

Chapitre 1

Présentation

1.1. Objet de ce rapport

Les interviews en profondeur *d'éducateurs, de directeurs et des fédérations d'employeurs de la SCP 319.02*, poursuivent plusieurs objectifs. Si la note d'intention de la recherche stipule que les interviews ont pour but « de demander aux acteurs concernés quels sont les moyens qu'ils envisagent afin de s'adapter » aux changements à la base du projet ADAPT (accentuation de l'usure professionnelle et transformations du métier), elles ont aussi pour mission de mesurer plus précisément l'ampleur et les caractéristiques des changements en question. Dans la mesure où ceux-ci affectent l'exercice du métier d'éducateur selon des intensités et des modalités diverses en fonction du secteur ou du sous-secteur concerné, les interviews ont tenté de mesurer ces particularités. Enfin, ce rapport d'interview a également pour fonction de préparer le questionnaire utilisée pour l'enquête quantitative auprès des éducateurs. De ce point de vue, les interviews en profondeur font également fonction d'interviews exploratoires pour le volet quantitatif de la recherche. Les informations collectées lors de ces interviews sont donc de trois natures différentes : des **faits**, des **opinions** (jugements, souhaits, propositions) et des **analyses**.

- Il y a d'abord une série de données concrètes relatives aux changements qui affectent le métier d'éducateur et aux manifestations de l'usure professionnelle. Quelle est la nature et l'amplitude des transformations du métier ? Comment se traduisent-elles dans l'exercice du métier ? Quelle est la nature et l'intensité de l'usure professionnelle ? Comment se manifeste-t-elle dans le travail quotidien ? Il s'agira donc, dans un premier temps, de synthétiser les informations obtenues par nos contacts sur le terrain à ce sujet.

- Les interviews nous donnent ensuite une série d'informations concernant les opinions des acteurs rencontrés sur les mesures à prendre pour faire face à ces changements. Autant l'usure que la transformation du métier suscitent des opinions quant aux façons de rencontrer ces transformations. Dans certains cas, l'expérience même des acteurs est déjà une mise en acte des désirs, propositions, avis pour faire face aux changements (formation continuée, mobilité professionnelle, changement d'horaires...). Nous les considérerons néanmoins comme des opinions, ceci afin de maintenir la césure entre la nature des transformations et les moyens d'y faire face.

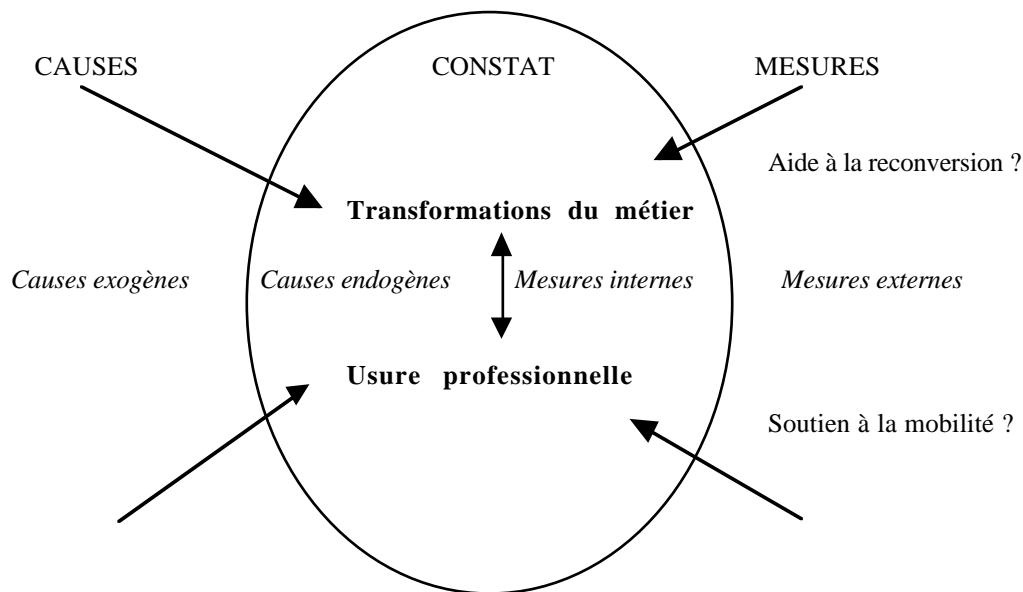
- Au-delà des données de fait ou des opinions, les interviews fournissent également des informations relatives aux causes des changements invoqués. Les acteurs se livrent spontanément ou à la demande de l'interviewer à des interprétations, des analyses au sujet des phénomènes incriminés. L'usure peut être attribuée à des modifications de la population accueillie, à un vieillissement des éducateurs, à un immobilisme institutionnel... Les transformations du métier peuvent résulter du dynamisme insufflé par une nouvelle direction,

des modifications de la législation, des changements de population... Les causes sont tantôt perçues comme internes à l'institution (endogènes), tantôt comme l'effet de mesures prises par les autorités de tutelle ou résultant de transformations sociales extérieures (exogènes) à l'institution.

Mon souci a été de repérer une logique d'ensemble concernant la problématique de l'usure et des transformations du métier d'éducateur, ceci pour les différents secteurs et sous-secteurs concernés, en interrogeant autant les directions, les fédérations d'employeurs que les éducateurs (hors chefs de groupe et chefs éducateurs). Au-delà des particularités institutionnelles ou personnelles des situations et des acteurs rencontrés qui, dans certains cas, exercent une très forte influence sur la problématique en question, c'est la dynamique générale qui a retenu mon attention. Il est évident que le charisme de tel directeur, la situation familiale éprouvante de telle éducatrice, les ressources propres à telle institution peuvent influencer sur les questions qui nous intéressent ici. L'objet des interviews a donc été de dégager ces logiques d'ensemble, soit de mettre en évidence une série de traits structurellement liés (caractéristiques des bénéficiaires, modes de prises en charge, régimes d'institution, âge et qualification des éducateurs...) qui exercent une influence sur la problématique des transformations professionnelles et de l'usure. Cette méthode dite « idéaltypique » permet de dégager une série de tableaux contrastés des phénomènes étudiés. Il va de soi que la réalité concrète est souvent plus hétérogène. D'où l'intérêt de l'enquête quantitative auprès des seuls éducateurs qui suit le présent rapport, et qui permettra, sur base d'un échantillon représentatif d'éducateurs, de vérifier la pertinence des hypothèses avancées et de nuancer ou d'invalider sans doute certains constats.

Ce qui vient d'être dit peut être schématisé dans le graphe de la page suivante, celui-ci ayant pour seul objectif de fixer les idées et de situer les différentes composantes des matériaux collectés par les interviews. On y remarquera déjà qu'autant les causes que les mesures à prendre peuvent se situer à l'intérieur des institutions et services du champ de la SCP 319.02 ou à l'extérieur de celui-ci. J'entends par champ de la SCP 319.02 cette fraction de la réalité sociale constituée par les institutions et services, les fédérations, les syndicats, les travailleurs qui relèvent de cette SCP, ainsi que la sous-commission paritaire elle-même. La présente recherche, initiée et financée en partie par la SCP, est déjà une mesure interne prise par le champ pour faire face aux changements en question. Il me semble important de repérer ce qui relève des possibilités d'actions des différents acteurs du champ (modification de certains aspects de la réglementation du travail, changement des horaires, aménagement des fins de carrière, meilleure participation des éducateurs à vie de l'institution...) et ce qui est hors de leur portée (mouvements démographiques, problèmes socio-économiques, transformations sociales...). Enfin, remarquons que les transformations du métier et l'usure professionnelle peuvent interagir l'un sur l'autre, soit que les transformations diminuent ou augmentent l'usure, soit que le phénomène d'usure peut exercer une influence sur les transformations dans l'exercice du métier.

Champ de la SCP 319.02 - Problématique des éducateurs



La synthèse des données récoltées concernera donc les trois volets définis ci-dessus, soit les faits relatifs aux changements en question (CONSTAT), les explications avancées par les acteurs pour rendre compte des phénomènes (CAUSES) et les actions qu'ils proposent pour y faire face (MESURES). Etant donné que les réalités de terrain varient considérablement en fonction des secteurs et sous-secteurs qui composent le champ de la SCP 319.02, il m'est apparu indispensable de présenter séparément les données en fonction de cette subdivision. On remarquera que la subdivision du champ en quatre secteurs (de tailles très inégales) recoupe la diversité des bénéficiaires (handicapés mentaux ou physiques, jeunes en difficulté ou en danger, très jeunes enfants et leurs mères, adultes en difficulté), mais aussi des réglementations et des pouvoirs de tutelles. Il convient d'y ajouter le poids de l'histoire sectorielle ou institutionnelle qui détermine et soutient des identités héritées. Nous aurons l'occasion de voir, par la suite, que ces clivages sectoriels ne correspondent pas nécessairement aux réalités d'aujourd'hui, du moins en ce qui concerne les transformations du métier et l'usure professionnelle.

1.2. Subdivisions sectorielles et sous-sectorielles

La combinaison des réalités réglementaires et de grandes variables qui structurent les services et institutions du champ autorise à présenter les subdivisions détaillées ci-dessous¹.

¹ Les appellations utilisées sont celles de l'ancienne nomenclature, toujours en vigueur à la COCOF et largement utilisée par mes interlocuteurs.

Secteur de l'aide aux handicapés, ex-Fonds 81 (en abrégé : AH)

	Types de services relevant de la SCP 319.02		
	Résidentiel (24h /24h)	Accueil de jour (8h à 18h)	Milieu de vie (ambulatoire)
Majeurs	1. Homes	3. Centres de jour	5. Services d'aide à la vie journalière et services d'accompagnement
Mineurs	2. Internats	4. Semi-internats	6. Services d'aide précoce (SCP 305.02)

Dans la mesure où les services AVJ n'emploient pas d'éducateurs, les services d'accompagnement en emploient très peu, et les services d'aide précoce ne relèvent pas de la SCP 319.02, nous ne traiterons que des quatre premiers sous-secteurs dans le secteur de l'aide aux handicapés, ceci en fonction des deux variables constituées par l'âge des bénéficiaires et le régime d'institution. On remarquera que le régime d'institution commande en fait une donnée *a priori* fondamentale en ce qui concerne l'usure professionnelle : les horaires de nuits. Une autre donnée peut être influencée par le régime résidentiel, à savoir la proportion du temps de travail passé avec ou sans les bénéficiaires².

A/ Secteur de l'aide à la jeunesse (en abrégé : AJ)

Dans le cas du secteur AJ, ce sont les régimes d'institution et le caractère mandaté ou non de l'intervention qui structurent le secteur :

	Résidentiel (au sens de l'arrêté de 87) (A ECF 7/12/87)	Non-résidentiel (SPEP, COE : A ECF 7/12/87) (AMO : A GCF 24/4/95)
Mandaté	1. Services résidentiels (avec différentes conventions et modes de prise en charge extra-muros)	2. COE, SPEP
Non mandaté	n'existe pas (sauf 3 AMO ayant une convention spéciale pour hébergement de courte durée)	3. AMO

Dans la mesure où aucune prise en charge résidentielle ne peut être faite hors mandat³, le secteur ne se compose que de trois sous-secteurs. 95% des éducateurs travaillent dans le secteur résidentiel. Ici également, la part du temps de travail en présence des bénéficiaires et le caractère souhaité ou imposé de l'aide peut influencer l'usure professionnelle, comme nous le verrons plus bas. En ce qui concerne les transformations du métier, il est clair que les services

² D'autres variables peuvent avoir une influence sur le temps passé avec les bénéficiaires : enfants dits « scolarisables » et « non scolarisables », adultes travailleurs et non travailleurs (facteurs qui influent sur le temps passé par les bénéficiaires en dehors de l'institution).

³ A l'exception des trois services AMO qui font de l'hébergement de courte durée et de certaines formes de prise en charge résidentielle non subsidiées par l'aide à la jeunesse.

qui interviennent exclusivement dans le milieu de vie offrent des conditions d'exercice du métier très différentes aux éducateurs, même si les services résidentiels connaissent également de profondes transformations de ce point de vue.

B/ Services d'accueil de crise de l'ONE (en abrégé : ONE)

Un nombre restreint d'éducateurs travaillent dans ce secteur (autour de 150⁴). Rappelons que les interviews concernent deux types de services résidentiels : les maisons maternelles et les centres d'accueil. Dans le premier cas, une réforme récente subdivise les maisons maternelles en deux types de prises en charge : la prise en charge résidentielle proprement dite (« maison maternelle » stricto sensu) et les appartements supervisés (« hébergement accompagné »). Le public est constitué d'enfants en bas âge et d'adultes (ce qui tend à rapprocher ce type de services des centres d'accueil pour adultes en difficulté). Dans le cas des centres d'accueil, il s'agit d'une prise en charge résidentielle stricto sensu, uniquement d'enfants en dessous de 7 ans (sauf fratries).

C/ Centres d'accueil pour adultes en difficulté (en abrégé : AD)

Ce secteur semble comporter une grande variété de particularismes institutionnels. Pour l'instant⁵, les asiles de nuits ne font pas partie de ce secteur. Il s'agit donc uniquement de services résidentiels comportant parfois des annexes sous forme d'hébergement accompagné⁶.

1.3. Collecte et méthode de présentation des données

Le choix des personnes interviewées s'est fait sur base d'une série de critères (fonction, secteur et sous-secteur, taille de l'institution, zone géographique, niveau de qualification, âge et ancienneté, sexe...) permettant de constituer un échantillon pertinent en fonction de l'objectif visé par ces interviews. Toutes les interviews étaient anonymes et ont fait l'objet d'une retranscription intégrale sur base d'un enregistrement. Dans deux cas, suite à un refus de l'enregistrement, c'est sur base d'une prise de notes que les informations ont été collectées. L'ensemble de ces transcriptions représentent plus de 400 pages de texte serré qui constituent la base de la synthèse qui suit.

La présentation des informations sera faite de manière systématique, en appliquant une grille visant à sélectionner et à regrouper les données recueillies. Il s'agira dans un premier temps 1] de synthétiser les **constats et les causes** avancés par les personnes interviewées, tant

⁴ Données mentionnées dans les « Carnets de l'éducateur ».

⁵ Mais le projet d'arrêté du collège réuni de la COCOM (1996) concerne autant les services résidentiels que les asiles de nuits, l'habitat accompagné et l'hébergement de crise.

⁶ Des expériences de logements supervisés ou semi-communautaires sont mises en place par plusieurs centres d'accueil (Maison Marie-Louise à Verviers, Home Baudouin à Bruxelles, Maison St Paul à Mons...).

relatifs aux TRANSFORMATIONS DU METIER D'EDUCATEUR qu'à la problématique de l'USURE PROFESSIONNELLE et ensuite 2] les **mesures** préconisées par mes interlocuteurs pour s'adapter à ces changements (nouvelles qualifications requises, formations initiales et continuées, organisation du travail, reconversion accompagnée, mobilité volontaire...).

Afin de préserver l'anonymat tout en donnant des indications sur les caractéristiques des personnes rencontrées, le lecteur trouvera en annexe une liste des personnes interviewées comportant le n° des interviews auquel il est fait référence dans le texte (chiffres entres parenthèses : la lettre E signifiant éducateur, D directeur et F représentant de fédération). 14 éducateurs, 15 directeurs et 8 fédérations ont été interviewées. *Les éducateurs sont donc minoritaires (38%), fait qu'il importe de garder à l'esprit lorsque l'on compare les données présentées ici avec celle de l'enquête quantitative qui suit.*

Chapitre 2

Secteur de l'aide aux handicapés

2.1. Constats et causes

A/ Transformations du métier

La diversité des personnes rencontrées (d'un directeur faisant partie de la promotion d'éducateurs spécialisés sortis de l'Abbaye d'Aulne en 1966 à une éducatrice encore en formation, en passant par une président de fédération) permet de se faire une bonne idée des changements qui ont affecté la profession depuis une trentaine d'années. S'il est clair que nous concentrons notre attention sur les modifications récentes, il est également important de situer celles-ci sur la longue période.

