

**UNIVERSITÉ TOULOUSE – LE MIRAIL**  
**DIPLOME d'ÉTAT D'INGÉNIERIE SOCIALE**

Promotion DEIS 3 - 2010 – 2013

**La prise en charge éducative en MECS :  
un risque pour les professionnels de l'éducatif ?**

Toulouse Mars 2014

Mémoire présenté par

**Sandra MORLANNE FRECHOU**

Sous la direction de

**Jenny ANTOINE**

**Zohra GUERRAOUI**

## **Remerciements**

*Quand on débute une aventure telle que la conception d'un mémoire de recherche, on sait d'avance que l'investissement personnel sera important. Mais tout au long de l'élaboration du processus de recherche on a le sentiment de courir après le temps. Et puis un jour le voilà ce mémoire enfin abouti. Perfectible, à affiner mais aussi à poursuivre vers des pistes inexplorées. Cette grande aventure ne se vit pas seul, le monde continue de tourner tout autour de soi. Vie personnelle, vie professionnelle et vie étudiante sont à articuler sans cesse au quotidien.*

*Aujourd'hui çà y est, il est enfin là mon mémoire...*

*Et je voudrais donc prendre quelques lignes pour remercier les personnes qui m'ont accompagnées dans cette grande aventure.*

*Ma première pensée est pour ma famille qui m'a donné la force et le courage d'aller au bout et, qui a supporté mes angoisses et mes craintes pendant trois années et demi, merci de tout mon cœur...*

*Je remercie grandement mes collègues de travail qui ont assumé et supporté la surcharge de travail due à mes absences...*

*Un grand merci aussi à la Maison d'Enfant qui m'a accueillie et à l'équipe de direction qui m'a ouvert avec confiance les portes de tous les foyers. Merci aux professionnels pour la richesse de nos rencontres ainsi que pour le temps réservé à nos entretiens...*

*J'ai une pensée pour les formateurs, universitaires, professionnels, et les collègues de promotion qui ont partagé l'aventure avec moi...*

*Et enfin je remercie profondément mes deux directrices de recherche pour leurs conseils, leur patience et leur écoute, tout au long de ce travail de recherche...*

## Table des matières

<b>LISTE DES SIGLES .....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>7</b>
<b>CHAPITRE I : LE CONTEXTE SOCIAL, LÉGISLATIF ET ORGANISATIONNEL D'UN CHAMP D'INTERVENTION : LA PROTECTION DE L'ENFANCE.....</b>	<b>10</b>
<b>I – 1 – Qu'est ce que la Protection de l'enfance ? .....</b>	<b>10</b>
I – 1 – 1 – Des évolutions au travers d'une histoire de plusieurs siècles : .....	10
I – 1 – 2 – 2002 et 2007 les dernières évolutions législatives du champ :.....	13
I – 1 – 3 – De quelles organisations parle-t-on ? .....	16
<b>I – 2 – Le social : un champ en évolution et une influence sur les pratiques.....</b>	<b>20</b>
I – 2 – 1 – Du travailleur social à l'intervenant social .....	20
I – 1 – 2 – Du référentiel métier au référentiel de compétences :.....	24
I – 1 – 3 – De l'évaluation à la bonne pratique :.....	26
<b>I – 3 – Qui sont ces professionnels de l'éducatif ?.....</b>	<b>28</b>
I – 3 – 1 – Une pratique qui évolue au fil du temps.....	29
I – 3 – 2 – De la déontologie à l'éthique professionnelle .....	31
<b>CHAPITRE II : CONCEPTUALISATION ET SUPPORT THEORIQUE : .....</b>	<b>34</b>
<b>II – 1 – La question du risque :.....</b>	<b>34</b>
II – 1 – 1 – Entre risque et danger .....	35
II – 1 – 2 – De quel risque parle-t-on ?.....	36
<b>II – 2 – Un détour par la Sociologie du Risque : .....</b>	<b>39</b>
<b>II – 3 – La question de la Pratique Professionnelle .....</b>	<b>43</b>
II – 3 – 1 – Que recouvre la pratique professionnelle ?.....	44
II – 3 – 2 - Et plus précisément la pratique éducative ?.....	45
<b>II – 4 – Le risque et le sentiment de risque dans la pratique éducative .....</b>	<b>47</b>
II – 4 – 1 – Des risques liés à la fonction éducative : .....	47
II – 4 – 2 – Des risques liés à la pratique éducative : .....	49
<b>CHAPITRE III : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....</b>	<b>52</b>
<b>CHAPITRE IV : A LA RENCONTRE DU TERRAIN .....</b>	<b>60</b>
<b>IV – 1 – Le choix de la méthode.....</b>	<b>60</b>
<b>IV – 2 – Le choix de la population .....</b>	<b>61</b>

<b>IV – 3 – Le choix de l’outil de recueil de donnée : l’entretien semi directif.....</b>	<b>62</b>
<b>CHAPITRE V : TRAITEMENT ET ANALYSE DES RESULTATS.....</b>	<b>65</b>
<b>V – 1 – Le traitement des résultats .....</b>	<b>65</b>
V – 1 – 1 – Identification du risque : L’évaluation.....	65
V – 1 – 2 – L’identification du risque : L’objectivation.....	66
V – 1 – 3 – La catégorisation du risque : L’intégrité de la personne.....	67
V – 1 – 4 – La catégorisation du risque : L’intégrité du groupe.....	67
V – 1 – 5 – La gestion du risque : La mise en œuvre d’une réponse.....	68
V – 1 – 6 – Le savoir : Les connaissances liées à la formation .....	69
V – 1 – 7 – Le savoir : Les connaissances liées à l’institution .....	70
V – 1 – 8 – Le savoir faire : L’utilisation de l’expérience.....	70
V – 1 – 9 – Le savoir faire : La relation à l’enfant .....	71
V – 1 – 10 – Le savoir faire : Le collectif professionnel .....	72
V – 1 – 11 – Le savoir être : L’expérience de vie.....	73
V – 1 – 12 – Le savoir être : L’éthique.....	73
<b>V – 2 – Interprétation et première analyse des résultats.....</b>	<b>74</b>
<b>V – 3 – La Discussion autour des résultats .....</b>	<b>76</b>
V – 3 – 1 – La tension entre protection et autonomie.....	77
V – 3 – 2 – La tension entre intérêt individuel et intérêt collectif .....	81
V – 3 – 3 – La tension entre distanciation et proximité.....	86
V – 3 – 4 – La tension entre l’engagement du professionnel et les nouvelles exigences de performance.....	91
V – 3 – 5 – La tension entre théorie et pratique.....	94
V – 3 – 6 – La tension entre évaluation, décision et responsabilité.....	97
<b>V – 4 – Perspectives et limites de la recherche .....</b>	<b>103</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>107</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>111</b>
<b>Annexe I : le référentiel de compétence de l’éducateur spécialisé.....</b>	<b>114</b>
<b>Annexe II : le référentiel de compétence des moniteurs éducateurs.....</b>	<b>123</b>
<b>Annexe III : tableau récapitulatif des éducateurs rencontrés .....</b>	<b>130</b>
<b>Annexe IV : grille d’analyse des entretiens .....</b>	<b>131</b>

## **LISTE DES SIGLES**

- AMP : Aide Médico Psychologique
- ANAS : Association Nationale des Assistants de Service Social
- ANCE : Association Nationale des Communautés Educatives
- ANESM : Agence Nationale de l'Evaluation Sociale et Médico Sociale
- ARS : Agence Régionale de Santé
- ASE : Aide Sociale à l'Enfance
- CASF : Code de l'Action Sociale et des Familles
- CERSA : Centre d'Etudes et de Recherche en Sciences Administratives et politiques
- CIF : Congés Individuel de Formation
- CNESMS : Conseil National de l'Evaluation Sociale et Médico Sociale
- CPOM : Contrat Pluriannuel d'Objectifs et de Moyens
- CREDOC : Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de vie
- CRIPS : Cellule de Recueil des Informations PréoccupanteS
- CSE : Chef de Service Educatif
- DDASS : Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales
- DIF : Droit Individuel à la Formation
- DIPC : Document Individuel de Prise en Charge
- DRASS : Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales
- DREES : Direction de la Recherche et des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques
- ES : Educateurs Spécialisés
- FDE : Foyer Départemental de l'Enfance
- GCS : Groupement de Coopération Sociale
- GCSMS : Groupement de Coopération Sociale et Médico Sociale
- IP : Information Préoccupante
- MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées
- ME : Moniteurs Educateurs
- MECS : Maison d'Enfant à Caractère Social

- NPM : New Public Management
- OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé par l'état
- PHD : Placement en Hébergement à Domicile
- PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse
- RGPP : Révision Générale des Politiques Publiques
- VAE : Validation des Acquis et de l'Expérience

## INTRODUCTION

Voilà 21 ans que je suis immergée dans le champ du travail social. Educatrice spécialisée de formation, j'ai principalement exercé en internat de la protection de l'enfance. J'ai côtoyé des jeunes aux diverses difficultés : carences affectives, difficultés familiales, relationnelles, scolaires, troubles psychiatriques, etc. Dans tous ces accompagnements s'est à un moment posé la question du risque : le risque pour moi-même et le risque pour l'autre.

Quand il m'a fallu choisir un objet de recherche pour ce mémoire de fin d'études, la question de la prise de risque dans la pratique professionnelle s'est naturellement imposée. Au-delà du risque en lui-même je me suis questionnée sur ses répercussions sur la pratique, sur ma pratique dans un premier temps. Quel risque est ce que j'ai pris en mettant telle action en place ? Quel risque a été encouru dans la résolution de cette situation de crise ? Le risque pour moi, le risque pour l'autre, le risque physique, le risque psychologique, etc.

Plus largement d'un point de vue sociétal, la question du risque est de plus en plus présente aujourd'hui. Du risque d'accident dans la vie de tous les jours, aux grands risques comme le nucléaire, les catastrophes naturelles, etc., nous sommes sans cesse confrontés à la question du risque. Par ricochet, nous sommes dans une forme d'évaluation permanente de la prise de risque, qui nous amène à poursuivre ou pas l'action engagée.

Au travers de mon expérience professionnelle, j'ai constaté que la question de la prise de risque dans mon quotidien professionnel renvoie bien souvent aux questions de : la décision, la responsabilité, le processus d'évaluation. Chaque action doit être évaluée en vue de prendre les décisions nécessaires, de mettre en œuvre le processus de gestion du risque. De même, me semblent influencer, la perception des conséquences de la prise de risque et la part d'imprévisibilité de chaque instant.

Au milieu de toutes ces questions surgit la notion d'autonomie du travailleur social dans la prise en charge qu'il met en œuvre. Jusqu'où est-ce que je peux aller dans cette situation ? Qu'est-ce qui vient sécuriser l'action engagée ?

Confrontés à ces questions il me semble que bien souvent, au moment de la décision, les travailleurs sociaux décident de se référer à une liste, plus ou moins individualisée, des risques dits *acceptables*, opposée à celle des risques dits *trop importants*. Au sein des institutions tout est affaire de négociations avec la hiérarchie, les cadres, s'appuyant sur les outils de la structure en matière d'observation et d'évaluation, d'outils de gestion des risques. L'éducateur se référera à ce qui est du domaine de l'acceptable, pour lui et pour l'organisation qui l'emploie.

Les travailleurs sociaux qu'il m'intéresse d'interroger ici, sont mes pairs : les éducateurs spécialisés. C'est déjà bien risqué, du point de vue de la démarche de recherche, de prétendre étudier un objet si proche de mon domaine de compétence. Si mes directrices de mémoire m'ont mise en garde contre ce risque évident, elles m'ont également donné les outils pour prendre de la distance avec l'objet de la recherche, tout au long du travail.

Le mémoire que je présente sera tourné vers la notion de prise de risque, en lien avec la pratique professionnelle des éducateurs spécialisés en Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS). Je veux m'intéresser aux professionnels de l'éducatif (que je choisis de limiter aux éducateurs spécialisés et aux moniteurs éducateurs diplômés) qui, missionnés dans le cadre de la protection de l'enfance, sont dans le faire avec, le vivre ensemble du quotidien. Même si de plus en plus les internats de type MECS mettent en œuvre des dispositifs spécifiques tels que les Placement en Hébergement à Domicile (PHD), les accueils séquentiels, l'accueil familial ou autres, ils restent les lieux privilégiés de l'accueil collectif, du partage du quotidien, des prises en charge où le vivre ensemble a tout son sens.

### **Qu'en est-il de la notion de prise de risque dans la prise en charge éducative en Maison d'Enfants à Caractère Social ?**

Qu'est-ce que les professionnels entendent derrière cette notion de *prise de risque* ? Comment ils se débrouillent avec cette question, *la prise de risque*, dans leur quotidien professionnel, leur pratique ?

Comment se négocie cette prise de risque dans leur institution et au regard de leur mission ?

C'est à toutes ces questions (et à bien d'autres encore) que j'ai l'ambition de répondre, en débutant ce travail de recherche.

Mon plan de travail s'organisera autour d'une phase de contextualisation de ma question de départ, suivi d'une phase de conceptualisation qui me permettra de problématiser la question de ma recherche et de proposer des hypothèses de travail. Dans un autre temps, la rencontre avec les professionnels de terrain me donnera un matériau à analyser avec le souci de confirmer ou d'infirmer mon hypothèse de recherche. Nous verrons, en conclusion, ce que ma proximité professionnelle avec l'objet de la recherche, a entravé dans le processus de la recherche et s'il y a des points de fragilité qui seraient à approfondir.

## **CHAPITRE I : LE CONTEXTE SOCIAL, LÉGISLATIF ET ORGANISATIONNEL D'UN CHAMP D'INTERVENTION : LA PROTECTION DE L'ENFANCE.**

En premier lieu, il me semble important de définir ce qu'est la protection de l'enfance. Au-delà d'une accumulation de dispositifs administratifs et juridiques, ce champ est représenté par des professionnels et des organisations spécifiques qu'il conviendra de définir.

La protection de l'enfance est inscrite dans le champ plus vaste du travail social. Depuis plusieurs années il est traversé par de nombreuses évolutions tant au niveau des métiers que des pratiques. En effet, le fait de passer de la dénomination de travailleur social à celle d'intervenant social en dit long sur les nouvelles orientations politiques, les exigences des acteurs décisionnaires. La notion de prise de risque s'appréhende sûrement différemment au regard de ces éléments, et plus encore si l'on se penche sur les métiers de l'éducation spécialisée précisément. L'histoire de la profession, les évolutions dans le domaine de la formation et des types d'intervention, ainsi que la pratique dans la quotidienneté des MECS, font évoluer la notion même de prise de risque.

### **I – 1 – Qu'est ce que la Protection de l'enfance ?**

Le champ de la protection de l'enfance s'inscrit dans une histoire qui commence au tout début du XIXème, et se renforce dans l'immédiate après-guerre. Les dernières évolutions législatives, des années 2000, ont eu une forte influence sur les organisations missionnées par la Protection de l'enfance. (Cahier dynamique, n°49).

#### **I – 1 – 1 – Des évolutions au travers d'une histoire de plusieurs siècles :**

**Avant la révolution de 1789**, les prises en charge des orphelins se font essentiellement dans les communautés religieuses, et avec les groupements de villageois. Les préoccupations sont de l'ordre de la charité et du maintien de l'ordre public.

**En 1633**, Vincent de Paul crée « l'œuvre des enfants trouvés ». Il sollicite les dames de la bonne société à s'investir charitablement dans sa cause.

Avec la Révolution française, on passe de la notion chrétienne de *charité* à la conception laïque de *justice*. **Avec la loi du 28 juin 1793**, il est dit que **la nation doit désormais se charger de l'éducation physique et morale des enfants abandonnés**. Ils sont déclarés « *orphelins* » avant d'être « *enfants naturels de la patrie* ». Des maisons pour les jeunes filles-mères sont créées ainsi que des orphelinats pour les enfants abandonnés. Par ailleurs, l'adoption devient légale et le placement familial s'organise.

C'est avec le **décret du 19 janvier 1811**, définissant « la charte des enfants trouvés », que le **dispositif de protection de l'enfance commence à s'établir**. Les hôpitaux et les hospices jouent un rôle déterminant. Le tour (cylindre incurvé dans le mur de la taille d'un nouveau-né et qui pivote sur lui-même) est institué et permet de garantir l'anonymat des mères, prévenir les avortements et les infanticides. Dans la lignée, en 1860, sont institués les bureaux ouverts qui se substituent aux tours. Des commissaires spéciaux sont dès lors chargés du placement des enfants.

**L'assistance publique républicaine** s'organise progressivement autour des lois, de 1889 sur les enfants moralement abandonnés, de 1898 relatives à la répression des violences faites aux enfants et du 27 juin 1904 sur les enfants assistés. En parallèle, émerge un droit pénal spécifique aux mineurs (lois du 12 avril 1906 et du 22 juillet 1912).

On commence alors à articuler dans les organisations **une mission protectrice pour les enfants orphelins**, ou dont les parents font preuve de carences éducatives, et **une mission rééducative pour les enfants délinquants**. « *L'enfance victime d'un côté et coupable de l'autre restent certes distinctes, mais on tend progressivement à voir en elles le symptôme de déficiences éducatives, ce qui pousse à relier les institutions qui les prennent en charge* » (Lafore, 2010).

Après la Seconde Guerre mondiale, **l'ordonnance du 2 février 1945** (concernant l'enfance délinquante et la mise en place d'actions éducatives), les ordonnances du 23 décembre 1958 (qui crée l'assistance éducative article 375 et suivants du Code Civil) et du 7 janvier 1959 vont jeter les bases de la protection de l'enfance contemporaine. Le système se régule, de manière globale, par l'intervention du **Juge des Enfants et du service de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE)**. Pour ce qui concerne les interventions et les prises en charge, on retrouve les services émanant du ministère de la justice (Protection Judiciaire de la Jeunesse) et à nouveau les services départementaux de l'ASE.

**Les années 80 et 90** ont connu nombre de réformes, lois, conventions visant à accentuer **la prise en compte des droits des enfants à la santé, à la sécurité, à la prise en compte de leurs besoins**. Dans le même temps, le caractère répressif du droit pénal pour les mineurs s'est durci avec les nombreuses réformes qu'a connues l'ordonnance du 2 février 1945.

**Le champ de la protection de l'enfance est animé par des finalités en tension.** Il faut protéger l'enfant, parfois même contre sa famille, mais rétablir cependant ce système familial. Il faut de même sanctionner les comportements délinquants, mais viser malgré tout la rééducation du mineur en cause. L'enfant est donc à la fois le symptôme d'une situation familiale dégradée et l'objet de l'intervention. Il faut le protéger et prendre en compte ses intérêts propres.

Au delà des enfants maltraités, **la protection de l'enfance concerne les mineurs en danger ou en risque de l'être.**

**L'Art L112-3 du Code de l'Action Sociale et des Familles** précise que : *« la protection de l'enfance a pour but de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives, d'accompagner les familles et d'assurer le cas échéant, selon des modalités adaptées à leurs besoins, une prise en charge totale ou partielle des mineurs. Les interventions*

*peuvent également être destinées à des majeurs de moins de 21 ans connaissant des difficultés susceptibles de compromettre gravement leur équilibre. L'intérêt de l'enfant, la prise en compte de ses besoins fondamentaux physiques, intellectuels, affectifs et sociaux, ainsi que le respect de ses droits doivent guider toute discussion le concernant ».*

**Le dispositif de protection de l'enfance privilégie le maintien de l'enfant dans sa famille tant que sa santé, sa sécurité, sa morale et les conditions de son éducation sont préservées, mais autorise la séparation selon des modalités adaptées, dans le cas contraire.**

Ces dernières années, et notamment **depuis 2002**, le champ de la protection de l'enfance a encore évolué au travers de nouvelles dispositions législatives visant à remettre l'enfant (et de manière plus générale l'utilisateur) au centre des dispositifs.

#### **I – 1 – 2 – 2002 et 2007 les dernières évolutions législatives du champ :**

C'est en 1975 qu'est mise en place une organisation rationnelle du secteur social et médico social. Elle a servi de socle aux institutions jusqu'aux années 2000. L'Etat se trouve en situation de ne plus avoir le monopole de l'intérêt général qui relève aussi de la société civile notamment à travers les associations. L'Etat est alors signataire de conventions avec la personne morale qu'est l'association. **La loi de 1975 est mise en chantier en 1995 et aboutit au vote de la loi 2002-2.**

Cette loi se décline en 4 axes :

*« 1<sup>er</sup> axe : Affirmer et promouvoir les droits des bénéficiaires et de leur entourage, affirmer le droit des usagers sous l'angle d'une meilleure reconnaissance du sujet citoyen, en définissant les droits et libertés individuels des usagers du secteur social et médico-social.*

*2<sup>e</sup> axe : Elargir les missions de l'action sociale et médico-sociale et diversifier les interventions des établissements et services concernés ; caractériser les grands principes d'action sociale et médico-sociale et mettre l'accent sur les deux principes*

*qui doivent guider l'action : le respect de l'égalité de tous et l'accès équitable sur tout le territoire.*

*3<sup>e</sup> axe : Améliorer les procédures techniques de pilotage du dispositif, renforcer la régulation et la coopération des décideurs et des acteurs, et avoir une organisation plus transparente de leurs relations avec les opérateurs.*

*4<sup>e</sup> axe : Soumettre à une procédure d'évaluation tous les établissements et services. Ils doivent pratiquer une auto-évaluation tous les 5 ans et une évaluation externe tous les 7 ans » (WWW.cnle.gouv.fr/Loi-2002-2-du-2janvier-2002).*

L'article 2 de cette loi stipule que l'action sociale et médico-sociale tend à **promouvoir l'autonomie des personnes, leur protection, la cohésion sociale, l'exercice de la citoyenneté, la prévention des exclusions**. A partir de l'instant où la garantie de l'autonomie et la liberté des usagers doivent s'articuler avec leur protection, l'équilibre entre ces deux principes de droit devient un réel défi pour les acteurs de l'action sociale et médico-sociale. *« Donc effectivement, on travaille avec des populations, des adolescents, et on est tout le temps un peu sur le fil du rasoir, à savoir quelle est la marge de manœuvre qu'on a entre une mission de protection et la mission qu'on a de leur permettre de faire leur propre chemin au sein de l'institution »* (Educateur MECS rencontré en phase exploratoire). La question qui se pose pour les professionnels est la suivante : comment mettre en place une évaluation de la situation qui leur permettra une argumentation étayée de la prise de risque dans la recherche de solutions innovantes et adaptées ?

L'article 3 aborde les principes de l'action sociale et médico-sociale : **le respect de l'égalité de tous les êtres humains avec l'objectif de répondre aux besoins adaptés à chacun d'entre eux, tout en leur garantissant un accès équitable sur l'ensemble du territoire**. Ceci se traduira entre autres par l'insistance sur l'élaboration partagée du projet individualisé qui peut être travaillée en tant que socle de la prise en charge. *« On a tenté des choses avec des enfants que seule la cohérence dans les observations, d'un point de vue technique, permettait au vue de la responsabilité. Et qui finalement ont pu être validées par des instances comme la juge des enfants »* (Educateur MECS rencontré en entretien exploratoire).

Etre sous le regard des familles a modifié les pratiques dans les institutions. La famille n'est plus perçue comme défailante en tout, mais comme détenant des compétences

qu'il faut l'aider à mettre en œuvre. Les institutions ne viennent plus sur une mission de suppléance familiale, mais beaucoup plus dans **une visée d'accompagnement au changement**. Un éducateur MECS a pu me raconter en entretien exploratoire : « *C'est vrai qu'avec la loi de 2002, on est beaucoup plus sous le regard des familles. Parce que jusque-là, elles étaient exclues du projet, on faisait un peu ce qu'on voulait avec les mêmes. Et si il y avait une prise de risque, ce n'est pas cette famille tuyaux de poêle qui allait se plaindre puisque c'est sa faute si la même elle est là. Aujourd'hui on est dans une autre démarche qui est d'inclure les familles dans le projet avec les jeunes. Et donc d'être sous le regard de ces familles. On parle beaucoup de partenariat, mais on peut être aussi dans la confrontation, dans des visions totalement différentes de la situation. Alors moi je pense que s'il y a quelque chose qui a changé c'est ça* ».

#### **Ainsi la loi prévoit aussi des outils pour mettre en œuvre ses orientations :**

- Le livret d'accueil : son contenu est libre, mais il a une valeur juridique en cas de litige. Il vise à informer familles et usagers du fonctionnement, du rôle, des outils, etc., de l'organisation qui accueille. Lui sont obligatoirement indexés la charte des droits et liberté et le règlement de fonctionnement.
- La charte des droits et libertés de la personne accueillie : elle amène une série de droits aux usagers et n'est pas modifiable.
- Le règlement de fonctionnement : son contenu est libre pourvu qu'il ne soit pas liberticide. Il définit les droits et les obligations, de la personne accueillie, nécessaires au respect des règles de la vie collective dans l'établissement ou le service.
- Le contrat de séjour : il définit la nature et les objectifs de la prise en charge ou de l'accompagnement, il est construit avec la personne accueillie et/ou son représentant légal. Le contenu minimal de ce contrat de séjour est défini selon les catégories d'établissements.
- Le conseil de la vie sociale : il vise à favoriser la participation de l'utilisateur ou de son représentant légal ; il les associe au fonctionnement de l'organisation.
- Le projet d'établissement : il définit les objectifs (coopération, coordination et évaluation) des activités et de la qualité des prestations, les modalités d'organisation et de fonctionnement. Elaboré pour une durée de 5 ans, il est établi après consultation du

conseil de la vie sociale.

**La loi du 5 mars 2007 réforme la protection de l'enfance.** Elle définit deux catégories d'enfants : ceux qui relèvent du président du Conseil Général et que l'on nomme « *les mineurs en risque de danger* », et ceux qui relèvent de la compétence du Juge des Enfants car ils sont en danger. Cette loi a soulevé, sur les Informations Préoccupantes (IP) notamment, nombre de questionnements chez les professionnels de l'éducation spécialisée. Elle oblige à transmettre toute information préoccupante à la cellule de recueil des IP (CRIPS) du Conseil Général, qui évalue la situation et signale ou pas au Parquet. Cette loi prévoit également la création d'un observatoire de l'enfance en danger dans chaque département et sous la responsabilité du Conseil Général.

Depuis la loi de 2002, on assiste à **une mutation marquée par la volonté d'individualiser, de personnaliser et d'humaniser les rapports entre les professionnels et les bénéficiaires.** Dans la même lignée, la loi de 2007 invoque la **notion de « bientraitance » qui concerne aussi bien le droit des usagers que le contrôle des maltraitances institutionnelles.** De même, en 2007 l'Agence Nationale de l'Evaluation Sociale et Médico Sociale (ANESM) succède au Conseil National de l'Evaluation Sociale et Médico Sociale (CNESMS). Elle est chargée d'élaborer des **Recommandation de Bonnes Pratiques Professionnelles** dans lesquelles on retrouve cette notion de bientraitance. (Voir paragraphe I-2-3)

Si dans certaines institutions ces deux textes n'ont servi qu'à mettre par écrit des pratiques de coopération, de concertation avec les usagers, déjà anciennes, pour d'autres structures, le changement a été ressenti plus fortement par les professionnels du terrain.

### **I – 1 – 3 – De quelles organisations parle-t-on ?**

Il est un ensemble d'établissements et de services qui assurent cette mission de protection de l'enfance. En internat, en milieu ouvert, les modes d'intervention sont multiples. Il existe **cinq catégories d'établissements qui hébergent ou logent des enfants et des jeunes adultes bénéficiaires d'une protection administrative ou judiciaire** : les MECS, les Foyers Départementaux de l'Enfance (FDE), les

pouponnières à caractère social, les villages d'enfants, les lieux de vie et d'accueil (Mainaud, 2010).

Dans mon travail de recherche, je vais m'intéresser plus précisément aux organisations qui fonctionnent sur le modèle de **l'accueil collectif en internat éducatif**, aux MECS qui reçoivent des mineurs, sous couvert d'un placement ordonné par le Juge des Enfants ou négocié avec les parents par les services de l'ASE.

Historiquement, les MECS ont pris le relai des anciens orphelinats. Ce sont des établissements qui fonctionnent en internat complet (les enfants suivent également leur scolarité, apprentissage d'un métier au sein de la structure) ou ouvert (les enfants suivent une scolarité ou un apprentissage à l'extérieur de la structure).

Les établissements du type **MECS** peuvent relever du **secteur public ou du secteur associatif** habilité. Leur financement, depuis les lois de décentralisation, est alloué par le département. Il se calcule sur la base d'un nombre de « journées »<sup>1</sup> à réaliser dans l'année, ce qui induit l'attribution d'une dotation globale. Cette dernière est allouée par le Conseil Général et/ou la Protection Judiciaire de la Jeunesse, selon le service qui confie l'enfant.

**Les missions** des MECS sont, tout d'abord, d'accueillir dans le cadre de la protection les enfants pour une moyenne ou une longue durée, de les amener à se reconstruire psychologiquement et de veiller à assurer le maintien des liens avec leur milieu d'origine. Il s'agit également d'inviter la famille à prendre une part active dans le travail engagé. Le cadre de vie proposé à l'enfant dans la MECS doit être sécurisant, lui donner des repères, le situer comme sujet, et encourager sa responsabilisation.

**Le personnel** que l'on retrouve dans les MECS est principalement constitué de professionnels de l'éducatif diplômés : éducateurs spécialisés ou bien moniteurs éducateurs. Mais on peut y retrouver des assistants de service social, des conseillers en économie sociale et familiale, des aides médico-psychologiques, des éducateurs sportifs, des éducateurs de jeunes enfants, etc. Ils sont encadrés par un Chef de Service Educatif (CSE) lui-même en lien avec la direction (directeur et éventuellement directeur-adjoint). Il est également nombre de professionnels qui gravitent autour des personnels éducatif et qui assurent la gestion de la structure, l'organisation au quotidien,

---

<sup>1</sup> Une « journée » correspond à l'accueil d'un jeune dans l'établissement pendant une journée.

l'intendance. De la cuisinière, à la lingère, au veilleur de nuit en passant par le personnel d'entretien, ils sont indispensables au bon fonctionnement de la structure.

**Le travail éducatif en internat est avant tout basé sur la gestion de la vie quotidienne.** Les journées sont rythmées par les temps de lever, de repas, de couchers et organisées autour de la scolarité et des activités. La MECS est le lieu de vie de l'enfant. A ce titre, les professionnels qui oeuvrent dans ces internats éducatifs, sont en charge de la gestion et de l'organisation de la vie quotidienne. Ces professionnels sont confrontés à la complexité d'une prise en charge qui met en tension les points de vue individuel et collectif. En effet, on retrouve d'un côté les attentes et les besoins singuliers d'un individu, le respect de ses droits et libertés, le travail vers son autonomie ; et, d'un autre côté, les logiques organisationnelles et fonctionnelles de l'institution, avec ses obligations et ses règles<sup>2</sup>.

