internat de la PE ? *(réponse ouverte)*

_____
_____
_____
_____
_____

8. A priori quels domaines d'interventions souhaitez-vous privilégier pendant votre formation ? *(à classer par ordre d'importance de 1 à 5)*

- ○ Handicap mental
- ○ Handicap moteur
- ○ Protection de l'enfance
- ○ Précarité et exclusion
- ○ Aucun en particulier

9. A priori quel mode de prise en charge vous attire le plus ? *(à classer par ordre d'importance de 1 à 4)*

- ○ Internat
- ○ Externat
- ○ Intervention à domicile
- ○ Prévention Spécialisée

10. Envisagez-vous de faire un stage en PE ?

O Oui O Non

11. Pensez-vous que faire un stage en internat de la PE est obligatoire dans la formation ?

O Oui O Non

12. Si vous envisagez de faire un stage en PE ce serait *(choix unique)*

De préférence avec : O des adolescents Et : O en internat

O des jeunes enfants O en externat

O des familles O à domicile

Sinon, pourquoi ?

_____

_____

_____

13. Si vous envisagez de faire un stage en internat avec des adolescents de la PE, ce serait plutôt :

Un stage court en 1ere année O parce que cela me permettra de découvrir ce secteur

O parce que cela me permettra d'approcher ce secteur afin de me confronter à mes représentations

O parce que je ne connais rien de ce secteur

O parce que je connais déjà bien ce secteur

Un stage long O parce que cela me permettra de confirmer mon projet professionnel

O parce que cela me laissera le temps nécessaire pour comprendre la complexité du secteur

O pour une autre raison : …….

Un stage court en 3eme année O parce que j'aurai déjà de l'expérience pour me confronter à ce public

O parce que j'aurai eu tous les apports théoriques nécessaires pour accompagner ce public

O pour une autre raison : ……..

14. Stratégiquement pensez-vous que faire un stage auprès d'adolescents en internat de la PE facilitera votre accès à l'emploi ?

O Oui O Non

Pourquoi ?

_____

_____

_____

15. Pensez-vous qu'il soit nécessaire, plus que dans d'autres secteurs, d'avoir fait un stage auprès d'adolescents en internat de la PE pour envisager d'intervenir auprès de ce public ?

O Oui O Non

16. Pour vous aujourd'hui, qu'est-ce qui serait déterminant pour faire un stage en internat de la PE avec des adolescents ? *(choix unique)*

- o Connaître au préalable le cadre d'intervention par le biais de la formation
- o Etre guidé par des professionnels du secteur dans la recherche de stage
- o Etre orienté, adressé par un formateur vers une institution précise
- o Etre guidé dans la recherche de stage par des professionnels de terrain qui interviennent également dans la formation
- o Etre conseillé par un autre étudiant qui connaît l'institution
- o Avoir entendu des avis favorables sur la qualité de l'accompagnement des stagiaires dans l'institution

17. Avez-vous l'impression d'avoir plus d'informations sur les actions menées dans *(choix unique)* :

- o Le champ de la Protection de l'Enfance
- o Le champ du handicap
- o Le champ de la précarité

18. Cela impacte-t-il vos choix d'expériences professionnelles à venir ?

O Oui O Non

19. En quoi la formation (théorique et pratique) vous prépare-t-elle à l'accompagnement collectif ? *(réponse ouverte)*

_____
_____
_____
_____
_____

20. A l'issue de la formation, travailler auprès d'adolescents en internat de la PE est pour vous : *(choix unique)*

    - Un projet prioritaire
    - Un projet à exclure
    - Un projet comme un autre

21. Assurer un accompagnement éducatif auprès d'un collectif d'adolescents en internat de la PE est selon vous : *(choix unique)*
    - Un plaisir
    - Un défi
    - Une épreuve
    - Une course d'obstacles
    - Une aventure
    - Un sport de combat
    - Une envie
    - Un incontournable
    - Un impossible

22. De la même manière, ce type d'accompagnement serait pour vous : *(choix unique)*
    - A découvrir
    - A vivre pleinement
    - A expérimenter
    - A supporter en attendant de pouvoir accéder à autre chose
    - A éviter autant que faire se peut
    - A éviter à tous prix

23. Après votre formation souhaiteriez-vous travailler en PE ?

O Oui O Non

Si oui, pensez-vous travailler avec des adolescents en internat de la PE ? *(choix unique)*

- Jamais
- Pas tout de suite
- Pourquoi pas ?
- J'espère rapidement

24. Travailler avec des adolescents en internat de la PE vous semblerait aujourd'hui : *(choix unique)*
    - Difficile parce que vous n'êtes pas parents
    - Difficile parce que vous êtes trop jeune
    - Difficile parce qu'il vous manque de l'expérience
    - Pas difficile

25. Après votre formation, souhaiteriez-vous trouver un CDI ? *(choix unique)*
    - Oui n'importe où
    - Oui si c'est avec un public qui me plaît
    - Oui si c'est dans une institution qui me plaît
    - Non je préfère les CDD pour l'instant
    - Non car je préfère multiplier encore les expériences
    - Non car j'ai aussi d'autres projets
26. Après votre formation accepteriez-vous un CDI dans un internat de la PE auprès d'adolescents ?