POPULATION

On constate un vieillissement de la population. Après la guerre, les premiers services d'aide aux handicapés (Fonds 81) n'accueillaient quasiment que des mineurs d'âge, surtout des garçons. Des services pour adultes ont été créés ensuite (F3, D15, F8)¹. La population adulte tend à vieillir très fort (amélioration des soins, augmentation de l'espérance de vie - E11, D2, D10, D15, F8). En conséquence, le travail éducatif proprement dit est de plus en plus limité dans les homes occupationnels (moins d'activités d'apprentissage, plus d'activités de loisirs ou de gardiennage - E1) et les éducateurs travaillent pendant de très longues années avec les mêmes pensionnaires et vieillissent avec eux (E1, D10, E11, D15, F8). Dans certains cas, les pensionnaires arrivent très tard dans les homes, après la mort de leurs parents, et ont beaucoup de difficultés à s'adapter aux institutions (E11). D'autres pensionnaires adultes proviennent des ateliers protégés qui ne peuvent plus les employer (F8). Il y a de moins en moins d'espoir de voir les pensionnaires changer (E1, D15). De plus, les orientations du nouvel arrêté et la politique en faveur de la prise en charge extra-muros vont sans doute induire une concentration des personnes les plus handicapées dans les services résidentiels (F3, D10, F8). Une autre conséquence du vieillissement de la population est la diminution des contacts entre les handicapés adultes et leurs familles, les parents des pensionnaires étant morts (E1, D15). Les éducateurs sont donc plus confinés dans des tâches occupationnelles intra-muros, ce qui n'est pas le cas pour ceux qui travaillent avec des mineurs (c'est plutôt le mouvement inverse qui s'observe). Dans le cas de homes pour adultes déficients mentaux (une part très importante du public des institutions résidentielles pour adultes), certains objectifs du décret de la région wallonne apparaissent très utopiques (D15, F8).

¹ La source d'information est indiquée entre parenthèses (type d'interlocuteur + n° d'interview).

Dans les services pour mineurs (internats ou semi-internats), la population est très mouvante (D11, F8). Des jeunes entrent et sortent chaque année (D4, E3) et on observe également des modifications dans les classes d'âge, le sexe (D4). Les jeunes ont une capacité d'évolution qui rend le travail plus intéressant (E10, E11, D15) et ils évoluent chacun de manière différente (E3). Les contacts des éducateurs avec les familles et les intervenants extérieurs semblent de plus en plus nombreux (D4, E3, D11) et ne passent plus exclusivement pas les assistants sociaux comme c'est le cas dans certains homes pour adultes (E2). Mais dans certains internats, les contacts avec les parents sont toujours réservés aux AS (E10).

Un premier clivage apparaît ici entre le sous-secteur majeurs et le sous-secteur mineurs. Celui-ci recoupe un clivage des qualifications (les éducateurs sont moins qualifiés dans le secteur adultes - E1, F3, D15, F8). Cette différenciation est très marquée, aussi du point de vue institutionnel. Il n'y a quasiment plus d'institutions qui accueillent à la fois des majeurs et des mineurs sur le même site. A la Ligue Nationale des Handicapés, les « tables » de réflexion qui regroupent des directeurs et cadres se réunissent selon ce clivage. Il y a très peu de contacts entre les deux (F3). Dans les homes pour adultes, les éducateurs doivent en conséquence développer une série de savoir-faire qui permettent d'occuper les pensionnaires (bricolage, activités artistiques, artisanat, jardinage, élevage...). De ce point de vue les études à orientation artistique devraient être reconnues pour accéder au niveau classe 1 (comme c'est le cas à la COCOF actuellement).

FORMATION DES EDUCATEURS

A des degrés divers, le mouvement de professionnalisation est attesté partout. Avant, n'importe qui pouvait être éducateur (F8), c'était à la portée de tout le monde et on engageait du jour au lendemain. Le métier n'était pas valorisé et l'on pouvait facilement entrer et sortir (E1, F3). Les éducateurs étaient formés sur le tas, parfois au moyen d'un système de tutorat interne à l'institution. On reconnaît maintenant la nécessité de formations de plus en plus poussées (D11), avec une certaine tension entre la spécialisation et la polyvalence. Mais les formations demeurent encore très diverses et certaines institutions ne semblent pas apprécier des éducateurs trop formés, car potentiellement contestataires (E2, F8 - aussi en résidentiel AJ : E6) ou trop chers (D11). On constate également une certaine bureaucratisation du travail dans les grosses institutions. Le travail était plus souple auparavant. Il y a beaucoup de papiers à remplir (E1, D4), de preuves à fournir sur l'efficacité du travail (E2). Les pouvoirs subsidiaires semblent contrôler les choses de plus près. Les éducateurs sont donc plus confrontés à la nécessité de lire et d'écrire (cfr. infra).

Si la prise en charge des handicapés adultes semble parfois connaître quelques changements (et donc la nécessité de nouvelles formations pour les éducateurs - D2), de nombreuses grosses institutions apparaissent comme frappées d'immobilisme, par inertie ou peur du changement (E2, E11, E10, D15). Certains parlent d'une nouvelle philosophie du travail dans les homes pour adultes, du passage d'une pédagogie paternaliste à une prise en considération du résident comme adulte et sujet à part entière (D2, D11), par l'introduction de la méthode PSI, la valorisation des rôles sociaux (des résidents et des éducateurs). L'introduction de nouvelles formations ne se heurte pas qu'à l'inertie des institutions, mais aussi à la peur des éducateurs peu formés qui craignent de ne rien comprendre (D2). D'autre

part, le vieillissement des résidents accroît la composante médicale de la prise en charge (D2, D15).

Toujours dans les homes pour adultes, la nécessité d'occuper les pensionnaires, de les maintenir en activité, de les motiver, requiert des éducateurs ayant des formations spécifiques dans le champ des activités occupationnelles (activités sportives, artisanat, petit élevage, jardinage, expression artistique - F3), et pas uniquement des compétences socio-éducatives acquises dans les écoles d'éducateurs.

De nombreux acteurs de terrain valorisent la formation en promotion sociale, qui semble à leurs yeux mieux adaptée que les études de plein exercice (D4, D15, F8), même si ce type de formation a le défaut de ne pas offrir d'autres lieux de stage que celui où travaille l'éducateur (E10). Mais il est souvent fait le reproche aux enseignants des écoles d'éducateurs de ne pas connaître le métier, de l'aborder de manière trop théorique et désincarnée (cela vaut d'ailleurs pour tous les secteurs et sous-secteurs : E11, D3, D5, D14). Les supervisions sont aussi fort appréciées comme mode de formation directement articulé à l'exercice du métier. Il y a aussi une demande de formations courtes, en relation directe avec la pratique de terrain, y compris les formations artistiques (E3, F3). Pour certains éducateurs, obtenir un diplôme qui leur permette d'enseigner (DAP) et donc de transmettre leur expérience à d'autres éducateurs en formation est très apprécié (E11, E3). La formation à l'écrit, la capacité de rédiger un rapport, de concevoir et d'évaluer des projets est de plus en plus nécessaire (D4).

Le rapprochement du métier d'éducateur avec celui d'AS est moins perceptible dans le secteur AH que dans le secteur AJ (voir plus bas), mais le sous-secteur mineurs (surtout les « 140 ») est parfois très proche de la problématique AJ à ce sujet (voir D11, F8, D1, F4). La question d'une formation de base commune aux éducateurs et aux AS est donc posée, surtout pour les internats et semi-internats (D11, F8). Le développement du travail ambulatoire extra-muros (avec le « duo » éducateur-AS comme dans le secteur AJ), la nécessité de polyvalence des éducateurs rapproche ces deux métiers (D11, F8). L'éducateur doit aussi avoir une vision plus globale de la problématique du bénéficiaire (F8), y compris le réseau familial, social dans lequel il évolue (importance, de ce point de vue, de la formation en systémique - D11). Il doit donc pouvoir travailler avec les autres intervenants, en milieu pluridisciplinaire, et s'adapter à cette complexification du métier. Mais la question se pose de savoir si le métier d'AS n'a pas lui aussi bougé (D11).

Egalement dans le sous-secteur mineur, la nécessité d'une formation permanente dans un monde qui change sans cesse (D1) exige que les éducateurs aient du goût pour les formations continuées. Ici aussi, le contraste entre les deux sous-secteur AH est très marqué.

Un autre élément, présent dans beaucoup d'interviews (de tous les secteurs du champ de la SCP 319.02), concerne le fait que les éducateurs semblent beaucoup plus nombreux aujourd'hui qu'hier à ne pas avoir véritablement choisi le métier (E10, D13, E8, F8, F5). La difficulté du marché de l'emploi, la relative facilité de la formation font des études et du métier d'éducateur un « second choix » pour des étudiants qui ont échoué ailleurs ou pour des professionnels (AS, psychologues, kiné...) qui n'ont pas trouvé chaussure à leur pied.

EXERCICE DU METIER

Les éléments qui viennent d'être dégagés sont bien sûr associés aux transformations du métier. Une première lecture des interviews offre une cartographie relativement claire de ces transformations. Elle permet de poser l'hypothèse que les sous-secteurs et services du secteur AH n'ont pas bougé de la même manière ni au même rythme. C'est le sous-secteur des services pour handicapés mineurs qui a, semble-t-il, connu les transformations les plus importantes (D10). La population y est déjà soumise par définition à un turn-over régulier (bien que moins grand que dans le secteur de l'aide à la jeunesse qui connaît actuellement un raccourcissement considérable de la durée des placements). Ce renouvellement de la population crée un mouvement et une dynamique qui sont à l'opposé de la stabilité due à la très longue durée des placements et au vieillissement des résidents que l'on constate dans le secteur adultes. De plus, la jeunesse des bénéficiaires implique les éducateurs dans une problématique éducative qui permet de mieux percevoir les résultats de l'action entreprise (apprentissage divers, croissance des enfants, scolarisation...), même si le handicap est profond. Il semble également que dans de nombreux services, l'exercice du métier d'éducateur ait été soumis à des transformations très proches de ce qui se passe dans le secteur AJ. L'éducateur y est de moins en moins strictement cantonné dans l'accompagnement de la vie quotidienne intra-muros, laissant aux psychologues, aux assistants sociaux et à la direction (le « staff » - D4) le monopole des contacts avec le monde extérieur, l'écriture de rapports, l'analyse des situations, la prise de décision... La pratique de l'éducateur-référent se développe et autorise celui-ci à nouer de nombreux contacts avec la famille, l'école, les divers intervenants extérieurs, mais aussi à participer à des réunions d'équipe pluridisciplinaires au sein même de l'institution (D4, D11). Il est de moins en moins en position de simple exécutant, fournissant la « matière première » aux membres du « staff » qui « se nourrissent » de son travail (E2). Partie prenante à l'élaboration et à l'évaluation de projets, plus responsable et polyvalent, l'éducateur des services pour mineurs est aussi plus qualifié que son collègue des homes pour adultes même si, dans certains cas, le fonctionnement de l'institution peut freiner cette évolution (E10). Et à l'intérieur du sous-secteur des services pour mineurs, il est probable que ce soient les services qui travaillent avec des « 140 » qui bénéficient des éducateurs les plus qualifiés (D4). Il semble ici aussi que la qualification des éducateurs varie en fonction du degré d'autonomie et de la capacité d'évolution et de contacts sociaux des bénéficiaires. Un public bénéficiaire relativement autonome exige des éducateurs capables de lui apprendre quelque chose et susceptibles de pouvoir le guider, ce qui suppose un bon niveau de qualification. Cette analyse peut, jusqu'à un certain point, rejoindre celle qui privilégie la « dignité sociale de l'objet de l'intervention » comme variable déterminant le niveau de qualification des intervenants sociaux : l'objet de l'intervention est d'autant plus « digne » qu'il est autonome et susceptible d'évolution positive.

En ce qui concerne les services pour adultes handicapés, force est de constater que les caractéristiques mêmes de leur public et de l'évolution de celui-ci ont sans doute joué en défaveur d'une dynamique transformatrice du métier, surtout dans les grosses institutions (F8:6). Le vieillissement des bénéficiaires, l'aggravation du handicap et le regroupement des personnes les plus handicapées dans les services résidentiels pour adultes restreignent les possibilités d'action de l'éducateur. Il a moins de contacts avec les familles et le monde extérieur, il perçoit moins les résultats de son action et ne se sent guère remis en question par les personnes dont il a la charge (F3). De plus, il semble que les éducateurs plus qualifiés soient moins attirés par ce type de travail. On y trouve un nombre plus élevé d'éducateurs peu qualifiés et à temps partiel. Une certaine culture institutionnelle, développée dans ce contexte

favorable à l'inertie, maintient souvent les éducateurs dans des rôles de pure exécution et de gardiennage (E2, F8). Habités à ce mode d'exercice du métier et ayant incorporé une série de normes et de comportements qui s'y rapportent, les éducateurs plus anciens ne semblent pas vouloir véritablement changer leurs « habitudes » (c'est du moins un argument fréquemment invoqué par les directions, mais aussi par certains éducateurs). Il ne semble, de ce point de vue, pas y avoir véritablement de différences entre les homes et les centres de jour (D10).

USURE PROFESSIONNELLE

Ce qui vient d'être dit donne à penser que l'intensité et la nature même de l'usure professionnelle doivent sans doute varier considérablement entre les deux sous-secteurs AH. Les interviews fournissent de ce point de vue des informations particulièrement éclairantes.

Il n'est pas inutile, avant d'aborder ce point, de préciser le sens du concept d'usure professionnelle ou, plus précisément, de « burn-out ». Pour s'en tenir à Pezet, Villatte et Logeay (« De l'usure à l'identité professionnelle - le burn-out des travailleurs sociaux », p. 76-77), le « burn-out » tel que défini par Maslach et Jackson concerne « des situations de travail où l'implication relationnelle est particulièrement lourde d'enjeux » (pour le bénéficiaire de l'aide). Différent du « stress au travail », le « burn-out » se caractérise par « la perte d'intérêt et de sympathie pour les personnes que le professionnel est censé aider, se traduisant par une gestion distanciée, froide et déshumanisée de la relation ». Il se caractérise par trois dimensions : 1] un sentiment d'épuisement émotionnel (ne plus rien pouvoir donner sur le plan relationnel), 2] une tendance à la déshumanisation de la relation (représentation stéréotypée et impersonnelle des clients, cynisme, conduite d'évitement) et une 3] diminution de l'accomplissement personnel (sentiment d'échec par rapport à une réalisation personnelle dans le travail). Distinct du stress, le « burn-out » l'est aussi d'une simple fatigue ou d'une lassitude liée au travail.

De ce point de vue, il me semble que l'usure professionnelle au sens de « burn-out » est surtout perceptible chez les éducateurs des services résidentiels pour handicapés adultes (dont le public est composé principalement des déficients mentaux - F8)². Certains témoignages sont particulièrement saisissants, comme celui d'une éducatrice ayant 25 ans d'ancienneté dans la même institution (E1). Elle évoque d'abord certaines caractéristiques des bénéficiaires : « ils sont ici en permanence et sont placés à vie, 24 heures sur 24 et 365 jours sur 365 (...) il n'y en a que un ou deux qui peuvent un peu s'exprimer et nous faire savoir ce qu'ils ont envie de faire, mais ce n'est pas facile de savoir ce qui peut les intéresser ». De manière significative, elle ne parle pas de « foyer » ou de « pavillon », mais bien de « bloc » (E1). Il lui arrive de comparer

² De ce point de vue, et en anticipant quelque peu, les données collectées lors des interviews donnent des résultats assez différents de ceux présentés par Pezet, Villatte et Logeay (p.82-85). Une série de caractéristiques des bénéficiaires de ce sous-secteur permettent par ailleurs de comprendre certaines raisons de ce constat : la gravité du handicap est souvent plus forte que dans le sous-secteur mineurs, ceci pour des motifs qui tiennent autant à l'aggravation du handicap avec l'âge qu'aux critères d'acceptation, mais aussi parce que certains handicapés mineurs « légers » devenus majeurs ne se retrouvent pas dans les services résidentiels pour adultes (passage dans des ateliers protégés ou prises en charge par des services d'accompagnement de nombreux handicapés physiques, choix de services résidentiels ou semi-résidentiels pour mineurs effectués pour des motifs de scolarisation dans l'enseignement spécial).

les bénéficiaires à des « trains » (et son travail a du « train-train »), leur voix à du « bruit »³ : « Il y a beaucoup de bruits. Des bruits répétitifs. Il y a toujours un bruit de fond perpétuel, dont on ne se rend même plus compte à certains moments. On connaît tellement bien les pensionnaires que l'on sait à quoi s'attendre. C'est comme de vivre à côté d'une gare et d'entendre tous les jours les trains passer à la même heure. C'est quelque chose que l'on entend sans s'en rendre compte et cela a des répercussions (E1) ». Elle ne sait plus à qui elle a lavé les cheveux le matin : « on fonctionne toujours mais c'est par réflexe. Par exemple, ce matin on lave les cheveux (tous les vendredi matin on lave les cheveux), et j'ai lavé les cheveux de trois garçons, ben si un de mes collègues me demande si j'ai lavé les cheveux d'untel, je ne sais plus ! Parce que je ne l'ai même pas vu passer. C'est quelque chose que l'on fait tellement par réflexe... C'est un exemple, mais je crois que c'est comme cela pour tout. A la limite, on pourrait presque faire le travail les yeux fermés ! » (E1).