Ainsi, un enfant accueilli dans une MECS au titre de la protection de l'enfance, doit être à la fois mis à l'abri dans un lieu sécurisé et contenant, clos par soucis de protection, et être accompagné vers l'extérieur, guidé hors des murs protecteurs, conduit à la rencontre des autres.

**L'internat offre alors un lieu de vie, un lieu de soins pour l'enfant.**

D'une manière générale, il existe une certaine forme de condition d'âge pour qu'un enfant soit confié à une MECS. Le plus souvent, on retrouvera les plus jeunes enfants confiés à des Familles d'Accueil, dans le souci de leur épargner les contraintes et la violence potentielle que peut représenter l'accueil en collectivité. On préférera à leur rencontre favoriser un accueil par des Assistants Familiaux (agrés par le service social du Conseil Général), et accompagnés par les travailleurs sociaux de l'Aide Sociale à l'Enfance.

Si l'âge est un indicateur du choix du lieu de placement de l'enfant, la problématique repérée l'est tout autant. Elle l'est également dans le choix de l'établissement d'accueil de l'enfant lorsque l'indication du collectif (ou la contre-indication de l'accueil familial) est avancée. En effet, chaque MECS au travers de son projet éducatif, met en avant et propose un accompagnement spécifique.

---

<sup>2</sup> On en retrouve une correspondance dans les recommandations de l'ANESM.

Mais dans la réalité, face à l'urgence de certaines situations, et au manque de solutions adaptées sur un territoire, les enfants sont avant tout confiés aux lieux qui sont en capacité matérielle (nombre de places libres) de les accueillir. On retrouve ainsi ce qui est nommé par les professionnels comme des « *placements par défaut* » : un accueil dans le collectif à *défaut* de places disponibles en accueil familial, ou bien telle MECS à *défaut* de places dans telle autre au projet éducatif plus adapté à la situation de l'enfant.

L'enquête tentera d'éclairer entre autre la situation de ces enfants confiés « par défaut », les conséquences dans la mise en œuvre de l'accompagnement et surtout les risques encourus par les enfants et les professionnels dans le déroulement de la prise en charge éducative.

**Le ministère des affaires sociales et de la santé** a publié en 2010 les résultats d'une étude (n°743) menée par T. Mainaud de la Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES). Il fait apparaître qu'en 2008 il y avait 1800 établissements qui accueillait des enfants et des adolescents en difficultés sociales pour un total de 54000 places. Pour leur plus grande partie (les  $\frac{3}{4}$  des places d'hébergement) ces places se situent dans des MECS. La taille des MECS est variable. De plus en plus elles mettent en place divers dispositifs qui les amènent à se diviser en unités de vies plus petites (10 à 15 places).

**La gestion des établissements** est largement déléguée au secteur associatif. D'importantes associations, reconnues de longue date, disposent de nombreuses antennes locales qui gèrent elles-mêmes une ou plusieurs structures de type MECS.

**L'hébergement** prend souvent la forme d'un internat complet (l'enfant reste sur le lieu la semaine et le week-end) mais il existe d'autres types d'hébergements : internat de semaine (l'enfant rentre en famille le week-end) par exemple. D'autre part on notera qu'une place sur dix est constituée par des placements hors des murs de l'établissement (Placement en Hébergement à Domicile, accueil familial, logement autonome).

**L'encadrement des enfants** semble quant à lui assez étoffé : 93 emplois en équivalent temps plein pour 100 places. Les principales professions représentées dans le secteur sont celles des éducateurs (22% des Equivalents Temps Plein) et des moniteurs éducateurs (14%). Si les professions éducatives ont longtemps été dominées par une

présence masculine importante, la tendance s'est largement inversée ces dernières années. Ainsi en 2008 les deux tiers du personnel éducatif exerçant en MECS sont des femmes.

Voilà une des évolutions qui traversent le champ du social. Mais bien au-delà de la seule féminisation des professions éducatives, c'est tout le champ du social qui est en évolution, au niveau des professions elles-mêmes, mais aussi au niveau de la formation des travailleurs sociaux.

## **I – 2 – Le social : un champ en évolution et une influence sur les pratiques**

Sous l'effet de la décentralisation, de la crise de l'emploi et de l'effondrement de la société salariale, **le travail social se voit dans l'obligation de se repenser et redéfinir son champ d'action.** C'est une *nouvelle culture professionnelle* du travail social qui s'esquisse, légitimée par *une idéologie techniciste* (Hamzaoui, 2008). D'autre part si on se penche sur les analyses organisationnelles et managériales, sur le contexte de la rationalisation du coût et de l'efficacité des politiques publiques, on imagine l'impact des nouvelles exigences des acteurs décisionnaires sur les pratiques des intervenants sociaux.

### **I – 2 – 1 – Du travailleur social à l'intervenant social**

Depuis les années 80, de nombreuses modifications ont touché le statut et la délimitation des postes des travailleurs sociaux. On passe ainsi de la dénomination de *travailleur social* à celle d'*intervenant social* (Ravon et Ion 2010) qui suppose une action limitée dans le temps. On peut également effectuer une lecture des différentes positions des professionnels : entre **les métiers de l'intervention directe** (ceux du front) et **ceux relatifs aux tâches d'encadrement** (ceux de l'arrière). En lien avec la mutation des métiers du social, on retrouve des logiques de segmentation et de division du travail.

En effet, avec la décentralisation, le transfert des compétences aux collectivités territoriales, la politique de la ville, l'action sociale se renouvelle. Il y a un impératif de proximité. Une nouvelle logique individuelle, un nouveau vocabulaire (l'intervention, l'accompagnement) et des politiques transversales apparaissent.

**Le « Social » est redéfini** (Bertaux, 2002):

- Par la relation entre l'économique et le social avec une responsabilisation individuelle.
- Pour ce qui concerne la relation d'aide : l'utilisateur n'est pas l'objet de l'intervention, il est le producteur du service. Il faut partir des individus pour permettre « le vivre ensemble ».
- Des Métiers émergents jugés plus efficaces ou périphériques sont opposés aux métiers centraux traditionnels ou dépassés. Les acteurs de proximité, tels que Conseils généraux et intercommunalités, demandent aux travailleurs sociaux l'efficacité des pratiques.
- Une institution sociale se dirige comme une entreprise. La prévalence est donnée au service rendu et/ou la rentabilité financière des prestations fournies. Le fonctionnement devient différent : pas de poste permanent mais des actions limitées dans le temps, avec des objectifs et des procédures d'appel à projet, une mise en concurrence des acteurs. On arrive à une forme taylorisée du travail social, ex : l'AMP (Aide Médico-Psychologique) remplace l'éducateur à partir d'un découpage des tâches. On passe du niveau III à IV ou V. Il existe une division du travail entre conception et exécution. La position de travail sur le « front » ou à l' « arrière » n'est pas corrélée aux diplômes ni aux statuts. En lien avec l'expansion sensible de la division du travail, on constate une augmentation des professions du social de manière générale avec une forte croissance des emplois de faible qualification.

**Le New Public Management<sup>3</sup> (NPM)** apparaît dans les institutions sociales et médico-sociales avec la **Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP)**. Le constat est fait que l'Etat doit réduire ses dépenses. L'objectif est de concentrer les services de l'Etat pour favoriser des économies d'échelle afin d'éviter les doublons par une gestion transversale des problèmes.

Le Centre d'Etudes et de Recherches en Sciences Administrative et politique (CERSA) a dégagé **cinq grands principes attachés au NPM** :

- *La séparation entre la fonction de stratégie et celles de contrôle et de pilotage.* Cela correspond à une volonté de clivage entre le politique et l'administratif. Les politiques fixent les objectifs aux administrations qui ont alors une marge de manœuvre pour réaliser les objectifs. Cela se traduit par la mise en place d'outils spécifiques (exemple les Contrats Pluriannuels d'Objectifs et de Moyens entre les pouvoirs publics et les organismes gestionnaires).
- *La fragmentation des bureaucraties verticales et la création d'unités administratives autonomes.* Les nouvelles entités administratives autonomes sont les Agences (Agence Régionale de Santé par exemple qui réunit les Directions Départementales des Affaires Sanitaires et Sociales et les Directions Régionales des Affaires Sanitaires et Sociales). Le premier échelon pertinent de l'intervention de l'Etat devient la Région.
- *La contractualisation* : l'obligation pour les établissements de signer un CPOM. En effet la convention tripartite devient une obligation, de même que le regroupement et la mutualisation des moyens. Un des objectifs est de fusionner les associations. Le Groupement de Coopération Sociale (GCS) est un des moyens pour mutualiser. Le GCS est une entité juridique qui peut concerner des personnes physiques. Il permet de répondre à des appels à projet. En effet, certaines associations étaient trop petites pour rentrer dans les nouvelles mesures de la RGPP, mais avec les GCS cela devient possible. De plus, un GCS peut être créé pour une seule action déterminée.

---

<sup>3</sup> Il s'agit d'appliquer les modes de gestion de l'entreprise au fonctionnement de l'Etat.

- *La place de l'utilisateur.* L'utilisateur est mis au centre du dispositif. Il est celui pour qui sont mises en place les actions. L'institution, l'organisation, passent au second plan. Les politiques sont désormais définies avec les usagers (exemple des Maisons Départementales des Personnes Handicapées où 1/3 des représentants sont des usagers).
- *Le recours systématique aux marchés.* La concurrence entre les opérateurs s'organise. A chacun de faire valoir la spécificité de son organisation et de faire force de propositions.
- *La mise en place d'une gestion par les résultats et la transformation de la structure hiérarchique de l'administration.* Si auparavant nous avions à faire avec une obligation de moyens, le NPM renvoie à une obligation de résultat difficilement conciliable avec les réalités du travail de terrain.

**Le travail social est issu des sciences humaines et sociales.** Les connaissances qui organisent les pratiques sont constituées à partir de savoirs reconnus comme la psychologie, la psychanalyse, la sociologie, l'économie, l'anthropologie. Si auparavant il était fréquent de voir se positionner sur les postes d'encadrement d'anciens travailleurs sociaux de terrain, et ceci plus particulièrement dans la culture professionnelle des MECS, on notera que de plus en plus les conseils d'administration des associations privilégient l'embauche de cadres formés au management, à la gestion et à l'administratif<sup>4</sup>. Ces choix sont à mettre en lien avec les nouveaux modes de gestion évoqués plus haut. Ainsi, la divergence dans les priorités entre les encadrants et les professionnels de terrain peut entraîner des confrontations de points de vue sur des bases de savoirs différents.

---

<sup>4</sup> On notera qu'il en va de même dans les services sociaux départementaux dépendant des conseils généraux. Les cadres sont titularisés sur la base de la réussite à un concours d'attaché territorial et non à l'expérience ou la qualification.

*Les travailleurs sociaux* représentent « **une communauté de valeurs et de pratiques** » (Ravon et Ion, 2010) rassemblées à travers l'expérience d'une génération, une même conception du travail et des institutions collectives.

*Les intervenants sociaux* désignent « **les praticiens du front** » : ils sont soumis à la double contrainte de l'urgence et de l'impératif relationnel. Cela suppose une relation directe avec l'utilisateur et la rencontre d'une multitude d'autres professionnels du champ ou pas. Les intervenants sociaux ont un rôle d'intermédiaire entre l'utilisateur et l'appareil étatique, l'administration.

Si cette redéfinition de l'intervenant social a une influence sur les pratiques des travailleurs sociaux, les évolutions dans le domaine de la formation ont également une part importante dans les modifications des pratiques ces dernières années.

### **I – 1 – 2 – Du référentiel métier au référentiel de compétences :**

Ces dernières années, **de nombreuses évolutions ont également traversé le champ de la formation des travailleurs sociaux.**

Les mutations se traduisent tout d'abord par une évolution législative et par des réformes successives :

- La Loi de juillet 1971<sup>5</sup>
- La Loi de Mai 2004<sup>6</sup>
- La Loi de novembre 2009<sup>7</sup>

Dans le même temps, l'Europe affirme **la nécessité de la qualification pour les individus qui devront être adaptables aux emplois qui changent** (recommandations

---

<sup>5</sup> La loi de 1971 a créé l'obligation pour l'entreprise de financer la formation continue par le biais des OPCA et a permis ainsi la reconnaissance du droit à la formation.

<sup>6</sup> La loi de mai 2004 a constaté une inégalité d'accès à la formation et préconise une simplification du système afin de permettre de qualifier le plus grand nombre. Elle crée la VAE.

<sup>7</sup> La loi de novembre 2009 a introduit « la sécurisation des parcours » et promeut la formation tout au long de la vie. La formation est liée au projet de l'individu, et non à son statut au travail, pour améliorer ses compétences et s'adapter à de nouvelles exigences du marché ou de l'insertion. La loi crée le parcours individualisé de formation avec un fond de financement et de nouveaux outils (portabilité du DIF, aménagement du CIF).

de décembre 2006). On ne forme plus à des métiers mais à l'acquisition de compétences. Tous les diplômes sont revus via des référentiels d'activités et des référentiels de compétences.

Une série de changements assez radicaux caractérise la période actuelle, avec la conjonction de plusieurs modifications législatives et réglementaires : la décentralisation des formations sociales et, pratiquement dans le même temps, la réforme de tous les diplômes du travail social. Jaeger (2009) en retient les caractéristiques suivantes :

- **L'institution de référentiels** (de compétences, de formation, de certification) : au-delà des contenus d'un programme de formation, d'emblée est interrogée la capacité de la personne en formation à intégrer les situations dans lesquelles elle se trouve et à faire appel à des connaissances, à un savoir-faire, à des attitudes ajustées et pertinentes.
- **L'individualisation des parcours de formation** à l'occasion du développement du tutorat et de la mise en place de la VAE. Il existe une organisation modulaire des formations et un effet collatéral : la facilitation de la mobilité d'un secteur à un autre ou de la promotion sociale et professionnelle des personnes.
- **Une nouvelle conception de l'alternance** avec la définition de sites qualifiant, qui, à la différence de ce que l'on appelle les « terrains de stage », doivent contractualiser avec les centres de formations à partir d'une identification des compétences qu'ils sont susceptibles d'apporter aux étudiants.
- **La recherche de décroisements** : en effet, la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale implique les contributions conjointes d'éclairages variés pour mieux répondre aux attentes et aux besoins des personnes susceptibles de présenter des difficultés multiples et fluctuantes. Le principe de la coopération est mis fortement en avant dans les textes législatifs, notamment dans la loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

**Le concept de compétence** est aujourd'hui présent dans les référentiels de formation qui constituent les diplômes des travailleurs sociaux (Cf. référentiels de compétence éducateur spécialisé et moniteur éducateur en annexe 1 et 2). L'idée est de mettre en évidence la spécificité de chacun des métiers et d'identifier des similitudes de compétences, entre différents métiers, dans l'idée d'organiser des transversalités entre certifications. L'objectif serait de faciliter la mobilité des professionnels et d'adapter les parcours de formation (notamment par le biais de la Validation des Acquis et de l'Expérience).

Les référentiels de compétence des ES et des ME en l'occurrence ont été réalisés à partir d'une méthode engageant la participation active des professionnels. En effet, ils ont été associés à l'élaboration du référentiel, entre autres dans la description qui leur a été demandées des gestes techniques qui font la spécificité de leur métier. Ainsi, les compétences se sont exprimées en terme de savoir agir professionnel, orientées vers un objectif, un niveau de réalisation des gestes du métier dans un contexte, un environnement donné.

Ce cadre de référence des formations permet de faciliter l'articulation entre théorie et pratique, d'accéder à la certification, et de définir l'activité des professionnels sur le terrain.

Les centres de formation représentés dans différentes instances nationales et régionales, associées aux schémas nationaux et régionaux de formation au travail social, sont au cœur des enjeux de qualification, ne-serait ce que par la contribution qu'ils apportent à la redéfinition des diplômes auxquels ils forment.

### **I – 1 – 3 – De l'évaluation à la bonne pratique :**

**L'Agence Nationale de l'Evaluation et de la qualité des Etablissements et services Sociaux et Médico-sociaux (ANESM)** créée en 2007, est née de la volonté des pouvoirs publics d'accompagner les établissements et services sociaux dans la mise en œuvre de l'évaluation interne et externe instituée par la loi 2002-2.

*« Les missions de l'ANESM sont directement issues des obligations qui sont faites aux établissements et services sociaux et médico-sociaux qui sont tenus de mettre en place une évaluation en continu de leurs activités et de la qualité des prestations qu'ils délivrent. Les évaluations se conduisent, selon l'article L 312-8 du Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF), notamment au regard des procédures, références et recommandations de bonnes pratiques validées ou élaborées par l'Agence ».*

C'est un acteur public du dispositif administratif de décision de renouvellement des autorisations de fonctionnement des services et établissements, par les autorités compétentes (ARS, Conseil Généraux...).

Outre l'élaboration du **référentiel de Bonnes Pratiques** qui nous intéresse ici, l'ANESM est aussi chargée de l'habilitation des organismes extérieurs qui sont en charge de l'évaluation externe dans les établissements et services.

L'ANESM a ainsi élaboré 28 recommandations de bonnes pratiques qui sont en lien avec les catégories d'établissements et de services sociaux et médico-sociaux (au sens de l'article L.312-1 du CASF).

L'idée générale est de **permettre une évaluation, en tenant compte du principe directeur selon lequel l'utilisateur doit être au centre du dispositif, dans la participation à l'élaboration et à l'évaluation de son projet personnalisé**. Dans les établissements missionnés par la protection de l'enfance, il semble que le processus d'évaluation avec la participation des usagers est, de manière générale, peu opérationnel.

Une enquête de l'ANESM (2008), sur un échantillon de 3000 établissements, a montré que :

- 71% des établissements interrogés ont mis en place effectivement un projet d'établissement et de service.
- 83% des établissements ont mis en place un livret d'accueil.
- 77% ont mis en place un conseil de la vie sociale ou équivalent.
- 60% des établissements sont engagés dans l'évaluation (à laquelle ce sont surtout les professionnels qui participent).
- La participation des usagers dans les établissements pour personnes âgées atteint 60%.

- Dans les établissements de la protection de l'enfance elle atteint péniblement 30%.

D'une manière générale, il est remarqué par l'ANESM que la participation de l'utilisateur concerne plus le recueil d'information que le processus complet d'évaluation.

Les recommandations de bonnes pratiques touchent, dans le cadre de la protection de l'enfance, tant le domaine de la formation que les évolutions des pratiques des travailleurs sociaux. L'enjeu serait de se saisir de l'évaluation comme d'une occasion de renforcer la légitimité du travail social. **L'évaluation est en lien avec la responsabilité des acteurs sur les actions qu'ils engagent.**

Néanmoins, la dénomination de « bonnes pratiques » suscite des craintes de standardisation et d'uniformisation des pratiques. Elle présente le risque de se limiter à un contrôle de conformité, une mesure de l'écart avec les normes imposées par le cadre législatif et réglementaire.

Brigitte Bouquet (2009) évoque la place de **l'évaluation entre contrainte, opportunité et démocratie**. Une contrainte de par l'obligation instituée par la loi, une pratique à intégrer, normée, et une exigence de rentabilité économique. Une opportunité stratégique dans le sens où elle donne une occasion de laisser s'installer une légitimité de l'action en dynamisant les équipes, en favorisant et formalisant le partenariat. Et enfin une visée démocratique par l'instauration d'un débat sur les valeurs qui sous-tendent les pratiques, un débat éthique, et la justification de l'utilisation des fonds publics en lien avec la pertinence des actions menées. Ce dernier point dans une démarche de concertation entre les professionnels et les usagers.

Après ce détour par le champ large du travail social, nous nous recentrons sur les professionnels de l'éducatif, leur histoire et leurs spécificités.

### **I – 3 – Qui sont ces professionnels de l'éducatif ?**

Ils sont nombreux les professionnels de l'éducatif que l'on rencontre dans les MECS. Si **les éducateurs spécialisés (ES)** étaient majoritaires il y a encore quelques années, ils sont peu à peu secondés et remplacés principalement par **les moniteurs éducateurs (ME)**. Si ce n'est une différence au niveau du contenu de la formation, au niveau de la rémunération et des possibilités de mouvements, les ES et les ME se retrouvent sur le terrain à mettre en œuvre la même mission (en l'occurrence de protection de l'enfance) sur des postes identiques. Je m'attacherai néanmoins à définir plus précisément la profession d'éducateur spécialisé dont les fondements et les valeurs déterminent pour l'heure les pratiques des professionnels de l'éducatif dans les MECS.

### I – 3 – 1 – Une pratique qui évolue au fil du temps

Jurmand (2009) donne une définition de l'éducateur que je souhaite retenir ici :  
« *L'éducateur spécialisé de jeunes inadaptés est un travailleur social, technicien des relations humaines qui contribue - en collaboration constante avec les autres techniciens du service ou de l'établissement - au soutien, à la restructuration et à l'épanouissement de la personnalité, ainsi qu'à la normalisation des rapports sociaux des jeunes qui lui sont confiés, notamment en utilisant la relation individuelle et les interrelations de groupe, à travers les actes de la vie quotidienne et diverses activités dirigées ou spontanées* ».

Les éducateurs spécialisés apparaissent dans l'entre-deux-guerres, **entre scoutisme et éducation populaire**. Ils sont souvent parrainés par des médecins ou des magistrats. Au départ c'est un métier plutôt masculin qui recrute dans les couches moyennes et populaires de la société. Aujourd'hui, la profession s'est largement féminisée et ses terrains d'actions se modifient (notamment dans le cadre des politiques de développement social).

Les éducateurs spécialisés ont toujours fait partie des internats éducatifs mais il semble que leur rôle tend à changer. Effectivement, du fait du recrutement de personnels moins qualifiés (AMP ou Moniteurs Educateurs) de plus en plus fréquent dans les MECS pour assurer la prise en charge des jeunes accueillis, les éducateurs spécialisés sont repoussés

à des tâches moins en lien avec le terrain : coordonnateur, chef de projets, éducateur chef, etc.

**L'éducateur spécialisé fait partie des professions traditionnelles** (opposées aux nouveaux métiers de l'intervention sociale). Il regroupe une multiplicité de pratiques au sein desquelles la prise de risque est au cœur de l'action.

En fonction des missions qui lui sont confiées, l'éducateur spécialisé utilisera des outils spécifiques à l'action éducative engagée. Ainsi, le travail d'accompagnement de jeunes dans le cadre de la protection de l'enfance relève de suivi individuel ou collectif, dans des services d'accompagnement en milieu ouvert ou dans des établissements de type MECS par exemple.

A travers une étude du CREDOC<sup>8</sup>, il apparaît que les éducateurs évoquent **une mission large et mal définie** qui va au-delà d'une simple question de protection de l'enfance. En effet, ils énoncent des missions d'éducation, de rééducation, et d'insertion ainsi que l'accompagnement de vie par la présence au quotidien, dans tous les actes de la vie quotidienne. Ils parlent également de leur mission de prévention et de conseil, mais aussi de plus en plus des soins médicaux et psychologiques qu'ils ont à mettre en place.

Le CREDOC définit **7 domaines d'activité** :

- l'action éducative par les actes de la vie quotidienne,
- l'action éducative par la relation,
- l'action éducative à partir de l'activité,
- la médiation avec l'entourage de la personne,
- l'analyse de la pratique éducative,
- organisation / coordination,

---

<sup>8</sup> Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie, sous la direction de Matthieu Angotti, a réalisé en février 1999 une étude pour participer à la construction du référentiel métier d'éducateur spécialisé.

- gestion / administration.

Depuis les années 80, les internats de la protection de l'enfance se sont ouverts sur l'extérieur, sur leur environnement. Cette évolution va de pair avec une nouvelle manière de regarder ces familles en difficultés, les parents de ces enfants « confiés à l'ASE ». On passe ainsi **de la substitution parentale à l'idée d'un soutien à la parentalité** (Rouzel, 2011).

Auparavant l'éducateur partageait le quotidien des enfants accueillis sans vraiment compter ni le temps ni l'énergie que cela lui demandait. Le quotidien était partagé dans un « vivre avec » où l'éducateur se substituait à la famille d'origine, au travers de sa mission de protection et d'éducation (Gabéran, 2012). Si les enfants retournaient tout de même occasionnellement dans leurs familles d'origine, il leur fallait composer entre les deux modèles d'éducation, et s'adapter au mieux dans cet entre deux. Dans ce cadre d'accueil, la mission de l'éducateur consistait avant tout à accompagner les enfants dans leur quotidien, dans un collectif dont la gestion primait sur l'accompagnement individualisé.

Aujourd'hui, l'idée avancée est que le parent doit rester parent, quelles que soient les difficultés auxquelles il est confronté. L'éducateur n'est plus dans une mission de substitution aux parents défaillants, mais plutôt **d'accompagnement à la parentalité** (Rouzel, 2011). Son rôle est de soutenir, guider, accompagner le parent. Il s'agit de construire une dynamique d'aide qui prenne en compte la singularité de chaque situation, d'intégrer la question de l'autorité parentale et les attendus signifiés dans les ordonnances de placement (si l'enfant est confié par le Juge des Enfants) ou les contrats d'accueil (si les parents confient eux-mêmes leur enfant à l'ASE).

Si les évolutions législatives et sociétales amènent à un renforcement de ce travail de co-construction avec les parents, il n'en demeure pas moins que l'éducateur d'internat reste, en premier lieu, l'éducateur de l'enfant, celui qui partage son quotidien de vie.

### **I – 3 – 2 – De la déontologie à l'éthique professionnelle**

La déontologie est « *l'ensemble des règles de bonne conduite particulières à une profession (ou à un ensemble d'acteurs sociaux intervenant dans une mission commune). Ces règles ne sont pas seulement morales, elles peuvent être techniques ou juridiques* » (« *Repères déontologiques pour les acteurs sociaux* », ERES, 2003).

L'éthique est « *l'ensemble de principes dont chacun, implicitement ou explicitement, se dote pour guider son action au quotidien* » (Idem).

Dans le secteur social, dès l'après-guerre, les assistants de service social ont entrepris un travail de clarification, notamment sur la question du secret professionnel. Le texte a été adopté par les pouvoirs publics et intégré dans la loi du 8 mars 1946. En 1949 ce mouvement aboutit à l'élaboration d'un code de déontologie qui sera réactualisé notamment en 1981 et 1994. Mais ce code n'a pas force de loi, il ne s'applique qu'aux adhérents de l'**Association Nationale des Assistants de Service Social (ANAS)** qui n'est pas une instance ordinale. Cette position déontologique est renforcée entre autres par un texte adopté en 1976 par la Fédération internationale des services sociaux, qui stipule que : « *le service social, né d'idéaux religieux et philosophiques, s'inspire de la philosophie démocratique. Il s'applique universellement à travailler au bien-être des êtres humains, à mettre en valeur les ressources qui dans chaque société sont susceptibles de répondre aux aspirations et aux besoins nationaux et internationaux de l'individu ou du groupe, à promouvoir la justice sociale* ».

Dans le travail éducatif, on remarque seulement depuis quelques années et notamment sous l'impulsion de l'**Association Nationale des Communautés Educatives (ANCE)**, dont le président est Jean Pierre Rosenzweig) une réflexion sur ces questions de déontologie. Cinq grands types d'engagements sont mis en exergue et reprennent les principes énoncés par l'ANAS :

- « *engagement de l'action sociale au service d'une solidarité, donc d'une mission de service public ;*
- *engagement à placer l'utilisateur au cœur de l'action sociale, comme sujet et citoyen ;*
- *engagement de compétence, d'autonomie technique, d'obligation de discrétion ;*

- *engagement auprès des autres acteurs sociaux à coopérer en complémentarité et en cohérence ;*
- *prise en compte des obligations vis-à-vis des employeurs » (Rouzel, 2011).*

Concrètement, **deux courants de pensée** se dessinent : pour les uns la profession d'éducateur spécialisé ne peut continuer à s'exercer dans le flou, et pour d'autres un code de déontologie trop rigide risque de diminuer les marges de manœuvre dans l'exercice du métier. Ces derniers précisent que l'exercice ne va pas sans la notion de prise de risque.

Le constat peut être fait qu'au final, c'est en son âme et conscience qu'un éducateur aura à fonder ses actes.

Ainsi **l'éthique** peut renvoyer à la responsabilité de l'éducateur à répondre de ses actes, donner à entendre et à lire les raisons de ce qu'il engage dans la relation éducative. Elle vient répondre à l'interrogation sur la place de l'éducateur, ce qu'il fait et ce qu'il dit.

En conclusion, on pourrait dire que la pratique des professionnels de l'éducatif est impactée par de nombreuses évolutions réglementaires, législatives, économiques, politiques, etc. Les acteurs de terrain, peut-être parfois bien loin de penser ces évolutions sont, dans tous les cas, en position de réajuster, d'adapter leurs pratiques non seulement aux populations qui évoluent, mais également à un contexte plus général en plein mouvement. Au milieu de toutes ces interactions on peut voir s'insinuer la question du risque et de la gestion du risque par les professionnels de terrain. Le second chapitre me permettra de faire un détour par cette notion de risque dans la prise en charge éducative.

## CHAPITRE II : CONCEPTUALISATION ET SUPPORT THEORIQUE

La notion de prise de risque dans la prise en charge éducative : les risques psychosociaux, ou les conduites à risques des jeunes, sont deux des entrées possibles pour parler du risque dans le travail social. Mais je préfère m'intéresser à la prise de risque dans la prise en charge éducative au quotidien car elle fait appel, nous le verrons plus loin, à la notion de proximité quotidienne qui donne une autre dimension à la relation éducative.

En premier lieu, il nous faut définir ce que l'on entend par risque. Le risque est différent du danger mais peut y conduire. Si le risque est présent qu'en est-il donc du danger ? Ensuite, se pose la question de la qualification du risque : du *risque objectif* opposé au *risque subjectif* (Perreti-Watel, 2010). Lié au sentiment d'être en risque, il y a une première évaluation du risque qui a un impact sur le processus de décision et donc sur la question de la responsabilité de l'action.

Dans un second temps, il nous faudra définir ce que l'on entend à travers la pratique professionnelle et effectuer un zoom sur la spécificité des pratiques éducatives.

Enfin, nous tenterons de faire un lien entre la prise de risque et les pratiques éducatives, dans le souci de clarifier l'influence de l'un sur l'autre.