O Oui O Non

27. Pensez-vous qu'il serait légitime que les ES, en internat de la PE, soient mieux rémunérés que dans d'autres secteurs, au vue de la spécificité de leur travail ?

O Oui O Non

28. Si cela était le cas est-ce que cela serait déterminant pour travailler avec ce public ?

O Oui O Non

29. Les structures de l'internat en PE nécessitent une présence éducative permanente (24h/24, 365 jours par an). Pensez-vous que cette contrainte organisationnelle, qui impose des horaires atypiques, empêche votre engagement dans de tels dispositifs ?

O Oui O Non

30. Pensez-vous que les conditions de travail en internat de la PE, parce qu'elles peuvent influer sur votre organisation privée, rendent impossible votre engagement dans de tels dispositifs ?

O Oui O Non

31. Pensez-vous que le travail en internat de la PE avec des adolescents oblige, plus qu'ailleurs, à redéfinir les frontières entre vie privée et vie professionnelle ?

O Oui O Non

Si oui en quoi ? *(choix unique):*

- C'est plus difficile d'organiser sa vie personnelle
- Il y a moins de temps pour la vie personnelle
- C'est trop engageant émotionnellement

32. L'internat en protection de l'enfance créée un contexte dans lequel l'éducateur est en permanence en relation avec les adolescents. Comment concevez-vous cet engagement relationnel dans l'exercice de votre métier ? *(choix unique)*

- Cela me rebute
- Cela me fait peur
- Cela m'attire
- Cela m'intéresse
- Cela me plaît

33. Comment envisagez-vous la perspective de partager avec ces adolescents leur lieu de vie quotidien ? *(réponse ouverte)*

_____

_____

_____

34. A priori, quel serait pour vous l'équilibre idéal dans votre métier : *(choix unique)*
    - Vivre une relation éducative au quotidien avec les personnes concernées
    - Vivre une relation éducative qui s'appuie sur des temps de rencontre définis avec les personnes concernées
    - Vivre une relation éducative qui permet d'alterner les temps de présence avec les personnes concernées et des temps d'échanges plus circonscrits

35. En tant qu'ES intervenant auprès de collectifs en PE, en comparaison des accompagnements individuels, pensez-vous être : *(entourez la réponse de votre choix pour chaque item)*

+ / - / = Utile

+ / - / = Démuni

+ / - / = Compétent

36. Vous sentez-vous plus à l'aise dans : *(choix unique)*
    - un accompagnement individuel
    - un accompagnement collectif

37. Comment pensez-vous avoir le plus d'impact sur la situation d'un adolescent en PE : *(choix unique)*
    - Par un accompagnement individuel
    - Par un accompagnement collectif

38. Pour vous, un collectif c'est : *(choix unique)*

    - Un groupe composé d'individualités
    - Plus que la somme des individus qui le composent

39. Pour vous, le placement, c'est *(choix unique)* :
    - Une mesure à utiliser en dernier recours
    - L'échec des autres accompagnements
    - Une réponse adaptée à une situation de crise et/ou de danger
    - A proposer avant qu'il soit trop tard
40. Pour vous, quel est le sens de l'accueil collectif pour l'accompagnement des adolescents en PE ? *(à classer par ordre d'importance de 1 à 5)*

○ Un outil de socialisation

○ Une volonté d'optimiser les coûts de la PE

○ Un moyen de transmettre une conception du vivre ensemble

○ Une alternative à la famille d'accueil

○ Une valeur forte de l'éducation spécialisée

41. Pour un adolescent, être placé dans un collectif est-ce : *(à classer par ordre d'importance de 1 à 6)*

○ Une opportunité de rencontrer plusieurs professionnels

○ Une forme de violence institutionnelle subie

○ Une source de souffrance

○ Une nécessité

○ Une chance pour apprendre à vivre avec les autres

○ Un risque de renforcer ses propres difficultés

42. D'après-vous, quelles sont les caractéristiques des adolescents accueillis en internat de la PE ? (*réponse ouverte)*

_____

_____

_____

_____

_____

43. Par rapport au public, qu'est-ce qui pourrait vous freiner dans l'accompagnement des adolescents en internat de la PE ? *(à classer par ordre d'importance de 1 à 6)*

○ Le rapport à l'autorité des adolescents

○ La difficulté à identifier les problématiques

○ Les troubles psychiatriques associés

○ La violence des adolescents vis-à-vis d'eux-mêmes ou d'autrui

○ Le travail de co-éducation avec les familles

○ La dureté des situations familiales

44. Pensez-vous que les orientations politiques qui préconisent le placement en internat comme dernière alternative ont des conséquences sur le profil du public accueilli en internat de la PE ?

O Oui O Non

Si oui, lesquelles ?

_____

_____

_____

45. A priori, avec quel public d'internat, pensez-vous que la violence soit la plus compliquée à gérer ? *(choix unique)*

- o Dans un ITEP (Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique)
- o Dans une MECS (Maison d'Enfants à Caractère Social)
- o Dans une MAS (Maison d'Accueil Spécialisé)
- o Dans un CHRS (Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale)
- o Dans un service de pédopsychiatrie

46. Qu'appréhendez-vous le plus face à l'éventuelle violence des adolescents en internat de la PE ? *(choix unique)*

- o D'être agressé physiquement
- o D'être témoin de scènes violentes sans pouvoir agir
- o De ne pas réussir à gérer votre propre violence
- o De ne pas réussir à anticiper la violence des jeunes
- o Pas d'appréhension à ce sujet

47. Pensez-vous que, particulièrement avec des adolescents en internat de la PE, la gestion de la distance relationnelle puisse être une difficulté dans l'accompagnement ?