Spontanément, elle distingue l'usure qu'elle vit du « stress » : « Il y a peu de stress généré par des réactions imprévues. Ce que nous vivons, je n'appellerais pas cela du stress »(E1). Le travail se vit comme l'exercice mécanique et répétitif des mêmes gestes quotidiens : « L'après-midi, c'est rebelotte, la même chose que le matin (...) c'est toujours le même rituel, le même train-train (...) c'est toujours la même chose (...) cela fait 20 ans que l'on répète les mêmes choses ». La déshumanisation de la relation s'accompagne d'un sentiment de dévalorisation professionnelle : « C'est l'impression que je n'avance plus. Que je ne découvre plus rien, que c'est toujours la même chose, que je ne sais plus très bien quoi faire pour évoluer, pour que ça bouge, pour que ça vive (...) J'ai l'impression d'avoir épuisé toute mon imagination pour trouver quelque chose de nouveau à faire avec eux. Et je me sens bloquée (...) au niveau apprentissage, cela fait 20 ans que l'on répète les mêmes choses. Et cela ne change rien. Et cela c'est très pénible. On s'échine encore à faire de l'éducation, mais on ne voit pas pourquoi, cela ne change absolument rien (...) Il n'y a pas de possibilités de progresser. Il n'y a pas de possibilités de progresser, de grandir... Enfin, moi je me sens coincée à ce niveau-là ».

Enfin, l'institution est vécue comme une sorte de prison (c'est une « institution totale » au sens de Goffmann) dont certains arrivent parfois à s'échapper : « On se sent un peu comme des prisonniers. Je ne suis pas la seule à le dire, je l'entends souvent. On attend presque la pension impatientement ! C'est affreux de penser comme cela ! (...) Il y en a une seule qui s'est échappée d'ici. Elle est allée à l'étranger et a essayé de créer une maison d'handicapés. Et maintenant elle est directrice dans une institution à Bruxelles » (E1). Une prison que l'on a peur de quitter, une prison où tout le monde se connaît, où il n'y a plus de découverte, d'inconnu : « On se connaît comme des frères et soeurs. On se connaît tellement bien, avec nos défauts et nos qualités. Parfois c'est bien, parfois c'est dur. Cela dépend des jours. Mais il n'y a plus de découverte (...) moi je suis très partagée face à cela, parce que à la fois j'aurais envie de changer mais il y a aussi la peur de changer » (E1).

Cette forme d'usure est évoquée dans la plupart des interviews d'éducateurs travaillant dans des homes (ou de directeurs - D2, D15, F8), parfois dans des termes identiques : « l'après-midi, c'est rebelotte (...) nous sommes sans cesse amenés à côtoyer les mêmes individus. Donc forcément il vient un moment au niveau d'un groupe l'impression d'avoir apporté ce que l'on peut apporter et de se voir plafonner (...) Et cela ça tue tout le monde. Cela

³ Mais il est vrai que de nombreux déficients mentaux adultes ne savent pas s'exprimer autrement que par des sons peu articulés (D15).

nous tue nous et ça les tue eux. Nous avons moins de patience, c'est humain... » (E2 - 8 ans d'ancienneté dans un home occupationnel). Après quelques années de pratique dans ces conditions, on risque de retrouver le « toboggan », la routine et la déshumanisation du travail : « C'est de l'usure. Je suis conscient de ça, mais il n'y a pas encore de complaisance dans cette usure. Le stade suivant, c'est cela. J'en connais beaucoup qui sont à ce stade là. Ils fonctionnent un petit peu à la façon dont on effectue son service militaire. On fait le nombre de barres qui nous sépare des vacances annuelles, et puis on en coche une chaque jour jusqu'à la délivrance ! C'est ce qui se passe. Et puis on attend la pension » (E2).

Le thème de l'emprisonnement et de la complaisance dans cet enfermement apparaît également : « c'est un peu embarrassant pour moi, parce que je suis bien là, c'est un peu comme un cocon, à 5 km de mon domicile - et l'urgence n'est pas encore trop pressante. Mais dans peu de temps, disons d'ici deux ans, je vais devoir faire ce pas (...) ». Le confort généré par ce travail répétitif et peu responsabilisant est aussi évoqué par la première éducatrice : « Dans ce domaine-ci, l'aide aux handicapés, je peux rentrer chez moi et je ne dois pas me tracasser, tandis que dans le domaine de l'aide à la jeunesse, j'ai l'impression que l'on peut beaucoup plus difficilement faire la coupure. Ici, il y a tellement peu de choses qui se passent... quand je rentre chez moi, il n'y a vraiment rien qui me tracasse » (E1). Enfin, le témoignage d'un éducateur AJ résidentiel ayant eu quelques années de pratique dans un home pour handicapés adultes va dans le même sens : « pas (de tension) avec les adultes handicapés profonds. Là il n'y avait aucune tension (...) (le travail en AJ) est totalement différent du travail avec les handicapés adultes... des fois on aspirait à faire un peu de travail différent. Il n'y a pas (en AJ) deux prestations identiques comme il n'y a pas deux jeunes les mêmes (...) ce sont des boulots totalement différents. Le stress existe dans les deux cas, mais il est totalement différent » (E4). Une directrice AJ ayant travaillé en AH adulte dira que « c'est un travail qui est radicalement différent » (D5). Le témoignage de l'éducatrice ayant travaillé 20 ans dans une institution AJ avant de travailler dans un home pour handicapés adultes, rapporté par la directrice du home, va dans le même sens (D15). Si la directrice (qui est comptable) utilise le terme de stress, c'est cependant bien de l'usure évoquée plus haut qu'il s'agit. Il ne faut par ailleurs pas oublier l'usure physique (problèmes de dos), surtout pour les éducateurs qui travaillent avec des handicapés qu'il est nécessaire de porter (D15, E10, F8).

Ce sentiment de plafonner après quelques années de travail dans un home pour adultes se retrouve dans d'autres interviews, comme celui de cette jeune éducatrice n'ayant que quelques années d'ancienneté dans une petite institution. Après 7 ans de pratique, elle a le sentiment de « tourner en rond », d'être menacée par « l'habitude », la « routine », de ne faire que du « gardiennage » (E11). Elle souligne également que certains éducateurs se complaisent dans ce rôle de gardiennage où l'on est « peinarde » (E11). Dans certains cas, des éducateurs qui font partie du vieux noyau (ceux que l'on appelle parfois les « dinosaures », les « mammouths », les « vieux bonzes », les « seigneurs » ou les « tigresses »), qui sont « statufiés » ou « prônifiés » (sic) dans leur fonction, instaurent un véritable climat de terreur au sein de l'institution, avec brimades à l'adresse des nouveaux venus, hostilité déclarée contre toute forme de changement (E11). Le paroxysme est atteint dans ce centre de jour où la perception et l'analyse du phénomène par le directeur frise la démonologie : « Il y a des éducateurs qui sont ici depuis le début et c'est un peu la stagnation ! Ils sont à leur bureau et ne font que regarder des revues toute la journée ! Ils font la même chose depuis 20 ans ! Il y a très peu de changement chez les éducateurs. Les places sont chères et ils ne bougent pas beaucoup. Beaucoup d'éducateurs sont là depuis le début. Les éducateurs qui ont plus de 22 ans

d'ancienneté, c'est le noyau central. Et ils sont très peu accueillant vis-à-vis des nouveaux. Les nouveaux qui arrivent, ils les font baver ! J'ai un très gros problème au niveau du renouvellement... Ce vieux noyau ne veut absolument pas être dérangé, il ne sont absolument pas réceptifs aux changement (...) Ce sont des charognards qui se nourrissent de la peau des autres. Leur seul objectif est de faire baver ceux qui résistent et ne veulent pas entrer dans leur système de destruction. Ils jettent la panique, ils se croient investis de tous les pouvoirs et de toute l'autorité. Ils représentent plus qu'une nuisance, ils sont le Mal à l'état pur » (D10). L'immobilisme institutionnel, ajouté aux caractéristiques de la population accueillie, est parfois invoqué comme cause d'un climat qui favorise le burn-out (E11). Dans certains cas, l'usure peut entraîner de longs congés de maladie, et ceci dans une proportion élevée (D15).

Par contraste, le témoignage d'une éducatrice travaillant en semi-internat mais ayant travaillé 10 ans dans un home (le même que E2) montre bien la différence entre l'usure et le stress. Ainsi, quand elle évoque les raisons de son départ du home pour le semi-internat : « J'étais un peu à saturation. J'étais éducatrice en pavillon, pas éducatrice d'atelier. Donc j'avais fort l'impression de vivre systématiquement la même chose, à la même heure, jour après jour... (...) j'avais un peu l'impression de faire le travail d'une aide sanitaire. Quand on avait fini l'hygiène des enfants, enfin je veux dire des adultes (ce n'étaient pas des enfants), l'entretien du pavillon, et tout cela, on n'avait plus beaucoup l'occasion de faire quelque chose avec les enfants, je veux dire les adultes. Quand je me levais le matin, je savais qu'il y avait ça, ça et ça, et de connaître ma journée du début jusqu'à la fin » (E3). La comparaison du public et du travail dans les deux institutions confirme ce que nous avons vu plus haut. A une question sur le caractère répétitif du travail, elle répond : « Non, c'est vraiment autre chose ! Ici la population change à chaque rentrée scolaire. On grandit un peu avec eux et puis il y en a d'autres qui arrivent. C'est beaucoup plus varié. On ne sait pas pour combien de temps on les a, on essaye de faire un maximum en un minimum de temps, puisqu'on ne sait jamais l'avenir à long terme. Tandis que dans l'autre institution, ils sont là et ils y sont à vie... » (E3). Pour qualifier l'usure professionnelle, c'est bien le terme « stress » qu'elle utilise : « Ici c'est beaucoup plus ouvert, et cela demande aussi beaucoup plus d'investissement personnel. Le stress est aussi très différent. Je sais que les trois premiers mois ici, quand je rentrais chez moi, j'étais vraiment vidée, y compris sur la plan physique. Je me suis demandé si par rapport à ma vie familiale je n'aurais pas mieux fait de rester à * *. Ici on n'investit pas plus, mais on investit différemment en tous cas. Je ne rentre jamais chez moi en me disant « voilà, ma journée est finie, je fais une croix dessus jusque demain ». Ici le fait que les enfants rentrent chez eux tous les jours, on ne sait jamais ce qui va se passer le lendemain, dans quel état ils vont revenir. » (E3).

Les témoignages de deux directeurs d'internats AH (D4 et D11) vont dans le même sens. Il est intéressant de noter que dans un cas (D4), la directrice fait remarquer que les réformes introduites se sont heurtées à une résistance extrêmement vive du noyau des anciennes éducatrices, résistance qui l'a menée au bord de la démission. Cette même directrice fait remarquer que « quand on compare le travail entre l'internat et le home, la différence est folle ! » (D4). A la question sur l'usure dans l'internat, elle répond : « L'usure professionnelle m'est apparue plus intense certaines années, quand on a accueilli des déficients profonds. On a eu beaucoup d'enfants qui ne parlaient pas, qu'il fallait mater. Les éducateurs en ont eu vraiment ras-le-bol. Et je pense que c'était lié à un manque de projet. C'était une réelle difficulté que d'imaginer des projets avec une population comme celle-là. A part cela il y a cycliquement, dans certains foyers plus que dans d'autres, des périodes où plus rien ne va. Les enfants deviennent plus difficiles, il y a plus de malades » (D4). Un peu plus bas, c'est bien le terme de

stress qu'elle va utiliser pour qualifier cette usure générée par le travail avec les enfants qui forment habituellement leur population (« stress, bruit, découragement, énervement »), par opposition avec le ras-le-bol lié au manque de projet avec les déficients profonds (voir aussi F8).

Le thème de l'incertitude (et du stress généré par l'incertitude) reviendra pour qualifier l'usure professionnelle des éducateurs dans le secteur AJ. Le public est changeant, il évolue, ses réactions sont souvent imprévisibles et peuvent déstabiliser les éducateurs (F8). De plus, il est bien souvent non demandeur de l'aide et peut développer une grande agressivité, alors que l'éducateur pour handicapés adultes est attendu et accueilli par les résidents (D2). Et puis, il faut à chaque fois recommencer avec une nouvelle « tranche » de bénéficiaires, thème que l'on retrouve autant dans les secteurs AJ que AH mineurs (D11).

2.2. Mesures

Les phénomènes relatifs aux transformations de la profession et à l'usure professionnelle sont, comme nous venons de le voir, très différents dans les deux sous-secteurs. Les internats et semi-internats développent une problématique parfois presque identique à celle des services résidentiels de l'AJ (c'est le cas pour les « 140 », comme le disent les intéressés eux-mêmes, un peu moins pour les déficients mentaux et les jeunes handicapés physiques - E11). En conséquence, les mesures à prendre pour lutter contre l'usure professionnelle (hypothèse de soutien à la mobilité volontaire) et accompagner la reconversion professionnelle (aide à la reconversion) sont très différentes dans les deux sous-secteurs du secteur AH. D'un certain point de vue (et sous réserve des modifications réglementaires en gestation actuellement), les mesures préconisées par les acteurs des secteurs AJ et sous-secteurs AH mineurs présentent de grandes similitudes (c'est d'ailleurs entre ces deux groupes de services qu'une mobilité volontaire est possible, tant du point de vue réglementaire que du point de vue de la volonté des éducateurs). Il conviendra donc de comparer les mesures préconisées par les acteurs de ces deux ensembles de services assez proches.

REPONSES AUX TRANSFORMATIONS DU METIER

Le sous-secteur de l'aide aux handicapés adultes est en croissance depuis de nombreuses années. Longtemps minoritaire au niveau du nombre d'emplois pour éducateurs, il est devenu actuellement leur plus grand champ d'employabilité en Communauté française (environ 2600 éducateurs⁴ contre 1700 dans le secteur AJ). Comme l'indiquent plusieurs sources, plus de 80% des bénéficiaires de ces services sont des déficients mentaux (voir F8). La plupart des services sont résidentiels, et les centres de jour ne semblent pas développer une problématique très différente au niveau des transformations de la profession. Quant aux nouveaux services ambulatoires (services d'accompagnement et services AVJ), ils ne semblent guère faire appel à

⁴ 1835 éducateurs travaillent dans ce sous-secteur en Région wallonne. Il faut y ajouter autour de 750 éducateurs en Régions bruxelloise et germanophone (services privés dépendant de la SCP 319.02). Voir « Synthèse de la réglementation », pp. 17 et suivantes).

des éducateurs (de ce point de vue, il y a une forte similitude avec le secteur AJ). Il serait important de comprendre pourquoi ces nouveaux services font si peu appel à des éducateurs (dans le cas des services AVJ, la raison réside sans doute dans le fait qu'il s'agit uniquement d'une aide technique apportée à des handicapés physiques, sans dimension socio-éducative).