### II – 1 – La question du risque :

Définir risque et danger permet avant tout de pouvoir les différencier l'un de l'autre. Ils n'ont pas le même sens et ne font pas appel aux mêmes outils de lecture, d'anticipation et de gestion. Ceci me permettra de définir ce que je regarderai ici, en matière de prise de risque et en lien tout d'abord avec la Sociologie du Risque.

## II – 1 – 1 – Entre risque et danger ...

Le mot *risque* n'est pas un mot nouveau. Mais, il semble qu'avant son apparition, était plus utilisé le mot *danger*. Le danger est « *ce qui expose à un mal quelconque* » (dictionnaire Larousse 2012). **Le danger est une menace réelle à laquelle on se trouve exposé.** Je suis face à un lion dans la savane, il est affamé, je suis en danger d'être mangé. **Le risque est alors la probabilité d'être exposé à ce danger.** Quelles sont les probabilités pour que je me retrouve seule et sans défense dans la savane africaine face à un lion affamé ? Le danger est sans prise, il s'impose à l'homme à son corps défendant là où le risque laisse encore une initiative, une responsabilité.

Risque viendrait du latin « *resecum* » (ce qui coupe) pour désigner dans un premier temps l'écueil qui menace les navires, et, par la suite, plus généralement tous les dangers encourus en mer. Le risque est « *un danger, un inconvénient, une perte, un préjudice éventuel garanti par une assurance* » (Larousse 2012). On introduit la possibilité d'être assuré<sup>9</sup> contre ce risque, et donc de le prévoir. On cherche donc à se prémunir du danger contre ses causes probables. Cela suppose que l'on peut calculer sa probabilité d'occurrence. Dans cette idée-là, le risque devient un danger qui prolifère dans un monde de plus en plus sûr (puisque aujourd'hui on peut s'assurer contre presque tout). Au risque on attache alors la notion de facteur de risque, qui augmente ou diminue la probabilité d'occurrence du risque.

Le risque pour les uns n'est pas le même que pour les autres. Si par exemple, les effets secondaires des médicaments sont craints dans nos sociétés, dans d'autres c'est l'absence de produits de soins contrôlés qui amène de la vulnérabilité, à craindre pour la santé. Le Breton (2012) le résume ainsi : « *Au fil de l'existence, chaque condition sociale ou culturelle, chaque région, chaque communauté humaine assume des fragilités propres et alimente une cartographie particulière de ce qu'elle craint. Au sein de chaque groupe, les individus eux-mêmes vivent avec un répertoire de peurs ou de*

---

<sup>9</sup> « *L'assurance est une sociologie appliquée du risque, elle prend acte du fait que les individus ne courent pas les mêmes risques selon leur condition sociale, géographique, leur âge ou leur genre* ». (Le Breton, 2012)

*vulnérabilités propres à la manière dont chacun s'arrange des influences qui pèsent sur lui ».*

Le risque est la conséquence plus ou moins aléatoire d'une situation vue sous l'angle d'une menace, d'un dommage possible. De ce point de vue-là, le risque vu sous un jour plus favorable, serait apparenté à la chance (Peretti-Watel, 2010).

Le risque est une donnée qui traverse tous les registres de la condition humaine : de la responsabilité envers les autres à la préservation physique et morale de soi-même (Le Breton, 2012). Le risque est, au fil de la vie quotidienne, une trame de précautions mises en œuvre qui rappellent le statut précaire de l'homme, sa vulnérabilité, mais aussi sa capacité à prévenir le danger pour s'assurer d'une existence à l'abri des menaces.

Quel qu'il soit, avéré ou non, le risque fait appel à des notions communes : **la responsabilité, la prévisibilité et les conséquences**. Mais pour mieux comprendre le risque, il est important de définir de quel risque on parle.

## II – 1 – 2 – De quel risque parle-t-on ?

Depuis toujours les sociétés ont connu de grandes craintes. La peur de la famine et des épidémies, les guerres, les pillages nous ont progressivement amenés à réfléchir à des moyens de se prémunir contre ces risques. Si l'évolution des sociétés a permis la mise à distance de certains risques comme la famine et les pillages (tout du moins dans nos sociétés occidentales), elle a aussi engendré **l'apparition de nouveaux risques**. Ainsi, on parle du risque environnemental, du risque nucléaire, du risque d'épidémies, de pandémie, etc. Des politiques sont mises en œuvre pour minimiser les probabilités d'occurrences de ces risques. Les pouvoirs publics mettent en place des outils de gestion des risques. A côté, des médias qui relayent les informations, leur donnant un caractère empreint de plus de gravité et d'importance, et influent, de fait, sur la

perception des risques par la population. Une population, qui fait des choix individuels de gestion des risques, dans le souci de se prémunir des conséquences.

Mais, se prémunir des conséquences d'un risque peut en engendrer un autre. Ainsi, on peut penser au port de la ceinture de sécurité en voiture par exemple : ne pas la mettre fait prendre un risque au chauffeur de percuter le volant en cas de choc frontal ; dans le même temps la mettre peut faire courir le risque de rester coincé dans l'habitacle en cas d'accident si la ceinture de sécurité reste bloquée. Et enfin, dans le monde de l'assurance, tout ou presque devient assurable. Ainsi, le système assurantiel offre un large éventail de garanties. Par exemple pour une habitation, un contrat d'assurance multirisque habitation permet de garantir les dommages matériels à l'intérieur du logement (vol, incendie, dégâts des eaux, etc.), à l'extérieur (du logement mais aussi dans la vie hors domicile : vandalisme, catastrophe naturelle, responsabilité civile, etc.), puis sous terre (assurance canalisation extérieure) et même à « l'intérieur de l'intérieur » (assurance canalisations intérieures).

**Le risque est présent dans tous les espaces de la vie quotidienne** : le risque lié à l'activité professionnelle, le risque dans son espace intime, son lieu de vie, le risque dans les déplacements, etc. On prend sans cesse des risques pour soi, pour sa famille, dans la relation à l'autre.

Si l'histoire est riche en catastrophes en tous genres (les catastrophes naturelles, les guerres, les catastrophes nucléaires, etc.), ce n'est que vers les années 60 qu'une certaine forme de lucidité a vu le jour sur les dommages portés à notre environnement par les technologies et les modes de vie de nos sociétés. Depuis, les politiques n'ont cessé de réfléchir des orientations, de mettre en place **des dispositifs visant à anticiper le risque** quel qu'il soit et d'où qu'il vienne. Ce processus de protection contre une menace semble sans fin puisque sitôt qu'un risque semble maîtrisé, un autre vient prendre sa place.

Dans les années 80 apparaît La Sociologie du Risque qui porte sur les rapports des individus au monde et sur la construction du monde par les individus. Je reprendrai plus précisément sur cette sociologie du risque dans le paragraphe suivant.

A la question de la prise de risque, Gilbert (2003) donne trois modes d'explication possible :

- « *Le processus de sélection et de hiérarchisation des risques est fonction de la tension existant entre risque objectif et risque subjectif* ». L'objectivation du risque s'oppose ici à sa perception. Ce modèle explicatif suppose l'intervention scientifique par le processus d'objectivation. Ce qui intéresse ici c'est l'écart entre la gravité des conséquences de la prise de risque telle qu'établie, reconnue par les experts, et la façon dont ces risques sont perçus par le public.
- « *La prise de risque comme le résultat de la confrontation entre société civile et autorité publique* ». Dans cette approche le rôle de la société civile est déterminant. Ses acteurs sont porteurs des nouveaux problèmes à traiter, interpellant l'autorité gestionnaire du risque et sont à l'origine des alertes. Il s'agit pour eux de connaître les causes et conséquences du risque, d'identifier les responsabilités et d'obtenir des réparations.
- « *La prise en compte des risques comme une production liée à des jeux d'acteurs multiples et variés* ». Ici on ne reconnaît pas le risque, on le construit par l'analyse objective (statistiques, calculs probabilistes, études de dangers, plans, etc.) et en prenant en compte la perception subjective (enquêtes d'opinion, constitution de panels, etc.). Dans cette approche, les lieux de *la fabrique des risques* (Gilbert, 2003) peuvent être des mondes sociaux (Baszenger), des réseaux (Callon) ou des systèmes d'acteurs (Friedberg).

Dans mon travail de recherche, je vais porter le regard sur les pratiques des acteurs, des professionnels de l'éducation spécialisée, pour comprendre comment ils interagissent avec la notion de risque dans leur prise en charge.

Comment le risque est identifié et perçu ? Quelle importance lui accorde-t-on ? Quels dispositifs met-on en place pour limiter, utiliser, connaître les risques ? Comment la référence aux risques modifie-t-elle l'action, le balisage de l'action, et le sens qu'on lui donne ?

## II – 2 – Un détour par la Sociologie du Risque :

Comme je l'ai précisé dans le paragraphe précédent, le risque est étudié dans les sciences sociales depuis les années 80. Ainsi, je m'appuierai principalement sur les travaux d'un sociologue allemand Ulrich Beck et sur son ouvrage de 1986 (traduit en français en 2001) : « *la société du risque, sur la voie d'une autre modernité* ».

La sociologie du risque ne se définit pas seulement par des objets, mais bien par un ensemble d'interrogations qui portent d'abord sur **le rapport des individus au monde et sur la construction du monde par les individus**. Le constat de l'inquiétude grandissante des populations, la dégradation générale de l'environnement, l'émergence du SIDA, les accidents de centrales nucléaires ont amené les sociologues à s'intéresser avec un regard novateur à la question du risque. Les conditions sociales de l'émergence des risques technologiques ou écologiques, les moyens de les combattre, l'étude de la manière dont les populations se sentent concernées ou non par le danger, leur propre perception du risque, sont largement étudiés dans les sciences sociales (Beck, Giddens, Peretti Watel...). Une autre sociologie du risque regarde plus précisément la signification des activités engagées par les individus dans leur vie personnelle, professionnelle, leurs loisirs, pour aller à la rencontre du risque ou bien s'en protéger (Lupton, Le Breton...).

Beck (1986) évoque **la tension entre trois éléments** essentiels pour comprendre la notion de risque dans nos sociétés :

- la perception et la représentation par chacun de la vie comme risquée,
- la construction de dispositifs experts de traitement sociétal du risque (la gestion des risques),
- l'effet inducteur de risque résultant des deux éléments précédents (processus de *riskification*<sup>10</sup>).

---

<sup>10</sup> Mot employé par Wynne : la multiplication des explications sociétales en terme de risques tend à imposer un cadre d'interprétation forgé par les experts du risque, la tendance est de tout voir en terme de risques au détriment d'autres cadres de pensée.

**Le risque est un processus de construction sociale qui suppose la rencontre entre un sentiment de menace ou d'insécurité et de catégories pour le penser.**

Le risque peut être **objectif** : il est en ce sens calculable parce que construit rationnellement. Dans l'exemple d'un accident d'avion, on peut en effet calculer le nombre de morts potentiels en fonction de l'endroit où se situe le crash, et en fonction du taux de remplissage de l'appareil.

Mais le risque est aussi **perçu, émotionnel**. Dans ce sens il correspond tout au plus au nombre de personnes qui auront peur du crash.

La notion de prise de risque induit la succession de plusieurs phases d'élaboration : il faut, tout d'abord, **identifier et nommer** un ensemble d'éléments comme risque. Vient ensuite le moment de rattacher ces risques à des facteurs (**attribution d'une causalité**). Enfin, il convient de **mettre en œuvre une réponse**.

Le risque est une question sociale. On dénombre une multitude de risques auxquels nous sommes confrontés : le risque nucléaire, technologique, biologique, sanitaire... La sociologie du risque est tributaire du questionnement social et structuré par les objets auxquels elle s'applique.

*« Le risque, probabilité plus que réalité (mais réellement probable) est construit, contextuel, objets d'interprétations et de transformations par la gestion en ce sens il échappe fortement à sa construction comme fait objectif universel » nous dit Bourdin (2003).*

Le Breton nous rappelle que le risque fait partie intégrante de la vie. Il ne se réduit pas à l'hypothèse de périr ou bien d'être physiquement atteint. Il implique aussi l'estime de soi. De même, il fait appel à une visée de découverte et d'exploration.

Pour rencontrer l'Autre par exemple, il faut surmonter ses appréhensions et s'exposer aux aléas de la relation. Dans la même idée, on peut donc dire que ne pas prendre de risque d'expérimentation fait prendre le risque de se suffire de comportements routiniers.

*« Le risque est en nous-mêmes ; nous sommes tous, quelles que soient notre bonne santé ou l'absolue moralité de notre conduite, des risques les uns pour les autres. Le risque est le mode moderne du rapport à l'autrui »* nous dit Ewald (2009).

Beaucoup de travaux ont été menés sur le risque au travail : les dangers physiques, les risques chimiques, biologiques. D'autres se sont intéressés aux difficultés morales de l'exposition au risque, aux manières de s'en défendre et aux nouvelles conditions de management (Dejours, 2000). La neutralisation symbolique du risque est un impératif pour rester sur place, sur son lieu de travail, et continuer à gagner sa vie sans faire courir un autre risque à sa famille (comme chômage ou précarité). *« La judiciarisation croissante de nos sociétés sur le modèle américain, amène au développement d'innombrables précautions de la part des professionnels dans l'exercice d'une responsabilité désormais très contrôlée »* (Ewald, 2009).

Or, l'existence individuelle oscille **entre vulnérabilité et sécurité**, entre risque et prudence. La notion de confiance s'en trouve ainsi essentielle pour vivre en mettant à minima à distance la peur. Pour Giddens (1994), la confiance traduit l'ensemble des propriétés qui rendent fluides les relations sociales et l'ensemble du rapport au monde.

Le risque est donc une représentation sociale et en ce sens il s'inscrit dans des formes changeantes. En fonction des communautés d'individus, des héritages culturels, les groupes n'ont pas la même notion du risque. Mais au sein même des groupes, il est à noter que les individus ont eux aussi des perceptions différentes du risque.

Pour les sciences sociales, **le risque est construit et dépend de la perception des acteurs, des significations et des valeurs qu'ils mettent en jeu dans leur appréhension des situations.** Ainsi, chaque organisation sociale isole des risques en fonction de ses propres valeurs. L'expérience acquise, l'intégration de nouvelles technicités, minimisent les menaces (pour exemple les évolutions dans la gestion de la santé publique comme les vaccins) ou bien cantonnent le risque en des points particuliers où s'exerce une plus grande vigilance (dont un exemple peut se donner au travers des obligations de vaccinations des enfants dès leur entrée dans la collectivité école). Mais un sentiment de sécurité (dans le cas de l'amélioration des conditions de vie dans nos sociétés) peut rendre vulnérable car il entraîne un relâchement de la vigilance (sur la provenance des produits de consommation par exemple, comme il y a peu avec la viande de cheval).

Selon Beck, nous ne vivons pas nécessairement dans un monde plus dangereux qu'autrefois, mais **la question du risque est désormais au cœur de nos sociétés et de l'existence individuelle.** De ce point de vue, les risques auraient seulement changé de nature et de statut.

Il existe une forme d'acceptabilité du risque socialement reconnu. Pour exemple, on peut citer le risque mortel encouru par les bénéficiaires d'anesthésies. En effet, le risque que les effets secondaires de l'anesthésie puissent entraîner le décès du patient, est mieux accepté que celui encouru par un refus de l'opération elle-même.

Le risque s'accompagne d'**une volonté de contrôle et de prévention.** Il est en ce sens un enjeu politique majeur (rappelons nous de l'affaire du sang contaminé dans les années 80). De plus il sous-tend la notion de confiance (dans les pouvoirs publics, les instances décisionnaires). Le partage commun d'un savoir sur le danger est une garantie de prévention (campagnes de prévention concernant le VIH), d'arrêt de projets contestables (comme ce que fut le cas avec la chauffe, pensée suffisante, du sang recueillis de donneurs potentiellement infectés), ou de capacités à faire face à la catastrophe (destruction des stocks de sang douteux).

Intervient à cet endroit la question de l'échelle des responsabilités. **L'évaluation du risque dépend d'une construction sociale et culturelle.** Chaque groupe ou communauté va, en ce sens, repérer les responsabilités différemment en fonction de ses propres codes et normes. Il s'agit donc d'une projection de sens et de valeurs qui ne font pas l'unanimité et suscitent plutôt des débats et des polémiques. D'où le principe de précaution utilisé partout maintenant dans nos sociétés (politique, économie, sciences sociales, philosophie, etc.). « *La précaution est une méthode de pensée et d'action qui vise à prévenir des risques non anticipés* » nous dit Le Breton. **Le principe de précaution** vise à redoubler de vigilance face aux conséquences imprévisibles de la recherche scientifique et de ses applications techniques. Il vise également à contrôler les incertitudes. Il est une condition de l'acceptabilité sociale du risque (Ewald, 2009). Le principe de précaution engendre et met en œuvre un dispositif de vigilance. C'est une garantie prise à l'égard de dangers qui ne sont pas encore identifiés. Ainsi, il permet au pouvoir de prendre des mesures nécessaires pour éviter l'irruption du danger et il rappelle que l'incertitude ne dédouane pas les acteurs décisionnaires de leurs responsabilités.

La sociologie du risque, plus que de risques avérés, évoque la perception du risque par l'individu, au travers d'une mesure personnelle du danger encouru, qui déterminera des évaluations, des décisions, des responsabilités, des conséquences particulières et singulières.

### **II – 3 – La question de la Pratique Professionnelle**

Avant de faire le lien entre la notion de prise de risque et la prise en charge éducative, il me faut définir ce que j'entends ici par « la pratique professionnelle » et plus particulièrement ce que je retiendrai concernant « la pratique éducative ».

## II – 3 – 1 – Que recouvre la pratique professionnelle ?

La pratique est la règle d'action et son exercice ou sa mise en œuvre, nous dit Beillerot. Elle contient donc, de ce point de vue, une double dimension : d'un côté on y retrouve les gestes, les conduites et les langages spécifiques, et d'un autre côté on trouve les règles, les objectifs et les stratégies qui sont invoquées.

D'une manière générale **les pratiques visent à transformer, modifier, agir sur la matière ou à agir sur l'être humain**. Elles renvoient au travail, au sens large du terme. Pour les comprendre et les interpréter, il faut donc les analyser. Les pratiques peuvent être appréhendées de l'intérieur, à savoir par l'acteur lui-même, ou de l'extérieur, par un tiers.

Dans leur analyse des processus d'appropriation du savoir professionnel, Hardy et Landeville (1992) renvoient à la question du savoir professionnel en lien avec la pratique. L'appropriation du savoir professionnel est le fruit d'un processus qui se construit à travers les acquis d'un programme de formation et l'expérience dans le milieu professionnel (sur le terrain). Le savoir professionnel est composé de deux types de savoir : **un savoir théorique et un savoir pratique**. Le savoir théorique correspond, dans cette perspective, au savoir déclaratif (connaissances, méthodes, lois, théories...). On peut le résumer par l'expression « savoir que ». Le savoir pratique quant à lui, équivaut au savoir procédural. Les actions sont spécifiques et se produisent dans un contexte particulier. Il se résume par l'expression « savoir comment ».

Je ferais appel au triptyque bien connu de « **savoir, savoir-faire et savoir-être** » pour métaboliser la pratique professionnelle (Beillerot). Le savoir désigne ce qui est acquis, construit, élaboré par l'étude ou l'expérience. C'est un ensemble de connaissances organisées institutionnalisées et transmises. Le savoir s'actualise aussi dans les pratiques. Le savoir-faire est la capacité à mettre en œuvre le savoir dans la pratique. Il s'agit d'appliquer le savoir à une situation. Le savoir-faire s'enrichit de l'expérience. Le savoir-être enfin correspond à la posture du professionnel, son implication et sa motivation.

La pratique professionnelle comprend donc ces trois dimensions : Savoir, Savoir-faire et Savoir-être. Le savoir théorique nécessaire aux personnels éducatifs exerçant en MECS est commun, tout du moins issu d'une même base (qui comprend à la fois le contenu de la formation initiale, mais aussi les connaissances relatives à la mission de protection de l'enfance et à celle de l'organisation étudiée). Le savoir-faire se retrouve dans tous les moments de la vie quotidienne du professionnel, dans sa capacité à utiliser les outils théoriques à sa disposition, à activer ses références en fonction de la spécificité de la situation à laquelle il se trouve confronté. De même, le savoir-être évolue tout au long du parcours professionnel et s'enrichit du regard de l'autre (professionnel, collègue), dans l'interaction d'un travail en équipe qui solidifie la posture professionnelle.

### II – 3 – 2 - Et plus précisément la pratique éducative ?

*« L'intervenant social doit à la fois s'impliquer personnellement dans le cours d'actions ordinaires tout en gardant la bonne distance professionnelle mais aussi savoir faire face à l'urgence »* nous dit Astier (2010). Et elle rajoute : *« le principe essentiel du travail social classique est de transformer toute intervention dans l'urgence en une première étape d'un long travail de suivi éducatif. L'objectif est de modifier profondément les pratiques des individus ou du groupe »*.

On ne peut aborder la question des pratiques éducatives sans passer par les travaux de Lemay (1993). *« L'éducateur se caractérise par la possibilité de partager des périodes de vie avec des enfants ou un groupe d'enfants, afin de les aider à mieux se situer dans une vie commune et à mieux se situer par rapport à eux-mêmes »*.

L'éducateur fonde son intervention sur une rencontre avec l'autre, sur l'établissement d'une relation. Ce travail relationnel suppose des qualités dans le sens « d'aptitudes à » :

- *Le sens de l'écoute dans le partage d'un vécu.* En effet les mots, les gestes, les silences, traduisent les désirs, les attentes, les craintes du jeune et ses représentations. L'écoute est une façon de reconnaître l'autre, de lui donner une place, une importance.
- *L'acceptation de la personne dans ses richesses et ses limites.* Il s'agit de proposer un cadre éducatif qui rende efficaces les aptitudes existantes mais camouflées, paralysées ou entravées par les conditions de son environnement.
- *L'effort de mettre en jeu des attitudes anticipatrices.* Cela renvoie au rôle de miroir des parents du bébé qui fait une grimace et à qui l'on renvoie un sourire. L'idée ici est de renvoyer les aptitudes en miroir à l'autre.
- *L'effort pour être contenant.* Etre contenant ici c'est donner du sens à des choses qui n'en ont pas a priori.
- *La capacité de faire passer un enfant de l'illusion à la désillusion.* C'est aussi permettre à l'enfant de se regarder dans ses potentialités, de se construire une vie personnelle, de considérer que l'adulte ne peut pas tout pour lui et de lui faire éprouver le manque au moment opportun.

**C'est dans le partage et dans le « faire avec » que réside la spécificité de l'éducateur** (Lemay, 2001). Il intervient le plus souvent dans l'ici et maintenant, dans l'agir immédiatement. Il est dans une forme d'absence de distanciation. C'est une force d'un côté car cela permet d'agir au moment même ou surgit le problème sans que l'autre ait eu le temps de mettre des mécanismes de défense en place. Mais d'un autre côté, cela oblige à une formation solide, un perfectionnement permanent, un travail en équipe et en partenariat pour pouvoir créer un espace de réflexion sur l'action engagée.

Le dictionnaire (Larousse 2012) donne une définition du mot « avec » : « *une présence physique simultanée ; (un) accord moral entre une personne et quelqu'un...* » ; ce qui inscrit de fait la définition dans le champ de l'interaction, d'un échange.

La spécificité du travail des professionnels de l'éducatif exerçant en MECS se situe sur **l'établissement d'une relation dans un contexte de protection où l'enfant n'a pas forcément choisi de se trouver**. On retrouve dans les référentiels de compétence des éducateurs spécialisés et les moniteurs éducateurs cette compétence attendue du côté de l'accompagnement social et éducatif de la personne ou du groupe (référentiels en annexe). La relation reste au centre de cet accompagnement. C'est à travers cette relation instaurée que les notions de confiance, de mise en œuvre des ressources, d'utilisation des compétences, de soutien, prennent tout leur sens. La relation est le support de l'action du professionnel de l'éducatif.

## II – 4 – Le risque et le sentiment de risque dans la pratique éducative

La question qui reste toujours la première à nécessiter une réponse est : ce risque que je pense prendre est-il avéré ou non ? Est-ce un sentiment ou une réalité ? Est-ce un risque *objectif* ou *subjectif* ?

J'ai trouvé des éléments de réponse au travers des entretiens exploratoires en passant par deux types de risques identifiés par les professionnels : ceux attachés plus particulièrement à la fonction d'éducateur spécialisé et qui sont de fait ressentis comme acceptables par les professionnels, et ceux qui se situent du côté de la pratique, de la prise en charge des usagers et dont les possibles conséquences les rendraient inacceptables.

### II – 4 – 1 – Des risques liés à la fonction éducative :

La fonction d'éducateur en internat missionné par la protection de l'enfance suppose une intervention à deux niveaux : celui de **la gestion d'un groupe** (avec l'acquisition de règles communes qui visent à réguler le rythme de vie et les rapports entre les membres du groupe) et celui de **l'accompagnement individuel** (avec l'utilisation de la relation éducative comme support à l'accompagnement). Ainsi, l'éducateur en internat fonde

son action sur les notions de vivre avec, en groupe et dans un quotidien (Gaberan, 2012).

Les travailleurs sociaux semblent s'accorder sur **l'existence de risques inhérents à leur profession**. Mais ils ne sont pas tous d'accord sur la déclinaison listée de ces risques.

Certains risques peuvent être spécifiquement attachés à la fonction d'éducateur spécialisé et plus particulièrement à la profession d'éducateur spécialisé en internat. Par exemple les risques liés à la conduite d'activités avec des enfants (les transferts, les camps). En effet, rien ne garantit jamais en totalité l'absence d'un risque lors d'une sortie avec des enfants. Un conflit qui dégénère entre deux jeunes, un accident, un événement extérieur imprévu. De même, les situations d'agression physique d'un professionnel représentent un risque quotidiennement encouru, et en tous les cas de plus en plus déclarés. *« On est une profession...je pense que c'est quelque chose qui est accepté d'être dans une situation où on peut risquer quelque chose sur le plan physique. Où on est en risque en permanence »* (éducateur en MECS).

*« J'ai été agressé aussi à l'intérieur du local, une fois j'ai pris deux coups de poing dans la gueule même »* (éducateur en prévention spécialisée).

Joseph Rouzel (2004) précise que ce qui fait le cœur du travail éducatif est *« la rencontre singulière, un par un, de sujets en souffrance »*. L'éducateur travaille avec la précarité, la déficience, la maltraitance, la violence...avec tout ce qui peut être source de souffrance pour l'individu. Il se doit de **favoriser chez l'autre la capacité de construire sa vie en assumant et en dépassant ses difficultés** autant que possible.

Mais travailler ainsi avec la souffrance de l'autre induit une prise de risque, certes calculée, pesée, évaluée mais qui comprend toujours une part d'imprévisibilité (Grossetti, 2004).

Etre face à de la violence, de l'agressivité, semble faire partie des risques acceptables pour les professionnels parce que vus comme inhérents à leur fonction de travailleur social.

## II – 4 – 2 – Des risques liés à la pratique éducative :

Les professionnels interrogés répondent à deux niveaux distincts : le risque vis à vis d'eux-mêmes (risque pour leur intégrité physique, psychique, les dommages matériels, etc.), et le risque vis-à-vis des usagers (influence sur un parcours de vie, manque de réactivité du professionnel, erreur d'évaluation d'une situation, etc.).

**Le risque pour soi :** la notion de risque pour soi, pour sa personne, dans son intégrité physique et psychique, est plus ou moins acceptée par les éducateurs. Ils tentent tout de même d'identifier les causes du risque pris. Ainsi, par exemple, ils font part des difficultés de gestion des jeunes ou des familles qui présentent des troubles psychiatriques. « *Je crois que par rapport aux pathologies là où on nous met en risque à nous, c'est qu'on ne sait pas faire* » (éducateur en MECS). La question sous-jacente concernerait donc le savoir. Le savoir théorique qui rendrait le sentiment de risque moins important, qui permettrait une compréhension de certains aspects de la situation. Mais on peut aussi regarder cette question du savoir à travers le partenariat. Il s'agirait de bénéficier du regard de l'autre, celui qui détient une partie du savoir dont j'aurais besoin pour comprendre cette situation.

« *On a eu des situations, des cas de jeunes qui effectivement ...bon oui on s'est sentis en risque à un moment donné. En risque physique, en risque psychique* » (éducateur en MECS).

Revendiquant leur savoir-faire avec les jeunes et les familles en difficultés, ils pointent leur manque de connaissances pour traiter des questions qui semblent relever du domaine de la pathologie mentale, des troubles de la personnalité. Naît alors un sentiment d'impuissance à traiter la situation voire même parfois à la comprendre. Le partenariat avec des professionnels compétents est alors fortement attendu. Le risque est ressenti du côté du *manque de connaissances* qui entraîne une forme d'*impossibilité à faire avec*. De cette insécurité peut naître un sentiment de peur, d'être en risque pour soi-même.

Hardy et Landreville (1992) donnent une définition du **savoir professionnel** dans laquelle on note **la prépondérance d'un savoir pratique à côté d'un savoir théorique**. Avant tout, le savoir professionnel aurait pour objectif de permettre à l'individu de s'outiller d'un certain nombre d'apports théoriques et pratiques qui doivent lui permettre, dans sa pratique professionnelle quotidienne, d'ajuster son savoir-être. Dans cette perspective, les professionnels de l'éducatif oeuvrant en MECS sont soumis aux mêmes contraintes : ils doivent « *convertir leurs connaissances en habiletés productives, en savoir pratique* ». Il s'agit bien pour eux de s'adapter dans leur quotidien, tant aux nouvelles exigences des acteurs décisionnaires, qu'aux changements dans les populations accompagnées, dans leur manière d'exercer au quotidien.

**Le risque vis-à-vis des usagers :** certains risques paraissent moins acceptables parce que ne s'accordant pas avec la mission de protection de l'enfance. Ainsi, on retrouve le risque de l'influence sur les parcours de vie des usagers, au-delà de la prise en charge par le professionnel. Comment la personne va cheminer, de quoi a-t-elle pu se saisir durant la prise en charge et comment elle va le retraduire dans son parcours ? « *Sur les parcours de vie je peux, peut-être, avoir une influence que je ne mesure pas complètement* » (éducateur en prévention). L'éducateur est sans cesse en train d'évaluer la situation dans laquelle il se trouve avec le jeune ou la famille, et fait des hypothèses sur ce qui pourrait évoluer. Il met en place un certain nombre d'actions tout au long de son accompagnement et n'est jamais certain de l'efficacité réelle de ce qu'il propose sur le long terme. Les certitudes n'ont pas de place dans l'évaluation de cette influence sur le parcours de vie à long terme. Tout au plus on trouvera des données chiffrées dans les organisations sur le devenir des jeunes accueillis à N+5 ans, ou encore des informations ponctuelles sur une situation quelques années plus tard encore, au hasard d'une rencontre. Mais de manière générale on ne peut évaluer avec certitude l'influence d'un accompagnement sur N+20 ou 30 ans.

