

COLLECTION DES RaPPORTS

SEPTEMBRE 2003



N° 230

CONSTRUCTION DU RÉFÉRENTIEL MÉTIER D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ

Contribution à la conception
et la réalisation d'un diplôme européen
d'éducateur spécialisé

*Programme réalisé en 1998 à la demande de l'ARSEAA
Chemin de Colasson - 31000 Toulouse*

**P. LE QUÉAU
P. DUBÉCHOT
E. LABEYRIE**

en collaboration avec le CREAI Midi-Pyrénées

Département "Évaluation des Politiques Sociales"

CRÉDOC

L'ENTREPRISE DE RECHERCHE

CRÉDOC

Septembre 2003

N°230

CONSTRUCTION DU RÉFÉRENTIEL MÉTIER D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ

Contribution à la conception
et la réalisation d'un diplôme européen
d'éducateur spécialisé

*Programme réalisé en 1998 à la demande de l'ARSEAA
Chemin de Colasson - 31000 Toulouse*

Département Évaluation
des Politiques Sociales

P. Le Quéau
P. Dubéchet
E. Labeyrie

En collaboration avec le CREA
Midi-Pyrénées

Creai

Midi-Pyrénées
50 boulevard Deltour
31500 TOULOUSE

CREDOC

Département Évaluation des Politiques Sociales
142, rue du Chevaleret
75013 PARIS

**CONSTRUCTION
DU RÉFÉRENTIEL MÉTIER
D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ**

Contribution à la conception et la réalisation
d'un diplôme Européen d'éducateur spécialisé

Programme commandité par
L'ARSEAA
Chemin de Colasson – 31100 Toulouse

CREAI

M. LOISEAU
M.C. LLORCA
J. SANCHEZ

CREDOC

P. LE QUEAU
P. DUBECHOT
E. LABEYRIE

SOMMAIRE

1. PREMIÈRE PARTIE : LES COMPÉTENCES ATTENDUES, ANALYSE DU PRESCRIT	12
1.1 Chapitre 1 : Les compétences des éducateurs spécialisés à travers les textes	14
1.2 Chapitre 2 : Le point de vue des décideurs	31
1.2.1 Introduction et questions méthodologiques	31
1.2.2 Référentiel des compétences attendues	34
1.2.3 Tensions et évolutions du secteur	43
1.3 Conclusion : Les enjeux majeurs dans les compétences attendues par les décideurs	49
2. DEUXIÈME PARTIE : COMPÉTENCES DÉCLARÉES, ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS	53
2.1 Introduction et questions méthodologiques	54
2.2 Chapitre 3 : caractéristiques des emplois, des activités et des éducateurs rencontrés	61
2.2.1 L'environnement de l'emploi	61
2.2.2 Référentiel d'activités et de situations professionnelles	69
2.2.3 Les caractéristiques des éducateurs de l'échantillon	77
2.2.4 Portraits Conclusifs	84
2.3 Chapitre 4 : Construction du référentiel situation professionnelles/compétences	89
2.3.1 Introduction et questions méthodologiques	89
2.3.2 Référentiel des modes d'actions et des situations professionnelles des éducateurs interrogés	92
2.3.3 Référentiel des modes d'actions et compétences	94
2.4 Chapitre 5 : analyse de l'emploi et des compétences selon le type de structure	101
2.4.1 Introduction et questions méthodologiques	101
2.4.2 Référentiel des compétences en fonction des types de structures	103
2.5 Conclusion : Analyse du différentiel éducateurs/décideurs	106
2.5.1 L'éducateur...	106
2.5.2 Le différentiel éducateurs / décideurs	109
3. TROISIÈME PARTIE : LES CONDITIONS DE VARIABILITÉ ET D'ÉLASTICITÉ DES EMPLOIS D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ	112
3.1 Introduction et questions méthodologiques	113
3.2 Chapitre 6 : L'environnement institutionnel comme facteur de variabilité de l'emploi d'éducateur	118
3.2.1 L'association : histoire de la fondation et du développement	118
3.2.2 L'univers institutionnel comme facteur de production de modes d'organisation du travail et des pratiques professionnelles	121
3.2.3 Des pratiques déterminées par les contraintes liées aux caractéristiques de la prise en charge et de la population accueillies	125
3.2.4 Projets éducatifs et modes d'organisation comme facteurs de variabilité de l'emploi d'E.S.	127
3.3 Chapitre 7 : Typologie des modes d'organisation et des figures d'emplois d'éducateurs	148
3.3.1 La structure « apprenante »	149
3.3.2 Les autres types d'organisation	156
3.3.3 Les figures de l'emploi d'éducateur spécialisé	159

3.4 Conclusion: formes multiples d'activités.	170
4. CONCLUSION GÉNÉRALE	172
5. ANNEXES	180
6. BIBLIOGRAPHIE	189
7. TABLE DES MATIERES	192

INTRODUCTION

Les mutations économiques en cours depuis une vingtaine d'années se traduisent entre autres par une crise de l'emploi qui ne cesse de s'aggraver au fil des années. Le problème du chômage est certainement la partie la plus visible des retombées de ces mutations. Depuis quelques années, d'autres signes apparaissent de façon massive qui tendent à modifier le monde du travail. Le déclin de certains secteurs d'activité et la disparition d'emplois traditionnels côtoient l'émergence de nouveaux créneaux et de nouveaux emplois ; la précarisation des emplois, les contraintes de productivité, les exigences de mobilité, le développement dans les années quatre-vingt de la prise en compte, moins des diplômes et des qualifications, que de l'individu et de ses compétences dans les critères de recrutement constituent des éléments importants de compréhension des mutations en cours. Le département évaluation des politiques sociales du CRÉDOC a eu l'occasion de travailler sur ces processus de transformation, soit à propos d'un secteur professionnel¹, soit sur l'analyse des compétences dans un secteur² ou sur un type d'emploi³. Ces changements se traduisent dans le domaine des études et de la recherche par une redéfinition des concepts d'emploi, de métier, de profession, des approches renouvelées des emplois⁴.

La notion de compétence s'est imposée dans les modes de gestion de la main d'oeuvre comme dans les discours sur le travail et tend aujourd'hui à concurrencer celle de qualification dans les pratiques -en tant que principe d'organisation de la gestion des personnels- comme dans l'analyse -en tant que catégorie permettant d'analyser les emplois dans un champ professionnel. Les méthodes d'analyse de ces emplois font de la relation situation

¹ Études sur *Le commerce de gros*, réalisée par les départements EPS et Dynamique des Marchés du CRÉDOC pour le compte du Commissariat Général au Plan, juin 1996

² DUBÉCHOT Patrick : *Construction et analyse des compétences dans le secteur éducatif et social*, Coll. des Cahier de Recherche du CRÉDOC, n ° 86, mai 1996

³ Etude en cours : *Contrat Emploi Prospective aides à domicile et employés de maison*, pour le Ministère du travail-DGEFP.

⁴ Les travaux du CEREQ ont montré l'éclatement de métiers " traditionnels " en de multiples emplois qui peuvent être rattachés à un emploi/type, mais qui ne correspondent plus au " métier " tel qu'il existait auparavant. Par exemple aujourd'hui le mécanicien automobile n'est plus seulement dans les ateliers des garagistes, il est présent dans de nouveaux marchés comme les chaînes de réparation rapide. On assiste à une dispersion des emplois de " mécanicien " qui relèvent du secteur de la réparation automobile mais qui n'exigent pas les mêmes qualifications que celui de l'emploi " traditionnel ".

professionnelle/activité/compétence un axe central de cette analyse et de cette gestion de l'emploi.

La qualification renvoie à une dynamique collective à travers les négociations, et la construction de grilles de classification. Dans ce sens elle s'inscrit en rupture avec la notion de compétence qui privilégie une approche individualisée du rapport à l'emploi. Dans le champ de l'intervention sociale et éducative, la notion de qualification est d'autant plus importante qu'elle a été source d'enjeux majeurs pour la reconnaissance des professions : elle est la base de référence dans les conventions collectives du secteur. Cette qualification a offert un statut de professionnel aux travailleurs sociaux. Ce champ professionnel s'est forgé une identité à travers les histoires respectives des métiers dits " canoniques " et la succession des missions qui leur ont été confiées. Chacun d'eux est riche de cette histoire mais aussi des réflexions, des analyses qui l'ont, petit à petit, construit.

Cette construction identitaire produit un ensemble de représentations sur les métiers du travail social -éthique, valeurs communes- et sur les compétences nécessaires.

Cette situation a, certes, peu évolué dans le secteur médico-éducatif, et les offres d'emploi font toujours référence au diplôme. Cependant, un glissement s'opère progressivement et désormais les capacités de la personne à mobiliser ses acquis et ses compétences dans la réalisation d'un travail concret⁵ sont devenues des critères importants. Comme le précise Guy CAUQUIL⁶, "*les compétences aujourd'hui requises en matière d'action sociale relèvent moins d'une logique de qualification technique que d'une capacité à comprendre et mettre en perspective les différents paramètres de l'intervention sociale*".

La référence au métier constitue un indicateur du sentiment d'appartenance à un groupe et à un champ professionnel donnés. Toutes ces dimensions s'estompent dans la méthode choisie au cours de ce programme : une construction de référentiel qui mette moins l'accent sur la qualification, et dont l'entrée principale porte sur les activités et les tâches dans l'emploi et les compétences correspondantes.

L'évolution des emplois et les exigences contextuelles (marché du travail, organisation des entreprises) constituent un sujet classique et dominant en sociologie du travail. Dans les années soixante, l'analyse de l'évolution des emplois portait principalement sur l'impact des

⁵ SIMULA P. : *La nomenclature du ROME : de la définition de son objet aux principes de classement*, in Revue Grand Angle sur l'Emploi de l'ANPE, n°6 octobre 1993.

⁶ CAUQUIL Guy : *Des compétences pour décider*, article paru dans Informations Sociales n°38 intitulé : Nouvelles missions, nouvelles formations, Nancy, 1994.

nouvelles technologies (P. SIMULA, 1993)⁷. Au début des années quatre-vingt, les études sur ce thème ont mis en évidence l'impact d'autres facteurs comme celui de l'intervention de l'individu lui-même -la manière dont il conçoit son poste et le jeu qu'il introduit entre la tâche prescrite et l'action effective-. Enfin, plus récemment les études sur l'évolution des emplois ont montré qu'il était essentiel, dans le contexte économique actuel, d'anticiper la gestion des compétences à cause d'un environnement particulièrement instable. Dans cette logique, analyser l'évolution des emplois nécessite de partir du postulat qu' "*un emploi résulte toujours d'une rencontre entre des facteurs multiples et souvent interdépendants : processus de production dans ses aspects technique et organisationnel, fonctionnement du marché du travail interne et externe, système de formation, stratégies individuelles et collectives...*" (N. MANDON, 1990)⁸.

Ce champ de la sociologie du travail peut paraître éloigné de l'objet de la présente étude. Cependant, depuis la décentralisation, les départements ont en charge la gestion de l'action sociale. Les élus locaux se sont retrouvés parfois en position d'employeurs ou de financeurs. Ils ont à faire face à la croissance continue des dépenses en matière d'action sociale et éducative ou de santé, et beaucoup se sont engagés dans des révisions de l'organisation de leurs services, dans des redéfinitions de missions confiées aux organismes financés.

Cette logique gestionnaire rapproche le secteur social de l'ensemble du marché de l'emploi. Pour cette raison, nous avons abordé l'analyse des emplois de travailleurs sociaux dans une logique d'analyse des emplois dans leur dynamique. A ce titre, les travaux du CEREQ et de l'ANPE⁹ (cf. en annexe), nous ont servi de base de réflexion et de construction d'outils d'analyse¹⁰.

Les méthodes élaborées dans ces travaux fournissent quelques pistes méthodologiques pour une analyse de l'emploi et des compétences dans le champ de l'intervention sociale et éducative.

La méthode d'élaboration du ROME, dépasse une logique adéquationniste emploi/qualification pour prendre en compte l'environnement de l'emploi et la qualité de la personne. Elle permet également de prendre en considération la complexité des réalités professionnelles, et surtout leur variété.

⁷ SIMULA P. (CEREQ): " La nomenclature du ROME : de la définition de son objet aux principes de classement ", in *Revue Grand Angle pour l'Emploi*, n°6 octobre, 1993

⁸ MANDON N. : "La gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED, Coll. des Etudes, CEREQ, n°57, décembre 1990

⁹ *Revue de l'ANPE : Le nouveau Rome, Répertoire Opérationnel des Métiers et des emplois*, revue Grand Angle sur l'Emploi, n°6 octobre 1993.

¹⁰ Patrick DUBÉCHOT : *Construction et analyse des compétences dans le secteur éducatif et social*, Coll. des Cahiers de Recherche du CRÉDOC, n°86, mai 1996

La méthode ETED analyse l'emploi comme une réalité variable et évolutive. Pour saisir cette " variabilité ", et cette " élasticité " de l'emploi, le recueil du matériau s'effectue par des entretiens auprès des encadrants directs et des titulaires de l'emploi. Ces entretiens visent à préciser les attributions de la personne -il/elle fait quoi ?-, et les démarches déployées par l'individu dans son travail pour réaliser ces attributions -il/elle tient compte de quoi ? et avec quelle finalité ?-.

Evidemment, les métiers de l'éducation spécialisée présentent des particularités peu comparables avec des emplois à faible autonomie et dans lesquels les qualités de la personne sont moins sollicitées. L'acte du professionnel ne peut se décliner simplement. L'éducateur est confronté à ce que nous appelons, une situation professionnelle. Dans cette situation, il a à prendre en compte une multitude de paramètres qui demandent la mobilisation d'autant de compétences dans des domaines différents.

Utiliser la notion de situation professionnelle permet par ailleurs de contourner les difficultés du " faire savoir ", du " non-dit ", du secret, dans lesquelles les travailleurs sociaux enferment leur savoir-faire comme dans un espace réservé, difficile à partager avec les non-professionnels (SANCHOU, 1993)¹¹. Favoriser la parole des professionnels et les aider à dire leurs pratiques à travers des situations concrètes de travail est le point de départ de la méthode utilisée lors de nos travaux sur les emplois et les compétences (voir annexe n° 128). Cette approche en termes de situation professionnelle peut être considérée comme centrale dans une méthode de recueil de données auprès de travailleurs sociaux, si on veut aller au-delà des discours pré-construits et souvent très généraux sur le métier. Elle constitue la base de l'analyse des emplois et des compétences des professionnels des emplois dans l'éducation spécialisée que nous proposons pour ce programme.

¹¹ SANCHOU Pierre : *Savoir-faire et faire savoir*, in *Les Éducateurs aujourd'hui*, sous la direction de J-L. Martinet, Coll. Pratiques Sociales, Privat, Toulouse, 1993.

Objet du programme

Dans le cadre du projet européen intitulé "Conception et réalisation d'un diplôme européen d'éducateur spécialisé", l'ARSEAA-IRFCES à Toulouse a souhaité auditer sur le thème des compétences 200 professionnels faisant fonction d'éducateurs spécialisés dans la région Midi-Pyrénées. Lors de la préparation du programme, il est apparu intéressant et nécessaire aux partenaires (ARSEAA, CREA Midi-Pyrénées et CREDOC) de compléter cet échantillon par l'étude des situations professionnelles et des compétences d'éducateurs spécialisés hors de la sphère habituelle du travail social. La recherche conduite par la Mission Interministérielle de Recherche et d'Expérimentation pendant deux ans -à laquelle a participé le CREDOC¹²- a montré tout l'intérêt d'explorer les marges du travail social pour comprendre les transformations à l'oeuvre dans ce secteur d'activité.

Objectifs du programme européen :

Il s'agit de redéfinir les missions et la finalité des formations de l'éducateur spécialisé selon une approche plus globale et une fonction sociale complémentaire. En effet, les schémas de rééducation ou d'accompagnement ne semblent plus appropriés.

L'absence de référentiel de formation, outil indispensable à la reconnaissance des parcours de formation et de l'expérience professionnelle, nécessite le repositionnement des centres de formation et ce, malgré la réforme du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé. Face à la nécessité de former des professionnels habilités à intervenir dans de nouvelles logiques (approche transversale de l'ensemble des acteurs sociaux et plus particulièrement au niveau local), le savoir et l'analyse des pratiques professionnelles sont les seuls moyens de mieux connaître et de prendre en compte les réalités de terrain.

En somme le profil de l'éducateur n'est pas modifié mais la formation complémentaire dans une dimension européenne (Europe des régions) permettra l'accès à des compétences particulières, donc à des réponses novatrices et permanentes au regard de l'évolution des publics et des lieux d'exercice professionnel.

En conclusion, ce programme européen n'a pas la prétention de vouloir élaborer un référentiel commun ou unique. Un tel objectif n'aurait jamais pu être éligible au niveau européen tant il est utopique et dangereux de pouvoir prétendre atteindre ce résultat (ces projets sont soumis à des commissions de sélection où siègent des professionnels de la formation, après voix consultatives des autorités de tutelle).

Note de l'Arseaa-Irfces du 3 mars 1999

¹² P. DUBECHOT, P. LE QUEAU, M. MESSU : *La nouvelle vague d'un processus de professionnalisation d'emplois dans le travail social*, Synthèse parue dans Cahiers de Recherche de la MIRE n°3, Octobre 1998.

dans un contexte de modification de l'environnement social, de nouveaux besoins sont apparus, nécessitant de nouvelles qualifications. La formation des professionnelles, à des logiques plus diversifiées est devenue indispensable. d'autre part, les circulaires européennes permettent aux professionnels des différents pays d'Europe de travailler de part et d'autre des frontières. Il s'agit, par ce programme, de favoriser à terme cette mobilité géographique qui permettra un partage des compétences. Ainsi, ce programme a pour but « d'améliorer la qualité des services rendus à l'utilisateur, d'apporter des réponses comparables pour des compétences identiques et d'offrir des formations transfrontalières ».

Le programme de recherche européen associe trois partenaires ; l'Université de Vic en Espagne, le centre Jean Piaget de Porto au Portugal et l'IRFCES-ARSEAA de Toulouse, maître d'oeuvre du programme. Il s'articulera autour de trois grandes phases : l'élaboration d'un référentiel de compétences et de formation dans chacun des pays associés, l'expérimentation des résultats et la mise en oeuvre d'un tronc commun de formations.

Dans ce cadre de recherche global, l'IRFCES-ARSEAA a passé commande au CREAMI Midi-Pyrénées de la partie française de l'étude, inscrite dans la première phase du programme européen ; celui-ci pilote de l'étude s'est associé au CREDOC.

Cette étude est construite à partir de quatre sources d'informations : les textes juridiques, sociologiques et psychologiques qui définissent le fonctionnaire (compétences prescrites), le point de vue des employeurs du secteur (compétences attendues), les pratiques déclarées des éducateurs en exercice (compétences effectives déclarées), les modes d'organisation mis en place.

La première partie du document situe la recherche dans le contexte d'évolution du secteur et met l'accent sur les interrogations qui traversent le social, puis confronte ces interrogations au point de vue des décideurs ; la seconde partie propose à partir des pratiques déclarées trois types de référentiels qui débouchent sur la mise en valeur d'un socle commun de compétences

- un référentiel des situations professionnelles et des modes des éducateurs enquêtés,
- un référentiel des situations professionnelles types et des compétences associées,
- un référentiel des compétences principales.

Elle se conclue par une analyse du différentiel entre les attentes en matière de compétences des principaux décideurs et les compétences exprimées par les éducateurs.

La dernière partie est une étude de la variabilité de ces compétences en fonction du contexte institutionnel.

**1. PREMIÈRE PARTIE : LES COMPÉTENCES ATTENDUES,
ANALYSE DU PRÉSCRIT**

1.1 Chapitre 1 : Les compétences des éducateurs spécialisés à travers les textes

Cette première partie a pour but de répondre aux questions : qui sont les éducateurs spécialisés, où sont les éducateurs spécialisés et que font les éducateurs spécialisés ?

Qui sont les éducateurs, c'est-à-dire la genèse de leur profession, leur formation, leur profil?

Où sont les éducateurs, c'est-à-dire dans quel champ du travail social ou médico-social les trouve-t-on, et comment est structuré ce champ ?

Que font les éducateurs, c'est-à-dire de quelle mission sont-ils chargés et quelles compétences mettent ils en oeuvre ?

Et ce, à partir d'une étude documentaire, basée sur les textes législatifs et sur la littérature et le discours tenus tant par les éducateurs spécialisés que sur les éducateurs spécialisés.

Ces premières constatations éclaireront l'enquête auprès des personnes travaillant avec les éducateurs spécialisés puis accompagneront dans un deuxième temps l'enquête réalisée auprès des éducateurs spécialisés.

De ces confrontations, pourront s'élaborer alors les référentiels attendus avec comme optique et parti pris complémentaires de chercher à la marge du secteur traditionnel quelles sont les compétences mises en oeuvre par les éducateurs dans les "nouveaux métiers".

1.1.1.1 La genèse des éducateurs spécialisés.

"L'éducation spécialisée concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant des déficiences psychiques, physiques ou des troubles du comportement ou en difficulté d'insertion, en collaboration avec tous ceux qui participent à l'action éducative, thérapeutique et sociale"¹³.

¹³ Cf. Annexe du décret N° 90.574 du 6 juillet 1990 portant la modification du décret N° 67.138 du 22 février 1967 instituant un diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.

L'éducation spécialisée a une histoire beaucoup plus ancienne que la qualification professionnelle des éducateurs spécialisés. Celle-ci trouve son origine sous le régime de Vichy en 1942 et sa reconnaissance par le décret du 22 février 1967 instituant le Diplôme d'Etat d'Éducateur Spécialisé ¹⁴.

L'éducation spécialisée trouve sa généalogie et va se développer autour de l'attention portée à l'enfant, mais à l'enfant pas comme les autres ¹⁵. Il s'agira alors pour les éducateurs, et cela perdurera jusqu'après la seconde guerre mondiale, de suppléer la famille absente ou défaillante.

Ses lointains précurseurs depuis Guy de Montpellier qui fonda en 1160 l'ordre du Saint Esprit en passant par Saint Vincent de Paul, l'abbé de l'Épée et les philosophes des Lumières élaboreront un ensemble de doctrines (préceptes et techniques) à l'usage des éducateurs.

Au XIXème siècle, plusieurs lois sous la IIème République se préoccupent de l'enfance inadaptée : loi sur la protection de l'enfance en 1889, 1898, loi sur les classes de perfectionnement en 1909. Au tournant du XXème siècle, lois de 1904 et 1905 sur l'assistance aux enfants, aux vieillards et aux infirmes, loi du 22 juillet 1912 sur la liberté surveillée et la liberté provisoire des mineurs, loi de 1923 qui instaure un service de l'enfance en danger, etc.

L'éducation spécialisée se structure alors d'un point de vue théorique grâce à l'apport de la médecine et des sciences humaines et d'hommes et de femmes venus de courants divers qui théorisent leur pratique (Montessori, Freinet, Deligny...).

L'entre deux guerres voit en concurrence avec le secteur confessionnel classique l'émergence d'un secteur laïque de l'éducation spécialisée accentué par le Front Populaire en 1936. En 1943 sont créées les ARSEA (Associations Régionales de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence). Elles reçoivent des missions de Service Public pour l'organisation des différentes oeuvres privées ainsi que pour la formation des personnels éducatifs. Cette ambiguïté juridique, une mission de service public assurée par des organismes privés, perdurera jusqu'à nos jours où le secteur de l'éducation spécialisée est pris en charge par des établissements privés (à but non lucratif dans leur immense majorité) qui mettent en oeuvre les politiques sociales définies par l'Etat. Phénomène qui sera accentué dans l'après-guerre par la

¹⁴ Muel Dreyfus « Le métier d'éducateur » collection le sens commun. Paris, éditions de Minuit, 1983.

¹⁵ Capul Maurice, Lemay Michel « De l'éducation spécialisée » collection l'éducation spécialisée au quotidien, Editions Erès, 1996.

prise en main et la création d'associations et d'établissements par les intéressés eux mêmes, (souvent pour satisfaire des besoins non pris en charge par ces pouvoirs publics), en l'occurrence les parents d'enfants handicapés.

L'Etat et les collectivités territoriales depuis les lois sur la décentralisation exercent une tutelle et un contrôle sur ces établissements en tant que financeurs.

Cependant la profession d'éducateur spécialisé, contrairement à celle des assistantes sociales, restera très longtemps sans statut homogène et sans reconnaissance publique. L'éducation spécialisée va se structurer et s'institutionnaliser dans l'immédiat après guerre grâce aux textes fondateurs qui sont l'ordonnance du 2 février 1945 sur l'enfance délinquante et privilégiant l'éducatif sur la répression. Les ordonnances du 4 octobre 1945 créent la Sécurité Sociale, l'ordonnance du 3 juillet 1945 sur la réadaptation et la rééducation professionnelle, la loi du 2 août 1949 sur les infirmes, etc.

Dans ce cadre juridique les éducateurs vont exercer leurs missions sans réelle formation autre que celle acquise sur le terrain et avec des motivations politiques ou professionnelles très prégnantes (importance dans le secteur des institutions confessionnelles, du mouvement scout, des pédagogies nouvelles, des mouvements d'éducation populaire).

La formation des éducateurs spécialisés assurée par des centres privés (depuis 1944 pour certains)¹⁶ n'était pas une préoccupation essentielle pour l'Etat. Ces centres délivraient depuis 1958 un Diplôme d'École : le Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (officialisé par le décret n° 63713 du 12 juillet 1963. Mais il faudra attendre 1967 pour voir la création d'un diplôme d'Etat reconnaissant la qualification professionnelle des éducateurs spécialisés.

Depuis 1942 la qualification sociale des éducateurs spécialisés a connu trois moments ¹⁷. Le premier qualifié par Michel Chauvière de "tentation corporative" (1942 fin des années 60). "Cette période est caractérisée par une forte implication personnelle dans le métier (la qualification est conçue comme un engagement et un art de faire) par un système de postes et de salaires peu élaborés". A cette époque, face à la pénurie d'éducateurs spécialisés des accords de travail sont signés en 1958 entre l'UNAR (Union Nationale des Associations Régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence), créée en 1948 et l'ANEJI (Association Nationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés) créée en 1947 sous forme d'association et non de syndicat.

¹⁶ L'Abbé Plaquevent ouvre le Centre de Formation d'Educateurs de Toulouse, le 15 octobre 1942.

¹⁷ Voir pour ce développement Chauvière Michel « Quelle qualification pour quelle demande sociale ? In « Les éducateurs aujourd'hui » sous la direction de Jean-Luc Martinet, Collection Pratiques sociales, Paris, Dunod, 1996.

La deuxième période "l'orientation salariale" (1960 - 1980) se caractérise par une forte progression des effectifs et la masculinisation de la profession. On compte alors en 1975 22000 éducateurs spécialisés dont seulement 8585 diplômés contre 4500 en 1968. L'éducateur spécialisé est alors considéré comme "un véritable technicien chargé, en dehors des heures de classe ou d'atelier, de l'observation et de l'éducation d'enfants ou d'adolescents présentant des déficiences psychiques ou physiques ou des troubles du caractère ou du comportement... il doit contribuer à l'épanouissement de ces enfants afin de leur donner le maximum de chances pour se réintégrer dans la société" ¹⁸. On va glisser à cette époque du savoir être au savoir-faire.

Parallèlement le secteur d'intervention des éducateurs spécialisés se structure et s'élargit (Action Éducative en Milieu Ouvert depuis 1958, loi d'orientation des handicapés 1975, loi sur les institutions sociales, émergence de nouveaux "publics" etc.).

Le troisième moment (1980 à nos jours) est marqué par "le désengagement des pouvoirs publics". Depuis les années 80, seul le secteur médico-social reste à peu près structuré et préservé quant au monopole d'exercice des éducateurs spécialisés. Parallèlement, du fait de la crise économique et sociale les nouveaux métiers prenant en charge l'insertion et le bénévolat visant les personnes en voie d'exclusion viennent concurrencer une profession toujours en quête de légitimité.

La profession "affectée" par les lois sur la décentralisation va se trouver à l'issue de ces trois étapes encadrée par les pouvoirs publics et en particulier par l'Etat. "Le travailleur social est celui qui aide. Son métier endosse publiquement une dimension éthique... L'état accorde ce label en régulant les professions, en accordant des privilèges d'exercice en réglementant la formation, les diplômes, les conditions d'emploi" ¹⁹. l'Etat intervient en amont et en aval dans la professionnalisation des éducateurs spécialisés (cf. SROSS juillet 1994 DRISS Midi-Pyrénées).

en amont :

- habilitation de la formation
- réglementation et contrôle des diplômes agréés
- définition des monopoles d'exercice

¹⁸ Ministère de la Santé Publique « l'éducateur spécialisé pour inadaptés et handicapés » Octobre 1974, Note ronéotée.

¹⁹ J.N. CHOPART : « Les conversions des travailleurs sociaux », « Les éducateurs aujourd'hui », ouvrage précité.

en aval :

- régulation des conditions d'emploi dans la sphère publique
- agrément des conventions collectives des établissements et services à caractère sanitaire ou social à but non lucratif.

Du point de vue des compétences la profession connaît dans ces dix dernières années une transformation réelle pour une partie des éducateurs spécialisés. On passe des savoir faire traditionnels à l'ingénierie sociale.

Pour nombre de travailleurs sociaux l'enjeu professionnel ne consiste plus aujourd'hui à gérer des marginalités sur un mode psycho-éducatif mais à élaborer, en concertation avec d'autres professionnels un modèle contractuel de l'insertion sociale, fondé sur les ressources locales, répondant au droit des personnes" ²⁰.

1.1.1.2 L'analyse du secteur.

1.1.1.2.1 Une profession en constante évolution

La population des éducateurs spécialisés connaît un développement croissant depuis les années 1970 ²¹.

L'effectif des éducateurs spécialisés employés par le secteur public ou privé a connu une très forte croissance des années 70 à 94 où il semblait stagner puis une reprise en 95.

Il passe de 4500 en 1968 à 20000 en 75, 32210 en 86, 36111 en 88, 40050 en 90, 40250 en 91, 41700 en 92, 47721 en 96. C'est la première profession dans le secteur social et éducatif. Elle a connu un taux de croissance de 2,81 % de 1988 à 1994 contre 0,5 % pour la population active. Les établissements sociaux et médico-sociaux sont les premiers employeurs avec 38208 emplois, 8 % sont à temps partiel (ce qui explique les différences entre emplois où une même personne peut occuper deux emplois, et les effectifs du point de vue des statistiques officielles).

L'Etat emploie 3640 éducateurs spécialisés et les départements 3121. 9 % des éducateurs spécialisés ne sont pas diplômés.

²⁰ DONZELOT : cité par Jean Noël CHOPPART in Crises du travail social - MIRE 1991.

²¹ Cf. Les différentes enquêtes SESI de l'emploi et de la solidarité du Ministère public régulièrement dont la plus récente - Murielle Monronse « Les professions sociales et éducatives en 1996 » - Documents statistiques N° 30 Avril 1998.

2133 éducateurs spécialisés, tous secteurs confondus (Etat, Collectivités territoriales, Établissements privés) travaillent dans la région Midi-Pyrénées (Enquête ES 93)

L'enquête ES traite des éducateurs qui travaillent dans les établissements sociaux et médico-sociaux, c'est-à-dire le secteur traditionnel de l'action éducative (largement à partir du fichier FINESS).

1780 éducateurs spécialisés travaillent dans les établissements auxquels il faut ajouter 201 éducateurs en fonction dans les établissements de santé notamment psychiatriques, 119 dans les services conventionnés des départements. L'enquête ES 97 au niveau national concerne environ 75 à 76 % des éducateurs spécialisés. Sur les 25 % restant, 7 % sont employés par l'Etat, 6 % par les Conseils Généraux, 6 % par les hôpitaux publics et privés, 4 % par les Communes et autres collectivités territoriales et 2 % sont inconnus.

L'intérêt de l'enquête ES basée sur le fichier Finess est indéniable dans le cadre de cette étude, car il existe à peu près les mêmes bases de données en Espagne et au Portugal, ce qui permettra d'assurer la dimension comparative, mais il est important de souligner que c'est chez les éducateurs ne travaillant pas dans les structures traditionnelles, que les nouvelles pratiques professionnelles, les nouveaux champs d'intervention se développent d'où la nécessité de mener une exploration de cette "marge" dans cette étude pour faire apparaître la dynamique de la profession et ses mutations dans l'esprit du programme de recherche engagé par la MIRE (Programme de Recherche de la MIRE, "Observer les emplois et qualification de l'intervention sociale", MIRE INFOS, décembre 97 n° 40).

L'enquête ES sur la Région Midi-Pyrénées liée à l'enquête nationale sur l'emploi des établissements du secteur sanitaire, social est médico-social ²²ainsi que du rapport sur l'emploi de la commission paritaire nationale de l'Emploi sur la branche sanitaire sociale et médico-sociale à but non lucratif d'octobre 1997 ²³apportent un ensemble d'informations statistiques :

Quelques chiffres en Région Midi-Pyrénées :

⟨ 36 % d'hommes pour 64 % de femmes.

L'âge médian est de 40 ans, 10 % de la population a moins de 30 ans et 10 % plus de 50 ans.

²² Enquête de l'observation emploi-formation Promofaf réalisée à l'automne 1995 auprès de 8 000 établissements adhérant à Promofaf qui a donné lieu à l'établissement de 21 monographies régionales.

²³ Actualité et perspective - Publication SNASEA N° 10 (décembre 1997).

- < 54,52 % des éducateurs spécialisés exercent dans le secteur de l'enfance handicapée.
- < 18,26 % auprès des adultes handicapés
- < 1,61 % auprès des adultes en difficulté
- < 2,84 % auprès d'autres publics

Seuls 5 % sont sur une fonction d'éducateur spécialisé sans posséder le DEES (Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé).

1.1.1.2.2 Une profession qui se définit essentiellement par sa qualification.

La notion de compétences ne préexiste pas dans l'étude de la profession ou du métier d'éducateur spécialisé. Seule l'étude Promofaf réalisée par le CREDOC²⁴ et portant sur la prévention spécialisée a ouvert la voie sur l'analyse des compétences des éducateurs spécialisés intervenant dans ce secteur.

La profession se définit à travers les différents textes qui la régissent.

- < Tout d'abord ceux qui concernent la formation c'est-à-dire aujourd'hui le décret du 6 juillet 1990 où est détaillé le contenu de la formation. Car pour l'instant c'est une profession qui se définit par sa qualification, nous y reviendrons.
- < Le titre 2, 3, 4 de la loi de 1983 sur la fonction publique, (d'Etat territorial et hospitalier), n° 92.841 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emplois des conseillers territoriaux socio-éducatifs. Les définitions de poste du secteur de l'ASE (cf. annexe).
- < Les Conventions collectives notamment la CCN des établissements privés d'hospitalisation et de soins à but non lucratif du 31 octobre 1951, la CCN des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966 qui concernent 91 % des éducateurs. Celles-ci font référence au diplôme d'Etat.
- < Les lois du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées (75.534) et la loi 75.535 relative aux institutions sociales et médico-sociales.

²⁴ Dubéchet Patrick « La prévention spécialisée aujourd'hui, situations professionnelles et compétences ». Etude commandée et financée par Promofaf. Coll. Des rapports CREDOC, septembre 96 N° 170.

- < Le décret du 27 octobre 1989 remplaçant les annexes XXIV, XXIV bis et XXIV ter du décret du 9 mars 1956 sur l'enfance inadaptée.
- < La circulaire DAS n° 389 du 7 août 1990 relative à la formation du diplôme d'Etat d'Éducateur spécialisé.

Ces textes sont peu éclairants sur les compétences attendues des éducateurs spécialisés. Ils fixent des statuts, des fonctions, des tâches aux éducateurs mais ils ne traitent pas de leurs compétences. Ils véhiculent toujours la même formule "l'éducateur spécialisé concourt à l'éducation d'enfants ou d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant des déficiences psychiques, physiques ou en difficulté d'insertion en collaboration avec tous ceux qui participent à l'action éducative, thérapeutique et sociale. Il élabore des projets en vue d'aider les personnes à instaurer ou à préserver leur autonomie. Il favorise les actions de prévention. Présent dans la vie quotidienne des personnes qu'il encadre, il a pour ambition, par une attention et une disponibilité de tous les instants, de faire progresser ces personnes vers un maximum d'autonomie. "Pour assurer sa mission il travaille en collaboration avec les autres membres de l'équipe éducative ou sociale et en relation avec les familles" (Cf. annexes XXIV et la loi sur l'Aide Sociale à l'Enfance de 1984).

Le métier d'éducateur spécialisé n'est référé qu'à la qualification que donne le diplôme sans qu'aucun texte émanant du ministère ne vienne apporter d'éléments complémentaires relatifs aux compétences. La dernière parution du Bureau TS1 (Formations sociales et orientations générales du travail social) reprend la définition citée ci-dessus "L'éducateur spécialisé concourt..." en la complétant des aptitudes requises "ce métier requiert une grande attention aux problèmes sociaux et humains, une capacité à travailler en équipe, de la créativité, le sens des responsabilités et un engagement personnel pour exercer dans toutes les structures ou services (milieu institutionnel ou milieu ouvert)" ²⁵.

Si l'ensemble de ces textes ne définit pas de compétences, c'est donc par la formation dispensée, sanctionnée par le Diplôme d'Etat d'Éducateur Spécialisé que l'on peut les entrevoir a contrario. Ce sera à l'étude de déterminer leur adéquation avec les pratiques du terrain et les attentes des employeurs ou des décideurs en ayant à l'esprit l'hypothèse de CHAUVIERE et DURIEZ que "plus sans doute que dans d'autres secteurs, les qualifications des professions sociales ne peuvent être uniquement référées à des techniques identifiables, des compétences

²⁵ Les métiers du travail social, Direction de l'Action Sociale, Bureau TS1 (Formations sociales et orientations générales du travail social) 1998.

isolées, mais bien plutôt à un rapport social qui autorise leur identification et leur légitimité" (in Crise du travail social - Jean Noël CHOPPART, MIRE 1991).

La formation d'éducateur spécialisé se déroule théoriquement sur trois ans. Elle est dispensée par 49 organismes agréés qui ont accueilli en 1996 7782 élèves dont 2384 ont été diplômés niveau III (sources SESI).

La durée de la formation est de 1450 heures d'enseignement théorique dispensé par les centres de formation et de 15 mois de stage pratique de découverte ou en situation éducative. Il s'agit d'une formation en alternance entre les Centres et les lieux d'exercice professionnel.

Les élèves peuvent avoir le statut d'étudiant, être en contrat de qualification ou effectuer la formation en cours d'emploi. On y accède par le baccalauréat ou un examen de niveau organisé par la DRASS puis une "sélection" épreuve d'admission réalisée par les centres de formation selon des modalités définies par la DRASS.

Des allègements de 1/3 ou 2/3 du temps de formation sont possibles par la validation des acquis, par les diplômes ou la prise en compte de l'expérience professionnelle.

Ce que l'on vise à travers la formation c'est, malgré l'ambiguïté du terme "spécialisé", la polyvalence de l'éducateur spécialisé qui doit lui permettre de répondre à toutes les situations auxquelles il sera confronté. Deux "écoles" s'opposent à ce sujet : l'éducateur spécialisé doit-il être spécialisé, dans l'insertion sociale par exemple ou bien la relation éducative est-elle toujours la même quel que soit le public ? Et ne faudrait-il pas créer des spécialisations, des approfondissements en fonction des pratiques rencontrées et dans ce cas qui s'en chargerait ?

Quoi qu'il en soit, les centres de formation essaient, à travers les projets professionnels et de formation des élèves joints à l'UF de spécialisation, de proposer aux élèves un champ d'investigation nouveau de préférence dans des secteurs non traditionnels. Mais rappelons que 75 % des éducateurs spécialisés travaillent encore même si les pratiques changent dans ces secteurs classiques.

La difficulté pour les centres comme le soulignait le "Rapport d'Évaluation du dispositif de formation des Travailleurs Sociaux 1995" est qu' "un constat s'impose dans un très grand nombre de filières et de formations. A aucun moment de la négociation les étudiants ou les formateurs ne peuvent s'appuyer sur des projets de poste ou des référentiels de compétences objectivant les exigences des services vis-à-vis des salariés ou des stagiaires. Si les employeurs savent signaler les manques de la formation, ils ne savent pas dire clairement

leurs attentes, ce qui vient redoubler le manque d'information déjà signalé, sur les modes d'organisation et le contenu du travail pour la majorité des filières".

Les contenus de la formation ont été révisés depuis la création du diplôme d'Etat en 1967 par le décret du 6 juillet 1990 et surtout son annexe déterminant les principes généraux de la formation.

Ils sont toujours centrés autour de l'UF3, "Approches des handicaps, des inadaptations et pédagogie de l'éducation spécialisée".

L'insuffisance de la formation et son peu d'ouverture aux nouveaux emplois liés à l'insertion, mais pas uniquement, est toujours mise en avant par les différents acteurs sociaux. Cf. compte rendu des premiers États généraux des éducateurs organisés les 2 et 3 avril 1992 à Toulouse par la revue Lien Social, les observations de la MIRE constatant que les référents de la formation sont toujours le handicap et l'inadaptation, mais que l'insertion n'est pas enseignée dans les Écoles, etc.

Nonobstant la réforme de 1990 la formation des éducateurs spécialisés reste fortement marquée par les sciences humaines et le psycho-éducatif. Les sciences sociales, Droit et Économie ont été renforcées mais les compétences attendues restent celles de la relation éducative classique ignorant par exemple le modèle contractuel de l'insertion sociale en lui accordant peu de place.

1.1.1.3 Les éducateurs spécialisés et l'évolution des compétences.

Du fait de l'histoire de l'éducation spécialisée, de l'organisation du secteur et de son évolution, de la pratique même de la profession, l'éducateur spécialisé se vit toujours en crise, doute sur sa fonction ou crise de légitimité.

Les éducateurs spécialisés s'expriment peu, du moins par écrit ; c'est donc un discours sur leurs pratiques venant d'autres champs théoriques qui peut être analysé, discours "subjectif" au regard des compétences à développer.

Attentes des décideurs, des employeurs, des pouvoirs publics, des magistrats, discours sur la profession et les pratiques sociales des chercheurs, enquêtes et colloques sur la profession font apparaître ce que l'on appelle par commodité, "La crise d'identité des éducateurs spécialisés" face à l'évolution des pratiques, à l'élargissement de leur champ d'intervention.

Comme dans l'étude du CREDOC réalisée pour Promofaf sur la prévention spécialisée par Patrick DUBECHOT ²⁶, nous définirons la notion de compétence comme "un ensemble de savoirs, de savoir-faire et savoir être, des capacités d'action, de comportements mobilisés dans une situation donnée de travail (cf. "le nouveau ROME Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois" Revue de l'ANPE, Grand Angle sur l'Emploi n° 6 d'octobre 1993) P. DUBECHOT donne comme définitions :

- * « les savoirs : ensemble des connaissances générales et spécialisées qu'il importe de posséder (connaissances théoriques, langages scientifiques et techniques...). Connaissances des disciplines de base pour exercer le métier.
- * Les savoirs-faire : ils concernent la maîtrise d'outils et de méthodes dont l'utilisation est nécessaire pour la bonne tenue de l'emploi. Ils sont exprimés en termes de capacités observables. Ils expriment l'expérience professionnelle.
- * Le savoir-être : ce sont les savoir-faire sociaux. Ils sont constitués des attitudes et comportements des personnes au travail, des "façons" souhaitables d'agir et d'inter-agir vis-à-vis des autres et de son travail.
- * Les qualités personnelles : ce sont toutes les caractéristiques de la personnalité de l'individu, des qualités attachées à la manière d'être de l'individu, à son caractère.
²⁷ »

L'enquête réalisée auprès des éducateurs a pour but d'affiner les connaissances sur ces compétences, mais il ressort de l'étude de la littérature sur les éducateurs et de celles produites par les éducateurs eux-mêmes, une série de présupposés laissant entrevoir une inadéquation entre emploi, métier, compétences et qualification.

L'éducateur spécialisé se voit, se vit et est un "professionnel de l'action éducative" ²⁸.

Ce qui ressort des différentes études réalisées auprès des éducateurs spécialisés (cf. étude sur la représentation de leur profession par les éducateurs spécialisés réalisée par Sylvie

²⁶ « La prévention spécialisée aujourd'hui, situations professionnelles et compétences ». Patrick Dubéchet, CREDOC, Coll. Des rapports, septembre 1996, N° 170.

²⁷ Ibidem p. 94

²⁸ J.R. Loubat, « Les éducateurs aujourd'hui », in « Vers la médiation et le conseil sociaux ».

Demouron et Alain Fochesato de l'Université de Toulouse Le Mirail à l'aide du logiciel Alceste de Max Reinent). C'est qu'il s'agit d'une profession qui privilégie la relation éducative.

C'est toute l'ambiguïté et la difficulté dans laquelle se débat la profession. L'éducateur spécialisé se voit comme une "profession libérale dont la référence serait la fonction publique".

La relation éducative accentue le caractère solitaire de l'exercice de la profession. Les outils acquis au cours de la formation malgré la réforme de 1990 font la part belle au face à face au colloque singulier jusqu'à la dérive du "tout psychanalytique" "la vulgate psychanalytique" si souvent dénoncée avec la confusion des rôles éducateurs, thérapeutes.