O Oui O Non

CRITERES

48. Sexe O H O F

49. Age ☐

50. Nbr d'enfant ☐

Annexe 4 : Profil des interviewés

Le choix des personnes rencontrées, une fois les profils établis, s'est fait en mobilisant nos réseaux ainsi que les commanditaires (Réseau 38, le Comité de pilotage de la recherche, l'IFTS, les EP). Les entretiens ont été réalisés dans un lieu à leur convenance, en dualité avec une personne de l'équipe de recherche. Ils ont été enregistrés et retranscrits littéralement, en garantissant l'anonymat des propos. Tous les interviewés sont éducateurs spécialisés.

Présentation des profils

Entretien 1

Jeune professionnelle diplômée en 2015, elle a d'abord été animatrice après un BAFA en centre de loisirs, puis en centre social où elle y découvre un vrai plaisir à travailler auprès de jeunes qui rencontrent des problématiques complexes. Lors d'un voyage humanitaire au Sénégal dans une pouponnière, elle rencontre de nombreux éducateurs spécialisés ayant l'expérience de la Protection de l'Enfance et des internats. C'est en échangeant beaucoup avec eux, qu'elle décide de se lancer dans une formation d'éducateur spécialisé.

Lors de sa formation, elle fait ses stages courts en SESSAD, en IME et en MECS ; son stage long en prévention spécialisée auprès de gens du voyage (stage long anticipé de longue date car y tenant vraiment). Ces stages courts dans le champ du handicap (léger, polyhandicap) auprès d'enfants lui confirment qu'elle s'y sent peu à l'aise, bien qu'elle se sait capable d'y travailler. Elle garde un excellent souvenir de son stage en MECS : établissement et projet font sens, souvenir d'une équipe solide, disponible et très soutenante lors de ces premières difficultés.

Juste après son diplôme, elle travaille un peu moins d'un an dans une MECS. Cherchant un CDD pour continuer à se former un temps, elle y accepte finalement un CDI. Elle y vit des moments très durs : situation très conflictuelle entre l'équipe et l'institution et au sein de l'équipe, elle vit des désaccords majeurs quant à des décisions concernant les jeunes. Elle quitte cet emploi et réalise son projet de voyage.

A son retour, elle travaille quelque mois en SAVS avant de retourner en Protection de l'Enfance, en foyer d'accueil d'urgence dans différents départements. Au moment de l'entretien, elle vient de décider de ne pas prolonger son contrat (de nombreuses difficultés se sont cumulées). Très attachée au travail en internat, elle est en pleine remise en question, elle ne sait plus si elle veut continuer.

Entretien 2

Jeune professionnelle diplômée en 2018, elle décide d'entrer en formation d'éducateur spécialisé à la sortie de son baccalauréat. Si, à l'époque, elle ne connaît rien ou presque du travail social, dans l'image qu'elle se fait du métier d'ES, la place de la Protection de l'Enfance est centrale.

En formation, puisque son objectif est de travailler avec des mineurs en Protection de l'Enfance, elle décide de faire ses stages courts dans d'autres champs : deux stages en IME (un plutôt dans le domaine de la déficience intellectuelle et l'autre, dans l'autisme), un stage dans le champ de l'insertion. Son stage long se fera en internat de la Protection de l'Enfance, mais non sans peine pour y accéder (son jeune âge générant d'abord réticences et refus). Ce stage se passera très mal : équipe en souffrance (épuisement, culpabilité de mal faire son travail, difficulté à travailler ensemble, conflits), défiance réciproque et installée entre équipes éducative et d'encadrement, turn-over et arrêts maladie (son référent sera arrêté plusieurs mois), jeunes insécurisés par ce climat. Par ailleurs, sa place de stagiaire a été compliquée : placée de manière à appuyer la stratégie managériale du chef de service, assurer une continuité au milieu du turn-over de l'équipe. Ce stage a pour autant été très formateur : conscientiser/penser les dynamiques d'une organisation collective et la propagation en chaîne des dysfonctionnements, l'importance du prendre soin d'une équipe et du lien avec l'encadrement et la richesse travail auprès des jeunes en internat.

Pas complètement découragée de la Protection de l'Enfance par ce stage, elle est devenue par contre très prudente. Juste après son diplôme, elle a travaillé en remplacement dans une MECS : un entretien avec la chef de service dans une perspective constructive (orienté sur ce qu'elle pouvait apporter) et accueillante (visite de la MECS lors de l'entretien), une équipe solide, des conditions réunies pour faire le travail auprès des jeunes. Si cette expérience lui a fait un effet de vivre le jour et nuit en regard de son stage, elle a pu aussi prendre conscience de la diversité des contextes de travail et qu'elle reste malgré tout marquée par son stage. En effet, elle n'est pas favorable à l'idée d'avoir un CDI, non seulement pour pouvoir continuer de se former sur différents terrains, mais aussi parce qu'elle envisage le CDD comme une sécurité : tâter le terrain avant de s'engager et pouvoir facilement partir en cas de difficultés majeures.