Le balisage de l'accompagnement, les outils dont se dotent les organisations prennent ici tout leur sens. Selon les professionnels, il s'agit d'harmoniser, d'ajuster, d'avoir cette capacité d'adaptation et d'innovation à la fois, pour faire évoluer les projets individuels en fonction de la situation. Si l'influence sur les parcours de vie ne s'en trouve pas plus

certainement minimisée, pour les professionnels ces outils font office de repères, de balisage de la prise en charge qui permet de légitimer l'action engagée et de la sécuriser.

Nous sommes ici renvoyés à la notion de savoir-faire, aux outils auxquels les personnels éducatifs se réfèrent pour mener leur action, au savoir qu'ils possèdent et qui recouvre à la fois les connaissances issues de leur formation initiale, mais aussi la connaissance de l'organisation dans laquelle ils évoluent (en termes de mission, de règles, de valeurs, etc.). Il sera nécessaire aussi de faire appel au savoir-être, aux postures adoptées par les professionnels, leur implication et leur motivation pour analyser leurs pratiques.

### CHAPITRE III : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Au travers de mon expérience professionnelle, j'ai souvent eu à faire avec la question du risque. Dans l'accompagnement au quotidien de jeunes confiés au titre de la protection de l'enfance, il émerge tant du côté du professionnel que du côté de l'enfant. Les entretiens exploratoires m'ont permis de mettre la lumière sur différentes formes de risques repérés par les professionnels de l'éducatif qui entraînent différents modes de gestion. Mon questionnement se tourne alors vers la pratique professionnelle sous influence (ou pas) de la prise de risque.

#### **Comment la pratique des professionnels de l'éducatif exerçant en MECS est-elle influencée par la prise de risque ?**

Un focus sur la protection de l'enfance et son histoire m'a permis de mettre en lumière un contexte en pleine mutation soumis à des évolutions majeures dans le champ du social. En effet au 19<sup>ème</sup> se met en place tout un dispositif de protection de l'enfance juridiquement construit qui prend en compte les parents au travers des carences éducatives repérées des enfants. Au fil du temps, des professions émergent avec pour objectif de venir remplacer les institutions religieuses (en charge des orphelins) ; **les éducateurs spécialisés sont les premiers nés des professions éducatives.** Aujourd'hui les politiques en faveur de l'enfance continuent d'évoluer, de se voir modifiées avec, **ces 10 dernières années, de nouvelles dispositions législatives qui visent à mettre l'enfant et sa famille au centre des dispositifs de la protection de l'enfance.** Face aux élus, aux politiques qui posent la question de l'efficacité, l'obligation de résultat, la rentabilité, la réduction des coûts, les travailleurs sociaux opposent la question de la qualité du travail, la qualité de la relation.

**Les systèmes de contraintes sont multiples dans ce contexte.** Ils touchent tant aux questions de gestion administrative et budgétaire des établissements d'accueil qu'aux évolutions législatives en lien.

Les professionnels rencontrés en entretiens exploratoires faisaient part de leur ressenti au sujet de la lourdeur des tâches administratives qui leurs sont dévolues (bilans, rapports, comptes rendus, projets, évaluations...). On retrouve d'un côté : de plus en plus d'écrits à produire dans le même temps de prise en charge, des projets à construire et écrire pour chaque action menée, etc. D'un autre côté : les restrictions budgétaires auxquelles sont soumis les établissements d'accueil de la protection de l'enfance les entraînent dans la spirale du « fonctionnement à moyens constants ». En finalité : la machine doit fonctionner sans apports supplémentaires : pas d'embauche, pas de création d'outils, pas de projets trop coûteux.

Enfin, les évolutions législatives en lien avec ce qui touche aux loisirs (activités diverses, camps) ne facilitent pas l'investissement des professionnels sur la mise en place d'activités ou de projets innovants. En effet, les contraintes réglementaires toujours plus strictes font perdre toute spontanéité dans la gestion du quotidien. Je reprendrais un exemple relaté en entretien exploratoire : la pratique du ski. La configuration du département favorise l'accès général aux sports d'hiver et notamment au ski. Ce dernier permet d'allier sport, dépense physique, découverte d'un cadre naturel et relation privilégiée avec l'éducateur. Pourtant, de moins en moins de professionnels s'aventurent sur les pistes avec un groupe d'enfants, de nos jours. Pourquoi ? Ils mettent en avant les contraintes réglementaires de plus en plus rigides qui obligent à se faire accompagner par un moniteur diplômé, ce qui entraîne un surcoût à l'activité et, au regard des restrictions budgétaires, la rend difficilement accessible.

Une fois choisi le champ de ma recherche : **la protection de l'enfance**, j'ai effectué un détour par les organisations en lien avec cette mission. J'ai découvert que si de nombreux dispositifs (administratifs, législatifs) balisent ce champ d'intervention, **il s'agit aussi de services divers et variés qui proposent des accompagnements à domicile ou en institution du type MECS.**

Le choix de regarder plus précisément du côté de l'accompagnement proposé en MECS s'est défini au regard de ma propre expérience professionnelle (21 années en internat de la protection de l'enfance) et des interrogations en lien.

Dans un second temps, il s'est agi de chercher qui, dans ces organisations, exerce cette **mission éducative dans le quotidien**. Du cuisinier à l'éducateur, en passant par la lingère, la dame de service, la secrétaire, les professionnels de la MECS sont tous sollicités sur cette mission éducative. Ma qualification de base (ES) m'amène à faire le choix de m'intéresser plus particulièrement aux ES diplômés. Et dans le souci de tenir compte des évolutions à l'œuvre dans les MECS en matière de recrutement, j'ai élargi ma recherche aux ME diplômés<sup>11</sup>. Pour faciliter la lecture, j'utiliserai indifféremment les termes *professionnels de l'éducatif* et *éducateurs spécialisés* pour parler à la fois des ES et des ME.

Ainsi, je me suis intéressée aux **référentiels de formation** de ces deux diplômes. Il se définit une pratique qui allie le savoir au savoir-faire par la notion de compétence, et un savoir-être où la relation devient le principal outil de l'accompagnement du jeune.

A cet endroit les entretiens exploratoires sont venus confirmer que **la pratique éducative est principalement centrée sur une relation de proximité où le travailleur social se met personnellement en jeu dans la mise en œuvre d'un savoir-être**. La pratique s'appuie sur des références théoriques, mais aussi personnelles, propres aux valeurs de chaque individu. La relation, même si elle se veut distanciée et professionnelle, implique l'individu en tant que personne et peut venir le bousculer au niveau de ses ressentis. La relation est l'outil fondamental de toute prise en charge éducative dont la finalité « *n'est pas de normaliser la personne, de la guérir ou de réparer un préjudice. Elle est de l'aider à devenir actrice de sa vie en favorisant le passage du vivre à l'exister* » (Gabéran, 2010). Si *vivre* c'est être là sans l'avoir voulu vraiment et qu'*exister* c'est accéder à la possibilité de faire des choix et se construire une histoire, alors la volonté de l'individu ne suffit pas à ce passage, nous dit-il. L'individu a besoin d'une aide extérieure, une mise en relation. Dans cette configuration l'éducateur représente cet extérieur, cet autre. Il est ainsi d'emblée dans la prise de risque de la relation.

---

<sup>11</sup> Une étude du ministère des affaires sociales en 2010 a fait apparaître qu'une majorité des travailleurs sociaux qui exercent en MECS sont diplômés ES ou ME.

C'est également ce qu'ont pu me renvoyer les éducateurs en entretiens. Leur questionnement tournait bien autour de cela : quel risque je prends à m'engager avec ce jeune ? L'engagement jusqu'où ? Quel risque je fais courir à ce jeune au travers de l'accompagnement ? Quelle influence sur son parcours et celui de sa famille ?

Ce qui se passe dans la relation d'aide devient prioritaire à l'objectif final qui vise à l'autonomie de l'individu : **l'utilisateur devient l'acteur AVEC qui on doit faire**. Et l'intervenant social doit faire avec *l'imprévisibilité* de la relation qui est définie par Grossetti comme le « *risque de* ». La pratique oblige à évaluer la probabilité d'occurrence du risque et le professionnel de l'éducatif fait sans cesse avec cette dimension.

**Le risque dans la relation éducative est donc, avant tout, lié à la situation de relation avec un autre qui a ses propres perceptions, ses propres analyses de la situation que l'on ne peut maîtriser.** Tout phénomène social a une part d'imprévisibilité. En effet, des décisions lourdes de conséquences sont prises pour des raisons très contingentes, des rencontres inattendues ont lieu, des innovations émergent de processus apparemment routiniers. Souvent les acteurs impliqués disent n'avoir rien vu venir. Mais les cadres théoriques du raisonnement sociologique n'offrent que peu d'outils pour traiter de cette dimension de la vie sociale.

Lorsque tout est prévisible on s'ennuie, mais lorsque tout est imprévisible l'angoisse prend place. **Cette tension entre le prévisible et l'imprévisible est une constante dans les sociétés humaines.**

Grossetti (2004) nous indique que *la réversibilité*<sup>12</sup> est un corollaire de l'imprévisibilité. En effet, des situations imprévisibles peuvent déboucher sur des conséquences plus ou moins durables, des irréversibilités.

Si l'on s'accorde sur le fait que chaque action, chaque situation qui met en présence des acteurs a une part d'imprévisibilité, la marge de manœuvre des acteurs est alors fort

---

<sup>12</sup> C'est l'idée selon laquelle il y a des conséquences qui peuvent avoir un caractère non modifiable mais qui modifient le système.

variable (minime, résiduelle, très large). L'imprévisibilité peut être organisée et prévue : les acteurs s'accordent souvent sur l'organisation de moments de décision dont l'issue est au départ imprévisible (exemple du petit déjeuner en MECS : on connaît l'heure, le lieu, les participants mais pas si tous les enfants partiront à l'école dans le calme et le ventre plein). Dans ce cas la question de l'irréversibilité des conséquences n'est plus forcément dommageable. Mais, l'imprévisibilité peut rentrer en contradiction avec la logique gestionnaire (si l'on reprend l'exemple du petit déjeuner : le résultat attendu par l'institution est quand même que tous les jeunes partent à l'école dans le calme). L'imprévisibilité est également organisée par des dispositifs matériels et juridiques précis (règlement intérieur de fonctionnement qui précise l'organisation du petit déjeuner).

**Le risque est socialement construit par les acteurs concernés.** Il dépend de leur perception c'est-à-dire des significations et des valeurs mises en jeu ainsi que des modes de gestion de la prise de risque. S'intéresser aux pratiques des professionnels de l'éducatif en MECS, c'est s'intéresser à leurs logiques d'actions et au contexte organisationnel dans lequel ils se trouvent.

Quelles sont les représentations des professionnels sur la question de la prise de risque ?  
Qu'est-ce qu'elle signifie pour eux ? Comment font-ils avec dans leurs pratiques ?

Au travers des entretiens exploratoires j'ai dégagé des différences de ressentis de la prise de risque entre les éducateurs de MECS et ceux de milieu ouvert. En effet, pour les éducateurs qui oeuvrent en milieu ouvert, il existe une difficulté supplémentaire à apprécier et évaluer le risque de par la situation même de la relation duelle. Etre isolé dans la prise en charge, loin du regard de l'autre professionnel, physiquement loin d'une équipe de travail, multiplie le sentiment de risque. Ils soulignent alors l'importance du cadre de la structure qui doit être suffisamment reconnu tant par les professionnels que par les usagers pour minimiser et sécuriser la prise de risque elle-même.

Dans *le vivre avec de la MECS*, les risques paraissent aux professionnels nombreux et importants. Le partage du quotidien et les exigences liées au statut même de l'organisation, multiplient les probabilités d'occurrence du risque, pour le professionnel et pour le jeune. La prise de décision renvoie à un **processus d'évaluation qui incombe**

**en premier lieu à l'éducateur, suivi du processus de décision qui relève de l'ensemble du collectif professionnel.** L'autonomie de l'éducateur se dégage alors à l'intérieur du cadre posé par le projet individualisé.

Dans un premier temps, j'ai choisi de regarder le risque au travers d'une conceptualisation de la prise de risque. J'utilise à cet endroit trois dimensions : **l'identification du risque, la catégorisation du risque et enfin la gestion du risque,** définis par la sociologie du risque (Le Breton). Se dégagent alors des indicateurs qui renvoient à l'évaluation, l'objectivation et la mise en œuvre d'une réponse. Mais je me suis rendu compte qu'ils ne suffisaient pas pour répondre à ma question. Il me fallait chercher à les croiser avec la pratique professionnelle proprement dite des ES. Et cette dernière tourne autour de la prise en charge éducative au quotidien.

Dans un second temps, je me suis donc intéressée à une conceptualisation de la pratique professionnelle au travers des dimensions du **savoir, du savoir-être et du savoir-faire.** J'ai alors pu dégager des indicateurs en lien avec la prise en charge éducative dans un contexte de quotidienneté. Des connaissances liées à la formation ou bien à l'institution, à l'expérience des professionnels, au niveau de la relation, au niveau du collectif professionnel mais aussi l'expérience de vie et l'éthique professionnelle, seront autant d'indicateurs à mettre en lien avec la prise de risque.

Je suis partie d'une hypothèse intuitive liée à mon expérience professionnelle et à mon contexte de travail : les systèmes de contrainte qui pèsent sur la prise en charge éducative des professionnels modifient leurs pratiques. Mais, les entretiens exploratoires tout d'abord, ainsi que la conceptualisation du risque et de la pratique professionnelle, m'ont permis de prendre de la distance par rapport à mes représentations. En effet c'est le « travail avec », la relation (dans ce qu'elle peut comporter d'imprévisibilité) qui amène le professionnel à prendre sans cesse des risques, à travailler avec ce concept de prise de risque.

Mon hypothèse principale se définit comme suit :

Hypothèse principale :

**La prise de risque par l'ES repose sur la métabolisation de sa pratique professionnelle.**

Je me suis appliquée dans un premier temps à mettre en tableau les concepts, les dimensions et les indicateurs dégagés de la première partie de ce travail de recherche :

<b>Concept</b>	<b>Dimension</b>	<b>Indicateurs</b>
<b>La prise de risque</b>	Identification du risque	Evaluation Objectivation
	Catégorisation du risque	Intégrité personne Intégrité groupe
	Gestion du risque	Mise en œuvre d'une réponse
<b>La métabolisation de la pratique professionnelle</b>	Savoir	Connaissances liées à la formation Connaissances liées à l'institution
	Savoir faire	Utilisation de l'expérience Relation à l'enfant Collectif professionnel
	Savoir être	Expérience de vie Ethique

Les hypothèses opérationnelles, au nombre de trois, s'attachent à croiser les dimensions retenues des deux concepts principaux :

Hypothèses secondaires (opérationnelles) :

- L'identification du risque est en lien avec le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.
- La catégorisation du risque est en lien avec le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.
- La gestion du risque est en lien avec le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Si le processus de métabolisation de la pratique professionnelle peut s'effectuer au travers des dimensions du savoir, du savoir-être et du savoir-faire, je chercherais comment cette pratique peut se retrouver influencée par le concept de prise de risque, dans ses dimensions liées à l'identification, la catégorisation et la gestion du risque.

## CHAPITRE IV : A LA RENCONTRE DU TERRAIN

Dans un premier temps de ce travail de recherche, je me suis appliquée à mettre en lumière le contexte général dans lequel évolue la protection de l'enfance. Dans un second temps, j'ai cherché à conceptualiser les deux notions présentes dans ma question de départ, à savoir la prise de risque et la pratique professionnelle. En m'appuyant sur ces concepts, j'ai pu problématiser la question de ma recherche et poser des hypothèses visant à lui répondre. Il s'agit maintenant d'aller sur le terrain, à la rencontre des professionnels afin de tester mes hypothèses.

### IV – 1 – Le choix de la méthode

J'adopterai dans ce travail de recherche une posture déductive qui me permettra, au regard du cadre théorique constitué, de vérifier des hypothèses au travers de l'enquête de terrain. Mais les entretiens ne parlent pas d'eux-mêmes.

J'utiliserai la méthode qualitative à travers une analyse du contenu des entretiens. L'analyse de contenu occupe une grande place dans la recherche en sciences sociales. Elle offre notamment la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité, comme par exemple dans le cas des entretiens semi-directifs. L'objectif est de trouver des éléments de réponse à ma question de départ dans le contenu des entretiens.

J'ai expérimenté au travers de ce travail de recherche le caractère chronophage de l'analyse de discours. Tout d'abord il s'agit de compter avec le temps nécessaire pour faire les entretiens : prendre en compte mes disponibilités et celles des 18 professionnels rencontrés, n'a pas été une simple affaire. Puis la retranscription totale du contenu des entretiens a pris le relais avant que ce contenu puisse être vraiment travaillé au travers de l'analyse. La question du temps a pris alors tous son sens dans l'élaboration de ce travail de recherche, un temps qui nous semble toujours trop court pour aller au bout de ce que l'on souhaite analyser et transmettre.

(cf : annexe IV)

## IV – 2 – Le choix de la population

Nous avons vu que l'un des moyens de gestion du risque réside dans la référence qui est faite aux outils de gestion du risque. Dans cette optique il me faut donc trouver un échantillon représentatif de la population des professionnels de l'éducatif qui s'appuie sur les mêmes bases, les mêmes outils. Outre le fait qu'ils soient soumis à la même mission (à savoir la mission de protection de l'enfance), il me faut être vigilante à ce qu'ils utilisent les mêmes outils principaux de travail en termes de projet d'établissement, de service, de grille d'appui au projet individualisé, d'outils d'observation des jeunes accueillis.

C'est pourquoi j'ai fait le choix d'interroger les personnels éducatifs d'une maison d'enfants qui fonctionne en unités de vie différenciées. « L'ossature » institutionnelle représentée par le projet d'établissement est donc identique, de même que les valeurs portées par l'organisation.

Les unités de vie sont au nombre de quatre, dispersées dans le département. Elles sont toutes équipées d'un projet de service en lien avec le projet d'établissement et sont en lien les unes avec les autres. Les personnels éducatifs interrogés sont diplômés éducateurs spécialisés ou moniteurs éducateurs. (cf : annexe III)

J'ai rencontré 18 éducateurs et moniteurs éducateurs sur des entretiens individuels qui ont duré de  $\frac{3}{4}$  d'heure à une heure et quart. Les entretiens ont eu lieu dans chaque foyer. Nous avons à disposition la plupart du temps une pièce, à l'écart du lieu de vie des enfants, et qui permettait de garantir la confidentialité de la discussion. Un seul entretien a eu lieu dans le bureau des éducateurs. Il a été entrecoupé de moments où le professionnel a dû répondre à des demandes d'enfants ou bien à des appels téléphoniques.

Le temps imparti pour la recherche m'a conduit sur la période d'été, bien moins propice pour les professionnels de par la présence des enfants sur les structures (en raison des

vacances scolaires). Malgré cet état de fait, dès le mois de septembre, les professionnels ont fait preuve de beaucoup de disponibilité pour les entretiens.

Les professionnels que j'ai interviewés étaient pour 6 d'entre eux des hommes et pour 12 des femmes. Leur ancienneté de diplôme correspond dans la majorité des cas avec leur ancienneté dans l'association qu'ils s'accordent à nommer « *la Maison* ». J'ai rencontré des professionnels qui sont en poste depuis quelques mois pour trois d'entre eux et jusqu'à plusieurs dizaines d'années pour tous les autres (de 15 à plus de 30 ans). Certains n'ont connus que le foyer dans lequel ils exercent et d'autres ont changé de poste de travail dans la Maison.

Le tutoiement s'est imposé d'entrée avec la plupart des interviewés, probablement induit par notre proximité professionnelle habituelle. Mais il semble que de manière générale les professionnels de l'éducatif préfèrent le tutoiement, comme pour favoriser la communication et se reconnaître comme pairs. Dans la situation d'entretien il a libéré la parole et aidé à la mise en relation.

#### **IV – 3 – Le choix de l'outil de recueil de données : l'entretien semi-directif**

Les entretiens sont fréquemment utilisés par les sociologues. D'une manière générale, les méthodes qualitatives se distinguent par leur regard sur un nombre restreint de cas, ainsi que par l'attention particulière qui est portée au sens donné par les acteurs eux-mêmes à l'objet de la recherche. Elles se distinguent également par leur analyse des différents processus en œuvre.

L'entretien comme technique d'enquête est né de la volonté d'établir un rapport égalitaire entre l'interviewer et l'interviewé. L'idée est de sortir de la représentation de l'entretien comme un interrogatoire visant à obtenir à tout prix de l'information. On passe donc à l'obtention d'une réponse discourt (Foudriat, 2011) qu'il faut ensuite traiter et analyser. Aujourd'hui l'enquête par entretiens est utilisée dans pratiquement

tous les domaines de la sociologie. Je choisis cette méthode notamment par ce qu'elle favorise dans la dualité de la situation. La parole sera plus libre sans le regard d'autres acteurs que l'interviewer. Les sentiments tels que de se sentir jugé par ses pairs, la crainte du regard de l'autre peuvent empêcher la parole de se libérer.

Enquêter sur les représentations ou sur les pratiques suppose de se centrer sur les conceptions, les raisonnements et les logiques de l'acteur interviewé. L'acteur y décrira ses pratiques pour éclairer l'interviewer sur son propos.

Dans ce travail de recherche il s'agira d'interroger les professionnels de l'éducatif sur leur manière de mettre en œuvre la mission qui leur est confiée, les outils et les ressources sur lesquels ils s'appuient. A travers les discours se découvrira la question de la gestion du risque, de son appréhension par l'acteur.

La grille d'entretien présentée ci-dessous représente une trame au travers de laquelle il s'agit de laisser venir le discours des professionnels, les laisser raconter leur pratique. Dans la configuration de l'entretien il s'est avéré parfois que l'ordre des questions n'a pas été strictement respecté, puisque la priorité était mise sur la spontanéité des discours.

**1/ Pour chaque acteur il s'agira au-delà de la simple entrée en matière introductive, de faire préciser son diplôme de référence, son ancienneté de diplôme, son ancienneté et sa place dans l'organisation en premier lieu.**

**2/ Que pouvez vous me dire de votre pratique professionnelle ?**

**3/ Que diriez-vous des références théoriques ?**

**4/ Que vous a apporté votre expérience ?**

**5/ Quelle est votre perception de la mission de protection de l'enfance aujourd'hui ?**

Une fois le matériau recueilli, il s'est agi de répertorier, classer et analyser l'ensemble des données, ce que je propose de faire dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE V : TRAITEMENT ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre je m'attacherai à rendre visible les résultats de l'enquête de terrain dans un premier temps, accompagnés de quelques commentaires en éclairage. Dans une seconde partie, l'analyse des résultats viendra tenter de donner une réponse à ma question de recherche, d'infirmer ou de confirmer mes hypothèses de travail. Enfin la dernière partie de ce chapitre concernera la discussion autour des résultats.

### V – 1 – Le traitement des résultats

Si la perception du risque influence la pratique, comme j'en fais l'hypothèse, il me faut revenir aux indicateurs définis dans la conceptualisation de ce travail de recherche pour traiter et commenter les résultats de l'enquête de terrain. Pour chacun des indicateurs, je donnerai une liste non exhaustive mais représentative des extraits des entretiens menés. Pour en faciliter la lecture, je rappellerai avant chaque indicateur à quelle dimension il appartient. De manière brute il sera donné à voir la tendance générale des propos des professionnels.

#### V – 1 – 1 – Identification du risque : L'évaluation

- « *Je trouve ça un petit peu dommage parce que du coup on arrive quand les choses sont déjà bien abîmées* ». (E5)
- « *Je trouve que la notion d'évaluation est nécessaire mais il ne faut pas non plus qu'elle prenne le pas sur la vie avec les jeunes, sur la vraie vie* ». (E9)
- « *J'ai participé au comité d'évaluation interne, de veille, et effectivement on répond à nombre de critères qui sont posés par les recommandations de l'ANESM ; mais qui ne dit rien de ce que ça veut dire d'être seul, de la prise de risque avec un groupe de 5 ados dans une structure un samedi soir avec pour seul ami un portable. La loi ne répond pas à ça* ». (E17)

- « *Je pense que les gamins ne sont plus les mêmes. Ils n'arrivent plus avec les mêmes caractéristiques. Avant on avait des gamins qui avaient des problèmes familiaux, d'éducation. Il me semble que maintenant quand ils arrivent ici ils sont déjà en fin de course. Ils ont déjà été en famille d'accueil et ça a capoté, été en foyer et ça a capoté* ». (E10)

L'évaluation se situe au niveau de la préparation de l'action mais également tout au long de l'accompagnement de l'enfant. L'évaluation s'appuie sur des outils propres à chaque foyer mais en lien avec les outils de la loi de 2002 et 2007. Elle se situe pour les professionnels principalement dans la pratique mais il est évoqué la question de l'évaluation interne par certains. L'évaluation fait partie de l'identification du risque.

#### **V – 1 – 2 – L'identification du risque : L'objectivation**

- « *On est beaucoup sur l'oral* ». (E1)
- « *Ce sont des cadres que ce soit le règlement de fonctionnement de l'établissement ou la loi, on a quand même des cadres dans lesquels on se doit de rester* ». (E1)
- « *Quand je fais un rapport c'est une aide à la décision pour la personne qui va devoir en prendre une. (...) je sais que le rapport va compter pour 50 à 80 % dans la décision du juge, donc (on peut pas) il faut être complet, il faut être neutre* ». (E1)
- « *Faire des points réguliers pour coller au plus près des besoins du jeune et de la famille. Parce que tout évolue* ». (E16)

Les écrits, le règlement de fonctionnement, les cadres de la structure sont des outils d'objectivation. Ils permettent de favoriser une évaluation de la situation dans un processus de décision qui s'appuie sur des critères partagés. L'objectivation fait partie de l'identification du risque.

### V – 1 – 3 – La catégorisation du risque : L'intégrité de la personne

- « *On essaye, tant qu'il n'y a pas de risque vital en face* ». (E5)
- « *Alors là maintenant, ce n'est plus le collectif et parfois même le collectif il est trop lourd surtout pour les enfants mais même parfois pour les adultes* ». (E6)
- « *C'est une question qui m'interroge beaucoup çà : comment est-ce qu'on est professionnel dans le cadre personnel de l'autre* ». (E8)
- « *A un moment donné, il faut arriver à trouver le juste milieu entre la sécurité et entre la capacité de l'être* ». (11)
- « *(...) des passages à l'acte de type délinquants, de type tentative de suicide, en tout les cas de se faire mal* ». (E17)

Dans un souci de catégorisation du risque les professionnels prennent en compte leur capacité à protéger le jeune ou le groupe. Ils tentent de veiller à l'intégrité de la personne pour qui le groupe de jeunes peut devenir un danger potentiel. Si l'individu est mis à mal dans le groupe, c'est la mission même qui est interrogée pour les professionnels de terrain. L'intégrité de la personne fait partie de la catégorisation du risque.

### V – 1 – 4 – La catégorisation du risque : L'intégrité du groupe

- « *On pense aux autres, on protège les autres* ». (E2)
- « *Ils (les jeunes) ne vont pas penser aux autres et encore moins à ceux qui les entourent notamment au niveau du foyer* ». (E7)
- « *Il y avait la notion de groupe à l'époque, c'était il y a 6 ans* ». (E7)
- « *Lui on ne peut pas le mettre sur le groupe (...) çà craint pour les autres. Et danger aussi pour les éducateurs* ». (E12)

Tout comme l'intégrité de l'individu est une préoccupation essentielle des professionnels de l'éducatif, l'intégrité du groupe quand il existe est à protéger dans ce qu'elle représente d'individualités. Ils lient cette évolution (de l'individu au groupe) de la population accueillie à l'évolution sociétale générale qui renvoie à la question de

l'individualisme. Les professionnels évoquent une forme de sentiment d'impuissance parfois à veiller à l'intégrité du groupe. L'intégrité du groupe fait partie de la catégorisation du risque.

#### V – 1 – 5 – La gestion du risque : La mise en œuvre d'une réponse

- « *Tous les écrits qu'on fait avec les jeunes ça sert à faire des rapports semestriels qui tiennent debout qui sont des vrais projets, des vrais bilans ça sert à laisser une trace aussi des fois pour la suite* ». (E1)
- « *Souvent j'ai l'impression que les placements ils se font en bout de courses quand tout le reste a été essayé. Et puis hop le foyer. Et le foyer on a 6 mois ou un an pour faire quelque chose et puis c'est la majorité* ». (E2)
- « *C'est vrai que la loi de 2002 nous a bien aidé (...) Elle nous a donné les outils pour remettre tout dans des cases, tout ranger et retravailler dessus d'une manière un peu plus distante si tu veux* ». (E3)
- « *Contrôler, l'idée c'est d'avoir balisé, s'être assurés que la jeune à tous les atouts pour prendre conscience de la mise en danger dans laquelle elle peut se mettre* ». (E3)
- « *Il y a un règlement qui peut être ensuite adaptable et modulable en fonction de la personnalité de chaque jeune et de son projet* ». (E4)
- « *Avec l'équipe mobile de pédopsychiatrie (...) c'est un sacré appui dans notre façon de lire les situations. Là effectivement on peut prendre ces jeunes en charge mais on ne les prendra pas en charge tout seul parce que sinon, c'est juste pas possible* ». (E5)
- « *On a quand même une marge de liberté qui nous permet d'être détendus* ». (E5)
- « *Maintenant il faut tellement avant de mettre en place l'activité, tellement de garantie, tellement de critères qu'au bout d'un certain temps l'adulte il dit bon c'est bon on va passer à autre chose* ». (E6)
- « *Pour moi cette prise de risque là elle réduit la prise de risque de la violence* ». (E8)
- « *Il y a une inversion de la question de la responsabilité. Tu n'oses plus faire ce que tu faisais avant* ». (E9)

- « *Le stress généré par nécessité constante de respecter les cadres légaux de plus en plus nombreux et précis.* ». (E13)

Dans la mise en œuvre de la réponse il s'agit de trouver des outils sur lesquels s'appuyer dans un souci de gestion du risque potentiellement encouru. Les outils de la loi de 2002 sont à nouveau dans le discours des professionnels en tant que base de travail, d'outils de cadrage et donc de gestion des risques. La mise en œuvre d'une réponse fait partie de la gestion du risque.