De quels outils dispose-t-il pour établir cette relation ?

Cette relation est-elle établie sur "l'amour vocation pour les uns, profession technicité pour les autres" ²⁹?

Autant de questions qui font apparaître le flou des compétences et la difficulté à transmettre ou du moins à faire savoir ce savoir-faire.

La relation éducative "se fonde sur l'écoute, l'acceptation de la personne dans ses richesses et ses limites, l'effort pour mettre en jeu des attitudes anticipatrices, le contenant, l'affirmation de la loi, le double regard (regard porté sur soi-même), la perspective systémique"³⁰.

Dans ce travail par essence solitaire, l'éducateur spécialisé met en oeuvre ses savoirs et ses savoir-faire, mais c'est grâce à l'équipe, le "retour à l'équipe" qui permet la "supervision" par les pairs (même si ce terme n'a plus la même fonction et rigueur qu'à son origine). Ce retour à l'équipe permet aussi la conceptualisation de la pratique.

Les outils acquis pendant la formation initiale ou continue, par la transmission des pairs, développent des compétences difficiles à cerner.

Nous avons vu que les textes législatifs ou réglementaires, les conventions collectives, ou les règlements intérieurs et même les contrats de travail ne définissent pas les compétences attendues des éducateurs spécialisés.

²⁹ P. Fustier, « L'identité de l'éducateur spécialisé », Coll. Psychotique, Ed. Universitaires, Paris 1972.

³⁰ M. Capul et Michel Lemay, ouvrage précité.

Ce que l'on a coutume d'appeler le "flou de la profession" découle de la singularité de la relation éducative.

Historiquement ancrée dans le handicap et l'enfance inadaptée, la fonction d'éducateur a été confrontée très tôt aux problèmes posés par l'inadaptation. Les techniques et les outils forgés dans le secteur du handicap se sont révélés inadaptés pour les nouveaux champs d'intervention des éducateurs spécialisés.

Il n'en demeure pas moins que ceux-ci restent des techniciens de la relation éducative, des médiateurs et des professionnels de la relation.

En termes de compétences, de quels savoirs (tels que définis plus haut) dispose l'éducateur spécialisé ?

Tout d'abord il s'agit de l'ensemble des connaissances théoriques acquises pendant sa formation initiale ou continue.

Savoirs formels trop décalés des préoccupations actuelles et des pratiques éducatives, c'est ce qui ressort de l'ensemble des enquêtes auprès des éducateurs spécialisés ³¹. Bien que pour beaucoup d'entre eux " la polyvalence de l'éducateur lui permet de s'adapter à l'évolution actuelle" notamment aux problèmes d'exclusion et de précarité.

Ces savoirs, il n'est pas question d'en dresser ici la liste exhaustive, mais ils sont essentiellement fondés sur les sciences humaines.

Avec une critique fondamentale au regard de l'évolution de la profession : ils sont trop axés sur la relation inter-individuelle et malgré les réformes de la formation les sciences sociales (sociologie, économie, droit), ne sont pas en tant que tels considérés comme des outils pour la profession. (voir à cet égard le droit souvent appréhendé comme un cadre juridique, la connaissance des différentes législations, mais non pas comme un outil éducatif à part entière).

Ces savoirs sont principalement les grands courants pédagogiques, la relation éducative avec le partage du vécu quotidien de la personne dont on s'occupe et ici les notions de savoir-faire et de savoir être seront primordiales. Cela suppose comme le soulignent M. CAPUL et

³¹ Cf. Par exemple, Sylvie Demouron et Alain Fochésato, sociologues « imaginaire d'un malaise, in « Les éducateurs aujourd'hui ? » Ouvrage précité, enquête sur la reprise, la théorie de la profession auprès d'éducateurs spécialisés.

M. LEMAY ³²toutes une série de fonctions : une fonction d'accompagnement, une fonction évaluative, une fonction d'auxiliaire du moi (centré sur l'adaptation à la réalité) une fonction de témoin de la réalité et de pôle identificatoire, une fonction de substitut parental, une fonction d'organisateur, de médiateur, etc.

Les savoirs de l'éducateur spécialisé font référence aux techniques des médiations éducatives (animation de groupes éducatifs, animation d'activités, conduite d'entretiens, travail auprès et avec les familles , analyse systémiques ...).

Tous ces savoirs s'analysent d'un point de vue pratique par la formule "être capable de" c'est-à-dire être capable d'utiliser ces outils dans la relation inter-individuelle ou collective.

Le savoir-faire, la maîtrise des outils et des techniques va se construire à cause de "l'isolement" de la relation éducative, des pratiques du colloque singulier par le "retour" à l'équipe, le réajustement par les pairs.

Et ici toute la difficulté exprimée par les éducateurs spécialisés quant à l'apprentissage et l'exercice de la profession est l'impossibilité de communiquer leurs pratiques en dehors de la sphère professionnelle, d'où l'importance des savoir-être non seulement pour la relation éducative mais aussi pour "l'acceptation" par les autres membres de l'équipe éducative.

Et partant, l'importance accordée aux qualités personnelles de l'éducateur au sein d'une "idéologie" de la profession et des pratiques professionnelles souvent primordiales aux yeux des collègues mais aussi des employeurs (cf. enquête "macro compétences").

L'évolution des pratiques et des compétences mises en oeuvre par les éducateurs spécialisés est due d'une part à l'évolution de la profession et d'autre part aux nouveaux champs d'intervention de l'éducation spécialisée ou plutôt des éducateurs spécialisés.

Les textes fondateurs du secteur (les lois de 1975, les annexes XXIV et toutes les lois sociales ultérieures) vont mettre l'accent sur la notion de projet ³³depuis le projet d'établissement de la loi de 75 jusqu'au projet individuel d'accompagnement de l'utilisateur.

³² De l'éducation spécialisée, ouvrage précité.

³³ Il existe une abondante littérature sur le thème du projet, voir par exemple Jean René Loubat « Construire votre projet ». 1997.

Le fait d'élaborer et de mettre en oeuvre des projets est ce qui spécifie l'éducateur spécialisé des autres travailleurs socio-éducatifs.

Dans la logique de l'accompagnement individualisé, tous les textes prônant le maintien en milieu ordinaire de l'usager, depuis la création par le décret du 16 décembre 1970, (modifiant l'annexe XXIV du décret du 9 mars 1956), des Services de Soins et d'Éducation Spécialisés à Domicile, jusqu'à la récente loi sur l'exclusion, vont transformer le travail des éducateurs spécialisés en mettant l'accent sur le partenariat. De nouvelles compétences sont alors requises : connaissance de l'environnement, capacité de négociation, diagnostic, évaluation...

Parallèlement et dans le même sens, les lois sur la décentralisation évoquées plus haut et surtout l'ouverture du champ de l'éducation spécialisée au domaine de l'insertion ou du traitement de la précarité vont demander le même effort ou la même adaptation de la profession (rapports avec les élus, partenaires institutionnels, montage de projet et de plus en plus recherche de financements). A tout cela, la formation initiale prépare peu.

De plus, dans ces nouveaux domaines d'intervention, les éducateurs spécialisés se trouvent à la limite de l'action éducative et de l'ingénierie sociale, ce qui était déjà le cas pour la prévention spécialisée et qui s'accroît dans tous les nouveaux dispositifs où interviennent les éducateurs spécialisés : RMI, logement... Par ailleurs, ils interviennent dans ces champs en concurrence directe avec les autres métiers du social ce qui ne va pas sans poser la question de leur légitimité ³⁴.

Il semblerait que ce double mouvement, d'une part de transformation de la profession et de ses pratiques, d'autre part d'ouverture à de nouveaux champs qui ne sont plus des territoires captifs pour l'éducation spécialisée, affecte le domaine des compétences que doivent posséder les éducateurs spécialisés.

L'éducateur spécialisé reste un professionnel de l'action éducative la relation psycho-éducative reste le noyau dur de son action mais cependant de nouvelles compétences lui sont demandées, ou du moins, l'accent est mis par les décideurs "politiques" ou par les employeurs privés ou publics sur le développement de savoirs au savoir-faire qui demandent à être précisés.

³⁴ Cf. L'abondante littérature sur la crise du travail social et notamment C. Bachman, M. Chauvière, J.N. Chopart « La crise du travail social : l'urgence d'une réflexion de fond » in *Actualités Sociales Hebdomadaires*, 24 janvier 1992 et 21 juin 1992. Ou encore compte rendu des premiers états généraux des éducateurs les 2 et 3 avril 1992 tenus à Toulouse, organisés par la revue *Lien Social*.

En dehors de la sempiternelle revendication des employeurs sur la nécessité d'avoir à faire à des éducateurs qui sachent "écrire", et cela est loin d'être anecdotique car les différents écrits préprofessionnels permettent une certaine objectivation de l'action éducative, les compétences requises par les éducateurs sont aujourd'hui moins d'ordre psycho-éducatives que collectives ou socio-collectives.

Connaissance de l'environnement socio-économique, montage de projets et évaluation permettant de faire connaître son savoir-faire et puis aussi pour obtenir les financements nécessaires dans les secteurs où les éducateurs sont en concurrence avec d'autres professions.

L'éducateur spécialisé est un professionnel de la relation qui au travers des "outils" qu'il utilise : contractualisation, médiation, conseil, est relativement isolé à part le retour à l'équipe, dans son action quotidienne.

Cet isolement propre à l'action éducative et la délégitimation réelle ou fantasmée de la profession mènent aujourd'hui celle-ci à chercher des cadres pour son action.

En effet les savoir-faire de l'éducateur spécialisé plus fortement liés au savoir que l'on ne pourrait penser ³⁵, ne s'apparentent pas à celui de l'artisan car il travaille sur de l'humain. D'où la forte demande et réflexion concernant l'éthique et la déontologie de la profession (Travaux du CSTS, réflexions syndicales, etc.). Et cela comme allant au-delà de leur définition classique, c'est-à-dire une adaptation, une adéquation entre le juste et le légal mais plutôt comme des règles communes à l'ensemble de la profession dans ses rapports avec l'utilisateur.

La présente étude a pour but de définir quelles sont les compétences dont doivent faire preuve les éducateurs spécialisés. Il ressort de l'étude de la "littérature" qui leur est consacrée que le diplôme qualifiant ne garantit pas à lui seul la capacité à travailler dans telle ou telle situation ³⁶. On pourrait dire à la suite de Noël Chopart et de l'ensemble des études de la MIRE, que les éducateurs font partie du "noyau dur" des professionnels certifiés ou agréés et qu'à la périphérie se développe toute une série de nouveaux métiers.

Nous serions aujourd'hui devant deux modèles de représentation des éducateurs spécialisés.

³⁵ Voir sur ce point Paule Sanchou « Savoir faire et faire savoir » ou les éducateurs d'aujourd'hui, ouvrage précité.

³⁶ Cf. Jacques Ladsous « Regard sur le troisième millénaire » ou Échanges santé -sociale N° 87, Septembre 1997.

Le premier est celui de la logique de la certification et de la qualification s'appuyant sur le diplôme d'Etat et les agréments administratifs et qui a pour corollaire une stabilisation de la profession.

Le deuxième modèle plus actuel serait basé sur la logique de la compétence individualisée acquise dans les différentes expériences professionnelles en s'affranchissant de la référence au métier.

Et M. Chopart de conclure, passerait-on du modèle de la certification à celui de la compétence ? En fait, les secteurs traditionnels resteraient soumis au premier (travail en institution, ASE...).

Mais nous assisterions aujourd'hui au passage de la qualification qui renvoie à une dynamique collective à celui de la notion de compétence qui privilégie l'approche individualisée du rapport à l'emploi.

La présente étude ayant pour but de préciser quelles sont ces compétences.

1.2 Chapitre 2 : Le point de vue des décideurs

1.2.1 Introduction et questions méthodologiques

Cette seconde partie de l'étude est une investigation auprès des principaux décideurs concernés, portant sur leurs attentes quant aux compétences attendues des éducateurs spécialisés. A partir des démarches d'enquête menées nous avons produit un référentiel des compétences attendues et une analyse du contexte. Cette phase exploratoire s'articule avec l'étude de la littérature sur la question. Elle permet de délimiter les macro compétences affinées ensuite par l'enquête de terrain menée auprès des Éducateurs spécialisés en exercice.

Les entretiens menés au cours de la phase initiale de l'étude ont pour objectif de recueillir de l'information sur trois grands domaines : les missions, les actions et les compétences associées à la fonction d'éducateur spécialisé. Une distinction entre l'existant et le souhaité permet de mettre en valeur, par l'analyse, d'éventuelles tensions.

Méthodologie

L'échantillon des 22 décideurs rencontrés se base sur l'échantillon des éducateurs spécialisés rencontrés en phase 2, sélectionné dans le FINESS par la DRASS. Il retient les structures de gestion ou d'appartenance des ces éducateurs.

Les informations ont été recueillies par des entretiens et à l'occasion de groupes d'échanges et de production.

Échantillon des décideurs

Les entretiens menés au cours de la phase initiale de l'étude ont pour objectif de recueillir de l'information sur trois grands domaines : les missions, les actions et les compétences associées à la fonction d'éducateur spécialisé. Une distinction entre l'existant et le souhaité permet de mettre en valeur, par l'analyse, d'éventuelles tensions.

L'échantillon des décideurs se base sur l'échantillon des éducateurs spécialisés rencontrés en phase 2, sélectionné dans le FINESS par la DRASS. Il retient les structures de gestion ou d'appartenance des ces éducateurs. Il est ensuite construit à partir de trois critères :

1. Le partage des compétences entre les services déconcentrés de l'état et les collectivités territoriales.

2. La fonction dans la décision :

- groupe 1 : direction générale
- groupe 2 : mise en oeuvre et contrôle des politiques publiques
- groupe 3 : fonction de direction d'établissement ou de service et déclinaison opérationnelle des lignes politiques, diversifiées en fonction des secteurs.

3. Une fonction d'expertise, de connaissance du secteur et de la profession.

Le tableau ci-dessous rend compte d'une partie de l'échantillon distribué selon les deux premiers critères et concerne les gestionnaires directs. La liste qui suit présente divers "usagers/utilisateurs" et formateurs.

groupe 1	DRAS S (1) DDASS (1)	DSD (2)	Mairie (1) Toulouse
groupe 2	Directeurs de grosses associations (2)	service technique DSD (1)	Directeur de CCAS (1)
groupe 3	Directeurs des établissements gérés par ces Associations. (5)	Directeurs (5)	Directeurs de centres d'hébergement (1)

Liste des "usagers"

- expert psychologue (1)

Total : 21

1.2.1.1 Modalités de travail

Nous avons d'abord rencontré en entretiens individuels, les groupes 1 et 2 pour recueillir des représentations et un état de la question politique des compétences.

Les professionnels du groupe trois, ont été réunis en groupes d'échanges et de production. Ce mode de travail permet un gain de temps et une construction interactive de la notion. Deux critères différencient l'échantillon : les publics accueillis (jeunes ou adultes) et la nature des organisations (établissements ou services). Deux groupes, pour une demi journée de travail, ont rassemblé les directeurs "services" d'une part, et les directeurs "établissement" d'autre part. Un courrier individuel suggère à chacun de faire un descriptif écrit rapide de sa structure : organigramme, public reçu, services, missions spécifiques des ES, et activités différenciées. Ces informations nous permettent de synthétiser le temps de présentation lors de la réunion. Ils ont travaillé à la recherche, par structure, des compétences associées aux missions des éducateurs spécialisés en termes de savoir, savoir faire, savoir être et qualités personnelles, puis à la recherche de compétences communes quelles que soient les structures et les activités.

1.2.1.2 Grille d'entretien individuel

1. Compétences/activités constatées d'un point de vue général

Q1 : D'un point de vue général, comment définissez-vous la fonction d'ES ?

Q2 : Quelles sont les compétences générales que nécessite cette fonction ?

Q3 : La formation d'ES vous paraît-elle préparer ces compétences ?

2. Compétences/activités constatées d'un point de vue spécifique

Q4 : Dans les structures vous concernant quelles sont les différentes actions des éducateur spécialisé ?

Q5 : Comment différenciez-vous les méthodes utilisées ?

Q6 : Quelles sont leurs méthodes d'intervention relatives aux différentes activités ?

Q7 : Repérez-vous des logiques d'intervention dominantes associées à ces méthodes d'intervention ?

Q8 : Quelles compétences particulières nécessitent ces différentes activités ? (Savoir, savoir-faire, savoir-être, qualités personnelles)

3. Modes d'évaluation

Q9 : Sur quels critères sont recrutés les ES ?

Q10 : Les actions des éducateur spécialisé sont-elles lisibles ?

Q11 : Comment est évaluée l'efficacité et l'impact de ces actions, avec quels critères et quels outils.

1.2.2 Référentiel des compétences attendues

1.2.2.1 Les savoirs

Les savoirs de l'éducateur spécialisé

- * **Connaître les dispositifs :**
 - Les dispositifs existants particuliers et globaux, internes et ceux des autres partenaires (5)
 - Connaître les règles juridiques du secteur (3)
 - Les missions du service ou de la structure (3)
 - Connaître les règles économiques du secteur (1)
 - Connaître les procédures d'intervention possibles (2)

- * **S'informer en permanence de l'évolution du secteur (2)**

- * **Connaître les disciplines**
 - Avoir des bases en psychologie (3), pédagogie et philosophie

- * **Connaître le public**
 - Connaître les caractéristiques des publics en difficulté (3)
 - Connaître le handicap dont on s'occupe (1)

Des savoirs essentiellement axés sur les dispositifs. La tension la plus forte relevée par l'ensemble des décideurs est à l'articulation entre l'intervention en face à face et l'inscription de cette intervention dans un cadre global. Pour les décideurs rencontrés, les éducateurs manquent de connaissance des systèmes et des procédures du secteur. On n'attend pas d'eux qu'ils démarchent des financements sur des projets, mais qu'ils adaptent leurs interventions aux contextes, qu'ils comprennent les contraintes des commanditaires aussi bien employeurs directs que collectivités territoriales, pour que deux domaines du même monde cohabitent et ne s'ignorent pas.

L'augmentation des compétences de type "gestionnaire" ³⁷ accompagne l'ouverture de l'intervention : glissement vers les publics jeunes et adultes en difficulté sociale (En Midi Pyrénées³⁸, les enfants handicapés accueillis en établissement restent le public que rencontrent le plus fréquemment les éducateurs spécialisés à 55 %, cependant, ces embauches ont tendance au repliement, quand le public adulte et enfant en difficulté sociale connaît une légère expansion). Ce glissement conduit à une poussée "hors des murs" et requiert des compétences de "porteur de projet". La collaboration interinstitutionnelle est nécessaire et la connaissance des procédures des autres professionnels s'en trouve accrue.

1.2.2.2 Les savoir-faire

Les savoir-faire de l'éducateur spécialisé

technique

* Partenariat et équipe

- Savoir travailler en réseau de professionnels (repérer les intervenants et leurs rôles) (4)
- Savoir travailler en équipe (4)
- Situer son intervention dans un dispositif global (s'articuler aux commandes institutionnelles (2)
- Savoir travailler seul : être en capacité, après un travail en équipe de faire un choix à partir des informations multiples venues des autres. (1)
- Savoir organiser et planifier son activité (1)

* L'écrit

- Savoir rédiger un écrit professionnel (8)
- Qui soit synthétique et fasse apparaître l'objectif central de l'écrit (3)
- Qui corresponde au projet institutionnel (2)
- Qui réponde à une commande (1)

relationnel

- Avoir des capacités d'observation, d'analyse, d'écoute (8)

³⁷ il ne s'agit pas de compétences de gestion en tant que tel mais de compétence de compréhension des logiques gestionnaires

³⁸ enquête DRASS en Midi Pyrénées 1995

- Savoir faire de l'accompagnement individualisé (5)
- Savoir mettre en place un accueil de qualité (4)
- Savoir délimiter son rôle (4), mettre en place la bonne distance (3), être proche en se préservant, savoir être proche et distancié (1), être en relation avec cette distance qui empêche la fusion. (1)
- Savoir gérer un groupe (3)
- Savoir gérer les conflits (ados, familles) (2)
- Adapter son mode de communication au handicap (1)
- Être présent physiquement (1)

pédagogique

* Analyse de situations

- Savoir décoder (3) comprendre les comportements : prise d'information, observation, description, analyse, compréhension.
- Mettre en place un protocole d'intervention (3)
- Mettre en place des évaluations (2)

* Savoir mettre en place un projet individualisé (5) :

- Faire un état des lieux
- Observer, faire un diagnostic, évaluer
- Savoir utiliser les informations des partenaires
- Savoir affiner son diagnostic
- Construire le projet avec l'utilisateur
- Être garant de la mise en place des stratégies dans la résolution des problèmes

* Attitude pédagogique

- Faire faire (2)
- Préparer à l'autonomie, aux choix (2)
- Accompagner dans les procédures (1)
- Être le garant de la ligne fixée (1)

Technique

Cette expansion de la compétence vers le travail en réseau s'explique comme on a pu expliquer le changement de nature des savoirs. Il ne semble pas spécifique à ce corps de métier donné, c'est un mouvement contemporain des modes de fonctionnement .

Par contre, la question de l'écrit est apparue au centre ces débats : « les éducateurs ne savent pas écrire ». Trois explications sont données :

- * Ils manquent de conceptualisation, de capacité à analyser les situations et leurs écrits seraient anecdotiques ou moraux. Dans la formation, il faudrait alors les former au raisonnement " *C'est désolant quand ils sortent de la formation sans savoir écrire : cela traduit un problème de conceptualisation, de compréhension des finesses des situations de détresse*".
- * Ils privilégient l'action, se vivent comme des intervenants de terrain, au contact avec la population et ne jugent pas utile d'écrire autant .
- * Ils craignent l'évaluation qui pourrait être faite de leur professionnalisme. Cette crainte semble accrue pour les éducateurs qui travaillent avec le judiciaire parce que les estimations de situations varient en fonction du regard du professionnel ; l'intervention de l'éducateur peut elle même être jugée à partir de ses propositions écrites.

Relationnel

La question de la "bonne distance" est centrale. On attend de lui qu'il ait un point d'équilibre entre le substitut familial, tout en sachant qu'il ne l'est pas ; le garant du cadre tout en montrant chaleur et investissement affectif en construisant dans l'interaction une distance dynamique. L'interaction est une notion centrale qui définit une conception du travail éducatif. Elle permet de construire avec, d'accompagner tout en se préservant des "souffrances" de l'autre en les accueillant cependant, pour les utiliser comme "matériau" d'intervention.

La gestion de groupe pourrait contrebalancer la tendance dominante de l'accompagnement estimé trop individualisé. Ce manque concerne surtout les adultes que l'on accompagne dans des parcours de réinsertion vers l'autonomie, sans que soit utilisé le groupe comme support d'apprentissage.

On souligne aussi la difficulté à gérer les conflits qui surgiraient dans des groupes d'adolescents. Ce mouvement vers les groupes semble requis aussi bien par les institutions que par les services. Il joue comme un moyen de rééquilibrage du tout individuel qui reste cependant l'axe fort de l'intervention éducative.

Pédagogique

Avant la procédure d'individualisation, ce sont les compétences d'analyse de situations qui priment. L'Éducateur activera des outils éducatifs quand il aura compris la situation de la personne. Comprendre met en jeu une série de compétences cognitives qui vont de la prise d'informations, à la production d'un dispositif d'intervention qui fait suite à une élaboration planifiée. L'entretien individuel et la prise d'informations dans l'entourage restent les outils privilégiés de cette phase préparatoire estimée fondamentale pour la production d'un acte éducatif pertinent.

1.2.2.3 Les savoir-être

Les savoir-être de l'éducateur spécialisé

- * Interroger ses pratiques (4) :
être en capacité de se remettre en cause en permanence sans que ce soit une perte de confiance mais avec l'aspect constructif de la critique
 - Avoir des aptitudes à se développer, "à mûrir sans pourrir"
- * Être responsable
 - Manifester un engagement personnel (2)
 - Avoir des valeurs (1)
 - Les repérer (1)
 - Accepter celles des autres (1)
 - Faire accepter les siennes (3)
 - Les associer aux valeurs collectives (3)
- * Prendre en compte l'individu
 - Considérer l'autre comme capable d'évoluer (4)
 - S'adapter aux différentes cultures (4)
 - Savoir écouter (3)

- Considérer l'autre comme une personne (3)
- Prendre en compte dans sa pratique la parole de l'autre (3)
- Savoir supporter et gérer l'agressivité (2)
- Rechercher ses potentialités (2)
- Éviter les jugements moraux (1)
- Être sensible au malaise de l'autre (1)

- Être capable de se positionner (repérant/référent) (2)

* Attitudes

- Être débrouillard (3)
- Être présent (2)
- Être patient (2)
- Être un support , un soutien (2)
- Être disponible (1)
- Être chaleureux (1)

La remise en cause et le doute méthodique sont les savoirs être majeurs, ils permettent de rééquilibrer sans cesse l'intervention et de rester disponible à l'écoute de la problématique de l'autre. Ce doute passe par la prise d'information en continu sur les changements dans les secteurs, sur les apports venus de la recherche. Il est une attitude d'humilité et de curiosité constructives.

La prise en compte de l'individu relève de ce que les personnes rencontrées appellent « l'éthique de l'intervention sociale ». Elle semble nécessaire à préciser parce que l'accompagnement de public en difficulté peut faire oublier, à long terme, l'état passager de la situation et l'objectif fixé d'un retour à une situation ordinaire .

1.2.2.4 Les qualités personnelles de l'Éducateur spécialisé

- * **Sexe** : on souhaiterait qu'il fût plutôt un homme pour compenser la forte proportion de femmes. Celles-ci représentent en effet 64 % du public d'éducateurs sur la Région Midi Pyrénées avec pourtant un rééquilibrage d'un point entre 91 et 94.
- * **Âge** : l'âge privilégié dépend de l'équilibre de l'équipe au moment de l'embauche. Il est pris en compte soit pour équilibrer les caractéristiques des supports d'identifications proposés au public, soit pour équilibrer les coûts des salaires. En tant que tel, il n'est pas une caractéristique pertinente. Au niveau régional, l'âge médian est de 40 ans, avec 80 % de la population qui se situe entre 30 et 50 ans. On constate une faible entrée de la population jeune dans le métier. Cela peut s'expliquer par une attente d'expérience des recruteurs du secteur. L'âge en tant que tel n'est pas un critère à l'embauche, mais construire une expérience nécessite du temps.
- * **Des profils articulés sur des caractéristiques complémentaires et difficiles à équilibrer**

- Dynamisme et immobilité

On demande à l'éducateur d'être porteur d'un dynamisme propre, d'un « projet de vie » qui donnera envie au public de se mettre lui même en mouvement ; on attend de lui qu'il sache se taire, attendre, être simplement là, ou même immobiliser son activité quand le public voit sa mobilité réduite par un handicap. Il doit savoir gérer "son seuil de frustration".

- Souplesse et autorité

Il doit être diplomate et allier souplesse et fermeté dans la gestion des situations et des conflits. Il doit faire preuve d'une autorité naturelle et faire respecter ses choix par l'ensemble des publics : collaborateurs, partenaires, parents et publics de tous âges.

- Tolérance et engagement

Il doit manifester une ouverture aux valeurs différentes des siennes et aux cultures multiples tout en étant clairement porteur d'une éthique et d'un engagement : être lisible socialement, être une personne ressource, un modèle actif des règles sociales, un débrouillard.

- Limites et négociation

Sa cohérence se lit dans sa capacité à articuler la lucidité qu'il a de ses limites, l'humilité à la capacité à poser des cadres, à les faire respecter et à les renégocier. Cela passe par une résolution de son propre rapport à la loi et à l'autorité.

En conclusion partielle

Il semble que le secteur soit traversé par un double mouvement : un mouvement "horizontal" qui concerne la mise en réseau d'intervenants sociaux jusqu'ici plus indépendants ; un mouvement, vertical, qui concerne le « brouillage » des attributions fonctionnelles : les fonctions d'encadrement ou de relation avec les politiques nécessitent des connaissances des modes de gestion, de développement de projet, des modes de financement et des textes législatifs. Ces compétences jusque là attendues de la sphère gestionnaire le sont aussi de la sphère éducative ce, compte tenu des nouveaux modes d'interventions. Les éducateurs doivent être distincts, repérables et connaître les modes de fonctionnement de leurs interlocuteurs ; or, ceux-ci sont plus nombreux et se diversifient ; les compétences attendues suivent le même mouvement : la variété des registres est corrélée avec le maintien d'une identité lisible, parce que distincte.

Il semble qu'il y ait ici une confusion sur la nature des compétences. Il ne s'agirait pas d'activer concrètement des compétences diverses et variées empruntées aux champs professionnels adjacents, mais d'une compétence générale à savoir se mettre à la place de l'autre pour en comprendre les attitudes et représentations. Les éducateurs semblent alors soumis à une injonction paradoxale : construire leur rôle éducatif dans la relation à l'utilisateur,

mais pouvoir activer les compétences « utiles » à l'interlocuteur professionnel qu'ils rencontrent.

1.2.3 Tensions et évolutions du secteur

Les lignes suivantes sont issues d'une analyse transversale qualitative effectuée sur l'ensemble des entretiens. Elle concerne essentiellement la lisibilité de l'action des éducateurs, l'évolution du secteur et des propositions en matière de formation.

1.2.3.1 Lisibilité de l'intervention, difficile à repérer

Dans le cadre des services, la dilution de l'action des éducateurs semble plus forte qu'au sein des établissements ; alors que l'on met l'accent sur les compétences collectives et le projet au sein des établissements, on aurait tendance, en milieu ouvert, à estimer que les éducateurs refusent "passivement" de rendre leur action lisible. L'établissement anoblit le collectif et conduit chacun à trouver sa place et à la construire alors que le milieu ouvert attend de l'éducateur une plus forte autonomie et des compétences d'expertise, inscrites cependant intelligemment, dans les partenariats. Les exigences sont donc de nature différente quant aux modes d'inscription professionnelle, même si le résultat attendu est celui de l'action collective.

L'intervention des éducateurs semble difficile à repérer avec précision parce qu'elle porte essentiellement sur des modifications multiples, potentiellement lentes et liées aux problématiques individuelles des personnes accompagnées. Les résultats statistiques sont faibles et les modes d'évaluation de l'action des éducateurs existent peu.

Ce repérage des objectifs se fait peu et porte préjudice à l'évaluation et à la crédibilité du travail social. Pour les décideurs, les éducateurs semblent à la fois déplorer le manque de lisibilité de leurs efforts tout en ayant des difficultés à construire des indicateurs opérationnels de leur action.

La lisibilité serait possible par la définition d'objectifs précis préalables à l'action ; par l'adoption d'un modèle plus techniciste de l'intervention : par la prise en compte de plusieurs critères combinés fluctuants qui interviennent dans le repérage de la problématique familiale (en établissement ou en milieu ouvert) et la mise en place d'interventions précises et une évaluation de la pertinence de son action au regard de l'atteinte des objectifs.

1.2.3.2 Une mauvaise image héritée du passé

Les attentes des élus restent fortes : ils attendent que la fonction éducative résolve les problèmes "d'incivilité". L'opacité des résultats durcit leur jugement ; durcissement accru par

une mauvaise image héritée du passé, qui commence aujourd'hui à s'estomper : image "masculine, chevelue, débraillée, qui parle beaucoup, à forte tonalité psy sans donner l'impression de maîtriser la psychologie". L'écart avec les élus est renforcé par la différence des terrains d'action et l'absence de rencontres, même fortuites : bureau pour les élus, milieu ouvert pour les éducateurs.

1.2.3.3 Le bénéficiaire évaluateur

Faute d'indicateurs précis, c'est sur le client (enfant ou adulte) que repose l'efficacité de l'intervention : "Le résultat d'un travail d'équipe se mesure au bien être du client". Elle peut aussi être lue à travers la cohérence de la construction de la démarche éducative. Elle semble plus facile à repérer au sein des établissements parce que le suivi est plus chronologique (articulation d'étapes, durée de l'intervention) qu'en milieu ouvert où les interventions sont multiples et plus globales³⁹.

1.2.3.4 La question des compétences collectives

Au sein des structures l'action des éducateurs est difficile à repérer spécifiquement : elle se lit généralement à travers l'organigramme d'abord, le projet global et l'atteinte des objectifs des établissements, sachant ensuite que le référentiel d'activité est souvent posé dans le projet.

Elle peut se lire plus spécifiquement dans le rapport de l'éducateur au projet, dans sa capacité à articuler ses observations et interventions au projet collectif. "Le collectif n'existe que si l'éducateur est acteur". Mais cette compétence de l'éducateur n'existe que quand elle fait partie intégrante d'un fonctionnement global compétent. Il s'agit alors de compétences individuelles potentielles actualisables dans un fonctionnement qui autoriserait ces compétences. Le référent optimal serait le collectif grâce à sa capacité d'échange ; si cette fonction d'échange est remplacée par une simple fonction de régulation, cela empêche l'expression et la construction des compétences individuelles.

Il semblerait qu'aujourd'hui, un grand nombre d'éducateurs "soient plutôt dans des positions de survie" qui les conduisent à mettre en place des « stratégies d'existence professionnelle » (...) sources de conflits. Ces positions de survie seraient le produit d'une demande accrue des bénéficiaires et d'une incertitude globale quant à la pertinence de l'action

³⁹ ces résultats sont en cohérence avec les conclusions du cabinet DUBOUCHET" évaluation sur le champ de l'action sociale "

sociale ; l'institution surinvestirait alors la fonction de régulation au détriment de la fonction d'élaboration: "*Mieux vaut être explorateur que pièce d'usure dans un système de destruction*". (LIN GRIMAUD)

Les compétences collectives orientent le recrutement

L'équilibre d'une équipe, des "supports identificatoires" nécessaires à un moment donné en fonction d'un équilibre global guident le recrutement ; le cadre du projet guide la lecture de la personne embauchée ; La composition de l'équipe, au-delà des compétences individuelles de la personne, est le cadre d'inscription du recrutement : un mélange des générations et des professions permettrait de s'adapter aux réactions et à la variété des clients".⁴⁰

1.2.3.5 Des tensions interprofessionnelles...

L'identité des éducateurs semble difficile à définir⁴¹. La tendance de la profession alors est d'emprunter aux champs connexes attitudes professionnelles et discours. Ce flou des frontières renforce la nécessité de repérer les places des différentes professions.

...renforcées dans le cas des collaborations obligatoires

Au sein des établissements médico-éducatifs, on semble craindre que l'éducateur s'inscrive difficilement dans le projet d'établissement et dans le projet thérapeutique. Son action est définie comme étant au service de ces deux projets. Cela nécessiterait pour certains une « supervision », un « contrôle » et un guidage de l'action quel que soit son secteur d'intervention ; pour d'autres, l'aménagement d'une fonction d'élaboration et de participation plus forte que la fonction de supervision. La question posée ici est celle de la définition des

⁴⁰ "Le Triptyque Économie Sociale et Familiale (« plus près des réalités »), Assistante Sociale ("qui ont une bonne connaissance de la législation sociale") et des éducateurs ("qui ont une parole psychologique sur l'individu") faciliterait l'intervention de l'éducateur qui manque " d'ancrage dans le réel par l'absence de supports dans la vie quotidienne". (CCAS Toulouse)..

⁴¹ "L'éducateur spécialisé n'a pas de discours de culture propre puisqu'il s'inscrit dans la thérapie, il a tendance à emprunter les discours du psychologue. Dans l'histoire il "s'est posé en s'opposant" : aux instituteurs tout en revendiquant les mêmes conditions de travail, en faisant référence au discours pédagogique ; aux moniteurs de colonie en se définissant en mieux et aux psychologues en adaptant son langage." (ARSEA)

attributions de chacun, intra-établissements et plus particulièrement de la hiérarchisation et/ou de la complémentarité des instances de décision.

De la même manière en milieu ouvert, la clarté de l'intervention pose la question des compétences collectives construites par le partenariat.

Dans le cas de l'AEMO, par exemple, deux professions, au moins, viennent "s'imbriquer" dans la prestation éducative : le travail des assistantes sociales en amont et celui de la justice en aval.

- L'éducateur n'intervient que sur demande des assistantes sociales ; sa prestation est en quelque sorte commanditée. Les compétences de l'assistante sociale et les relations professionnelles instaurées influencent la pertinence de l'intervention de l'éducateur.

- L'évaluation portée par la justice sur la situation s'appuie sur le diagnostic de l'éducateur ; le judiciaire, venant se situer après les faits, va questionner le professionnalisme de l'éducateur. On peut rencontrer alors une réticence à produire de l'écrit, nécessaire pourtant dans ce cas.

Un éducateur dissocié des commanditaires

On reproche aux éducateurs une tendance à rester cantonnés au théorique avec un conflit latent entre la profession et la commande ; commande perçue comme en contradiction idéologique avec la profession. On attend d'eux qu'ils "dépassent les discours psychosociologiques pour aller vers une démarche d'analyse méthodique". On leur attribue aussi une image de travailleur indépendant qui rend difficile l'intervention du collectif.

1.2.3.6 Évolution des missions

L'évolution des compétences des éducateurs spécialisés est liée aux publics auxquels ils ont été associés : les jeunes comme premier terrain d'action, puis les adultes et les adultes handicapés et, à l'heure actuelle, vers des personnes socialement en difficultés. Il y a une combinaison des interventions qui vont de l'individu aux familles dans un spectre d'actions et de problématiques plus larges. Les nouvelles logiques sont plurielles et nécessitent le travail de collaboration. On demande à la profession d'évoluer vers des "référentiels méthodologiques". Nous pouvons faire l'hypothèse d'un manque de maturité managériale des institutions qui focalisent leur demande sur des compétences individuelles alors que ces compétences sont

largement conditionnées par un fonctionnement global efficient basé sur une gestion participative des intervenants et ce, quel que soit leur niveau ou secteur d'intervention.

L'ouverture nécessaire des établissements

La mise en institution "permet la séparation momentanée de familles pathogènes", mais elles ne sont devenues qu'un outil ponctuel au service d'une mission d'insertion plus vaste. Devant un constat de croissance et de diversification des difficultés éducatives, il s'agirait :

- de répondre à la demande sociale d'articulation du temps au nécessité de terrain.
- d'augmenter les accompagnements ponctuels, auprès des enseignants, par exemple, à leur demande, avant une orientation éventuelle sur les établissements spécialisés du sanitaire et social. La prise en charge collective dépasserait la prise en charge individuelle.
- d'ouvrir sur de nouvelles problématiques : la toxicomanie dans la population jeune, par exemple ; le repérage des problèmes de santé, de cassure, d'insertion professionnelle avec une fonction de réinsertion. Cette ouverture au milieu environnant conduirait à s'inspirer de la pédagogie adulte pour dépasser la pédagogie de l'enfant.

De nouveaux besoins surgissent dans le social vers la prise en charge hors institutions pour des adultes classés inadaptés sociaux. "Il y aura des difficultés d'emploi si l'Éducateur Spécialisé veut rester en institution et, s'il veut agir en dehors des murs, il est cher et peu connu ou manifeste une exigence décalée".

La nécessité du partenariat pour dépasser la prise en charge individuelle

Le collectif est à travailler avec les autres structures pour enrichir sa réponse et avec le "client" ; en particulier avec les publics adultes pour lesquels sous prétexte d'autonomie, ne sont pas mis en place des projets collectifs qui seraient plus dynamisants; "la solitude baisse le courage". Dans les centres il y a du collectif de fait, cependant la prise en charge est individuelle.

1.2.3.7 Évolution du secteur

L'ensemble des entretiens, qu'ils concernent les établissements ou les services, met en avant le même mouvement de complexification et de décloisonnement géographique des

problématiques et des interventions. L'action éducative ne s'inscrit plus dans une chaîne éducative chronologique de prise en charge dans des temps et des espaces dissociés. L'analyse des situations porte sur les territoires des "usagers, clients" et sur leurs modes de vie dans ces territoires. L'intervention se déplace vers l'utilisateur et le rapport éducatif de face à face devient un rapport partenarial inscrit dans une vaste médiation sociale. Le fond même de l'action éducative n'est pas remis en cause ; on attend de l'intervention qu'elle s'adapte aux nouveaux publics et utilise l'ensemble des dispositifs au service des projets.

Ce nouveau mode d'intervention peut basculer dans la sectorisation et le repli alors qu'il nécessite, au contraire, une plus forte complémentarité et une intrication des analyses et interventions. Il s'agirait alors pour les éducateurs, comme pour les autres professionnels du social, de mieux connaître les missions et compétences de leurs partenaires potentiels, pour ajuster leurs interventions. Le repli serait lié à une perte de sens de l'intervention et à un manque de lisibilité pour l'éducateur lui-même, qui le conduirait à choisir, avec un sentiment coupable, la famille ou la personne avec laquelle il réussira visiblement le mieux. Une sorte de sélection du bon usager se mettrait en place dans un contexte d'incertitude et d'attente d'efficacité accrue.

1.2.3.8 La formation

Des compétences qui se construisent dans la pratique

Le type de formation attendu prend en compte le fait que des compétences ne se développent que par la pratique professionnelle et qu'elles deviennent spécifiques aux contextes et aux populations rencontrées : Les compétences effectives sont acquises après un temps long de pratique ; elles s'acquièrent par transmission et "métabolisation". La formation permet la construction de capacités et de connaissances qui deviennent compétences, une fois confrontées aux situations. La professionnalisation existe **par** la pratique professionnelle, elle ne la précède pas.

Plusieurs formules sont proposées

En formation initiale, construire une formation de base et des spécialisations en fonction des publics (cette formation de base pourrait concerner un ensemble de travailleurs sociaux, en particulier les Assistantes sociales et les éducateurs) ;

En formation continue, apporter un complément à la formation de base, centré sur la fonction éducative ; le complément concernerait les secteurs spécifiques d'intervention, une fois la personne en activité .

D'une manière générale, il s'agit essentiellement d'accentuer la formation par le sens, la valeur d'usage des enseignements et les liens disciplinaires avec la pratique ; les objectifs et les contenus se retrouvent en partie dans le pré-référentiel de compétences et dans l'analyse des enjeux.

1.3 Conclusion : Les enjeux majeurs dans les compétences attendues par les décideurs

Nous avons choisi, dans ce paragraphe de faire une lecture transversale des compétences attendues et des évolutions repérées du secteur pour mettre en valeur les enjeux majeurs qui semblent structurer le questionnement contemporain. Quand nous croisons l'analyse des compétences attendues et des évolutions repérées du secteur, quelques points clés résument les grandes compétences. Elles s'inscrivent dans une préoccupation générale de gestion d'une situation éducative complexe, située dans un fonctionnement de sous-systèmes en interaction, indépendants, mais dont la qualité des inter-relations conditionne la qualité de la prestation éducative.

- Le savoir attendu porte essentiellement sur la connaissance des dispositifs dans lesquels s'inscrit l'action éducative et plus précisément la connaissance des différentes sphères relationnelles impliquées dans l'accompagnement éducatif.

Ces sphères sont emboîtées et leur combinaison maîtrisée se traduira dans le savoir-faire. Le schéma proposé à la page suivante résume les sphères concernées et leur fonctionnement.

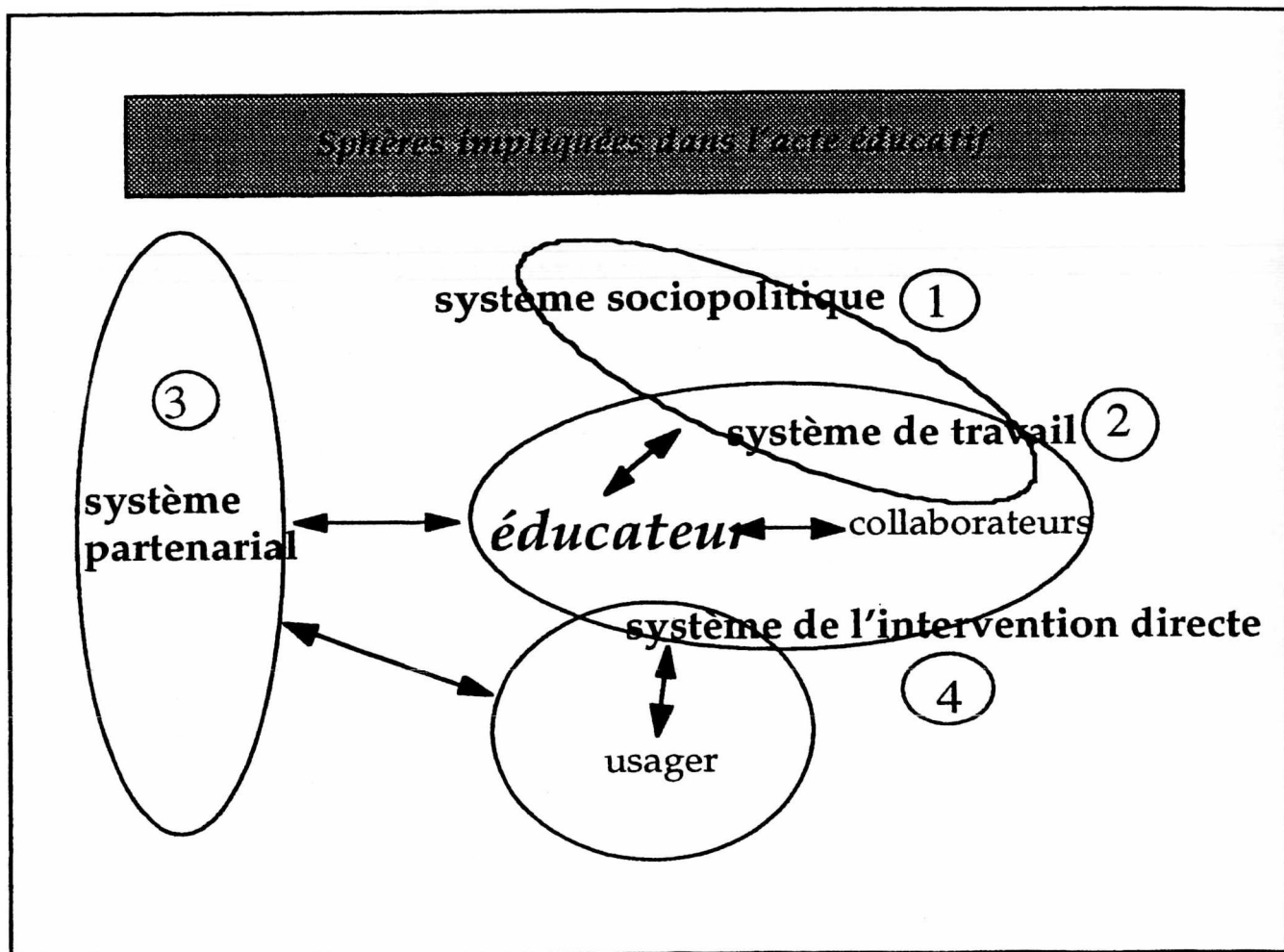
1. Sphère du système sociopolitique : l'interaction de l'organisation avec les instances directes de décision nécessite la connaissance de la mission globale de l'organisation définie par les commanditaires et des budgets attribués aux fonctionnements (dimension politique).