Entretien 3

Jeune professionnel diplômé en 2018, il a d'abord eu une expérience dans le champ du handicap, auprès d'adultes.

En arrivant en formation, son projet est de travailler dans le champ du handicap. Il fait son stage court en MECS (pour s'en débarrasser, ça ne l'intéresse pas du tout), en IME et dans un foyer de

jeunes travailleurs (Canada). Pour son stage long, plutôt en choix par défaut, il va dans un ITEP. Tous ses stages se passent bien, les équipes sont présentes et soutenantes. Si son stage en MECS l'avait peu marqué, en ITEP, il a un déclic : de nombreux jeunes ont un suivi ASE et il se découvre une passion à travailler à eux. Ce stage transforme complètement ses perspectives. Par ailleurs, en même temps, il fait des remplacements de plus en plus réguliers dans une MECS.
Après son diplôme, il continu d'y faire des remplacements. L'équipe le connaît, la MECS lui plaît, la dynamique générale est plutôt bonne. Depuis, il y a décroché un CDD d'un an, il y est bien et accepterait un CDI sans pour autant le rechercher à tout prix.

Entretien 4

Jeune professionnelle diplômée en 2018, elle a intégré la formation d'éducateur spécialisé avec l'idée de travailler dans le champ du handicap.
Pendant la formation, elle fait ses stages courts en IME, à l'APF. La Protection de l'Enfance ne l'intéresse pas, elle a beaucoup d'a priori. Une intervention d'un professionnel de MECS à l'EFTS avait un peu réveillé sa curiosité sur le travail auprès d'adolescents. Pour son stage long, elle veut aller dans un foyer de vie pour adultes handicapés. Ne trouvant pas de lieu de stage, dans l'urgence et par défaut, elle finit par aller dans une MECS recommandée par un formateur. Son stage se passe très bien : la MECS, le groupe de jeunes, l'équipe, ça lui plaît. Si tout n'est pas simple, elle est soutenue. Même avant sa fin de stage, elle sera dans l'attente d'une opportunité de décrocher un contrat en internat de la Protection de l'Enfance.
Juste après son diplôme, elle saisit comme une chance un contrat en CDD dans cette MECS. Au moment de l'entretien, elle y travaille encore et espère pouvoir y décrocher un CDI.

Entretien 5

Jeune professionnelle diplômée en 2018, elle arrive en formation avec l'idée de travailler en Protection de l'Enfance. Elle a eu auparavant des expériences de direction en animation.
Lors de sa formation, elle fait ses stages courts dans un lieu de vie auprès de déficients adultes, en maison des familles et en IME. Son stage long, elle veut le faire en Protection de l'Enfance. Elle choisit d'aller dans une MECS qui accepte de la gratifier. Son stage se passe très mal, elle a eu l'impression de toucher le bout de ses limites. Le contexte institutionnel est compliqué, il y a du turn-over, l'équipe va mal, sa référente est peu disponible (non présente à son arrivée par exemple), ses temps de travail l'épuisent, l'organisation est difficile, peu de soutien pour mettre au travail sa posture auprès des jeunes. La MECS lui fait l'effet d'une prison, tout est fermé à clé. Les familles sont peu

considérées (reçues dans le hall, sans confidentialité ; peu de liens). C'est du côté de l'EFTS qu'elle trouvera du soutien : visite de stage (prise de conscience qu'on lui en demande trop), temps en formation pour prendre du recul. Elle est ressortie de cette expérience écœurée par le travail en internat de la Protection de l'Enfance.
Juste après son diplôme, elle a trouvé un emploi hors protection de l'Enfance. Elle n'évacue pas complètement l'éventualité d'y retourner un jour, mais dit qu'elle sera alors extrêmement vigilante au fonctionnement de l'institution avant de s'y engager.

Entretien 6

Jeune professionnelle diplômée en 2018, elle a été d'abord animatrice et a travaillé en ESAT et dans des foyers d'hébergement. Expériences riches, elle a décidé d'entrer en formation d'éducateur spécialisé, avec en projet, l'idée de faire la part belle au champ de la Protection de l'Enfance.
Lors de sa formation, elle fait ses stages courts en IME, auprès de personnes en situation de prostitution (ou en risque de l'être) et dans le champ de l'insertion. Pour son stage long, elle fait le choix d'aller en Protection de l'Enfance sur un dispositif « atypique » qui l'attire. Si ce stage se passe mal (crise institutionnelles, relations complexes dans l'équipe, conflit avec sa référente, etc.), il est très formateur, notamment parce qu'elle se saisit des outils proposés par son EFTS (groupe de suivi de professionnalisation, JEC, etc.) comme appui. Par ailleurs, au cours de sa formation, elle a cumulé divers remplacements en internats de la Protection de l'Enfance.
Juste après son diplôme, elle enchaîne sur un remplacement en internat, puis sur un contrat de surcroît d'activité de 3 mois. Ce dernier contrat, à nouveau, est difficile (accompagnement très à la marge pour l'aider à comprendre le trouble dont souffre la jeune dont elle est co-référente), mais formateur et décisif : elle se repositionne par rapport à son envie de travailler en Protection de l'Enfance. Avant la fin, elle répond à une annonce et décroche un poste en PRAHDA (CDI). Elle est très contente de sa réorientation.