Comme je l'ai abondamment illustré plus haut, le métier d'éducateur subit des transformations dans le sous-secteur adultes, mais ces transformations ressemblent plutôt à une régression (nuancé par F8, peut-être surtout à partir de sa fonction de directeur d'un semi-internat et d'un centre de jour). La réalité de terrain apparaît très loin des orientations plutôt utopiques des pouvoirs de tutelle (surtout le décret de la RW - voir le point de vue exprimé par D15 et F8). L'écrasante majorité des bénéficiaires ne pourra sans doute jamais accéder à l'autonomie (D15). Le vieillissement de la population, le caractère irréversible des handicaps, la diminution des contacts avec le monde extérieur (perte des relations familiales et sans doute aussi élévation des exigences professionnelles dans les ateliers protégés) semblent confiner de plus en plus les bénéficiaires dans une vie intra-muros où ils ne peuvent se livrer qu'à des activités occupationnelles. De leur côté, les éducateurs voient les opportunités de mobilité horizontale ou verticale diminuer et ils se retrouvent coincés dans leurs institutions (D15). On assiste donc à un double vieillissement et une double stagnation. Comme il est probable que ce type de service verra sa part de personnes lourdement handicapées augmenter (à la fois sous le coup du nouvel arrêté de la RW et des effets de la politique en faveur de l'accompagnement extra-muros), ce n'est certainement pas à une évolution nécessitant des reconversion vers des services d'aide en milieu de vie ou des prises en charge type service de suite que l'on assistera, mais bien à une évolution forcée de l'éducatif vers le nursing.

Les transformations du métier semblent nécessiter à la fois une plus grande spécialisation des éducateurs dans la prise en charge de bénéficiaires vieillissant ayant des handicaps relativement lourds (y compris une formation médicale - D2, D15) et le développement d'activités occupationnelles adaptées, ce qui suppose que les éducateurs acquièrent des habiletés dans ce domaine (animation, artisanat, activités artistiques, jardinage...). La plupart des personnes rencontrées font état de la grande faiblesse ou de l'inexistence des formations d'éducateurs spécialisés pour handicapés (ce qui est pour le moins étonnant, étant donné l'importance de ce sous-secteur en terme d'emplois). D'autre part, les nouvelles méthodes mises en place (PSI, valorisation des rôles sociaux, *snoezelen*...) semblent pouvoir se satisfaire d'une formation organisée dans l'institution, quitte à ce que certains éducateurs suivent une formation de courte durée à l'extérieur et répercutent les acquis à l'intérieur de leur service (D2). Le dynamisme institutionnel semble être le meilleur véhicule et garant de la reconversion des éducateurs et de leur formation permanente (D2).

Enfin, le travail avec les adultes semble pouvoir se faire beaucoup plus longtemps. Il apparaît possible d'être éducateur pour handicapés adultes jusqu'à la fin de la carrière, s'il n'y avait pas le grave problème du burn-out évoqué plus haut. Les activités ne demandent pas de compétences physiques et sportives particulières, ni de proximité générationnelle avec les bénéficiaires, comme c'est le cas pour les jeunes. En ce qui concerne la reconversion, dans le sens d'un changement de l'exercice du métier par passage dans un autre secteur de l'aide aux personnes (de la SCP 319.02), elle apparaît beaucoup plus difficile pour les éducateurs de ce sous-secteur. Au-delà d'un certain âge, les compétences et les habitudes acquises semblent rendre très improbable un passage dans le secteur AH mineur, et *a fortiori* dans le secteur AJ.

La pratique la plus courante, semble-t-il, est la sortie du métier d'éducateur par l'exercice à plein temps du "second métier" ou le passage à un mi-temps de ceux ou celles qui peuvent s'en satisfaire. Par ailleurs, de nombreux éducateurs prennent des pauses-carrières, des congés sans solde, sans parler des congés de maternité prolongés. Ceci permet une certaine rotation du personnel, grâce aux contrats de remplacements, mais il semble que ces pratiques soient en diminution, pour des raisons économiques (D15). La question qui se pose est beaucoup plus celle d'une modification de l'activité, avec diminution des prestations de nuit et de week-end, à partir de la quarantaine. Il a été suggéré à plusieurs reprises que les éducateurs ayant une certaine expérience pourraient participer à des activités de formation (D2), et l'exemple des deux éducatrices ayant leur DAP (E3 et E11) montre l'intérêt de certains pour des activités de formation, d'autant plus motivées que les enseignants des écoles d'éducateurs manquent d'expérience de terrain à leurs yeux (D3).

En ce qui concerne le travail en internat et semi-internat, les transformations du métier (relations avec les familles, contacts avec intervenants extérieurs, gestion de projets et de dossiers, travail en équipes pluridisciplinaires, activités extra-muros, pratique de l'éducateur-référent, responsabilisation et autonomisation) nécessitent une plus grande qualification et le développement de compétences qui se rapprochent de celles des AS ou des psychologues (écriture de rapports, capacité d'effectuer des entretiens, sens de l'observation clinique, connaissance des réglementations...). Si ces évolutions posent des questions sur la formation initiale des éducateurs (et notamment celle d'un éventuel tronc commun avec les AS - comme dit par F8), il apparaît que l'essentiel des compétences à acquérir peut s'organiser autour de formations continuées de courte durée organisées à l'extérieur ou à l'intérieur de l'institution, directement liées à la pratique de terrain (dont les supervisions individuelles ou collectives, analyse de cas...).

REPONSES A L'USURE PROFESSIONNELLE

L'usure au sens de burn-out semble être le gros problème des éducateurs dans les services pour adultes. Vu l'importance de ces services en terme d'emploi pour les éducateurs, il est clair que c'est vers ce sous-secteur que les efforts les plus significatifs devraient se porter. Dans l'analyse des causes, il semble que les caractéristiques des bénéficiaires jouent un rôle primordial (directement ou indirectement), auquel viennent se joindre des facteurs institutionnels (les professionnels de ce sous-secteur sont peu bousculés par les bénéficiaires ou leurs familles - d'où inertie, cloisonnements, bureaucratisation, train-train...) et socio-économiques plus larges (faibles opportunités d'emploi pour les éducateurs qui se cramponnent à leur poste, d'où vieillissement considérable du personnel éducatif). Le sous-secteur semble en conséquence se trouver dans une sorte d'immobilisme par rapport auquel les grandes orientations du décret semblent quelque peu utopiques. Quant aux nouvelles méthodes de travail (PSI, valorisation des rôles sociaux...), il faudrait vérifier l'étendue de leur diffusion et le rôle qu'elles peuvent effectivement jouer dans la lutte contre le burn-out. Certains avancent que l'adoption de ces méthodes peut aider à lutter de manière efficace contre l'usure, en responsabilisant et en valorisant les éducateurs qui deviennent porteurs de projets (D2).

Si une partie importante de la lutte contre le burn-out peut s'effectuer par des changements institutionnels (en commençant par les horaires, sources de nombreux conflits et frustrations diverses - mais non sans quelques bénéfices secondaires), c'est bien dans ce sous-

secteur que l'hypothèse de la mobilité volontaire comme moyen de lutter contre l'usure apparaît comme la plus pertinente (D2, D10, E1, E2, E3, E11, F3, F8), autant dans l'opinion des (jeunes) éducateurs que des directeurs. Certains évoquent cependant de très fortes résistances de la part des éducateurs (D15), signalant que leurs efforts de rotation à l'intérieur de l'institution se sont soldés par des échecs. Mais comme les salaires sont faibles, les temps incertains et les habitudes de travail bien incorporées, c'est essentiellement à l'intérieur du même secteur ou sous-secteur, dans une région géographique proche (le problème de la faible mobilité géographique des éducateurs a été souvent évoqué) et sous forme d'échanges de courte ou moyenne durée que l'hypothèse est envisagée (sauf F8 qui préconise une durée supérieure à 6 mois). Pour les jeunes éducateurs, cette mobilité volontaire est souvent perçue comme une opportunité de formation sur le terrain, dans un autre contexte institutionnel et avec d'autres bénéficiaires. Elle aurait l'avantage non seulement de lutter contre l'usure en créant une dynamique de changement et de formation chez les éducateurs, mais elle serait aussi dynamisante pour les institutions qui accueilleraient de nouveaux travailleurs dans leurs services, éventuellement porteurs de pratiques novatrices. Il apparaît nécessaire qu'un organisme tiers (comme le Fonds ISAJH) joue le rôle d'intermédiaire et de garant pour organiser les échanges et détachements (D2). Ce sont sans doute surtout les jeunes éducateurs qui seraient preneurs de telles formules, déjà en oeuvre sur le terrain par la multiplication des contrats de remplacement.

Une autre question importante est celle de la gestion de la fin de carrière (ou de la seconde partie de la carrière), ceci en relation avec l'usure professionnelle au sens large. Les suggestions concernent ici autant les éducateurs des services pour adultes que pour mineurs, même si dans le premier cas la possibilité d'être éducateur jusqu'à la fin de la carrière semble moins difficile. Outre les aménagements de fin de carrière déjà abordés plus haut (y compris les prépensions à 55 ou 58 ans), certains se posent la question de savoir si le métier d'éducateur ne devrait pas à l'avenir être explicitement pensé comme un métier transitoire, de courte durée (une dizaine d'années maximum), avec possibilités de reconversion vers la trentaine (évoqué par F6 et F8, mais aussi D15 et D3, D14 pour l'AJ). Ce serait une occasion pour des travailleurs du social (AS-éducateurs, psychologues, criminologues, logopèdes...) d'avoir une expérience concrète de première ligne, en contact direct avec différents types de problématiques, et de passer ensuite à d'autres formes du travail social (E6). C'est d'ailleurs déjà ce qui se passe, sur le terrain, pour un certain nombre de professionnels qui n'ont pas de formation spécifique d'éducateur (D5). Cette formule devrait aussi exister pour les éducateurs *stricto sensu*, ce qui suppose un diplôme plus « chargé » que celui d'éducateur (D3). Il semble que des possibilités de ce type soient pensées et mises en oeuvre dans des pays comme la Suisse.

Il est peu question d'usure professionnelle au sens de burn-out dans les services pour handicapés mineurs. C'est plutôt de stress qu'il s'agit, ou d'usure au sens de fatigue, de lassitude, notamment due à l'âge et à l'écart grandissant entre les éducateurs et leurs jeunes « clients ». Il apparaît clairement que la continuation de la carrière jusqu'à la retraite est beaucoup plus problématique chez les éducateurs des services pour mineurs (tout comme dans le secteur AJ résidentiel). Les témoignages sont presque unanimes à ce sujet (F3, D4, D11), même si une jeune éducatrice semble plus optimiste (E3). Mais il est vrai que cette dernière semble engagée dans une dynamique de mobilité verticale (elle était sur le point d'être engagée comme chef-éducatrice dans un service résidentiel pour handicapés ... adultes). Le vieillissement de la population des éducateurs suscite d'ailleurs de sérieuses craintes chez certains directeurs (D11), fort similaires à celles que j'ai pu entendre chez des directeurs du résidentiel AJ (D3). La

question de l'inadaptation de la masse salariale apparaît aussi, alors que, curieusement, elle n'est pas évoquée par les directions des services pour handicapés adultes.

Peu de solutions apparaissent, et on semble, dans certains cas, aller « droit dans le mur ». Les possibilités d'aménagement à l'intérieur de l'institution (travail administratif, allègement des horaires...) sont très restreintes et mises en oeuvre de manière exceptionnelle. Ici aussi, c'est un peu le bricolage individuel qui prévaut (pratique d'un second métier, sortie du métier par mise au chômage à la demande de l'éducateur, passage au temps partiel, longues périodes de maladie). Il apparaît également que les éducateurs sont très peu désireux d'aborder la question, du moins dans le cadre de leur institution. Quant à la mobilité volontaire, si elle semble « théoriquement intéressante », elle pourrait se heurter dans la pratique à une série de difficultés (mobilité géographique, cultures institutionnelles différentes, résistance de la part des éducateurs, concurrence entre institutions). De plus, les éducateurs du secteur AH mineurs sont déjà « mobiles » dans leur travail (mais sans doute pas autant que dans l'AJ - D5)

Chapitre 3

Secteur de l'aide à la jeunesse

Il n'y a, dans le secteur AJ, d'éducateurs « sur le papier » (celui de l'administration et des réglementations) que dans le secteur résidentiel¹. La septantaine d'éducateurs diplômés (la plupart de niveau classe 1) oeuvrant dans les services en milieu ouvert (AMO, SPEP et COE) sont officiellement des travailleurs sociaux, au même titre que les AS. Le gros de la problématique qui nous intéresse ici concerne donc les services résidentiels, même si la création de nouveaux services AMO est projetée dans les deux années à venir (voir à ce sujet la dernière note d'orientation du cabinet Onkelinx). Mais à y voir de plus près, les transformations du travail en milieu résidentiel montrent bien que c'est aussi (et surtout) à l'intérieur de ce sous-secteur que des reconversions sont en train de s'opérer. Il s'agit donc d'être attentif aux transformations du métier à l'intérieur des services résidentiels.

D'autre part, même pour des éducateurs qui ont oeuvré dans le résidentiel « rénové », le travail en milieu ouvert (AMO) est malgré tout « un tout autre métier » où il faut « tout inventer », dans un « autre monde » (E12). Dans le cas des COE et des SPEP, il apparaît clairement que le terme d'éducateur et les pratiques qui lui sont habituellement associées n'ont plus véritablement cours, sauf de rares exceptions. Très peu d'éducateurs postulent dans ces services, que ce soit pour un stage ou un emploi (F4). Fait significatif, les écoles d'éducateurs semblent ne pas considérer un stage dans un COE comme étant valable, et quand un stage de ce type est rapporté (F4), il apparaît que son objet était la rédaction d'un mémoire sur l'éventuelle possibilité d'effectuer un travail d'éducateur dans cette catégorie de services !

3.1. Constats et causes

A/ Transformations du métier

Sans nul doute, le secteur AJ est celui qui a connu et connaît les plus profondes transformations (dans le champ de la SCP 319.02). C'est un secteur où « tout change tout le temps, où il faut s'adapter en permanence » (D1), où on est « en constante évolution » (D9). Entre l'éducateur-moniteur ou l'éducateur-cuistot des années 60 et l'intervenant social polyvalent de certains COE, il y a semble y avoir un monde de différence. Parmi les personnes rencontrées, certaines ont vécu presque toute l'histoire du secteur depuis une quarantaine d'années (D9, D1, F5), d'autres sont encore aux études (E9). Dans le cas de D9, sorti de l'Abbaye d'Aulne en 1962 et directeur d'une institution résidentielle depuis 27 ans, le constat établi va même jusqu'à trouver le terme « éducateur » quelque peu obsolète ...

¹ Au sens de l'arrêté de 87. A vrai dire, une série de services résidentiels travaillent en partie comme des COE, pratiquant des interventions extra-muros avec des jeunes qui ne sont pas passés dans un foyer. C'est même le cas pour des services résidentiels qui n'ont pas de convention « extra-muros » (D13).

POPULATION

Le turn-over des jeunes est de plus en plus rapide et les situations semblent plus lourdes (même phénomène que dans le secteur AH : la politique extra-muros entraîne le regroupement des cas les plus lourds dans les services résidentiels - voir plus bas). Auparavant, les jeunes demeuraient longtemps en institution (que l'on nommait parfois « orphelinat »), parfois de la prime enfance jusqu'à la majorité (fixée à 21 ans), conservant peu ou pas de liens avec la famille d'origine. C'était l'époque des « substituts parentaux » et de l'absence quasi totale de relations entre l'institution et la famille, considérée comme « mauvaise » (D1, D9). Selon certains, la période de 17 à 21 ans était très importante, car elle permettait d'aider le jeune à faire son entrée dans la vie après la crise de l'adolescence. C'est dans cette tranche d'âge que les jeunes accomplissaient souvent les progrès les plus significatifs (D9). L'abaissement de la majorité à 18 ans a rendu ce type d'accompagnement impossible. D'autre part, la politique actuelle qui vise à éviter au maximum le placement a pour conséquence que les jeunes qui finissent par aboutir dans les services d'hébergement sont souvent porteurs de problématiques plus graves (D3, D1, E5, F5) et restent beaucoup moins longtemps en institution (6 mois, 1 an). La population accueillie est donc globalement plus jeune, présentant des problèmes plus lourds (maltraitance, inceste, toxicomanie, déscolarisation, borderline - mais le témoignage de D9 nuance sans doute un peu ce constat) et placée en résidentiel stricto sensu pendant des périodes beaucoup plus courtes (avec le cas extrême des 15 jours en CAU : D14). Le placement lui-même est plus « ouvert » qu'auparavant (D3). Les jeunes sont en effet plus mobiles, se déplacent plus facilement, vont à l'école à l'extérieur pendant la journée (parfois à plusieurs dizaines de kilomètres). Ils sont donc moins confinés dans l'espace des institutions résidentielles. On notera que certains services n'accueillent que des garçons après avoir connu une période de mixité (D13 et D14). Enfin, dans certains cas, la diversité des origines ethniques des jeunes placés confronte les éducateurs à la problématique de l'interculturalité (D3, D14).