2. **Sphère du système de travail** : L'interaction entre l'éducateur et son organisation institutionnelle nécessite de connaître sa mission spécifique inscrite dans le projet de l'établissement ou du service.

L'interaction entre l'éducateur et les autres membres de son organisation nécessite de connaître les fonctions et attributions de chacun de ses collaborateurs (dimension organisationnelle).

3. **Sphère des partenariats** : L'interaction de l'organisation avec des structures qui ont des missions complémentaires et qui agissent dans l'action éducative nécessite la connaissance de leurs missions et modes d'interventions (dimension partenariale).

4. **Sphère de l'intervention directe** : L'interaction entre l'éducateur et l'utilisateur nécessite de connaître le fonctionnement de l'individu (connaissance psychologique) et de son environnement propre (connaissances sociologiques contextualisées). (dimension éducative).

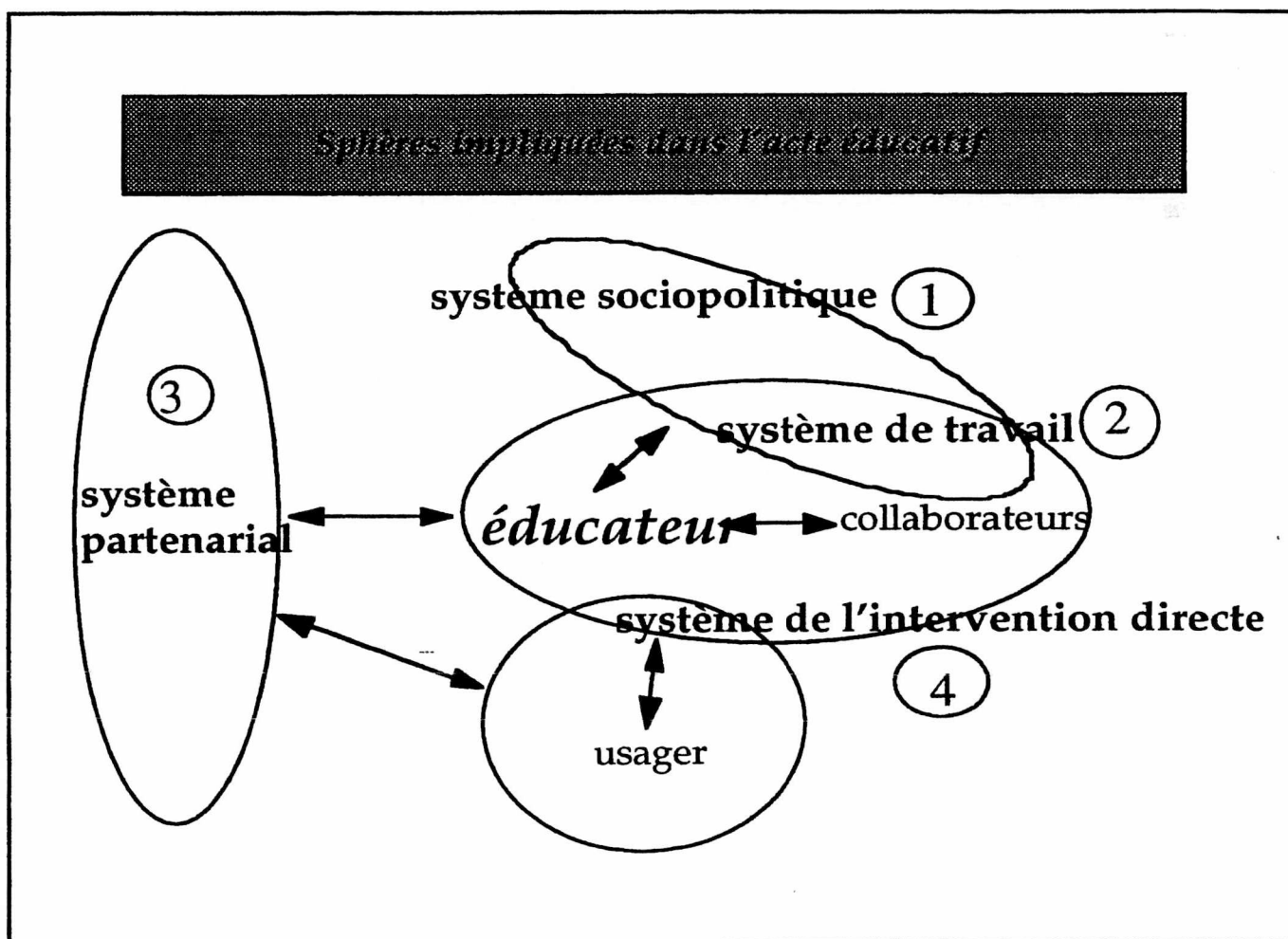


2. Sphère du système de travail : L'interaction entre l'éducateur et son organisation institutionnelle nécessite de connaître sa mission spécifique inscrite dans le projet de l'établissement ou du service.

L'interaction entre l'éducateur et les autres membres de son organisation nécessite de connaître les fonctions et attributions de chacun de ses collaborateurs (dimension organisationnelle).

3. Sphère des partenariats : L'interaction de l'organisation avec des structures qui ont des missions complémentaires et qui agissent dans l'action éducative nécessite la connaissance de leurs missions et modes d'interventions (dimension partenariale).

4. Sphère de l'intervention directe : L'interaction entre l'éducateur et l'utilisateur nécessite de connaître le fonctionnement de l'individu (connaissance psychologique) et de son environnement propre (connaissances sociologiques contextualisées). (dimension éducative).



• Le savoir faire attendu porte globalement sur la capacité à construire sa connaissance des interactions définies précédemment : être capable de trouver l'information, de la réactualiser et de la rendre opérationnelle dans l'acte éducatif. Il s'agit de construire sa marge d'action à partir d'une bonne connaissance et clarification des enjeux et des fonctionnements des systèmes.

Cette capacité se traduit dans une démarche « scientifique » de résolution de problème classique auprès de l'utilisateur :

- savoir prendre des informations contextualisées.
- savoir construire des hypothèses d'intervention et des indicateurs de progression.
- savoir mettre en place des actions éducatives variées relatives à la problématique construite.
- savoir analyser les effets des propositions éducatives sur le mode de vie de l'utilisateur.
- réajuster son action.

L'écrit professionnel est la trace active et utilisable de l'ensemble des compétences (savoir et savoir-faire) précitées : il rend compte du positionnement de l'acte éducatif dans l'ensemble des sphères relationnelles et des choix éducatifs opérés. Il est estimé efficace s'il est sous-tendu par la démarche définie ci-dessus.

• Le savoir être qualifie l'attitude nécessaire à la mise en place de cette démarche : il s'agit d'être en position de questionnement de sa pratique afin de la réajuster au mieux compte tenu des informations recueillies sur l'ensemble des sphères relationnelles.

Ce questionnement permanent se double d'une capacité à repérer ses propres valeurs éducatives afin de constituer un noyau consistant, propre à l'individu éducateur qui lui permette de poser clairement des choix éducatifs personnels. Cela nécessite la capacité à identifier et rendre identifiables les valeurs propres qui fondent -au-delà des informations recueillies- les choix éducatifs. Il s'agit que se construise une stabilité de la personne et une adaptabilité active aux différents contextes.

L'ensemble de ces compétences, focalisées sur l'éducateur, n'est activable que si ces compétences sont « autorisées » par les différents systèmes en interaction. La clarification des fonctionnements à chacun des niveaux est une démarche d'ensemble qui permet l'exercice de la compétence des acteurs individuels. Accentuer la nécessité de rendre l'individu compétent risque de minorer l'importance majeure qu'il y a à rendre les systèmes compétents. La réponse formative centrée sur l'éducateur est en cela une réponse partielle à la problématique plus générale des fonctionnements des systèmes institutionnels et des modes de management qui les traversent.

**2. DEUXIEME PARTIE : COMPÉTENCES DÉCLARÉES,
ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS**

2.1 Introduction et questions méthodologiques

Les principes d'évolution et de variabilité des emplois impliquent une phase de déconstruction des cadres d'analyse et les catégories habituellement utilisés. Par ailleurs, la confrontation des représentations et des attentes concernant les emplois étudiés est menée dans la première phase. Pour étudier ces processus dynamiques, des personnels de terrain et des personnels d'encadrement, et des personnes dans des positions ou des statuts plus politiques ont été interrogés individuellement. Outre l'étude des représentations et des attentes vis-à-vis du métier d'éducateur, les différents entretiens réalisés auprès de responsables d'établissements et de services (administrateurs et directeurs). ont permis d'analyser le cadre d'exercice de cette profession et l'environnement dans lequel elle s'exerce. Les entretiens avec les responsables avaient pour objectifs d'étudier l'organisation et l'évolution des emplois dans les types d'établissements enquêtés, et d'identifier les facteurs de changement, les obstacles et les résistances au changement. La première phase constitue une première appréhension du cadre d'exercice de la profession et des compétences attendues.

La deuxième partie de ce rapport rend compte de la réalisation et du traitement des différentes questions posées aux éducateurs au cours des entretiens. Cette partie descriptive fournit des indications dans trois directions principales :

- 1- l'environnement de l'emploi,
- 2- les activités et situations professionnelles,
- 3- les caractéristiques des éducateurs de l'échantillon.

La première direction vise à replacer les emplois et les activités décrites dans leur environnement. Trois aspects de cet environnement ont été pris en compte : le contexte institutionnel, la population prise en charge, la mission de l'établissement et le rôle de l'éducateur. La deuxième direction présente le référentiel des situations professionnelles. Ce référentiel a été construit à partir de l'exploitations des entretiens. Il propose une classification des situations professionnelles et des activités par types. Enfin, la troisième direction vise à connaître les caractéristiques des éducateurs interrogés, leurs parcours professionnels, les représentations qu'ils se font de leur métier et des compétences nécessaires pour l'assurer.

La seconde phase de cette partie propose un référentiel des situations professionnelles et des compétences agrégées à celles-ci. Pour chacune des situations professionnelles du référentiel précédent des formulations de compétences, tirées des questionnaires, sont classées en terme de Connaissances (Savoirs), de techniques professionnelles (Procédures et Savoir-faire) et d'attitudes et de comportements (Savoir-être). De plus, des formulations de compétences principales transversales aux différentes situations professionnelles sont recensées par domaines d'activité. Pour conclure, on tentera de dégager un socle commun de compétences à tous les éducateurs interrogés.

Enfin la dernière phase propose une approche différente de la logique de classification qui préside au référentiel de la seconde partie. Un traitement plus qualitatif et interprétatif des questionnaires et des résultats propose une grille d'analyse synthétique des situations professionnelles et des compétences en fonction des groupes d'établissements et de services identifiés dans l'enquête quantitative.

Les entretiens avec chaque professionnel enquêté avaient pour objectif d'apprécier les tâches effectuées et les compétences mises en oeuvre. Pour cela les enquêteurs se sont attachés à faire décrire des situations professionnelles précises. Il est évident que l'approche quantitative choisie dans ce programme (220 entretiens) constitue une contrainte importante dans le cadre de la conduite des entretiens. Le matériau produit et recueilli, même s'il ne peut être aussi fin que lors d'un nombre limité d'entretiens qualitatifs -fréquemment utilisés dans les méthodes d'analyse des emplois-, permet cependant une bonne analyse de l'emploi d'éducateur.

Dans la construction de l'entretien, outre l'analyse des situations professionnelles et des compétences, les éléments de variabilité et d'élasticité de l'emploi, -le cadre institutionnel, le parcours professionnel, etc.- ont été en partie pris en compte. L'analyse de l'influence du cadre institutionnel sur les pratiques professionnelles et les compétences est l'objet plus précisément de la troisième phase de l'étude. L'enquête auprès des éducateurs aborde cependant cette question à partir de trois axes.

Ainsi,

La première partie de l'entretien a porté sur l'environnement, le **contexte professionnel** :

- présentation de l'organisme employeur et du service ou de l'établissement,
- présentation de la mission et de l'activité du service ou de l'établissement,
- description des caractéristiques du public accueilli,

La seconde partie de l'entretien a porté sur l'**itinéraire de la personne rencontrée** :

- Itinéraires de formation, professionnel et social,
- parcours de compétences développées dans ces différents champs,

La troisième partie a été centrée sur la description de l'**emploi et des compétences** :

- description d'une journée-type, puis d'une activité, d'une séquence professionnelle qui occupe le plus l'éducateur au cours de cette journée-type. Et description des compétences associées à cette activité et les séquences professionnelles.
- description d'une activité nouvelle, puis déclinaison des compétences associées,
- description d'une situation ou activité professionnelle qui caractérise le mieux le travail de l'éducateur interrogé.

Dans cette partie, l'accent a été mis également sur :

- l'ensemble des ressources, individuelles, collectives, mobilisées par les professionnels ou l'institution,
- les critères de sélection au poste d'éducateur selon les enquêtés eux-mêmes,
- la perception de l'avenir et de l'évolution de la carrière de la personne, l'évolution des postes au sein du service ou de l'établissement, l'évolution du métier et de ses compétences.

Le programme affichait deux contraintes méthodologiques : travailler sur un nombre important d'entretiens et utiliser le fichier de la DRASS dans le souci d'obtenir un échantillon représentatif des établissements et service de la Région Midi-Pyrénées. La DRASS a donc fourni son fichier (qui participe à l'alimentation du fichier national des établissements et services -FINESS- géré par le SESI)⁴².

Au total, ce fichier contenait les coordonnées de 169 établissements et services. Le CREDOC a fait parvenir un courrier à chacun de ces établissements, afin qu'ils envoient la liste de leurs professionnels en poste d'éducateur. Le taux de réponse a été très bon puisque 101, soit 60%, ont répondu (voir tableau page 11).

A l'issue de cette collecte, une liste de 1090 éducateurs a pu être établie. Pour sélectionner les 200 éducateurs, le CREDOC a effectué un tirage aléatoire avec un pas de tirage de 5 après un classement des noms par ordre alphabétique. Au regard de l'extrême diversité des établissements, mais aussi de leur taille, il était nécessaire de vérifier si l'échantillon des éducateurs interrogés était malgré tout représentatif de cette diversité. Globalement les proportions ont été respectées (voir tableau).

⁴² SESI : Service des statistiques des études et des systèmes d'information du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité.

LISTE DES ÉTABLISSEMENTS
DU FICHIER D.R.A.S.S.

Catégorie	Type de structure	Eff. structures présentes dans la liste	Eff. de structures ayant répondu
175	Foyer de l'Enfance	5	4
177	MECS et foyer éducatif	30	17
182	Service soin à domicile	1	1
183	IME	29	24
184	IMP	3	1
185	IMPro	2	2
186	Institut de rééducation	28	18
189	CMPP	5	2
192	Établist déficients moteurs	4	1
193	Établist déficients mot. et MC	1	0
194	Institut déficients visuels	2	1
195	Institut déficients auditifs	2	2
196	Institut déficients sensoriels	2	0
214	CHRS	5	3
236	Service placement familial	1	1
246	CAT	2	1
252	Foyer héberge adultes hand.	18	5
255	MAS	4	2
286	CEPS	4	3
295	AEMO	3	3
382	Foyer occupationnel	13	8
437	FDTAH (adultes hand.)	4	1
446	service accompt social	1	1
TOTAL		169	101

CRÉDOC, 1998

LISTE DES ÉDUCATEURS DU FICHER

Catégorie	Type de structure	éducateurs présents dans les structures ayant répondu		éducateurs interrogés	
		eff.	%	eff.	%
175	Foyer de l'Enfance	41	3,8	8	4,1
177	MECS et foyer éducatif	161	14,4	32	15,2
182	Service soin à domicile	6	0,5	1	1,2
183	IME	289	26,5	58	20,5
184	IMP	12	1,1	1	0,6
185	IMPro	41	3,8	12	7,0
186	Institut de rééducation	264	24,2	42	24,6
189	CMPP	8	0,7	3	1,8
192	Établiss déficients moteurs	11	1,0	0	0,0
193	Établiss déficients mot. et MC	0	0,0	1	0,6
194	Institut déficients visuels	27	2,5	5	2,9
195	Institut déficients auditifs	17	1,5	2	1,2
196	Institut déficients sensoriels	0	0,0	1	0,6
214	CHRS	11	1,0	3	1,8
236	Service placement familial	6	0,5	1	0,6
246	CAT	3	0,2	0	0,0
252	Foyer héberge adultes hand.	64	5,9	10	5,8
255	MAS	9	0,8	2	1,2
286	CEPS	14	1,3	3	1,8
295	AEMO	34	3,1	5	2,9
382	Foyer occupationnel	63	5,7	7	4,1
437	FDTAH (adultes hand.)	4	0,4	1	0,6
446	service accompt social	5	0,4	2	1,2
Total		1090	100	200	100

CRÉDOC, 1998

A ce premier échantillon issu du fichier DRASS, le CREAMI a construit un échantillon exploratoire de structures intervenant dans le domaine de l'insertion sociale et professionnelle. Ainsi des éducateurs spécialisés ont été interrogés dans quatre types de services ou de structures :

- mission locale et permanence d'accueil, d'information et d'orientation,
- services de traitement des problèmes spécifiques : santé (Point Ecoute toxicomanie, sida) ; logement (C.H.R.S., accompagnement social lié au logement),
- structures d'insertion par l'activité économique (entreprise d'insertion et association intermédiaire),
- organisme de formation pour les publics en insertion.

Pour cet échantillon, le choix avait été fait d'interroger des éducateurs spécialisés diplômés. En effet, pour pouvoir effectuer une analyse comparative des situations professionnelles rencontrées et des compétences avec les autres secteurs du travail social, il n'était pas envisageable d'interroger des professionnels issus d'autres filières. Au total, 20 éducateurs spécialisés travaillaient dans l'ensemble de ces structures. 16 ont pu être interrogés.

2.2 Chapitre 3 : caractéristiques des emplois, des activités et des éducateurs rencontrés

2.2.1 L'environnement de l'emploi

2.2.1.1 Le contexte institutionnel

2.2.1.1.1 Une forte proportion d'établissements médico-sociaux

Vingt-quatre types d'établissements et de services constituent l'échantillon. Des proximités existent entre ces différents établissements. Pour tenter d'apprécier les effets de contexte dans l'analyse des situations professionnelles et des compétences, il est apparu, au vu du traitement, suffisamment pertinent du point de vue du sens et nécessaire du point de vue du traitement de regrouper tous ces types. Evidemment les critères possibles pour effectuer les rapprochements étaient multiples. Les débats à ce propos au sein du Comité de Pilotage du programme l'ont montré. La proposition initiale du CREDOC, après concertation avec le CREA I était de rapprocher les établissements en fonction de deux critères principaux :

- les caractéristiques du public (âge et nature du handicap)
- le mode d'intervention (internat, externat, milieu ouvert).

A partir de ces deux critères, huit catégories d'établissements et services ont été ainsi constituées.

Tableau n°1 :
Catégorie des établissements et des services
dans lesquels les éducateurs ont été interrogés.

Catégorie	N° de code DRASS	Intitulé
1	175, 177, 186	Foyer de l'enfance, Institut de rééducation, MECS
2	183, 184, 185	IME, IMP, IMPro
3	192, 193, 194, 195, 196	Etablissements déficients moteurs, sensoriels
4	252, 255, 382, 437	Foyer hébergement adultes handicapés, MAS,
5	182, 189	CMPP
6	214, 236	CHRS
7	286, 295	CEPS, AEMO
8	446, 450	Serv. Accompagn social, insertion (ML, EI?)

En fait, près des trois-quarts des éducateurs interrogés (70%) travaillent dans des établissements médico-sociaux (classe 1 et 2) qui accueillent des enfants et des adolescents (classe 1 et 2) inadaptés sociaux ou handicapés.

Tableau n°2 :
La répartition des éducateurs interrogés
selon le type d'établissements

Catégorie	éducateurs rencontrés		Catégories regroupées ou "groupes"		
	effectifs	%	intitulé	effectifs	%
1	92	43	Etabts médico-sociaux enfants-adolescents	150	70
2	58	27			
3	9	4	Etabts médico-sociaux adultes	31	14
4	22	10			
5	4	2	Milieu ouvert, insertion (*)	35	16
6	4	2			
7	10	5			
8	17	7			
Total	216	100		216	100

(*) Le rapprochement de ces dernières catégories n'est guère évident. Il se justifie cependant par deux motifs principaux : l'opposition de ce "secteur" éclaté au regard des deux autres groupes

qui présentent une certaine homogénéité selon les différents critères adoptés pour regrouper les catégories. Le deuxième motif est statistique. En effet, le faible nombre d'individus dans chacune des catégories 5, 6, 7 et 8 ne permet guère le maintien d'une quelconque différenciation.

Le nombre d'interviewés dans les catégories 3, 4, 5, 6, 7 et 8 sont peu nombreux. Pour cette raison ils ont été regroupés dans les deuxième et troisième groupes. Mais surtout, la catégorie intitulée "milieu ouvert/insertion" pose problème car elle recouvre une grande diversité de types de structures ou de services qui interviennent dans des secteurs différents selon des modes très disparates. Ces chiffres doivent donc être considérés avec prudence et ne peuvent constituer que des indications qui demanderaient à être confirmées. De manière à ne pas trop écraser les différences éventuelles, les résultats seront fournis sur les huit catégories lorsque cela sera nécessaire.

2.2.1.1.2 Des associations qui gèrent plusieurs établissements

Les organismes dans lesquels sont employés les éducateurs interrogés sont principalement des associations (82%). Les autres se répartissent entre le département, l'Etat ou une commune.

Presque tous les éducateurs interrogés (94%) travaillent dans un service qui n'est pas unique, qui fait partie d'un ensemble. Pour un peu plus d'un quart de ces éducateurs (28%), leur service dépend d'un seul établissement. Ce sont donc les trois quarts des éducateurs qui travaillent pour un organisme qui possède plusieurs établissements : 30% de 2 à 10 et les autres éducateurs dans des organismes qui en ont plus de 10.

Les organismes ont plutôt de gros effectifs de salariés socio-éducatifs (plus de cinquante personnes en effectifs cumulés parmi tous les services ou établissements). C'est souvent le cas des catégorie 2 et surtout la catégorie 3. En revanche les effectifs sont plus réduits dans la catégorie "Milieu ouvert/insertion" et notamment dans les Equipes de Prévention spécialisée ou les C.M.P.P. par exemple (moins de 10 salariés).

De ce fait, c'est aussi dans cette catégorie "Milieu ouvert/insertion" que l'on trouve les équipes les moins nombreuses par service : trois des salariés socio-éducatifs, voire moins.

Il faut souligner qu'environ 5 à 7% des éducateurs rencontrés n'ont pas su répondre à ces questions concernant leur environnement institutionnel.

2.2.1.1.3 Modalités de prise en charge : une majorité d'internats

Dans l'échantillon constitué, l'internat constitue le mode de prise en charge le plus fréquent : 67% des éducateurs sont en poste dans ce type de structure. C'est le cas de pratiquement tous ceux qui travaillent dans des établissements de la catégorie 4 (adultes handicapés), des trois-quarts des éducateurs de la catégorie 1 (Foyer, MECS, Institut de rééducation) et de ceux intervenants en C.H.R.S (catégorie 6). Un peu plus du quart des éducateurs (29%) travaillent dans des établissements ou structures d'accueil de jour, et cela concerne principalement les catégories 3 et 2. Les autres modes comme le contact à domicile, le milieu ouvert sont évoqués surtout par les catégories de l'insertion et surtout les 5,6,7, l'accueil/consultation concerne particulièrement les catégories 5 et 8.

La durée des prises en charge est variable. Les prises en charge courtes -de 6 mois à 3 ans (43%) concernent surtout les catégories 1. Les durées longues -plus de 3 ans- mais avec une échéance (30%) se trouvent surtout dans les établissements de catégorie 2 et 3. Les durées les plus longues, sans échéance (23%), concernent essentiellement l'hébergement d'adultes handicapés (23%), même si cette situation se retrouve dans d'autres catégories comme la Prévention spécialisée, où les contacts avec les jeunes peuvent s'étaler sur une longue période. Peu d'établissements ou services ont des prises en charge courtes -moins de 6 mois (8%)- ; c'est parfois fréquemment le cas dans le domaine de l'insertion.

2.2.1.2 La population prise en charge

2.2.1.2.1 Une majorité d'individus "inadaptés sociaux"

Dans l'échantillon constitué, les caractéristiques des populations, décrites par les éducateurs, sont diverses. Elles révèlent des publics aux problèmes multidimensionnels. Malgré tout, dans la mesure où l'échantillon des établissements se situe davantage dans le secteur médico-social, il n'est guère étonnant de retrouver un public pris en charge que l'on peut faire entrer dans une catégorie large que l'on peut désigner sous le vocable "d'inadaptés sociaux", même si ce terme est aujourd'hui tombé en désuétude au profit d'autres terminologies comme public "en difficulté".

- * 59% des éducateurs ont affirmé travailler avec des personnes atteintes de troubles psychopathologiques. Ce constat concerne les éducateurs travaillant dans les

établissements d'un peu toutes les catégories, sauf 3 et 8, et surtout la catégorie 5 (CM.P.P.) ;

- * 57% travaillent auprès d'enfants et adolescents cas sociaux notamment parmi les catégories 1, 5 et 7) ;
- * 49% avec des personnes ayant un comportement à risque (notamment parmi les catégories 2 et 7) ;
- * 36 % avec des personnes et familles en difficulté sociale (notamment parmi les catégories 6 et 7) ;
- * 36% avec des personnes handicapées mentales (surtout parmi les catégories 4 et aussi 2)
- * 24% avec des personnes ayant des problèmes de santé (surtout catégories 8, 7 et 4) ;
- * 13 % avec des personnes handicapées physiques (surtout par la catégorie 3 et aussi par la 4) ;
- * 6% avec tout type de population (catégorie 7 et 8).

2.2.1.2.2 Un public plutôt jeune

Les éducateurs interrogés travaillent dans des établissements ou des services qui accueillent plutôt des jeunes, c'est-à-dire des enfants ou/et des adolescents -un établissement peut accueillir plusieurs classes d'âges- :

8% des répondants déclarent travailler auprès de jeunes enfants (jusqu'à trois ans),
43% avec des enfants,
56% auprès d'adolescents de 13 à 17 ans,
44% avec de jeunes adultes de 18 à 25 ans,
22% adultes,
3% personnes âgées.

Il est évident que les âges de la population accueillie varient selon le type d'établissements ou de services. Les éducateurs des établissements de la catégorie 1 (Foyer de l'Enfance, Institut de rééducation, MECS) travaillent surtout auprès d'enfants et d'adolescents. Ceux qui sont en poste dans les établissements de la catégorie 3 (Etablissements déficients moteurs ou sensoriels) ont des jeunes enfants, des enfants et des adolescents. Les jeunes adultes sont suivis par des éducateurs surtout dans les services liés à l'insertion, mais surtout en prévention spécialisée ; et enfin, les adultes sont accueillis le plus fréquemment dans les établissements pour adultes handicapés, et un peu dans les dispositifs d'insertion.

2.2.1.3 Mission de l'établissement et rôle de l'éducateur

L'analyse des activités et des compétences des éducateurs interrogés ne pouvait faire l'économie de l'étude de la mission de leur établissement et de leur propre rôle dans cet établissement. Les réponses sur ces thèmes, ne peuvent garantir que la définition proposée par l'enquêté soit celle de son établissement. Cependant, elles permettent de saisir les représentations que ce font les éducateurs à la fois de la mission de leur service et de leur rôle au sein de ce service ou établissement et au-delà les systèmes de représentations des éducateurs de cet échantillon. On peut en effet émettre l'hypothèse que la pratique et l'activité du professionnel a à voir avec ses compétences mis en oeuvre en situations professionnelles.

2.2.1.3.1 Perception de la mission, large

Les concepts et notions utilisés dans le domaine de l'éducation, du travail social et aujourd'hui de l'insertion sont vastes et flous. Presque les trois-quarts des éducateurs interrogés (72%) situent leur mission dans un champ indéterminé -l'éducation, l'insertion et la rééducation- qui rappelle que le bornage des missions dans ce secteur d'activité reste très large. 21% ont situé la mission de leur établissement dans l'accompagnement de vie, 17% dans le "diagnostic", 18% dans la protection et la prévention. Ce sont surtout les éducateurs des CEPS, de l'AEMO qui ont indiqué une activité de prévention, de conseil et de lutte contre les toxicomanies. 11% des éducateurs interrogés ont positionné la mission de l'établissement dans le champ plus précis de l'insertion professionnelle. Enfin, 8% ont évoqué les soins médicaux liés à la prise en charge.

2.2.1.3.2 Une palette de domaines d'intervention

Le caractère indéfini de l'action éducative se traduit par une large palette des domaines d'intervention. L'individu est évidemment au centre des préoccupations des éducateurs.

1 - Presque tous les éducateurs (88% des répondants) ont évoqué "le soutien et l'accompagnement personnalisé". Toutes les catégories d'établissement, ont mis en avant ce domaine d'activité.

2 - La vie quotidienne (74%) constitue évidemment la base du travail de nombreux éducateurs de l'échantillon puisque beaucoup exercent en internat (souligné par les éducateurs de la catégorie 4). Cependant, cette dimension pragmatique du travail est aussi présente dans

d'autres services, notamment dans l'accomplissement des démarches de la vie sociale (souligné par la catégorie 7)

3 - Les deux-tiers des éducateurs ont délimité leur champ d'intervention dans le domaine de l'éducation spécialisée. Ce sont souvent les éducateurs des catégories 2, 3, et 5.

4 - L'observation et l'orientation sont aussi des domaines fréquemment évoqués (64% des répondants) et notamment les catégories du milieu ouvert et de l'insertion.

5 - Enfin, la moitié situe son action dans le domaine de la réinsertion sociale et professionnelle. Ce domaine est évoqué surtout par les catégories de l'insertion et parmi celles-ci, les catégories 6 et 7.

Ainsi, on voit que globalement, si l'on reprend les groupes définis précédemment, on note que les éducateurs appartenant aux établissements du groupe 1 (établissements médico-sociaux) évoquent une mission large et mal définie de leur établissement " d'éducation, de rééducation et d'insertion ". Dans le second groupe (établissements du handicap physique), ils perçoivent cette mission de façon plus étroite et pragmatique : " l'accompagnement de vie " par la présence au quotidien, dans les actes de la vie quotidienne. Dans le troisième groupe (milieu ouvert et insertion) moins homogènes les missions varient évidemment. Elles se situent dans le " conseil, prévention, protection " pour les catégories 5, 6 et 7, davantage dans les soins médicaux et psychologiques pour la catégorie 5 et dans " le diagnostic " et " l'insertion professionnelle " pour la catégorie 8.

2.2.1.3.3 Le rôle de l'éducateur : des aspects multiples

Toute définition de la mission et du rôle de l'éducateur spécialisé est toujours un exercice difficile car elle reste souvent très large. Le Service des statistiques, des études et des système d'information (SESI) du ministère de l'Emploi et de la Solidarité définit ainsi la mission de l'éducateur :

" L'éducateur spécialisé a pour mission d'aider les personnes handicapées, inadaptées, ou menacées de l'être, et de favoriser leur insertion. Ce travail s'effectue en milieu ouvert ou en institution auprès des jeunes et des adultes en difficulté ou handicapés. " ⁴³

⁴³ SESI : *Les Professions sociales et éducatives en 1996*, Documents statistiques n°301, avril 1998.

Cette définition montre bien l'étendue des possibles. La consigne, dans l'enquête Crédoc, était de définir, non pas le rôle de l'éducateur "en règle générale", mais le rôle de l'éducateur interrogé dans son établissement. Les définitions du rôle -qui reste toujours un exercice difficile- restent en fait très larges. Ainsi, les éducateurs estiment que leur rôle est essentiellement de " mener un travail éducatif " (37%) et de fournir un cadre d'expression (33%). La première définition est fréquemment celle fournie par les éducateurs des établissements de la catégorie 1. D'autres éducateurs (21%) ont évoqué un rôle de " coordination des diverses interventions ", un rôle d'organisation. On les trouve surtout dans les catégories 6 et 8. Pour d'autres, il s'agit davantage de " vivre avec ", de vivre le quotidien avec les populations accueillies. Il sont surtout dans les catégories 3 et 4.

D'autres rôles ont été définis. Certains concernent plus les établissements des groupes 2 et 3 (définis en page 19) : faire et gérer des activités (13%), rééducation, maintien physique et psychique (7%), d'autres ont à l'origine des éducateurs en milieu ouvert ("aide et soutien matériel, 9%) ou de l'insertion (insertion professionnelle, 5%).

2.2.2 Référentiel d'activités et de situations professionnelles

Les enquêteurs avaient pour mission de faire réfléchir les éducateurs sur leurs compétences mises en oeuvre, à partir de situations professionnelles concrètes. Pour obtenir ces situations professionnelles et à travers elles, appréhender les activités⁴⁴ des éducateurs, trois questions leur étaient posées. La première invitait l'éducateur à décrire une journée-type, non pas d'un éducateur de son établissement, mais une journée-type de son propre emploi du temps. La deuxième visait, à décrire l'activité qui l'occupe, en règle générale, le plus dans cette journée-type. Et enfin, la troisième question, l'invitait à décrire l'activité qui lui semblait la plus significative de son travail d'éducateur, dans le cadre de son établissement.

Cet ensemble de réponses a permis de recueillir plus de six cents formulations de situations professionnelles. Ce matériau est suffisant pour élaborer un référentiel de "situations professionnelles". Ces quelques centaines de formulations de situations professionnelles ont été regroupées en 32 Situations Professionnelles Types (S .P. T.) qui ont permis d'identifier 7 domaines d'activité :

- 1- L'action éducative par les actes de la vie quotidienne,
- 2- L'action éducative par la relation,
- 3- L'action éducative à partir de l'activité,
- 4- La médiation avec l'entourage de la personne,
- 5- L'analyse de la pratique éducative,
- 6- L'organisation/coordination,
- 7- La gestion/administration.

Le référentiel des situations professionnelles proposées ci-après présente pour chacun de ces domaines, les situations professionnelles principales correspondantes. Chacune de ces situations professionnelles est illustrée par des exemples piochés dans les questionnaires.

⁴⁴ Les activités indiquent ce que fait l'éducateur. Une activité désigne une famille de situations professionnelles types.

2.2.2.1 Référentiel

Le référentiel des "SITUATIONS PROFESSIONNELLES"

Domaine d'activité 1 : l'action éducative par les actes de la vie quotidienne

n°	Intitulés des S.T.P.	Exemples de situations professionnelles
1	vivre avec	lever, toilette, petit-déjeuner, accompagnement au travail, à l'école, à l'atelier, repas pris en commun, ménage, sieste, ranger le linge, le goûter, le coucher
2	assurer un suivi scolaire	travail scolaire, devoirs,
3	être présent pendant les temps informels, temps libre	accueil au retour de la classe, du travail, écouter de la musique, télé, jeux calmes,
4	surveiller	surveiller les enfants, veille de nuit, vérifier la présence des enfants de l'activité
5	organiser/gérer	faire le planning de la journée, discuter du programme de l'après-midi, organisation des soirées, organisation de projets individuels : vacances, loisirs, soirées
6	prendre soin de la santé	prise de médicaments, accompagnement médecin

Domaine d'activité 2 : l'action éducative par la relation

n°	Intitulés des S.T.P.	Exemples de situations professionnelles
1	susciter des discussions ou des échanges informels	une heure de travail direct avec l'enfant, discussion après la journée d'école, ou après la journée de travail, travail de rue, travail individuel en classe,
2	conduire des entretiens avec la personne	entretiens individuels, l'écoute de la personne, entretien en accueil d'urgence et entretiens avec collègues et la personne, discussion avec les enfants sur leur placement, entretien sur projet individuel recherche stage apprentissage
3	conduire des entretiens avec l'entourage	rendez-vous avec un jeune et sa famille, visites au domicile des parents, visite dans une famille d'accueil, visite à domicile du jeune, médiation enfant/parent,
4	conduite des réunions de groupe	dynamique de groupe, travail avec le groupe, groupe de thérapie,
5	savoir gérer des conflits/cas difficile	Régler conflits entre enfants, humeur et tension au sein du groupe, situation d'enfermement d'un A.H, faire face fille 14 ans enceinte, un enfant qui pleure tous les lundis

Domaine d'activité 3 :
l'action éducative à partir de l'activité

n°	Intitulés des S.T.P.	Exemples de situations professionnelles
1	animer des activités éducatives formelles (ateliers)	conduite d'un atelier d'activités manuelles, sportives, atelier vidéo, atelier jardinage, informatique, lecture, activités esthétiques : maquillage, atelier poney, création d'un journal, aquagym
2	encadrer des sorties en groupe	piscine, promenade en forêt, déplacements (transferts, voyages)
3	organiser des activités éducatives informelles	jardinage, jeux, promenade dans le parc, peinture, activités manuelles
4	mener des activités rééducatives	exercices de psychomotricité, atelier de manipulation d'objets, atelier psychothérapeutique, stimulation polyhandicapé, atelier de communication non verbale,
5	faire acquérir des apprentissages	gérer le temps libre, apprentissage : gérer son budget, apprentissage aux mères des soins pour leur enfant, mise en place d'un stage, se débrouiller seul dans la vie quotidienne : se réveiller seul, payer, téléphoner, prendre les transports
6	observer la personne pendant l'activité	observer l'enfant lors des activités éducatives, regarder comment se fait le travail, observer les enfants en train de faire les courses, etc.
7	mettre en situation professionnelle	ateliers professionnels dans un but d'insertion professionnelle ex atelier restaurant

Domaine d'activité 4 :
La médiation avec l'entourage de la personne

n°	Intitulés des S.T.P.	Exemples des situations professionnelles
1	conduire des rencontres et des échanges avec les parents	rencontres, échanges avec les parents (quand ils viennent chercher l'enfant), contact avec les familles,
2	avoir des échanges/contacts téléphone avec les " partenaires "	contact pour renseignement sur le jeune accueilli, discussion avec les instituteurs, visite de l'assistante maternelle, famille d'accueil,
3	faire des rencontres et démarches avec la personne	accompagnement au tribunal, auprès de l'assistante sociale, auprès d'un service administratif, accompagnement pour une recherche d'emploi, de stage, un logement, auprès d'autres organismes sociaux ou culturels, rencontre de patrons pour apprentissage
4	être en situation de représentation du service	représentation seul dans les démarches, au domicile de la personne, représentation du service dans une instance

Domaine d'activité 5 : L'analyse de la pratique éducative

n°	Intitulés des S.T.P.	Exemples de situations professionnelles
1	faire des bilans	bilan quotidien, bilan d'un retour de transfert, fiches d'observation et de présence, auto-évaluation de son travail,
2	participer à des réunions formelles entre collègues	réunion d'équipe, réunion de synthèse pluridisciplinaire avec les collègues, le psychologue, le directeur, à propos des personnes, de projets réunions éducatives
3	utiliser et fournir de l'information	rédaction d'un cahier de bord des événements de la journée, écrits dans les dossiers individuels, faire des rapports écrits de suivi d'une personne, rapport concernant une famille pour le conseil général, rapport pour la sécurité sociale
4	soumettre un diagnostic, un projet d'orientation	proposer une orientation pour un jeune, élaborer un diagnostic et le soumettre

Domaine d'activité 6 : L'organisation/coordination

n°	Intitulés des S.T.P.	Exemples de situations professionnelles
1	organiser/coordonner en interne	faire le planning de la semaine, passage de relais avec le collègue de la nuit, organisation et planification des transports, préparer l'ordre du jour d'une réunion, organisation du personnel pour mener une action, travail sur la restructuration du service, prise de relais, imposer des règles,
2	coordonner l'action avec les partenaires	réunions de préparation d'un projet avec les associations du quartier, articulation/coordination entre l'équipe et des partenaires à propos d'une personne,
3	assurer un accueil relais	tenir une permanence téléphone, travail au téléphone accueil

Domaine d'activité 7 : la gestion/administration

n°	Intitulés des S.T.P.	Exemples de situations professionnelles
1	assurer des tâches administratives	demande de subvention pour les animations, paiement des loyers (gestion locative), comptabilité,
2	faire des démarches administratives	réunion pour l'admission d'une personne dans l'établissement, signalement auprès de DASS de maltraitance,
3	assurer des tâches matérielles	achat de produits alimentaires, rangement

2.2.2.2 Les domaines de l'activité

2.2.2.2.1 Des situations professionnelles liées à la vie quotidienne

Dans la typologie des domaines d'intervention qui structurent le référentiel, 35% des situations professionnelles évoquées par les éducateurs interrogés retrace des actes de la vie quotidienne. Parmi ces situations, celles regroupées sous l'intitulé " vivre avec " sont les plus fréquentes : elles représentent deux-tiers des réponses au sein de cette situation. Elles illustrent ainsi parfaitement l'importance accordée à la dimension quotidienne du travail éducatif. Les situations professionnelles retraçant l'action éducative par la relation (17%) et l'action éducative par les activités (18%) sont nettement moins nombreuses. Dans notre échantillon, les activités d'organisation et de coordination sont très peu évoquées. On peut avancer que les réponses des éducateurs de cet échantillon s'inscrivent dans un domaine très classique du travail social.

Tableau n°4 : Répartition des domaines d'activité

Domaines d'activité	Ensemble des réponses	%
1- L'action éducative par les actes de la vie quotidienne	323	35
2- L'action éducative par la relation	156	17
3- L'action éducative à partir de l'activité	163	18
4- La médiation avec l'entourage de la personne	110	12
5- L'analyse de la pratique éducative	98	11
6- L'organisation/coordination	46	5
7- La gestion/administration	25	2
TOTAL	921	100

CRÉDOC, 1999

2.2.2.2 Des situations professionnelles déterminées par la nature de la prise en charge et des difficultés du public

En fait, cette typologie de l'activité des éducateurs de l'échantillon et des situations professionnelles qu'ils ont choisi d'évoquer semblent fortement déterminées par la structure de l'échantillon des établissements. 87% des réponses obtenues proviennent d'entretiens qui se sont déroulés dans des secteurs traditionnellement marqués par les établissements et en grande partie dans l'échantillon de la région Midi-Pyrénées par l'internat.

Les trois-quarts des réponses obtenues sont le fait d'éducateurs en établissements médico-sociaux accueillant des enfants et adolescents. Ce groupe 1 (Catégories 1 et 2) se distingue peu, évidemment, des résultats globaux. Et dans la mesure où beaucoup d'éducateurs travaillent en internat, il n'est guère étonnant que le travail éducatif soit mené autour des actes de la vie quotidienne et du " vivre avec ".