Entretien 7

Professionnel diplômé en 91, il a fait deux stages courts, un dans un institut pour jeunes sourds et un dans un foyer occupationnel de jour. Il fait son stage long en MECS par choix.
Très vite, il prend conscience qu'il veut travailler auprès des jeunes dans leur quotidien. Son stage en MECS a été particulièrement déterminant. Sur le terrain, il a pu trouver le soutien nécessaire auprès des équipes pour construire son identité professionnelle. L'engagement de l'institution correspond à sa vision du travail social (il est très attaché au positionnement et à l'histoire des institutions en

général). L'équipe le guide, encourage la création de projet, l'autonomie tout en recadrant au besoin ou s'assurant qu'il est en capacité. Il y a une confiance réciproque. Le lien avec les familles est permanent. Il trouve le lieu à la fois ouvert et familial. Par ailleurs, il est en contrat quelques étés pour des colonies organisées par l'autre MECS dans laquelle il a débuté dans formation.
Juste après son diplôme, il postule sur plusieurs internats. Il aura le choix. Il est embauché dans l'institution dans laquelle, il a fait son stage long, le plus déterminant. Il y travaillera environ 13 ans avant de partir presque 9 ans sur une autre structure, toujours en internat de la PE.
Bien que trouvant beaucoup de sens dans le travail en internat, il finit par être fatigué et souhaite voir autre chose. Voulant découvrir le travail d'accompagnement en amont, sur lequel il avait par ailleurs quelques a priori, il décide de postuler sur un poste en AEMO/AED renforcés, poste qu'il occupe depuis.

Entretien 8

Professionnelle diplômée en 91, en formation, elle n'avait à l'époque pas la main sur le choix de ses stages. Elle les fera en IME, en foyer de l'enfance, et à l'ASE.
Intéressée par le travail en Internat de la Protection de l'Enfance, elle tente une demande de stage en foyer d'accueil d'urgence, demande qui n'a pu aboutir. D'abord déçue, sa découverte en stage de l'ASE sera très formatrice : elle y découvre le « système », tant le travail auprès des familles que les procédures administratives et judiciaires. Forte d'un aperçu plus global du fonctionnement de l'ASE, ce stage s'avéra être un tremplin vers le travail en internat.
A la fin de sa formation, elle a postulé en foyer d'accueil d'urgence. Titularisée, cette embauche correspondait tout à fait à l'époque à son envie de s'impliquer sur du long terme. Investie dans ses missions, très vite, elle l'est aussi dans la vie de l'institution (déléguée syndicale, investissement dans des projets sur base de volontariat). Année après année, elle constate l'usure de nombre de ses collègues en internat ; usure à laquelle elle a pu en partie échapper puisque travaillant ensuite à temps partiel. Après des années en internat, un deuxième parcours commence pour elle. Toujours en Protection de l'Enfance, elle est aujourd'hui sur un autre dispositif, hors internat. L'éventualité qu'un jour ce dispositif ferme la réjouit peu, car si elle apprécie ses missions actuelles, elle ne sait pas si elle est en capacité de retourner sur un poste en internat.

Entretien 9

Professionnel diplômé ES depuis une dizaine d'année, il d'abord travaillé en crèche parentale à l'âge de 17 ans, puis dans une association « atypique » de prévention (4 ans) ; association qui lui a financé

une formation de moniteur éducateur. Après ce premier diplôme, il a travaillé 3 ans dans un foyer de vie Handicap, puis en foyer d'hébergement (internat) pendant 7 ans. Là, il décide de monter en compétences et se lance dans une formation d'éducateur spécialisé. Il a alors une trentaine d'années.

En formation, il fait un stage court à l'ASE. A cette époque, si de nombreux échanges sur le travail en Protection de l'Enfance avec des camarades de promotion, titillent chez lui sa curiosité « de citoyen », il se voit plutôt poursuivre son parcours dans le champ du handicap. Comme pour d'autres choix, sa vie de famille l'amène à un nouveau déménagement en fin de sa formation, son entrée en MECS n'était pas alors un projet.

Arrivé en Isère, il se positionne sur plusieurs postes. Il est embauché dans une MECS dont le projet associatif entre clairement en résonance avec son parcours d'engagements citoyens. Sa transition entre le champ du handicap et celui de la Protection de l'Enfance s'apparente pour lui à un « choc des cultures ». Tenu conjointement par un travail collectif autour du projet éducatif et le soutien du directeur et d'une collègue embauchée en même temps que lui, c'est toute son identité professionnelle qu'il a reconfigurée. Très investi dans ses missions, il se sent à l'aise dans cette MECS, notamment en raison du projet éducatif, de l'importance donnée au plaisir dans les relations avec les enfants et les familles, d'un collectif de travail solide, de la valorisation de l'autonomie et de la créativité ; bref, « de l'humanité » comme il pourra le résumer.