### **V – 1 – 6 – Le savoir : Les connaissances liées à la formation**

- « *Moi je suis davantage quelqu'un qui bouge avec le feeling, avec le cœur, avec mes émotions et tout ça* ». (E2)
- « *Je crois que ce qui m'a aidé c'est la pratique, c'est pas tellement la théorie* ». (E2)
- « *Moi j'ai toujours eu des difficultés à ouvrir un bouquin spécialisé éducation machin* ». (E3)
- « *J'essaie de me faire mon école à moi avec toute l'influence que j'ai eu de droite et de gauche et qui font que je suis moi et pas un fils de truc ou de machin truc. Après bien sûr on a été imprégnés déjà par la formation et puis au fil du temps des stages que l'on a pu faire en externe ou en interne* ». (E6)
- « *Alors des références théoriques je n'en ai aucune* ». (E10)
- « *Les stagiaires ils ont un travail théorique qui est un peu hors réalité parfois je trouve* ». (E10)
- « *En fait ce que j'étais venue chercher en formation c'était la législation, le droit* ». (E11)
- « *Je me suis appuyée sur des équipes qui étaient là déjà depuis un moment* ». (E12)
- « *Après du point de vue théorique je n'ai pas d'appui. J'ai fait trop de théorie pour avoir des appuis de ce côté-là. (...) Il n'empêche que dans la spontanéité de la vivacité du quotidien, quand même c'est pas utile* ». (E17)

- « *Je me suis appuyé sur ce que j'ai vu, sur ce que j'ai pu entendre, très peu sur la théorie* ». (E18)

C'est unanimement que tous les professionnels rencontrés m'ont fait part de leur sentiment de ne pas s'appuyer sur des courants théoriques précis mais sur une expérience, une pratique. L'expérience des collègues semble à leurs yeux plus utile que les références théoriques.

### **V – 1 – 7 – Le savoir : Les connaissances liées à l'institution**

- « *Il y a aussi des réunions institutionnelles* ». (E1)
- « *Il y a eu des groupes de recherche action avec le directeur, psychologue etc. et des membres de chaque équipe pour déjà dire comment on pratiquait et à partir de là faire un document pour dire ce qu'est le PHD dans la Maison d'Enfants* ». (E1)
- « *On allait chercher des valeurs communes et aussi des disparités, les différences aussi on été pointées* ». (E1)
- « *Le projet m'a intéressé* ». (E9)
- « *Les anciens ou les anciennes, sont là pour rappeler le fonctionnement du groupe* ». (E15)
- « *Moi j'ai été marqué par les anciens qui étaient là quand je suis arrivé. J'ai deux personnes comme ça en référence un peu, parce que je les ai vues fonctionner dans le quotidien, dans les relations avec les jeunes. Ça m'a servi pour construire mon éthique professionnelle* ». (E17)

La Maison d'Enfants représente pour les professionnels le lieu d'information sur ce qui se passe à l'extérieur. A travers les cadres (Chef de Service Educatif et direction) les informations se transmettent et favorisent l'investissement des professionnels de par leur compréhension des orientations et commandes diverses.

### **V – 1 – 8 – Le savoir faire : L'utilisation de l'expérience**

- « *L'expérience, je pense que c'est quelque chose qui s'acquiert tout doucement et c'est ce qui apporte l'assurance dans les réponses. C'est plus un enrichissement qu'un boulet* ». (E3)
- « *L'expérience des uns et des autres et pas seulement la mienne, de l'ensemble de l'équipe on s'en sert sans vraiment s'en rendre compte en fait* ». (E3)
- « *Et c'est là aussi que l'expérience te sert. Elle te sert dans les situations d'enfants que tu as eues et qui ont réussi malgré tout* ». (E6)
- « *Avec ton expérience, c'est anticiper sur les choses et faire en sorte que ce moment de violence ne se passe pas forcément* ». (E11)
- « *L'expérience je pense que ça t'aide à prendre du recul sur des situations et à réajuster tes objectifs* ». (E14)
- « *Ce rapport avec les jeunes, ce feeling avec eux, la question de la responsabilité, tout ça je savais le faire donc je me suis basé un peu sur cette expérience que j'avais cumulée autant en MECS qu'en lycée* ». (E18)

L'expérience professionnelle est décrite par chacun comme essentielle dans la prise en charge au quotidien. C'est sur elle que s'appuient les professionnels dans leur travail au quotidien, dans les actions qu'ils mettent en place et dans leur manière de gérer les situations.

### **V – 1 – 9 – Le savoir faire : La relation à l'enfant**

- « *Pour moi la jeune (...) elle est comme elle est, on la prend comme elle est* ». (E1)
- « *Pour moi c'est riche, mais je me dis que des fois le fossé on peut vite passer de l'autre côté, on n'est plus professionnels* ». (E2)
- « *Avec certains jeunes ça accroche davantage et moins avec d'autres* ». (E2)
- « *Une relation qu'on appelle banalement de confiance. Je crois que c'est une relation où l'ado a conscience que l'adulte a une inquiétude pour lui* ». (E3)
- « *On est vraiment dans une relation effectivement empathique, bien souvent affective de fait puisque ça se crée au fur et à mesure mais on le nie pas. C'est à dire qu'on ne nie pas que ce qui arrive à une gosse nous touche. On travaille avec ça, avec le fait que entre elles et nous il se passe quelque chose* ». (E3)

- « *Parce que effectivement cette empathie permanente peut aussi les bouffer, elles peuvent la rejeter complet* ». (E3)
- « *Le collectif c'était quand même ce qui nous permettait de rentrer en contact avec les enfants (...) de pouvoir voir comment on allait avancer avec eux* ». (E6)
- « *Je crois que, dans la relation, on peut s'y perdre si on n'a pas les jalons, aussi, à côté, personnellement, qui nous permettent de se repérer, de prendre du recul* ». (E8)
- « *Çà se joue aussi beaucoup au feeling* ». (E8)
- « *C'est une autre relation les transferts. Tu vis avec les gosses. C'est autre chose. L'échange est beaucoup plus intensif* ». (E12)
- « *Tu ne mesures pas vraiment l'impact de ce que tu vas produire* ». (E13)

La relation est donc bien le lieu principal où se situe la prise de risque dans la prise en charge des jeunes en MECS. Les professionnels font référence aux affects, à ce que la relation peut mettre en jeu au niveau du professionnel mais aussi au niveau du jeune accueilli.

#### **V – 1 – 10 – Le savoir faire : Le collectif professionnel**

- « *On partage nos valeurs, on a des valeurs communes* ». (E1)
- « *Le bien-être du personnel dans la maison d'enfants va forcément permettre de faire du bon boulot au niveau des gosses* ». (E3)
- « *Moi je me sens quand même dans la sécurité par rapport à ce qui est possible et ce qui n'est pas possible* ». (E5)
- « *On s'aperçoit maintenant qu'il y a des nouveaux qui arrivent dans l'équipe qu' on est calés dans une habitude et du coup quand ils sont là c'est pas forcément lisible pour eux* ». (E5)
- « *Le travail d'équipe c'est presque une sécurité du coup pour moi* ». (E5)
- « *L'équipe elle représente comme une sécurité et comme un truc qui vient te piquer au derrière par moments* ». (E6)
- « *On est extrêmement différents les uns des autres. C'est aussi ce qui fait la richesse d'une équipe* ». (E11)

- « *Le filet c'est au moins en parler avec le reste de l'équipe ou en tous les cas avec ton supérieur* ». (E13)
- « *Ce qui me plaît à l'internat et au foyer c'est quand même pas moi toute seule qui vais prendre cette décision* ». (E14)
- « *Après dans cet échange en terme d'équipe de regards croisés, de faire des projets ensemble, tout ça oui. C'est les fondements du travail d'équipe* ». (E17)

Dans tous les discours se retrouve l'idée d'une impossibilité à exercer son métier sans le soutien d'une équipe. Mais au-delà de l'équipe des éducateurs, il y a celle des cadres. Les professionnels en parlent aussi et mettent en avant leur besoin de sécurisation par leur hiérarchie tout autant que par les collègues.

#### **V – 1 – 11 – Le savoir être : L'expérience de vie**

- « *Je crois que le fait d'être parents ça change beaucoup de choses quand même, forcément la façon de travailler, pas de travailler, non, mais de réfléchir sa pratique. Moi je me sens moins dans l'affectif depuis que j'ai moi-même des enfants* ». (E5)
- « *C'est quand même un métier qui s'appuie beaucoup sur des valeurs personnelles, sur des valeurs profondes* ». (E5)
- « *Çà a des résonances au niveau personnel et ça te demande de te questionner sur tes propres valeurs* ». (E6)

L'expérience de vie influence la pratique pour tous les professionnels rencontrés. Chacun argumente de faire avec ce qu'il est, son identité personnelle, en utilisant des outils qui permettent de sécuriser l'action, pour qu'elle ne repose pas en totalité sur les valeurs propres du professionnel.

#### **V – 1 – 12 – Le savoir être : L'éthique**

- « *Je crois que on a une forte responsabilité effectivement ; ne pas dire certaines choses c'est mettre potentiellement quelqu'un en danger* ». (E1)

- « Au contraire je crois que maintenant on nous incite à révéler les choses qui peuvent mettre un gosse en danger on se doit de les dire ». (E1)
- « Essayer d'arriver au moins à un juste milieu mais sans prendre leur place. Et ça c'est important parce que à un moment donné on aurait eu tendance à agir à la place de ». (E2)
- « Mon enrichissement je ne le fais pas au boulot. Ce que je fais aujourd'hui au boulot c'est ce que je peux apporter moi aux mômes ». (E3)
- « Je crois que la valeur commune à l'équipe et la valeur qu'on tient à garder c'est la croyance, enfin en ce moment on appelle ça l'espérance, c'est l'espérance que l'on peut avoir pour ces jeunes ». (E3)
- « Je me disais que mon boulot d'éduc c'était de pouvoir permettre à des gamins d'enlever cet écart entre ceux qui peuvent, qui ont le droit à l'éducation, et ceux qui ont pas, parce que ils n'ont pas un accompagnement socioculturel etc. donc je me disais au moins ça : réduire l'écart pour un maximum d'égalité des chances ». (E10)
- « Moi je suis issue du courant de l'éducation populaire. Et ce n'est pas rien. Il y avait toujours ces notions de citoyenneté, de laïcité, de partage, moi je suis pétrie de ça. C'est vraiment mon identité professionnelle ». (E11)
- « Si tu veux aller à la rencontre des gens tu as besoin de tes fondamentaux pour tenir la route mais à certains moments il faut que tu acceptes de les réexaminer pour aller à la rencontre de l'autre et le découvrir dans son fonctionnement atypique ». (E13)

Si les questions d'éthique renvoient au professionnel et à sa manière de mettre en œuvre sa mission, elles renvoient également à la pratique, à ce que l'éducateur véhicule comme message sur la société. Le travail avec l'être humain est mis en avant comme un lieu d'emblée confronté à la question de la prise de risque.

## V – 2 – Interprétation et première analyse des résultats

Il a été très compliqué pour moi de traiter les résultats en ne donnant à voir qu'une partie des entretiens, des brides se voulant significative et représentative d'un discours

général. Le processus de recherche suppose que des deuils soient à faire, par le chercheur, tout au long du travail, et c'est à cette complexité du deuil dans le travail de recherche que je me suis retrouvée confrontée. En effet les discours des professionnels sont riches d'exemples, d'extraits sur leur expérience propre, que j'aurais voulu retranscrire de manière totale pour chacun d'entre eux. Mais je me suis centrée sur les discours en lien avec les indicateurs dégagés dans la phase de conceptualisation.

Finalement ce qui apparaît en toile de fond et traverse toutes les dimensions du risque et de la pratique professionnelle, c'est la relation. Avec tout ce qu'elle peut réveiller du côté du risque et tout ce qu'elle peut interpeller dans la pratique, c'est dans l'expérience de la pratique que les professionnels ont le sentiment de parvenir à l'aborder sereinement. La relation est un des lieux de la prise de risque, comme je l'ai évoqué en explicitant le concept d'imprévisibilité de Grossetti. Par ailleurs, elle est l'outil principal de tout éducateur spécialisé.

**Rappel de la première hypothèse opérationnelle : l'identification du risque est en lien avec le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.**

Les professionnels rencontrés répondent à la question de l'identification du risque par une évaluation de la situation avant et pendant l'action engagée. Cette évaluation est mise en lien avec les dimensions du savoir-faire et du savoir-être. L'expérience de la pratique professionnelle est mise en avant comme un des outils permettant une évaluation pertinente et objectivée de la situation. Pourtant, si le savoir n'est pas mis en avant en tant que tel par les professionnels, il semble qu'il ait sa part active du fait même de l'importance de la connaissance générale du dispositif de protection de l'enfance, et des outils d'évaluation et d'objectivation de chaque foyer.

Cette première hypothèse opérationnelle est en partie validée.

**Rappel de la seconde hypothèse opérationnelle : la catégorisation du risque est en lien avec le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.**

Catégoriser le risque permet aux professionnels d'évaluer son influence sur l'intégrité du jeune et sur l'intégrité du groupe de jeunes. La catégorisation se traduit en terme de risque pour l'individu ou pour le groupe. A cet endroit, les professionnels font appel à leur savoir au sens de leur connaissance des phénomènes à l'œuvre dans

l'accompagnement collectif. C'est au travers de leur savoir-faire et dans un savoir-être construit par l'expérience professionnelle qu'ils se sentent en capacité de catégoriser le risque en vue d'apporter des réponses adaptées à la situation.

Cette seconde hypothèse opérationnelle est donc en partie validée.

Rappel de la troisième hypothèse opérationnelle : **la gestion du risque est en lien avec le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.**

Pour les professionnels rencontrés, la question de la gestion du risque se traduit par la mise en œuvre d'une réponse. Pour ce faire, il est un certain nombre d'outils (projet de l'enfant, partenariat engagé, collectif professionnel, encadrement, etc.) qui participent de l'élaboration de la réponse. Dans ce cadre, les professionnels de l'éducatif font appel à leur savoir, dans le sens de la connaissance des outils à leur disposition, en première intention. Néanmoins, le savoir-faire acquis au travers de l'expérience professionnelle permet ici la mise en œuvre sereine d'une réponse adaptée.

Cette troisième hypothèse est donc en partie validée.

Enfin, à partir de ces éléments dégagés des résultats de l'enquête de terrain l'hypothèse principale qui avance que : **la prise de risque par l'éducateur spécialisé repose sur la métabolisation de sa pratique professionnelle** est en partie validée. Le lien est mis à jour entre le processus de prise de risque et le processus de métabolisation de la pratique professionnelle.

### V – 3 – La Discussion autour des résultats

Une fois les données répertoriées, classées et interprétées, je me suis attachée à croiser les dimensions retenues après la conceptualisation de : « la prise de risque » et « la pratique professionnelle ». Chaque dimension du concept de prise de risque est ainsi croisée avec chacune des trois dimensions de la pratique professionnelle.

Identification du risque	savoir savoir-faire savoir-être
Catégorisation du risque	savoir savoir-faire savoir-être
Gestion du risque	savoir savoir-faire savoir-être

C'est ainsi que j'ai dégagé cinq tensions dominantes tirées des discours des professionnels et alimentées par un retour sur les données contextuelles et conceptuelles présentées dans les précédents chapitres. Enfin une sixième tension est apparue qui synthétise à la fois et traverse les précédentes tensions mises en exergue.

### V – 3 – 1 – La tension entre protection et autonomie

Depuis 1989 la France est signataire de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. L'article 19 de la convention met en place le droit de l'enfant à être protégé de toutes les formes de maltraitance.

Les parents sont les premiers concernés dans la mesure où le Code Civil (art 371-1) prévoit que l'autorité parentale est « *un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant* ».

Quand des parents sont en difficultés avec leur enfant et ne sont plus en mesure d'assurer sa protection, la législation en vigueur prévoit deux modes de protection :

- la protection administrative gérée par les services du Conseil Général,
- la protection judiciaire sous l'autorité de la justice (Juge des Enfants).

Les professionnels de l'éducatif que j'ai rencontrés ont la particularité d'exercer dans un

lieu d'accueil et de vie pour des enfants confiés au titre de la protection de l'enfance. Ces foyers répondent à la fois aux exigences du cadre réglementaire général, et à un cadre réglementaire interne à l'organisation (règlement intérieur, règles de vie, etc.).

Le dictionnaire Larousse (2012) donne comme définition à **l'autonomie** : « *possibilité pour un individu de décider sans en référer à un pouvoir central ; capacité d'un individu de pouvoir vivre sans être dépendant d'autrui* ». Accompagner vers l'autonomie renverrait donc à accompagner dans le but de rendre indépendant (de soi aussi) la personne sujet de l'intervention. Lui donner les moyens et les outils pour lui permettre de prendre ses propres décisions éclairées. C'est une des exigences de la loi du 2 février 2002. En effet elle met l'utilisateur au centre du dispositif, en exigeant que ses compétences soient recherchées dans le but de les activer et de lui permettre d'être partie prenante dans la résolution de son problème. Le législateur donne à l'utilisateur le droit d'avoir des aspirations personnelles et aux professionnels le devoir de les respecter et de les accompagner. Et **c'est dans cette double dimension « protection/autonomie » que se situe le travail de l'éducateur.**

De fait, il apparaît une négociation permanente de la marge de manœuvre entre une mission de protection de l'enfance et une mission de favoriser l'accès à l'autonomie de l'utilisateur. En l'occurrence référence est faite de nouveau à l'évaluation et ses outils (détaillée dans le paragraphe V-2-6).

Mais comment accompagner un jeune vers l'autonomie au moment où il est confié à une organisation régie par un cadre qui se veut sécurisant pour lui ? La liberté est de fait entravée par les obligations qui lui sont faites au quotidien, notamment au regard de la vie en collectivité. « *Si tu laisses sur la table un plat avec les fruits dedans et que le gamin tu lui permets de se servir mais qu'il en laisse aux autres, là tu vas faire un travail éducatif. Par contre si le plat tu l'enfermes tous les jours dans ton placard et que tu le sors au moment où il doit goûter ou manger et tu lui dis tu en laisses aux autres, comment veux-tu que à un moment donné il puisse tendre vers l'autonomie. Pour moi on est en contradiction permanente* ». (E11). Et pourtant bien souvent le plat avec les fruits est réellement enfermé dans la cuisine et ne sortira que en présence d'un éducateur à des moments précisément établis. Pourquoi ? Pour des raisons d'hygiène et de sécurité (la réglementation s'est durcie quant aux règles d'hygiène concernant la nourriture dans les collectivités), pour des raisons budgétaires (sera avancé le coût du

gaspillage induit par l'accès libre à la nourriture pour des enfants supposés sur le principe de consommation et donc de gaspillage), pour des raisons en lien avec le manque de disponibilité des éducateurs (si l'éducateur ne peut être présent parce que appelé à gérer une autre situation), etc.

D'autre part, on peut considérer que la liberté de l'individu est entravée quand on sait que **l'éducateur est garant de l'accompagnement** dans les différentes démarches que le jeune a à mettre en œuvre. Il est tout un travail à faire en amont pour **sécuriser et baliser** le processus de démarches que le jeune va engager dans le souci de lui permettre de mettre en œuvre ses compétences. Mais il y a un risque que le jeune se perde dans l'autorisation qui lui est donnée. *« On leur explique : c'est donnant/donnant. C'est le respect de cette parole-là qui permet de tenir. C'est-à-dire d'un côté et bien ok, ça a marché, ça a fonctionné comme tu avais dit donc on peut continuer à ouvrir ou bien ça n'a pas fonctionné du tout parce que tu nous as « chié dans les bottes » donc on va retravailler ça »* (E3).

L'exemple donné renvoie notamment aux autorisations de sorties non accompagnées qui sont occasionnellement données par les éducateurs aux jeunes accueillis. A partir du moment où le jeune est hors des murs de l'institution sans un des professionnels à ses côtés, ils se retrouvent en autonomie de fonctionnement. Livré à lui-même, il prend ses décisions sans l'avis de l'adulte. Même si ce temps est cadré par une heure de départ et de retour dans le foyer, il n'empêche que l'enfant est éloigné du regard de celui qui est censé assurer sa protection. Pour l'éducateur s'opère alors toute une réflexion sur l'opportunité de prendre le risque de laisser le jeune seul face à lui-même. Pourtant si c'est un temps de liberté pour le jeune, l'éducateur n'est pas pour autant dispensé de s'intéresser à ce que le jeune y aura vécu, ni à ce qu'il s'apprête à y vivre.

*« Sa liberté n'est pas un choix mais une obligation puisque toute tutelle est amenée à s'effacer et qu'il est le premier artisan de son existence »* nous dit Le Breton (2013) au sujet de l'individu accompagné par le service social. Il relance ainsi le débat sur un des points relevés par les éducateurs par rapport à l'évolution des jeunes accueillis : **l'individualisme**. Pour le Larousse (2012) l'individualisme se définit comme une : *« tendance à s'affirmer indépendamment des autres ; attitude prônant l'initiative individuelle, l'indépendance et l'autonomie de la personne au regard de la société »*. Les acteurs vont **se définir par rapport à leurs propres références**. En effet, d'un

point de vue plus vaste que celui de la protection de l'enfance, il est un relâchement des régulations collectives (tradition, coutume, religion) qui contraint à trouver en soi les ressources pour rester maître artisan de son existence (Le Breton 2012). L'expérience guide alors les actions et la socialisation passe à un second plan. En ce sens également l'éducateur se retrouve dans une tension entre protection et autonomie du fait même de l'évolution sociétale. « *On le voit même au plan national, sur le plan général où la collectivité part un petit peu en vrille et où c'est l'individualisme à tous crins. Et ça nous on le retrouve ici* » (E6).

Mais il est une autre lecture de l'autonomie qui pourrait être faite, à savoir **l'autonomie de l'éducateur**, qui correspondrait à **la marge de manœuvre** de ce dernier. Si dans les services de milieu ouvert l'autonomie du professionnel est entendue de fait (de par l'exercice de l'activité d'emblée en dehors des murs du service) l'évidence n'est pas égale dans les MECS. En effet comme je le rappelais en début de ce chapitre, la MECS est avant tout soumise à la Loi, mais elle fait également référence à un règlement de fonctionnement, des règles de vie auxquelles adultes et enfants doivent se plier. Par ailleurs la présence de l'équipe est quotidienne dans le sens où il n'est que peu de moments où l'éducateur est seul. La plupart du temps le travail en binôme s'impose. Et il est plus aisé à mettre en œuvre quand il y a échange entre les deux membres du binôme comme me le faisait remarquer un éducateur, en référence au binôme qu'il a connu l'an passé : « *Mais après au niveau du fonctionnement de tous les jours, on échangeait, il y avait vraiment un boulot de partenariat entre tous les deux et ça roulait, ça fonctionnait vachement bien* » (E15). Plus que d'autonomie, il s'agit alors de faire avec le collègue, dans un souci de complémentarité qui demande de l'adaptation réciproque.

Un éducateur me faisait part de sa manière de percevoir le travail à deux. Dans son explication il est une question de la responsabilité engagée par lui et par son ou sa collègue mais au-delà il exprime la complexité du travail en binôme et la nécessaire adaptation qu'il induit : « *J'aime bien travailler à deux mais j'aime bien travailler tout seul. Parce que (...) je sais gérer un groupe, mais je sais que si je me plante, c'est moi qui me plante, tout seul. Si on est deux on a peut-être pas forcément les mêmes points de vue ou même il y en a un qui va faire une remarque qui tombe à côté. Tandis que seul et*

*ben je suis là de A jusque à Z, et puis voilà. C'est moi qui me le cuque ».* (E2)

Dans son étude sur la construction d'un référentiel métier d'éducateur spécialisé, le CREDOC<sup>13</sup> a évoqué la question de l'autonomie de l'éducateur spécialisé : « 4 éducateurs sur 5 affirment avoir un large degré d'autonomie dans l'exercice de leur métier. Il existe une certaine variabilité de cette autonomie, parfois elle se manifeste dans la mise en place des activités pédagogiques, parfois dans la gestion matérielle, mais aussi souvent dans le suivi ou l'accompagnement éducatif ».

Par contre le CREDOC relève également que : « les compétences collectives sont très peu évoquées dans les situations professionnelles, alors que 90% des enquêtés affirment de pouvoir s'appuyer sur une équipe ou un collectif en cas de besoin. En fait, cet apport du collectif se manifeste principalement lors des réunions formelles d'équipe ou de service. Une autre forme fréquente de cet apport se déroule dans les moments informels, dans des discussions et des échanges avec des collègues ».

Et on retrouve **dans le référentiel de compétences** cette question de l'autonomie des éducateurs. En effet l'éducateur spécialisé est décrit comme ayant un degré d'autonomie et de responsabilités dans ses actes professionnels qui le mettent en capacité de concevoir, conduire, évaluer des projets personnalisés et adaptés. Il est censé être en mesure de participer à une coordination fonctionnelle dans une équipe et à la formation professionnelle.

Tout est alors question d'un savant dosage entre une marge de manœuvre à construire en équipe, à faire valider par la hiérarchie et à mettre en œuvre dans la prise en charge au quotidien. Le risque réside alors dans l'erreur de dosage.

### **V – 3 – 2 – La tension entre intérêt individuel et intérêt collectif**

**La loi du 2 janvier 2002 recentre la prise en charge sur un aspect individuel qui est mis en tension avec la dimension collective de la vie en collectivité.** Cette tension se retrouve au niveau sociétal dans la mesure où il est pointé la question de

---

<sup>13</sup> « Construction du référentiel métier éducateur spécialisé », n°230, 1999.

l'individualisme alors même que la cohésion sociale est fortement interrogée. La mesure est à prendre du côté du sujet (adulte ou enfant) qui reste un être social dépendant des organisations et des autres individus.

Dans le cadre des internats de la protection de l'enfance, il est un exemple de cette tension au niveau de **la gestion des temps de loisir des enfants**. En effet dans un souci d'individualisation les loisirs, les activités proposées aux jeunes sont extérieures à l'organisation. Elles sont confiées à des prestataires agréés. *« On essaie de plus en plus d'inscrire les jeunes dans des clubs extérieurs. Ce qui prend ou pas. Et après c'est plus du travail en partenariat avec l'extérieur. De l'accompagnement là-dedans »* (E3). De fait les activités de groupe menées par les éducateurs sont devenues plus exceptionnelles comme me le faisait remarquer un des professionnels rencontrés : *« Moi c'est ces temps qui me manquent un peu parce que je crois que c'était des temps forts, alors je ne veux pas dire que il n'y en a plus mais il y en a moins »* (E6). Pourtant elles constituaient pour les professionnels rencontrés un levier intéressant pour animer la dynamique de groupe.

Effectivement, le partage d'activités de type loisirs permettait aux enfants de vivre des moments axés sur la notion de plaisir partagé. Ce partage favorisait le lien au sein d'une relation décalée des contraintes de rythme, de devoirs, d'actes de la vie quotidienne. **La diminution de cet espace de travail n'est pas sans effet sur les relations entre les enfants et les éducateurs, sur la vie de la collectivité**. Un éducateur me précisait : *« Alors certes on est toujours aussi présents auprès des enfants mais on n'a plus cette arme que l'on avait, cet outil pour rentrer en relation, partager tous ces temps de la vie collective qui sont importants. Et puis aborder aussi à travers les activités comment il se situe vis-à-vis de sa famille, de l'extérieur, vis-à-vis de toi »* (E6).

Le Breton (2013) évoque la situation du partage d'une activité dans son ouvrage sur les conduites à risques. Il parle de bénéfice à tirer de l'activité quand il analyse ce qui est en jeu dans les activités menées avec des enfants en difficultés. Ses exemples se situent dans le champ des activités à risque tel que l'escalade, le canyoning, ou autres, qui font appel, entre autres, à la notion de dépassement de soi. *« L'aventure s'érige en principe éducatif. Le jeune qui s'est senti en danger, menant à terme une expédition éprouvante et prenant conscience de ses ressources personnelles, se sent fier d'avoir réussi »* (Le Breton 2013). La fin de l'aventure n'efface pas tous les bénéfices et elle se prolonge

dans la vie personnelle, elle enseigne l'autonomie. Aujourd'hui, au travers de ce qui est nommé « séjours de rupture »<sup>14</sup>, les jeunes sont plongés dans une situation difficile voire dangereuse où ils sont censés développer leur créativité et leur courage dans des activités physiques ou sportives. Bien souvent le danger est en l'occurrence en lien direct avec une méconnaissance du terrain ou relève de l'ordre du fantasme. Mais son évocation fait fonction d'objet de dépassement de soi-même. L'appréhension du jeune reste bien plus forte que le risque en lui-même et c'est ce qui sert d'outil à l'éducateur qui mène l'activité.

Après ce bref détour par l'évocation des séjours de rupture, revenons à **l'individualisation de la prise en charge** des enfants confiés aujourd'hui en MECS. Dans cette individualisation de la prise en charge, chaque enfant, en fonction de sa situation, intègre par exemple l'internat selon un rythme qui lui est propre (accueil séquentiel) répondant à des objectifs de travail précis. La répercussion sur la vie du groupe peut venir par ricochet **influer sur la pratique de l'éducateur d'internat**. En effet comment favoriser l'intégration d'un jeune dans un groupe de vie déjà constitué avec ses règles, son fonctionnement propre ? Il est un délicat mélange de divers ingrédients à mettre en place avec le groupe d'enfants et avec le jeune qui se greffe au groupe. Une fois de plus la qualité de la relation de l'éducateur, tant avec le groupe qu'avec le jeune qui l'intègre, a une place prépondérante dans la gestion de la situation. « *Il faut faire en sorte que la mayonnaise prenne, ça te demande du temps et de l'énergie* » (E18) m'expliquait à ce propos un éducateur. Et parfois la mayonnaise ne prend pas. Plusieurs éducateurs ont fait référence à des situations vécues où il leur a été compliqué d'assurer à la fois leur mission de protection vis-à-vis d'un enfant et vis-à-vis du groupe d'enfants.