Tableau n°4 : Répartition des domaines d'activité selon les groupes d'établissements

Domaines des situations professionnelles	Ensemble des réponses	Groupe 1 (Cat. 1 et 2) étabts. médico-sociaux enfst-ados	Groupe 2 (Cat. 3 et 4) étab. adultes handicapés	Groupe 3 (Cat. 5,6,7,8) Services milieu ouvert et insertion
1- L'action éducative par les actes de la vie quotidienne	323 (35)	243 (37)	58 (42)	22 (18)
2- L'action éducative par la relation	156 (17)	106 (16)	19 (14)	31 (26)
3- L'action éducative à partir de l'activité	163 (18)	120 (18)	33 (24)	10 (8)
4- La médiation avec l'entourage de la personne	110 (12)	83 (12)	7 (5)	20 (17)
5- L'analyse de la pratique éducative	98 (11)	68 (10)	13 (9)	17 (14)
6- L'organisation/coordination	46 (5)	25 (4)	6 (4)	15 (13)
7- La gestion/administration	25 (2)	20 (3)	1 (1)	4 (3)
TOTAL	921 (100)	665 (72)	137 (15)	119 (13)

CRÉDOC, 1999

Cependant, ce sont surtout les éducateurs du groupe 2 (Catégories d'établissements 3 et 4) qui ont été proportionnellement les plus nombreux à évoquer ce domaine de situations professionnelles (42% des situations). Les journées de travail dans ces établissements sont marquées par la gestion de la vie quotidienne et des actes quotidiens comme le déjeuner, le coucher, etc, mais aussi des gestes à accomplir au cours de ces actes répétitifs. Le handicap physique des personnes accueillies est aussi un facteur déterminant dans la pratique éducative et il n'est guère surprenant que ces éducateurs mettent en avant les gestes et les tâches de la vie quotidienne comme base de leur travail éducatif. Ce deuxième groupe se distingue aussi par une forte proportion de formulation de situations liées à l'action éducative à partir de l'activité (24% pour 18% dans l'ensemble). Des activités, souvent techniques, qui permettent l'acquisition de gestes nouveaux, qui favorisent des apprentissages nécessaires à l'acquisition de l'autonomie des individus.

En revanche les éducateurs du groupe 3 ont peu parlé de ces domaines d'activités. L'action éducative par la relation est nettement mise en valeur (26% pour 17% dans l'ensemble). Le mode de contact avec le public est certainement un des éléments de compréhension de cette fréquence des situations professionnelles de ce type. D'autres aspects de cette activité en "milieu ouvert" pris au sens large, c'est-à-dire dans les lieux de vie des individus, font de la médiation avec l'entourage de la personne (17% pour 12%), et le travail d'organisation et de coordination (13% pour 5%) des activités importantes dans les modalités de travail.

Cette différences des situations professionnelles peut être aussi remarquée si l'on observe un seul domaine d'activité. Ainsi le domaine n°1 - l'action éducative par les actes de la vie quotidienne- recouvre huit Situations Professionnelles-Types (S. P.T.). Tandis que les situations professionnelles évoquées par les éducateurs des établissements du groupe 1 couvrent 7 S. P.T. sur 8, les situations fournies par ceux du groupe 2, n'en couvrent que 5 et encore 4 sont concentrées sur le "vivre avec", les activités éducatives et la présence et les échanges informels.

Tableau n°5 :
Fréquence des réponses dans le domaine d'activité " vie quotidienne "
selon les catégories d'établissements

Domaine d'activité : L'action éducative par les actes de la vie quotidienne	Catégories d'établissements							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1- Vivre avec (74% des répondants)	oui	oui	oui	oui	-	-	-	-
2- Présence pendant temps informels (38%)	-	oui	-	oui	-	-	-	-
3- Echanges informels (28%)	oui	-	oui	-	oui	oui	-	oui
4- Activités éducatives (26%)	-	oui	oui	oui	-	oui	-	-
5- Echanges informels avec la personne (24%)	oui	oui	-	-	-	-	-	-
6- entretiens avec la personne (24%)	-	-	-	-	-	-	-	oui
7- Suivi scolaire (22%)	oui	oui	oui	-	oui	-	-	-
8- Activités éducatives informelles (2%)	oui	-	-	-	oui	-	-	-

CRÉDOC, 1999

(*) Les " oui " indiquent qu'il y a une surreprésentation des réponses par rapport à l'ensemble. Soit, par exemple, 85% des éducateurs de la catégorie 1 ont fait une réponse de l'ordre du " vivre avec ".

2.2.3 Les caractéristiques des éducateurs de l'échantillon

2.2.3.1 Les caractéristiques socio-démographiques

2.2.3.1.1 Un échantillon plutôt féminin

L'échantillon est composé à 61% de femmes. Ce taux de féminisation est inférieur à celui constaté par PROMOFAP (71%) dans son enquête réalisée à l'automne 1995⁴⁵. En fait, les femmes sont plus présentes dans les établissements du groupe 2 -handicap physique- (environ 73%). Cette variabilité était constatée par cette enquête : les femmes étaient moins nombreuses dans les emplois des domaines sociaux et éducatifs (65%). Enfin, l'étude indiquait que ce taux était de 63% dans la profession d'éducateur spécialisé.

2.2.3.1.2 Un échantillon d'éducateurs plus jeunes en insertion

Les éducateurs interrogés dans le cadre de cette enquête sont un peu plus âgés si on les compare aux salariés de l'enquête Promofaf -qui ne sont pas tous éducateurs-. En fait, ils sont plus nombreux entre 36 et 45 ans au détriment des plus jeunes.

Tableau n°6 : Ages des éducateurs interrogés

Classes d'âges	%	
	Echantillon Crédoc	Enquête Promofaf
moins de 26 ans	1	7
entre 26 et 35 ans	21	22
entre 36 et 45 ans	42	35
plus de 45 ans	36	36
TOTAL	100	100

Crédoc, 1999

L'âge des personnels varie en fonction des catégories. Dans les établissements médico-sociaux, les personnes de 36 à 45 ans sont surreprésentées, notamment dans les IMPro et CAT, les salariés ont souvent plus de 45 ans. Les services en milieu ouvert (CMPP, AEMO, Prévention) ont plutôt des personnes de plus de 45 ans. La catégorie 8 "insertion" se distingue par des salariés plus jeunes.

⁴⁵ PROMOFAP : Synthèse de l'enquête nationale sur l'emploi, novembre 1997. Enquête auprès de 8 000 établissements adhérents.

Tableau n°7 :
Age des enquêtés selon la catégorie de l'établissement

Catégories d'établissements				%
	35 ans et moins	36 à 45 ans	plus de 45 ans	Total
Foyer, Institut, MECS (cat.1)	23	37	40	100
IME, IMP, IMPro (cat.2)	26	27	47	100
Établ. déficients moteurs (cat.3)	0	56	44	100
Foyer adultes hand. (cat.4)	14	54	32	100
C.M.P.P (cat.5)	0	40	60	100
C.H.R.S (cat.6)	0	40	60	100
CEPS, AEMO (cat.7)	20	30	50	100
Insertion (cat.8)	36	43	21	100
Ensemble	16	39	45	100

Crédoc, 1999

2.2.3.2 Parcours professionnels

2.2.3.2.1 Des éducateurs peu diplômés

Dans l'échantillon Crédoc, 15 % des salariés (soit 33) en poste d'éducateur ne possèdent pas le diplôme d'Etat. Dans l'enquête Promofaf, d'une région à l'autre la part des non diplômés chez les salariés en poste d'éducateurs spécialisées se situe entre 0 et 19%. La région Midi-Pyrénées figure parmi les régions où la part des non diplômés est la plus faible : entre 0 et 4%. Dans l'enquête du SESI, le taux de non diplômés parmi les personnes faisant fonction d'éducateur est de 9%. L'échantillon Crédoc est donc en décalage avec ces chiffres. En fait, il est nécessaire on constate, que ce faible taux est surtout le fait des établissements de catégorie 3 (17%) et surtout de catégorie 2 (22%).

51 % de l'ensemble de l'échantillon a au mieux le BAC, un peu plus du quart (27%) a un diplôme inférieur, et un autre petit quart (22%) possède un diplôme supérieur. Ce sont parmi les catégories 2 (IMPro), 4 (handicap sensoriel), 6 (CMPP) et 8 (insertion) que l'on trouve le plus de bacheliers. Ce dernier groupe se distingue par une proportion élevée de personnes ayant un diplôme supérieur : 4 personnes sur 17.

Cependant dans l'ensemble de l'échantillon seuls, 62% des éducateurs interrogés (131) ont dit posséder un autre diplôme. Parmi ces derniers :

près de la moitié (44%) avait déjà le diplôme de moniteur-éducateur (cat.2 et 6 notamment),

26 (soit 20%) ont un diplôme hors secteur social,

20 (soit 15%) ont un diplôme d'animateur.

2.2.3.2.2 Des professionnels amateurs de formation continue

Si les éducateurs interrogés sont diplômés, ils ont fréquemment profité de la formation continue. 76% des personnes interrogées ont affirmé avoir suivi une formation. Ces formations se situent dans divers domaines :

1.technique (menuisier, théâtre...) 45%, catégories 4, 5 et 8,

2.dans un domaine particulier (toxicomanie, psychiatrie...) 39%, catégories 3, 5, 7 et 8,

3.technique d'analyse (systémique...) 36%, catégories 8,

4.universitaire (9%), catégories 5 et 7.

Presque toutes les personnes interrogées (96%) estiment que ces formations leur ont apporté quelque chose. Dans l'ordre l'apport se situe :

1.dans un ressourcement technique (53%) : surtout les catégories 3 et aussi 8

2.une acquisition de techniques professionnelles (28%) : catégories 5 et 8

3.un ressourcement psychique et moral (21%) : catégories 2,4,8

4.une acquisition d'un savoir pour le transmettre (14%) : catégories 2, 4, 5.

2.2.3.2.3 . Une relative stabilité et ancienneté dans le secteur

La durée de présence dans le service ou l'établissement est plutôt longue puisque la moitié des enquêtés se trouve en poste depuis six ans au moins dont un quart depuis plus de douze ans :

- moins de 2 ans (16%) : catégories 8
- de 2 à 5 ans (35% des répondants) : catégories 1 et 4
- de 6 à 12 ans (26%) : surtout catégories 6 et aussi catégories 4 et 8
- plus de 12 ans (23%) : catégories. 3, 5 et 7.

Cette stabilité professionnelle concerne davantage les éducateurs des établissements accueillant des enfants et personnes handicapées (catégories 3 et 4).

Outre ces établissements, les plus anciens dans le secteur du travail social se trouvent parmi les éducateurs de la catégorie 5 (CMPP) et 7 (prévention spécialisée, AEMO). Les plus récents - qui sont aussi les plus jeunes- sont employés dans les catégories 1 (MECS et autres foyers). Ce type de structure connaît apparemment un turn-over important et semble constituer une étape d'entrée dans le métier d'éducateur.

Sur l'ensemble de l'échantillon, la moitié des personnes interrogées a eu d'autres emplois avant celui-ci. Les plus expérimentés au plan professionnel se trouvent dans les catégories 5, 6 et 8 (les trois-quarts d'entre eux ont connu différents emplois). Cette situation est rarement le cas des salariés de la catégorie 2.

Pour les 102 personnes concernées, il s'agissait d'un emploi :

- totalemment en dehors du secteur (52% des concernés) : catégories 6 et 8
- dans un secteur proche (35%) : surtout catégories. 3 et aussi catégories 2
- dans l'éducation spécialisée (23%) : catégories 2, 3 et 4

Donc, parmi les personnes qui ont connu plusieurs emplois, une cinquantaine a eu une expérience(s) totalement en dehors du secteur social, soit un quart de l'échantillon total.

2.2.3.3 Conditions d'exercice du métier et compétences

2.2.3.3.1 L'accès au métier : le bénévolat associatif et l'empathie pour les autres

Les deux tiers de l'échantillon, ont eu ou ont encore des expériences militantes, des expériences sociales non professionnelles. Le bénévolat associatif reste une filière importante puisque 53% des répondants ont accédé à un emploi dans le travail social après une expérience de ce type. Les éducateurs ayant ce profil sont souvent présents dans en Prévention spécialisée, en AEMO, mais aussi dans les établissements pour déficients moteurs ou sensoriels. Le militantisme est aussi une voie d'accès pour un quart des éducateurs, notamment en Prévention et dans le domaine de l'insertion. Cette attitude est aussi présente chez les jeunes éducateurs des établissements de la catégorie 1, notamment en foyer. Quelques éducateurs sont impliqués dans la vie politique locale (4% ont une expérience d' élu). Cependant, un tiers des personnes interrogées dit n'avoir ou n'avoir eu aucune activité de ce type.

On entre dans le métier par de multiples voies. Cependant, la majorité des personnes interrogées sont venues à ce métier par empathie pour les autres :

1. empathie pour les autres (55%) : surtout catégorie 3 et 2
2. à l'occasion d'une rencontre avec un professionnel (30%) : catégories 2, 5 et 7
3. par imprégnation du milieu (parents ou famille déjà dans le secteur) (19%) : catégories 6 et 8
4. un passage par l'animation (19%) : catégories 3
5. à cause de contraintes matérielles (11%)
6. autres (6%)

Cependant, le “ virus ” s’attrape aussi fréquemment à l’occasion d’une rencontre avec un professionnel. Cette rencontre se fait souvent à l’occasion d’une activité commune, ou pour les plus jeunes à la suite d’une expérience collective (centre de vacances, séjours sportif, etc.). Traditionnellement le passage par l’animation était une voie d’accès très fréquente, cependant aujourd’hui “ les travailleurs se reproduisent ” et certains ont vécu dans ce milieu par leurs parents ou un membre de la famille. Le nombre d’éducateurs qui s’inscrivent dans cette logique de reproduction sociale et familiale n’est pas négligeable dans l’échantillon. Enfin un nombre non négligeable est venu au travail éducatif pour des raisons matérielles. Le contexte économique n’est peut-être pas étranger à ce nouveau mode nouveau d’arrivée dans la profession.

2.2.3.3.2 . Les critères déterminants pour être éducateur

Les distinctions entre les trois groupes sont peu significatives. La personnalité constitue le premier critère d’embauche évoqué dans les trois. De même, il faut avoir la “ sensibilité ”, il faut “ avoir l’esprit social ”. Enfin, le diplôme reste un référent important.

Critères pour embaucher	catégories d'établissements							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1- La personnalité (82%)	oui	-	-	-	-	-	-	-
2- Avoir l'esprit, la sensibilité (37%)	-	oui	oui	-	oui	-	oui	-
3- Le diplôme (26%)	-	-	oui	-	oui	oui	-	-
4- Travailler en équipe (21%)	-	oui	-	-	-	-	-	-
5- Avoir l'expérience du secteur (19%)	oui	-	-	-	oui	oui	-	oui

Crédoc, 1999

2.2.3.3.3 Un fort degré d'autonomie et des compétences collectives peu évoquées

Quatre éducateurs sur cinq affirment avoir un large degré d’autonomie dans l’exercice de leur métier. Il existe une certaine variabilité de cette autonomie, parfois elle se manifeste dans la mise en place des activités pédagogiques, parfois dans la gestion matérielle, mais aussi souvent dans le “ suivi ” ou l’accompagnement éducatif.

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

Les éducateurs de l'échantillon semblent peu travailler "en partenariat". Ils sont la moitié à dire qu'ils ont fréquemment des contacts avec des professionnels de l'extérieur. Certains semblent un peu "enfermés" dans leurs établissements. Notamment les personnels des catégories 1, 2, 3 et 4.

2.2.3.4 L'avenir professionnel

De même, la manière dont les personnes interrogées envisagent leur avenir n'est guère différent d'un groupe à l'autre. Les salariés du premier groupe n'envisagent pas de changement dans les années à venir en dehors de la retraite. Ceux du deuxième, peu de changement également, avec cependant un espoir de mobilité promotionnelle. Même situation dans le troisième avec un projet de changement d'établissement ou de structure.

2.2.4 Portraits Conclusifs

La méthode d'échantillonnage des éducateurs à partir du fichier de la DRASS Midi-Pyrénées des établissements a abouti à une sélection de vingt quatre types d'établissements et services. Les listes fournies par ces établissements et le tirage aléatoire ont permis de sélectionner deux cents éducateurs dont près des trois quarts travaillaient dans ces établissements médico-sociaux. De ce fait, les résultats obtenus sont fortement imprégnés de cette dimension contextuelle institutionnelle..

Le choix méthodologique de l'analyse des emplois dans ce programme a été de privilégier une entrée par les activités et les situations professionnelles. En forme de résumé et de conclusion de cette première partie, nous avons choisi de dresser des "photographies" des trois domaines d'activité les plus caractéristiques de notre échantillon. Les prises de vue se font sous différents angles de vue : l'environnement contextuel, le parcours professionnel, les pratiques professionnelles et les opinions sur les compétences. Ces "photographies" éclairent les éléments distinctifs ou convergents annoncés ci-dessus.

2.2.4.1 L'action éducative par les actes de la vie quotidienne

L'environnement contextuel	Ce domaine d'activité est caractéristique des éducateurs des établissements de catégorie 1 et 2, et surtout des catégories 3 et 4. Très souvent ils travaillent en internat.
Le parcours professionnel	Plus qu'ailleurs les éducateurs possèdent des niveaux de formation initiaux de niveau V (BEP/CAP). Cependant, quelques uns ont un niveau maîtrise (psycho notamment). Les éducateurs en poste sont un peu plus nombreux à être non diplômés. Ils sont aussi depuis moins longtemps dans le service et dans le secteur, notamment les éducateurs de catégorie 1 et 2. Ils disent plus souvent être arrivés à cet emploi par contraintes matérielles.
Mission et pratiques	Les éducateurs situent la mission de leur établissement dans le champ vaste de l'éducation. Leur rôle est d'accompagner dans la vie quotidienne les personnes prises en charge, notamment dans les catégories 3 et 4 : les situations professionnelles évoquées sont principalement le "vivre avec", le maintien physique et psychique de la personne. Presque tous ont le sentiment d'avoir une large autonomie. Les compétences collectives sont peu évoquées et c'est en cas de problèmes de violences ou de conflit avec une personne qu'ils ont recours à l'équipe. Ils travaillent très rarement avec l'extérieur.
Compétences	Les éducateurs interrogés ne donnent pas de critères caractéristiques. Il ne faut pas être rebuté par les contacts physiques, les tâches quotidiennes (notamment dans les établissements 3 et 4), et surtout l'échec.
Formation	Le commentaire des éducateurs ne se distingue pas du reste de l'échantillon sur la formation d'éducateur spécialisé. Pour améliorer cette formation, ils suggèrent plus de connaissances pragmatiques, un travail plus approfondi sur la personnalité de l'éducateur.
Perspectives professionnelles	Les éducateurs globalement n'ont pas de projet particulier. La perspective de mobilité professionnelle serait un changement d'établissement ou ... le départ en retraite.
L'interviewé	Les éducateurs qui mettent en avant ce domaine d'activité ne présentent pas de caractéristiques particulières.

2.2.4.2 L'action éducative par la relation

L'environnement contextuel	Ce domaine d'activité est caractéristique des éducateurs des établissements de catégorie 1 et 2, et surtout des catégories 6 et 7. Ce sont plus souvent des établissements ou des services qui font des prises en charge, soit courtes et limitées dans le temps (Foyers éducatifs), soit très longues, sans échéances (Prévention spécialisée).
Le parcours professionnel	Plus qu'ailleurs les éducateurs possèdent des niveaux de formation initiaux de niveau III. Il n'est pas rare qu'ils aient un DSTS, ou bien des DEA ou DESS. Ils se caractérisent aussi par des diplômes hors du social.. Certains sont depuis peu dans le secteur, notamment les éducateurs de la catégorie 8, tandis que d'autres non pas connu d'autres expérience professionnelle que celle du secteur. Ils disent plus souvent être arrivés à cet emploi par l'animation.
Mission et pratiques	Les éducateurs situent la mission de leur établissement ou de leur service dans le diagnostic et l'insertion professionnelle. Presque tous ont le sentiment d'avoir une large autonomie. Les compétences collectives sont évoquées à l'occasion des réunions d'équipes ou des temps de discussion informels avec les collègues. Ils travaillent également très rarement avec l'extérieur.
Compétences	Les éducateurs interrogés estiment que deux critères sont essentiels : la capacité à travailler en équipe et le diplôme. Par ailleurs, ils attachent de l'importance à la personnalité du postulant, au fait qu'il ait de l'expérience professionnelle, mais aussi dans sa vie, enfin il faut qu'il soit pédagogue. Il ne faut pas être rebuté par la violence et les conflits, le fonctionnement institutionnel et les tâches quotidiennes.
Formation	Le commentaire des éducateurs est assez négatif sur la formation d'éducateur spécialisée : elle ne leur a rien apporté. Il faudrait plus un travail plus approfondi sur la personnalité de l'éducateur et aussi des connaissances générales.
Perspectives professionnelles	Les éducateurs globalement n'ont pas de projet particulier. La perspective de mobilité professionnelle serait un changement d'établissement.
L'interviewé	Les éducateurs qui mettent en avant ce domaine d'activité sont plutôt des hommes.

2.2.4.3 L'action éducative à partir de l'activité

L'environnement contextuel	Ce domaine d'activité est caractéristique des éducateurs des établissements de catégorie 2 et 4. Ce sont plus souvent des établissements qui appartiennent à un gros organisme gestionnaire. L'éducateur enquêté travaille aussi dans des services où les professionnels sont nombreux. La prise en charge se fait souvent en accueil de jour. Elle est plutôt longue, voire sans échéances (pour les adultes handicapés).
Le parcours professionnel	Plus qu'ailleurs les éducateurs possèdent des niveaux de formation initiaux de niveau V (BEP/CAP). Cependant, quelques uns ont un DSTS, voire des diplômes de niveau II. Nombreux sont ceux qui possèdent un diplôme d'animateurs au préalable. Ils sont friands de formation continue pour acquérir des techniques professionnelles et transmettre les Savoirs acquis. L'intérêt de ce type de formation est aussi une ouverture pour d'éventuels changements professionnels. Les autres éducateurs sont moniteurs-éducateurs, ou AMP plus souvent qu'ailleurs. Deux types d'éducateurs sont en poste : les uns sont depuis peu dans le secteur (les plus jeunes) les autres sont installés depuis longtemps dans le service (souvent plus de 12 ans). Ils disent plus souvent être arrivés à ce métier par empathie pour les personnes handicapées.
Mission et pratiques	Les éducateurs situent la mission de leur établissement ou de leur service dans le diagnostic et les soins. Leurs pratiques sont essentiellement : faire et gérer des activités, la rééducation physique et psychique, et vivre avec. Le sentiment d'autonomie est largement partagé. Les compétences collectives sont évoquées à l'occasion des réunions d'équipes, des temps informels de discussion ou à l'occasion des activités avec les collègues. Ils travaillent également rarement avec l'extérieur.
Compétences	Les éducateurs interrogés estiment que le critère principal est l'empathie pour autrui. Ils citent également la capacité à analyser les situations et l'expérience de vie. Il ne faut pas être rebuté par les contacts physiques, les tâches quotidiennes et l'échec.
Formation	Comme pour l'activité précédente, les éducateurs ayant mentionné celle-ci, sont assez négatifs sur la formation d'éducateur spécialisé : elle ne leur a rien apporté. Il faudrait plus un travail plus approfondi sur la personnalité de l'éducateur et aussi des connaissances générales.
Perspectives professionnelles	Les éducateurs globalement n'ont pas de projet particulier et envisagent peu de changements. Certains souhaitent élargir leurs connaissances, peut-être dans une perspective de mobilité professionnelle qui serait un changement d'établissement.
L'interviewé	Pas de caractéristiques particulières

La lecture de ces "photographies" illustre à la fois la grande variabilité des activités des éducateurs spécialisés. Dans ce vaste cadre d'intervention, deux facteurs de variabilité, paraissent déterminants : l'environnement institutionnel de l'emploi et surtout la nature des difficultés des personnes prises en charge.

Les éducateurs qui travaillent le plus à partir des actes de la vie quotidienne sont plus souvent dans des établissements ou des services qui accueillent des personnes handicapées. La fonction prend son sens dans l'acquisition d'une plus grande autonomie par la maîtrise des gestes quotidiens, par l'accompagnement des personnes dans leur parcours de vie. Les activités éducatives sont autant d'occasions d'apprentissages gestuels. Les éducateurs interrogés soulignent l'importance qu'il y a à ne pas être rebuté par le contact physique, les tâches répétitives du quotidien et surtout l'échec. L'un des critères importants du métier est l'empathie pour autrui.

Les éducateurs des établissements accueillant des enfants ou des adolescents dits "inadaptés sociaux" sont assez proches des précédents à cause du mode de prise en charge, l'internat ou l'institution. La vie quotidienne y prend une place importante. Cependant, elle n'a pas le même sens semble-t-il. Elle constitue un support à un travail de socialisation dans lequel l'action éducative par la relation s'articule nécessairement avec celui de la vie quotidienne. Ces professionnels attachent beaucoup d'intérêt à la personnalité de l'éducateur, à son expérience personnelle "son vécu". Pour eux, le candidat ne doit pas être rebuté ni par le fonctionnement institutionnel, ni par les conflits et la violence.

Enfin, une troisième catégorie d'éducateurs apparaît en filigrane. L'action éducative par la relation est leur principale domaine d'activité cité dans l'enquête. Ils ont aussi souvent mentionné la "médiation avec l'entourage de la personne". Ils travaillent dans les catégories 6 (AEMO, Prévention spécialisée) et 7 (l'insertion). Comme les précédents, ils attachent beaucoup d'importance à la personnalité de l'éducateur et pour eux également la violence et les conflits ne doivent pas effrayer l'éducateur potentiel.

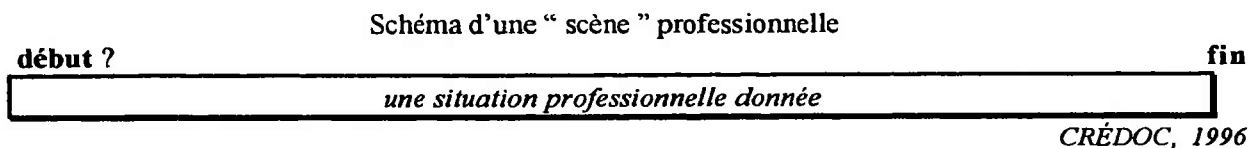
Cette première approche de l'emploi d'éducateurs montre que la fonction, c'est-à-dire le sens donné à l'action éducative n'est peut-être pas identique dans toutes les situations professionnelles et les contextes rencontrés au cours de l'enquête. Les deux approches suivantes -l'analyse des compétences à la fois dans les situations professionnelles et en fonction des groupes d'établissements- devraient permettre un approfondissement de ce premier constat.

2.3 Chapitre 4 : Construction du référentiel situation professionnelles/compétences

2.3.1 Introduction et questions méthodologiques

Le CRÉDOC a été fréquemment confronté au manque de lisibilité de l'action sociale, et à la difficulté de définir les compétences des professionnels de ce secteur. Pour résoudre ce problème, nous avons été conduits à expérimenter une méthode dont l'originalité est de s'appuyer sur la description fine de situations professionnelles vécues, traitées sous forme de scénarios. On parvient ainsi à décrire l'activité réelle des professionnels et les compétences qu'ils mettent en oeuvre.

Pour construire et analyser les compétences d'un métier ou d'un emploi donné, il est essentiel d'atteindre une description fine de l'activité de ceux qui l'exercent. Dans des emplois où les actions sont multiples, le risque est grand d'obtenir des descriptions trop vagues et trop théoriques si l'on se contente d'une interrogation globale. Ce constat, le CRÉDOC a pu le faire lors d'études et d'interventions auprès des travailleurs sociaux.



Prise dans sa globalité, l'analyse de la scène ne produit que des compétences généralistes. Pour analyser finement les compétences mises en oeuvre, chaque scène est découpée en autant de " Plan/séquences " que nécessaires. Ce découpage est décidé avec les enquêtés. Après la description des situations professionnelles, les travailleurs sociaux sont invités à réfléchir aux compétences qu'ils utilisent dans chaque Plan. Leurs appréciations constituent ce que nous dénommons, des " formulations de compétences ".

Schéma d'un découpage par Plans/séquence et formulations de compétences correspondantes (C)

début?				fin
<i>PL 1</i>	<i>PL 2</i>	<i>PL 3</i>	<i>PL 4</i>	<i>PL 5</i>
<i>C 1</i>	<i>C 2</i>	<i>C 3</i>	<i>C 4</i>	<i>C 5</i>

CRÉDOC, 1996

Exemple de choix de situation professionnelle : " L'activité après le repas et jusqu'au coucher "

Exemple d'une " description de scène " professionnelle

début ?

Dans le cadre de l'internat, l'éducateur relate son travail du dîner au coucher : ce soir-là après le dîner, j'ai animé une activité de jeux de société. En fait, mon travail consiste premièrement à faire choisir les jeux aux enfants, à les distribuer, à installer les enfants de manière à ce que tout se passe bien, puis à observer le déroulement de l'activité. J'interviens pour régler un désaccord.

fin

début?

fin

<i>je fais choisir les jeux aux enfants</i>	<i>j'installe les enfants devant les jeux</i>	<i>j'observe le déroulement de l'activité</i>	<i>J'interviens pour régler un désaccord</i>
<ul style="list-style-type: none"> - proposer un échantillon de jeux qui puissent intéresser tous les enfants - être attentifs à ce qu'il n'y ait pas d'enfant rejeté ou exclu - veiller à ce que les jeux choisis ne mettent pas l'enfant en situation d'échec 	<ul style="list-style-type: none"> - être attentif au confort des enfants pour qu'ils soient à l'aise pour jouer et que l'inconfort ne perturbe pas l'activité par l'agitation. 	<ul style="list-style-type: none"> - être attentif au bon déroulement de l'activité, - savoir intervenir pour aider un enfant en trop grande difficulté face au problème à résoudre, - enregistrer les comportements des enfants pendant l'activité 	<ul style="list-style-type: none"> - intervenir rapidement pour éviter que la situation ne dégénère entre les joueurs, mais aussi que cela perturbe l'ensemble de l'activité et du groupe,

CRÉDOC, 1996

Ce schéma théorique a guidé l'enquête du CRÉDOC. Cependant, l'importance de l'échantillon (220 enquêtés) ne permettait pas d'atteindre le même niveau de précision que lors d'entretiens qualitatifs généralement utilisés dans les enquêtes-emploi. Dans ce type d'enquête, le temps est un facteur déterminant, car les entretiens sont suffisamment longs pour que l'enquêteur puisse aider l'enquêté à faire émerger des " formulations de situations professionnelles " et des formulations de compétences " associées à ces situations. De ce fait, les " formulations ", dans cette enquête-ci sont restées parfois globales. Cependant, le volume

du matériau recueilli permet, malgré tout, un bon éclairage des situations professionnelles et des compétences des éducateurs des catégories 1, 2, 3 et 4 principalement. En effet, la constitution de l'échantillon ne peut prétendre embrasser toutes les situations professionnelles et les nombreuses compétences de ce métier à facettes multiples.

La démarche d'élaboration du référentiel comporte deux phases :

1. coder et classer les situations professionnelles choisies et décrites par les éducateurs spécialisés;
2. repérer et libeller les formulations de compétences associées par les éducateurs spécialisés aux situations professionnelles.

Deux cents seize éducateurs spécialisés ont été interviewés. Il leur a été demandé de choisir deux situations professionnelles et de décrire chacune d'entre elle de façon chronologique. Pour des raisons de durée des entretiens et de coût, la troisième question " l'activité la plus significative de votre métier d'éducateur " n'a pas fait l'objet d'une interrogation sur les compétences associées. Elle a été utilisée uniquement pour le référentiel situations professionnelles. Pour les deux autres questions, les éducateurs devaient décrire les compétences qu'ils mobilisaient à chacune des étapes (ou séquence) de la situation professionnelle.

Ainsi, 432 situations professionnelles ont été proposées. Celles-ci ont fait l'objet d'un post-codage pour le traitement statistique de l'enquête. Ce traitement de l'information recueillie a abouti à l'élaboration de 32 situations professionnelles types (surveillance, animation d'atelier). Ces 32 situations professionnelles types ont ensuite été organisées en 7 modes d'action– voir tableau ci-après.

2.3.2 Référentiel des modes d'actions et des situations professionnelles des éducateurs interrogés

Modes d'action	Situations Professionnelles-Types
Mode 1 : l'action éducative par les actes de la vie quotidienne	1- vivre avec 2- assurer un suivi scolaire/activités scolaires 3- être présent pendant temps informels, temps libre 4- surveiller 5- organiser/gérer 6- prendre soin de la santé
Mode 2: l'action éducative par la relation	1 - susciter des discussions/échanges informels 2- conduire des entretiens avec la personne 3- conduire des entretiens avec entourage 4- conduire des réunions de groupe 5- gérer des conflits/cas difficile
Mode 3 : l'action éducative à partir de l'activité	1- animer des activités éducatives formelles (ateliers) 2- encadrer les sorties en groupe/individuel (enfant + éducateur) 3- organiser des activités éducatives informelles 4- mener des activités rééducatives 5- faire acquérir des apprentissages 6- observer la personne pendant l'activité 7- mettre en situation professionnelle
Mode 4 : la médiation avec l'entourage de la personne	1- conduire des rencontres/échanges avec les parents 2- avoir des échanges/contacts téléphone avec les " partenaires 3- faire des rencontres/démarches avec la personne 4- être en situation de représentation
Mode 5 : l'analyse de la pratique éducative	1- faire des bilans 2- participer à des réunions formelles/échanges entre collègues 3- utiliser des outils/supports d'information 4- confronter un diagnostic, un projet
Mode 6 : l'organisation/coordination	1- organiser/coordonner en interne 2- coordonner l'action avec les partenaires 3- assurer un accueil, un relais
Mode 7 : la gestion/administration	1- assurer des tâches administratives 2- faire des démarches administratives 3- assurer des tâches matérielles

Cependant, dans la succession des séquences qui décrivent une situation professionnelle, l'une des séquences pouvait relever d'une Situation Professionnelle Type différente de celle dans laquelle a été classée la situation professionnelle choisie par l'éducateur.

Exemple :

Un éducateur choisi de décrire comme situation professionnelle "*Après le goûter, les enfants font leurs devoirs*". Cette situation professionnelle comprend plusieurs séquences. L'une d'entre elles, "*je surveille les enfants pendant les devoirs*", mobilise des compétences, décrites par l'éducateur, similaires à celles des compétences décrites par les éducateurs qui ont choisi comme situation professionnelle "*je surveille les enfants pendant les repas*". Dans ce cas de figure, les deux séquences et les compétences qui leur sont associées seront classées et décrites dans la fiche décrivant la situation professionnelle intitulée "Surveiller".

Pour opérer les regroupements de compétences, il était nécessaire que les formulations de compétences proposées pour une S.T.P. s'inscrivent également dans une logique commune ou proche ("*Répéter autant de fois que nécessaire le geste oublié ; Ne pas faire à la place de l'enfant, etc.*").

Les libellés des situations professionnelles et des compétences associées sont reprises sous la forme rédigée dans le questionnaire, sauf exception pour des abréviations et autres formes d'écriture rapide. Un effort important a été réalisé dans la transcription des réponses des éducateurs, car on ne peut exclure qu'une transcription de réponses n'introduisent des différences dans le libellé des compétences. Or, le choix des termes est essentiel. En effet, dans certains cas, le verbe choisi pour décrire une activité n'est pas neutre : il sous-tend un mode pédagogique. A titre d'exemple, l'expression "aider un enfant à manger" sous-tend un mode pédagogique différent de l'expression "permettre à un enfant de manger".

Enfin, pour chaque mode d'action, des formulations de compétences principales sont proposées. Elles sont fondées à la fois sur leur fréquence d'apparition, mais aussi sur une appréciation plus globale : elles sont particulièrement caractéristiques de ce domaine.

Le référentiel est organisé en sept parties qui composent les sept modes d'action. Chacun de ces domaines est détaillé par Situation Professionnelle-Type (S.T.P.) A chacune de ces S.T.P., des formulations de compétences sont agrégées (voir annexe 1). Celles-ci sont déclinées sous trois registres :

- * les connaissances (Savoirs)
- * les techniques professionnelles et procédures (Savoir-faire)
- * les attitudes et comportements (Savoir-être)

2.3.3 Référentiel des modes d'actions et compétences

Modes d'action	Principales compétences associées (*)
<p>Mode 1 : l'action éducative par les actes de la vie quotidienne</p>	<p><i>Savoir-faire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ accepter de répéter les gestes, les mêmes actes, ⊙ observer les attitudes et comportements, ⊙ savoir organiser les moments de la vie quotidienne, ⊙ savoir anticiper les problèmes de comportements, ⊙ savoir construire un parcours de progression, ⊙ savoir se faire discret, <p><i>Savoir-être :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ être rigoureux, ⊙ être capable d'être ferme, de donner des limites, ⊙ être disponible, à l'écoute, attentif, ⊙ être respectueux de l'autre, de son rythme.
<p>Mode 2: l'action éducative par la relation</p>	<p><i>Savoirs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ connaissances théoriques générales (psychologie), ⊙ connaissances techniques (analyse systémique), <p><i>Savoir-faire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ analyser rapidement les situations, ⊙ maîtriser la conduite d'entretien, ⊙ savoir écouter dans les moments informels, ⊙ éviter d'interpréter, de porter des jugements hâtifs, ⊙ savoir analyser des fonctionnements de groupe, ⊙ déterminer la bonne attitude au bon moment, <p><i>Savoir-être :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ être patient et calme, ⊙ être maître de son émotion ⊙ pouvoir être exigeant et ferme.

<p>Mode 3 : l'action éducative à partir de l'activité</p>	<p><i>Savoirs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ techniques associées aux activités mises en place, ⊙ connaissance du développement de l'enfant et de l'adolescent, <p><i>Savoir-faire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ faire preuve de méthode (s'informer sur les risques, les méthodes d'apprentissage, les procédures) ⊙ observer et évaluer les progrès de la personne, ⊙ savoir évaluer les capacités de la personne pour ne pas la mettre en échec, ⊙ savoir organiser et gérer une activité éducative, ⊙ savoir analyser les attitudes et les comportements des personnes, ⊙ savoir faire circuler la parole dans un groupe <p><i>Savoir-être :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ être rigoureux, ⊙ être capable de fermeté sur les règles de déroulement de l'activité, ⊙ être vigilant aux capacités d'autrui, à son écoute.
<p>Mode 4 : la médiation avec l'entourage de la personne</p>	<p><i>Savoirs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ connaître les techniques d'entretien ⊙ posséder des outils d'analyse des systèmes relationnels (analyse systémique) <p><i>Savoir-faire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ faire preuve de méthode, ⊙ savoir observer les attitudes et comportements, ⊙ savoir s'exprimer clairement et à bon escient, ⊙ savoir être prudent dans ses diagnostics, ⊙ savoir apprécier, évaluer ce qui peut être dit, transmis, ⊙ savoir « utiliser » les paroles et les propos dans la médiation, <p><i>Savoir-être :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ être attentif à la façon à la façon dont les autres reçoivent l'information, ⊙ ne pas contraindre les situations conflictuelles, ⊙ être respectueux des compétences des uns et des autres ⊙ accepter le travail en équipe, en partenariat ⊙ être diplomate
<p>Mode 5 : l'analyse de la pratique éducative</p>	<p><i>Savoirs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ connaissances théoriques générales (psychologie), ⊙ connaissance de l'histoire (institutionnelle, du métier) <p><i>Savoir-faire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ savoir rédiger ⊙ savoir s'exprimer, ⊙ savoir dégager les éléments essentiels, importants à transmettre, à communiquer, <p><i>Savoir-être :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ accepter la critique et les remises en cause, ⊙ accepter le travail sur soi, ⊙ être ouvert à l'échange pour améliorer son travail et progresser personnellement ⊙ avoir l'esprit de synthèse

<p>Mode 6 : l'organisation/coordination</p>	<p><i>Savoir-faire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ savoir rédiger un projet, ⊙ savoir s'exprimer, exposer, ⊙ savoir organiser la circulation de l'information, ⊙ savoir négocier. <p><i>Savoir-être :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ être ferme sur les règles de fonctionnement instaurées, ⊙ être ouvert à l'échange, ⊙ être organisé, avoir l'esprit méthodique.
<p>Mode 7 : la gestion/administration</p>	<p><i>Savoir-faire :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ avoir de la méthode (classement de l'information), ⊙ avoir une vision d'ensemble de la structure, de son organisation, de ses modes de fonctionnement, ⊙ savoir négocier. <p><i>Savoir-être :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊙ accepter les tâches peu valorisantes, répétitives de la gestion ⊙ être rigoureux.

Globalement les registres des Savoir-faire et des Savoir-être sont largement évoqués par les éducateurs. Ce constat s'appliquait aux travaux menés sur les éducateurs de la Prévention spécialisée⁴⁶. Les savoirs théoriques sont très peu mis en avant. Par ailleurs, d'autres aspects, évoqués dans les entretiens et les résultats de l'enquête (première partie) apparaissent peu. Parmi ceux-ci, figurent les ressources et les compétences collectives qui résultent des ensembles : l'équipe et l'institution. Lorsque les situations de réunion d'équipe sont évoquées, c'est le comportement et l'attitude de l'éducateur interrogé qui sont décrits. Rien n'est dit de l'apport du groupe en tant que collectif. Ceci dit, le mode d'interrogation choisi ne permet guère l'évocation des compétences collectives puisqu'on interroge la personne sur ses compétences. Malgré tout, dans l'enquête auprès des éducateurs de la Prévention spécialisée, les compétences collectives ont été également peu choisies en exemple de situation professionnelle, alors qu'ils ont en règle générale, un discours qui met en avant l'équipe comme source de compétences collectives. De même, les questionnaires fournissent peu d'indications sur les savoir-faire liés à l'expérience professionnelle des éducateurs spécialisés, alors qu'elle constitue un critère important dans les critères d'appréciation des éducateurs à embaucher. En fait, l'expérience professionnelle n'est pas exprimée comme compétence. Elle n'apparaît comme déterminante qu'après une analyse des formulations de compétences des éducateurs à propos des diverses situations professionnelles. En fait, l'expérience professionnelle développe des capacités d'adaptation aux situations rencontrées, d'analyse de ces situations⁴⁷. Dans ce sens, elle devient un critère important de sélection à l'embauche.

⁴⁶ DUBÉCHOT Patrick : *La prévention spécialisée aujourd'hui : situations professionnelles et compétences*, étude réalisée pour PROMOFAF, Collection des Rapports du Crédoc, n°170, septembre 1996.

⁴⁷ Idem.

Par ailleurs, certaines situations professionnelles telles que les activités de diagnostic ou de travail pédagogique en équipe sont peu présentes dans les questionnaires. De fait, les compétences associées à ce type de situations professionnelles ne peuvent être décrites. Ces situations n'ont pas été choisies par les éducateurs spécialisés. Pour autant, cela ne signifie pas qu'elles n'existent pas dans leurs pratiques ou qu'ils ne possèdent pas les compétences pour le faire. Mais dès lors que l'on demande à un individu de choisir une situation professionnelle pour décrire ses compétences, il est très rare qu'il choisisse une activité "invisible", comme une activité de diagnostic. Il est en effet, beaucoup plus simple de décrire une situation que l'interviewé et l'enquêteur peuvent "imager" par des faits concrets.

2.3.3.1 Un socle commun de compétences

Les compétences communes aux situations professionnelles et aux domaines d'activités sont donc principalement de deux types : les techniques professionnelles (Savoir-faire) et les attitudes et comportements (Savoir-être).

L'étude des différences et des proximités de compétences entre les situations professionnelles-types a révélé :

1. un socle de compétences communes profond, peu étendu, stable, bien ancré dans la culture ;
2. des différences dans la façon de mobiliser ce socle de compétences, qui sont fonction du cadre d'intervention de l'éducateur spécialisé ;
3. l'importance que les éducateurs spécialisés attachent à " leur rôle ".

Dans leur pratique professionnelle, les éducateurs spécialisés mettent en oeuvre un socle de compétences communes profond, peu étendu, stable, bien ancré dans la culture. Quels que soient le public et le cadre d'intervention dans lesquels les éducateurs spécialisés exercent leur métier, les techniques professionnelles les plus souvent citées relèvent :

- des techniques d'observation et de diagnostic
- des techniques de relationnelles
- des techniques pédagogiques.

Les éducateurs développent lors de la mise en oeuvre de ces techniques professionnelles des comportements spécifiques, les plus souvent cités sont : la disponibilité, l'empathie, la rigueur, la vigilance, et la fermeté ou l'autorité.

2.3.3.1.1 - Une proximité de compétences liée à la conception que les éducateurs ont de leur rôle

Bien entendu, ce socle de compétences communes est mobilisé dans des cadres d'action différents. Ces différences de cadres d'interventions sont liées principalement à trois critères :

- l'âge du public (enfant, adolescent, adulte),
- aux problèmes ou au " handicap " du public (handicap psychomoteur et/ou mental, préjudice moral ou corporel, délinquance plus ou moins aggravée, inadaptation sociale) ;
- au " lieu " d'intervention de l'éducateur (intervention en milieu ouvert ou en internat).

Ces différences de cadre d'intervention conduisent les éducateurs spécialisés à réaliser des activités différentes. Cependant, le socle des compétences est similaire quelque soit les activités réalisées et quelque soit le cadre d'intervention.

2.3.3.1.2 - Chacune des trois techniques est plutôt spécifique d'un domaine d'activité

Les procédures, les savoir-faire et les comportements mobilisés au niveau des techniques relationnelles, d'observation et des techniques pédagogiques sont également quelque peu différentes, suivant le domaine d'activité dans lequel se situe l'éducateur et suivant le type de capacités à transférer au public. Les capacités à acquérir par le public sont de deux types. On distingue, ce qu'on appellera par convention les capacités techniques et les capacités sociales.

Les capacités techniques à transmettre sont de nature différente en fonction du degré de handicap. Par exemple, lorsque le degré d'autonomie psychomoteur du public le permet, il s'agit : de savoir calculer, de savoir lire, de savoir faire de l'équitation. L'acquisition de ces capacités techniques se fait dans un cadre formel que les éducateurs désignent sous le terme "d'atelier". Dans ce cadre, les techniques professionnelles utilisées font fréquemment appel aux techniques pédagogiques.