Annexe 5 : Guide d'entretien

CODE COULEUR : En rouge ce qui ne sont pas (ou plus) en TAIPE / En bleu les professionnels aguerris

THEME 1 : IMPACT DU PARCOURS DE FORMATION SUR L'ENVIE DE TAIPE

Pouvez-vous me parlez de vos stages ? Quels stages ? Quelle durée ? En quelle année de formation ?

Comment les avez-vous choisis ?

OBJECTIFS : Importance accordée au TAIPE dans le parcours de formation /Décalage entre l'intention de départ et la réalisation / Identifier les causes du décalage /

Pouvez-vous me parlez plus particulièrement de votre stage en TAIPE ?

- Comment vous l'avez vécu ?
- Qu'est-ce qui vous a surpris par rapport à ce que vous imaginiez ?
- Quels souvenirs concrets par rapport au public / à l'institution / à l'équipe / à l'organisation du travail…

OBJECTIFS : Identifier les freins et leviers (Impacts et conséquences du stage sur l'orientation professionnelle, Décalage entre représentation et expérience, Dimension de violence, de contraintes orga, de l'acc collectif)

Comment avez-vous vécu votre place de stagiaire ?

OBJECTIFS : Identifier ce qui a été aidant/pas aidant, Identifier ce qui a compté / manqué, Mesurer l'articulation terrain/école (tuteur, liens avec l'école, autres pers. ressources, accueil)

Est-ce qu'il y a eu d'autres choses qui ont influencé votre envie ou pas d'aller en TAIPE ?

OBJECTIFS : Identifier d'autres dimensions que le stage qui influence le choix du TAIPE (théorie, intervention, étudiants)

THEME 2 : L'ENTREE DANS LE MONDE DU TRAVAIL

Que s'est-il passé depuis votre diplôme ?

Qu'avez-vous fait pendant cette période ?

Y a-t-il eu une expérience déterminante pendant cette période qui expliquerait pourquoi vous êtes là aujourd'hui ?

OBJECTIFS : Identifier les facteurs de motivations ou de freins au TAIPE

Comment avez-vous vécue cette période de transition ?

OBJECTIFS : Identifier ce qui ressort de ce temps de maturation et si cela sert ou non l'envie du TAIPE

Votre poste actuel répond-il à vos espoirs, attentes, et en quoi ?

OBJECTIFS : Identifier ce qui est ou a été négociable (condition de travail / public…) / Mesurer les conséquences de l'expérience de la réalité du monde du travail

Pourquoi votre poste en TAIPE ne répondait-il pas à vos espoirs, attentes, et en quoi ?

OBJECTIFS : Identifier ce qui n'a pas été négociable (condition de travail / public…) / Mesurer les conséquences de l'expérience de la réalité du monde du travail

Qu’est-ce qui vous a amené à postuler à ce poste ?

Comment s’est passé l’entretien d’embauche ? Qu’est-ce qui a été dit ? Qu’est-ce qui a été déterminant pour vous faire accepter le poste ?

OBJECTIFS : Raisons qui ont amené à postuler sur le poste / Evaluer l’articulation choix/contraintes / Raisons qui ont fait accepter

Qu’est-ce qui vous avait amené à postuler à un poste en TAIPE ?

Comment s’est passé l’entretien d’embauche ? Qu’est-ce qui a été dit ? Est-ce que certains éléments vous posez déjà question (ou problèmes) dans l’entretien ?

OBJECTIFS : Raisons qui ont amené à postuler à un poste en TAIPE / Evaluer l’articulation choix/contraintes / Raisons qui ont fait partir

THEME 3 : LE QUOTIDIEN DU TAIPE

Pouvez-vous me raconter vos premiers jours?

Qu'est-ce qui vous a marqué?

OBJECTIFS : Identifier ce qui fait violence, étonnement, surprise / Interroger les représentations initiales, les attentes, les appréhensions

Est-ce que vous pouvez me décrire une journée type ?

C'est quoi une journée qui se passe bien ? Une journée qui se passe mal ?

Quel est votre meilleur souvenir ? Pire souvenir ?

OBJECTIFS : Voir si questions de violence, collectif, équipe, de conditions de travail (contraintes, turn-over...) apparaissent

Qu'est-ce qui fait que vous restez ?

Qu'est-ce qui vous ferait partir ?

OBJECTIFS : Voir si questions de violence, collectif, équipe, de conditions de travail (contraintes, turn over...) apparaissent / Identifier ressources existantes/manquantes

Est-ce que vous avez l'impression de travailler dans un climat de violence ?

Pour vous, c'est quoi cette violence ?

Qu'est-ce qui fait que vous la supportez ?

Vous la supportez + ou – qu'avant ? Comment faites-vous avec ?

OBJECTIFS : Existence de violence /identifier ce qui fait violence / Appréhender le poids de la violence sur la pérennité de leur poste / Identifier ce qui fait ressource

Comment est-ce que vous animez le collectif au quotidien ?

Est-ce que c'est compliqué ? Si oui, en quoi ? Si non, comment faites-vous ?

Est-ce que vous vous sentez + ou – à l'aise qu'avant avec ça ?

Pour vous, qu'est-ce que le collectif apporte aux jeunes ? Vous avez un exemple ?