Effectivement, **l'internat** représente à la fois **une solution de protection de l'enfant** (par rapport à un milieu familial défaillant) **et de mise en danger** (dans ce qu'il peut amener de violence psychologique ou physique). Attachés à une mission de protection, avec une volonté de mettre l'enfant en sécurité par rapport à un extérieur représenté potentiellement dangereux pour lui, les éducateurs se retrouvent parfois dans la

---

<sup>14</sup> Concrètement, ces « ruptures » prennent la forme de voyages à caractère initiatique (traversées d'un désert, expéditions humanitaires, découvertes d'une autre culture, exploration, etc), d'entreprises sportives (raids, rallyes, escalades, trekkings, frégates, croisières, etc), d'engagement dans une activité communautaire (fermes, élevages, artisanat, etc). Dans tous les cas, ce qui est proposé aux jeunes relève d'une prise de risque contrôlée par des adultes à qui il faudra (désormais et parfois pour la première fois) faire confiance.

configuration opposée, à savoir : permettre à l'enfant de quitter le lieu d'accueil pour le protéger de ce qu'il peut y vivre de violent. C'est ce qui amène certains à s'interroger sur cette question de la vie en collectivité. Une éducatrice évoquait un parallèle entre l'internat dans un établissement scolaire et un internat de la protection de l'enfance : « *Moi j'ai été en internat et l'internat scolaire c'était génial mais l'internat MECS ça n'a rien à voir avec ça. Ça c'est pas de l'internat c'est la vie* » (E8).

Il est un fait certain qu'**entre le « je » et le « nous » il y a un écart dans lequel se situe le travail de l'éducateur** (Gabéran 2012). Il doit être vigilant au « je » qui évolue dans un « nous » imposé, non choisi. Si pour certains le travail se centre en avant-première sur l'individu, pour les autres l'expérience du travail avec le groupe assure de l'importance de celui-ci. Quoi qu'il en soit la tension entre l'intérêt collectif et l'intérêt individuel amène les professionnels de l'éducatif à modifier leur prise en charge, à réévaluer leurs actions en permanence. Le risque est finalement de passer à côté de l'individuel pour favoriser le collectif ou à l'inverse de négliger le collectif pour se centrer sur l'individuel. « *Mais c'est vrai que l'on a fonctionné pendant très longtemps avec (...) un groupe à prendre en charge et pas un individu. Même si on savait que chaque individu avait sa particularité, chaque individu avait sa problématique et qu'on ne répondait pas à chacun de la même manière, on avait quand même tendance à fonctionner avec un groupe et pas avec un individu (...). Or maintenant, au contraire on travaille avec l'individu et on essaye de mettre le groupe autour. Moi je crois que c'est ça qui s'est inversé depuis quelques années* » (E16). Cette analyse d'un des professionnels rencontrés sur les évolutions de la question du groupe dans les MECS, apporte de l'eau au moulin. La formation faisait appel il y a quelques décennies à une pratique centrée sur le travail avec le collectif d'enfants. Si aujourd'hui on retrouve dans les référentiels de compétence cette dimension du travail sur le collectif, il semble que la pratique prônée (et en lien avec les exigences législatives concernant le champ de la protection de l'enfance) fait référence à **un accompagnement individuel, une prise en charge individualisée**. Pour une petite partie des professionnels rencontrés, le glissement de leur pratique est réfléchi et choisi dans une dynamique en lien avec leur expérience professionnelle, mais aussi avec une évolution sociétale plus large. Ainsi, une éducatrice me faisait part de son constat : « *Je ne crois plus beaucoup au groupe maintenant tel qu'il est mené dans les institutions, pour moi c'est artificiel, tellement en*

*dehors de la réalité. Je ne crois pas beaucoup à l'action que l'on peut mener sur ce groupe-là* » (E12). Pourtant, pour la majorité des professionnels de l'éducatif, **le groupe reste un des outils essentiels à l'intégration des règles, de la relation à l'autre, et de l'apprentissage du vivre ensemble**. Mais ils sont dans une recherche constante de l'équilibre entre la gestion du collectif et la nécessité de répondre individuellement à chacun des enfants.

Je ne peux clôturer le chapitre de la tension entre individuel et collectif sans faire un détour par **le collectif professionnel représenté par l'équipe**. En effet, tous les établissements du type MECS fonctionnent en équipe pluridisciplinaire composée de l'ensemble des professionnels exerçant des fonctions différentes au sein de l'organisation. Les réunions d'équipes sont des temps forts de rencontre qui sont institués de longue date. *« L'adoption du travail en équipe est certainement l'un des actes fondateurs du métier d'éducateur »* (Gabéran, 2012).

Unanimement tous les professionnels rencontrés reconnaissent une importance prépondérante à la sécurisation de la prise en charge par le travail en équipe. Un des éducateurs appuyait même sur le fait que : *« Je crois que si le collectif il existe c'est bien au niveau de l'équipe. Et c'est en ça que c'est intéressant »* (E16). L'équipe n'est pas seulement un groupe de personnes qui travaille dans un même espace avec des outils communs. Il est tout un ensemble de **valeurs** qui sont à partager, pour donner du sens au travail de l'ensemble. Une fois de plus la relation, la parole qui l'accompagne est ce qui vient faire lien entre les professionnels, comme elle fait lien entre l'éducateur et le jeune. D'où la nécessité de favoriser ces **espaces de parole** (au travers des réunions hebdomadaires par exemple ou bien sur l'instance d'APP) dans un souci de **prendre de la distance avec un vécu professionnel, pour pouvoir se l'approprier autrement que par le biais des affects**. Cette prise de distance s'opère notamment dans les retours des collègues sur sa pratique.

Si je reviens un instant sur l'exemple de la sortie libre (évoqué dans le paragraphe précédent) : il illustre à quel point **laisser à l'autre sa part de liberté signifie pour l'éducateur un renoncement à la toute-puissance**. C'est dans ce cadre-là qu'interviennent l'équipe, les autres, les collègues, pour accompagner l'éducateur dans ce processus de renoncement qui peut donner un sentiment de risque. Le risque de ne pas contrôler et donc maîtriser ce qui se passe pour le jeune dans cet espace de liberté

où il se retrouve livré à lui-même, loin du regard de l'éducateur. Mais pour que cela fonctionne, pour que le professionnel accepte la critique de son pair, il faut impérativement que des bases de travail communes soient identifiées, posées, acceptées. « *Le sens d'un accompagnement éducatif ne peut pas être compris et partagé par chacun des professionnels d'une équipe si chacun d'entre eux n'accepte pas d'abord de parler le même langage* », nous dit Gabéran (2012). Parler le même langage, aller dans la même direction, agir ensemble, sont les « leitmotivs » du travail d'équipe au quotidien. Néanmoins, il faut également respecter chacun dans ses différences, être complémentaires, s'adapter à l'autre, s'ajuster au travail de l'autre. On voit combien, de l'intérêt individuel il est ici aussi à passer à l'intérêt collectif, et vice versa, tout comme pour le groupe des enfants.

Au sujet de l'équipe Lemay a écrit (2001) : « *le climat d'une équipe est aussi variable que les prévisions météorologiques. Il y a des orages, des averses, de la grêle, des éclairs puis un tapis de neige qui semble tout étouffer. Malheureusement, il y a une plaque de verglas, après le dégel, plaque qui entraîne tout un sous-groupe vers une crevasse. Heureusement, il y a aussi de beaux moments ensoleillés, mais il est quand même toujours nécessaire de regarder où soufflent les vents et quels types de nuages s'amoncellent* ».

L'intérêt individuel est compliqué à articuler avec l'intérêt collectif. Une fois de plus, tout est affaire de bases à définir, d'un socle à fixer avant tout, et d'un dosage précis de précautions et de risques à prendre par le professionnel.

### **V – 3 – 3 – La tension entre distanciation et proximité**

L'éducateur intervient sur un être humain qui est inscrit dans un système social dont il fait également partie. Voilà qui implique une question d'**interaction entre le jeune et l'éducateur** dans le cadre de la MECS. Comme je l'ai explicité plus avant dans ce travail de recherche, la relation que l'éducateur noue avec le jeune qu'il a en charge en MECS est une relation de proximité qui induit le partage et l'échange d'affects, comme avec tout être humain. Si cette **relation éducative** est revendiquée comme un des points

d'appui du travail éducatif, elle est aussi un haut lieu de risques dans ce qu'elle peut entraîner d'**imprévisibilités** comme le dirait Grossetti (2004).

Le premier des risques qui pourrait être avancé au sujet de cette relation serait celui, pour le professionnel, de la confusion entre son histoire et celle de l'utilisateur, de par un investissement qui serait trop important dans la relation. Mais à l'autre extrême de ce positionnement on retrouve le risque d'une si grande prise de distance qu'elle entraînerait un non-investissement dans la relation qui pourrait conduire à une perte de contact avec l'autre (Rouzel, 2011).

Concrètement, **l'éducateur travaille dans un *faire avec* le jeune qui introduit la question de l'interaction et de l'échange** (voir chapitre II-3-2). En psychologie sociale cet échange est regardé comme un échange de ressources avant tout. Il y a réussite si cet échange concerne des ressources comparables, même si elles sont de natures différentes.

Dans la relation éducative il existe une forme d'asymétrie qui rend l'engagement de l'éducateur (et du jeune) rarement évident et simple. Pour certains il est aisé de « donner de soi » dans cette relation, mais pour d'autres cela représente un passage difficile. Ainsi, un éducateur partageait sa facilité à donner de soi, tout en précisant que son propre étayage le lui permet : « *Je n'ai jamais eu peur de donner de moi. Je crois que j'ai une certaine armature tu sais* » (E2). L'enjeu est de taille puisque, au travers de cette relation dans un *faire avec*, il s'agit de l'éducation de jeunes en difficultés qui est une des fonctions vitales de notre société.

*Faire avec* suppose d'avoir entrepris un travail de réflexion sur le sens, les finalités et les moyens de mise en œuvre de l'éducation. C'est donc bien **la réalité du jeune qui fait la nature et les modalités du *faire avec***.

Or le jeune est avant tout un être humain doté de sentiments, d'émotions, qui conduisent la relation dans des situations à l'issue imprévisible.

La distance est alors à penser par l'éducateur, son implication dans l'action, dans ce qui est mis en œuvre pour le jeune. « *On est vraiment dans une relation effectivement empathique, bien souvent affective de fait puisque ça se crée au fur et à mesure mais on*

le nie pas. (...) On travaille avec le fait que entre elles et nous il se passe quelque chose et que ce quelque chose peut leur permettre effectivement d'avancer » (E3). **La prise de distance** est censée reposer sur des outils théoriques, des connaissances. Le *faire avec* suppose donc **l'acquisition d'un savoir**. Dans l'absolu il semblerait que ce savoir soit lié au savoir théorique, à la formation. Or, il apparaît qu'il n'en est rien pour tous les éducateurs rencontrés. Ils évoquent tous **un savoir-faire et un savoir-être, nés de l'acquisition de leur expérience professionnelle, et enrichis par leur expérience personnelle**.

« Faire avec » et non pas « à la place de », suppose que l'éducateur s'appuie sur **des valeurs partagées**. La principale de ces valeurs est de considérer que le jeune peut évoluer, changer de fonctionnement, se positionner différemment. Essentielle à tout travail éducatif, cette « croyance » dans le potentiel du jeune est indispensable pour s'engager dans l'action avec lui.

Dans ce faire avec, il est également à prendre en compte les systèmes de contraintes auxquels l'éducateur d'un côté, et le jeune d'un autre côté, sont soumis. On retrouvera à cet endroit référence aux lois en général mais aussi au règlement intérieur, au règlement de fonctionnement, aux règles de vie, et au DIPC, par exemple. L'éducateur devra intégrer la réalité du jeune, ses représentations, ses résistances, ses ressources, ses contraintes.

La position de l'éducateur est délicate et évolutive, dans le sens où il doit à la fois s'imposer, s'impliquer dans la relation, et tenir compte du fait qu'il va lui falloir s'effacer à un moment, pour activer la capacité du jeune à faire seul.

Parce que au final, c'est le chemin parcouru qui sera évaluable. Et pour qu'il prenne sens pour le jeune, il est nécessaire que l'éducateur puisse le baliser, le border, en utilisant des outils de gestion des risques (que ces risques soient physiques ou psychologiques, et qu'ils soient pour le jeune ou bien l'éducateur).

L'éducateur doit être à la fois assez proche de l'individu à travers le partage d'une vie quotidienne (moments de lever, de coucher, de repas, d'activités) mais suffisamment distancié pour ne pas se laisser entraîner du côté uniquement affectif de la relation. Lemay (2004) définit la travail de l'éducateur comme suit : « *Dans le cadre d'une*

*équipe plus ou moins élargie, il vise par sa manière d'être et sa manière de faire à constituer un lien privilégié de création, d'expression, de réalisation, d'identification et de projection permettant, par sa présence affective, efficace, influente et significative, de proposer à un sujet en difficulté un champ d'expressions sociales l'invitant à se définir et à se redéfinir dans son identité personnelle vis-à-vis d'un groupe social donné ».*

**La tension entre la proximité et la distance remet en avant la question même de la relation et de son appréhension par l'éducateur.** Les professionnels rencontrés évoquent tous leurs débuts dans le métier marqués par un manque de capacité à se distancier ou tout du moins une difficulté à cet endroit. *« C'est là que tu te dis, si j'avais été amené à vivre ça au tout début je pense que cela aurait été plus difficile. Alors que là bon tu prends beaucoup plus de recul quand même »* (E6). L'expérience professionnelle vient accompagner, faciliter cette prise de distance sans visiblement effacer ou nier l'existence d'une résonance au niveau personnel des situations professionnelles vécues. Mais, un trop de distance peut faire glisser le professionnel vers l'établissement d'une relation vide de tout affect, et le met en risque d'adopter des comportements formatés, qui ne laissent plus guère place au travail en lui-même sur la relation éducative. Cette position est peut-être renforcée ces dernières années entre autres par les exigences en matière de gestion et de rentabilité qui viennent influencer sur les pratiques éducatives (voir Paragraphe V – 2 – 4).

*« Il s'agit comme éducateur spécialisé ou comme intervenant social d'éviter tant le surinvestissement et la confusion entre l'autre et moi qu'une attitude formatée faite d'investissement impersonnel et d'une pratique systématique de l'écart où le risque est alors d'ignorer l'autre en l'enfermant dans un imaginaire social que l'on reproduit sans en prendre conscience »* (Rouzel, 1997). Mais il est pour l'auteur une importance certaine des « garde-fous de la relation éducative ». Ils vont permettre au professionnel de s'investir dans une relation avec le souci de faire évoluer une situation.

On retrouve à cet endroit **la parole et les écrits** en premier lieu. La parole parce qu'elle permet de mettre à distance en le désignant. Il est ici question de la parole entre l'enfant et l'éducateur qui permet de mettre des mots sur des ressentis, des vécus, qui prennent alors sens pour l'un et pour l'autre des acteurs de la relation. Mais il est aussi question

de la parole qui circule dans l'équipe. Pour qu'elle soit libérée et libératrice il faut que cette parole puisse être entendue et renvoyée à son auteur par les autres membres de l'équipe notamment. « *Et dans certaines situations c'est bien qu'on te renvoie des choses. On n'est pas tout-puissants* » (E12) me renvoyait une éducatrice. Les écrits quant à eux ont une double fonction d'aide à l'élaboration et au compte-rendu sur le travail effectué (vis-à-vis des collègues, des cadres, mais aussi des services placeurs tels que JE ou ASE) et d'objet de distanciation. En effet mettre par écrit ce qui est en jeu dans la relation favorise la prise de distance raisonnée.

Dans un second temps Rouzel fait référence à tous ces **lieux d'expression, de régulation ou de supervision dans lesquels peuvent se déposer et se travailler les ressentis du professionnel**. « *Des groupes de parole et d'élaboration de l'expérience permettent alors aux éducateurs de résister à ces deux modes de laminage entre lesquels ils sont pris en tenaille : la rencontre quotidienne, déboussolante, avec des sujets en grande souffrance et le mouvement de relégation sociale par lequel on les maintient en marge auprès de ceux qu'ils accompagnent* » (Rouzel, 1997). L'objectif est alors non pas de nier l'implication personnelle dans la relation mais de la mettre en oeuvre par la confrontation avec d'autres professionnels, pairs ou de formation différente. On revient ici à la fonction de la parole. Elle vise avant tout une forme de « *désencombrement psychique* » comme le nomme Rouzel.

Mais au-delà de cette fonction, pour le professionnel lui-même, il est une autre fonction des groupes de parole, en tous les cas des groupes où la parole est importante : **la fonction de cohésion de l'équipe**. En effet le partage de ces ressentis, les difficultés rencontrées entre les membres d'une équipe, permettent de construire une certaine forme de reconnaissances, des uns envers les autres, au sein du collectif professionnel. De cette reconnaissance à la confiance dans le collectif, il n'y a alors qu'un pas. Or, c'est bien dans la confiance que la relation et ses enjeux peuvent se poser, et se travailler. Sans ce sentiment de confiance dans les autres professionnels, il y a fort à parier que la relation glisserait, par crainte de ses conséquences, vers une relation plus formatée et vide de sens.

Pour finir, je dirais que si **l'expérience de vie** peut venir enrichir la pratique professionnelle, elle peut aussi l'entraver. Il semble que, pour tous les professionnels rencontrés, le travail avec les enfants suppose avant tout que l'individu trouve un équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle, une stabilité qui lui permette d'affronter sereinement la mouvance de la vie quotidienne du foyer. C'est aussi par là que passera le travail de distanciation et qu'il s'assurera de ne pas trop s'éloigner du sujet à accompagner.

### V – 3 – 4 – La tension entre l'engagement du professionnel et les nouvelles exigences de performance

Comme je l'ai évoqué dans le chapitre sur la contextualisation de ma question de départ, depuis le début de la décentralisation, on constate **une modification des logiques chez les acteurs décisionnaires dans le champ du social**. Des mots tels que rentabilité, résultats, performance sont apparus dans le champ des politiques sociales. Il est désormais question de budget, d'aspect financier des prises en charges éducatives. Il faut qu'elles coûtent le moins possible, tant en terme de personne que, par ricochet, en terme d'argent.

« *L'action sociale se modernise* » nous dit Chauvière (2009). Il évoque la multiplication de la contractualisation entre l'état et les associations en charge d'un rôle social. En effet, les pouvoirs publics fonctionnent désormais sur le principe des appels à projets. Dans ce cas de figure, il est pour les associations, à se positionner, à grand renfort de propositions, de projets, et à contractualiser avec les acteurs décisionnaires des politiques publiques. **Une forme de concurrence** est alors en piste entre les services. Cet antagonisme ne favorise pas le travail en réseau et en partenariat, prôné par les travailleurs sociaux en général, et attendu par les éducateurs de MECS en particulier (en référence au sentiment de cloisonnement que certains peuvent ressentir dans des organisations plutôt fermées). Le secteur social est lui aussi désormais marqué par **des logiques d'évaluation, de contrôle**. « *Conséquence encore : la conscience du social, qui faisait l'assise de la professionnalisation des agents, est à la baisse, bornée par le réalisme économique, par le pragmatisme politique et, pire, par la fatalité de l'exclusion et du malheur* » nous dit Chauvière (2009). Il évoque par ailleurs une

nouvelle forme de holding du social par les Groupements de Coopération Sociale et Médico-Sociale (GCSMS) qui voient le jour ces dernières décennies, sous l'impulsion des nouvelles orientations des politiques publiques. Ainsi, les petites associations (certes bien nombreuses sur le territoire) se voient regroupées au sein de grosses associations gestionnaires qui fonctionnent comme de véritables entreprises sociales (avec des services de gestion financière, de gestion des ressources humaines, des services juridiques internes, etc.). Les professionnels de terrain que j'ai rencontrés sont, pour la plupart, au fait de ces différentes évolutions. Mais, dans une pratique axée sur la relation, dans un contexte de quotidienneté, être informé suffit semble-t-il. Les préoccupations sont bien ailleurs, comme nous le verrons plus loin. Une éducatrice évoquait cette connaissance des changements en cours : *« On est prévenus que maintenant les établissements, les associations comme la nôtre ne seront pas viables longtemps, qu'il n'y a que des regroupements d'associations, donc on se prépare. Le jour où on va être captés ou associés à une grosse association qui est l'X. On aura été préparés à ça. Je ne dis pas que c'est une bonne chose mais quand on est informés... quand même, on est acteurs aussi de plein de choses, on ne reçoit pas les mauvaises nouvelles... ça vient pas du ciel quoi ! »* (E1).

Néanmoins, si ce système revêt l'avantage de permettre de faire des économies d'échelle, il est plus tourné vers la possibilité qui est ainsi offerte aux opérateurs de se positionner sur le marché des appels à projet, forts d'une aura institutionnelle renforcée. Pour Chauvière, cette orientation fait courir des risques majeurs au champ du social dans son ensemble et aux internats en particulier. En effet, par exemple au regard du coût engendré par le placement d'un enfant en MECS, il y a fort à parier que les places en internat deviennent plus rares, plus chères dans un contexte de concurrence et de budgets en baisse. De plus, l'utilisation grandissante des moins élevés niveaux de qualification dans les MECS (AMP notamment) met en question le contenu même de l'accompagnement et la gestion des prises en charge. E9 résume en quelques phrases le ressenti des acteurs de terrain sur ces nouvelles orientations, en l'occurrence en matière d'emploi, et leur répercussion sur la prise en charge des jeunes : *« La logique actuelle dans bien des institutions médico-sociales, c'est d'employer des faibles niveaux de compétence. On préfère des AMP avec un an de formation que l'on va pouvoir payer 1200 euros, qu'un éduc qu'il va falloir payer 1300 et qui en plus dépend d'une grille, ce qui veut dire qu'il va falloir le payer un peu plus tous les ans. Autant embaucher des*

AMP ».

**Un décalage entre les exigences et les moyens** utilisés se fait ressentir. Il repose toute la question de **la place de l'engagement dans l'exercice du métier d'éducateur spécialisé**. Enfin on ne peut passer à côté de la réduction inéluctable de l'action publique à une logique devenue gestionnaire, avant tout, et composée d'une multiplicité de dispositifs, de missions spécifiques qui ont la particularité de généraliser une forme d'obligation de résultat à l'intention des professionnels de terrain.

Je fais une référence rapide ici aux **recommandations de bonnes pratiques de l'ANESM** explicitées dans le paragraphe I-1-3 de ce travail de recherche. Les recommandations sont connues des professionnels de terrain. Pourtant si elles ne semblent pas totalement hors de leurs préoccupations, il leur apparaît qu'une fois de plus **la question de leur pratique et de ses conditions d'exercice** ne sont pas prises en compte. Parler de bienveillance par exemple, ne résout pas le problème repéré par les éducateurs quant aux temps de travail seul avec le groupe d'enfants: *« J'ai participé au comité d'évaluation interne, de veille, et que effectivement on répond à nombre de critères qui sont posés par les recommandations de l'ANESM mais qui ne dit rien de ce que ça veut dire d'être seul, de la prise de risque avec un groupe de 5 ados dans une structure un samedi soir avec pour seul ami un portable. La loi ne répond pas à ça »* (E9).

La pratique professionnelle et l'expérience de cette pratique ne sont plus, dans cette configuration, les principaux éléments attendus chez les professionnels. L'accent est mis sur les compétences. Il sera recherché et repéré la compétence de chacun dans des domaines attendus, sur des dispositifs bien précis et spécifiques. On ne parle plus de ce qui fonde l'acte éducatif mais de la capacité du professionnel à poser un acte. Un rapide détour par le domaine de la formation m'a permis de croiser cette analyse avec l'apparition, ces dernières années, du référentiel de compétence. Des formations sociales basées désormais sur un certain nombre de compétences à acquérir pour pouvoir se présenter sur le marché du travail. Il en va de même dans le secteur des embauches puisque les organisations sont de plus en plus amenées à recruter sur des missions précises qui font appel à des compétences précises. Le savoir être est mis au second plan au profit d'un savoir faire qui se décline en terme de compétences.

Les éducateurs rencontrés interrogent davantage l'exercice de leur fonction, de leurs pratiques et leur positionnement que leur identité professionnelle. Ils perçoivent ces changements comme des freins à défendre leurs pratiques au regard des enfants. Si l'identité professionnelle est bousculée, ce qui inquiéterait le plus ne serait pas tant le fait d'être en difficulté pour se définir, mais bien la difficulté à s'adapter à un nouveau contexte nécessitant d'adopter de nouvelles logiques, de nouvelles pratiques qui réinterrogent l'idéologie sur lequel le métier s'est construit. « *On est tous amenés à modifier nos pratiques et nos manières d'appréhender les choses, par les lois et par le contexte social, on évolue tous* ». (E6)

A cet endroit intervient à nouveau la référence à la situation de la relation. En effet les professionnels ont pour principal souci l'établissement de cette relation éducative, gage de toute possibilité de travail avec l'enfant. L'engagement dans la relation arrive bien avant les questions des évolutions des politiques publiques. Les professionnels montrent une connaissance de ces évolutions au travers d'un intérêt plus ou moins prononcé pour les orientations des politiques publiques. Par contre, ils invoquent la relation dans tout le discours sur leur pratique. A la question de la rentabilité, ils opposent la question de la qualité de la relation.

La prise de risque s'inscrit alors dans un système complexe de références à la fois règlementaires, institutionnelles mais aussi humaines, relationnelles, et qui fait directement appel aux dimensions du savoir, du savoir-faire et du savoir-être.

### V – 3 – 5 – La tension entre théorie et pratique

J'entendrai par « *théorie* », l'ensemble des enseignements dispensés en centre de formation et par « *pratique* » l'exercice du métier par les professionnels.

**La formation théorique**, pour les professionnels de l'éducatif que j'ai sollicités, représente 2 ans de formation pour les ME et 3 ans pour les ES. Les apports théoriques et pratiques sont amenés au travers de cours théoriques dans un centre de formation et de périodes de stage pratiques. Selon les centres de formation fréquentés, les orientations théoriques et les techniques enseignées ne sont pas les mêmes. Néanmoins, au travers du discours des professionnels rencontrés, il semble que la formation de base

soit **très éloignée de leurs préoccupations actuelles**. Ils évoquent une difficulté à faire le lien entre leur bagage théorique et leur pratique éducative. Si l'expérience se découvre être pour eux la base essentielle et le collectif professionnel le socle de leur action, ils évoquent également au travers de leurs discours l'importance des ressentis dans le quotidien, l'influence de ce qui est du domaine du personnel.

Ravon et Ion (2010) parlent de **savoirs pluridisciplinaires** quand ils évoquent la question des références théoriques des travailleurs sociaux. En effet, il n'est pas de savoir, construit spécifiquement par les travailleurs sociaux. Les connaissances auxquelles ils se réfèrent sont des connaissances empruntées à plusieurs disciplines (psychologie, sociologie, pédagogie, etc.). Pourtant, il semblerait que pour accéder à la reconnaissance et à la légitimité, l'idéal serait, pour les travailleurs sociaux, que leurs pratiques apparaissent garanties par un savoir scientifique spécifique, dont ils auraient eux-mêmes créé le système de référence. Par ailleurs, au-delà du fait qu'il n'existe pas de discipline spécifique à la formation des travailleurs sociaux, il est à noter que ces formations sont dispensées hors des instances traditionnelles de l'éducation nationale. Les écoles sont appelées des instituts de formation et les enseignants sont nommés formateurs. Je préciserais qu'il est, depuis quelques années, un rapprochement de la formation des travailleurs sociaux avec les instances traditionnelles, des instituts en travail social avec les universités.

Les professionnels ont toujours du mal à faire référence à une théorie particulière : *« Alors quand tu sors de l'école évidemment tu en as la tête pleine de théorie. Et puis après tu oublies »* (E12). L'idéologie du vécu et la croyance tenace en l'apprentissage « sur le tas » prennent le devant dans le discours des professionnels. Tous ceux que j'ai rencontrés m'ont fait part à grand renfort d'exemples de situations vécues à quel point la référence théorique n'est pas leur préoccupation première : *« J'ai une licence en psycho, une maîtrise en socio, etc., j'ai des appuis théoriques que je sais que je peux retrouver. Il n'empêche que dans la spontanéité de la vivacité du quotidien, quand même c'est pas utile »* (E17).

**Les savoir-faire** sont en lien avec ces différents savoirs théoriques. Ils sont donc aussi multiples et diversifiés. Et c'est au travers de ces différents savoir-faire que se découvre la pratique des travailleurs sociaux, comme me le faisait remarquer (E12) : *« C'est le terrain, c'est le professionnel, le quotidien, c'est vrai que je me suis appuyée sur des*

*équipes qui étaient là déjà depuis un moment* ». Il s'agit d'**une pratique essentiellement basée sur l'expérience acquise** par soi-même, mais aussi celle acquise par l'autre (le collègue, le binôme) et bien moins sur un référentiel théorique en lien avec le référentiel de compétence par exemple. Un éducateur me précisait : « *Je me suis appuyé sur ce que j'ai vu, sur ce que j'ai pu entendre, très peu sur la théorie. J'ai lu mais ça ne m'a pas aidé (...) dans ma pratique ce n'est pas du tout ce que je retiens* » (E18).

C'est la relation qui revient, dans le sens que lui donne la pratique. Je l'ai découvert tout au long de ce travail de recherche et c'est encore elle qui revient, cette fois pour éclairer la tension entre la théorie et la pratique, dans le champ des pratiques éducatives. Elle fait intervenir les notions de distance, de proximité, prend référence dans les valeurs personnelles et professionnelles de l'éducateur. De part sa qualité elle influence également l'élaboration et la mise en œuvre de l'action éducative. Et c'est dans une **expérience de terrain** que les professionnels disent apprendre à mettre en place des outils de gestion des risques induits. « *Après bien sûr on a été imprégnés déjà par la formation et puis au fil du temps des stages que l'on a pu faire en externe ou en interne. Mais après j'essaie de faire surtout appel à mon ressenti et de ne pas trop rester figé sur ce que je pense être bien ou pas bien* » (E6). S'ils sont imprégnés de bases théoriques enseignées pendant leur formation, qui restent en arrière-plan, les professionnels de l'éducatif sont aussi fortement influencés par ce qu'ils sont d'un point de vue de leur personnalité propre. Leur histoire, leurs fragilités peuvent venir mettre en risque la relation et donc l'essence même du travail. Pourtant, sans le risque de se confronter aussi personnellement à l'autre dans sa singularité, il ne peut y avoir l'instauration d'une relation véritable. Nous avons vu qu'il est un échange nécessaire dans l'instauration de toute relation. En l'occurrence, le risque serait de basculer vers une relation de normalisation.

C'est surtout **au travers des stages** qu'ils ont pu faire durant leur formation que les professionnels ont le sentiment d'avoir acquis des techniques, d'avoir fait évoluer leur pratique. La juste distance (Debras et Renard, 2008) est alors recherchée à travers l'expérience, et tout d'abord pendant le temps de formation, durant les stages professionnels sur le terrain qui sont présent dans les formations de ES et de ME.