Lorsque le degré de handicap est plus important (ou le degré d'autonomie du public est moins développé), il s'agit de permettre au public d'acquérir un niveau d'autonomie suffisant pour lui permettre de "s'occuper de soi" : être capable de manger seul, de s'habiller seul, etc. Dans ce cadre, l'apprentissage des actes de la vie quotidienne nécessaire à l'obtention de son autonomie devient un acte éducatif à part entière, au sens où il s'agit d'un moment destiné à l'apprentissage de techniques non maîtrisées par le public. Dans ce cadre, les techniques

professionnelles qui font appel aux techniques relationnelles sont peu mobilisées, en revanche, les techniques pédagogiques et d'observation le sont beaucoup plus.

Sous le terme de capacités sociales, nous regrouperons par convention tout ce que les éducateurs spécialisés désignent sous les termes de "contraintes de la vie en groupe", de "savoir-vivre", de prise en compte des réalités du monde extérieur", de "communiquer avec les autres", etc. L'acquisition de ces compétences sociales, lorsque le degré de handicap ou le degré d'autonomie le permet, s'effectue le plus souvent dans "le Domaine des actes de la vie quotidienne". Lorsque le domaine d'intervention des éducateurs est celui de l'insertion, faire prendre conscience aux jeunes de la nécessité d'acquiescer ce type de capacités, s'effectue le plus souvent dans le Domaine "de l'action éducative par la relation". Dans ce cadre, les techniques professionnelles font presque exclusivement appel aux techniques relationnelles.

2.3.3.1.3 Les compétences mobilisées différemment suivant le référent idéologique et la personnalité de l'éducateur

Les techniques d'observation, les techniques relationnelles et les techniques pédagogiques sont chacune le produit de comportements, de procédures, et de savoir-faire. Ce produit est vraisemblablement différent suivant le courant idéologique auquel se réfère implicitement l'éducateur, mais très probablement également suivant la personnalité de l'éducateur. On distingue de façon un peu schématique ce qui relève des modes d'actions directifs des modes d'actions non directifs.

Par exemple, dans un mode relationnel directif, des éducateurs citent les procédures et les attitudes suivantes : Définir au départ les règles de conduite", "Renvoyer à l'autre sa compréhension du problème : ce qui n'est pas cohérent, ce qui n'est pas réaliste", "Le reprendre sur sa façon de parler", "Lui dire les difficultés qu'il rencontrera à l'extérieur s'il continue à se comporter comme ça", "Etre ferme sur le respect des heures de rendez-vous", "Faire preuve d'autorité pour se faire respecter, ect."

Par exemple, dans un mode non-directif de conduite d'entretien, des éducateurs citent les procédures et les attitudes suivantes : "Reformuler dans ce que dit le jeune, tout ce qui correspond à ses désirs et à ses difficultés de façon à ce qu'il analyse ses possibilités" , "Décrypter les non-demands pour amener le jeune à formuler l'implicite (difficultés, craintes, etc.)" ; "Etre à l'écoute, être attentif à ne pas faire des reformulations induisant les réponses"; "Etre rigoureux dans le choix des mots pour ne pas trahir les propos du jeune" ; "Etre patient : laisser aux choses le temps de se dénouer, laisser au jeune le temps de diagnostiquer par lui-même ce qui dans son projet est irréaliste"

2.4 Chapitre 5 : analyse de l'emploi et des compétences selon le type de structure

2.4.1 Introduction et questions méthodologiques

L'approche proposée dans cette dernière partie est radicalement différente, du point de vue de la méthode, de la précédente qui proposait une organisation et une classification des situations et des compétences associées citées dans l'ensemble des entretiens.

La démarche adoptée cette fois est davantage qualitative et analytique. De la lecture transversale des questionnaires, mais aussi par imprégnation des résultats précédents (enquête quantitative et construction du référentiel SPT/Compétences), il paraissait intéressant de proposer une autre construction.

En effet, une analyse des compétences suppose une description rigoureuse des emplois et des postes de travail. Pour cela, il faut que soient distingués les concepts de finalité, de fonction et d'activités ou de situations professionnelles :

- ◆ La finalité : elle indique le " service attendu " de l'emploi. En d'autres termes, il s'agit de mettre en évidence le " sens " de l'emploi, sa contribution spécifique aux objectifs de l'établissement ou du service.
- ◆ La fonction : elle indique et répond à deux questions principales : à quoi sert l'emploi ?, quels sont les objectifs qui lui sont assignés? La fonction du professionnel qui occupe cet emploi est délimitée par les réponses apportées à ces deux questions. Cette fonction peut se décrire à travers une combinaison d'activités et de situations professionnelles.
- ◆ Les activités ou situations professionnels : elles indiquent ce que doit faire la personne qui occupe l'emploi.

Un ensemble de compétences ont été ainsi associées à ces descriptions d'emploi. Elles reprennent les deux catégories de compétences principales évoquées lors des entretiens : les procédures et savoir-faire, les comportements et attitudes (Savoir-être).

Ce traitement qualitatif des questionnaires tente d'apporter un nouvel éclairage sur l'hypothèse du départ : l'existence de situations professionnelles et de compétences distinctes selon les secteurs d'intervention, mais aussi l'existence d'un socle commun à l'ensemble des emplois d'éducateurs et des éducateurs interrogés. Pour compléter les approches précédentes, l'analyse porte sur les trois groupes d'établissements et services définis précédemment :

- Le groupe 1, qui regroupe les établissements médico-sociaux accueillants des enfants et des adolescents,
- Le groupe 2, qui regroupe les établissements accueillant des adultes handicapés.
- Le groupe 3, les services de milieu ouvert ou d'insertion.

Dans le cadre de ce programme, notre ambition est de fournir un éclairage des différences et des points communs en fonction du cadre d'intervention. Le choix s'est donc porté sur les finalités qui sont apparues les plus significatives de l'échantillon d'éducateurs enquêtés :

- " accompagner et éduquer les enfants et adolescents au quotidien " pour le premier groupe,
- " aider les personnes à développer leur autonomie au travers des actes de la vie quotidienne et d'activités ludiques " pour le groupe 2,
- " guider et accompagner les jeunes dans la mise en oeuvre de leur projet d'insertion " pour le groupe 3

2.4.2 Référentiel des compétences en fonction des types de structures

2.4.2.1 Les compétences des éducateurs spécialisé en internat auprès d'enfants et d'adolescents

La finalité :

Le traitement des entretiens, l'analyse de leur contenu semble faire émerger un " service attendu " lié à la mission éducative, voir rééducative dans certains cas, mais aussi au mode de prise en charge en internat.

La fonction :

Quatre objectifs principaux ont été retenus :

- suivre et évaluer le comportement de l'enfant,
- animer la vie d'un groupe d'enfants
- échanger avec les enfants pour les aider à résoudre d'éventuels problèmes
- gérer les relations de groupe.

Les activités ou situations professionnels :

Pour chacun de ces objectifs, une série de situations professionnelles caractéristiques du travail des éducateurs rencontrés sont proposées.

- *suivre et évaluer le comportement de l'enfant* : Pour assurer cet objectif, l'éducateur observe, fournit de l'information aux différents " partenaires " ou collaborateurs.
- *animer la vie d'un groupe d'enfants* : L'éducateur organise et gère la vie du groupe principalement. Il est au centre de la vie et des tâches quotidiennes
- *échanger avec les enfants pour les aider à résoudre d'éventuels problèmes* : l'éducateur est l'interlocuteur privilégié de l'enfant et il constitue un " repère ".
- *gérer les relations de groupe* : l'éducateur régule les comportements et les problèmes relationnels.

Les compétences associées :

- *suivre et évaluer le comportement de l'enfant* : l'éducateur doit mettre en oeuvre des capacités d'observation et d'analyse, de communication de cette analyse à d'autres.
- *animer la vie d'un groupe d'enfants* : L'éducateur doit développer des compétences en matière d'organisation des emplois du temps, dans une logique de " vie familiale ".
- *échanger avec les enfants pour les aider à résoudre d'éventuels problèmes* : l'éducateur doit organiser des " moments de rencontres ", des contacts privilégiés avec l'enfant et pour cela montrer sa disponibilité et son ouverture.
- *gérer les relations de groupe* : l'éducateur doit évaluer rapidement la situation et mettre en oeuvre les mesures adéquates. Il doit se montrer ferme, maître de lui-même et à la hauteur de la situation.

2.4.2.2 Les compétences des éducateurs en internat auprès d'adultes handicapés

La finalité :

Les missions de ce groupes d'établissements peuvent se situer l'aide à l'acquisition d'une certaine autonomie physique dans la vie quotidienne. Les activités éducatives constituent un pôle d'apprentissage et de mobilisation de ces acquis important. Le mode cadre de la prise en charge principal dans l'échantillon reste l'internat et parfois pour un long terme.

La fonction :

Cinq objectifs principaux ont été retenus :

- suivre et évaluer le comportement de l'enfant,
- aider l'enfant à développer son autonomie dans les actes de la vie quotidienne,
- travailler avec l'enfant au travers d'une activité pour développer son autonomie,
- gérer les relations de groupe.
- rencontrer les parents et travailler en étroite collaboration avec eux

Les activités ou situations professionnels :

- *suivre et évaluer le comportement de l'enfant* : Pour assurer cet objectif, l'éducateur, outre un travail d'observation, doit noter avec rigueur les signes de l'évolution des gestes et comportements de la personne que ce soit dans la vie quotidienne comme dans les activités.
- *aider l'enfant à développer son autonomie dans les actes de la vie quotidienne* : L'éducateur aide les personnes dans les tâches quotidiennes
- *travailler avec l'enfant au travers d'une activité pour développer son autonomie* : l'éducateur est le pédagogue qui doit, à travers la réalisation d'activités ludiques et éducatives, faire acquérir des gestes et des comportements qui facilitent l'autonomie de la personne.
- *gérer les relations de groupe* : l'éducateur régule les comportements et les problèmes relationnels.
- *rencontrer les parents et travailler en étroite collaboration avec eux* : Les parents sont associés aux efforts des éducateurs pour aider la personne à progresser.

Les compétences associées :

- *suivre et évaluer le comportement de l'enfant* : l'éducateur doit mettre en oeuvre des capacités d'observation et d'analyse, de diagnostic.
- *aider l'enfant à développer son autonomie dans les actes de la vie quotidienne* : L'éducateur doit adapter en permanence ses exigences aux capacités des personnes, mais aussi aux objectifs de progression fixés. Il doit également contribuer à les mettre en situation de réussite.
- *travailler avec l'enfant au travers d'une activité pour développer son autonomie* : les compétences ne sont guère différentes de celles ci-dessus, en dehors du fait que l'éducateur doit savoir organiser matériellement l'activité. Il doit donc en contrôler le bon déroulement.
- *gérer les relations de groupe* : l'éducateur évaluer rapidement la situation et mettre en oeuvre les mesures adéquates. Il doit se montrer ferme, maître de lui-même et à la hauteur de la situation
- *rencontrer les parents et travailler en étroite collaboration avec eux* : L'éducateur doit prendre en compte les désirs et comportements des parents vis-à-vis de la personne prise en charge. Outre des capacités à expliciter les progrès de la personne, ses difficultés, il doit aussi rassurer, être respectueux d'un certain partage des rôles dans l'évolution de la personne avec les parents.

2.4.2.3 Les compétences des éducateurs de jeunes, en milieu ouvert ou en insertion

La finalité :

Rassembler les "secteurs" du milieu ouvert et celui des dispositifs d'insertion n'est pas une opération évidente. Elle peut sur certains points ne pas être pertinente. Cependant, prendre comme finalité l'accompagnement du jeune dans son projet d'insertion est une finalité suffisamment large qui rassemblent beaucoup d'entretiens d'éducateurs de ces deux "secteurs".

La fonction :

Quatre objectifs principaux ont été retenus :

- aider/ permettre au jeune à concevoir, imaginer et concrétiser un projet,
- faire le point régulièrement avec le jeune pendant la durée du projet,
- s'appuyer sur le réseau de partenaires pour aider le jeune dans son projet,
- accompagner le jeune dans ses démarches.

Les activités ou situations professionnels :

- *aider/ permettre au jeune à concevoir, imaginer et concrétiser un projet* : l'éducateur doit contribuer à faire émerger le projet du jeune et participer à son élaboration et à sa mise en oeuvre.
- *faire le point régulièrement avec le jeune pendant la durée du projet* : au cours de la phase de mise en oeuvre, l'éducateur veille et intervient à différentes étapes pour soutenir la démarche du jeune,
- *s'appuyer sur le réseau de partenaires pour aider le jeune dans son projet* : l'éducateur doit pouvoir utiliser le réseau de relations constitué par son service ou par lui-même sur le territoire de son intervention. Il doit pouvoir mobiliser les partenaires des différents services susceptibles de contribuer à la réussite du projet du jeune.
- *accompagner le jeune dans ses démarches* : l'éducateur doit dans cette phase finale d'aboutissement du projet avoir une fonction de médiateur et donc il doit être en contact avec les autres acteurs qui interviennent dans le projet.

Les compétences associées :

- *aider/ permettre au jeune à concevoir, imaginer et concrétiser un projet* : l'éducateur doit pour faire émerger le projet du jeune l'aider à l'exprimer. Il fait s'exprimer le jeune, l'inciter à se poser des questions sur ces désirs et ses capacités. La parole et le dialogue est là l'instrument privilégié de l'éducateur. Il doit avoir une bonne capacité d'écoute et montrer de la patience.
- *faire le point régulièrement avec le jeune pendant la durée du projet* :
- *s'appuyer sur le réseau de partenaires pour aider le jeune dans son projet* : l'éducateur doit pouvoir utiliser le réseau de relations constitué par son service ou par lui-même sur le territoire de son intervention. Il doit pouvoir mobiliser les partenaires des différents services susceptibles de contribuer à la réussite du projet du jeune.
- *accompagner le jeune dans ses démarches* : l'éducateur doit dans cette phase finale d'aboutissement du projet avoir une fonction de médiateur et donc il doit être en contact avec les autres acteurs qui interviennent dans le projet.

2.5 Conclusion : Analyse du différentiel éducateurs/décideurs

2.5.1 L'éducateur...

L'annexe au décret de juillet 1990 précise ⁴⁸ que l'éducation spécialisée concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents ou au soutien d'adultes en collaboration avec tous ceux qui participent à l'action éducative, thérapeutique et sociale. La première partie de cette définition cerne la fonction de l'éducateur telle qu'elle a pu être définie jusque dans les années quatre-vingt. Comme le souligne M. CHAUVIERE, de la fin de la guerre à la fin des années soixante-dix, le savoir-être d'abord, puis les savoir-faire et savoir-être ont constitué la base des références de la compétence des éducateurs. Les éducateurs interrogés au cours de l'enquête CREDOC ont massivement décliné des situations professionnelles et des compétences qui se situent dans cette perception de l'éducateur qui aide l'autre.

La deuxième partie de la définition renvoie à la notion de travail « en partenariat » largement répandue au cours des années quatre vingt. Au cours de la dernière décennie s'est développé le concept d'ingénierie sociale qui concourt également à un déplacement de la fonction de l'éducateur : au même titre que d'autres (« partenaires ») et participe à l'action éducative, thérapeutique et sociale auprès des personnes.

Les personnes regroupées dans la catégorie « décideurs » ont manifesté une forte attente des compétences liées à ce modèle d'intervention et qui se traduisent par de savoirs et savoir-faire particuliers. Cependant, les éducateurs de l'enquête CREDOC ont peu inscrit leurs situations professionnelles et leurs compétences dans ce modèle d'intervention.

Cette situation de décalage entre les attentes des « décideurs » et des compétences évoquées au cours de l'enquête seront traitées dans un second temps. Avant l'analyse de ce différentiel, nous proposons d'opérer un rapprochement entre les références textuelles et les réponses des éducateurs.

2.5.1.1 L'éducateur, un professionnel de l'action éducative

⁴⁸ Cf. Annexe du décret N° 90.574 du 6 juillet 1990 portant la modification du décret N° 67.138 du 22 février 1967 instituant un diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.

Une analyse transversale des domaines d'activité identifiés dans le référentiel, Situations professionnelles / Compétences associées, montre que globalement les registres des savoir-faire et des savoir-être sont largement évoqués par les éducateurs interrogés. Ces registres de compétences concourent à l'image du professionnel de l'action éducative de l'après-guerre et jusqu'aux années quatre vingt selon le découpage de Michel CHAUVIERE. Ce professionnel privilégie la relation éducative entre lui (ou l'équipe) et la personne prise en charge. L'éducateur est celui qui aide l'autre dans son cheminement vers l'autonomie. Pour cela, il instaure entre lui, ses collègues et les personnes un rapport social qui s'articule autour de trois grands modes d'intervention :

- le partage du vécu quotidien
- l'écoute de l'autre, mais avec un double regard (sur l'autre et sur soi) dans une perspective analytique du rapport entretenu.
- l'utilisation de techniques éducatives de médiation ou transitionnelles.

L'équipe et les pairs ont alors une fonction d'aide, de conseil, de supervision du travail éducatif réalisé. Plus rarement, ils servent d'instance d'évaluation. Dans ce modèle d'intervention éducative, le savoir-être apparaît fondamental et le professionnel doit faire preuve d'une capacité à entrer en relation avec les personnes prises en charge, mais aussi avec ses collègues. Comme cela a été précisé ⁴⁹ les référents de la formation de ce « modèle » d'intervention reste le handicap et l'inadaptation.

Au delà du socle commun de compétences que nous avons identifiées (techniques d'observation, de relation, pédagogiques), des différences dans la façon de mobiliser ce socle de compétences sont apparues, en fonction du cadre d'intervention de l'éducateur, du rôle de celui-ci, mais surtout du sens de l'action de l'institution.

Les trois groupes de structures identifiées montrent que l'éducateur :

- sert à faire vivre en groupe des personnes ou à travers cette vie quotidienne à opérer un travail d'éducation, de socialisation (groupe 1, établissements médico-sociaux).

⁴⁹ États généraux des éducateurs, organisés, les 2 et 3 avril 1992 par la revue Lien Social à Toulouse.

- cherche à développer l'autonomie de la personne handicapée par l'acquisition de gestes utiles à la vie quotidienne (groupe 2).
- tente de faire émerger un projet de vie, un projet professionnel et d'accompagner le jeune dans sa mise en oeuvre dans le contexte du quartier ou dans son lieu de vie - (groupe 3).

Or, si les deux premiers groupes de structures ou de services « collent » avec la première partie de la définition de juillet 90 (quoique des évolutions se font jour), le troisième groupe est directement concerné par la collaboration avec tous ceux qui participent à une action éducative et sociale : « les partenaires ». Dans l'enquête du CREDOC, peu de situations professionnelles ont été évoquées autour de ce domaine vaste et flou de l'insertion.

2.5.1.2 L'éducateur, un professionnel de l'insertion sociale et professionnelle

Les textes relatifs au secteur à partir de 1975 vont mettre l'accent sur la notion de projet : projet d'établissement mais aussi projet individuel d'accompagnement de l'utilisateur. Cette « pédagogie du projet » va être renforcée par les multiples dispositifs liés à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et à la lutte contre l'exclusion. Cependant, cet accompagnement s'opère en partenariat, et en relève plus des seuls éducateurs. Les nouveaux modes d'intervention mettent en avant de nouvelles compétences : connaissance de l'environnement, capacité de négociation, d'évaluation, de diagnostic etc. Le travail de l'éducateur s'inscrit dans un cadre territorialisé et davantage collectif dans une logique de répartition des interventions en fonction des champs de compétences des uns et des autres.

Ces changements sont observables dans le secteur de l'insertion principalement. Pour cette raison, dans ce programme, nous avons prêté une attention particulière aux éducateurs rencontrés travaillant dans les services de milieu ouvert ou d'insertion : le groupe 3.

Ces éducateurs, dans notre échantillon, ont évoqué des situations professionnelles centrées sur l'accompagnement individuel de l'utilisateur dans son projet. On peut en retenir quatre :

- aider / permettre au jeune à concevoir, imaginer et concrétiser un projet
- faire le point régulièrement avec le jeune pendant la durée du projet
- s'appuyer sur le réseau de partenaires pour aider le jeune dans son projet
- accompagner le jeune dans ses démarches.

Les compétences associées à ces situations professionnelles renvoient à des compétences d'ordre relationnel à trois niveaux. En direction des usagers « aider le jeune à s'exprimer pour faire émerger son projet » ; en direction des partenaires : l'éducateur doit avoir une fonction de médiateur entre le jeune et les autres acteurs. Enfin, il doit être capable de mobiliser un réseau d'acteurs locaux, de partenaires dans l'objectif de contribuer à la réussite du projet de l'utilisateur. Les techniques relationnelles sont donc au cœur des compétences des éducateurs de ce groupe 3.

Il a donc été fait référence à des compétences de type l'éducateur « porteur de projet », travail éducatif en partenariat. Très peu de situations évoquent des compétences de type « gestionnaire » de projet ou d'ingénierie sociale. En ce sens, il existe un certain décalage entre ce que l'enquête a pu recueillir auprès des éducateurs et l'enquête conduite auprès des « décideurs » dans la première phase du programme.

2.5.2 Le différentiel éducateurs / décideurs

2.5.2.1 Comparatif à partir des domaines d'activité : valorisation par les décideurs de "l'analyse des pratiques".

Les commentaires des décideurs ne portent pas sur les trois premiers domaines d'activité repérés par le CREDOC qui correspondent aux trois leviers principaux de l'action éducative : l'action éducative par les actes de la vie quotidienne, par la relation, et à partir de l'activité. Ils portent peu sur le quatrième domaine qui concerne la relation avec l'entourage immédiat de la personne (famille). Ces premiers domaines concernent la relation duelle enfant/éducateur et son milieu élargi (groupe et famille) ; les activités entrent dans ce que nous avons appelé le système « de l'intervention directe ». Les décideurs se sont peu prononcés sur ce système là.

Par contre ils ont mis l'accent sur certaines des compétences des quatre autres domaines et plus particulièrement sur les compétences relatives à "l'analyse des pratiques professionnelles" (domaine 5 de l'étude CREDOC) ; les activités et les compétences repérées de part et d'autre sont identiques : activités de bilan, de réunions (connaissance de l'institution et de son évolution, attitude de confrontation des points de vue et remise en cause), outils et supports d'information écrits essentiellement (compétences liées aux techniques écrites, à l'analyse, à l'argumentation, à la synthèse et la prise de distance), diagnostic et projet

(compétences techniques et attitude de positionnement personnel doublée de la capacité à se remettre en cause).

Quelques différences concernent les domaines 6 et 7. Dans le domaine 6 des "activités de coordination et d'organisation", la coordination interne est peu évoquée par les décideurs ; ils se focalisent plus sur les relations avec les partenaires locaux ; dans le domaine 7, celui de la "gestion et de l'administration", les compétences d'identification des besoins de l'association et des fonctionnements internes est soulignée aussi par les décideurs qui ont tendance à y adjoindre systématiquement la connaissance de l'environnement, ajout que ne font pas les éducateurs.

Il semble que la grande différence porte sur l'attente des décideurs de voir des pratiques éducatives ouvertes et partenariales, alors que les éducateurs disent avoir peu de pratiques ouvertes sur l'extérieur. Ce constat est valable pour les trois grandes familles qui caractérisent l'échantillon (rappelons qu'il est lui même caractéristique quantitativement des lieux professionnels où exercent les éducateurs ; la même représentativité n'est pas respectée pour les décideurs puisqu'ils se répartissent de manière équivalente entre les établissements, les services et dispositifs). Ceci peut expliquer en partie les écarts de compétences repérées.

2.5.2.2 Analyse par secteur d'activité et public : valorisation par les décideurs des compétences d'insertion

Il est remarquable que les compétences attendues des décideurs tout secteur correspondent aux compétences repérées par les éducateurs qui travaillent dans les dispositifs d'insertion.

Plusieurs hypothèses explicatives peuvent être avancées : les éducateurs de ce secteur sont les plus récents dans le métier et sont tous diplômés (rappelons que l'échantillon insertion a été constitué sur la base du diplôme) ; les écoles concourent peut être plus aujourd'hui qu'hier à construire ce type de compétences. D'autre part, le milieu professionnel, par sa structuration et ses exigences construit des compétences variables sur la base de capacités communes : les établissements structurent des compétences centrées sur la gestion quotidienne dans le face à face éducatif, de collaboration interne au long cours alors que les dispositifs d'insertion appellent au suivi à la gestion de parcours individualisés, renforçant la nécessité du diagnostic et de la mobilité des pratiques, sur des objectifs à moyen terme vers la construction de projets viables, sans l'éducateur et basés sur les partenariats interinstitutionnels.

Il est intéressant de noter que cette partie de l'échantillon a été choisie parce que, à la marge naissante des pratiques éducatives, elle pouvait apporter un éclairage sur le futur. Il s'avère en effet, que le secteur de l'insertion se révèle avoir les caractéristiques des évolutions anticipées par les décideurs, à propos du secteur éducatif dans son entier : sortie des murs et partenariat.

3. TROISIEME PARTIE : LES CONDITIONS DE VARIABILITÉ ET D'ÉLASTICITÉ DES EMPLOIS D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ

3.1 Introduction et questions méthodologiques

L'étude de l'emploi, sous sa dimension dynamique, sous-entend une conception de la compétence comme la rencontre du professionnel et de l'organisation du travail. Cette conception comprend l'emploi comme essentiellement variable, déformable, évolutif à la rencontre d'une part de l'institution, de son environnement, de ses choix de management et d'autre part du personnel, de ses savoirs, de ses attentes, de ses stratégies. Ce qui caractérise la démarche de l'étude de l'emploi, c'est de l'appréhender dans son mouvement. Pour cela, il est préconisé de respecter les différentes étapes de la démarche qui visent d'abord à déconstruire l'emploi grâce aux informations sur les pratiques effectives et sur son contexte, pour le reconstruire ensuite.

Les référentiels et l'analyse des entretiens auprès des éducateurs ont mis en évidence deux aspects importants : un socle commun de compétences parmi l'ensemble des éducateurs de l'échantillon, des différences dans la nature des compétences mobilisées selon les situations professionnelles-types. Trois facteurs sont apparus déterminants : l'âge du public, la nature du handicap, le type de structure.

Ces éléments semblent cependant insuffisants pour mettre en évidence les relations qui existent entre telle institution ou tel service et les pratiques et les compétences mises en œuvre par les éducateurs interrogés dans cette institution ou ce service. D'autre part, les conditions d'émergence d'une compétence collective apparaissent peu dans les entretiens auprès des éducateurs. Or, le travail des éducateurs s'inscrit toujours dans un rapport à un collectif qui facilite ou inhibe l'action à mener, les compétences à mettre en œuvre dans une situation professionnelle.

Objectif de cette troisième phase

L'objectif de cette troisième partie de l'étude est **d'identifier les conditions de variabilité et d'élasticité des emplois d'éducateur spécialisé**. Pour atteindre cet objectif, l'étude a été construite sur deux sous-objectifs :

- identifier les rapports entre le contexte institutionnel et les pratiques et compétences mises en œuvre***

Le premier objectif est de mettre en évidence les liens -ou l'absence de liens- entre l'institution ou le service (le contexte d'exercice du métier) et les pratiques et les compétences mises en œuvre par les éducateurs. Pour cela, il s'agit de repérer dans les différents établissements sélectionnés des informations sur le projet d'établissement, les programmes éducatifs développés, les comptes rendus d'activités, les descriptions de poste, les indications sur l'organisation fonctionnelle au sein des établissements, les changements, en somme, un ensemble d'éléments permettant d'identifier le contexte de travail.

L'utilité de ces informations est fondamentale pour repérer les conditions dans lesquelles s'exerce l'activité de l'éducateur, car celui-ci agit dans un contexte institutionnel qui définit en partie ses activités et oriente ses compétences. En effet, comment expliquer les différentes façons de procéder des éducateurs, si on ne tient pas compte des marges de manœuvre qu'on leur accorde, dans tel ou tel lieu, de la conception du rôle et de la place qu'on leur attribue dans l'établissement.

Ces informations éclairent la première partie de l'étude sur les conditions de variabilité et d'élasticité des emplois d'éducateurs.

□ Mettre en évidence la cohérence ou les écarts entre le prescrit et le réalisé

Dans cette analyse du contexte, l'intérêt s'est porté sur la mesure de l'écart entre ce qui est attendu des éducateurs et leurs pratiques réelles. En effet, l'étude des emplois nécessite une observation et une analyse des liens entre le prescrit et le réalisé. Les travaux réalisés dans la première étude ont montré l'absence fréquente du prescrit dans l'histoire du travail social. Ce prescrit explicite étant, en règle générale absent et en dehors des pratiques du secteur, il est plus juste d'utiliser la notion d'attentes des « décideurs ». Celles-ci devraient se manifester dans le projet associatif ou le projet d'établissement quand ils existent ou dans les discours des « décideurs ».

L'étude des pratiques professionnelles ne peut se dispenser de l'analyse sur l'attendu. Cet « attendu » n'émerge pas seulement des seuls « décideurs », il est aussi porté et véhiculé par les autres acteurs au sein de l'établissement. L'emploi d'éducateur n'est pas isolable des autres emplois de l'établissement qui interviennent de façon complémentaire dans un processus de production éducative ou de traitement des usagers et dans le fonctionnement de l'institution. L'évolution des emplois étant étroitement liée au fonctionnement et aux modes d'organisation qui permettent la mise en œuvre de l'attendu, il est indispensable d'étudier ces aspects fonctionnels et organisationnels.

Un des enjeux majeurs était donc d'analyser l'écart pouvant exister entre les attentes des « décideurs » des établissements enquêtés et les pratiques et les compétences mises en œuvre par les éducateurs.

Pour étudier ce processus dynamique, quatre catégories d'acteurs ont été interrogées : des personnels de terrain (éducateurs), des personnels d'encadrement (directeurs, chefs de services), des personnes dans des statuts plus politiques (administrateurs), des intervenants aux compétences particulières, tels que psychologue, psychomotricien, éducateur technique, etc.

Des entretiens auprès des responsables (administrateurs, directeurs)

Les entretiens avec les responsables ont eu pour objectif principal, d'objectiver « le prescrit » c'est-à-dire les attentes des « décideurs ». Cette objectivation peut se traduire soit sous la forme d'un document (Projet d'établissement), mais aussi peut être identifier à travers un entretien. Celui-ci devait permettre de recueillir les attentes des « décideurs », une description des aspects organisationnels et fonctionnels. Cet entretien a permis de repérer l'évolution des emplois dans les établissements enquêtés, d'identifier les facteurs de changement, les obstacles et les résistances au changement.

Pour cela, il était nécessaire :

- d'identifier la structure (nom de la structure, son histoire, la composition du CA, le projet associatif, le nombre de salariés...);
- d'analyser les modes de financement (budget, financeurs,...);
- de rendre compte de l'organisation : organisation générale (nombre de services, nombre de réunions, la répartition des tâches entre CA/direction, organigramme de la structure, le type de convention collective, etc.), l'organisation des services et structures, ou équipes (le nombre de salariés, les modes d'intervention), le rôle de la Direction ;
- de détailler l'organisation du travail : les tâches et le type de travail effectués, la planification de l'activité, les règles et les responsabilités, l'évaluation...
- de mettre en lumière la relation à l'environnement et notamment, les réseaux institutionnels et de partenariat ;
- de relever les principes de la gestion des ressources humaines : recrutement, encadrement, évaluation et la formation des salariés, l'évolution du métier, l'évolution des postes au sein du service ou de l'établissement.

Des entretiens auprès des professionnels (éducateurs et autres type de professionnels)

Les entretiens avec chaque professionnel enquêté avaient pour objectif, comme dans l'enquête quantitative d'apprécier les tâches effectuées et les compétences mises en œuvre. Cependant, si l'entretien reprend le canevas général des entretiens quantitatifs, il mettait davantage en évidence les ressources individuelles, mais surtout collectives, mobilisées par les professionnels ou l'institution pour apporter les réponses adéquates en terme de pratiques professionnelles.

Les sites enquêtés

L'objectif de cette étude complémentaire étant de montrer les liens entre l'environnement et les compétences mises en œuvre, tant individuelles que collectives, il était nécessaire d'interviewer cinq à dix personnes par site (établissements ou services).

Les sites d'enquêtes ont été sélectionnés parmi les 97 établissements ou services dans lesquels ont été déjà interrogés des éducateurs. Ces établissements ou ces services devaient correspondre aux combinaisons possibles des trois critères suivants : le groupe dans lequel ont été classés les établissements au cours de la phase précédente, l'âge de la population prise en charge, le mode de prise en charge (internat, externat, milieu ouvert). Le nombre maximal de combinaisons théoriques est de 18 Contextes-types.

Les 216 éducateurs interrogés dans la première étude travaillaient en grande majorité dans les établissements du Groupe 1 et 2. De ce fait, parmi les 18 contextes-types, 4 contextes-types (établissements) font partis des Groupes 1 et 2, deux des Groupes 3 et 4 et 2 dans les autres dans les autres groupes (5,6,7 et 8), soit **huit sites d'enquête**. Ils ont été sélectionnés par le CRÉAI qui possède une bonne connaissance des établissements et services de Midi-Pyrénées et pouvait apprécier les conditions de faisabilité et la pertinence de la sélection du site.

Types d'établissements ou services enquêtés

Type d'établiss.	Enfants-adolescents	adultes
fermé	4. Groupe 1 et 2 - maison d'enfants à caractère social, - institut de rééducation, - institut médico-éducatif, - institut pour déficients sensoriels	4. Groupe 1 et 2 - foyer d'hébergement - maison d'accueil spécialisée
ouvert	4. Groupe 6 - action éducative en milieu ouvert	4. Groupe 8 - prévention toxicomanie

En définitive, au total, 71 personnes, ont été rencontrées :

- ◆ 30 éducateurs spécialisés (en petits groupes),
- ◆ 10 de la direction de l'établissement : directeurs, adjoints ou chefs de service
- ◆ 9 administrateurs
- ◆ 16 professionnels (« intervenants ») ayant une autre fonction (psychologue, orthophoniste, psychorééducateur, assistant social, infirmier)
- ◆ 6 professionnels agents des services administratifs ou généraux (intendant, lingère, cuisinier, etc.)

Statuts des personnes enquêtées

Sites	Statuts des personnes rencontrées					Total
	administrateurs	directeurs et adjoint	éducateurs	intervenants (A.S., psy, etc.)	agent des services	
site 1	0	1	2	4	1	8
site 2	3	1	4	2	1	11
site 3	1	2	5	3	1	12
site 4	1	1	4	1	0	7
site 5	1	1	5	2	1	10
site 6	1	2	2	2	2	9
site 7	1	1	5	1	0	8
site 8	1	1	3	1	0	6
Total	9	10	30	16	6	71

3.2 Chapitre 6 : L'environnement institutionnel comme facteur de variabilité de l'emploi d'éducateur

3.2.1 L'association : histoire de la fondation et du développement

3.2.1.1 L'histoire de la structure gestionnaire : l'importance des origines et de la durée d'existence

Deux facteurs apparaissent très influents sur les pratiques professionnelles : l'histoire de la création (l'origine), de l'établissement ou du service et sa durée d'existence.

Dans l'échantillon enquêté, il est possible de distinguer deux types d'établissements. Les établissements ou services qui appartiennent à de grosses associations, implantées depuis les années quarante ou cinquante dans ce secteur d'activité et dans la région. Ces établissements se sont développés et constituent aujourd'hui des institutions dont le poids n'est pas négligeable tant en terme d'emplois qu'en tant qu'institution. Ces établissements enquêtés font donc partie d'un ensemble complexe d'établissements et de services. Ces établissements s'inscrivent dans une histoire entrepreneuriale pérennisée. Les références « au monde de l'entreprise » sont nombreuses dans le vocabulaire et le système de représentation des professionnels.

Au cours de l'enquête, ont été rencontrés des établissements et services dont l'histoire est beaucoup plus récente. Créés dans les années soixante-dix ou quatre-vingt, ils présentent plusieurs caractéristiques différentes des précédents. Ils ont été créés à l'initiative d'individus et la forme associative et la professionnalisation sont survenues plus tard, souvent sur l'injonction des autorités de tutelle. Au moment de l'enquête, ces établissements et service sont encore marqués par cette histoire et se trouvent dans une phase de développement. Cette phase d'ailleurs est source de tensions et de réflexion sur les éléments de cohérence avec le projet initial. L'insécurité intellectuelle et statutaire marque ces établissements et services.

Deux structures enquêtées peuvent illustrées ces propos.

L'association qui gère le site 1 a été créée en 1945 par des enseignants et des parents. L'objectif de cette association était de venir en aide aux enfants ayant subi des dommages durant la guerre. Rapidement, cette association s'est développée avec la création dans la région Midi-Pyrénées d'aérium et des enfants atteints de la poliomyélite. Aujourd'hui l'association compte 30 structures et services dans la région et environ trois milles salariés. Le Conseil d'administration est toujours composé de parents et d'enseignants. Cette association a toujours entretenu des liens étroits avec l'Education nationale et nombre de directeurs d'établissements étaient originaires de cette institution. L'IME a été créé en 1968. Deux directeurs s'y sont succédés, tous deux enseignants. Une des caractéristiques de l'établissement est que son personnel est originaire de la région et en majorité du village d'implantation lui-même. Certains salariés (encore en poste) ont été recrutés dans le village, lors de la construction de l'établissement.

Le site 2 a été créé par un individu dont l'activité professionnelle se situait en dehors du secteur social et éducatif. Les événements de mai 1968 ont été l'occasion pour lui d'une remise en cause profonde. Avec sa femme il est venu s'installer en province pour créer un lieu de vie. D'un adolescent accueilli au début, ce couple en est venu à accueillir plusieurs jeunes. Ce lieu a eu une existence non-officielle jusqu'au milieu des années quatre-vingt, bien que la prise en charge des jeunes ait été financée par la DRPJJ et par fois par la DASS. En 1986, une circulaire de Georgina Dufoix donne un statut aux « lieux de vie » qui deviennent des « structures d'accueil non-traditionnel ». La condition pour être agréé par l'Aide Sociale à l'Enfance est d'être constitué en association. L'association est créée. Le couple fondateur se retire de la pratique et le Président est le fondateur du lieu. Les autres administrateurs sont les professionnels du lieu et des « amis » du projet.

3.2.1.2 La production d'une identité ou d'une culture d'entreprise

L'origine de la création de l'association et le temps constituent des facteurs déterminants dans la philosophie professionnelle, mais ils n'expliquent pas à eux seuls l'identité et la culture professionnelle de l'établissement.

Dans plusieurs sites (1, 3, 5, 6 et 8) les parents d'enfants handicapés ont été à l'origine ou ont participé à la création de l'établissement. Cependant, cette origine commune n'a pas produit le même contexte professionnel.

Dans le cadre des sites 1, l'association s'est largement développée au point de devenir l'un des plus importants employeurs de la région toute activité confondue et le premier employeur dans le domaine de l'intervention sociale et éducative. Les administrateurs sont devenus des gestionnaires d'entreprise. La proximité avec des institutions comme l'Education

nationale ou des congrégations religieuses a semble-t-il aussi contribué à véhiculer un mode d'organisation et de fonctionnement qui se caractérise par une gestion « familiale », la stabilité des professionnels et un travail parfaitement réglé.

Dans le site 3, des parents ont fondé une association avec des professionnels. Cette association s'est inscrite au sein d'une fédération. Cette appartenance à un réseau détermine la philosophie et un ensemble de règles déontologiques tant dans les pratiques et fonction des administrateurs que dans les pratiques professionnelles. Le développement de l'association a été lié à l'évolution des besoins de prise en charge des usagers et notamment de leur vieillissement. Pourtant, malgré ce développement la philosophie initiale du projet inscrite et mise en œuvre à travers un projet éducatif « fort » et porté par un directeur présent depuis l'origine, impulse une « culture de l'inconfort » intellectuel et professionnel.

L'identité d'origine ne garantit pas non plus un même processus d'évolution. Deux des sites enquêtés ont pour origine un couple créateur de lieux de vie (sites 3 et 7). Cependant, au moment de l'enquête ces deux sites vivent deux situations différentes. Contraint à institutionnaliser leur démarche par la création d'une association, la nomination de directeurs et engagées l'une et l'autre dans une logique de développement il semble que les situations ne soient pas identiques. Le site 2 s'engage dans une recherche de structuration, d'organisation « normalisée » qui passe notamment par une hiérarchisation qui n'existait pas. L'équipe et l'association vit actuellement une période de bouleversement par rapport au projet éducatif et aux modes d'organisation initiaux et recherche une certaine stabilité.

La culture et l'identité a été liée au couple fondateur et à la philosophie du projet : un lieu de vie. Ce lieu a fonctionné sur le principe de la vie familiale et communautaire. Des professionnels sont venus s'inscrire dans ce projet au fil des années, beaucoup en rupture avec les modes traditionnels de prise en charge (internat). Dans cette orientation très familiale, il n'y avait pas de distinction de fonction administrateurs/professionnels. Cette situation perdurera au-delà de 1986.

Le site 7 est déjà dans un fonctionnement structuré et organisé. « L'insécurité » ne correspond pas à une difficulté fonctionnelle ou organisationnelle, mais elle est instituée dans le projet éducatif comme garant de l'attention portée aux pratiques professionnelles. Les professionnels ont des profils très variés, ils ont vécus de multiples expériences hors et dans le champ du travail social. La plus ancienne travaille dans cette association depuis neuf ans.

3.2.2 L'univers institutionnel comme facteur de production de modes d'organisation du travail et des pratiques professionnelles

3.2.2.1 Le degré de proximité entre gestion de l'entreprise et projet éducatif

L'environnement institutionnel imprègne plus ou moins les professionnels rencontrés. Leur degré d'implication dans les pratiques et l'organisation du travail n'est pas indifférent de leur sentiment d'appartenance à l'entreprise, et à la perception d'une identité et d'une culture d'entreprise. Plusieurs facteurs concourent à l'émergence de ce sentiment. L'histoire, surtout lorsqu'elle est récente (cela a déjà été évoqué), l'existence ou la visibilité d'un projet associatif, la visibilité des administrateurs, et enfin la maîtrise de l'évolution de l'établissement ou du service.

Dans l'ensemble la visibilité d'un projet associative est peu fréquente dans les sites enquêtés, peu de directeurs possédaient une trace écrite du projet associatif, soit parce qu'il n'existe pas, soit parce qu'il date d'au moins une dizaine d'années et ne correspond plus aux pratiques actuelles. Ce projet associatif se transmet oralement. Cette présentation tient plus ou moins compte de l'évolution de l'association, des pratiques actuelles et des divers événements qui ont concouru à l'évolution de l'association et de son action. Ainsi les valeurs initiales sont réactivées dans un contexte souvent bien changé.

La taille de l'association employeur détermine évidemment la visibilité et le sentiment de proximité des administrateurs. Dans site 1, où l'organisme gestionnaire se présente sous la forme d'une grosse entreprise. Le lieu de gestion n'est pas à proximité de l'établissement enquêté, les administrateurs viennent dans l'établissement pour des événements exceptionnels (Noël des enfants) ou pour le bilan comptable. Comme n'importe quelle entreprise « *ils veulent que l'établissement tourne, qu'il n'y ait pas de problème et que la gestion soit correcte* » affirme la directrice.

Ce type d'établissement n'est pas une exception dans la région Midi-Pyrénées, puisque dans l'enquête auprès des éducateurs, nous avons constaté que les trois-quarts d'entre eux travaillaient au sein d'un organisme qui possédaient plusieurs établissements ou services. De ce fait, les personnels interrogés dans les sites 1 et 6 ont quelques difficultés à parler de l'organisme gestionnaire. Il s'agit pour eux d'une entité éloignée : l'organisme employeur. Ces établissements constituent des P.M.E (de plus de cinquante salariés, voire plus d'une centaine) dans lesquels l'emploi et la position du salarié n'ont pas la même dimension que

dans des sites plus réduits. L'éducateur est un salarié parmi d'autres qui participe à la vie de l'entreprise. La présence du nombre de formations syndicales (quatre dans le site 6) peut être un indicateur parmi d'autres des enjeux de positionnement des personnels dans ce type d'établissement et du type de relations entretenues salariés/direction/administrateurs. La taille de « l'entreprise » n'est pas sans conséquence sur le système de représentation du rôle et de la place de l'éducateur dans l'institution, de son rapport avec la direction.

En effet, celle-ci apparaît, dans les entretiens auprès des éducateurs de ces établissements, souvent éloignée des préoccupations des éducateurs, connaissant peu la « réalité » de leur travail. En dehors des salariés syndiqués, dans de tels contextes institutionnels, les éducateurs rencontrés n'avaient qu'une vague idée de l'état des relations direction/administrateurs/administrations de tutelles ou financières, des enjeux institutionnels. Les évolutions et les stratégies mises en œuvre sont donc fréquemment impulsées par la direction qui se heurte parfois à de vives résistances de la part des salariés.