OBJECTIFS : Repérer comment ils se servent du collectif / Identifier ce qui fait ressource et/ou source de malaise / Voir si le sens éducatif change avec la pratique pro et l'expérience

Que pensez-vous de vos conditions de travail ?

Est-ce que l'équipe est stable ? Si oui ou non :

Comment ça se fait ? Est-ce important ?

OBJECTIFS : Identifier freins et leviers / Incidence des conditions de travail et de l'organisation sur la pérennité de leur poste / Incidence de l'orga du travail sur la pérennité éducative

THEME 4 : INTERGENERATIONNEL

Questions sur les raisons du départ du TAIPE *(remplace la thématique intergénérationnelle)*

Qu'est-ce qui vous plaît ou vous dérange chez vos collègues plus anciens/plus récents ?

OBJECTIFS : Sens du travail (pratiques) / Rapport au travail d'ES

Comment se passe la transmission entre génération ?

En tant que jeune/ancien pro qu'avez-vous le sentiment d'apporter aux anciens/jeunes ?

OBJECTIFS : Quelle culture commune ou perceptions différentes / Identifier les thématiques qui font frictions/rencontres

Qu'est-ce qui a évolué dans votre façon de transmettre votre pratique ?

OBJECTIFS : Repérer l'évolution des modes de transmissions et leurs avantages/limites

Qu'est-ce qui vous semblait difficile quand vous avez débuté ?

Comment avez-vous mis au travail ces questions ?

OBJECTIFS : Identifier si les difficultés étaient les mêmes jadis / Savoir comment ils ont dépassé ces difficultés

THEME 5 : CONCLUSION

Un de nos questionnements à l'origine de cette recherche porté sur la difficulté de recrutement des ES en internat de la PE, qu'en pensez-vous ?

Est-ce que vous partagez ce constat ? Qu'est-ce qui peut l'expliquer ?

Est-ce que cela a des conséquences sur votre travail ?

OBJECTIFS : Avoir le point de vue des interviewés sur notre problématique

Annexe 6 : Grille d'analyse thématique

THEMATIQUES	SOUS THEMES	ITEMS
EQUIPE	Une équipe qui ne peut pas être que professionnelle	Soutien personnel positif et nécessaire
		Relations en dehors du travail permettent de tenir
		Importances des moments informels qui génèrent plus de cohésion que les réunions
	Une équipe éducative portée par l'encadrement	reconnaissance nécessaire de l'investissement
		distinction équipe éducative/encadrement
		nécessairse espaces proposés (APP)
	Une équipe pas comme les autres	nécessité d'autonomie, de déléguation, de responsabilité partagée
		solidarité
		capacité à faire ensemble plus qu'à rendre compte
		stabilité de l'équipe permet d'affronter les choses ensemble
		connaissances mutuelles des compétences
	Equipe et TAIPE	équipe qui contrebalance la difficulté du TAIPE
		dysfonctionnement d'équipe entraine dysfonctionnement du TAIPE
	Importance de l'équipe	Attention particulière portée à l'équipe + qu'ailleurs
		Equipe plus importante que le public dans le choix pro
		En stage, l'équipe est déterminante
INSTITUTION	Une complicité nécessaire	Encadrement est essentiel en soutien (proposition d'outils, de temps d'analyse…)
		Importance d'une direction de proximité, sur le terrain et disponible
		Nécessité d'une culture commune de l'éducatif entre équipe et direction
		Si écart trop grand avec l'encadrement le TAIPE est compliqué
		Si défiance entre encadrement et équipe il semble impossible de rester en TAIPE

	Identité institutionnelle	Perception générationnelle différente, les anciens avaient envie d'appartenir à une institution, les jeunes n'ont pas envie d'être enfermés
		Perception générationnelle différente pour s'installer, s'investir dans la vie institutionnelle
		Le projet associatif est une force et l'évaluation de ces conséquences doit être possible
		anciens pros + jeunes pros : richesse
		Importance de la cohérence entre le projet anoncé et ce qui est mis en œuvre
	Défiance institutionnelle	Des institutions qui ne protègent pas toujours les équipes
		Des services gardiens (ou judiciares) qui ne reconnaissent pas le travail fait en TAIPE
		Ecarts entre direction et équipe génèrent de l'incompréhension et des conséquences sur les jeunes et empêchent de réaliser les missions
		Incohérence éducative entre le CDS et l'équipe sur le rapport à la violence
		Rôle pivot (silenblock) des equipes de direction qui ont ou non une attention pour les équipes / pour prendre en compte le public
		Des logiques gestionnaires, protocolaires, réglementaires qui empêchent le TAIPE (et la nécessaire créativité qui va avec)
TROUBLES PSY	Articulation médico social	Lien avec le médical dégradé
		Un manque sérieux de lien avec le médical rend complexe le TAIPE
		La présence du médical dans le TAIPE semble devenir essentielle
	Evolution du public	Ce ne sont plus des parents qui dysfonctionnent mais des jeunes ingérables
		L'ancienneté et l'expérience ne rendent pas plus facile l'appréhension de ces problématiques