Il est probable que les AMO, travaillant en milieu urbain, soient les services qui sont le plus en contact avec des jeunes issus de l'immigration (par le biais de l'action communautaire et collective). Les services résidentiels ainsi que les COE semblent avoir peu de jeunes « allochtones » parmi leur population.

FORMATION DES EDUCATEURS

La professionnalisation croissante des éducateurs est présente partout (D3), même si, dans certains cas, ce mouvement a été fort tardif (exemple de la maison familiale - E6). Le témoignage de D9, haut en couleur, dresse un tableau très vivant de cette transformation sur le long terme. Les classes 1 sont nettement majoritaires (D1), mais il peut arriver que des éducateurs classe 2B, s'étant formés sur le tas, trouvent parfaitement leur place dans un service AMO (E12). Il semble par ailleurs que la fonction d'éducateur classe 1 est occupée par des personnes ayant des formations très diverses, dont de nombreux universitaires « surqualifiés » qui ne trouvent pas d'emploi correspondant à leur formation (D1, D13). Dans certains cas, les directions semblent composer volontairement une équipe pluridisciplinaire (AS, criminologue, psychologue, logopède - D1, D14), un « super personnel » rémunéré comme éducateur. Dans les cas des services extra-muros, les directions paraissent clairement favoriser les éducateurs

ayant une formation d'AS ou proche de celle-ci, comme une éducatrice ayant suivi une formation d'orthopédagogie en Flandre (E5, E1).

Tout comme dans le secteur AH, les critiques à l'égard des écoles d'éducateurs de plein exercice sont nombreuses (mais pas unanimes) et convergentes : les cours sont trop théoriques, les enseignants connaissent mal la réalité et les transformations du métier, ils n'ont eux-mêmes aucune expérience d'éducateur (« les écoles et les profs ne savent pas ce que l'on fait, ils sont tout à fait à côté de la plaque à ce sujet-là » - D9). Les meilleures formations sont en promotion sociale ou bien les formations continuées de courte durée directement articulées à la pratique (supervisions individuelles ou collectives, interventions). Le succès de la systémique est attesté quasiment partout. Enfin, comme on le verra plus bas, les transformations de l'exercice du métier et les problèmes liés à l'usure professionnelle militent tous deux pour un rapprochement entre la formation d'éducateur et celle d'assistant social. Comme dit par plusieurs, la formation d'éducateur, « cela ne suffit pas » (E5), et certaines formations classiques des années 80 sont de la « roupie de sansonnet » au regard des exigences actuelles (E6).

Dans le cas des COE et des SPEP, comme signalé plus haut, la présence des éducateurs est vraiment marginale. Ceux qui font partie de ce type de services ont par ailleurs suivi un tel parcours de formation continuée (F4) que leurs qualifications et leurs fonctions actuelles les éloignent très fort du profil habituel de l'éducateur. Certains sont devenus psychologues (et auteurs d'ouvrages reconnus sur la systémique...) par le biais de formations comme celle de la FOPA (F4), d'autres ont suivi tout un cursus de formations plus courtes en analyse transactionnelle, PNL, systémique ou psychanalyse (E6). Les services développent des « cultures d'interventions » spécifiques (F4) à très forte orientation psychothérapeutique. Les éventuels éducateurs engagés dans ces services doivent donc s'intégrer dans ces « cultures d'intervention » et suivre les formations ad hoc.

De manière plus globale et comme le souligne très justement F5, le métier d'éducateur est un métier qui demande une plus grande part de réflexivité. Il ne s'agit plus d'appliquer des recettes ou de s'insérer dans le cadre ou les routines d'une tradition, mais bien de réfléchir à sa pratique, d'en mesurer les causes et les effets, de la réorienter ou de la moduler en fonction des résultats obtenus. L'importance de l'écriture et de la formation à l'écriture, de la conception et de l'évaluation de projets s'inscrit dans ce même mouvement (F5).

EXERCICE DU METIER

L'éducateur, aujourd'hui, doit pouvoir faire « un peu de tout » (E5), même s'il n'est pas un « monsieur je-sais-tout » (D1). Le constat établi plus haut, à propos du sous-secteur AH mineurs, est encore plus vrai dans le sous-secteur résidentiel de l'aide à la jeunesse. Les transformations dans l'exercice du métier sont considérables et semblent, dans certains cas, sortir du champ des pratiques professionnelles que l'on peut encore raisonnablement regrouper sous le vocable « éducateur » (D9). Dans certains cas, il est vrai, l'exercice du métier reste assez proche de l'accompagnement de la vie quotidienne, strictement intra-muros, mais c'est dans le cadre assez particulier d'un CAU où la division des tâches entre le « service social » et « l'équipe éducative » est très tranchée. Comme le fait d'ailleurs remarquer le directeur de ce service, ses éducateurs seraient incapables de travailler en milieu ouvert (D14) ou de développer

des pratiques de type extra-muros. D'autres disent que « la réalité du terrain est toujours la même depuis 25 ans, même s'il y a eu le décret » (E4), mais c'est surtout pour évoquer les conditions de travail (salariales) ou la considération dont les éducateurs font l'objet, et non les transformations du métier par ailleurs largement évoquées dans le même interview.

Dans le résidentiel *stricto sensu*, la pratique de l'éducateur-référent semble se généraliser, ce qui implique de nombreux contacts (en solo ou en duo avec l'AS) avec les familles et les intervenants extérieurs (TJ, SAJ, écoles, centres de guidance...), même en l'absence de convention extra-muros et même si le suivi en kot étudiant ou en appartement supervisé est assuré par une autre équipe (E4, E5). Entre 15 et 25% du temps de travail est consacré aux pratiques de type extra-muros. Ici aussi, il semble y avoir une tension entre la polyvalence de plus en plus grande demandée à l'éducateur (une « polyvalence incroyable » - D1) et sa spécialisation pour des problématiques bien particulières (D1). Toute une série d'actes qui étaient autrefois réservés aux AS (D13), aux psychologues ou à la direction sont pris en charge par les éducateurs (non seulement les contacts avec le monde extérieur, mais aussi la rédaction de rapports, la conception et évaluation de projets, la participation à des réunions pluri-disciplinaires, l'analyse systémique ou transactionnelle...).

La transformation est évidemment encore plus grande pour les éducateurs qui travaillent exclusivement en résidentiel extra-muros, bien que ceux-ci ne soient pas dans une situation aussi polyvalente que les éducateurs qui font du foyer *et* de l'extra-muros au sens de l'article 61 (E5). Si la fonction des services extra-muros peut sembler très proche des COE (intervention psycho-sociale mandatée auprès des familles), il apparaît que les pratiques de terrain sont néanmoins fort différentes (F4). Outre le fait qu'un hébergement est toujours possible en cas de nécessité, le travail effectué semble plus polyvalent, plus « pratique », « concret » ou « terre à terre » (garde d'un enfant, intervention d'un éducateur dans les familles, accompagnement dans la vie quotidienne) que celui des COE (D13, F5) qui ne sont par ailleurs pas disponibles 24 heures sur 24. De manière significative, la notion d'accompagnement qui, pour certains acteurs du résidentiel AJ, semble caractériser le métier d'éducateur² dans ses dimensions les plus novatrices, désigne pour les COE un exercice assez classique du travail éducatif (F4:10).

Les services d'aide en milieu de vie (AMO, COE et SPEP) développent des pratiques souvent très différentes de l'exercice habituel du métier d'éducateur. En ce qui concerne les COE et les SPEP, où « tout le monde fait le même boulot » (mais pas au même salaire), qu'il soit psychologue, éducateur ou AS de formation (F4, E6), nous avons vu que l'on ne peut plus véritablement parler d'éducateur, même au sens nouveau du terme. La technicité et la ponctualité des interventions, l'absence quasi totale de pratique éducative et d'accompagnement des jeunes, le développement considérable de l'aspect administratif (c'est dans ce secteur que j'ai rencontré des éducateurs ayant bureau individuel, avec téléphone et ordinateur) ou clinique du travail en font quasiment un autre métier. De plus, la petite taille des services (point commun avec les AMO) permet un développement considérable de la participation des « intervenants sociaux » dans la conception, la mise en oeuvre et l'évaluation des projets, y compris au niveau de la fédération (FEMMO - F4) qui est pourtant une fédération d'employeurs. Du point de vue historique, il est intéressant de constater que les fondateurs d'un COE à Liège (également siège de la FEMMO) sont des éducateurs classe 1 en

² Voir à ce sujet mon commentaire sur la loi de 94 concernant l'accès au titre d'éducateur-accompagnateur (« Synthèse de la réglementation », p. 59-60)

provenance d'un service résidentiel où les éducateurs faisaient exactement le même travail que les AS (F4). Enfin, tout comme pour les services extra-muros et les AMO, il est important de souligner que ce type de travail n'implique pas du tout une présence permanente avec les bénéficiaires, comme c'est le cas dans les services résidentiels.

Le travail des éducateurs en AMO semble un peu plus proche du travail éducatif dans le résidentiel rénové, même si les pratiques des 61 services AMO sont sans doute très diversifiées. Les représentants de la FEMMO soulignent bien leur différence de « culture » avec les AMO (F4) dont ils ne se sentent pas très proches. Les AMO font plus un « travail d'accompagnement sur le terrain » (y compris l'environnement social plus large que celui de la famille), un « travail éducatif dans le milieu de vie » (F4). Mais le caractère non mandaté des interventions, la petite taille des services et la participation qu'elle implique, l'absence d'horaires de nuits (sauf exceptions, qui induit parfois une singulière division du travail entre des « éducateurs de nuits » moins bien qualifiés et des « éducateurs de jour » plus qualifiés - E9), le contact moins permanent avec les bénéficiaires (E12), l'élaboration de projets d'action communautaire ou collective en font un travail très varié (E12) et fort différent des pratiques extra-muros du résidentiel. Dans certains cas, il est vrai, une division du travail assez élaborée semble réintroduire des clivages (éducateur de jour et de nuit, travail dans la maison et travail de rue, travail individuel et travail communautaire - E9).

Enfin, de manière transversale, les relations de l'éducateur avec le bénéficiaire (le jeune et sa famille ou ses proches) sont progressivement transformées par l'émergence du jeune comme sujet de droit. Le jeune n'est plus seulement l'objet d'une intervention mais bien le partenaire et le sujet de sa propre transformation (D11). Il ne s'agit plus de seulement « faire à la place de », de « faire sur », mais bien de « faire avec », puis de « faire faire » et d'arriver en sorte que le jeune « fasse tout seul » (F5). Ainsi, la notion d'accompagnement vient progressivement se substituer à la notion d'éducation, avec tout ce que cela peut supposer comme mise en place de nouvelles compétences professionnelles (sens de la négociation, capacité de mener des entretiens, conception de projets individuels ou collectifs avec les jeunes, capacité d'anticipation, créativité, relations avec des partenaires extérieurs, etc.).

B/ Usure professionnelle

Comme vu plus haut à propos des services AH pour mineurs, le terme de stress (D1, E6) semble plus adéquat que celui d'usure. Même dans le cas de l'éducateur manifestant une grande lassitude à l'égard de sa profession (E4), on ne peut pas parler de déshumanisation de la relation. Il éprouve toujours beaucoup d'intérêt pour son métier et pour les jeunes (« nous adorons notre métier », « j'aime mon boulot », « j'aime mon métier » - E4). L'usure professionnelle est évoquée en termes de « tension » (E4 - le mot est utilisé 7 fois en quelques lignes) ou de « crise » (D1). C'est une usure « nerveuse » (D9). Etre face à des jeunes qui sont pleins de vitalité, qui tentent de déstabiliser (E4) ou de « brûler » les éducateurs, de les faire « craquer » (D1) ou « exploser » (E6). Savoir « gérer l'imprévisible, surtout l'imprévisible » (E4), pouvoir donner le change physiquement et psychologiquement à une population jeune qui se renouvelle constamment, à laquelle il faut sans cesse pouvoir s'adapter, génère une forme d'usure totalement différente de celle des éducateurs travaillant en service AH pour adultes. L'éducateur est celui qui « encaisse tout », qui est « tout le temps avec les jeunes » (D14).

Contrairement aux services extra-muros ou aux nouvelles formes d'intervention en milieu ouvert (AMO, COE et SPEP), l'éducateur qui travaille en résidentiel est en contact très régulier avec les jeunes. Et, de plus, avec des jeunes qui ne sont pas toujours demandeurs de l'aide. Dans certains cas, cependant, les éducateurs des services résidentiels peuvent connaître une usure « de type burn-out » et se mettre à « travailler comme des fonctionnaires » (D14).

Outre les facteurs que je viens d'évoquer, les horaires sont considérés unanimement par les éducateurs comme une des causes majeures de l'usure (E5). Ce sont des « horaires de malade » qui rendent les gens malades (E6). La vie familiale est perturbée, les prestations sont parfois extrêmement longues, étant donné le régime très répandu des « nuits dormantes » payées 3 heures. Les nuits « dormantes » sont souvent « grises » ou « blanches » et quelquefois suivies de longues prestations de jour. Parfois, il est vrai, les « horaires » permettent d'avoir un « second métier » ou de gérer son temps de manière plus souple. Mais cette pratique fréquente du « second métier » est aussi la conséquence des salaires extrêmement bas des éducateurs. La faible valorisation du métier, d'un point de vue financier ou social, la non-reconnaissance de la difficulté et de l'importance du travail effectué par les éducateurs est aussi une cause importante de l'usure (F8). Enfin, il ne faut pas négliger, dans certains cas les difficultés ou « disputes » institutionnelles qui sont quelque chose « qui use » (E6, E9).

Le caractère un peu tendu du métier en fait une profession de « fou » (D1) ou une « plaie » (E6). Le vieillissement accroît l'usure d'éducateurs qui se sentent dépassés par les nouvelles équipes et ne peuvent plus donner le change aux jeunes (D14), ce qui rend leur fin de carrière particulièrement difficile (E12). Sauf une exception notable (D9), tous les acteurs rencontrés considèrent que l'on ne peut pas mener une carrière d'éducateur complète (voir par ex D13), sans mobilité verticale, dans les services résidentiels de l'AJ. Ici aussi, le manque d'emploi ralentit le turn-over des éducateurs qui se retrouvent « coincés » dans leurs institutions, sans possibilité de mobilité verticale car « toutes les places sont prises ». Il génère un vieillissement des équipes, ce qui pose de graves problèmes d'usure professionnelle mais aussi financiers (D3).

La situation apparaît très différente dans les services en milieu ouvert (y compris les services extra-muros conventionnés). Le témoignage des éducateurs qui sont passés de l'AJ résidentiel à ces services sont très clairs. Il n'y a plus d'horaire de nuit, les contacts avec les jeunes sont plus épisodiques, ceux-ci sont demandeurs de l'aide dans certains cas (AMO). La petite taille des structures permettent aux éducateurs de participer pleinement à la conception des projets et aux prises de décisions (E12, F4). Dans le cas des COE et des SPEP, services « rolls-royce » de l'AJ (F4), le travail paraît très confortable et les possibilités de formation nombreuses. Les quelques éducateurs qui y travaillent ne sont d'ailleurs plus vraiment des éducateurs, comme vu plus haut. C'est d'ailleurs dans les services en milieu ouvert que certains éducateurs m'ont dit qu'ils ne « se sentaient absolument pas concernés par les problèmes du burn-out » (E12, F4) et que leur travail pouvait très bien se poursuivre jusqu'à la fin de la carrière (F4, E6, E12, E5, D5, E9), même si dans un cas l'extrême variété du travail, les fréquents changements de rythme, la position d'attente sont générateurs d'angoisse, de stress, d'inquiétude (E9).