A côté de ce modèle de l'entreprise, se trouve par exemple les sites 2 et 7. Les professionnels sont étroitement mêlés à l'histoire associative et à son évolution. L'histoire complexe de ce lieu de vie (site 2) a entretenu en permanence une grande proximité entre administrateurs et professionnels, puisque les uns et les autres étaient membres du conseil d'administration. Les changements internes ont, dans cet exemple, été largement impulsés par les interventions externes : les organismes de tutelles (DAS et PJJ) ont exigé la création d'une association, puis un renforcement du Conseil d'administration. Celui-ci se renforce avec des professionnels du travail social (éducateurs, directeurs, psychologues, etc.) intéressés par la démarche. Et ce sont ces administrateurs –des professionnels du travail social- qui dénoncent le manque de professionnalisme du fonctionnement de cette structure. Notamment, ils souhaitent une rupture avec le modèle de « traitement familial » et imposent un traitement plus professionnel par une distinction plus nette des fonctions de chacun. Un processus de mise à distance des administrateurs et des éducateurs est à l'œuvre confirmé par l'arrivée d'un directeur en 1996.

Enfin, les interventions externes ne sont pas étrangères aux changements tant dans les modes d'organisation que dans les pratiques ; soit parce qu'elles structurent différemment (souvent dans le sens d'une répartition des fonctions et une hiérarchisation), soit parce qu'elles font évoluer l'activité dans d'autres directions (par exemple site 7 : ouverture d'un lieu d'écoute). Les sites enquêtés ont connu à un ou à des moments de leur histoire une période de bouleversement liée à un élargissement de leurs activités ou à une extension de leur capacité d'accueil, mais selon leur taille et leur fonctionnement les conséquences ne sont pas de même nature. Pour les grosses associations, ces conséquences sont souvent moins

perceptibles (pour les professionnels et les pratiques professionnelles) que dans les petites structures.

Le site 2 a connu une première rupture dans les pratiques avec la création d'un réseau d'appartement extérieur. Cette pratique rompait quelque peu avec celui de la confrontation quotidienne avec le jeune dans le cadre d'une vie de type familiale. Aujourd'hui, le directeur et les administrateurs sont confrontés aux sollicitations des institutions locales (Drpjj, Dsas) qui sont en manque de lieux d'accueil. Un projet d'extension de l'internat (qui n'accueille que six jeunes) a vu le jour. Cette perspective interroge sur l'avenir de ce lieu non-traditionnel : la logique de développement ne risque-t-elle pas de conduire cette structure à devenir un internat comme un autre, avec un fonctionnement et une organisation bien plus traditionnels que dans ce lieu d'accueil « familial » ?

3.2.2.2 Une grande autonomie de gestion des établissements

Les relations entre les structures enquêtés et l'organisme gestionnaire et le conseil d'administration se caractérise, dans l'ensemble, par une forte autonomie. Celle-ci est liée à l'éloignement géographique, mais aussi à l'éloignement organisationnel des administrateurs, voir des dirigeants pour les grosses associations. Le directeur se retrouve seul responsable de la bonne marche de son établissement, seul face aux tutelles et aux financeurs. Cette situation concerne évidemment les grosses associations. Cependant, certaines (site 4) ont mis en place des modes de gestion et de contrôle, qui si elles assurent malgré tout une grande autonomie des services et structures permettent de maintenir des liens entre l'organisme gestionnaire et le service. Dans ce site, un Comité de gestion a été mis en place avec un administrateur référent pour veiller à la fois au bon fonctionnement du service, mais aussi assurer la cohérence de l'intervention par rapport au projet associatif. Ce comité se réunit trois à quatre fois par an pour examiner les comptes et le bilan moral de l'AEMO. Outre cette mission de contrôle, le directeur insiste pour souligner que le comité joue le rôle d'un « petit conseil économique et social » pour le service. Cependant, ce comité est de peu d'impact dans la gestion quotidienne du service et l'autonomie de la gestion de ce service est donc quasi-totale.

Cette situation ne dépend pas uniquement du type de structure ou de sa taille. Parmi les sites enquêtés, les sites 2 et 6 sont de tailles différentes. Dans le cas de la structure d'accueil non-traditionnel, il n'y a pas dix salariés, tandis que dans le service d'accueil et de soins pour toxicomane, l'association possède trois structures ou services et ils ont une cinquantaine de salariés. Cependant, dans les deux cas, il existe une grande proximité entre les salariés et les membres du conseil d'administration à cause de l'histoire particulière de ces deux services : les membres du conseil d'administration ont participé à la création des services et des structures.

Cette proximité ne signifie pas que ces structures ne possèdent pas une certaine autonomie, mais elle reste « sous le regard » proche, des administrateurs.

Certains services et structures sont aussi plus ou autonomes par rapport à leur environnement et le notamment le contexte « partenarial ». Les sites 4 et 7 travaillent « sous le regard » des partenaires et des financeurs. En fait, ce qui détermine essentiellement l'intervention du service AEMO (site 4) tient aux relations qu'il entretient avec un partenariat sensiblement plus proche et tissé à l'échelon départemental. En particulier, le schéma départemental de la protection de l'enfance (en cours de redéfinition) est certainement un des éléments qui détermine davantage son action parce qu'il indique notamment des priorités (la déscolarisation des jeunes, par exemple) mais aussi parce qu'il a un certain nombre de conséquences sur l'organisation de la Direction départementale de la Solidarité et de la protection de l'enfance. Le directeur du service est associé à la rédaction de ce projet, comme il est également consulté dans le cadre de la définition du projet de service de la DSD du Conseil général.

3.2.2.3 Une grande autonomie des éducateurs

L'autonomie des éducateurs n'est pas sans lien avec la philosophie de l'établissement. Dans les sites 1 et 8, les éducateurs ont une très grande autonomie dans le sens où la direction intervient peu sur leur façon de travailler et même l'organisation de ce travail. Les éducateurs sont responsables du bon fonctionnement de leur unité de vie. Cette situation est si bien ancrée que les nouvelles directions (sites 1 et 6) qui souhaitent regarder d'un peu près les pratiques éducatives et les modes d'organisation sont confrontées à une forte résistance des éducateurs, voire à une réelle hostilité.

Cependant, cette autonomie s'inscrit parfois dans le projet éducatif (site 3, 4, 5, 7), mais elle est « contrôlée » par un certain nombre d'instances comme les lieux de paroles ou d'analyse des pratiques.

3.2.3 Des pratiques déterminées par les contraintes liées aux caractéristiques de la prise en charge et de la population accueillies

Lors de la première étude auprès des éducateurs, les entretiens avaient fourni des informations sur le contexte professionnel de la personne interrogée, son itinéraire de formation et professionnel, sur son emploi, son activité au sein de l'établissement et enfin sur ses compétences.

Vingt-quatre types d'établissements et services ont constitué l'échantillon interrogé. Celui était représentatif des établissements relevés dans le fichier de la DRASS. En fait, en respectant cette logique de représentativité du « parc » local des établissements et service, la plupart des éducateurs interrogés (90%) travaillent dans des établissements :

- 19 % en Foyer de l'Enfance, MECS et foyer éducatif,
- 55% en IME, IMP, IMPro ou institut de rééducation
- 5% en établissement ou institut pour déficients physiques
- 11% en CAT, MAS, ou Foyer occupationnel

Seulement 10% travaillaient dans des services ou structure, sans prise en charge (accompagnement social lié au logement, mission locale, CMPP, AEMO, CEP, etc.).

Dans la présente phase, sur les huit sites enquêtés seuls deux -AEMO et Service d'accueil et de soins- ne sont pas des établissements avec internat-. Comme dans l'enquête précédente, il est évident que ce contexte est un des facteurs déterminants dans les différences de pratiques.

Outre les différences de pratiques qui peuvent exister entre les sites, au sein même des établissements, l'organisation du travail conduit à distinguer les éducateurs qui travaillent en internat des autres. Ainsi, dans le site n°1, l'établissement fonctionnait jusqu'à il y a peu de temps, avec deux équipes : une équipe d'internat et une équipe de jour. L'équipe d'internat assurait les levers jusqu'au moment de l'accompagnement soit dans les classes, soit dans les ateliers, puis reprenait son service à 16 h 30 pour accueillir les enfants après ces activités, jusqu'au coucher. L'équipe de jour propose des ateliers, des sorties pour les enfants non scolarisés et assure le repas du midi. Ainsi au sein de ce même établissement, les activités des deux équipes ne sont pas identiques, ne reposent pas sur les mêmes supports : l'une travail sur les activités de la vie quotidienne, l'autre sur des activités dites « éducatives » ou « ateliers » (jeux, équitation, sorties, etc.).

Au-delà de la distinction internat et autres modes d'actions, il est évident que toutes les pratiques d'internat ne sont pas identiques.

L'enquête auprès des éducateurs a montré les différents de pratiques en fonction des caractéristiques des populations accueillies. Ces distinctions s'opèrent autour de deux aspects essentiels : la nature du handicap (ou le motif de la prise en charge) et l'âge. La nature du handicap renvoie par exemple, concrètement à des différences dans la forme des contacts entre l'éducateur et l'enfant –contacts davantage corporels au cours des levers avec des enfants handicapés physiques-, dans la façon de diriger une activité éducative. Cependant, au-delà de ces aspects très concrets, il semble que la nature des difficultés des personnes accueillies participent à un système de représentation de la prise en charge.

Dans le site 1, l'histoire de l'institution est liée à une médicalisation de la prise en charge. De ce fait, des dimensions comme les soins et la rééducation, au-delà de la nécessité objective, participe à la mise en œuvre de pratiques et de modes d'organisation du travail dans lesquels ces aspects occupent une place prégnante. L'idéologie professionnelle de l'établissement est imprégnée de cet aspect médical.

Dans le site 2, le modèle de référence est le modèle familial. Celui-ci reste évidemment conforme à la philosophie d'origine du projet. Cependant si la famille était effectivement le lieu d'accueil des jeunes auparavant, le projet a évolué pour accueillir un nombre plus important de jeunes, envoyés par la PJJ ou la DSD. Ce lieu d'accueil est devenu aujourd'hui une structure d'accueil, sous la forme d'un petit internat, dans lequel existe encore une volonté de partager le quotidien avec les jeunes « en rupture ».

3.2.4 Projets éducatifs et modes d'organisation comme facteurs de variabilité de l'emploi d'E.S.

3.2.4.1 Des pratiques déterminées par le projet éducatif

3.2.4.1.1 . Les conditions d'émergence du projet éducatif : le rôle déterminant du directeur

L'existence ou l'élaboration d'un projet éducatif sont presque toujours le résultat d'une volonté du directeur. Il en est souvent « le penseur » parfois accompagné dans son cheminement par un psychanalyste (site 3, 4 et 7). Le projet éducatif est absent des établissements qui sont dans la reproduction de l'existant.

Le site 1, comme les sites 6 et 8 n'ont pas de projet éducatif rédigé. Dans le site 1, le projet d'établissement est en cours de rédaction, impulsé par la nouvelle direction. Il implique de tels changements dans les pratiques professionnelles et les systèmes de représentation du rôle et du travail de l'éducateur qu'il ne peut s'élaborer qu'en accompagnement d'un long processus de négociation entre la direction et les salariés. Par exemple, dans le dernier rapport d'activité, il est rappelé qu'« Un établissement forme une communauté éducative où tous ceux qui vivent ou séjournent ont un rôle éducatif à jouer les uns avec les autres... ». Or, les entretiens ont révélé une pratique de répartition stricte des rôles entre le secteur éducatif et les autres personnels, même si cette situation est en train d'évoluer sous l'impulsion de la nouvelle direction.

Dans les autres sites, un projet éducatif a été élaboré, souvent avec le concours des Le projet éducatif du site 3 est clair : « la résident est avant tout un sujet ». Dans cette structure, il ne s'agit pas d'une simple formule littéraire qui serait vide de sens et en complet décalage avec les pratiques. Le dispositif institutionnel découle de ce principe qui fonde l'action éducative. Chaque résident est considéré comme « un sujet singulier ». Dans ces conditions la parole constitue la base du travail dans cette institution.

3.2.4.1.2 . Le projet éducatif et le rôle de l'éducateur

Dans les sites enquêtés, lorsqu'il y a un projet éducatif « fort », les éducateurs s'impliquent dans ce projet. Plus ou moins en fonction de plusieurs critères comme leur ancienneté, leur perspectives de carrière, leurs rapports avec la direction et les autres collègues. Il n'est guère possible de donner des règles. Dans le site 4, certains éducateurs sont présents

depuis longtemps dans le service et cela ne les empêche pas de s'investir dans le projet éducatif, d'en être moteur. Dans d'autres sites (2, 3, et 7) certains anciens éprouvent parfois quelque lassitude. Une « usure » comprise par les directeurs interrogés qui organisent pour deux d'entre eux des possibilités de « sorties » professionnelles (promotion interne, formation continue, etc.)

Dans le site 2, le projet associatif s'inscrit « dans un mouvement de pratique, de recherche, de promotion et de transformation de valeurs éducatives fondées sur le respect de la singularité du sujet ». Dans ce site, la fonction éducative insiste sur les rapports enfants/adultes :

« Avant de pouvoir exister pour lui, un enfant a besoin d'exister en tant qu'objet de désir pour un adulte. Il s'agit dans le cadre d'un travail éducatif, donc de repérage, de mettre à disposition des jeunes reçus, des adultes « libres à la confrontation ». Une telle position ne peut s'entendre et se défendre que dans un cadre de partage du quotidien, du temps entre les jeunes et les éducateurs ».

Ces rapports sont en permanence interrogés au sein de l'unité de vie, mais aussi par des réunions d'analyse de la pratique avec un psychanalyste et lors des réunions de synthèse (à propos du résident) avec le psychologue.

L'objectif central dans le site 2, est l'insertion sociale du jeune. Pour atteindre cet objectif, il faut « réaliser un travail de restauration du jeune ». L'un des moyens est de l'accueillir dans une « structure qui se propose de recréer un milieu familial symbolique où chacun pourra remettre en jeu ses positions personnelles ». Comme le souligne le projet d'établissement (en cours de réécriture), face au « discours de plainte » dans lequel se complaisent les jeunes, il s'agit de « favoriser un décalage dans la position du jeune », c'est-à-dire, amener celui-ci à sortir de son rôle de victime pour qu'il se situe comme « sujet de son histoire ». Enfin, la structure « doit être l'endroit de la restauration de la Loi » et cette restauration pourra se faire par un accompagnement « dans le cadre des limites et des règles de la structure qui resteront négociables dans un espace tolérable ». Dans le site 2, le jeune pourra s'appuyer « sur le désir de l'éducateur ». Le principe de lieu de vie est celui d' « un engagement exigeant » tant de la part du jeune que du professionnel.

- Le temps de l'accueil et de l'extraordinaire : La procédure d'admission constitue un moment fort et singulier (site 2) : la première rencontre du jeune avec les éducateurs et son nouveau cadre de vie. Dans cette situation extraordinaire : « il s'agira, lors de cet entretien d'admission, de préserver un espace de parole où le jeune sera amené à formuler pourquoi il en arrive à cette situation de demande d'aide ».

- Le temps du quotidien : La vie, ça se vit au quotidien, rappelle le projet d'établissement du site 2, et le quotidien, c'est « *ce partage de moments de joie, de peines, de contraintes, de confrontation, de violence, d'apaisement. Tous les jours, les jeunes voient des adultes faire, se parler, se relayer... en plus bien que toujours éducateurs, nous sommes cuisiniers, bricoleurs, jardiniers, peintres, veilleurs de nuit, la vie quoi !* ».
- Le temps de la relation privilégié et de l'identification : « *L'important, c'est de ne pas multiplier les intervenants où l'éducateur ne serait plus qu'un « technicien de la relation, plus du tout concerné par ces tâches. Ce « faire » a aussi pour objectif l'émergence de modèles identificatoires et la volonté de susciter une proximité susceptible de favoriser la réassurance du jeune et lui permettre de s'exposer* ».
- Le temps de l'implication : pour que le jeune puisse se résoudre sans danger à s'exposer, encore faut-il que l'adulte, à travers ce « faire », s'engage aussi et y dépose de sa place, son désir et son envie : gages d'une empathie susceptible d'être opérante ».

3.2.4.1.3 . L'existence de référentiels théoriques : le rôle déterminant du directeur

Dans plusieurs site la psychanalyse constitue la matrice dans laquelle se conçoit le projet d'établissement et les pratiques professionnelles. Dans le site 2, la psychanalyse constitue la référence théorique « qui permet une précision maximale aux éducateur quant à leur positionnement » dans leur relation et leur travail avec le jeune. Les pratiques de cette structure repose sur une « clinique éducative ».

Dans le site 3, l'approche freudienne est au cœur de la logique institutionnelle et des pratiques. Impulsée à la création de la structure par le directeur (encore en poste aujourd'hui) et un psychiatre-psychanalyste, ce modèle imprègne le projet d'établissement. Il est remarquable de constater

Dans le site 4, le projet éducatif est soutenu par une réflexion psychanalytique qui suppose que chaque intervenant, psychologue ou éducateur, remette à sa façon en question en permanence sa pratique : à chaque action recommandée pour chaque jeune, comme si chaque cas était le premier... Et le dernier :

« Nos relations obligées avec la famille et ses différents membres sont à construire en nous départissant des tentations de pouvoir sur eux, de savoir pour eux, et de collusion. Si l'éducation est dans son acception générale l'ensemble des moyens mis en œuvre pour assurer le développement de la personnalité individuelle, notre démarche éducative, ayant pour principe la volonté de ne pas nuire, se concrétisera dans la mise en place au profit des personnes rencontrées, de moyens et d'espace favorisant découverte, créativité, réaménagement et travail de la pensée ».

Cette manière de travailler suppose une attention de tous les instants rendue possible grâce à un certain nombre de moyens qui ont en effet été mis en place très concrètement pour que cela soit possible.

3.2.4.1.4 La place de « l'utilisateur » :

Comme le souligne le projet d'établissement du site 3, le résident ne doit pas être mis en place d'objet. Ainsi le vouvoiement systématique des résidents par tous les membres du personnel a été instauré :

« Le tutoiement nivelle les relations, laisse penser que nous sommes tous identiques... le vouvoiement a permis une mise à distance adéquate pour clarifier les relations et permettre une communication entre deux interlocuteurs distincts... et cela est d'autant plus important avec des sujets psychotiques... Cela demande que chaque membre du personnel évalue sa propre implication dans la rencontre avec le résident ».

Dans cette institution la prise en compte du désir du résident et de celui du professionnel n'est pas réductible à une pédagogie, mais à une éthique. Cette éthique, fondée sur le désir est avant tout individuelle et conduit à la question : « Qu'est-ce qui motive profondément mon acte professionnel ? ». A cette question le projet d'établissement fournit deux réponses. L'une reprend la formule de Lacan : « la position éthique est de ne pas céder sur le désir qui nous habite ». L'autre est de dire que « le désir personnel doit être avant tout relayé par le discours institutionnel ». Maintenir l'altérité du résident est un moyen d'éviter l'écueil d'une structuration de l'institution qui répéterait la structure de la psychose.

Pour maintenir l'altérité, la règle du tiers a été instaurée dans cet établissement : il y a toujours trois personnes distinctes pour traiter des difficultés à régler avec le résident, pour élaborer un projet, pour construire un discours. La « parole » étant le fondement, la référence et le moteur du projet institutionnel, de multiples temps de paroles existent : des réunions hebdomadaires, une séance de travail annuelle avec l'ensemble du personnel, la formation continue (notamment à la psychanalyse) impulsée par la direction.

Dans le site 5, tout le personnel (ES, AMP, infirmières, aides-soignants, psychologue...) s'implique dans un projet éducatif qui vise à développer le plus possible les acquis des jeunes placés dans l'institution et qui, pourtant, sont tous atteints par de très lourds handicaps. C'est toute l'organisation qui se met alors en place qui peut stimuler : et les personnels et les résidents pour mener à bien le projet. Celui-ci s'appuie en effet sur une charte établie par l'association départementale gestionnaire de la structure qui énonce d'emblée le caractère volontariste de son intervention, notamment envers les personnes handicapées⁵⁰ :

« L'objectif de l'accompagnement de la personne présentant un handicap est unique, dit la charte, il est la marche vers l'autonomie à la mesure des possibilités de chacun. Celle-ci est synonyme de marche de la personne vers sa liberté, et peut-être définie comme : deviens qui tu es, sois l'acteur de ta propre vie ».

Le directeur de la structure a fait sien ce volontarisme et se propose de dépasser l'obligation légale qui lui est faite de « maintenir les acquis » pour en effet contribuer à rendre « autonomes », le plus possible, les jeunes résidents.

Les autres internats visités –en dehors du petit internat du site 2- ne s'appuient pas sur un projet institutionnel aussi fort, aussi clairement identifié. Comme nous l'on dit la plupart lors des entretiens, « c'est en projet ». Pour certains sites, le projet d'établissement n'existe pas, pour d'autres il date de plusieurs dizaines d'années. Aucun d'entre eux ne place « le résident » au centre de sa pratique comme cela est le cas dans cet internat.

3.2.4.2 Les modes d'organisation au coeur du développement des compétences

3.2.4.2.1 . La formation permanente par l'analyse des pratiques

La mise en évidence d'une dynamique collective ne repose pas seulement sur la seule volonté du directeur. Après les entretiens de groupe croisés que nous avons réalisés, il apparaît que les différents intervenants exerçant dans la même structure partagent ou non un sens commun quant à leur pratique. Dans les cas où existe une dynamique collective à partir du projet éducatif des moyens sont mis en place pour la faire vivre effectivement, et assurer sa « reproduction ».

⁵⁰ L'association affirme en effet par ailleurs que son action porte également sur l'environnement institutionnel local pour faire changer la perception des personnes handicapées et développer les structures de prise en charge. Cette action se présente également comme « offensive » puisque, récemment, les familles de l'association ont même occupé la Préfecture pour obtenir l'ouverture d'une quatrième MAS dans le département.

La forme la plus typique est appelé « groupes de parole ». Cela veut dire, en général, que les éducateurs travaillent avec un intervenant extérieur (psychanalyste fréquemment) qui les invite à réfléchir sur leur pratique. Dans le site 4, une réunion entre les éducateurs et « leur psy » a lieu toute les semaines, en petit groupe (deux demi groupes, une matinée chacun). L'objet de cette réunion consiste à fournir une aide concrète aux éducateurs dans leur analyse et choix quotidiens, au cas par cas ou bien plus globalement. Dans cette structure, tous les intervenants ont à cœur de maintenir une « écoute » des personnes à qui ils ont affaire, et à se débarrasser des préjugés, des automatismes et de la routine. Chaque cas qui se présente à eux, comme le souligne donc l'un d'entre eux, devrait être « un peu comme » le premier. Le rapport d'activité de cette institution explique ainsi sa démarche générale :

« La position de tiers autorise à mettre des mots sur ces malaises, c'est à dire qu'elle aide à prendre de la distance pour qu'autre chose puisse aller au-delà du simple rapport de faits. Tenter de jouer le métier à tisser de la symbolisation par ce travail d'écoute/parole/silence, c'est élaborer une position décalée indispensable pour sortir professionnels et familles de la paralysie répétitive. Accepter de s'engager comme partenaire psychique nécessite de prendre en compte la mesure de son implication, de questionner sa pratique et de reconnaître la notion fondamentale de temps inconscient ».

Le directeur participe aussi à un groupe de discussion. Ces réunions ne se confondent pas avec celles qui portent davantage sur le fonctionnement de la structure (planning, organisation interne, etc.) qui sont quant à elles animées par le directeur. Les groupes de réflexion sont homogènes par leur composition et ne portent que sur la pratique et les personnes qui font l'objet de la prise en charge.

Dans une autre structure, une réunion hebdomadaire a également lieu entre les « référents éducatifs » (le titre des éducateurs spécialisés responsable d'une « unité de vie » dans cet internat) qui ont spécifiquement la charge de faire vivre le projet de l'institution. La pratique de celle-ci fait qu'en principe le recours à la psychanalyse ne s'impose pas. Cela a déjà été fait mais ne semble plus correspondre aux besoins des éducateurs. Quand un besoin précis se fait sentir, le psychologue intervenant dans la structure, permet d'y faire face. Il s'agit ici de faire le point chaque semaine sur le projet de certains jeunes pris en charge. Cette réunion en se prolongeant s'ouvre aux autres intervenants : infirmières, AMP, aides-soignants... Jusqu'au cuisinier. La réunion porte donc essentiellement, dans sa première partie, sur le projet éducatif : la mise en place des activités, leur organisation, leur pertinence, le suivi des projets individuels des jeunes placés, etc. Elle s'élargit ensuite pour toucher davantage au fonctionnement de l'établissement.

Quelle qu'en soit donc la forme, ces réunions ont pour objet de maintenir la cohérence de l'activité de chacun et cela aussi bien au cas par cas, que lors de l'élaboration de projets

d'animation collective plus globaux. C'est pourquoi elles concernent en premier les éducateurs à l'exclusion des autres intervenants... Hormis la direction mais ce n'est pas systématique : les deux structures évoquées sur ce point ont en la matière des positions diamétralement opposées.

3.2.4.2.2 . La formation continue

Un premier type de formation participe tout d'abord au premier chef à la formation individuelle des salariés telle que l'autorise la loi et les conventions collectives. Dans ce cas, l'éducateur choisit une formation qui l'intéresse. Selon les établissements et les directions, ce choix est plus ou moins négocié en fonction des intérêts de l'établissements et du salarié (site 1 et 6 par exemple).

Un autre type de formation s'inscrit dans la poursuite et élaboration continue du projet éducatif lorsqu'il existe. La formation peut porter alors sur des aspects techniques. Ces formations s'inscrivent dans une cohérence avec le projet d'ensemble..

Elles peuvent aussi bien être collectives. Le site 3, on l'a vu a proposé une formation à la psychanalyse à l'ensemble de son personnel. Le site 5, ayant décidé de mettre en place un atelier « contes » pour les besoins de son action (projet d'atelier collectif instruit et formalisé par trois intervenants, puis débattu par tous les autres éducateurs), a envoyé trois éducateurs suivre une formation en ce sens. Telle autre met en place, suite à une demande des intervenants, une formation collective sur la douleur. Elle est suivie, l'année d'après, par une formation du même type sur la prise en charge de la mort. Ces démarches répondent à une inquiétude des personnels quant à la probabilité qu'ils ont d'avoir un jour à faire face à cette situation, compte tenu de l'état de santé de certains jeunes. Ces formations nourrissent plus globalement la réflexion de l'ensemble des personnels sur la doctrine à adopter face aux conditions du maintien de la vie sous assistance médicale dans certain cas.

Outre cette formation technique qui se retrouve en réalité dans la plupart des institutions (à ceci près toutefois qu'elle est ici évaluée en fonction du rapport qu'elle entretient avec un principe directeur), ces organisations attachent une certaine importance à la promotion de leurs cadres. Il s'agit ici d'assumer l'aspect de dynamique professionnelle (sites 3 et 5). Le paradoxe étant que, bien qu'étant heureux dans la structure, les personnels sont invités à s'inscrire à des formations qualifiantes leur permettant d'évoluer... Et donc à terme, fatalement, à la quitter. Il s'agit d'assurer un roulement entre les postes et un mouvement permanent de mobilité qui touche tous les intervenants : l'ES est invité à devenir chef de service ou plus encore, l'AMP ou le moniteur éducateur, à devenir éducateur, etc.

3.2.4.2.3 L'instabilité et l'insécurité au cœur de l'interrogation sur ce qui est produit

Le projet éducatif et les modes de fonctionnement des sites 3, 5 et 7 reposent sur un principe d'instabilité et d'insécurité.

L'instabilité, cela signifie, éviter que des salariés restent trop longtemps au même poste, c'est éviter des modes d'organisation routinier qui endorment les compétences des professionnels et leur désir. L'insécurité, c'est l'obligation de s'interroger sur ses pratiques, accepter de se soumettre au regard de l'autre, qu'il soit l'utilisateur ou le collègue, c'est accepter de *« jouer une partition collective dans un champ professionnel où le solo est fortement répandu »*, comme le soulignait l'un des directeurs.

L'instabilité entretient la capacité à innover, à construire des projets nouveaux, plus adaptés aux besoins des usagers ou au contexte.

« L'insécurité fait partie du métier d'éducateur, car la rencontre avec l'autre est toujours une expérience difficile et parfois douloureuse. La difficulté dans ce métier est d'accepter de ne pas se blinder, car c'est se fermer à l'autre ».

Cette exigence extrême doit être compensée par un environnement sécurisant. Le professionnel ne peut travailler constamment dans l'instabilité et l'insécurité, sinon il renonce ou il adopte des stratégies d'évitement. Pour cela, il faut qu'il puisse travailler dans un environnement rassurant, réconfortant et ressourçant.

Les modes d'organisation du travail sont alors déterminants, aussi bien sur le plan des pratiques, comme le travail en binôme dans la rue (site 7), mais surtout sur le plan de la réflexion et de l'expression. Dans ces deux sites, des lieux de paroles existent qui ont pour objet l'analyse de la pratique, l'analyse des situations et des projets avec les usagers, etc.

3.2.4.3 Pratiques des éducateurs dans les sites enquêtés

3.2.4.3.1 . Quelques rappels sur les résultats de l'enquête auprès des éducateurs dans la première étude

Presque les trois-quarts des éducateurs interrogés (72%) situaient leur mission dans un champ indéterminé -l'éducation, l'insertion et la rééducation- qui rappelle que le bornage des missions dans ce secteur d'activité reste très large. 21% avaient situé la mission de leur établissement dans l'accompagnement de vie, 17% dans le "diagnostic", 18% dans la protection et la prévention. Le caractère indéfini de l'action éducative se traduit par une large palette d'activités. Les principales sont :

- " le soutien et l'accompagnement personnalisé " (88% des éducateurs) et quel que soit le type d'établissement cette activité est mise en avant ce domaine d'activité.
- « La vie quotidienne » (74%) constitue la base du travail de nombreux éducateurs de l'échantillon puisque beaucoup exercent en internat
- « L'observation et l'orientation » sont aussi des domaines fréquemment évoqués (64% des répondants) et notamment les catégories du milieu ouvert et de l'insertion.

Ainsi, on voit que globalement, les éducateurs appartenant aux établissements médico-sociaux évoquent une mission large et mal définie de leur établissement " d'éducation, de rééducation et d'insertion ". Dans le second groupe (établissements du handicap physique), ils perçoivent cette mission de façon plus étroite et pragmatique : " l'accompagnement de vie " par la présence au quotidien, dans les actes de la vie quotidienne. Dans le troisième groupe (milieu ouvert et insertion) moins homogènes les missions varient évidemment. Elles se situent dans le " conseil, prévention, protection " pour les catégories 5, 6 et 7, davantage dans les soins médicaux et psychologiques pour la catégorie 5 et dans " le diagnostic " et " l'insertion professionnelle " pour la catégorie 8.

Toute définition de la mission et du rôle de l'éducateur spécialisé est toujours un exercice difficile car elle reste souvent très large. Le Service des statistiques, des études et des systèmes d'information (SESI) du ministère de l'Emploi et de la

Solidarité définit ainsi la mission de l'éducateur :

“ L'éducateur spécialisé a pour mission d'aider les personnes handicapées, inadaptées, ou menacées de l'être, et de favoriser leur insertion. Ce travail s'effectue en milieu ouvert ou en institution auprès des jeunes et des adultes en difficulté ou handicapés. ”⁵¹

Dans l'enquête CRÉDOC, les éducateurs estiment que leur rôle est essentiellement de « mener un travail éducatif » (37%) et de « fournir un cadre d'expression » (33%). D'autres éducateurs (21%) ont évoqué un rôle de « coordination des diverses interventions », un rôle d'organisation. Pour d'autres, il s'agit davantage de « vivre avec », de vivre le quotidien avec les populations accueillies. D'autres rôles ont été définis comme « faire et gérer des activités » (13%), « apporter une aide et soutien matériel, (9%), « faire un travail de rééducation et maintien physique et psychique (7%), ou favoriser une insertion professionnelle, (5%).

L'enquête avait permis de recueillir plus de six cents formulations de situations professionnelles. Ce matériau a permis l'élaboration d'un référentiel de Situations professionnelles. Ces quelques centaines de formulations de situations professionnelles ont été regroupées en 32 Situations Professionnelles Types (S .P. T.) qui ont permis d'identifier 7 domaines d'activité principaux :

- 1- L'action éducative par les actes de la vie quotidienne,
- 2- L'action éducative par la relation,
- 3- L'action éducative à partir de l'activité,
- 4- La médiation avec l'entourage de la personne,
- 5- L'analyse de la pratique éducative,
- 6- L'organisation/coordination,
- 7- La gestion/administration.

3.2.4.3.2 La variabilité des pratiques en internat

Les objectifs généraux

Au-delà des problèmes et troubles de chacun des publics accueillis dans les différents sites, on peut identifier trois objectifs généraux, du moins tel qu'ils peuvent être formulés dans les projets d'établissements ou tels qu'ils ont pu être formulés dans les entretiens :

⁵¹ SESI : *Les Professions sociales et éducatives en 1996*, Documents statistiques n°301, avril 1998.

- reconnaître la personne comme sujet
- stimuler le potentiel de la personne pour favoriser son autonomie,
- établir ou rétablir une relation avec « l'Autre ».

La gestion de la vie quotidienne et de la vie de groupe

Dans ces derniers internats, la vie quotidienne structure l'emploi du temps des éducateurs et des divers intervenants (infirmiers, psychologues, psychomotriciens). En effet, lorsqu'on demande aux éducateurs interrogés ce qui caractérise le plus leur activité professionnelle, ils citent les tâches quotidiennes. Les journées sont rythmées par les levers, les repas du midi, le retour de la classe pour les uns ou des ateliers ou des activités pour les autres, le dîner, puis le coucher.

L'autre expression qualifiante de l'activité professionnelle est « la vie de groupe ». En effet, dans le projet d'établissement du site 6, il est rappelé que « dans son action, l'éducateur joue le rôle parental »... « la fonction éducative est une fonction de suppléance familiale, c'est-à-dire de remplacement temporaire et différent des parents ». Les tâches que recouvre cette suppléance familiale sont ainsi précisées :

- les tâches éducatives et socialisantes : les apprentissages des gestes de la vie journalière, acquisition des comportements sociaux, les jeux, les discussions, les sorties, la vie en collectivité, le respect des règles,
- les tâches domestiques (acheter, cuisiner, mettre un couvert, laver, repasser, faire un lit...)
- les tâches techniques (réparation, aménagements de son environnement, bricolage...)
- les tâches de surveillance et de garde
- les tâches de suivi et de référence sociale : suivi médical, scolaire, insertion...

Les objectifs généraux évoqués plus haut peuvent se décliner en cinq objectifs opérationnels :

- développer et éduquer les facultés existantes dans les tâches quotidiennes pour faire acquérir une autonomie,
- ouvrir à la communication et à la relation inter personnelle,
- développer et éduquer à partir des activités ludiques et créatrices,
- assurer un suivi médico-psycho-social et scolaire,

- **Entretenir et faciliter les rapports avec la famille et l'environnement social, en vue d'une intégration pour ceux qui le permettent.**

Pour atteindre ces cinq objectifs opérationnels de multiples actions sont menées. Leur diversité ne nous permet pas d'en proposer le « catalogue ». Cependant, il est possible d'identifier les principales :

- la vie quotidienne (vie du groupe, rapports avec les adultes, respect des règles, suivi des travaux scolaires, etc.): elles participent à l'éducation, à la socialisation, à l'apprentissage de la communication,
- les activités liées à la vie journalière (confection de repas, entretien d'une chambre, faire un lit, se laver, s'habiller, téléphoner, etc.): elles participent à l'éducation, au développement de l'autonomie, au travail de compensation du handicap, etc.)
- les activités dites éducatives (activités de loisirs, de détente, etc.): elles participent au développement des potentialités gestuelles, au repérage dans l'espace, contribuent à l'apprentissage de techniques d'expression, etc.
- actions médico-psycho-sociales: prise en compte du suivi des soins médicaux, thérapeutiques,

3.2.4.3.3 Les pratiques hors établissements

Une plate-forme d'ingénierie et de développement inter-partenariat

Les sites 4 et 7 s'inscrivent dans des espaces d'intervention dans lesquels leur intervention doit trouver une place dans un ensemble complexe d'institutions, de services et de pratiques. Autant dans les établissements les échanges et les collaborations avec l'extérieur peuvent être réduites (sites 1, 6 et 8), autant pour ces deux sites « le partenariat » est incontournable soit en terme de rapports institutionnels soit en terme de pratiques.

Au niveau du partenariat, il faut sans doute souligner une originalité du site 4 (AEMO) : l'association Tremplin. Il s'agit d'une fédération locale de toutes les associations (disons une dizaine : les plus importantes) dans les secteurs médico-social, social et sanitaire. L'objet de cette association à la création de laquelle le service AEMO est un des éléments moteurs est d'élaborer et de gérer des projets innovants, de mener des actions de recherche et d'étude, d'apporter des réponses en termes de droit et jurisprudence, etc. Elle existe depuis quatre ans au plus. Elle indique d'emblée l'excellent partenariat qui règne dans le département, autour de la famille, de l'enfance et de l'adolescence au mois. Cette plate-forme sert donc à trouver des solutions opérationnelles aux problèmes identifiés par les partenaires.

Exemples. Amélioration du placement familial : il s'agit de mettre en place des personnes ressources pour régler les difficultés de coordinations. Le programme Handiscol : pour aider les enfants handicapés à intégrer des écoles maternelles normales... Le projet qui a eu le plus d'impact sur le service est celui des « Espace-visite ». Il s'est agi de mettre en place des lieux d'accueil des familles pour rendre possible des droits de visite en cas de séparation difficile. C'est le premier dispositif qui a servi de prétexte à la mise en place de ce partenariat. Expérimentation pendant un an et demi puis installation devant le succès. Chaque partenaire met en à disposition, sur un territoire géographique donné, les moyens de faire fonctionner une espace-visite : un lieu et des personnels (éducatifs et psychologues). Il fonctionne maintenant depuis trois/quatre ans, donc. Une éducatrice et une psychologue de l'AEMO sont déléguées à Espace-visite.

3.2.4.3.4 . La perception du rôle de l'éducateur par les éducateurs

Comme dans l'enquête éducateurs, la plupart des éducateurs interrogés ont identifié leur travail à la gestion de la vie quotidienne. La journée-type est rythmée par ce quotidien. Très fréquemment l'évocation de cette activité est emprunte d'une connotation négative –synonyme de « routine » et peu valorisée dans le discours. Cette gestion de la vie quotidienne est aussi sources d'enjeux qui révèlent la place que ces actions quotidiennes occupent dans la perception du rôle de l'éducateur.

Par exemple, dans le site 1 ce sont les éducatrices les plus anciennes qui assurent le travail de jour. Les « ateliers éducatifs » (activités d'expression, équitation, sorties, etc.) sont alors présentées avec force détails techniques et pédagogiques. Ce qui n'est pas le cas du lever, du petit-déjeuner. Cette organisation et ce « privilège des anciennes » est aujourd'hui remis en cause par la nouvelle directrice qui a décidé d'une rotation tous les deux ans sur ces deux équipes. Le fait même que dans l'établissement, on parle de « deux équipes » et non de l'équipe », indique le fort ancrage dans les systèmes de représentation hiérarchiques de l'emploi dans cet établissement.

Quelque soit le site on peut constater l'extrême valorisation de la parole. Le travail éducatif passe par la parole, cette dimension récurrente dans le discours des éducateurs rencontrés a été illustrée par le rappel de quelques uns d'entre eux de la spécificité de l'éducateur : « technicien de la relation ». Il est assez étonnant que dans des structures où les contacts physiques sont fréquents –auprès de populations handicapés-, malgré tout l'éducateur reste identifié par cette formule. Le rôle de l'éducateur serait de transmettre par la parole, de verbaliser.

Comme dans l'enquête auprès des éducateurs, les tâches quotidiennes sont très peu valorisées et décrites comme moments d'actes éducatifs, comme situations éducatives.

3.2.4.3.5 . Le travail et le rôle des éducateurs perçus par les autres professionnels des établissements

Dans l'ensemble, travailler avec des éducateurs n'est pas chose simple. L'enjeu majeur se situe dans la définition des champs de compétences. Cette difficulté apparaît sous deux aspects principalement. Le premier, dans l'organisation du travail et le second dans les fonctions et les tâches affectées à chacun.

Les assistantes sociales rencontrées ont situé principalement leur difficulté avec les éducateurs dans le travail avec les parents. La question étant de savoir qui sert de lien entre l'enfant et la famille. L'enjeu est évidemment très important et les relations sont parfois assez tendues lorsque l'établissement fait le choix de privilégier les contacts

Les infirmières et autre professions paramédicales (orthophonistes, rééducatrices) sont moins en concurrence avec l'intervention des éducateurs, dans la mesure où leurs domaines de compétences sont bien identifiés. Malgré tout ces personnels reprochaient aux éducateurs leur manque de respect des consignes. Des infirmières évoquaient leurs discussions sur la pertinence de tel ou tel traitement ou médicament, et parfois, les éducateurs « oubliaient » de donner ces médicaments. Les psychorééducatrices notaient le manque d'application des éducateurs à faire adopter les postures adéquates aux personnes handicapées ou à faire pratiquer les exercices décidés. Ce manque de rigueur vient ainsi en contrepoint des entretiens d'éducateurs au cours desquels cette qualité avait été fréquemment évoquée.

Les psychologues rencontrés estiment que les éducateurs de leurs établissements négligent fréquemment les aspects matériels de la vie quotidienne. Ils reconnaissent que les actes de la vie quotidienne ne sont pas toujours valorisants, mais le travail de l'éducateur est un travail d'observation dans tous les moments de la vie des personnes prises en charge. Il y aurait de leur point de vue « *un déficit d'observation* » et aussi « *une difficulté à retransmettre, à synthétiser et organiser les éléments importants de cette observation lorsqu'elle existe* ». De leur point de vue « *sans cette observation, le travail de l'éducateur peut alors devenir routinier, parce qu'il perd le sens de sa fonction* ». La question de la concurrence n'a pas été évoquée par les psychologues.

Les agents administratifs et de services rencontrés ont un regard peu nuancé sur les éducateurs. Certains sont très admiratifs et estiment que « *il faut énormément de patience, de*

qualité humaine pour faire ce métier ». En revanche, d'autres sont très critiques. Ils estiment que les éducateurs sont peu cohérents avec eux-mêmes et avec leur mission : « *quand on veut faire respecter des règles, il faudrait aussi les respecter soit même !* ». Certains reprochent une attitude « hiérarchique » vis-à-vis d'eux « *ils nous font sentir que c'est eux qui savent* ». Dans l'un des sites, les éducatrices étant en situation dominantes (responsables des unités de vie) avaient au fil des années réparties les rôles et les tâches entre les divers catégories de personnels, allant jusqu'à limiter au strict minimum le contact du personnel de service avec les enfants.

Malgré tout, il faut souligner que dans certains sites, les éducateurs accomplissaient les mêmes tâches que les aide-médecos-pédagogiques ou les moniteur-éducateurs, que des échanges avaient lieu entre les différents intervenants dans des instances de paroles et des lieux de réflexion sur les pratiques. Ces lieux, aux dires des intervenants rencontrés, favorisent les relations et le travail entre les différents professionnels, désamorcent des conflits ou des tensions latents.

3.2.4.3.6 L'évolution des profils des professionnels comme facteurs de variabilité des pratiques

Dans le site 2, le directeur présent depuis 1996 est un éducateur spécialisé qui a fait presque toute sa carrière en internat comme éducateur, puis comme chef de service. Son prédécesseur –qui n'était pas officiellement directeur– était psychiatre et partageait l'expérience du lieu de vie depuis de nombreuses années. Le poste de directeur, (pour le nouveau directeur) s'inscrit donc dans une logique de plan de carrière. Son expérience de l'internat, sa rigueur, son autorité rassure les institutions, certains administrateurs (eux mêmes travailleurs sociaux) et certains éducateurs en poste. Aujourd'hui le directeur est l'homme central et indispensable qui a conditionné son arrivée à sa marge de manœuvre pour faire évoluer le fonctionnement associatif et l'organisation du travail. Les rôles sont clarifiés (les administrateurs sont administrateurs et les salariés, salariés) et les éducateurs sont recrutés sur leurs diplômes (éducateur spécialisé ou moniteur-éducateur) ou leur expérience professionnelle dans d'autres institutions (une éducatrice vient de la PJJ). Cette professionnalisation des emplois accorde moins de place aux profils antérieurs : reste « la mère de famille » de l'internat qui est présente depuis longtemps : l'agent d'accueil/comptable. Le modèle de « direction » est en total rupture avec le précédent et les administrateurs, pris dans leurs confusions des rôles, leurs incertitudes, semblent aujourd'hui bien dépendant de leur nouveau directeur. On peut s'interroger aujourd'hui sur l'avenir de ce lieu non-traditionnel : la logique de développement (il existe un projet d'extension de l'internat) ne risque-t-elle pas de conduire cette structure à devenir un internat comme un autre ?

3.2.4.4 Compétences attendues et compétences effectives

3.2.4.4.1 . *Les qualités humaines pour les administrateurs*

La place des administrateurs des sites enquêtées pourrait être résumée à trois types de positions qui renvoient à trois degrés d'investissement dans les orientations et la gestion des établissements.