	Connaissances décalées	Incompréhensions face aux nouvelles problématiques du public
		La définition du public de TAIPE est peut-être à revoir (dimension psy plus présente)
		Des attentes éducatives différentes car avant travail sur le cadre en TAIPE alors que maintenant c'est un accompagnement individuel des troubles
		Décalage possible entre la représentation donné du public et de l'accompagnement attendu et ce qui existe
		Différences entre troubles de la personnalité et troubles du comportement
Conditions de travail	Organisation du travail plus problématique que les conditions en tant que telles.	Ce ne sont pas les horaires atypiques qui posent problème mais la nécessaire disponibilité permanente dans l'obligation de la continuité de service qui n'est pas anticipée
		Mauvaise organisation de ces horaires empêchent de faire son travail
		Une organisation du travail qui ne part pas du travail réel et qui impose une vision du travail réel même si c'est déconnecté de toute réalité
	Conséquence regrettable sur le travail plus que sur le confort perso	dysfonctionnement institutionnel ont des conséquences sur le public / pas seulement un problème de confort personnel
		Pas de problèmes avec les horaires atypiques privé/pro
	Contraires acceptées sous condition	Engagement très prenant sans être problématique
		Compensées à condition qu'il y est une reconnaissance
Accueil en stage	Instrumentalisation des stagiaires	stratégie de management qui utilise les stagiaires
		sentiment de ne pas être attendue
		importance de redonner au stage sons sens formatif
	Organisation des stages	Impact plus relatif quand stage court
		durée du stage qui permet d'être + ou - engagé

	Articulation théorie/pratique	Manque de liens entre pro et école (décalage de discours)
		Importance de ce lien dans l'accompagnement
		Importance de l'articulation entre tuteur pro et école pour trouver un stage
	Accompagnement fluctuant	réputation
		toutes les équipes ne peuvent pas accueillir tout le temps des stagiaires
Collectif	Des conditions qui détermine le sens	Nbr d'ES essentiel pour pouvoir donner du sens au collectif
		Importance de respecter le ratio pour pouvoir articuler collectif et individuel
	Complexité mais sens éducatif	Difficile mais moment fort au niveau éducatif
		Collectif plus complexe mais sens éducatif plus important
Violence	Différentes violences	Les pros sont préparés à la violence des jeunes mais pas à la violence de l'institution / à la violence des dispositifs / à la violence du système
	ce qui fait tenir	demande une energie intense pour accompagner la violence : usant pour le pro mais positif pour le public
		Importance d'un accompagnement institutionnel dans la gestion de la violence (APP, soutien psy)
CDI	CDD permet d'alterner investissement total et répis	le TAIPE vampirise l'énergie vitale et devient une tombe où on s'enterre
		des équipes épuisées qui donnent à voir que de rester ce n'est pas une bonne chose
		CDD pensé comme la periode de répis, stratégie même dans le parcours pro d'alterner CDD/repos car investie à fond sur du court terme
	Critères choix du CDI	En fin de formation plus d'importance pour l'institution qui motiverait le CDI alors qu'en débutant c'est plutôt le public qui influ
Projet	Attrait pour la PE /	Motivation initiale pour le TAIPE

	internat/ados	Diversité des services limite forcément l'envie du TAIPE
Formation théo	Influence de l'ecole	Minimise le poids de la formation théo sur les orientations pros (stage et pratiques)
		La représentation du TAIPE transmise à l'école
		Ecole a peu d'influence et quand influence elle est positive
Rapport aux missions de la PE	Difficulté à mettre en adéquation les missions et les besoins nécessaires	le travail heurte les valeurs, les valeurs du métier // sentiment de se rendre complices de pratiques qui vont à l'encontre d'une "protection de l'enfance" donc arrêt parce que justement on aime son métier

Annexe 7 : Décrets encadrants la formation d'ES

DE ES- Décret du 15 mai 2007, Arrêté du 20 juin 2007

« Le DEES, diplôme de niveau III, comprend sept épreuves de certification pour valider quatre domaines de compétences (DC) :

_ l'épreuve orale « pratiques professionnelles » valide le DC1 accompagnement social et éducatif spécialisé,

_ deux épreuves valident le DC2 conception et conduite de projet éducatif spécialisé : une « étude de situation» valide la participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif, et un « mémoire » valide la conception du projet éducatif,

_ deux épreuves valident le DC3 communication professionnelle : un « entretien à partir d'un journal clinique » valide la compétence au travail en équipe pluri-professionnelle et une « validation d'écrits professionnels par le site de stage » valide la compétence à la coordination,

_ deux épreuves valident le DC4 implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelle et inter- institutionnelles : un « écrit sur les dynamiques institutionnelles » valide l' implication dans les dynamiques institutionnelles et « la soutenance d'un dossier relatif au travail en partenariat et en réseau » valide la compétence au travail en partenariat et en réseau. »

DE ES - Circulaire Nationale, Annexe 5 -2015 :

« Le candidat doit faire valider par les sites de stage des écrits professionnels de nature différente à destination de tiers (comptes rendus de réunions, synthèses, rapports de comportement, note au juge,...) élaborés dans le cadre des stages. L'établissement de formation transmet au jury le dossier contenant les écrits validés (3 au minimum) par les sites de stages. Cette épreuve consiste à évaluer les compétences acquises par le candidat dans les activités de coordination. »