3.2. Mesures

A/ Réponses aux transformations du métier

Les transformations du métier demandent un effort permanent de formation (sur le terrain, en modules de courte durée, par le biais de supervisions ou d'intervisions) et sans doute des changements importants dans la conception des formations initiales. La pratique la plus courante et la plus appréciée en matière de formation continuée est sans conteste celle de la supervision des équipes éducatives, même si elle ne suffit pas toujours pour les éducateurs peu formés au départ (E5, D14) et qu'elle ne peut sans doute pas vaincre les craintes de certains à l'idée de travailler en milieu ouvert (E4). Elle semble l'instrument le plus adéquat pour préparer et accompagner la reconversion des éducateurs vers des pratiques extra-muros au sens large (E5, D1, D3, D5, D9, E12, D14 mais aussi D11 pour les internats AH « 140 »), et permet tout autant de contrôler le travail qui est effectué sur le terrain. Instrument de formation et de contrôle, les supervisions (parfois associées à des modules plus théoriques) sont principalement d'orientation systémique, transactionnelle ou « contextuelle », très centrées sur l'analyse et l'intervention psycho-familiales. Le paradigme de base est l'appartenance du jeune à un « système » (familial) dont son mal-être serait le symptôme. Expression symptomatique des « dysfonctionnements » familiaux, la problématique du jeune ne peut être prise en charge que par une compréhension de et une intervention sur l'ensemble du système auquel il appartient (D9). Au-delà de ces orientations spécifiques et du choix de certaines écoles psychothérapeutiques et de leurs « gourous », ces pratiques sont significatives d'une conception de plus en plus globale du travail éducatif.

L'éducateur intervient tout au long de la prise en charge, de l'admission du jeune dans le service jusqu'à sa sortie et son éventuel accompagnement en appartement supervisé ou en réinsertion familiale. Tout comme le travailleur de l'industrie automobile appelé à intervenir tout au long de la chaîne de montage, l'éducateur polyvalent doit pouvoir maîtriser les différentes phases du processus, dialoguer au sein d'une équipe pluridisciplinaire, rencontrer des intervenants extérieurs, écrire des rapports, concevoir et évaluer des projets. La reconversion des éducateurs à des pratiques d'intervention de ce type semble donc demander avant tout un soutien à des formations continuées, au sein même des services et institutions, plutôt que des modules de moyenne durée organisés à l'extérieur.

Pour ce qui concerne les formations initiales, le rapprochement de la formation des éducateurs avec celle des AS recueille un assentiment quasi unanime (sauf F7 qui préconise une formation universitaire spécifique). L'hypothèse d'un tronc commun de deux années avec une spécialisation en troisième année, donnant accès au titre d'éducateur ou d'assistant social, paraît à la fois une meilleure préparation à l'exercice du métier tel qu'il se développe actuellement, mais également un outil important pour assumer d'éventuelles reconversions (en pouvant disposer du titre d'AS après une année de formation complémentaire) et lutter contre l'usure professionnelle. Qualifiée de « superbe idée » par une directrice d'institution également présidente d'une fédération (D1), qui n'avait jamais entendu « une hypothèse pareille », défendue depuis longtemps par le président d'une autre fédération (F6), considérée comme une « bonne chose » par un troisième président de fédération qui se déclare « tout à fait d'accord avec cette idée » (F8), en concordance avec l'approche de plus en plus globale des équipes éducatives, cette proposition rencontre aussi l'assentiment d'éducateurs de terrain et de

directeurs. Une éducatrice travaillant exclusivement dans un service extra-muros d'une institution résidentielle, ayant eu une formation à mi-chemin entre éducateur et AS en Flandre (Orthopédagogie), trouve que les formations d'éducateurs A1 ne sont pas suffisantes et qu'une formation de base commune avec les AS s'impose (E5), un directeur d'institution, éducateur de formation, constate avec regret que les AS sont mieux préparés que les éducateurs au travail extra-muros et qu'il vaudrait la peine d'étudier la possibilité d'un tronc commun (D3). La directrice d'une petite institution, très ouverte sur de nouvelles pratiques d'accompagnement dans le milieu de vie, semble quelque peu prise de court par la question, mais finit par trouver que ce serait une bonne chose, à la fois pour l'exercice du métier et pour la « sécurité de l'éducateur » après 40 ans (D5). Un autre directeur, éducateur de formation et ayant une très longue expérience dans le secteur, est favorable à cette idée. D'ailleurs, dit-il, il s'agit de former des « intervenants sociaux » ou des « accompagnateurs sociaux » (D9). C'est donc une « idée intéressante, du moins pour l'aide à la jeunesse ». Même point de vue du directeur d'un CAU qui considère que « la base doit être la même » et qui se plaint de ce que ses éducateurs ne savent pas faire des entretiens, ne savent pas rédiger (D14). La seule opposition à cette idée vient d'une jeune directrice d'un service résidentiel. Elle considère que « les deux approches sont tout à fait différentes » et que « l'AS a beaucoup plus de recul par rapport aux situations que l'éducateur », que « ici l'AS a un rôle de cogestion de la maison » (D13). A vrai dire, l'argument de cette directrice (qui est l'ancienne AS de la maison) ressemble plus à une défense corporatiste des AS (et de leur rôle de cogestion de la maison) ou à une argumentation tautologique (pas de formation commune parce que les deux approches générées par des formations différentes sont différentes) ou essentialiste (l'AS a plus de recul, comme s'il y avait un AS « en soi »).

Ce qui vient d'être dit à propos des services résidentiels et de leurs antennes extra-muros vaut à fortiori pour les services qui travaillent uniquement en milieu ouvert. Je ne reprendrai pas ici ce qui a déjà été dit à propos des COE et des SPEP, où un effort très important de formation continuée est organisé par les services ou soutenus par eux. Quant aux AMO, il ne semble pas toujours facile de passer du résidentiel à une pratique en milieu ouvert non mandaté. Certains, pourtant très actifs dans leur profession, évoquent le « trou noir », la peur de l'inconnu, l'angoisse que leur procure une telle idée (E4), d'autres considèrent que le fait de travailler sans mandat serait une perte de référence et de cadre pour l'action qui pourrait faire « dysfonctionner » les éducateurs en AMO (D13). Un directeur de CAU considère que son équipe éducative, sauf une personne, ne pourrait sans doute jamais travailler en AMO.

A contrario, le témoignage de la coordinatrice D8, ancienne éducatrice classe 3 en résidentiel classique, devenue classe 2A et puis classe 1 en suivant des cours de promotion sociale, enfin coordinatrice d'une AMO et même attachée de cabinet d'un ministre, montre que des parcours surprenants sont possibles. Membre de la même équipe, l'éducatrice E12, peu qualifiée (elle est toujours classe 2B), semble avoir parfaitement réussi sa conversion. Le parcours de ces deux éducatrices est tout à fait intéressant, ceci dans la mesure où il nous montre comment, sur le terrain, peut se faire tout un cheminement du résidentiel classique (grosse institution dirigée par des religieuses) à la création d'un service AMO, en passant par de nouvelles pratiques de suivi extra-muros mises en place dans la même institution résidentielle. Ce sont en fait les éducatrices elles-mêmes (toute l'équipe d'un foyer) qui ont créé le service AMO. Elles ont « construit leur métier », ont dû « tout inventer » en dehors de structures préétablies. On ne leur disait pas ce qu'elles devaient faire mais seulement ce qu'elles ne pouvaient pas faire (E12). Ayant les coudées franches par rapport à leur conseil

d'administration, c'est par une série de contacts sur le terrain, de rencontres, de tâtonnements qu'elles ont créé leur service AMO. Si l'entreprise semble une réussite, la coordinatrice considère néanmoins que le soutien d'une cellule spécialisée dans ce type de reconversion aurait été le bienvenu (D8).

B/ Réponses à l'usure professionnelle

Comme vu ci-dessus, l'usure professionnelle semble être un moins gros problème dans les services travaillant en milieu ouvert (y compris services extra-muros) que dans les services résidentiels. Le phénomène est certainement peu présent dans les COE et les SPEP. Dans le cas des AMO, la situation est sans doute plus contrastée, mais le caractère non mandaté de l'aide, les contacts moins permanents avec les bénéficiaires, la variété des activités, la participation des éducateurs à l'ensemble du projet et l'absence d'horaires de nuits sont des facteurs qui diminuent l'usure, que ce soit sous forme de stress ou de burn-out. Il est significatif de noter que l'usure est mentionnée dans le cas d'un éducateur assez faiblement motivé (« au départ ce n'est pas un choix » - E9), suivant des cours de promotion sociale imposés par l'employeur (pour accéder à la classe 1) et ceci depuis 6 ans sans pouvoir conclure, travaillant dans un service AMO avec hébergement (donc horaires de nuit) et division du travail assez poussée (éducateurs de jour et de nuit, de maison et de rue, individuels et communautaires...), ce qui entraîne moins de variété dans le travail (E9). L'éducateur en question n'est pas partie prenante du projet et semble vivre l'exercice de son métier plutôt comme un pis-aller, dans une relation assez « fonctionnarisée » avec le service et son employeur.

Enfin, le type de travail développé dans les services en milieu ouvert ne nécessite pas le même engagement physique et psychologique que dans les foyers et semble pouvoir s'effectuer pendant une période beaucoup plus longue. La question de la fin de carrière apparaît moins problématique, d'autant plus que le travail en milieu ouvert développe une série de compétences professionnelles qui pourraient éventuellement ouvrir à d'autres métiers du social.

C'est donc bien dans les services résidentiels que le problème se pose avec le plus d'intensité. Contrairement aux services résidentiels AH pour adultes, la mobilité professionnelle intra-sectorielle ne semble pas ici la meilleure piste pour lutter contre l'usure. Si les facteurs principaux qui sont à l'origine de l'usure sont les horaires, la présence permanente des bénéficiaires, le sentiment de ne pas maîtriser l'ensemble du processus d'intervention (comme de passer la main à une équipe extra-muros une fois que le jeune a progressé, comme le note amèrement E4), le turn-over rapide des jeunes et la gravité de leurs problèmes, il ne sert à rien de passer dans un autre service similaire où les mêmes facteurs seront présents (dans le cas des services AH adultes le problème est différent : il s'agit de rompre la monotonie et la lassitude générées par la répétition des mêmes gestes avec le même public, les mêmes collègues, etc.). En fin de carrière, peut-être, le passage à un autre secteur moins « stressant » peut apparaître pour certains comme une solution (E4), une « mise au vert », alors que d'autres pensent que cette solution est peu praticable tellement le travail y est différent. Ce serait les mettre au placard pour « traîner leurs savates » jusqu'à 55 ou 60 ans (D5).

A vrai dire, deux problèmes différents se posent, tout comme pour une partie du sous-secteur AH mineurs. D'un côté, la question de la fin de carrière ou de la seconde partie de la

carrière des éducateurs ayant actuellement 15 à 20 ans d'ancienneté, de l'autre la lutte contre l'usure de ceux qui sont au début de leur carrière.

En ce qui concerne la "seconde carrière" des éducateurs proches de la quarantaine, étant donné la raréfaction des emplois et le peu d'opportunités que procurent le titre et l'expérience d'éducateur, il ne semble pas y avoir d'autre solution que de modifier autant que possible les conditions d'exercice du métier à l'intérieur de l'institution (D1) : l'aménagement des horaires de nuit, la diminution des contacts directs avec les bénéficiaires, l'augmentation de la part du travail effectué à l'extérieur (dans un service extra-muros, s'il existe), la prise en charge éventuelle de tâches plus administratives, l'organisation d'activités de formation ou d'animation, etc. Dans certains cas, le passage à la prépension à mi-temps peut être une solution, ou certaines formes de pause-carrière permettant l'exercice du "second métier". Faciliter la mobilité vers d'autres secteurs plus paisibles est aussi demandé par certains éducateurs ou suggéré par des directeurs.

Pour ceux qui sont au début de leur carrière, il me semble que la meilleure piste est la responsabilisation, la valorisation et l'autonomisation croissante des jeunes éducateurs dans les fonctions qu'ils occupent en service résidentiel. Ceci associé à des efforts de formation axés directement sur les problématiques rencontrées sur le terrain, ce qui suppose que des moyens soient mis à la disposition des institutions pour financer ces formations. L'essentiel du travail de lutte contre l'usure, semble-t-il, est affaire de fonctionnement institutionnel. Le cantonnement du travail dans un exercice subalterne de la fonction éducative, sans participation à l'élaboration et à l'évaluation de projets, sans possibilité d'assumer la prise en charge de manière globale, de l'entrée du jeune jusqu'à l'accompagnement de sa sortie et le soutien extra-muros, est souvent apparu comme un facteur aggravant les phénomènes d'usure (voir E4 et aussi la situation des éducateurs dans le CAU, D14).

Enfin, si l'on envisage la question à plus long terme, il apparaît que la mise en place d'une formation initiale plus polyvalente des éducateurs (type AS-éducateur avec tronc commun), permettant l'accès rapide au titre d'assistant social et donc une facilitation de la mobilité pour ceux qui le souhaitent, est une solution approuvée par de nombreux acteurs de terrain. Il convient d'y ajouter une carrière d'éducateur pensée explicitement comme métier transitoire, avec tout ce que cela suppose d'aménagements réglementaires et de voies d'accès à d'autres métiers du social, où l'expérience acquise dans le métier d'éducateur pourrait être utilisée et valorisée (délégués SAJ et autres fonctions dans l'aide à la jeunesse, enseignement dans les écoles d'éducateurs, service social confrontés à des problématiques proches, etc.).

Chapitre 4

Services d'accueil de crise de l'ONE

L'ONE traverse actuellement une zone de fortes turbulences qui n'épargne pas le secteur d'accueil de crise de l'Office. La mise en place d'une nouvelle réglementation pour les maisons maternelles (« Objectifs 2000 ») et l'élaboration d'une réforme des centres d'accueil et des pouponnières (un moment suspendue, cette réforme semble avoir repris ses travaux - D6) ne sont pas sans impact sur les conditions de travail des éducateurs dans ces deux sous-secteurs (en matière de qualifications exigées, de normes d'encadrement, d'ancienneté reconnue...). Il apparaît par ailleurs que les contraintes budgétaires, conséquence du carcan financier qui sera celui de la Communauté française dans quelques années, handicaperont sérieusement la réalisation des réformes en question. Avant 2000, il y aura 1999 (D6)... Par ailleurs, comme dans d'autres secteurs, les modifications de la population accueillie, l'évolution des problèmes dont elle est porteuse et de la durée de leurs séjours, ajoutée aux changements des conceptions pédagogiques, pèsent de tout leur poids sur le travail des 150 éducateurs qui sont employés dans ce secteur.

Jusqu'il y a peu, le secteur était subsidié au moyen d'enveloppes globales, ce qui laissait beaucoup de liberté aux différentes maisons. Il s'agissait d'un secteur où les particularismes étaient assez marqués (D6, D12), la faiblesse de la subside s'accompagnant d'un contrôle moins strict que dans d'autres secteurs de la SCP 319.02. Les services étaient par ailleurs obligés de faire appel à des fonds propres, de compter sur des bénévoles ou des emplois de type PRC (Prime et TCT ou ACS). L'enquête réalisée par le Fonds Houtman a d'ailleurs fait le constat de cette grande diversité et une des motivations qui président à la mise en place de nouvelles réglementations est sans doute de restreindre cette diversité¹. Celle-ci semble encore très présente aujourd'hui, même si le pouvoir de tutelle et l'organisme subsidiant tentent de la réduire.