L'administrateur « éloigné » du terrain et des professionnels. Il assure une fonction de représentation, rend visite à l'établissement à l'occasion. Ce profil d'administrateur est soucieux de la bonne gestion et de la bonne marche de l'établissement. Ce type d'administrateur présente un double profil. Il a fait sa carrière professionnelle dans un autre domaine (santé, justice, industrie, etc.), souvent c'est une personnalité locale dont l'existence s'inscrit dans une tradition humaniste. Pour ce type d'administrateur les compétences de l'éducateur repose d'abord sur la personnalité de l'individu et ses valeurs humaines. L'autre profil se présente sous la forme d'un professionnel du social « carriériste », lui-même directeur d'un autre établissement, il cumule les fonctions de représentations dans divers institutions et organismes sociaux. Pour ce type d'administrateur, l'éducateur est un technicien, salarié, qui doit assurer l'encadrement des enfants, gérer la vie des groupes (en internat). Sa rigueur et son autorité sont les qualités attendues.

Le second profil, plus rare, (site 2 et 7) montre des administrateurs proches des professionnels. Là encore, on peut distinguer deux profils. Dans le premier cas, les administrateurs sont des individus impliqués dans le projet, qui pour certains ont participé, non seulement au projet associatif, mais aussi à l'élaboration du projet éducatif dont ils défendent les grandes lignes. Ce sont des citoyens « ordinaires » (habitants, enseignants, professionnels du social, etc.) qui côtoient des « personnalités » (médecins, policiers, magistrats, etc.) qui marquent ou ont marqué le monde professionnel local de leur empreinte. L'engagement et la personnalité constituent certainement des deux aspects importants des critères de recrutement. L'autre dimension plus « technique » est la capacité d'adaptation aux situations rencontrées, la capacité à entrer en relation avec l'Autre, et enfin la capacité à observer et à produire un diagnostic.

3.2.4.4.2 . *L'engagement et la capacité à élaborer un diagnostic pour les directeurs*

Le mot « engagement » est revenu en écho à l'interrogation des directeurs sur les critères de recrutement et les compétences attendues de la part d'un éducateur. Ce terme ne renvoie pas

uniquement à un engagement personnel, mais aussi à un engagement professionnel. Pour au moins six des directeurs cet aspect est essentiel dans les critères de recrutement. L'un d'eux précise :

« Je ne peux pas embaucher quelqu'un qui cherche un emploi d'éducateur parce qu'il a son diplôme en poche ou parce qu'il débarque dans la région. Ici, on demande aux professionnels de s'impliquer. Il faut qu'ils soient d'accord avec les orientations du projet éducatif et la manière de travailler. Et ce n'est pas une simple formule consacrée, puisque ces orientations sont clairement affichées et lors de la période d'essai, on voit rapidement si la personne s'intègre ou pas aux pratiques mises en œuvre ».

3.2.4.4.3 L'observation et le diagnostic ou l'attention porté à l'Autre

Le terme « diagnostic » a été employé par trois directeurs (sites 2, 3 et 7) dans le sens du « discernement », de la « connaissance par l'observation ». Savoir faire un diagnostic suppose donc une « aptitude à reconnaître des signes ». Cette aptitude se décline sous plusieurs aspects :

- la capacité à savoir lire ces « signes » : l'observation,
- avoir une culture et des connaissances pour pouvoir les reconnaître,
- avoir des connaissances, mais aussi une intelligence des choses qui permettent de les interpréter,
- établir des relations avec d'autres informations, d'autres signes déjà observés dans des situations analogues

Ces compétences s'inscrivent dans plusieurs registres : l'observation, la connaissance, la compréhension et l'expérience.

Cependant, comme le souligne un directeur :

« Si cet aspect est fondamental dans le travail de l'éducateur, et c'est bien ce qui le distingue du parent ou du bénévole non formé, ce travail de jugement, de diagnostic s'inscrit dans une logique d'action. Il ne s'agit pas seulement pour l'éducateur d'observer pour comprendre, mais bien, d'observer, de comprendre, pour AGIR... ».

Le travail de l'éducateur consiste à agir pour résoudre un problème, pour obtenir un « mieux-être » des personnes prises en charge. Le diagnostic et l'action sont les deux lignes de forces du métier d'éducateur auquel il faut ajouter le « faire avec ». En effet, les directeurs rencontrés rappellent que ce couple observation/action doit être mis en œuvre dans toutes les situations professionnelles : aussi bien au cours d'un petit-déjeuner ou de tout autre tâche de la

vie quotidienne, dans des situations d'activités éducatives, au cours de discussions et d'échanges avec les personnes.

A partir des entretiens auprès des directeurs, si l'image du « technicien » telle qu'elle a été mise en valeur dans les années soixante-dix ans (première partie du rapport), certains discours de directeurs mettent en avant d'une « forte implication personnelle dans le métier » qui n'est pas loin de caractériser la période de l'après-guerre⁵².

3.2.4.5 Les facteurs de développement des compétences

3.2.4.5.1 . Les facteurs de développement des compétences individuelles

L'enquête auprès des éducateurs a mis en évidence un socle de compétences communes profond, peu étendu, stable, bien ancré dans la culture. Quelque soit le public et le cadre d'intervention dans lesquels les éducateurs spécialisés exercent leur métier, les techniques professionnelles les plus souvent citées relèvent :

- des techniques d'observation,
- des techniques de relation,
- des techniques pédagogiques.

Les éducateurs développent lors de la mise en œuvre de ces techniques professionnelles des comportements spécifiques : la disponibilité, l'empathie, la rigueur, la vigilance, la fermeté et la rigueur. Cependant, cette première partie de l'étude avait montré que des différences existaient dans la façon de mobiliser ce socle de compétences, en fonction du cadre d'intervention.

L'enquête dans les sites met en évidence que le degré d'activation de ces compétences n'est pas le même d'un site à l'autre. Il est possible de distinguer grossièrement deux types de sites : ceux dans lesquels il n'y a pas d'activation et de recherche de développement des compétences. Dans ces sites, les formations sont des « maisons » au sein de l'association elles-mêmes, et il n'y a pas de volonté manifeste de formation, ni de la part des éducateurs, ni des directeurs. Des entretiens ont été réalisés avec des éducateurs qui avaient entre vingt et trente ans d'existence professionnelle dans le même établissement. Certains avaient suivi une seule semaine de formation durant cette période. Une des personnes interrogées a précisé :

⁵² Ibid p.9

« J'ai fait une fois une formation, au début des années quatre-vingt, j'en ai rien retiré, c'était trop éloigné de ce qu'on vit ici, c'est bien les grandes idées, mais la réalité du travail c'est autre chose... » (éducateur site n°6)

Pas de dynamique impulsée de la part de la direction, peu de sollicitation dans l'organisation du travail (absence de lieux et de temps d'échange), peu de curiosité des éducateurs et aucun désir de « remise en cause » d'une pratique quotidienne, la même depuis longtemps et bien rôdée. Le danger surgit à travers les stagiaires *« qui arrivent avec leurs belles idées et leur savoir tout beau et tout neuf... »* (éducatrice site n°1).

Un tout autre décor est installé Dans le site 3, l'axe principal du projet du foyer est le respect du résident, le respect de son histoire. La prise en compte de cette histoire s'élabore dans les synthèses, les rencontres avec les parents, les entretiens avec le résident.

3.2.4.5.2 . Les facteurs de développement de la compétence collective

Le projet éducatif et le travail d'analyse des pratiques sur la base de ce projet éducatif constitue certainement la base du développement d'une compétence collective.

Dans les sites 2, 3, 4 et 7 le projet éducatif constitue le guide de l'action et des pratiques. De plus, dans les sites 2, 4 et 7, un travail d'analyse et d'interprétation de ce projet éducatif dans les pratiques effectives, concrètes, est réalisé. Ce travail est formalisé par des incitations de la part de la direction à la formation. Dans le site 2, l'ensemble du personnel (personnel éducatif comme personnel des services généraux) a reçu une formation à la psychanalyse, de façon à ce que chacun possède des références communes et à créer une synergie collective. En-dehors de cette démarche exceptionnelle, les trois sites sont des lieux dans lesquels la formation continue est développée. Elle est soutenue par les directions et souhaitée par les professionnels.

Par ailleurs, ces sites se caractérisent par un développement important de moments de réflexion et d'analyse des pratiques. Ces temps collectifs d'implication individuelle contribuent à l'émergence d'une compétence collective.

Exemple du site 4

L'intervention des éducateur est cadrée par trois moments « protocolaires » (c'est à dire relevant d'un « protocole » d'intervention pré-défini une fois pour toutes, comme en médecine). :

1. Une première rencontre tri-partite avec la famille (le directeur, un éducateur et un psy)
2. Une réunion de synthèse éducateur/psy du suivi à deux mois.
3. Synthèse au quatrième mois qui précède la remise d'un rapport au juge le cinquième mois. Cette synthèse est ouvert à tous ceux que l'éducateur juge bon de faire venir pour évoquer la situation d'un jeune ou d'une famille avant de rédiger son rapport.

Hormis ces rencontres, l'éducateur travaille seul. D'ailleurs, elles sont des espaces de discussion entre les professionnels (avec les familles en ce qui concerne la première) mais personne n'aide formellement l'éducateur à écrire son rapport de fin de suivi et personne ne le relit ni le contresigne. L'éducateur est seul responsable des actions qu'il met en place pour remplir sa mission, du résultat de son intervention, et du rapport qu'il rend au juge. Rien ne lui interdit cependant de discuter d'un cas avec ses collègues éducateur ou psychologue... Mais rien ne l'y oblige. C'est lui l'auteur du rapport et le psychologue n'intervient qu'à titre supplémentaire, en parallèle. L'éducateur n'a pas besoin, formellement, de l'avis du psychologue pour faire son rapport.

Cette autonomie apparaît assez ancienne mais elle était auparavant vécue comme une forme d'isolement et de solitude. Aujourd'hui, des groupes de réflexion ont été mis en place à différents niveaux pour soutenir la pratique de chacun :

⟨ Un groupe de réflexion est ouvert aux éducateurs et fonctionne une fois par semaine le jeudi. Une demi-journée par demi groupe. Il est animé par un psychanalyste exerçant en libéral à Toulouse.

⟨ Un groupe de réflexion est ouvert aux psy. Un groupe de parole qui se tient au CREAI

⟨ Un groupe est ouvert aux directeurs au siège de l'association. Il ne fonctionne que depuis cette année. Une journée par trimestre.

Autrement dit les éducateurs travaillent seuls mais disposent de ce groupe de parole pour échanger avec leurs collègues et réfléchir sur leur pratique et leur intervention. Ce groupe de parole est uniquement orienté vers la pratique concrète de l'éducateur, au cas par cas. Par ailleurs, d'autres réunions doivent permettre d'aborder et de résoudre des problèmes davantage liés au fonctionnement du service (une réunion de fonctionnement a lieu tous les quinze jours au siège. Elle se passe en deux demies journées : le matin animation par le directeur, information et communication sur le fonctionnement de la structure, etc. L'après-midi est réservé à l'approfondissement d'un thème particulier : mise en place d'un atelier, formation, etc.).

Ces groupes de réflexion ont été mis en place en 81- à la demande des éducateurs, parce qu'ils éprouvaient donc quelque difficulté à travailler seuls. La stabilisation de la situation de la structure (reprise une grosse association régionale, puis nouveau directeur) a donné une nouvelle fonction à cette réunion hebdo :

- ⟨ Positionner le rôle de l'éducateur dans le cadre de l'intervention ;
- ⟨ Maintenir l'écoute en questionnant le rapport à la famille ;
- ⟨ Pilier de la définition de l'intervention au cas/cas.

C'est à dire que c'est au cours de cette réunion que les éducateurs réfléchissent entre eux sur leur pratique : pourquoi telle activité pour tel jeune plutôt que telle autre ? Une activité interne au site 4 ou bien à l'extérieur, dans le réseau ? Comment lever les résistances de telle famille ? etc. Très concret, donc, et très pragmatique. Les éducateurs prennent en charge un certain nombre d'activités collectives en principe à certains jours ou certaines périodes : week-end, vacances, etc. Mais l'embauche de deux emplois jeunes vient renforcer ce pôle d'activités. C'est dans ce registre assez technique de l'intervention et de l'animation que s'inscrivent désormais selon le directeur et les éducateurs. La plupart des formations continues demandées actuellement (formation sur le conte).

3.3 Chapitre 7 : Typologie des modes d'organisation et des figures d'emplois d'éducateurs

Outre les différents facteurs précédents qui ont déjà été soulignés comme ayant une influence sur la « variabilité » de la plage de l'emploi d'éducateur spécialisé, il convient d'en ajouter un dernier qui tient dans un certain type d'organisation et de management de la ressource humaine au sein des structures. Pour rendre compte de la combinaison de ces différents facteurs, et de leur dynamique, on peut concevoir une typologie des organisations. Comme à chaque fois dans cet exercice, un « type » a quelque chose d'un peu idéal, et les organisations réelles que nous avons visitées se situent en effet toujours « quelque part » entre ces types construits, et quelque peu abstraits. Il n'empêche que cette méthode, précisément parce qu'elle introduit une certaine distance vis-à-vis du réel, en forçant le trait de ce qui spécifie les modes d'organisation des structures, est du plus haut intérêt heuristique pour comprendre les enjeux qui déterminent, en dynamique et en prospective, le métier d'éducateur.

Ces organisations typiques déterminent en effet les contours d'autant de « figures » d'emploi du métier d'éducateur... Une figure étant la déclinaison que connaît un emploi-type dans un contexte organisationnel précis. Cette notion, proposée par Richard BIEGANSKI, du CEREQ, ne tient d'ailleurs pas seulement à la variabilité de la plage d'emploi du professionnel mais porte également sur le « chaînage » des activités et son « sens » général ⁵³. La démonstration de la pertinence de cette notion a été faite sur l'emploi de mécanicien automobile. Si les activités liées à la réparation varient en fait peu selon le contexte, ce sont les activités périphériques (commerciales, administratives, commandes, etc.), d'une part, et le sens général de l'activité, d'autre part, qui changent le plus le métier selon que le professionnel travaille : chez un artisan-garagiste, la succursale d'un grand concessionnaire, ou bien encore la filiale d'une des grandes enseignes spécialisées dans une certaine forme de réparation standardisée et bon marché (Midas, Speedy, etc.). Ce faisant, ces différents types d'organisation révèlent bien les dynamiques à l'œuvre dans le secteur de la réparation automobile. En l'occurrence, ce qui oppose l'organisation traditionnelle chez un artisan par opposition à ce qui se produit parmi les grandes enseignes spécialisées, tient dans deux conceptions différentes et éloignées l'une de l'autre de la réparation. Alors que l'une est tout orientée vers une conception assez traditionnelle de ce que tout un chacun comprend par « réparation », l'autre la transforme en une activité

⁵³ Richard Bieganski, Jean-Paul Cadet & Jean-Marc Grando : *Une branche et des territoires : le cas de la réparation automobile*, CEREQ, 1994. Sur le plan méthodologique, cette étude s'inscrit mais complète la démarche proposée par Nicole Mandon : *La gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED*, Collection des études du CEREQ, n° 57, décembre 1990.

commerciale rationalisée et déterminée par une stratégie de marque établie à l'échelon international.

La typologie proposée est principalement établie à partir des réflexions suggérées par la phase d'étude complémentaire mais rejoint un certain nombre de constats qui avaient été faits lors des phases précédentes. Elle est avant tout déterminée par ce qu'on appellera ici une « stratégie » éducative, ou d'intervention, non pas seulement d'un point de vue discursif (tous les éducateurs, ou peu s'en faut, peuvent développer un « discours » sur ce qui oriente théoriquement leur pratique éducative) mais bien formel, en ce sens qu'il s'agit bien d'un projet porté par une institution qui se donne les moyens, matériels et humains, d'en assurer l'application et la reproduction. Un type d'organisation se distingue nettement des autres en la matière, c'est celui que nous avons appelé le modèle de l'« **organisation apprenante** » : elle constitue un modèle d'organisation « cognitive » d'où émerge en continu un discours et une pratique orientée par une visée spécifique définie par les professionnels ou acceptée par eux. Cette orientation définit particulièrement ce en quoi consiste, pour ces professionnels, qu'« être éducateurs » et a de nombreuses conséquences sur le mode de collaboration entre tous ceux qui interviennent au sein de la structure, mais aussi les relations avec le partenariat.

3.3.1 La structure « apprenante »

L'expression d'organisation apprenante est empruntée au monde du management des entreprises privées⁵⁴. Elle désigne un type d'organisation porteuse d'un « *élargissement et d'un changement du système de valeurs et de connaissance, d'une amélioration des capacités de résolution de problèmes et d'actions ainsi que d'un changement du cadre commun de référence des individus* ». Elle suppose à la fois une très grande autonomie de ceux à l'intérieur de laquelle ils travaillent, mais en même temps une très forte intégration de leur activité à un projet commun (un cadre de référence). Cette organisation est « apprenante » dans la mesure où elle permet à chacun de participer de façon continue à l'élaboration de ce cadre de référence commun (c'est une organisation « qui apprend », donc, par la mise en commun formelle et institutionnalisée des expériences de chacun) et, du même coup, augmente la capacité que chaque intervenant peut avoir à résoudre les problèmes liés à son activité professionnelle. Elle suppose la mise en place de procédures visant à assurer une communication entre les membres de l'organisation, une certaine transparence de leur activité, et une intégration de leur activité :

⁵⁴ Gilbert Probst & Bettina Büchel : *L'entreprise apprenante*, éd. d'organisation, Paris, 1995.

- **La condition de communication** renvoie à la nécessité d'échanger pour partager les mêmes réalités, indique aussi la transformation du savoir individuel en savoir collectif ;
- **La condition de transparence** fait appel à l'intérêt que représente le partage de valeurs symboliques qui sont explicites et les mêmes pour tout le monde ;
- **La condition d'intégration** est cette transformation de l'action individuelle en une valeur collective : « *Elle est le produit de la volonté de l'accomplissement individuel et de l'orientation des actions collectives grâce à un système de priorité* ».

La dimension la plus intéressante à souligner tout d'abord, est donc celle qui porte sur la définition d'un cadre de référence commun qui renvoie, dans le contexte de la présente étude, à ce qu'on pourrait appeler l'adhésion minimale des intervenants à un « projet éducatif »... Qui sous-tend une vision partagée de la réalité.

3.3.1.1 Une stratégie éducative.

La plupart des structures œuvrant dans le vaste champ de l'intervention sociale ont défini dans leurs statuts un projet (de service, d'établissement...). Mais le caractère plus au moins abouti ou formalisé de ce projet varie considérablement d'une structure à l'autre. Pour certaines, on se contentera de rappeler telle ordonnance ou tel texte de loi motivant leur mise en place, tandis que d'autres se proposeront d'atteindre un objectif plus précis et sur lequel va s'établir le « sens commun » de la pratique des différents intervenants de la structure : une référence, un langage, une pratique ou des techniques, des valeurs, aussi, partagées.

Plus précisément, cette stratégie tient en une « manière de faire » (une culture, finalement, dans tous les sens du terme, ou bien une « éthique ») qui spécifie bien chaque institution qui en développe une, et lui tient lieu d'identité en quelque sorte. La notion de culture paraît assez appropriée pour rendre compte à quelles nécessités la stratégie permet de faire face dans l'exercice quotidien, mais indique aussi, au travers de la référence que l'on peut faire aux travaux de l'anthropologue Robert MURPHY, ce qu'elle contient un principe de surrogation. La stratégie développée par certaines institutions consiste non seulement à leur permettre de remplir leur mission, celle qui est déterminée par les textes, mais aussi à faire **plus et autre chose** que ce qui leur est demandé, strictement. La mise en œuvre d'une telle philosophie professionnelle suppose un engagement et une forte implication des personnels car il s'agit de tout autre chose que de respecter un « code de procédures » particulier.

La mise en œuvre d'une telle stratégie représente une attitude très offensive par rapport à ce qu'il est convenu d'entendre par « prise en charge ». Ceux qui en bénéficient sont

considérés comme des « sujets » d'où émergent, dans tous les cas, des projets, des envies... A condition de les écouter et d'inventer des formes d'expression spécifiques quand il le faut. Telle institution chargée d'accueillir des polyhandicapés et des autistes, s'est ainsi récemment illustrée par un spectacle qu'elle a créé et réalisé avec ces jeunes dont rien ne pouvait *a priori* laisser supposer qu'ils en seraient capables. Cette stratégie d'inversion de l'objet en sujet peut répondre à une double nécessité :

- Prise en compte des besoins des jeunes, c'est évident... Mais ce n'est pas là un facteur très discriminant puisque tous les éducateurs dans toutes les structures, par principe, ont ce souci ;
- Prise en compte des besoins des intervenants sous un double aspect :
 - ◇ La stratégie se pose parfois comme un mode de résistance face à ce que certains appellent la « **commande sociale** ». La stratégie reste un moyen de garder un contrôle sur le sens de la mission de la structure en dépit des inclinations que pourraient souhaiter lui voir imprimer ses « commanditaires » (le juge, les représentants des collectivités locales...). La demande de « résultats » est particulièrement visée par cet article rédigé par un intervenant interrogée : *« Risque de répondre à l'urgence, au faire très vite. Ces personnes sont à entendre, à comprendre et à respecter. Elles sont aussi à interroger [...]. La demande de résultats est constamment à analyser en fonction de chaque famille et de chaque cas. Et, le peu qui est réellement possible sur le plan psychologique est parfois d'une modestie qui – on le comprend – ne satisfait pas les autres [...]. La demande de résultats à l'égard de la souffrance des personnes qui nous sont envoyées est inséparable du facteur temps ».*
 - ◇ Elle constitue en outre, quand la situation se présente, un moyen de résister à la pression qu'exercent incidemment les parents de certains jeunes qui sont suivis et pris en charge par une structure, même à leur insu.
 - ◇ Elle se présente également concrètement comme un moyen d'éviter un second écueil qui est celui de l'**usure**. Il s'agit d'ailleurs aussi bien, compte tenu des structures dans laquelle travaillent les éducateurs interrogés, de l'**usure physique** (comme celle qui est liée à la manipulation de personnes lourdement handicapées) et de l'**usure psychologique** liée ou bien au manque de « résultats » (cf. la prise en charge des mêmes handicapés) ou bien à la **violence de certaines situations**... Ou encore, et plus simplement, celle qui est liée à la **répétition** des mêmes gestes et à l'**absence de perspectives professionnelles**. En ce sens, la stratégie constitue un moyen d'entretenir aussi une certaine dynamique professionnelle. L'usure est une crainte consciente

explicitée par certains des directeurs que nous avons rencontrés, et l'un d'entre eux a d'ailleurs consacré une recherche sur ce sujet.

La mise en place d'une telle stratégie peut donc apparaître comme une réponse à une situation d'immobilisme, voir une crise traversée par l'institution. Dans une structure visitée une telle stratégie s'est mise en place pour palier un certain nombre de difficultés engendrées au plus haut niveau par des conflits concernant les administrateurs. Estimant travailler seuls, sans soutien, les éducateurs, sans qu'un responsable soit formellement désigné, ont développé entre eux et avec l'appui des psychologues (mais aussi un psychanalyste extérieur à la structure), une « stratégie » d'intervention autonome. Le fonctionnement de l'institution « se normalisant » par la suite (nomination du chef de service comme directeur), la dynamique a été conservée et formalisée. Le directeur, ou celui qui en fait office, joue en effet un rôle important dans la mise en place de cette stratégie. Toutefois, la nomination du directeur succède ici à la définition du projet.

Dans un autre cas, c'est bien le directeur pressenti pour diriger une nouvelle structure qui lui impulse d'emblée cette volonté. Pourtant, c'est bien une crise institutionnelle entre les personnels (sociaux, et médico-sociaux) dans cette structure qui a provoqué une nouvelle mise à plat des problèmes et un règlement du conflit par la formalisation d'un accord tout à fait particulier se traduisant par de nouveaux moyens de faire vivre plus activement une dynamique interne. Enfin, le président ou le directeur de l'association gestionnaire peut également jouer ce rôle, comme on l'a vu pour une association locale qui affiche très clairement une volonté, et la réalise en formulant certaines exigences envers les personnels qu'elle emploie, et en exerçant un efficace *lobbying* local.

Dans tous les cas, si le responsable joue un rôle prépondérant, il est cependant bien évident que la stratégie ne fonctionne que parce qu'elle est acceptée par le plus grand nombre des intervenants. C'est en cela qu'elle constitue une « culture » commune, un principe fédérateur surtout là où les intervenants sont très autonomes, et travaillent de telle sorte qu'ils pourraient ne jamais avoir besoin de discuter leur pratique avec leurs collègues, au cas par cas à tout le moins.

3.3.1.2 Les moyens de la reproduction de cette stratégie

La mise en évidence du principe de cette stratégie ne repose pas seulement sur une déclaration du directeur par exemple. Le discours, cependant, se révèle ici de quelque utilité dans la mesure où il apparaît évident, après les entretiens de groupe croisés que nous avons réalisés, que les différents intervenants exerçant dans la même structure partagent ou non un sens commun quant à leur pratique. Dans les cas où une stratégie est mise en place avec les moyens pertinents qui lui permettent d'assurer sa reproduction, tous ceux que nous avons interrogés expriment une commune vision du projet de l'institution, même si chacun le fait à sa manière, à partir de son propre point de vue : personnel ou professionnel (selon le statut dans l'institution : éducateur, personnel médical, psychologue). Toutefois, le discours se montre insuffisant et ce qui détermine l'importance accordée à la stratégie dans notre typologie tient également aux moyens qui sont mis en place pour la faire vivre effectivement, et assurer sa « reproduction ». Parmi ces moyens, les trois principaux qu'il convient de développer sont : les espaces de distanciation, la formation continue, et la dynamique professionnelle.

Les espaces de distanciation :

La forme la plus typique de ce que désigne cette expression tient dans ce qui est appelé « **groupes de parole** » dans quelques structures. Cela veut dire, en général, que les éducateurs travaillent avec un psychanalyste qui les invite à réfléchir sur leur pratique. Ces réunions ne se confondent pas avec celles qui portent davantage sur le fonctionnement de la structure (planning, organisation interne, etc.) qui sont quant à elles animées par le directeur. Les groupes de réflexion sont homogènes par leur composition et ne portent que sur la pratique et les personnes qui font l'objet de la prise en charge. Dans une autre structure, une réunion hebdomadaire a également lieu entre les « référents éducatifs ». Il s'agit ici de faire le point chaque semaine sur le projet individuel mené avec les jeunes pris en charge. Cette réunion peut s'ouvrir aux autres intervenants.

Quelle qu'en soit donc la forme, ces réunions ont pour objet de maintenir la cohérence de l'activité de chacun.

La formation continue

Elle mérite d'être évoquée de deux façons complémentaires. Un premier type de formation participe tout d'abord au premier chef à la poursuite et élaboration continue du

projet éducatif : c'est celle qui porte sur des aspects techniques de la démarche éducative. Ces formations sont discutées en même temps que les projets éducatifs et en sont un complément pour en mesurer la pertinence et la cohérence avec le projet d'ensemble. Encore une fois, ce n'est pas que la formation ait ici une importance quelconque sur le plan quantitatif qui importe, mais le fait qu'elle soit mise en cohérence avec un projet global.

Elles peuvent aussi bien être collectives qu'individuelles. Ces formations nourrissent plus globalement la réflexion de l'ensemble des personnels sur la doctrine à adopter face aux conditions du maintien de la vie sous assistance médicale dans certain cas.

Outre cette formation technique qui se retrouve en réalité dans la plupart des institutions (à ceci près toutefois qu'elle est ici évaluée en fonction du rapport qu'elle entretient avec un principe directeur), ces organisations attachent une certaine importance à la promotion de leurs cadres. Il s'agit ici d'assumer l'aspect de dynamique professionnelle (sites 3 et 5). Le paradoxe étant que, bien qu'étant heureux dans la structure, les personnels sont invités à s'inscrire à des formations qualifiantes leur permettant d'évoluer... Et donc à terme, fatalement, à la quitter. Il s'agit d'assurer un roulement entre les postes et un mouvement permanent de mobilité qui touche tous les intervenants : l'ES est invité à devenir chef de service ou plus encore, l'AMP ou le moniteur éducateur, à devenir éducateur, etc.

La dynamique professionnelle : la formation continue telle qu'on vient de la décrire participe déjà au maintien d'une certaine dynamique professionnelle, mais d'autres méthodes ont été mises en place pour l'assurer d'une autre manière. Parmi ces méthodes on peut citer **les changements réguliers de postes**. Dans tel internat, les intervenants, quel que soit leur statut, doivent régulièrement changer d'unité de vie. Cette procédure vise tout autant à lutter contre l'usure physique que la routine... Et contribue également au maintien d'une cohérence entre les groupes en évitant qu'une unité de vie finisse par fonctionner « en vase clos ». Un autre moyen consiste à régulièrement remettre en question les activités ou ateliers mis en place au regard de leur pertinence dans le cadre du projet global et des besoins des bénéficiaires. En revanche, il y a une sollicitation continue pour en définir de nouveaux, voire s'engager dans des démarches plus complexes d'ingénierie sociale, mais cela concerne aussi le point relatif au partenariat.

Cette activité peut être formalisée au sein de ce qui est appelé, dans une institution, les « **groupes de recherche** ». Ces derniers sont définis de la manière suivantes : « *thématiques, (il constituent le moyen) d'élaboration de nouvelles actions dans le cadre de notre pratique* ». Un temps est formellement réservé à cette activité de recherche qui consiste à « monter des projets » dont il faut faire la preuve de la pertinence dans le cadre du projet global (montrer leur bénéfice réel). Les projets, dans ce type d'organisation, sont validés dans la mesure où ils

s'intègrent au projet global de l'institution. Dans une autre institution cette activité de recherche pédagogique est celle sur laquelle se fonde la spécificité de l'intervention des éducateurs spécialisés par rapport aux autres professionnels (moniteurs-éducateurs, AMP...) même s'ils peuvent également y participer. Ce sont en tout cas les premiers qui bénéficient formellement d'un temps consacré à cette production.

3.3.1.3 Le partenariat.

La structure apprenante se présente comme éminemment ouverte en ce sens que les partenaires extérieurs font partie intégrante du fonctionnement « normal » de l'institution. A la limite, les rapports qu'entretiennent avec certains d'entre eux sont du même ordre qu'avec leurs collègues. Typiquement, les intervenants que nous avons interrogés parmi des « structures apprenantes » travaillent couramment avec deux types de personnalités extérieures :

- **Les intervenants extérieurs :** un certain nombre de professionnels interviennent au sein de la structure soit auprès des éducateurs eux-mêmes (comme dans le cas d'un psychanalyste qui anime les « groupe de parole »), soit auprès des bénéficiaires (pour réaliser un atelier spécifique). Dans ce cas, il est demandé à l'intervenant extérieur d'intégrer pleinement son action au projet de l'établissement. Le psychanalyste qui intervient dans ce service d'AEMO est un des porteurs les plus efficaces du projet éducatif de la structure. Par ailleurs, l'artiste qui anime l'atelier de peinture ainsi que le comédien qui a inventé et met en scène la pièce de théâtre en projet (jouée par des enfants polyhandicapés et des autistes !) sont également des personnages-clés de la Maison d'Accueil Spécialisé dans laquelle nous les avons rencontrés. Les deux viennent d'assez loin, chaque semaine, pour animer leur atelier.
- **Les partenaires :** les groupes de recherche étant dédiés à l'identification de solution institutionnelles ou techniques à des problèmes apparus dans la réalisation des « affaires courantes », ils supposent une consultation, à tout le moins, voire une implication étroite des partenaires.

3.3.2 Les autres types d'organisation

3.3.2.1 L'organisation « autonome conventionnelle »

Cette organisation partage en commun avec la précédente, une assez grande autonomie par rapport à la commande : autonomie dans l'interprétation de la mission, dans les modes d'organisation, et dans la production de résultats. C'est un texte de loi d'une portée assez générale qui motive la mise en place de ce type de structure... Et qui tient le plus souvent lieu de projet d'établissement. Par opposition à l'organisation apprenante, une véritable stratégie « offensive » et spécifique à l'établissement fait donc défaut pour guider et coordonner la pratique des personnels. Les intervenants sont en principe assez libres d'interpréter cette mission assez générale, en fonction de leurs propres orientations.

Le sens commun sur lequel se fonde la pratique des différents personnels au sein de ce type de structures repose sur une vision très statutaire du « métier » d'éducateur spécialisé (le « travail social canonique »). La formation initiale est donc tout à fait déterminante de ce point de vue pour acquérir, non seulement une technicité professionnelle précise, mais aussi l'*ethos* de la catégorie. Ces repères institutionnels déterminent assez largement leur positionnement relatif par rapport aux autres intervenants, bien davantage, en tout cas, que la plage des activités (très étroitement liées au type structure, de public accueilli et des problèmes pris en charge).

Les relations avec le partenariat sont également très dépendantes du type de structure, de public accueilli ou de problème pris en charge : là où elles ne s'imposent pas pour remplir la mission fixée par les textes (la synthèse), elles ne se réalisent pas. Elles ne sont en tout jamais formellement intégrées en tant qu'éléments d'un dynamisme professionnel interne et caractéristique du fonctionnement de l'institution. Ce qui n'empêche par ailleurs pas certains intervenants de jouer cette carte particulière. On peut même dire que les intervenants entretiennent par principe une certaine « opacité » sur leur pratique (par opposition à la « transparence » qui est un mode de fonctionnement structurel de l'organisation apprenante) qui renvoie également à une certaine réserve ou méfiance pour le moins, assez classique cependant dans l'univers du travail social, vis-à-vis de la « commande sociale ».

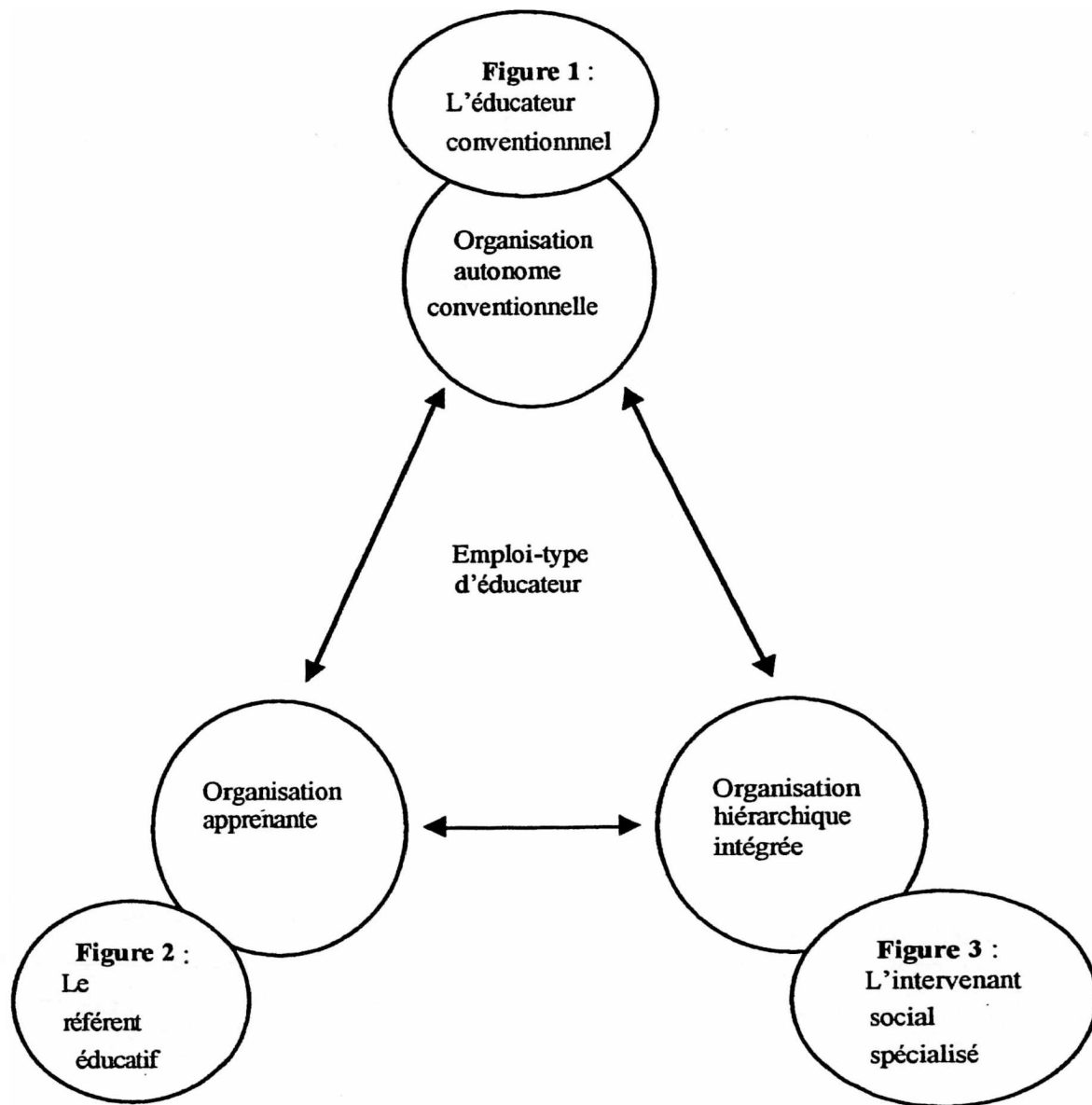
3.3.2.2 L'organisation « hiérarchique intégrée »

Contrairement aux deux précédents, ce type d'organisation apparaît bien moins autonome. Il est intégré comme élément dans un dispositif complexe et localisé (contrat de ville, dispositif d'aide à l'insertion par l'activité économique ou logement, etc.) et en ce sens, semble en effet bien davantage contraint. La logique de fonctionnement est celle qui s'est faite jour à partir des années 80 avec des contrats d'objectifs, des bilans et des évaluations qui imposent une certaine transparence dans le fonctionnement de l'institution. Cette prescription ne va toutefois pas nécessairement jusqu'à définir le mode de la prise en charge. En général l'éducateur, dans ce type de structure, reste assez largement libre de gérer son agenda, même si les échéances lui sont imposées. Par opposition à la structure traditionnelle, celle-ci a donc bien une « stratégie » d'intervention mais sa définition lui échappe assez largement, ce pourquoi nous l'avons appelée « intégrée ».

L'organisation du travail entre les différents intervenants dans ce type de structure est donc en principe beaucoup plus formelle et mieux réglée sur le mode de la complémentarité fonctionnelle (un embryon de « division du travail social » ?). L'exercice de la profession apparaît également plus « complexe » dans la mesure où l'intervenant doit davantage positionner sa pratique parmi un ensemble de dispositifs, de mesure et de partenaires plus large. En ce sens, son action est beaucoup plus étroitement ouverte et interdépendante de son environnement institutionnel. En conséquence de quoi son action peut apparaître également plus étroite et, en un sens, plus spécialisée. Cela n'est par ailleurs pas sans incidence sur sa formation continue, et sur les procédures d'information interne/externe qui sont formellement mises en place. D'une manière générale, la « procédure » est un mode d'action quotidien assez prégnant, et le travail écrit plus important que dans la situation précédente.

Même si l'éducateur remplit une mission d'une manière qui lui est tout à fait particulière (une approche spécifique), des postes équivalents peuvent être occupés par d'autres travailleurs sociaux « canoniques » mais aussi par de nouveaux intervenants sociaux. En d'autres termes, il est en concurrence avec d'autres.

Typologie des organisations & figures d'emploi associées



3.3.3 Les figures de l'emploi d'éducateur spécialisé

Soit un emploi-type d'éducateur-spécialisé, défini par un certain statut, certaines tâches (voir référentiel), etc. On peut essayer d'identifier les différentes **figures** selon lesquelles se décline cet emploi-type. Une figure d'emploi, c'est donc une variation que connaît un emploi-type compte tenu du contexte organisationnel dans lequel il s'inscrit. En principe cette variabilité est mesurée à partir des tâches réalisées. Ici c'est sans doute vrai... mais en partie seulement. On peut essayer d'aborder la question de façon plus « intelligente, étant entendu que l'emploi d'éducateur, comme celui de vendeur, ne s'inscrit a priori pas dans des organisations tayloriennes très formalisées. Ce à quoi renvoie l'analyse des figures tient peut être moins à la nature des différentes tâches accomplies dans l'exercice de la profession que le sens général visé par l'action. Cela renvoie donc à la stratégie ou le projet éducatif en l'occurrence. Nul doute que cette stratégie a une incidence sur les tâches. En ce sens, on pourra sans doute montrer la variabilité sur la plage d'emploi, assez visiblement sur des tâches que l'on pourrait considérer comme assez « périphériques » : participation à l'organisation interne du travail, préparation de projets et ingénierie, modalité de travail avec les partenaires. Ce qui différencie surtout ces figures, c'est un mode de management, une organisation formelle, et un sens qui détermine des « styles » d'intervention assez différents. Ces organisations déterminent trois figures de l'emploi d'éducateurs : l'éducateur conventionnel, l'intervenant social, le référent éducatif.

3.3.3.1 Les « figures-types » d'éducateurs

- ◆ **L'éducateur conventionnel** : cette figure est assez naturellement associée à l'organisation autonome conventionnelle. Elle constitue, en quelque sorte, la « souche » historique de l'emploi-type d'éducateur mais elle apparaît aujourd'hui comme une de ses figures possibles compte tenu des évolutions du secteur. On la retrouve en principe dans tous les types de structures (de public, et de problème pris en charge) qui ne sont pas spécifiquement liées à la figure suivante.
- ◆ **L'intervenant social** : cette figure se retrouve particulièrement dans certaines structures liées à la politique de la ville, de l'insertion professionnelle ou par le logement... Mais rien n'exclut définitivement les autres types d'établissement. Le terme est emprunté à la définition du projet de recherche lancé par la MIRE en 1995 sur le thème de « l'intervention sociale ». Le terme rend compte en effet d'une certaine dé-spécialisation du métier, et sa mise en concurrence avec d'autres « profils » professionnels. Elle rend compte d'une évolution sensible de la

commande sociale dans certains domaines en particulier. Par rapport à l'éducateur spécialisé conventionnel, cette figure recouvre un certain nombre de postes qui traduisent une certaine « restriction » de la plage des activités et l'abandon de certaines qui font pourtant partie du « noyau dur » du métier.

- ◆ **Le référent éducatif** : le terme a été emprunté à une dénomination de poste relevée dans deux structures présentant toutes les caractéristiques de « l'organisation apprenante ». Dans ces structures, la nécessité a été ressentie de mettre en évidence le rôle pivot de la fonction éducative, par rapport aux autres remplies par d'autres types d'intervenants (psychologues et/ou bien AMP, moniteurs-éducateurs...), et cela en liaison avec le fait que ces structures se sont dotées d'un projet éducatif qui leur est propre. C'est l'éducateur qui, dans ce contexte, en est en quelque sorte, le garant principal. Toute structure peut en principe devenir « apprenante »... On peut donc en théorie trouver des « référents éducatifs » dans tous les domaines de l'intervention des éducateurs. Par rapport à l'éducateur conventionnel, cette figure recouvre un certain nombre de postes qui traduisent un certain élargissement de la plage d'emploi du métier.

3.3.3.2 Figures-types et pratiques professionnelles

En fait, les pratiques professionnelles des figures-types proposées résument l'extrême variabilité des emplois d'éducateurs en fonction du sens accordé à la mission éducative et de l'organisation qui le traduit. Ainsi, lorsque l'on croise ces trois figures-types avec les modes d'actions mis en évidence dans l'enquête auprès des éducateurs on constate que les modes d'actions principaux sont quelques peu différents pour chacune des figures.

Les pratiques professionnelles principales de l'éducateur « conventionnel » se situent autour de trois modes d'actions : surtout 1 et 3, mais aussi le 2 (voir tableau ci-dessous). Ces pratiques et le mode d'organisation conventionnel qui les accompagne, s'inscrivent dans une logique de gestion de la mission déléguée par les organismes de tutelle. L'éducateur a une grande autonomie dans la conception de son rôle, l'élasticité de son emploi est principalement liée à cette conception.

Tableau :

3.3.3.2.1.1.1 Les principaux modes d'action des éducateurs selon les trois figures-types

Modes d'action	Figures-types		
	l'éducateur conventionnel	l'éducateur référent	l'intervenant social
1- L'action éducative par les actes de la vie quotidienne	+++++	++++	+
2- L'action éducative par la relation	+++	+++++	+++
3- L'action éducative à partir de l'activité	+++++	+++	+
4- La médiation avec l'entourage de la personne	++	++++	+++++
5- L'analyse de la pratique éducative	+	+++++	++
6- L'organisation/coordination	+	++++	+++++
7- La gestion/administration	+	+++	++++

Les pratiques professionnelles principales de l'éducateur « intervenant social spécialisé » se situent autour de trois modes d'actions : surtout 4 et 6, mais aussi le 7. Ces pratiques et le mode d'organisation « hiérarchique intégré » qui l'accompagne, s'inscrivent dans une logique de prestation de service. La mission est définie à travers des contrats d'objectifs fixés conjointement avec le commanditaire ou le financeur. L'intervenant social a une faible autonomie dans la conception de son rôle, une forte contrainte quant aux résultats à atteindre, mais l'élasticité de son emploi reste importante dans la mesure où il est relativement maître des moyens de mise en œuvre et de réalisation.