Professionnels aujourd'hui, ils ont été stagiaires hier. La tentation est donc bien grande d'effectuer un état comparatif des enseignements et de leur mise en œuvre. Quand ils s'y aventurent, les professionnels semblent ne relever que des difficultés. Il leur est compliqué d'accéder à une lecture compréhensive des attendus des formations ES et ME. Ils notent un sentiment de distance avec ce qu'ils vivent au quotidien. *« Je me dis que former les stagiaires c'est pour moi le moyen de passer le relai et j'espère que dans ce qu'on aura fait ensemble, ils se souviendront qu'on avait parlé de tout ça (...) J'aurais voulu faire de la formation mais là aussi quand tu vois comment ça tourne...les bilans de stage...avez-vous pris la parole lors des réunions interprofessionnelles...à l'ASE...mais même moi je n'y vais pas aux réunions à l'ASE, c'est le CSE qui y va, ils rigolent ou quoi ? Tu vois ils sont complètement en dehors des réalités. Alors ça ne veut pas dire que les stagiaires ne doivent pas y aller, en plus il les amène le CSE aux stagiaires dans les réunions des jeunes en grandes difficultés tu vois. Mais de là...est-ce que vous avez proposé votre projet à l'ASE...non mais ils rêvent quoi !»* (E10). **L'expérience à transmettre** leur parle bien plus et ils s'appliquent à enrichir les futurs professionnels dont ils ont la charge du partage de celle-ci.

Si le domaine de la formation s'est transformé ces dernières années (notamment au travers de l'instauration des référentiels de compétence), il n'en reste pas moins que **les professionnels se sentent loin de la théorisation de leurs pratiques. Ils axent leur travail quotidien sur une pratique qui se nourrit de l'expérience de terrain.** Et il semble que ce soit la recherche qui à cet endroit aurait une part à prendre dans l'accompagnement de la théorisation des pratiques professionnelles (Ravon et Ion, 2010).

### V – 3 – 6 – La tension entre évaluation, décision et responsabilité

Les cinq premières tensions de mon analyse me conduisent à en dégager une sixième qui vient à la fois synthétiser et conclure le chapitre. **La tension entre évaluation, décision et responsabilité vient mettre en lumière les processus à l'œuvre, pour les professionnels, quand le concept de prise de risque vient influencer sur leur pratique.**

Au quotidien dans le contexte de l'interrelation, le professionnel de l'éducatif est en quasi-permanence obligé d'évaluer la situation dans laquelle il se trouve, dans laquelle

le jeune se trouve et prendre la décision la plus pertinente et éclairée possible. Voilà un pari bien risqué au regard de la responsabilité qu'il engage. Il ne s'agit pas ici de décider si tel objet vient ici ou là mais bien de l'accompagnement de jeunes en difficultés vers l'autonomie. **La relation comme principal outil de mise en œuvre de cet accompagnement** rend l'entreprise bien risquée.

Qui dit *risque* dit donc aussi **décision** de prendre ou pas le risque. « *La notion de prise de risque permet d'élargir et de transformer la problématique de la décision* » (Bourdin, 2003). Identifier le moment ou la nature de la décision est souvent chose difficile, qu'il s'agisse de processus collectifs ou de comportements individuels. Le raisonnement sur les prises de risque, sur leur gestion, permet d'analyser des séquences de comportements (sans avoir à chercher un point de départ), et d'introduire l'analyse des différences entre ce qui est perçu par les acteurs concernés et ce que l'on peut mesurer à partir d'une norme extérieure visant l'objectivité. On questionne notre capacité à évaluer le risque.

**L'évaluation** d'un risque dépend de la place à laquelle on se trouve. Dans le cadre de la protection de l'enfance, par exemple, le traitement des informations préoccupantes (IP), délégués aux conseils généraux (N. Bougeard, 2012), a nécessité une réorganisation des services pour répondre à l'exigence législative. Ce sont désormais les services du conseil général qui traitent l'information préoccupante et l'orientent éventuellement vers le parquet, dans le cadre d'un signalement d'enfant en danger. Il se peut que le parquet évalue alors que le signalement n'a pas lieu d'être, qu'il n'y a pas de danger, contrairement à l'évaluation des travailleurs sociaux. **La décision intervient alors à l'issue d'un processus d'évaluation.**

**La responsabilité**, selon le sens commun, c'est l'obligation de prendre en charge, d'assumer les conséquences de ses actes ou de ses décisions. En matière juridique et en droit civil, c'est l'obligation de réparer un dommage causé à la victime du fait de l'inexécution d'un contrat (responsabilité contractuelle) ou du fait d'un acte qualifié de faute (qu'il s'agisse d'un acte commis par la personne elle-même, ou du fait d'une personne ou d'une chose dont elle a la garde). Enfin, en matière pénale, c'est l'obligation de répondre des infractions commises (c'est-à-dire des actes interdits par la loi pénale) en subissant une action pénale.

La notion de risque implique aussi celle de *responsabilité*, ce qui accroît la dépendance de l'individu à l'instance de pouvoir. Cette dernière utilise face au risque le principe de précaution qui vise à adopter des mesures pour prévenir le risque (exemple : on interdit aux jeunes d'amener leurs consoles de jeux ou leurs ordinateurs portables au sein de la MECS en pensant régler le problème de l'utilisation des nouvelles technologies et les questions que cela soulève). **Le risque suppose en amont un niveau d'acceptabilité et en aval d'imputer des responsabilités.**

Pour les experts, le risque se réduit à deux mesures : sa probabilité d'occurrence et la gravité de ses conséquences.

Le profane se base, quant à lui, sur des critères beaucoup plus subjectifs (valeurs, normes, culture, etc.), autrement que de façon quantitative.

De ce point de vue **l'éducateur en internat** semble entre les deux positions. Il doit être en capacité de mesurer la probabilité d'occurrence d'un risque, avec le souci des conséquences engendrées, des imprévisibilités. Mais il **a une vision qualitative du risque**, comme le profane en quelque sorte. Il calcule le risque **en fonction de ce qu'il en perçoit et de la gravité de ses conséquences pour l'utilisateur qu'il accompagne**. On entend souvent parler du *moins pire*. L'idée selon laquelle la solution idéale n'existerait pas et que la décision la plus pertinente à prendre serait celle aux conséquences potentiellement les moins néfastes.

Pour les professionnels de terrain, il semble que le travail en équipe permette de prendre les décisions de manière conjointe, et de baliser la prise de risque : « *La prise de risque à mon avis ne peut être que collective. Ça peut pas être une action individuelle sur un jeune, c'est ce qui nous est permis en internat, vraiment un travail en équipe, des observations sous différents angles des professionnels, des partenaires, de manière à pouvoir évaluer jusqu'où le risque et pour le gosse et pour nous* » (E5).

**En fonction des missions, les risques se définissent un peu différemment.** Dans *le vivre avec* de la MECS les risques paraissent aux professionnels nombreux et importants. En effet, le *vivre avec* au quotidien, le règlement intérieur à respecter, les

contraintes du collectif, le regroupement de jeunes en crise, multiplient les probabilités d'occurrence du risque (que ce soit pour le professionnel ou pour l'utilisateur).

Chaque jour, chaque seconde, des décisions sont à prendre par le personnel éducatif. Pour la plupart elles peuvent paraître sans conséquences à l'œil non averti. Mais, dans le contexte de la protection de l'enfance, elles ne le sont jamais. Par exemple, la mise en place du droit d'hébergement d'un enfant chez un de ses parents peut représenter une prise de risque. « *Selon les modalités qui seront définies par le service gardien* » précisera le juge des enfants dans son ordonnance. Vient alors se mettre en route tout un processus d'évaluation qui permettra au professionnel de prendre une décision (à quel moment mettre en place ce droit d'hébergement, dans quelles conditions, pour combien de temps ?). Entre aussi en ligne de compte la question de la responsabilité de la décision prise. Cette responsabilité incombe, en premier lieu, à l'éducateur au travers de son évaluation de la situation. Mais dans une MECS, la décision se prend de manière collégiale par une équipe pluridisciplinaire, ce qui permet de tendre à une plus grande objectivité vis-à-vis de la situation, de **sécuriser la prise de décision** en quelque sorte.

Mais dans leur quotidien de travail, les personnels éducatifs des MECS prennent sans cesse des décisions : par exemple, autoriser un jeune à sortir seul de l'établissement, lui permettre de rencontrer ses pairs hors du regard de l'adulte... L'autonomie, en ce sens, peut s'entendre du côté de la marge de manœuvre du professionnel dans la prise de décision. Pour l'élaboration d'un projet individualisé se dessinent de grandes lignes, les orientations que prend le travail engagé avec le jeune et sa famille. C'est à l'intérieur de ce cadre (qui se trouve lui-même bordé par le cadre plus général du projet éducatif et du projet institutionnel de l'établissement) que le professionnel peut se dégager des marges de manœuvres dans la gestion de son quotidien avec le jeune. Il donne alors une autorisation (dans le cas de la sortie libre) motivée par le souci de l'intérêt de l'enfant, balisée par un projet pour l'enfant, inscrite dans les valeurs partagées de son équipe de travail.

**Dans le processus de décision intervient la question de l'évaluation mais également sous jacente, la question de la responsabilité et de son partage.**

S'il fait partie d'emblée de la fonction de travailleur social, le risque, nous l'avons vu est présent à chaque moment de la prise en charge éducative en MECS. Aujourd'hui, on demande des comptes aux travailleurs sociaux et aux organisations sociales pour leurs dysfonctionnements réels ou avérés (Chauvière, 2007).

Dans le secteur social il n'y a pas un droit de la responsabilité propre. Il y a des situations bien spécifiques qui engagent des responsabilités. Le défaut de surveillance, la fugue, la distribution de médicaments par un personnel non infirmier, l'obligation de discrétion (à ne pas confondre avec le secret professionnel), les obligations des établissements tirés de la loi de 2002, etc., représentent une multiplication des zones d'ombre où un éducateur spécialisé peut se perdre.

Dans ce cadre, **les professionnels évoquent la notion de confiance** : dans leurs supérieurs hiérarchiques, leur organisation (voire leurs partenaires ou leurs prescripteurs), mais aussi la confiance dans la relation instaurée avec l'enfant, le jeune. Elle est un élément essentiel relevé par les éducateurs. Elle est le ciment qui **consolide et donne force à leur action**. Elle **favorise l'innovation, l'initiative, la recherche de solutions alternatives adaptées**.

En résumé, pour prendre un risque dans sa prise en charge, l'éducateur doit au minimum avoir confiance dans les institutions, celle qui l'emploie, ses cadres. Parlant de son institution E4 explique : *« Elle balise mais elle joue son rôle. En tous les cas au niveau de la nôtre elle joue son rôle. C'est-à-dire qu'elle joue un rôle de : attention est ce que vous avez prévu ça, moi je suis pas d'accord, là je cautionne pas la prise de risque parce que il n'y a pas eu ça, il n'y a pas eu ça et ça. Vous avez oublié de mettre en place ça et ça avant de tenter ça. Mais qui nous dit aussi : il faut essayer, tentez autre chose, essayez autre chose »*.

Du côté de la confiance dans la relation, de la relation de confiance telle que la nomment les professionnels, est évoqué **le risque de rupture de la relation**. Une perte de la confiance de l'autre qui résulterait d'une mauvaise évaluation de la situation ou bien, comme le dirait Grossetti (2012), de l'imprévisibilité même engendrée par la situation de relation. Un éducateur prévention (rencontré en entretien exploratoire), faisant référence au traitement des informations préoccupantes (IP) : *« en terme de prise de risque on se pose souvent la question, en terme de continuité du suivi éducatif ou*

*pas, à quel moment on peut prendre le risque de rompre la relation, à quel moment le jeu en vaut la chandelle ? ».*

On revient à cet endroit à la question de **l'évaluation de la situation** qui se doit d'être la plus pertinente possible. Il ne s'agit pas de chercher à supprimer le risque de rupture mais de le mettre à distance au travers de **moyens de gestion clairement identifiés et partagés**. Le risque évoqué est de se voir repoussé de la relation, et de ne plus pouvoir intervenir dans le cadre de la coopération avec la famille. Le professionnel qui transmet l'IP peut ressentir un sentiment de frustration, d'incompréhension, lorsque celle-ci n'est pas retenue comme telle par les services du Conseil Général. Mais, plus encore problématique, est que la relation de confiance risque d'être rompue, le professionnel qui a signalé peut-être vécu comme une menace par la famille. Et **sans une certaine confiance il ne peut y avoir de relation éducative** (Rouzel, 2011).

Dans la relation éducative, la peur du risque, de l'imprévisible, éloigne une vision de l'usager à partir de sa perfectibilité, comme étant sur la bonne voie de l'émancipation. On le voit alors plus sur la pente dangereuse de l'exclusion. La pratique devient affaire d'individualités (savoir-faire, expérience, posture) qui peuvent entraîner vers un trop-plein de subjectivité. En découle l'impérieuse nécessité, ressentie par les professionnels rencontrés en entretiens exploratoires et relevée par les professionnels rencontrés au cours de la recherche, **d'être soutenu par des valeurs institutionnelles, des outils partagés**. Il s'agit de **faire avec cette imprévisibilité**, dans la perspective d'un travail d'élaboration et d'évaluation commun aux professionnels de la structure. E3 explique : *« On fait des montages éducatifs pour des jeunes qui sont en effet de vraies prises de risques. Après ça fonctionne ou ça fonctionne pas mais systématiquement on va essayer d'évaluer. C'est vraiment une prise de risque qui doit être balisée par tout un suivi. »*

La question à se poser serait celle des **ressources** dont disposent les différents acteurs : **individuellement et collectivement**. Ramenées au travail en MECS les ressources peuvent se retrouver dans les outils, les moyens de gestion de la prise de risque, de l'imprévisibilité des situations (projet éducatif, règlement intérieur, projet individualisé).

**Le risque est alors pour partie « objectivable », la prise de risque « évaluable », la décision « prenable ».**

Face à l'évolution des différentes contraintes auxquelles sont soumis les professionnels de l'éducatif exposés dans le premier chapitre de la recherche, et à la prégnance de la prise de risque dans la pratique éducative explicitée dans le second chapitre, les personnels éducatifs voient leur pratique évoluer. Ils ressentent un besoin de protection, de confiance dans les outils de gestion et de reconnaissance de leurs compétences à évaluer leur pratique. Le risque encouru d'un manque de confiance est une moindre acceptation de la prise de risque. Or, nous avons vu que la prise de risque fait partie intégrante de la relation éducative. Prendre moins de risques dans cette relation signifie alors prendre le risque de dériver vers une relation de normalisation et de domination. La peur du risque ne permet plus de voir les potentialités du sujet, de les activer dans le souci de favoriser son accès à l'autonomie.

#### V – 4 – Perspectives et limites de la recherche

Les différentes tensions mises en avant dans ce chapitre, rappellent à quel point les professions éducatives sont prises entre plusieurs feux. **Les professionnels doivent se situer dans des ajustements permanents entre : règlement, innovation et recherche de réponses adaptées.**

Au-delà des indicateurs dégagés il est apparu, dans le discours des professionnels, des éléments non attendus, mais qui renforcent l'idée que la prise de risque fait partie intégrante du travail de l'éducateur spécialisé en MECS. En effet, les professionnels rencontrés ont mis l'accent sur plusieurs points que je vais évoquer rapidement :

- **L'intérêt de l'enfant** : quels que soient les risques encourus par le professionnel ou par l'enfant, leur gestion passe toujours par une réflexion sur l'intérêt de l'enfant. L'élaboration du travail est en liens étroits avec l'intérêt de l'enfant et son bien être.
- **L'évolution des problématiques** des enfants : les professionnels les plus expérimentés appuient fortement sur ce constat. Ils dégagent trois périodes principales : un temps où les problématiques tournaient majoritairement autour de difficultés relationnelles familiales, de carences éducatives ; un second temps

où les jeunes accueillis qui présentaient des troubles d'ordre psychiatriques sont devenus majoritaires sur les groupes de vie ; un troisième temps où les foyers ont connu une arrivée massive de jeunes Mineurs Isolés Etrangers.

- **L'équipe (le collectif professionnel)** est le socle indispensable de tout travail éducatif. C'est sur elle que repose la notion de sécurité pour les professionnels. Elle renvoie également aux questions de la complémentarité, de l'adaptation, de la diversité et de la responsabilité partagée.
- Les professionnels ne sont pas suffisamment diplômés pour **encadrer les activités** et ils doivent faire appel à des prestataires extérieurs brevetés. Mais les moyens manquent, les montages administratifs s'alourdissent et les professionnels délaissent l'outil.

Il se dégage des pistes d'approfondissement de la recherche :

#### Le travail avec les familles :

Finalement l'utilisateur que l'on veut au centre du dispositif n'y est pas vraiment. Ce qui vient prendre toute la place pour les professionnels réside dans les exigences de la loi 2002-2. C'est au travers du travail avec les familles que le constat se fait le plus durement ressentir. L'injonction est posée : il faut travailler avec les familles. Il n'est plus de mise de considérer l'enfant détaché de ses parents puisqu'il peut potentiellement revenir chez eux à tout moment (et d'autant plus à la majorité). Par ailleurs, le droit des parents est désormais réellement pris en compte. S'ils sont toujours détenteurs de l'autorité parentale, rien ne pourra se faire sans leur accord. Sauf que, au quotidien, les familles sont remarquées de plus en plus absentes de la vie des enfants. Preuve en est, le peu de solutions familiales pour les enfants sur les temps de week end et de vacances. Si auparavant la tendance était plutôt vers une occupation maximale des foyers en semaine avec des retours en famille les week ends, elle s'inverse aujourd'hui. Les enfants sont de plus en plus isolés de leurs familles naturelles, sans solution pour quitter le foyer. C'est là que peuvent venir se greffer d'autres dispositifs d'accompagnement (tels que les accueils chez une Assistante Familiale, un tiers digne de confiance, etc.) mais qui demandent un travail d'évaluation et d'organisation important. Le risque évoqué par les professionnels se retrouve du côté des conséquences d'une injonction paradoxale qui

serait posée par le système lui-même : travailler en collaboration avec la famille alors même que la famille est absente de la vie de l'enfant.

#### La relation éducative :

**La relation est bien au centre de toute réflexion sur la question de la prise en charge éducative et par extension sur la question de la prise de risque.** Traversant les dimensions du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, c'est de la qualité de ce qui est engagé au travers d'elle que dépend l'accompagnement qui est mis en œuvre. Mais l'imprévisibilité inhérente à la situation de relation vient bousculer et mettre à mal, parfois, le travail de l'éducateur, voire l'éducateur lui-même. C'est ici que **l'équipe de direction**, « *les Cadres* » comme les nomment les professionnels de terrain, ont une importante part à prendre dans **le processus de réassurance des professionnels, de soutien de leur action éducative**. Mais il est clairement apparu que la seule bonne volonté de prendre des risques, de la part de la direction, ne peut ainsi suffire ; une réflexion plus générale sur la question de la responsabilité engagée, au travers de cette relation de confiance, gagnerait à être poursuivie avec les équipes de professionnels.

#### L'individu et le groupe :

Au travers du discours sur leur pratique, les éducateurs ont parlé avec force de leur sentiment d'avoir perdu ce qui faisait l'essence de leur travail : le groupe. Pour certains il représentait des difficultés de gestion supplémentaires, différentes, mais il permettait par ailleurs d'influer sur l'individu. C'est une forme de deuil de certaines techniques de travail qui est à faire pour les professionnels de l'éducatif. L'enjeu est alors de les accompagner dans la recherche de nouvelles techniques, leur permettre de rebondir sur d'autres outils plus adaptés ou bien à réadapter. Le travail sur cet entre-deux (groupe/individu), vient faire directement écho à ce que je relevais, en début de ce travail de recherche, concernant les fondements même de la profession. Les éducateurs sont issus d'un mouvement d'éducation populaire en un temps où le groupe représentait le principal axe de travail dans des internats aux dimensions inimaginables aujourd'hui. Il est donc un travail d'adaptation, de réajustement à accompagner au niveau des équipes, mais aussi des professionnels individuellement.

Et pour conclure cette partie analyse, je souhaite évoquer le risque pris à interroger des professionnels que je connaissais pour la plupart, des pairs. Le risque de se retrouver devant un discours convenu, qui finisse par tourner en rond autour de nos préoccupations communes. Mais en fait, je me suis rendu compte que notre connaissance mutuelle a permis de libérer la parole, et n'a pas entravé ni le discours ni le déroulement de la pensée des professionnels interrogés. Tous ont joué le jeu de l'entretien et, même si par moments il nous a fallu nous recalcr sur la situation de recherche, les professionnels n'ont pas été avares de discours. Je me suis de fait retrouvée avec un matériau très riche à analyser. Mais le temps imparti pour la recherche était (comme pour tout travail de recherche j'imagine...!) bien trop court pour que je puisse le traiter plus profondément.

## CONCLUSION

Je suis partie d'une idée que les risques (notamment de violence) sont fortement ressentis par les éducateurs de MECS, et que les contraintes réglementaires qui visent à encadrer leur travail l'entravent au quotidien. Mais je suis également un acteur pris dans ce système et qui fait appel à sa propre grille de lecture liée à son expérience professionnelle. La recherche en ce sens m'a permis de prendre du recul, elle m'a obligé à trouver des outils de distanciation avec le sujet de l'étude, de mettre en lumière les enjeux que cela soulève. Cette mise à distance passe avant tout par la contextualisation et la conceptualisation de l'objet de recherche, qui permet d'aboutir à une problématisation de la question de départ, dont découlent des hypothèses de recherche.

Mais les échanges permettent aussi d'élaborer et d'ordonner la pensée. Echanger au travers de la formation avec les collègues, dans des moments informels, mais aussi pendant les ateliers. Les moments de formation en grand groupe (promotion) renvoient à des constructions théoriques qui étayent la pensée. Les ateliers mémoires obligent à organiser la pensée pour rendre compte de l'avancée du travail. Il s'agit de mettre en lumière le moment de l'élaboration de la réflexion. Des lectures pour faire des liens, organiser les références, trouver des outils pratiques, des théories de référence et des domaines d'application. Elaborer la méthodologie dans le souci de respecter les principes même de la recherche scientifique, c'est rendre lisible et vérifiable l'enquête et le modèle d'analyse.

J'ai découvert que ce qui prime dans les préoccupations des professionnels que j'ai rencontrés, c'est la relation. Elle reste le ciment de tout intérêt pour ce travail éducatif, et le plus haut lieu de risque de la pratique éducative. Elle représente également le seul intérêt des professionnels pour leur métier, leur raison de continuer à l'exercer. Dans ce cadre, la perception du risque, **le sentiment d'être en risque influe en priorité sur l'accompagnement qu'ils mettent en œuvre et sur les réponses qu'ils apportent.** Ainsi plus le sentiment de risque est important pour le professionnel et plus la prudence se ressentira dans sa manière d'aborder la relation avec le jeune. Le risque serait alors de basculer vers une relation de normalisation, au travers de laquelle le professionnel se garantit une protection contre le risque pour lui (remise en cause de ses compétences,

question de la responsabilité engagée) et pour l'utilisateur (influence sur son parcours de vie, accompagnement vers l'autonomie).

Ainsi, le **processus d'évaluation** de la prise de risque est lié au savoir, et donc aux connaissances du professionnel en matière de formation mais aussi à ses connaissances des possibilités offertes par l'organisation dont il dépend.

De même, le **processus de décision** sur l'action engagée se trouve fortement influencé par l'expérience de la relation dans une dynamique institutionnelle. Le travail en équipe pluridisciplinaire favorise le croisement des regards techniques et la distanciation dans la relation. L'expérience du professionnel lui permet également de prendre de la distance dans la relation, pour favoriser le processus de décision.

Enfin, la question de la **responsabilité** du professionnel sur l'action engagée renvoie à son expérience de vie et à l'éthique professionnelle sur laquelle il s'appuie. Chacun a sa propre perception de la responsabilité qu'il engage dans la relation, de même que le collectif professionnel au travers des valeurs qu'il partage. Ainsi la responsabilité comprend une dimension collective et individuelle à prendre en compte.

Dans l'histoire de la profession d'éducateur spécialisé, nous sommes passés de la période caritative jusqu'en 1965, avec le modèle tuteur de substitut parental, à un modèle technicien, entre 1965 et 1990. Aujourd'hui, nous sommes dans un modèle réflexif (Giddens, 1994) où l'éducateur est stratège. Il est vu comme un professionnel capable d'identifier un problème, d'y apporter une réponse acceptable sur le plan éthique, adaptée sur le plan conceptuel et ce, grâce à un savoir pratique acquis au gré de l'expérience et de la réflexion.

La participation aux projets de l'institution implique que l'éducateur se positionne en tant qu'acteur dans l'accompagnement des usagers et au sein du collectif professionnel dans lequel il évolue. Pour ce faire, la connaissance des modalités d'organisation et de fonctionnement de l'institution, la connaissance des droits des usagers, mais aussi des droits et obligations de l'éducateur, apparaissent comme des outils indispensables à ce positionnement.

La veille professionnelle indispensable, renvoie notamment à l'actualisation des connaissances de l'éducateur. Le droit ainsi que les politiques sociales sont des domaines en perpétuelle évolution, et l'actualisation des connaissances doit se

poursuivre tout au long de la carrière professionnelle. Cela nécessite, d'une part, une curiosité d'esprit, un intérêt particulier pour la question sociale et politique en général et, d'autre part, des connaissances de base qui permettent de s'approprier et d'analyser au fur et à mesure les changements intervenant dans ce domaine

J'ai également découvert, à travers cette recherche, que si le corps des éducateurs spécialisés n'existe pas en tant que tel, qu'il n'est pas représenté dans des instances telles que l'ANAS pour les assistants de service social, il n'en est pas moins une communauté de pratiques et de valeurs partagées entre tous les professionnels de l'éducatif. L'appartenance et la reconnaissance entre pairs passent par la pratique et l'expérience de la pratique.

Au-delà des techniques et des outils que je me suis appropriés, je dirais que ce travail de recherche m'a, dans un premier temps, obligée à puiser dans mes ressources les plus profondes pour tenir la distance (en terme d'investissement temps). Mais dans un second temps, il m'a surtout donné envie de poursuivre la réflexion, d'approfondir la recherche sur les pratiques des professions éducatives.



## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages

- « Les évolutions de la protection de l'enfance », les Cahiers Dynamiques, n°49, ERES, décembre 2010, dont « *Les mutations institutionnelles de la protection de l'enfance : sens et portée* » par Robert Lafore.
- Anthony Giddens, « *Les conséquences de la modernité* », Paris, L'Harmattan, 1994.
- Bertrand Ravon et Jacques Ion, « *Les travailleurs sociaux* », collection Repères, La Découverte, 2010.
- Claude Dejours, « *Approche du risque par la psychopathologie du travail* », Bayard, 2000.
- F.Ewald, « Le principe de précaution », PUF, 2009.
- Isabelle Astier, « *Sociologie du social et de l'intervention sociale* », Domaine et approche, Armand Collin, 2010.
- Jean Pierre Rosenczveig et Pierre Verdier, « *Les responsabilités en travail social* », édition jeunesse et droit, DUNOD, 1998.
- Joseph Rouzel, « *Le travail d'éducateur spécialisé : éthique et pratique* », DUNOD, 2011.
- Michel Chauvière, « *Trop de gestion tue le social : essai sur une discrète chalandisation* », Paris, La Découverte, collection Alternatives Sociales, 2007.
- Michel Grossetti, « *Sociologie de l'imprévisible, dynamique de l'activité et des formes sociale* », PUF, 2004.
- Michel Lemay, « *Les éducateurs aujourd'hui* », sous la direction de JL Martinet, Privat, Toulouse, 1993.
- Patrick Perreti-Watel, « *La société du risque* », collection Repères, la Découverte, 2010.
- Philippe Gaberan, « *La relation éducative : un outil professionnel pour un projet humaniste* », ERES, 2012.
- Remy Puyuelo (sous la direction de), « *Penser les pratiques sociales : une utopie utile* », ERES, 2001.

- Roger Bertaux, « *Problèmes et enjeux dans l'évolution des métiers du travail social* », Dunod, 2002.
- Gallut Xavier et Abdelhak Qribi, « *L'éducation spécialisée au quotidien* » La démarche qualité dans le champ médico-social, ERES, 2010

#### Articles

- Bouquet Brigitte, « *Regards pour l'altérité en travail social* », in Stéphane Pawloff, *L'art d'inventer l'existence dans les pratiques médico-sociales*, ERES «Reliance », 2010
- « *Les dynamiques du travail social* », Informations sociales, n° 152, 2009/2.
- « *Les services publics face à leurs usagers* », Informations sociales, n° 158, 2010/2.
- Claude Gilbert et Alain Bourdin, *Cahier internationaux de sociologie*, n° 114, PUF, 2003.
- Jacky Beillerot, Cercle de recherche et d'action pédagogique, « *l'analyse des pratiques professionnelles, pourquoi cette expression* », Dossier Analysons nos pratiques, N°46.
- Jean Pierre Jurmand, « *la professionnalité éducative à l'épreuve de son historicité* », Société et jeunesse en difficultés, n°7, Printemps 2009.
- Marcel Jaegger, « *La formation des travailleurs sociaux, nouvelles configurations, nouveaux questionnements* », information sociale, n° 152, 2009/2.
- Marcelle Hardy et Andrée Landreville, « *Pour une analyse des processus d'appropriation du savoir professionnel* », revue des sciences de l'éducation, vol 18, n°3, 1992.
- Meheb Hamzaoui, « *Nouvelles configurations des métiers du social* », Cahiers de Sociologie, Université libre de Bruxelles, 2008.

#### Sites internet

- [www.ansm.sante.gouv.fr](http://www.ansm.sante.gouv.fr)
- [www.cersa.cnrs.fr](http://www.cersa.cnrs.fr)
- [www.cnle.gouv.fr/Loi-2002-2-du-2janvier-2002](http://www.cnle.gouv.fr/Loi-2002-2-du-2janvier-2002)
- [www.drees.sante.gouv.fr](http://www.drees.sante.gouv.fr), Thierry Mainaud document de travail n° 173 de septembre 2010 et n° 743 de novembre 2010.

## Méthodologie

- Alain Blanchet et Anne Gottman, « *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* », Armand Collin, 2011.
- David Le Breton, « *Sociologie du risque* », que sais je, PUF, 2012.
- Dictionnaire Larousse, 2012.
- Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy, « *Manuel de recherche en sciences sociales* », DUNOD, 2011.
- Michel Foudriat, « *Sociologie des organisations* », Pearson, 2011.
- « *Repères déontologiques pour les acteurs sociaux* », Erès, 2003.
- Ulrich Beck, « *La société du risque* », Champ essai, Flammarion, 2003.