Comme le nom l'indique, il s'agit d'accueil de crise, débouchant en principe sur des séjours de courte durée relatifs à des situations difficiles. Le rapport d'activité 1995 de l'ONE souligne d'ailleurs que « les séjours (dans les services AJ) sont en moyenne quatre fois plus longs pour des situations souvent aussi complexes et non judiciairisées que les accueils ONE » (p. 76)². Enfin, un autre point commun entre les maisons maternelles et les centres d'accueil est le caractère privé (non mandaté) du placement. Les bénéficiaires (les mères avec enfants dans les maisons maternelles ou les parents des enfants en centre d'accueil) sont en principe demandeurs du placement³, même si celui-ci est bien souvent le résultat d'une indication donnée à la famille par des intervenants sociaux (D12). Brièveté de la durée de l'accueil sous forme d'hébergement, traitement de situations de crise et caractère non mandaté du placement sont donc des caractéristiques communes aux maisons maternelles et aux services d'accueil de crise, auxquelles on peut ajouter la diversité des pratiques mises en place et la prépondérance féminine des

¹ Cfr. « Synthèse de la réglementation », pp. 46 et 48.

² A vrai dire, il faudrait comparer la durée de ces séjours avec ceux des services d'accueil de crise de l'AJ (CAU, CPA, COO).

³ Comme vu plus haut, le caractère mandaté d'un placement dans l'AJ n'empêche pas que l'aide soit demandée ou « sollicitée » par les bénéficiaires. Dans la plupart des cas, elle est de toute manière « acceptée » (sauf intervention d'un magistrat et imposition de l'aide).

bénéficiaires. Dans le cas des maisons maternelles, il est vrai, la nouvelle réglementation met en place ou officialise un autre mode de prise en charge, celui de l'hébergement accompagné, une fois la situation de crise dépassée ou du moins atténuée.

Mais au-delà de ces points communs, les maisons maternelles et les centres d'accueil présentent de très grandes différences. Ces deux sous-secteurs semblent d'ailleurs mal se connaître, les employeurs étant regroupés dans des fédérations différentes (l'AMA pour les maisons maternelles et principalement la FISSAAJ pour les centres d'accueil). Les maisons maternelles, accueillant des adultes accompagnés d'enfants, se sentent plus proches des centres d'accueil pour adultes en difficulté et se retrouvent dans la même fédération (leur histoire est d'ailleurs en partie commune, comme le signale la revue « Echo AMA 25 ans », pp.14-15). C'est d'ailleurs avec ce type de service que les pratiques des éducateurs présentent le plus de similitudes (D6). Il semble même que dans certains cas, des institutions possèdent un double agrément (centre d'accueil pour adultes et maison maternelle ONE - E7). Quant aux centres d'accueil, outre le fait que la plupart d'entre eux se retrouvent à la FISSAAJ, ils semblent se situer dans une sorte de « répartition des tâches avec l'AJ » (D12). Comme le disait un président de fédération, c'est « un petit secteur qui en général est un peu annexé par l'AJ » (F8). Les données récoltées lors des interviews seront donc traitées séparément. Celles-ci doivent d'ailleurs être interprétées avec prudence, le nombre de personnes rencontrées étant très limité.

4.1. Constats et causes

A/ Transformations du métier

POPULATION

Remarquons d'abord que la population accueillie dans les MAISONS MATERNELLES n'est pas composée uniquement de personnes qui correspondent aux critères de l'ONE (mères avec enfant en bas âge⁴ et futures mères en difficulté, pour une période de 9 mois maximum). Une fois le taux d'occupation de 70% « population ONE » atteint, le service peut aussi accueillir d'autres bénéficiaires qui ne correspondent pas aux critères de l'office (comme des femmes accompagnées d'enfant de plus de 7 ans exclusivement, ou des femmes seules qui ne sont pas enceintes), tout en restant dans la même catégorie. Cette pratique semble assez largement répandue (D6), et la perspective de voir le taux d'occupation monter à 80% signifierait une diminution de la capacité d'accueil de « non-ONE ». Pour le reste, il apparaît que la durée des séjours est très brève (14 nuitées pour 60% des bénéficiaires d'une maison maternelle en centre ville - D6), ce qui implique une rotation élevée. La personne rencontrée, ancien président de l'AMA, remarque que les situations sont plus lourdes qu'auparavant (D6). Il semble y avoir plus de violence, de maltraitance ou de négligence des enfants, de personnes déstructurées, de

⁴ Selon la réglementation (« Objectifs 2000 », p. 21), les subventions ONE ne tiennent compte que des enfants âgés de moins de 7 ans, comme pour les centres d'accueil.

situations d'inceste, d'abus sexuels et de toxicomanies (E7). Une évolution qui paraît proche de celle des services résidentiels de l'AJ : séjours plus courts, problématiques plus graves.

Dans le cas des CENTRES D'ACCUEIL, on sait que depuis 1990 la population concernée (pour laquelle il y a subsidiation de l'ONE) n'est composée que d'enfants de moins de 7 ans, sauf fratries de 7 à 12 ans (D12). Il y a donc eu un resserrement de la population des bénéficiaires autour de la classe d'âge des 2-7 ans⁵. Selon la réglementation de 1978 (règlement des centres d'accueil, p. 2), le séjour ne peut excéder 3 mois, sauf justification par un rapport psycho-médico-social, mais la durée autorisée du séjour est de 6 mois actuellement, renouvelable 1 fois. Malgré cette prolongation de la durée autorisée du séjour, il semble que la période de présence effective des enfants soit très brève. Dans le cas de l'institution dont j'ai interviewé la directrice, cette durée est de 15 jours en moyenne. Mais cette moyenne cache en fait deux types de séjours très différents : le placement privé d'enfants pendant de courtes périodes de vacances et des placements beaucoup plus longs (parfois de 9 à 10 mois). Cette directrice insiste néanmoins sur la brièveté des placements et les conséquences que cela implique sur le travail éducatif (sentiment de frustration - cfr. infra). Elle fait également remarquer que les problèmes sont plus lourds qu'auparavant, que « les enfants sont de plus en plus abîmés » (D12). Dans le cas de cette interview, le centre d'accueil est passé en quelques années d'une grosse institution de plein air pour enfants (une « colonie de vacances ») à un service d'accueil de crise. Il semble que cette évolution soit assez générale, les centres d'accueil étant au départ des « colonies pour enfants débiles » ou « oeuvres de vacances », transformées en centre d'accueil d'urgence au début des années 80 (Carnets, p. 189). Brièveté des séjours, situation de crise, aggravation des problématiques, classe d'âge d'enfants très jeunes et rotation élevée des bénéficiaires semblent caractériser la population des centres d'accueil aujourd'hui.

FORMATION DES EDUCATEURS ET EXERCICE DU METIER

La nouvelle réglementation relative aux MAISONS MATERNELLES implique un niveau de qualification plus élevé qu'auparavant (majorité de classe 1). Dans la situation actuelle, avant l'application des nouvelles normes, il semble que la situation soit assez diversifiée. Outre la présence de nombreuses puéricultrices (il y avait 150 puéricultrices contre 94 éducateurs dans l'ensemble des maisons maternelles en 1995), les interviews font état de nombreuses éducatrices A3 (comme les « éducatrices cuisine » évoquées par E7) ou A2, et de psychologues ou d'assistantes sociales, qui sont éducatrices A1. Cette diversification résulte sans doute en partie de la variété des tâches (D6) qui attendent les éducateurs en maison maternelle (travail avec les enfants ou adolescents, avec les bébés et avec les mères, travail d'intendance, travail de nuit, animation diverses, guidance, accompagnement en appartement supervisé, accueil et contacts avec des visiteurs plus ou moins remuants...). Le travail en maison maternelle semble très particulier (D6 - c'est le seul secteur où l'on accueille à la fois des adultes et des enfants, si l'on excepte les quelques centres d'accueil qui sont autorisés à héberger des enfants) et la formation semble plutôt se faire sur le terrain (D6). D'où la préférence donnée à des éducateurs ayant effectué leur stage au sein de la maison maternelle ou suivant des cours de promotion sociale. Une grande polyvalence est demandée aux éducateurs, à la fois pour des raisons budgétaires (il faut savoir tout faire) et pour des raisons qui tiennent à la diversité des tâches en maison maternelle. Les

⁵ L'affirmation de la directrice interviewée (D12), parlant d'enfants de « 0 à 7 ans » est étonnante. Les enfants de moins de 2 ans se retrouvent en principe dans les pouponnières.

pratiques de supervision collective et de travail en équipe autour de situations ou de thèmes particuliers, comme outil de contrôle et de formation permanente, sont présentes dans les deux situations rencontrées (E7 et D6).

En ce qui concerne l'exercice du métier, l'autonomisation et la responsabilisation des éducateurs, leur participation aux prises de décision (cogestion) semble une transformation importante dans la situation qui est rapportée par D6, transformation dont il est par ailleurs l'initiateur. Cette participation des éducateurs n'est pas mentionnée par l'éducatrice interviewée (E7). Je ne dispose pas d'information sur la diffusion de ce mode de cogestion dans d'autres maisons maternelles. Dans les deux situations rencontrées, le partage des tâches entre éducateurs et AS est très net. On ne retrouve pas ici le phénomène de rapprochement entre ces deux fonctions, très présent dans l'AJ et les internats pour « 140 » dans l'AH. Il est vrai que ces pratiques sont très liées à la notion d'éducateur-référent, absente dans les maisons maternelles. La brièveté des séjours, la situation de crise (voir interview du directeur CAU pour situations similaires en AJ), le fait que les bénéficiaires sont soit des enfants en bas âge, soit des adultes, n'incite pas à cet accompagnement éducatif. Par ailleurs, l'accompagnement extra-muros sous le mode de l'hébergement accompagné semble encore peu développé.

Dans les CENTRES D'ACCUEIL, le travail est beaucoup plus spécialisé que dans les maisons maternelles. Comme le dit la directrice rencontrée, « c'est un travail très spécifique » (D12). Un certain rapprochement avec la problématique des CAU peut se faire. Ici aussi, la division des tâches entre éducateurs et AS est très nette (« le contact avec les familles, c'est strictement l'assistant social »). Les éducateurs travaillent exclusivement intra-muros et n'ont pas la possibilité de « suivre » l'enfant dans son milieu de vie, une fois le placement terminé ou interrompu, alors que les pratiques de « réintégration dans les familles » sont bien du ressort des centres d'accueil (D12). La motivation de cette division des tâches semble être liée au manque de personnel, une présence permanente auprès des enfants étant nécessaire (il faut ajouter que dans le cas de cette institution, 50% des enfants viennent de Bruxelles, ce qui signifie que la famille se trouve à plus de 100 km du centre). Les développements récents, soit le passage des « oeuvres de vacances » pour enfants (2 à 14 ans) à de véritables services de crise pour petits enfants (2 à 7), ont accentué cette spécialisation. Les éducateurs ont cependant accès à toutes les informations relatives à l'enfant, ce qui n'était pas le cas auparavant. La transmission de ces informations se fait lors de réunions d'équipe, avec AS et direction. Une responsabilisation des éducateurs, au moyen des projets spécifiques élaborés pour chaque enfant est mentionnée. La qualification de l'équipe éducative est relativement faible (5 classe 2 sur 7), 4 éducateurs sont des PRC (projet Prime) et 1/2 poste ETP est financé par le fonds ISAJH. Ceci est dû sans doute à la mauvaise situation financière du service, mais aussi au fait que la réglementation en vigueur (toujours celle de 78) n'exige toujours pas de niveau A1 pour les éducateurs en centre d'accueil. D'autre part, les réformes pédagogiques proposées par le Fonds Houtman sont restées lettre morte, par manque de moyens (D12). Une partie des éducatrices (les « jeunes ») est engagée dans des formations extérieures (éducation spécialisée pour accéder au niveau A1, psychomotricité, psychopathologie clinique).

B/ L'usure professionnelle

Pour enchaîner avec ce qui vient d'être dit au sujet des CENTRES D'ACCUEIL, la question de l'usure professionnelle est largement évoquée dans l'interview D12. Le thème dominant semble être la « frustration » (D12). Brièveté des séjours, absence de contacts avec les familles, répétition de situations identiques mais déstabilisantes, vieillissement des éducatrices dans le même service, absence de réforme du secteur, manque de mobilité et de moyens sont les principales causes invoquées. Le métier d'éducatrice en centre d'accueil, sans mobilité horizontale ou verticale, ne semble pas pouvoir être pratiqué jusqu'à la fin de la carrière (c'est « impossible » et « pas vivable », D12), et ceci autant pour des raisons personnelles qu'institutionnelles (masse salariale, conflits avec les jeunes éducatrices, perte de motivation et de sentiments maternels...). Mais comme dans le cas de D11, la question est « tabou » et ne semble pouvoir être abordée avec les éducatrices.

Le contraste est assez fort avec la situation des MAISONS MATERNELLES. L'éducatrice, âgée de 42 ans et ayant 10 ans d'ancienneté dans la même maison maternelle, ne fait pas état de stress ou de phénomènes d'usure particulièrement intenses. Elle ne manifeste aucune crainte quant à la possibilité de pouvoir travailler jusqu'à la retraite. L'âge apparaît même comme un avantage, le travail en maison maternelle nécessitant d'avoir un peu de « bouteille ». Dans le résidentiel AJ, au contraire, il ne lui semblait pas possible de travailler jusqu'à la fin de la carrière (elle a d'ailleurs quitté ce secteur pour se retrouver en maison maternelle, même si ce changement n'était pas voulu comme tel). Il est plus facile de travailler jusqu'à la fin de la carrière avec des adultes qu'avec des jeunes. Le témoignage du directeur de l'autre maison maternelle va dans le même sens. Même s'il fait état de phénomènes d'usure (plutôt sous forme de stress) contre lesquels il a dû lutter au moyen d'une série de réformes institutionnelles, il considère que l'on peut travailler plus longtemps en maison maternelle que dans le secteur résidentiel de l'AJ (D6) ou de l'AH.

4.2. Mesures

A/ Réponses aux transformations du métier

La problématique de la « reconversion » ne semble pas véritablement d'actualité dans le secteur de crise de l'ONE, du moins pas dans le sens défini pour la recherche ADAPT. Les pratiques d'accompagnement extra-muros, dans le cas des MAISONS MATERNELLES (hébergement accompagné), apparaissent peu développées à l'heure actuelle. Et lorsque la réforme rendant obligatoire l'accompagnement en appartement supervisé se mettra effectivement en place (mais D6 a des doutes à ce sujet), il est probable que ce travail sera en grande partie confié aux AS ou éducateurs avec formation AS (il n'y a d'ailleurs pas d'éducatrices pour enfants prévues dans l'hébergement accompagné, mais bien un AS et un éducateur A1 pour 8 mères). Ceci dit, la grande diversité des tâches propres aux maisons maternelles, la participation à l'élaboration des projets nécessite une formation plus polyvalente. De ce point de vue, les propositions faites en AJ d'un élargissement de la formation avec tronc commun avec les AS semblent également valables pour les maisons maternelles.

Dans le cas des CENTRES D'ACCUEIL, la même incertitude quant à la mise en place des réformes semble se manifester. Ce sous-secteur navigue entre l'ONE et l'AJ, souffre d'un manque de moyens qui ne permet pas d'augmenter le niveau de qualification et voit le nombre de bénéficiaires diminuer considérablement depuis 1990 (D6 - ce nombre n'augmente pas, contrairement à ce qui est affirmé dans les Carnets de l'éducateur). La transformation importante depuis quelques années est le passage des « oeuvres de vacances » au « centre d'accueil de crise », avec ce que cela a pu impliquer comme reconversion de la part des éducatrices (spécialisation pour ce type de public, capacité de s'approprier et d'utiliser les informations autrefois détenues par les AS et la direction, responsabilisation des éducateurs).

B/ Réponses à l'usure professionnelle

Comme vu plus haut, la pratique professionnelle et l'usure qui peut en résulter sont très différentes dans les deux sous-secteurs de l'accueil de crise. La situation dans les MAISONS MATERNELLES apparaît moins grave que dans les centres d'accueil. Dans la situation évoquée par D6, c'est la mise en place de réformes institutionnelles (précision des rôles de chacun et autonomie plus grande à l'intérieur de ce cadre, supervisions d'équipe, formations ponctuelles, absence de travail de nuit) qui a permis de lutter contre l'usure et les dysfonctionnements internes. La mobilité volontaire est évoquée pour les éducateurs des secteurs AJ ou AH, mais pas des maisons maternelles.