## Annexe 1 : le référentiel de compétence de l'éducateur spécialisé

Source : <http://web.ac-toulouse.fr/web/8340-diplomes-de-l-education-specialisee-dees-deme-deets.php>

### EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.1 – DEFINITION DE LA PROFESSION ET DU CONTEXTE DE L'INTERVENTION

L'éducateur spécialisé, dans le cadre des politiques partenariales de prévention, de protection et d'insertion, aide au développement de la personnalité et à l'épanouissement de la personne ainsi qu'à la mise en œuvre de pratiques d'action collective en direction des groupes et des territoires.

Son intervention, dans le cadre d'équipes pluri-professionnelles, s'effectue conformément au projet institutionnel répondant à une commande sociale éducative exprimée par différents donneurs d'ordre et financeurs, en fonction des champs de compétences qui sont les leurs dans un contexte institutionnel ou un territoire.

L'éducateur spécialisé est impliqué dans une relation socio-éducative de proximité inscrite dans une temporalité. Il aide et accompagne des personnes, des groupes ou des familles en difficulté dans le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion.

Pour ce faire, il établit une relation de confiance avec la personne ou le groupe accompagné et élabore son intervention en fonction de son histoire et de ses potentialités psychologiques, physiques, affectives, cognitives, sociales et culturelles

L'éducateur spécialisé a un degré d'autonomie et de responsabilité dans ses actes professionnels le mettant en capacité de concevoir, conduire, évaluer des projets personnalisés ou adaptés à des populations identifiées. Il est en mesure de participer à une coordination fonctionnelle dans une équipe et de contribuer à la formation professionnelle d'autres intervenants.

L'éducateur spécialisé développe une fonction de veille et d'expertise qui le conduit à être interlocuteur et force de propositions pour l'analyse des besoins et la définition des orientations des politiques sociales ou éducatives des institutions qui l'emploient. Il est en capacité de s'engager dans des dynamiques institutionnelles, inter institutionnelles et partenariales.

L'éducateur spécialisé intervient dans une démarche éthique qui contribue à créer les conditions pour que les enfants, adultes, familles et groupes avec lesquels il travaille soient considérés dans leurs droits, aient les moyens d'être acteurs de leur développement et soient soutenus dans le renforcement des liens sociaux et des solidarités dans leur milieu de vie.

L'éducateur spécialisé intervient principalement, mais sans exclusive, dans les secteurs du handicap, de la protection de l'enfance, de la santé et de l'insertion sociale. Il est employé par les collectivités territoriales, la fonction publique et des associations et structures privées.

EDUCATEUR SPECIALISE - ANNEXE 1 – REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.2  
– Référentiel fonctions / activités

Etablissement d'une relation, diagnostic éducatif	Accompagnement éducatif de la personne ou du groupe	Conception et conduite d'une action socio-éducative au sein d'une équipe	Construction d'un cadre d'analyse et d'une expertise des pratiques éducatives et sociales
<p>- S'approprié et analyse les informations concernant la commande sociale et la situation de la personne ou du groupe</p> <p>- Etablit une relation éducative avec la personne, la famille ou le groupe</p> <p>- Elabore un diagnostic éducatif, une hypothèse d'intervention socio-éducative et préfigure un projet individuel adapté à la situation de la personne (ou du groupe) et en cohérence avec le projet institutionnel ou le mandat</p>	<p>- Mobilise les ressources de l'environnement de la personne ou du groupe</p> <p>- Mobilise les ressources de la personne ou du groupe et développe ses capacités</p> <p>- Exerce une fonction symbolique permettant la distinction des rôles et places dans une société ; rappelle les lois et règles sociales permettant à la personne ou au groupe de s'y inscrire en tant que citoyen</p> <p>- Accompagne la personne ou le groupe dans la construction de son identité et de sa singularité dans le respect le plus large possible de ses choix et de son intimité</p>	<p>- Co-construit une intervention adaptée aux attentes et/ou aux besoins de la personne (ou du groupe) en cohérence avec la commande sociale et le projet institutionnel</p> <p>- Réalise et ajuste les projets sociaux et éducatifs dans un système d'acteurs multiples</p> <p>- Intervient en qualité de "réfèrent" de la personne ou du groupe vis-à-vis de l'institution dans un rôle de régulation - Contribue à la mise en œuvre du projet : gestion logistique et financière d'activités, ou de séquences collectives, de nature socio-éducative -</p> <p>Evalue les actions menées dans le cadre du projet social ou</p>	<p>- S'implique dans une structure sociale ou au sein d'une équipe éducative et dans un travail pluridisciplinaire et coopératif de personnes relevant de professionnalités différentes</p> <p>- Echange les informations nécessaires aux besoins d'un milieu professionnel au sein duquel la communication est à la fois institutionnelle et informelle</p> <p>- Prête une attention permanente à l'évolution des connaissances techniques et théoriques du champ social ou éducatif afin de maintenir une pratique adaptée à</p>

		éducatif, ou des mesures individuelles assurées	ces évolutions - Capitalise de manière permanente les acquis de l'expérience individuelle et collective par une formalisation de ceux-ci, en vue de faire progresser et de partager son propre savoir
--	--	---	--

### EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.3 : DOMAINES DE COMPETENCES

#### Domaine de compétences 1 – Accompagnement social et éducatif spécialisé

Instaurer une relation  
Favoriser la construction de l'identité et le développement des capacités Assurer une fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique Organiser une intervention socio-éducative individuelle ou collective Animer la vie quotidienne

Domaine de compétences 2 – Conception et conduite de projet éducatif spécialisé  
Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif  
Observer, rendre compte et analyser les situations éducatives  
Participer à la mise en œuvre d'un projet éducatif

#### Conception du projet éducatif

Etablir un diagnostic socio-éducatif Concevoir un projet éducatif Evaluer le projet éducatif

#### Domaine de compétences 3 – Communication professionnelle Travail en équipe pluri-professionnelle

S'inscrire dans un travail d'équipe  
Elaborer, gérer et transmettre de l'information Coordination

Elaborer et partager une information adaptée aux différents interlocuteurs Assurer en équipe la cohérence de l'action socio-éducative

Domaine de compétences 4 – Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles : Implication dans les dynamiques institutionnelles

Etablir une relation professionnelle avec les partenaires  
 Situer son action dans le cadre des missions de l'institution et de son projet

Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques

Travail en partenariat et en réseau

Développer des actions en partenariat et en réseau et contribuer à des pratiques de développement social territorialisé Développer et transférer ses connaissances professionnelles

EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.3 :  
 DOMAINES DE COMPETENCES

DOMAINE DE COMPETENCES 1 Accompagnement social et éducatif spécialisé	
COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
Instaurer une relation  Favoriser la construction de l'identité et le développement des capacités  Assurer une fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique  Organiser une d'intervention socio-éducative individuelle ou collective  Animer la vie quotidienne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir recueillir et analyser des informations et des documents concernant la commande sociale et la situation de la personne ou du groupe</li> <li>• - Savoir observer les attitudes et comportements des usagers</li> <li>• - Savoir développer une écoute attentive et créer du lien</li> <li>• - Savoir identifier et réguler son implication personnelle</li> <li>• - Savoir repérer et mobiliser les potentialités de la personne ou du groupe</li> <li>• - Savoir repérer et respecter les déficiences, incapacités et handicaps</li> <li>• - Savoir mettre en œuvre des actions adaptées dans le respect des droits et aspirations de la personne</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir adopter une posture éthique</li> <li>• - Savoir favoriser l'expression et la communication</li> <li>• - Savoir expliciter les normes et usages sociaux</li> <li>• - Savoir aider la personne à se positionner</li> <li>• - Savoir favoriser l'apprentissage des règles de vie collective</li> <li>• - Savoir se positionner auprès de la personne aidée en tant qu'adulte de référence</li> <li>• - Savoir comprendre une situation</li> <li>• - Savoir exploiter une relation d'échange</li> <li>• - Savoir affiner ses objectifs de travail</li> <li>• - Savoir instaurer une coopération avec la</li> </ul>

	<p>famille et les proches</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir concevoir et mener des activités de groupe et rendre compte de leur budget</li> <li>• - Savoir proposer des axes d'animation</li> <li>• - Savoir prévenir et repérer les situations de maltraitance</li> <li>• - Savoir repérer, apprécier en équipe les indices inquiétants concernant la santé ou la mise en danger des personnes confiées</li> </ul> <p>la mise en danger des personnes confiées</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir inscrire la vie quotidienne de l'individu ou du groupe dans une dimension citoyenne</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir contribuer à l'épanouissement de l'individu au sein du collectif</li> <li>• - Savoir utiliser les techniques de gestion des conflits</li> </ul>
--	--

EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.3 : DOMAINES DE COMPETENCES

DOMAINE DE COMPETENCES 2 Conception et conduite de projet éducatif spécialisé	
COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
<p>Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif</p> <p>Observer, rendre compte et analyser les situations éducatives</p> <p>Participer à la mise en œuvre d'un projet éducatif</p> <p>Conception du projet éducatif</p> <p>Etablir un diagnostic socio-éducatif</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir collecter et analyser des données et des observations</li> <li>• - Savoir formaliser et restituer les éléments recueillis</li> <li>• - Savoir évaluer l'apport des activités au projet éducatif</li> <li>• - Savoir réajuster l'action éducative en fonction de cette évaluation</li> <li>• - Savoir tenir compte des éléments qui caractérisent une situation individuelle, des groupes ou un territoire dans la réponse éducative</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir mettre en lien des constats avec l'environnement social et économique</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir mobiliser les ressources, projets et</li> </ul>

	<p>réseaux internes et externes à l'institution</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir prendre en compte la place et le rôle des familles</li> <li>• - Savoir anticiper les difficultés, ajuster et réguler les actions</li> <li>• - Savoir rendre compte de l'évolution du projet</li> <li>• - Savoir réaliser la synthèse d'approches pluri-professionnelles permettant d'établir un diagnostic socio-éducatif</li> <li>• - Savoir intégrer un diagnostic socio-éducatif à un projet personnalisé</li> </ul>
--	---

EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.3 :  
DOMAINES DE COMPETENCES

<p>Concevoir un projet éducatif</p> <p>Evaluer le projet éducatif</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir identifier le cadre de sa mission et participer à l'élaboration d'une stratégie d'équipe</li> <li>• - Savoir poser des hypothèses d'action éducative en fonction d'un diagnostic</li> <li>• - Savoir formaliser les étapes et objectifs d'un projet</li> <li>• - Savoir faire le bilan des actions menées et des objectifs atteints</li> <li>• - Savoir présenter le bilan des actions menées et des objectifs atteints</li> <li>• - Savoir rechercher et prendre en compte les analyses des différents acteurs</li> </ul> <p>du projet personnalisé</p>
---	--

EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.3 :  
DOMAINES DE COMPETENCES

DOMAINE DE COMPETENCES 3 Communication professionnelle	
COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
Travail en équipe pluri-professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir coopérer avec d'autres professionnels, solliciter leur avis, leurs connaissances, leurs compétences</li> </ul>
S'inscrire dans un travail d'équipe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir transmettre ses propres analyses</li> <li>• - Savoir confronter ses analyses</li> <li>• - Savoir sélectionner des informations pour les transmettre en protégeant la vie privée des personnes ou le caractère confidentiel des informations saisies</li> </ul>
Elaborer, gérer et transmettre de l'information	<ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir traiter et conserver des informations</li> <li>• - Savoir donner du sens aux informations pour une aide à la décision</li> </ul>
Coordination	<ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir construire et rédiger des analyses</li> </ul>
Elaborer et partager une	

<p>information adaptée aux différents interlocuteurs</p> <p>Assurer en équipe la cohérence de l'action socio- éducative</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir argumenter des propositions</li> <li>• - Savoir écrire la synthèse d'une situation</li> <li>• - Savoir utiliser les nouvelles technologies</li> <li>• - Savoir élaborer des courriers et des textes synthétiques et analytiques</li> <li>• - Savoir produire des documents transmissibles à des tiers (juges, autorités de contrôle etc...)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir animer une réunion de travail</li> <li>• - Savoir soutenir et accompagner les orientations d'une équipe</li> <li>• - Savoir organiser la cohérence des interventions des différents membres d'une équipe</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir utiliser les techniques de gestion des conflits</li> </ul>
---	---

EDUCATEUR SPECIALISE – ANNEXE 1 : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.3 : DOMAINES DE COMPETENCES

<p>DOMAINE DE COMPETENCES 4</p>	
<p>Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter institutionnelles</p>	
<p>COMPETENCES</p>	<p>INDICATEURS DE COMPETENCES</p>

<p>Implication dans les dynamiques institutionnelles</p> <p>Etablir une relation professionnelle avec les partenaires</p> <p>Situer son action dans le cadre des missions de l'institution et de son projet</p> <p>Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques</p> <p>Travail en partenariat et en réseau</p> <p>Développer des activités en partenariat et en réseau et contribuer à des pratiques de développement social territorialisé</p> <p>Développer et transférer ses connaissances professionnelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir représenter son service</li> <li>• - Savoir accueillir</li> <li>• - Savoir adapter son mode de communication aux partenaires</li> <li>• - Savoir négocier avec les personnes, les institutions</li> <li>• - Savoir contribue à l'élaboration du projet institutionnel</li> <li>• - Savoir intégrer son action dans le cadre du projet institutionnel</li> <li>• - Savoir prendre en compte les évolutions des problèmes sociaux</li> <li>• - Savoir actualiser ses connaissances professionnelles</li> <li>• - Savoir capitaliser les expériences professionnelles</li> <li>• - Savoir prendre de la distance par rapport à ses pratiques professionnelles</li> <li>• - Savoir identifier les partenaires institutionnels de son environnement et connaître leur culture</li> <li>• - Savoir établir des relations avec l'ensemble des acteurs</li> <li>• - Savoir conduire des actions conjointes avec les partenaires de l'intervention</li> </ul> <p>sociale, sanitaire, scolaire et culturelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir argumenter des propositions dans le cadre de l'élaboration de projets</li> </ul> <p>territoriaux de politique sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir animer un réseau de professionnels</li> <li>• - Savoir décoder les positionnements et les stratégies de l'ensemble des acteurs</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir conceptualiser ses pratiques professionnelles</li> <li>• - Savoir s'auto-évaluer</li> <li>• - Savoir appliquer les méthodologies de recherche</li> </ul>
---	--

	<ul style="list-style-type: none"><li>• - Savoir assurer une fonction de tutorat pour la formation des futurs professionnels</li><li>• - Savoir transmettre des valeurs, connaissances et méthodes professionnelles et les traduire dans les pratiques</li></ul>
--	--

## Annexe II : Référentiel de compétence des moniteurs éducateurs

Source : <http://web.ac-toulouse.fr/web/8340-diplomes-de-l-education-specialisee-dees-deme-deets.php>

### MONITEUR-EDUCATEUR – ANNEXE I : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.1 – DEFINITION DE LA PROFESSION ET DU CONTEXTE DE L'INTERVENTION

Le moniteur-éducateur participe à l'action éducative, à l'animation et à l'organisation de la vie quotidienne de personnes en difficulté ou en situation de handicap, pour le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion, en fonction de leur histoire et de leurs possibilités psychologiques, physiologiques, affectives, cognitives, sociales et culturelles.

Il élabore son intervention avec l'équipe de travail et son encadrement dans le cadre du projet institutionnel répondant à une commande sociale éducative exprimée par différents donneurs d'ordre et financeurs, en fonction de leurs champs de compétences : intervention individuelle (administrative ou judiciaire), collective ou territorialisée. Il intervient dans une démarche éthique qui contribue à créer les conditions pour que les enfants, adultes, familles et groupes avec lesquels ils travaillent aient les moyens d'être acteurs de leur développement et de renforcer les liens sociaux et les solidarités dans leurs lieux de vie.

Le moniteur-éducateur assure une relation éducative au sein d'espaces collectifs et favorise l'accès aux ressources de l'environnement (sportives, culturelles, citoyennes...). Il peut ainsi mettre en place et encadrer des médiations éducatives et des activités de soutien scolaire, d'insertion professionnelle ou de loisirs. Il veille à la qualité de l'animation des structures dans lesquelles les personnes vivent. Les actes de la vie quotidienne sont un support essentiel à son intervention. Il contribue, dans le cadre d'équipes pluri-professionnelles, à la mise en œuvre au quotidien de projets personnalisés ou adaptés auprès des personnes accompagnées. Grâce à sa connaissance des situations individuelles, il contribue à l'élaboration de ces projets personnalisés et participe au dispositif institutionnel.

Le moniteur-éducateur intervient dans des contextes différents :

Il peut contribuer à l'éducation d'enfants ou d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant des déficiences sensorielles, physiques ou psychiques ou des troubles du comportement. Dans ce contexte, il assure une relation éducative avec ces personnes, organise et anime leur quotidien, en les accompagnant dans l'exécution des tâches quotidiennes. Il contribue ainsi à instaurer, restaurer ou préserver leur autonomie.

Il peut également intervenir auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes en difficulté d'insertion. Par son accompagnement quotidien, conduit dans une visée de socialisation et d'intégration, le moniteur-éducateur aide à améliorer l'adaptation sociale de ces personnes.

Les moniteurs éducateurs interviennent principalement, mais sans exclusive dans les institutions du secteur du handicap, de la protection de l'enfance, de la santé et de l'insertion sociale assurant une prise en charge collective des publics. Il est employé par les collectivités territoriales, la fonction publique et des associations et structures privées.

MONITEUR – EDUCATEUR – ANNEXE I : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.2  
– REFERENTIEL FONCTIONS / ACTIVITES

Exercice d'une relation éducative au sein d'un espace collectif	Animation et organisation de la vie quotidienne dans une visée de socialisation et d'intégration	Participation au dispositif institutionnel
<p>Engage et s'inscrit dans une relation avec chaque personne par la disponibilité à l'autre, l'écoute, l'observation, la compréhension</p> <p>- se rend disponible et partage des moments individuels et collectifs de la vie quotidienne</p> <p>- "suscite" la rencontre et se montre attentif aux capacités des personnes dans toutes leurs formes d'expression</p> <p>- veille à l'intégrité physique et morale des personnes dont il a la charge</p> <p>- préserve l'intimité et la vie privée des personnes</p> <p>Contribue à l'élaboration et à la mise en œuvre des</p>	<p>Anime et régule la vie de groupe afin de susciter une dynamique structurante entre individu et collectif</p> <p>- favorise un climat de coopération et de solidarité entre les individus,</p> <p>- garantit la place et la parole de chacun au sein du collectif,</p> <p>- œuvre à la transmission, à la compréhension et aux respect des règles, assume l'autorité.</p> <p>Soutient l'inscription des personnes dans l'organisation spatio-temporelle de la vie quotidienne</p> <p>- respecte le rythme de chacun</p> <p>- accompagne l'alternance collectif - individu,</p> <p>- crée les conditions</p>	<p>Se situe et agit au sein d'une équipe pluri-professionnelle</p> <p>- tient compte du projet et des missions institutionnels</p> <p>- identifie les différents acteurs et les instances</p> <p>- repère les statuts et fonctions.</p> <p>- connaît les politiques sociales et les cadres juridiques liés à son intervention.</p> <p>Concourt à l'élaboration de l'action éducative</p> <p>- communique ses observations et ses remarques</p> <p>- rend compte de ses pratiques</p> <p>- produit des écrits</p>

<p>projets individuels</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- observe et comprend la situation des personnes accompagnées</li> <li>- situe la particularité des personnes dans un contexte social et familial</li> <li>- prend en compte le projet des personnes et leur désir dans l'élaboration des actions éducatives</li> </ul> <p>Œuvre au développement des potentialités et à la compensation des difficultés des personnes dont il a la charge</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- développe l'estime de soi par la valorisation,</li> <li>- prend en compte les besoins essentiels et fondamentaux,</li> <li>- prend en compte la singularité, les rythmes et les attentes des personnes</li> <li>- assure une fonction de repère et d'étayage</li> <li>- veille à la sécurité physique des personnes</li> </ul> <p>Interroge et réajuste ses pratiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- s'interroge et interroge les dimensions éthiques ou déontologiques impliquées dans les pratiques</li> <li>- exerce un sens critique et participe en équipe à l'analyse des pratiques</li> </ul>	<p>d'apprentissage des actes de la vie quotidienne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contribue à l'amélioration du cadre de vie</li> </ul> <p>Construit et anime des activités dans les domaines des apprentissages, des loisirs, de la culture dans et hors de l'institution</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- propose des activités de techniques éducatives comme support à une fonction de médiation,</li> <li>- prend en compte les contextes et les milieux dans lesquels ces activités s'inscrivent.</li> </ul> <p>Favorise l'autonomie et la promotion des personnes et des groupes en créant des situations et des opportunités d'interaction avec l'environnement social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inscrit les personnes et les groupes dans une dimension citoyenne</li> <li>- pense et met en œuvre des situations " dedans et dehors " de l'établissement</li> <li>- favorise l'émergence de projet collectif, de coopération</li> </ul>	<p>professionnels,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- assure un tutorat pour la formation des futurs professionnels</li> </ul> <p>Participe à l'élaboration et la mise en oeuvre d'actions éducatives, dans le cadre d'un projet global</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- repère les besoins,</li> <li>- prend en compte la place et le rôle de la famille et/ou des tutelles</li> <li>- définit des objectifs et moyens d'une action dans le cadre d'un projet plus global</li> <li>- organise et met en place</li> <li>- propose, évalue, réajuste et rend compte.</li> </ul> <p>Appuie l'intégration en milieu ordinaire par des actions de soutien et de médiation.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mobilise les ressources de l'environnement et en favorise l'accès ( école, monde du travail, de la culture et des loisirs ...)</li> </ul>
--	---	---

éducatives - repère la pertinence et les limites des pratiques - a conscience des valeurs institutionnelles et associatives		
---	--	--

MONITEUR EDUCATEUR – ANNEXE I : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.3 : DOMAINES DE COMPETENCES

Domaine de compétences 1 – Accompagnement social et éducatif spécialisé

Instaurer une relation  
 Aider à la construction de l'identité et au développement des capacités Assurer une fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique Animer la vie quotidienne au sein de l'établissement ou du service Concevoir et mener des activités de groupe

Domaine de compétences 2 – Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif spécialisé

Observer, rendre compte et contribuer à l'évaluation des situations éducatives Participer à la mise en œuvre d'un projet éducatif

Domaine de compétences 3 – Travail en équipe pluri-professionnelle

S'inscrire dans un travail d'équipe  
 Elaborer, gérer et transmettre de l'information

Domaine de compétences 4 – Implication dans les dynamiques institutionnelles

Etablir une relation professionnelle avec les partenaires  
 Situer son action dans le cadre des missions de l'institution et de son projet Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques

MONITEUR EDUCATEUR – ANNEXE I : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.3 : DOMAINES DE COMPETENCES

DOMAINE DE COMPETENCES 1 Accompagnement social et éducatif spécialisé	
COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
Instaurer une relation Aider à la construction de l'identité et au développement des capacités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir prendre en compte la situation de la personne ou du groupe</li> <li>• - Savoir observer les attitudes et comportements des usagers</li> <li>• - Savoir développer une écoute attentive et</li> </ul>

<p>Assurer une fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique</p> <p>Animer la vie quotidienne au sein de l'établissement ou du service</p> <p>Concevoir et mener des activités de groupe</p>	<p>créer du lien</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir identifier et réguler son implication personnelle</li> <li>• - Savoir repérer et mobiliser les potentialités de la personne ou du groupe</li> <li>• - Savoir repérer et respecter les déficiences, incapacités, handicaps et les facteurs qui font obstacle au parcours individuel des personnes</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir proposer et mettre en œuvre des activités susceptibles de permettre la progression de la personne aidée dans le respect de ses droits et aspirations</li> <li>• - Savoir s'interroger et interroger les dimensions éthiques ou déontologiques impliquées dans les pratiques</li> <li>• - Savoir favoriser l'expression et la communication</li> <li>• - Savoir favoriser l'apprentissage des règles de vie collective</li> <li>• - Savoir utiliser des techniques de gestion de conflits</li> <li>• - Savoir se positionner auprès de la personne aidée en tant qu'adulte de référence</li> <li>• - Savoir utiliser les actes de la vie quotidienne et de la vie collective comme support des apprentissages</li> <li>• - Savoir repérer, apprécier en équipe les indices inquiétants concernant la santé ou la mise en danger des personnes confiées</li> <li>• - Savoir prévenir et repérer les situations de maltraitance</li> <li>• - Savoir inscrire la vie quotidienne de l'individu ou du groupe dans une dimension citoyenne</li> <li>• - Savoir inventer et organiser des activités dans une visée socio-éducatives</li> <li>• - Savoir analyser les besoins des personnes et contraintes des activités</li> <li>• - Savoir élaborer, gérer et rendre compte du budget des activités menées</li> </ul>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir respecter le cadre juridique des activités</li> </ul>
--	---

MONITEUR EDUCATEUR – ANNEXE I : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.3 :  
DOMAINES DE COMPETENCES

DOMAINE DE COMPETENCES 2 Participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif spécialisé	
COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
<p>Observer, rendre compte et contribuer à l'évaluation des situations éducatives</p> <p>Participer à la mise en œuvre d'un projet éducatif</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir collecter des données et des observations</li> <li>- Savoir formaliser et restituer les éléments recueillis</li> <li>- Savoir évaluer ses actions dans le cadre du projet éducatif</li> <li>- Savoir réajuster son action en fonction de cette évaluation</li> <li>- Savoir faire des propositions pour l'élaboration du projet éducatif</li> <li>- Savoir mettre en œuvre des activités dans le respect du projet éducatif</li> <li>- Savoir prendre en compte les ressources, projets et réseaux internes et externes à l'institution</li> <li>- Savoir prendre en compte la place et le rôle des familles</li> <li>- Savoir anticiper les difficultés, ajuster et réguler les actions</li> </ul>

MONITEUR EDUCATEUR – ANNEXE I : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.3 :  
DOMAINES DE COMPETENCES

DOMAINE DE COMPETENCES 3 Travail en équipe pluri-professionnelle	
COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
<p>S'inscrire dans un travail d'équipe</p> <p>Elaborer, gérer et transmettre de l'information</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir coopérer avec d'autres professionnels de son service, solliciter leur avis, leurs connaissances, leurs compétences</li> <li>- Savoir transmettre ses propres observations</li> <li>- Savoir confronter ses observations</li> <li>- Savoir sélectionner des informations pour les transmettre en protégeant la vie privée des personnes</li> </ul>

	<p>ou le caractère confidentiel des informations saisies</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• - Savoir traiter et conserver des informations</li> <li>• - Savoir donner du sens aux informations pour une aide à la décision</li> <li>• - Savoir argumenter des propositions</li> <li>• - Savoir utiliser les nouvelles technologies</li> <li>• - Savoir rédiger les comptes rendus des situations éducatives</li> </ul>
--	--

MONITEUR EDUCATEUR – ANNEXE I : REFERENTIEL PROFESSIONNEL 1.3 :  
DOMAINES DE COMPETENCES

DOMAINE DE COMPETENCES 4 Implication dans les dynamiques institutionnelles	
COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
<p>Etablir une relation professionnelle avec les partenaires</p> <p>Situer son action dans le cadre des missions de l'institution et de son projet</p> <p>Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques</p>	

### Annexe III : tableau récapitulatif des éducateurs rencontrés

	Diplôme de base	sexe	Ancienneté de diplôme	Ancienneté dans l'organisation
E1	E	F	33	31
E2	E	H	32	32
E3	E	H	28	28
E4	E	F	1	1 moi
E5	E	F	15	15
E6	E	H	32	24
E7	M	F	7	6
E8	E	F	2	1
E9	E	F	34	34
E10	E	F	33	33
E11	M	F	12	13
E12	E	F	30	30
E13	E	F	34	34
E14	M	F	11	11
E15	E	H	32	26
E16	E	F	2	2 mois
E17	E	H	9	9
E18	E	H	3 mois	4
18 professionnels	15 Educateurs Spécialisés et 3 Moniteurs Educateurs	12 femmes et 6 hommes	Moins de 10 ans : 6 Entre 10 et 20 ans : 3 Plus de 20 ans : 9	Moins de 10 ans : 6 Entre 10 et 20 ans : 3 Plus de 20 ans : 9

#### Annexe IV : grille d'analyse des entretiens

Entretien	Thème	Citations	Synthèse
E : Entretien avec numéro aléatoire + Ancienneté de diplôme + Ancienneté dans la MECS	Evaluation		
	Objectivation		
	Intégrité de la personne		
	Intégrité du groupe		
	Mise en œuvre d'une réponse		
	Connaissances liées à la formation		
	Connaissances liées à l'institution		
	Utilisation de l'expérience		
	La relation à l'enfant		

	L'expérience de vie		
	L'éthique		

**UNIVERSITÉ TOULOUSE – LE MIRAIL**  
**DIPLOME d'ÉTAT D'INGÉNIERIE SOCIALE**

Promotion DEIS 3 - 2010 – 2013  
Toulouse Mars 2013

Mémoire présenté par  
**Sandra MORLANNE FRECHOU**

Sous la direction de : **Jenny ANTOINE et Zohra GUERRAOUI**

**La prise en charge éducative : un risque pour les  
professionnels de l'éducatif ?**

L'idée de ce travail de recherche est inspirée de ma pratique d'Éducatrice spécialisée en internat missionné par la protection de l'enfance. Parmi les nombreuses interrogations qui ont traversé mon quotidien de travail, il en est une toute particulière qui concerne la prise de risque dans la prise en charge au quotidien de jeunes en difficultés. Le risque se retrouve dans tous les moments de la vie quotidienne et la perception que l'on a de lui influence nos choix et nos actions. Dans la pratique éducative, un de ses lieux de rencontre se situe au niveau de la relation instaurée entre l'éducateur et le jeune. Du risque pour le professionnel au risque pour le jeune, il est un large éventail de situations qui demandent une vigilance accrue des professionnels. Je me suis appuyée sur la conceptualisation de la prise de risque dégagée par les sociologues dans le champ de la sociologie du risque ainsi que sur la conceptualisation de la pratique professionnelle au travers des dimensions du savoir, du savoir-faire et du savoir-être pour rechercher s'il est un lien entre la prise de risque et la pratique professionnelle. La rencontre avec les éducateurs d'une Maison d'Enfant à Caractère Social m'a permis de faire apparaître que la question du risque est intégrée et acceptée par les éducateurs. Leur préoccupation n'est pas de tenter de supprimer ou effacer cette question du risque mais bien de se doter d'outils de gestion adaptés. Il est alors question de processus d'évaluation et de décision qui renvoient également à la question de la responsabilité engagée dans l'action.

**Mots clés :** prise de risque – professionnels de l'éducatif – Maison d'Enfant à Caractère Social - pratique éducative

**Nombre de pages :** 131 annexe comprises