Enfin, dans le cas des CENTRES D'ACCUEIL où le problème se pose de manière aiguë, la piste de la mobilité volontaire paraît pertinente (D12), autant pour lutter contre l'usure que pour favoriser de nouvelles expériences de formation sur le terrain. Ici aussi, l'exemple de la Suisse est évoqué. Mais il est à craindre que les éducatrices concernées ne marquent de très fortes résistances (D12). Quant à l'hypothèse des échanges ou du départ définitif pour un autre secteur (comme l'AJ), elle n'est jamais évoquée.

Chapitre 5

Centres d'accueil pour adultes en difficulté

Encore moins bien subventionné que le secteur d'accueil de crise de l'ONE (la comparaison du subventionnement des centres d'accueil avec celui des maisons maternelles est souvent faite sein de l'AMA), les centres d'accueil développent beaucoup de particularismes (F2) liés à leur longue histoire qui remonte parfois au 19^e siècle, au réseau dans lequel ils sont insérés, à leur appartenance à un ensemble plus vaste (comme l'Oeuvre de l'Hospitalité, Emmaus, l'Ilot...). Le nombre d'éducateurs PRC ou payés sur fonds propres est sans doute encore plus élevé que dans les maisons maternelles. De nombreux centres d'accueil organisent des activités génératrices de ressources (déménagements, vente de meubles et vêtements de seconde main), font appel à des dons, des collectes et au bénévolat. Les personnes hébergées participent également aux frais, comme dans les maisons maternelles. Dans certains cas, des anciens hébergés contribuent à l'entretien de la maison ou à sa surveillance contre paiement en nature (logement et nourriture), pratique qui était encore beaucoup plus répandue auparavant (fonctions de « capo » ou de « maître de maison »). Ce secteur semble en croissance, surtout si l'on y joint les asiles de nuits et les hébergements d'urgence qui se multiplient dans les grands centres urbains. La COCOM est, à ma connaissance, le premier pouvoir subsidiant à prévoir une réglementation commune pour les centres d'accueil et les asiles de nuit (ce dernier type de structure occupant de très nombreux éducateurs). On note également une diversification des modes de prise en charge, comme les logements semi-communautaires ou appartements supervisés. Les anciennes normes d'encadrement de la Communauté française (1983 - toujours d'actualité pour le subventionnement) sont très faibles, surtout pour les grandes maisons, et les nouvelles normes (1994) sont largement inférieures à celles prévues par la COCOM, que ce soit pour le taux d'encadrement ou la qualification exigée des éducateurs. La durée maximale du séjour (sauf dérogation) est de 180 jours (6 mois) par période d'un an.

5.1. Constats et causes

A/ Transformations du métier

POPULATION

Le constat est le même dans tous les interviews et correspond à ce qui est écrit par ailleurs dans une série de documents édités par l'AMA (comme les *Amascopies*) : la population accueillie est beaucoup plus jeune, plus mobile et porteuse de problématiques plus lourdes qu'auparavant. L'abaissement de l'âge de la majorité a provoqué le passage de nombreux jeunes des services d'hébergement de l'aide à la jeunesse vers les centres d'accueil, souvent après quelques années d'errance. D'autres raisons peuvent expliquer ce rajeunissement de la population des centres d'accueil (chômage, déstructuration familiale, déscolarisation...). Le début des années 90 a été

caractérisé par une forte croissance de cette population avec engorgement des centres d'accueil et création de nouveaux lieux d'accueil (dont les asiles de nuit). On constate également un accroissement du nombre d'hébergés de nationalité ou d'origine étrangère (issus de l'immigration ou demandeurs d'asile et clandestins), ce qui a créé des problèmes de racisme au sein des maisons. Par ailleurs, la fermeture de certains hôpitaux psychiatriques ou la politique d'exclusion de ceux qui semblaient assez autonomes pour se débrouiller a suscité des demandes d'hébergement de la part d'une population connaissant de graves problèmes de santé mentale. Comme le disait un directeur interviewé (D7), la population accueillie est une population qui se caractérise par le « juste pas assez » (« pas assez folle, pas assez handicapée, pas assez vieille, pas assez jeune, pas assez mûre... ») que pour être prise en charge par d'autres services. Plus jeunes, plus mobiles (les séjours sont plus brefs), les hébergés sont aussi « plus nerveux ». La toxicomanie a remplacé (en partie) l'alcoolisme, la tension nerveuse (en partie) les affrontements physiques. Souvent très hétérogènes, les bénéficiaires ne forment pas groupe ou communauté, n'ont pas d'idéologie, semblent vivre dans l'anomie, etc. Parfois, des personnes très qualifiées (archéologues, médecins...) se retrouvent dans des centres d'accueil.

FORMATION DES EDUCATEURS ET EXERCICE DU METIER

Les centres d'accueil ont longtemps été de simples lieux d'accueil et d'hébergement, des « prisons ouvertes » ou des « hôtels un peu particuliers », sans activités propres ou travail social et éducatif. Il n'y avait pas de projet pour les hébergés et certaines maisons étaient des « institutions totalitaires », avec une réglementation extrêmement rigide. Puis, progressivement, le mouvement de professionnalisation a gagné les centres d'accueil (depuis le début des années 70). Les éducateurs et assistants sociaux y ont progressivement remplacé une partie des anciens hébergés qui faisaient office de « capo » ou de « maître de maison ». La faible exigence en matière de qualification (souhaitée par le secteur) a néanmoins permis l'engagement ou le maintien en fonction d'anciens hébergés, ainsi que l'engagement de personnes développant d'autres profils professionnels (électriciens, mécaniciens...) que ceux d'intervenant social ou d'éducateur. Ici, comme me le disait un directeur, on ne travaille pas avec « des petits garçons et des petites filles ». Les intervenants sociaux (avec parfois une césure assez nette entre éducateurs et AS, mais pas toujours) doivent pouvoir être polyvalents, s'adapter en permanence à une population très mouvante. Il faut pouvoir remplacer tout le monde (comme dans les maisons maternelles), toucher un petit peu à tout (entretiens, travail administratif, contacts extérieurs, comptabilité, guidance budgétaire, gestion de groupe, tâches ménagères, organisations d'activités sportives ou occupationnelles, ateliers ou activités productives). Le travail éducatif proprement dit semble parfois minime, les hébergés étant souvent au bout du rouleau. Il faut avant tout s'occuper des besoins vitaux des personnes (santé, logement, ressources financières...). Dans l'interview D7, on remarque une certaine répartition des tâches où les éducateurs semblent plus voués à rencontrer les besoins du groupe (accompagnement de la vie communautaire, rôle de « capo » ou « d'inspecteur »), alors que les AS s'occupent de la guidance individuelle.

Si les AS ont la faveur, les personnes rencontrées valorisent plutôt la formation sur le terrain, les cours de promotion sociale et les pratiques de supervision. Une fois de plus (voir plus haut), les études sont jugées trop théoriques, trop éloignées des réalités du métier. Dans les écoles de promotion sociale les étudiants connaissant mieux la réalité que les profs - il faudrait faire intervenir des acteurs de terrain dans les formations. Le seul intérêt des formations de promotion sociale, c'est qu'elles permettent aux éducateurs de rencontrer d'autres éducateurs et d'échanger

des expériences. Comme de nombreux éducateurs « se rabattent » sur ce type d'études par facilité, après avoir échoué ailleurs, pour obtenir un graduat « facile », il faudrait leur imposer une immersion totale pour décourager les moins motivés et tester les autres. Le thème de la faible motivation de la nouvelle génération d'éducateurs a également été évoqué ici (par deux travailleurs qui se sont engagés dans le métier par militantisme politique dans la foulée de mai 68). Il y a par ailleurs peu de candidatures d'éducateurs pour les stages et beaucoup plus d'AS. Les éducateurs ne sont pas assez formés pour les entretiens avec les adultes, ne connaissant pas la législation. Enfin, ce métier n'est pas fait pour de jeunes éducateurs, « il faut une école de vie derrière soi pour rencontrer ce type de population ».

B/ Usure professionnelle

Les phénomènes d'usure semblent moins importants que dans le secteur AJ (l'un des éducateurs a d'ailleurs travaillé en AJ et a quitté assez vite ce secteur pour connaître une carrière très stable dans le centre d'accueil), et si la carrière d'éducateur ne peut commencer aussi tôt que dans ce secteur, la possibilité de travailler jusqu'à la retraite paraît néanmoins problématique. Il y a des fortes tensions nerveuses, parfois de la bagarre qui nécessite une bonne condition physique, du stress ou une usure larvée. La disponibilité s'émousse, la capacité d'écoute diminue, on se braque plus vite. Et puis le peu de travail éducatif qui est effectué engendre des frustrations : on ne voit pas le résultat de son travail, on a le sentiment de ne servir à rien. Mais dans les deux situations rencontrées, l'équipe d'éducateur est très stable et l'ancienneté est relativement importante.

L'ambiance de l'équipe de travail apparaît par ailleurs comme un facteur primordial (les deux éducateurs insistent beaucoup sur ce point), tantôt comme composante de la lutte contre l'usure, tantôt au contraire comme facteur d'usure en cas de mésentente ou de conflit institutionnel. Mais ici comme dans d'autres secteurs, il est difficile de parler d'usure ou de questions relatives à la fin de carrière avec ses collègues. Le sujet semble aussi « tabou ». Enfin, on pourra remarquer que, dans les deux centres contactés, il n'y a pas d'horaires de nuit, même si le centre doit être accessible 24 heures sur 24. Il y a tantôt une équipe d'intervenants sociaux qui ne fait que la nuit, tantôt des « maîtres de maison » qui se chargent du contrôle nocturne.

5.2. Mesures

A/ Réponses aux transformations du métier

L'évolution vers plus de prise en charge extra-muros et de guidance individuelle semble inéluctable, selon un des directeurs rencontrés. D'autre part, la polyvalence exigée des travailleurs sociaux ne devrait pas diminuer, ce qui laisse augurer d'une préférence croissante pour des intervenants ayant une formation de type AS. A deux reprises, les personnes interviewées parlent d'une formation plus large, avec un « éventail plus grand de possibilités », et pourquoi pas, une base commune avec les AS. On reproche aux éducateurs de mal connaître la législation et de ne

pas savoir faire des entretiens. D'autre part, la polyvalence (cfr. infra) est évoquée comme bon moyen de lutte contre l'usure professionnelle, par la diversité des tâches et la mobilité interne à la maison qu'elle permet de prendre en charge et d'organiser. Enfin, les formations de courte durée centrées sur des problématiques précises (toxicomanie, médiation de dette et guidance budgétaire, gestion du secteur non-marchand, formations organisées par l'AMA...) sont appréciées. Il s'agit d'ailleurs d'une obligation réglementaire, mais non subventionnée, ce qui est beaucoup moins apprécié et pose d'ailleurs de sérieux problèmes d'organisation (dans certains cas, les attestations de formations suivies sont factices...).

B/ Réponses à l'usure professionnelle

Les moyens de lutter contre l'usure et d'organiser la fin de carrière sont assez semblables à ce qui a pu être dit dans les chapitres précédents (avec cumul des pistes évoquées). Polyvalence et variétés des tâches permettent d'éviter le confinement dans des activités répétitives, sans possibilité d'évolution. Le passage à des prises en charge extra-muros semble aussi une manière de poursuivre l'exercice du métier en restant dans le même secteur. Par ailleurs, le développement du secteur permet d'espérer l'exercice de fonctions plus administratives ou de monter dans la hiérarchie. Les personnes rencontrées insistent plus particulièrement sur la qualité du travail d'équipe, l'interconnaissance personnelle, la bonne ambiance qui permet de s'épauler mutuellement. A tel point que cette bonne entente peut freiner les envies de mobilité de certains, qui auraient le sentiment de « trahir » en allant travailler dans une autre maison ou un autre secteur. Enfin, la mobilité horizontale sous forme de détachement est considérée comme une bonne idée, du moment qu'elle soit assez longue que pour permettre un "écolage" dans la nouvelle maison, de se former aux nouvelles conditions de travail. Il faut souligner que, d'un point de vue réglementaire, l'ancienneté dans les centres d'accueil ne semble reconnue dans aucun autre secteur (à vérifier dans le cas des maisons maternelles), ce qui peut empêcher des reconversions dans d'autres secteurs de la SCP 319.02.

Post-scriptum

Une variable peu explorée (mais aussi peu mentionnée par les personnes interviewées) à propos de l'usure professionnelle est l'équipe de travail. L'étude quantitative auprès des éducateurs aura entre autres pour souci de recueillir plus de données à ce sujet. Il apparaît également qu'un facteur aggravant de l'usure professionnelle est la faible capacité de contrôle qu'ont certains éducateurs sur les conditions d'exercice de leur métier (à travers, par exemple, l'élaboration de projets individuels ou collectifs, la participation aux choix et aux orientations de leur unité de vie et/ou de leur institution). Comme vu plus haut, le cantonnement des éducateurs dans des tâches de pure exécution assignées par la direction ou le « staff » est un important facteur d'usure professionnelle. Les récentes études du sociologue canadien Marc Renaud¹ mettent bien en évidence le rôle primordial que jouent « l'estime de soi » et le « sentiment de contrôle de sa propre existence » sur la santé des individus. Le stress et l'usure sont d'autant moins bien supportés que le sujet qui en est affecté exécute des tâches dévalorisantes dans un environnement sur lequel il n'a aucun contrôle.

¹ Cfr. « Pour un nouveau paradigme de la santé », Marc Renaud et Louise Bouchard, Université de Montréal 1995.

Caractéristiques des 37 personnes interviewées

Identification des secteurs

AH = aide aux handicapés
AJ = aide à la jeunesse
AD = aide aux adultes en difficulté
ONE = accueil de crise de l'ONE

Identification des interlocuteurs

EDUCATEURS

E1 Educatrice classe 1, 44 ans, 25 ans d'ancienneté, home AH adultes
E2 Educateur classe 1, 32 ans, 8 ans d'ancienneté, home AH adultes
E3 Educatrice classe 1, 33 ans, 14 ans d'ancienneté, semi-internat AH mineurs
E4 Educateur classe 2, 38 ans, 16 ans d'ancienneté, service résidentiel AJ
E5 Educatrice classe 1, 37 ans, 18 ans d'ancienneté, service extra-muros résidentiel AJ
E6 Educateur classe 1, 34 ans, 14 ans d'ancienneté, COE AJ
E7 Educatrice classe 2, 42 ans, 20 ans d'ancienneté, maison maternelle ONE
E8 Educateur classe 1, 38 ans, 18 ans d'ancienneté, centre d'accueil AD
E9 Educateur classe 2, 25 ans, 6 ans d'ancienneté, AMO AJ
E10 Educatrice classe 1, 47 ans, 22 ans d'ancienneté, Internat et semi-internat AH mineurs
E11 Educatrice classe 1, 30 ans, 7 ans d'ancienneté, home AH Adultes
E12 Educatrice classe 2, 38 ans, 18 ans d'ancienneté, AMO AJ
E13 Educateur classe 2, 35 ans, 12 ans d'ancienneté, centre d'accueil AD
E14 Educatrice classe 1, 35 ans, 15 ans d'ancienneté, résidentiel AJ

DIRECTIONS

D1 Résidentiel + convention extra-muros AJ
D2 Home résidentiel AH Adultes
D3 Résidentiel AJ
D4 Internat et semi-internat AH mineurs
D5 Résidentiel AJ
D6 Maison maternelle ONE
D7 Centre d'accueil AD
D8 AMO AJ
D9 Résidentiel AJ
D10 Centre de jour AH majeurs
D11 Internat "140" AH mineurs
D12 Centre d'accueil ONE
D13 Résidentiel AJ
D14 Résidentiel avec convention CAU AJ
D15 Résidentiel AH adultes

FEDERATIONS

F1 (personne-ressource, ancien président)
F2 (personne-ressource, ancien secrétaire général)
F3 (président)
F4 (président)
F5 (personne-ressource)
F6 (président)
F7 (personne-ressource)
F8 (président)