Les pratiques professionnelles principales de l'éducateur « référent » se situent autour d'un projet éducatif fort susceptible de développer l'ensemble des modes d'actions du référentiel. Cependant, d'un point de vue stratégique, l'analyse des pratiques est le mode d'action (4) déterminant. En effet, la conception du rôle de l'éducateur est déterminé par le sens accordé à son action. Ce sens est élaboré par le projet éducatif. Les pratiques sont

déterminées par le mode d'organisation « apprenant » qui contraint l'éducateur à se conformer au rôle défini collectivement. L'intervenant social a une faible autonomie dans la conception de son rôle dans la mesure où le collectif prime sur l'individu et exerce ainsi une forte contrainte. La variabilité de l'emploi, son élasticité varie en fonction du projet éducatif, c'est-à-dire en fonction d'un prescrit « fort » et non en fonction des conceptions du professionnel.

3.3.3.3 Incidences des figures sur les compétences mises en jeu

L'enquête auprès des 216 éducateurs employés dans les établissements et services de la région Midi-Pyrénées a permis la construction d'un référentiel de l'activité professionnelle de ces éducateurs. Ce référentiel comprend 7 modes d'actions et 32 situations professionnelles types (SPT). Cette première phase de déconstruction des cadres d'analyse habituellement utilisés, par l'activité effective des salariés, a été suivie d'une identification des compétences associées à ces situations professionnelles. Le travail d'agrégation des SPT et des compétences a abouti à l'élaboration d'un référentiel des compétences selon les modes d'actions.

De cette analyse, un socle commun de compétences, commun aux 216 éducateurs a pu être mis en évidence. Il s'organise autour de trois types de techniques professionnelles : les techniques d'observation/diagnostic, relationnelles, pédagogiques. Un premier constat montrait que ce socle commun était, d'une part plus ou moins mobilisé, et d'autre part de façons différentes en fonction de trois facteurs déterminants : le cadre d'intervention de l'éducateur (internat, externat ou milieu ouvert), les caractéristiques du public pris en charge et enfin la conception que l'éducateur a de son rôle.

Cependant, une analyse plus fine du contexte institutionnel révèle d'autres facteurs de variabilité importants : les modes d'organisation du travail et les conditions de mise en œuvre du métier dans les différents établissements et services enquêtés. Il faut donc désormais s'interroger sur les compétences des trois figures-types d'éducateurs mis en lumière lors de cette dernière phase de l'étude. Cette articulation est nécessaire dans une perspective de formation, mais elle peut éclairer une interrogation récurrente dans ce secteur d'activité : peut-on considérer que ces figures-types exigent des compétences spécifiques au point qu'il serait nécessaire de proposer des formations spécifiques ou a minima, une spécialisation pour chacune d'elles ?

3.3.3.4 Figures-types et principales compétences

Chacune de ces figures-types fait appel au socle commun de compétences ; mais ce socle est mobilisé de façon différente en fonction du sens donné à l'action éducative, c'est-à-dire en fonction du mode d'organisation existant.

- * Dans l'organisation « conventionnelle », l'éducateur sera seul à mobiliser et développer ce socle de compétences en fonction des situations professionnelles rencontrées (donc dans les registres 1, 2 et 3).
- * Dans l'organisation « apprenante », ce socle sera activé, sollicité, enrichi et devra participer au développement d'une compétence collective. L'éducateur « référent » devra développer et élargir le socle de compétences dans l'ensemble des domaines d'action.
- * Dans l'organisation « hiérarchique intégrée », le socle de compétences sera activé, enrichi par une volonté des professionnels eux-mêmes ou par des contraintes et des exigences externes.

Plus précisément, à partir des compétences évoquées par les professionnels eux-mêmes lors de l'enquête auprès des éducateurs, il est possible d'identifier, en fonction des pratiques professionnelles spécifiques évoquées ci-dessus, de construire un référentiel des compétences principales des trois figures-types.

3.3.3.4.1.1 Les compétences principales de l'éducateur « conventionnel »

La pratique de l'éducateur « conventionnel » place l'usager et le fonctionnement du service ou de l'unité de vie au centre de son activité. L'invisibilité du prescrit le conduit à concevoir son rôle au sein de l'établissement ou du service en fonction de sa propre conception idéologique de sa mission et d'une éthique professionnelle dont les valeurs et la morale se situent au-delà de l'établissement ou du service, celle du travail social et des travailleurs sociaux. Cet éducateur mobilise dans sa pratique professionnelle un ensemble de techniques et de comportements acquis au cours de sa propre expérience sociale et professionnelle.

L'éducateur « conventionnel » mobilise des savoirs qui relèvent à la fois du champ théorique général avec un domaine plus particulièrement mis en avant –la psychologie- et d'un champ plus pragmatique qui relève davantage des savoirs procéduraux (comment faire, le

parcours à suivre pour mener une activité). Ces savoirs sont acquis en règle générale dans le cadre de la formation initiale. Cet éducateur met en œuvre un certain nombre de compétences liées à trois types de savoirs : des savoir-faire cognitifs (observer, analyser, les comportements), des savoir-faire expérientiels, issus de l'action qui se traduisent dans des techniques pédagogiques et relationnelles, enfin, des savoir-faire sociaux (les savoir-être). Ces trois types de savoirs sont généralement acquis au cours de l'expérience sociale et professionnelle des éducateurs rencontrés.

Registres des compétences	Nature des compétences (*)
Savoirs	<ul style="list-style-type: none"> - avoir des connaissances théoriques générales (psychologie) ou techniques (analyse systémique) - posséder les connaissances techniques associées aux activités mises en place
Savoir-faire	<p><i>Techniques d'observation :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir observer les comportements des personnes, - savoir analyser les attitudes et les comportements, - savoir poser un diagnostic : comprendre et identifier les problèmes - savoir évaluer les progrès de la personne, <p><i>Techniques pédagogiques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - accepter de répéter les gestes, les mêmes actes, - savoir organiser et gérer les actes de la vie quotidienne, - techniques associées aux activités mises en place - savoir faire preuve de méthode. <p><i>Techniques relationnelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - maîtriser la conduite d'entretien, - savoir écouter - savoir donner des limites
Savoir-être	<p><i>Techniques relationnelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - être rigoureux, - être capable de fermeté et d'exigence - être respectueux du rythme, des capacités de la personne, <p><i>Dispositions personnelles</i> être disponible, patient et calme</p>

(*) Compétences évoquées par les éducateurs interrogés dans la phase précédente

3.3.3.4.2 Les compétences principales de l'éducateur « référent »

La pratique de l'éducateur « référent » place également l'usager et le fonctionnement du service ou de l'unité de vie au centre de son activité. Cependant, cette position de l'éducateur est déterminé par le projet éducatif, par une démarche qui donne du sens moins à l'action de l'éducateur –agent isolé- qu'à la communauté institutionnelle. Cette fois le professionnel se confronte à un prescrit fort, mais qu'il intègre dans la perception de sa fonction. Son rôle au sein de l'établissement ou du service ne dépend pas de sa propre conception idéologique de sa mission et d'une éthique professionnelle globale, mais d'une éthique professionnelle définie au sein de la structure et par l'équipe dans laquelle il travaille. Cet éducateur mobilise dans sa pratique professionnelle un ensemble de techniques et de comportements acquis au cours de sa propre expérience sociale et professionnelle, mais aussi au cours de son expérience spécifique au sein de l'établissement ou du service « apprenant ». Cet éducateur ne constitue qu'un des maillons d'une compétence collective sans cesse travaillée.

L'éducateur « référent » mobilise des savoirs qui relèvent plus particulièrement de la psychologie et des techniques relationnelles liées à cette discipline. Les bases de ce savoir sont acquises en règle générale dans le cadre de la formation initiale, mais dans le cadre d'une organisation « apprenante », elles sont sans cesse réactivées et complétées. Cet éducateur met en œuvre des compétences très variées : des savoir-faire cognitifs, des savoir-faire expérientiels, des savoir-faire sociaux, etc. Les techniques d'observation et relationnelles sont particulièrement mises à contribution par le souci et l'attention porté à l'évolution des personnes prises en charge, mais aussi, et surtout, par la contrainte institutionnalisée à analyser sa pratique en collectif. Les savoir-faire cognitifs sont donc particulièrement développés parmi cette figure d'éducateur. L'ensemble de ces savoirs sont certes en formation initiale et au cours de l'expérience sociale et professionnelle, mais surtout par une interrogation constante des pratiques et par une incitation à la formation continue, de manière à alimenter la compétence collective développée dans l'établissement ou le service.

Registres des compétences	Nature des compétences
Savoirs	<ul style="list-style-type: none"> - avoir des connaissances théoriques générales (psychologie) - connaître les techniques d'entretien (analyse systémique)
Savoir-faire	<p><i>Techniques d'observation :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir observer les comportements des personnes, - savoir analyser les attitudes et les comportements, - savoir poser un diagnostic : comprendre et identifier les problèmes - savoir évaluer les progrès de la personne, - savoir être prudent dans ses diagnostics - avoir de la méthode (classement de l'observation) - être capable d'avoir une vision d'ensemble du service, de son organisation, de ses modes de fonctionnement <p><i>Techniques pédagogiques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - accepter de répéter les gestes, les mêmes actes, - savoir organiser et gérer les actes de la vie quotidienne, - techniques associées aux activités mises en place <p><i>Techniques relationnelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - maîtriser la conduite d'entretien, - savoir écouter - savoir s'exprimer clairement et à bon escient - savoir organiser la transmission et la circulation de l'information, - savoir donner des limites - savoir rédiger - savoir négocier
Savoir-être	<p><i>Techniques relationnelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - être attentif à la façon dont les autres reçoivent l'information, - être respectueux des compétences des uns et des autres - être rigoureux, - accepter de faire des tâches peu valorisantes, répétitives (gestion) - être capable de fermeté et d'exigence - être respectueux du rythme, des capacités de la personne, <p><i>Dispositions personnelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - avoir l'esprit méthodique, - être disponible, patient et calme - accepter la remise en cause

3.3.3.4.3 Les compétences principales de l'intervenant social

La pratique de l'éducateur « intervenant social » place l'environnement de l'utilisateur au centre de son activité. La position de l'éducateur et la conception de son rôle sont ici déterminées en grande partie par des contraintes externes (conventions partenariales, participations à des dispositifs inter partenariaux, contrats par objectifs avec les financeurs, etc.). Le sens de la mission est donné surtout par l'extérieur. Ce professionnel se confronte à un prescrit fort. Son rôle au sein de l'établissement ou du service ne dépend plus uniquement et même principalement pas de sa propre conception idéologique de sa mission et d'une éthique professionnelle globale, mais d'une commande sociale définie par des instances externes en accord avec l'organisme et l'équipe dans laquelle cet éducateur. Pour cela, il mobilise dans sa pratique professionnelle un ensemble de savoirs et de techniques acquis au cours de son expérience professionnelle particulièrement dans le secteur d'activité.

L'éducateur « intervenant social » mobilise des savoirs qui relèvent d'un champ plutôt pragmatique et directement utile (connaissance des dispositifs, par exemple) qui relèvent davantage des savoirs procéduraux (comment faire, le parcours à suivre pour mener une démarche). Cet éducateur « intervenant social » met en œuvre également un certain nombre de compétences liées à trois types de savoirs : des savoir-faire cognitifs (conception de projets), des savoir-faire procéduraux (démarches à effectuer), issus de l'action qui se traduisent dans des techniques relationnelles, enfin, des savoir-faire sociaux (savoir négocier, s'exprimer). Ces trois types de savoirs sont généralement acquis au cours de l'expérience sociale et professionnelle des éducateurs rencontrés.

Registres des compétences	Nature des compétences
Savoirs	<ul style="list-style-type: none"> - connaître les techniques d'entretien - posséder des outils d'analyse des systèmes relationnels ou techniques (analyse systémique) - connaître les dispositifs
Savoir-faire	<p><i>Techniques d'observation :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir observer les comportements des personnes, - savoir être prudent dans ses diagnostics - avoir de la méthode (classement de l'observation) - être capable d'avoir une vision d'ensemble du service, de son organisation, de ses modes de fonctionnement <p><i>Techniques pédagogiques :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - intégrer sa pratique professionnelle dans un environnement <p><i>Techniques relationnelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir s'exprimer clairement et à bon escient - savoir organiser la transmission et la circulation de l'information,
Savoir-être	<p><i>Techniques relationnelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - être attentif à la façon dont les autres reçoivent l'information, - être respectueux des compétences des uns et des autres - être rigoureux, - accepter de faire des tâches peu valorisantes, répétitives (gestion) - être capable de fermeté et d'exigence <p><i>Dispositions personnelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - avoir l'esprit méthodique,

3.3.3.5 Figures-types et « cœur de métier »

Il convient de souligner le fait qu'aucune des figures d'emploi proposées correspond au « cœur du métier » d'éducateur. Elles ont toutes en commun une large plage de compétences. En définitive, ce sont les façons de mobiliser ces compétences qui déterminent spécifiquement chacune de ces figures d'emploi.

Le « cœur » de métier d'éducateur dans une structure « apprenante » se situe autour de deux types de savoirs qui renvoient au sens visé et à une éthique particulière du métier :

1) **Un savoir de référence**

Ce savoir comprend l'ensemble du corpus symbolique et technique (d'un point de vue terminologique) sur lequel repose le sens commun de la collectivité des intervenants dans une structure. Ce savoir est particulièrement déterminant dans la structure « apprenante » dans la mesure où il sert à marquer à la fois une distance et une spécificité dans le mode d'intervention (stratégie). Dans les exemples développés, la terminologie psychanalytique occupe une place de choix, mais elle n'est pas la seule (voir certaines théories éducatives). Ce savoir de référence marque le projet éducatif, il détermine l'ensemble des valeurs sur lesquelles repose le sens commun (l'éthique) de la structure.

1) **Le savoir-faire cognitif**

Ce savoir comprend les opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse des situations ou des problèmes rencontrés. Ce savoir est particulièrement problématisé dans les organisations qui entretiennent explicitement le souci de ne jamais reproduire un schème d'action prédéterminé, une routine d'intervention. En l'occurrence, dans les organisations « apprenantes », ce savoir tient davantage en un ensemble de questions à se poser avant d'envisager une action, une préconisation ou un projet éducatif particulier (savoir se remettre en question). Cette posture de l'éducateur, si souvent évoquée dans les discours des professionnels interrogés, prend véritablement corps dans l'organisation « apprenante » parce qu'elle devient une posture de l'institution.

Le « cœur » de métier d'éducateur dans une structure « conventionnel » s'appuie sur des compétences plus individuelles et un registre de compétences classiques : savoir-faire sociaux, expérientiels. Le « cœur » de métier d'éducateur dans une structure « hiérarchique intégrée » s'appuie aussi sur des compétences fortement individualisées mais avec des registres de compétences dont la mise en valeur est plus récente ; savoir-faire cognitifs et procéduraux.

En définitive, il est difficile de cerner ce « cœur de métier » parce qu'il est fluctuant, mobile. Il accompagne l'éducateur quelque soit le lieu dans lequel il travaille. Il se modifie en fonction du cadre d'intervention et du sens de l'action. De ce fait, il paraît difficile d'évoquer la notion d'identités distinctes concernant les trois-figures types. Il y a pour chacun de ces figures « un cœur de pratiques et de compétences », mais aucun de ces « cœurs » n'apparaît suffisamment spécifiques pour contribuer à l'émergence d'un métier autonome.

3.4 Conclusion: formes multiples d'activités.

Cette troisième phase renforce le constat de l'enquête auprès des éducateurs : ce métier renvoie à une extrême diversité. Diversité des tâches, diversité des missions, diversité des organisations, diversité du sens donné à la fonction de l'éducateur. Malgré cette diversité, il a été possible d'identifier un socle commun de compétences aux différentes formes des emplois d'éducateurs. Ces formes multiples dépendent de nombreux facteurs. Parmi ceux-ci, il semble que ce soit moins le cadre ou les caractéristiques du public accueilli qui déterminent les pratiques et les compétences nécessaires que les modes d'organisation.

En effet, ces modes d'organisation révèlent le sens donné à l'action éducative et à la mission de l'établissement et par conséquent à l'action et à la fonction d'éducateur. Trois types d'organisation sont proposées. Elles déterminent trois figures-types d'éducateurs.

Cependant, il faut souligner que, de notre point de vue, il n'y a pas de contradictions, ni de « hiérarchie » entre ces types. Tel établissement peut à un moment de son histoire être qualifié de « conventionnel » et à un autre moment, à la suite d'un événement particulier (arrivée d'un nouveau directeur, par exemple) peut devenir « apprenant ». La réciproque est aussi vraie. Les typologies proposées ne sont pas stabilisées et définitives. Les frontières entre les types sont perméables et évolutives.

Par ailleurs, la typologie proposée soulève nombre de questions sur ce métier d'éducateurs... ou ces métiers. Cette typologie renvoie à des interrogations récurrentes des professionnels : faut-il des formations spécifiques pour les éducateurs en internat, pour les éducateurs en prévention spécialisée, etc. ? Cette étude montre qu'en définitive quelle que soit la place occupée par le professionnel, il fait appel à un même socle de compétences quel que soit le lieu d'exercice, qu'il façonne, aménage, voire complète avec des compétences périphériques pour ajuster sa pratique au contexte d'intervention.

La construction de référentiels spécifiques à chacune de ces figures-types risquerait de figer des statuts, d'engendrer une irréversibilité de ces statuts qui ne favoriserait pas la mobilité et surtout l'adaptabilité des professionnels au cadre d'intervention. La richesse de ce secteur d'activité et l'intérêt de ce métier réside dans cette adaptabilité : tel professionnel pourra se sentir plus à l'aise dans une organisation « conventionnelle », tel autre dans un organisation « hiérarchique intégrée ». Tel professionnel pourra au cours de son itinéraire professionnel choisir, s'essayer, changer, de cadre d'intervention au gré de son évolution. De même,

l'établissement ou le service peut faire appel à tel type de professionnel en fonction de son mode d'organisation, de la vigueur de son projet éducatif ou de ses perspectives de changement.

Parmi les trois figures-types d'éducateurs, il est certain que celle de « l'intervenant social » « tire » l'emploi d'éducateur vers « l'extérieur », hors du champ de l'éducation spécialisée par une plus grande élasticité de la fonction et des tâches. Cependant, il ne serait pas souhaitable de céder au chant des sirènes de la nouveauté pour affirmer qu'il s'agit là d'un nouveau métier⁵⁵. Il s'agit certainement d'une nouvelle figure de l'emploi d'éducateur, une nouvelle figure d'un même métier : celui d'éducateur spécialisé.

⁵⁵ Patrick DUBÉCHOT, Pierre LE QUÉAU, Mïche MESSU : *La nouvelle vague d'un processus de professionnalisation d'emplois dans le travail social*, Collection des Rapports du Crédoc, n°205, décembre 1999. Recherche menée dans le cadre du programme de la MIRE : Observation des emplois et qualification de l'intervention sociale.

4. CONCLUSION GÉNÉRALE

Rappelons que cette étude avait pour objectifs de poser les bases descriptives d'un référentiel des activités du métier d'éducateur spécialisé. Elle répond à une commande partielle qui s'inscrit dans un vaste dispositif européen dont les objectifs, à long terme, sont la mobilité transfrontalières des éducateurs et l'aménagement des transitions professionnelles. Son objectif à moyen terme est de permettre la construction d'un référentiel de formation partagé.

Analyse de la littérature et du discours des décideurs

La première phase de la première partie est une exploration documentaire des textes législatifs et théoriques.

L'historique met en valeur l'évolution des compétences à travers trois périodes : la première (jusqu'aux années 60) valorise l'implication personnelle et la qualification est définie comme un engagement personnel ; la seconde (de 60 à 80), qualifie l'éducateur de technicien, faisant glisser la compétence du savoir être au savoir faire. La troisième, (depuis 80), est caractérisée par un glissement de ces savoirs faire vers l'ingénierie professionnelle.

Cependant, cette profession se définit par la qualification puisque les textes régissant le métier fixent les statuts, les fonctions et les tâches sans pour autant traiter des compétences. Elles peuvent alors être décryptées à partir des contenus de formation. Ils visent essentiellement une polyvalence qui permettrait de répondre à toute situation et se structurent autour du handicap et de l'inadaptation, la référence à l'insertion restant minoritaire bien que l'intervention sociale soit de plus en plus concernée par ce secteur . Les difficultés à gérer les formations sont expliquées par le manque de référentiels de postes existants ou d'attentes exprimées par les employeurs auxquels les contenus pourraient s'adosser : ce référentiel jouerait en effet un rôle médiateur entre les propositions des équipes de formation et les projets individuels portés par les éducateurs en formation.

La seconde phase de cette première partie répond aux questions : quelles sont les missions, les actions et les compétences attendues des éducateurs spécialisés ?

Ces questions sont explorées par une investigation menée auprès de décideurs. Elle met en valeur que les savoirs attendus concernent essentiellement les dispositifs et les fonctionnements institutionnels, questionnés par une remise à jour constante des connaissances ; les savoir-faire portent sur les partenariats , la mise en réseau par la prise d'informations et la capacité à se positionner. les savoir être portent sur les capacités d'écoute qui permettent de trouver la bonne place dans l'acte éducatif, sur la compréhension des situations éducatives base des projets individualisés, et sur l'interrogation constante des pratiques gage d'une constante mise à distance critique. En bref ce sont des capacités d'ajustement permanent qui sont requises, sans que rien ne soit dit ni sur la fonction de la direction ni sur les modes d'organisation dans l'autorisation et le développement de cette capacité (ou compétence) d'ajustement. Cette compétence s'appuie sur une définition de la responsabilité individuelle ancrée dans l'engagement personnel.

Les compétences déclarées

La seconde partie des travaux envisage la question des compétences à partir des pratiques déclarées par des éducateurs en exercice. La méthode vise, par des entretiens, à apprécier les tâches effectuées et les compétences mises en oeuvre.

Elle permet de repérer les emplois et leurs environnements, de catégoriser les activités professionnelle et de donner les caractéristiques des éducateurs. La seconde phase propose un référentiel des diverses situations professionnelles associées aux compétences déclinées en savoir, savoir faire et savoir être. La troisième phase, dans une logique plus qualitative, organise ces compétences et activités autour des groupes d'établissements et de services identifiés dans l'enquête.

Sept domaines d'activités sont mis en valeur : l'action éducative par les actes de la vie quotidienne, l'action éducative par la relation, l'action éducative à partir de l'activité, médiation avec l'entourage de la personne, l'analyse de la pratique éducative, l'organisation/coordination, la gestion/administration. L'activité éducative par la vie quotidienne domine. Cette dominante peut être due à la forte représentativité des établissements ; elle est en revanche peu évoquée par les services et le secteur de l'insertion qui privilégie la médiation avec l'entourage de la personne et le travail d'organisation et de coordination.

Qui sont les éducateurs ?

Ce sont plutôt des femmes qui se trouvent plutôt dans les établissements accueillant un public handicapé. Les personnes les plus jeunes travaillent dans l'insertion. L'ensemble est

diplômé et s'inscrit dans la moyenne nationale. Les professionnels de l'insertion sont les plus fortement diplômés (études universitaires). Ils ont tous massivement suivies des formations continues qui sont de nature différente en fonction des secteurs : en effet , les formations techniques et spécialisées sur un domaine sont réparties alors que les formations universitaires continues concernent les personnels d' AEMO, CMPP et CEPS et les formations à l'analyse (systémique par ex) ne concernent que le secteur de l'insertion. La stabilité professionnelle concerne davantage les établissements accueillant des personnes handicapées alors que les personnels les plus récents sont employés dans l'insertion. Avant d'accéder au métier, les personnes travaillant en CHRS ou insertion ont eu de multiples activités antérieures sans rapport aucun avec le secteur éducatif, contrairement aux autres qui ont travaillé dans le secteur ou dans un secteur proche. Pour accéder au métier, le bénévolat associatif et le militantisme sont des portes d'entrée majoritaires. Spécifiquement pour les personnels de CHRS et d'insertion, l'imprégnation du milieu a été déterminante; l'animation a été la voie d'accès pour les personnes travaillant avec des personnes handicapées, pour les autres, l'empathie est importante. Pour être embauché, il faut avoir l'esprit social et la sensibilité, tout en ayant un diplôme qui reste le référent fort.

Référentiel de situations et compétences

32 situations professionnelles type sont organisées autour des 7 domaines d'activités puis sont repérées les compétences associées. Globalement les savoir-faire et être sont évoqués par les éducateurs, alors que les savoirs théoriques le sont peu. Les éducateurs déclarent très majoritairement avoir une très grande autonomie et pouvoir s'appuyer sur le collectif en cas de besoins ; pourtant, lorsque ces situations d'équipe sont évoquées, c'est le comportement individuel qui est mis en valeur. Le collectif n'est pas défini comme source de compétence. Par ailleurs, certaines situations professionnelles comme les activités de diagnostic ou de travail pédagogique en équipe sont peu évoquées. Cela ne signifie pas qu'elles sont inexistantes mais peut s'expliquer par le choix d'actes que l'enquête peut imager par un fait concret.

Un socle de compétences est commun à l'ensemble : il est fait de techniques professionnelles (savoir-faire) et d'attitudes (savoir-être). les techniques sont des techniques d'observation, de relation (questionnement, reformulation, explicitation) et des techniques pédagogiques (transferts de compétences ou mises en situation d'acquisition de compétences). Les attitudes sont la disponibilité, l'empathie, la rigueur, la vigilance, la fermeté ou l'autorité. Ce socle de compétences est commun quelle que soit l'activité et le cadre d'intervention.

Le socle commun des activités se double d'un socle commun de définition des rôles partagé par l'ensemble des personnes rencontrées : l'éducateur a un rôle d'interface entre

l'enfant et son environnement, un rôle de médiateur entre les parents et les enfants, un rôle de pédagogue didacticien, et enfin, un rôle de référent, producteur de repères et de cadre.

Compétences selon le type de structure

Ce socle commun des activités est identifiable dans l'approche que propose la troisième partie. Trois groupes ont été identifiés : le groupe 1 regroupe les établissements médico-sociaux, qui accueillent des enfants et adolescents en difficultés ; le groupe 2 regroupe les établissements accueillant des adultes handicapés ; le troisième groupe concerne le milieu ouvert et l'insertion.

Les techniques d'observation (suivre et évaluer le comportement de la personne), sont une constante même si les modalités d'application varient. Les techniques relationnelles existent également dans les trois groupes, mais alors qu'elles ont peu évoquées par les éducateurs du groupe 2, elles sont au coeur de la pratique du groupe 3. Les techniques éducatives liées aux apprentissages sont inexistantes pour le groupe 3, alors qu'elles sont centrales pour les deux autres groupes. Ainsi, le cadre d'exercice fait varier les dominantes d'activité et distribue différemment ce socle d'activités.

La variabilité des pratiques dépend aussi de la manière dont l'éducateur définit la mission et le sens de son action. Ils sont eux-mêmes inscrits dans la signification qu'ils ont pour l'institution. La mission du premier groupe est « d'accompagner et éduquer les enfants et adolescents accueillis ». L'éducateur a pour fonction de faire vivre en groupe et à travers cette vie quotidienne, il mène un travail éducatif. L'accent n'est pas mis sur la socialisation externe. Dans le second groupe, il s'agit d'aider la personne handicapée à développer son autonomie, par l'acquisition du geste utile à la vie quotidienne. Le troisième groupe, sans négliger la dimension éducative, oriente son intervention vers une adaptation à l'environnement et développe par la même un peu plus la pédagogie du projet. Son objectif est de faire émerger un projet de vie, un projet professionnel. Il accompagne la personne dans sa mise en oeuvre dans son contexte de vie.

Il semble qu'au-delà des socles communs de rôles et d'activités, la différence est la plus forte entre les éducateurs qui travaillent en internat et qui travaillent dans le secteur de l'insertion.

Différentiel éducateurs/décideurs

Les décideurs ont valorisé les compétences relatives à l'analyse des pratiques professionnelles : activités de bilan et de réunions (connaissance de l'institution et de son évolution, attitude de confrontation des points de vue et remise en cause), outils et supports

d'information écrits essentiellement (compétences liées aux techniques écrites, à l'analyse, à l'argumentation, à la synthèse et la prise de distance), diagnostic et projet (compétences techniques et attitude de questionnement personnel doublée d'une capacité à se remettre en cause). La coordination quand elle est évoquée par les décideurs concerne les liens partenariaux et peu les relations internes d'équipe ; dans le domaine de la gestion et de l'administration, les décideurs insistent sur l'identification des besoins de la structure et y adjoignent systématiquement la connaissance de l'environnement, ajout que ne font pas les éducateurs. Il semble que la grande différence porte sur l'attente des décideurs à rencontrer des pratiques éducatives ouvertes et partenariales, alors que les éducateurs disent peu collaborer avec l'extérieur.

Il est remarquable que les compétences attendues par les décideurs correspondant, dans le second référentiel, aux compétences mises en oeuvre par les professionnels travaillant dans l'insertion. Les décideurs ont produit un discours prospectif qui anticipe sur les compétences en émergence dans un secteur en évolution. En outre, dans la mesure où l'on recueille du déclaratif, les discours des décideurs et des acteurs de l'insertion sont fondés par un même idéal type contemporain du travail social; on assisterait à une concordance des imaginaires

Le rôle des organisations dans l'exercice de la compétence .

La dernière partie des travaux vise à étudier les différentes conditions de variabilité et d'élasticité des emplois d'éducateurs spécialisés. L'étude a pour cela identifié les rapports entre le contexte institutionnel, tant dans ses dimensions culturelles qu'institutionnelles, et les pratiques et compétences mise en oeuvre. Les origines de la structure gestionnaire ont une influence sur le projet éducatif et les pratiques ; l'histoire associative produit une identité et une culture d'entreprise. L'étude a ensuite mis en évidence la cohérence ou les écarts entre le prescrit et le réalisé. L'univers institutionnel est un facteur de production des modes d'organisation du travail et des pratiques professionnelles et la présence de projets éducatifs et le mode d'organisation sont prépondérants dans les conditions de mise en oeuvre des compétences individuelles : il y a inadéquation entre le prescrit et le réalisé quand il n'y a pas de projet ou qu'il est obsolète ou bien encore, quand le prescrit est idéologique et éloigné de la pratique. Il y a adéquation quand il existe un projet fort, porté par la direction qui est alors un acteur prépondérant.

Il existe bien une plateforme de compétences partagées, mais c'est dans la manière de « faire faire », liée aux organisations, qu'est la différence. Trois types d'organisations se dégagent de l'analyse : l'« organisation apprenante », l'organisation « autonome conventionnelle » et l'organisation « hiérarchique intégrée ».

Dans les organisations apprenantes, parce qu'elle constitue un modèle d'organisation « cognitive » d'où émerge en continu un discours et une pratique orientée par une visée spécifique définie par les professionnels ou acceptée par eux, le socle de compétences est sollicité et activé et il va devoir participer à la construction d'une compétence collective. Les organisations conventionnelles fonctionnent avec des points de repère ancrés dans une déontologie, des conventions collectives et des accords passés. Cette organisation est peu sujette à la prescription parce que la structuration historique du secteur le permet. L'éducateur se trouve seul à mobiliser des compétences par rapport aux situations rencontrées, selon une répartition des compétences repérée au sein de l'équipe. Au sein des organisations hiérarchiques intégrées, la structure est contrainte par les appels d'offre et un rapport aux politiques publiques peu médiatisé. L'éducateur est un intervenant social, parmi d'autres, et l'organisation ne définit pas la spécificité du métier. Son élasticité est soulignée, le rendant comparable, donc concurrentiel, à d'autres travailleurs sociaux. Dans ce type d'organisation, le socle de compétences est activé par la volonté des professionnels, eux-mêmes liés aux contraintes des dispositifs publics.

Les compétences attendues des décideurs s'apparentent bien à celles portées par la figure de l'intervenant social. Ce regard accentue l'analyse du métier en terme d'élasticité et pousse au renforcement des compétences individuelles, instrument des politiques publiques. Polariser les formations dans cette direction aurait trois types de conséquences :

- la formation produirait certes, des personnes en cohérence avec la figure de *l'intervenant social*, mais elles ne se substituent pas aux compétences portées par *l'éducateur conventionnel* ou *le référent éducatif*, compétences nécessaires à l'exercice des activités en organisation conventionnelle ou apprenante. Le travail sur la seule élasticité professionnelle et les compétences individuelles déséquilibrerait l'éventail des possibilités d'intervention.

- La force des qualifications amoindrie pourrait concourir à la disparition d'un métier, rendant l'éducateur interchangeable avec d'autres intervenants sociaux.

- L'accent mis sur la compétence individuelle en formation s'inscrit dans une idéologie gestionnaire d'efficacité individuelle, sans réflexion sur le rôle des organisations et des institutions. Alors que la prise en compte des dimensions individuelles et collectives croisées à la variabilité (portée par l'organisation apprenante) et à l'élasticité (induite par l'organisation hiérarchique intégrée) serait un moyen de travailler le socle commun de compétences et d'anticiper ses adaptations en fonction des environnements.

Au regard des analyses menées et par rapport à l'orientation des travaux vers un référentiel de formation, quelques points méritent d'être soulignés :

On associerait d'une part, la qualification à un savoir rigoureux, repérable par un titre et d'autre part, la compétence à un savoir faire empirique et une capacité d'adaptation ; le débat opposerait légitimation collective à reconnaissance personnelle. Or, comme le signale Aballea⁵⁶, alors qu'il y a diversification des emplois du social, les employeurs restent stables et peu diversifiés et leurs pratiques d'embauche sont focalisées sur le diplôme : "*une formation-un diplôme-une formation-un emploi-un statut, reste dominant*" (p 44). Ils n'y a ni raréfaction générale du recrutement sur diplôme, ni infléchissement de la préférence attribuée aux titres étiquetés "social". Ainsi, la correspondance qualification-emploi reste valide, malgré le discours sur les compétences, mais elle se module différemment en fonction des types d'activité. La question n'est donc pas de poser la qualification comme une alternative à la compétence, mais d'adapter les métiers à l'évolution des nouveaux besoins. Les diplômes permettent toujours l'entrée dans les statuts, l'entrée officielle ne se fait pas par les compétences. Il s'agit alors d'améliorer les processus de qualification (formation/validation), par la construction de compétences ajustées aux évolutions des métiers. Il ne s'agit pas d'une alternative entre compétences et qualifications, mais d'un renforcement qualitatif de la qualification.

Le repérage des compétences doit permettre l'aide à l'entrée en formation qualifiante par le biais de la validation des acquis expérimentiels. Il peut en outre concourir à une meilleure construction de la qualification par l'ajout ou la redéfinition de certains aspects du métier qui peuvent se faire, non pas à la seule aune de l'individu, mais des organisations dans lesquels il va travailler.

Nous constatons un écart important entre les pratiques prescrites et attendues et l'organisation des dispositifs qui en permettraient la mise en oeuvre. Or, cet accompagnement à la transition nous semble devoir s'inscrire dans le modèle de l'organisation apprenante. Il serait dommageable de penser que la réduction de l'écart passerait par le seul développement de la figure de l'intervenant social spécialisé et donc par une formation centrée sur cette seule figure. Il est certes possible d'accompagner les acteurs dans l'acquisition de ces compétences nouvelles, mais ils ne peuvent pas être, seuls, les acteurs de la réduction de cet écart. La réponse formation ne reste alors que l'un des registres de réponse à cet accompagnement au changement.

⁵⁶ Aballea, note de synthèse, "l'intervention sociale : crise des identités, brouillage des catégories". Cahier de la recherche de la MIRE, n° 3; oct 1998.

5. ANNEXES

Partie I

Le discours des politiques : groupe 1

1. Relatif aux établissements

MISSION des Éducateurs	COMPÉTENCES
<ul style="list-style-type: none"> • Intervention de terrain et de proximité, prise en charge quotidienne : pédagogie, soin , éducation • Rôle de tuteur, accompagnateur, substitut parental qui observe et communique 	<p style="text-align: center;">SAVOIR avoir des bases en psychologie</p> <p style="text-align: center;">SAVOIR FAIRE</p> <p style="text-align: center;"><u>Technique</u> - adapter sa technique et son savoir faire à des équipes qui ont des spécificités par rapport aux handicaps</p> <p style="text-align: center;"><u>Relationnel</u> - adapter son mode de communication au handicap</p> <p style="text-align: center;"><u>Pédagogique</u> - comprendre les comportements : prise d'information, observation et relation.</p> <p style="text-align: center;">SAVOIR ETRE avoir l'intelligence de la compréhension des situations et rester à sa place</p> <p style="text-align: center;">QUALITÉS PERSONNELLES - être clair dans ses comportements. - ne pas être froid et hermétique - ne pas avoir de problématique personnelle.</p>

2. Relatif aux services

MISSION des éducateurs	COMPÉTENCES
<p>• Rôle de tuteur chargé d'apprendre au jeune la vie en société : agit par l'exemple (comportements) et par la parole (entretiens)</p> <p>• Intervention : dans des équipes médico-sociales avec charge la protection de l'enfance Collaboration avec d'autres métiers, inscription verticale et horizontale ; équipes et réseau. chacun.</p>	<p>SAVOIR</p> <ul style="list-style-type: none"> - avoir des bases en psychologie - connaître les règles juridiques du secteur, les règles de vie en société. <p>SAVOIR FAIRE</p> <p><u>technique</u></p> <p>repérer les intervenants et leurs rôles</p> <p><u>relationnel</u></p> <p>dire la vérité, être loyal, être juste</p> <p><u>pédagogique</u></p> <p>savoir expliquer, écouter, décoder</p> <p>SAVOIR ETRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre la nécessité du travail en équipe. - rester dans le cadre. - dire ce qu'on va faire et faire ce qu'on dit, sinon ne pas laisser croire qu'on va y arriver. - être le garant de la ligne fixée <p>QUALITES PERSONNELLES</p> <ul style="list-style-type: none"> - être bien dans sa tête : ne pas avoir de problèmes psychologiques, d'état d'âme. - avoir envie de faire ce métier. - être franc - avoir un savoir faire particulier, pour pouvoir entraîner les jeunes et avoir une valeur d'exemple.

Groupe 1 : DSD Tarn et Haute Garonne

MISSION des éducateurs	MÉTHODES	COMPÉTENCES
	<p>Le milieu ouvert est du dépannage à domicile.</p> <p>Faire faire au lieu de faire à la place même si c'est plus valorisant.</p> <p>Cibler dans la problématique ce sur quoi il peut mobiliser les gens, faire le point avec eux sur les engagements, les objectifs, la démarche pour qu'ils n'aient pas le sentiment que quelqu'un vient avec la baguette magique.</p>	<p>SAVOIR</p> <p>connaissances sur les procédures particulières et globales : judiciaires, internes et celles des autres partenaires (L'éducation Nationale entre autres) qu'il s'agit d'articuler dans le cadre d'intervention.</p> <p>SAVOIR FAIRE</p> <p><u>technique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - être en capacité, après un travail en équipe de faire un choix à partir des informations multiples venues des autres. - repérer clairement la mission donnée, à certains moments de l'aide à la personne, à d'autres de la protection. <p><u>relationnel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir créer la bonne distance : trop de retrait empêche la bonne communication mais être loin permet d'analyser ce qui se passe et de garder les objectifs fixés qui font choisir les réponses. <p><u>pédagogique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - être en capacité d'utiliser en temps réel les outils et avoir conscience qu'on les possède - repérer en quoi ce que font ou disent les personnes correspond à ce que l'on a appris. - Être humble et avancer moins pour que les gens soient en

		<p>mouvement.</p> <p>SAVOIR ETRE</p> <p>- être en capacité de se remettre en cause en permanence sans que ce soit une perte de confiance mais avec l'aspect constructif de la critique.</p>
--	--	--

Groupe 2 : La ville : CCAS de Toulouse

MISSION des éducateurs	MÉTHODES	COMPÉTENCES
<p>Accompagnement socio-éducatif.</p> <p>Rôle de soutien.</p>	<p>Personne de terrain et de contact : accompagnement et suivi sur le terrain de la vie quotidienne</p> <p>Priorité à l'individu à combiner avec des prises en charge de groupes</p> <p>L'action est au long cours même si les actions sont ponctuelles (équipes de rue en particulier).</p> <p>Un éducateur spécialisé n'est pas un agent d'accueil, d'information ou d'orientation; il inscrit son action dans le temps</p>	<p>SAVOIR</p> <p>Connaître les caractéristiques des publics en difficulté.</p> <p>SAVOIR FAIRE</p> <p><u>technique</u></p> <p>- intégrer la dimension du principe de réalité en s'articulant aux commandes institutionnelles</p> <p>- apprendre à communiquer et se connecter avec d'autres professionnels: combiner avec un multipartenariat</p> <p><u>relationnel</u></p> <p>- capacités d'observation, d'analyse, d'écoute, de relation</p> <p><u>pédagogique</u></p> <p>savoir décoder et mettre en place un protocole d'intervention.</p>

Le discours des directeurs d'associations : Groupe 2

MISSION des éducateurs	METHODES	COMPETENCES
<p>• Rôle : s'occuper de l'enfant, de transmettre des décisions prises en synthèse.</p> <p>• Intervention : être au plus près des populations prises en charge. Assurer la continuité par une présence physique.</p> <p>Se construire autour du quotidien, de la proximité, de la relation du relais des actions thérapeutiques.</p>	<p>Être sûr du faire, sur la médiation par une activité.</p> <p>Il doit avoir un rapport au savoir qui ne le renvoie pas à ses échecs scolaires.</p> <p>Sa fonction est d'instituer chez le sujet, il doit être porteur de valeurs pour qu'il puisse s'identifier à un faisceau de références.</p> <p>Il doit aussi susciter le goût de jouer, de construire, de se passionner pour quelque chose.</p>	<p>SAVOIR</p> <p>au courant du handicap dont il s'occupe</p> <p>SAVOIR FAIRE</p> <p><u>technique</u></p> <p>Il doit être porteur de valeurs et être en démonstration ; Il joue comme référence.</p> <p><u>relationnel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - être proche en se préservant - être le substitut des parents en sachant qu'il n'est pas les parents - être présent physiquement. <p><u>pédagogique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir renvoyer à celui dont il s'occupe quelque chose de construit - être un repère personnel et professionnel - savoir décrypter sans cesse, voir, décrire, observer, comprendre - repérer les attitudes de l'autre pour anticiper et modifier sa trajectoire. <p>SAVOIR ETRE</p> <ul style="list-style-type: none"> - avoir des aptitudes à se développer "à mûrir sans pourrir" - savoir être proche et distancié. - Être en relation avec cette distance qui empêche la fusion.

Groupe 3 : Compétences communes aux services

SAVOIR	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ÊTRE	QUALITÉS PERSONNELLES
<p>Connaître</p> <ul style="list-style-type: none"> - les dispositifs existants - les missions du service ou de la structure - les fonctionnements institutionnels - les caractéristiques des populations potentielles <p>S'informer en permanence de l'évolution du secteur</p>	<p>Techniques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir travailler en équipe - savoir travailler en réseau de professionnels - situer son intervention dans un dispositif global <p>Technico/pédagogique</p> <p>savoir rédiger un écrit professionnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - qui corresponde au projet institutionnel - qui soit synthétique et fasse apparaître l'objectif central de l'écrit - qui réponde à une commande <p>Pédagogico/relationnel</p> <p>savoir mettre en place un projet individualisé :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire un état des lieux - observer, faire un diagnostic, évaluer - savoir utiliser les informations des partenaires - savoir affiner son diagnostic - construire le projet avec l'usager <p>- être garant de la mise en place des stratégies dans la résolution des problèmes.</p>	<p>Être responsable</p> <ul style="list-style-type: none"> - manifester un engagement personnel : - avoir des valeurs - les repérer - accepter celles des autres - faire accepter les siennes - les associer aux valeurs collectives <p>Prendre en compte l'individu</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir écouter - prendre en compte dans sa pratique la parole de l'autre - considérer l'autre comme capable d'évoluer - rechercher ses potentialités <p>- être capable de se positionner (repérant/référent)</p> <ul style="list-style-type: none"> - interroger ses pratiques 	<p>Dynamisme</p> <p>tolérance</p> <p>patience</p> <p>curiosité</p> <p>respect</p> <p>diplomatie</p> <p>(fermeté/souplesse)</p>

Groupe 3 : Compétences communes aux établissements

SAVOIR	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ÊTRE	QUALITÉS PERSONNELLES
<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les règles économiques du secteur - Connaître les choix faits par l'institution - Connaître les aspects juridiques et les budgets - Connaître les positionnements de l'employeur 	<p style="text-align: center;">Technique</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir écrire : ne pas interpréter les événements - repérer les fonctions de chacun - savoir travailler seul et en équipe - savoir organiser et planifier son activité. <p style="text-align: center;">Relationnel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir mettre en place un accueil de qualité - savoir gérer un groupe <ul style="list-style-type: none"> - savoir faire de l'accompagnement individualisé - savoir gérer les conflits (ados, familles) - mettre en place la bonne distance <p style="text-align: center;">Pédagogique</p> <p>Analyser la situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre en place des évaluations 	<p>Etre disponible</p> <ul style="list-style-type: none"> - être présent - être chaleureux - avoir des capacités d'écoute et de réassurance - être un support, un soutien - être débrouillard - interroger ses pratiques - considérer l'autre comme une personne 	<ul style="list-style-type: none"> - Etre de sexe masculin - dynamique - responsable - diplomate

Groupe 3 : Compétences communes aux établissements en fonction des âges des publics

Age du public	SAVOIR	SAVOIR FAIRE	SAVOIR ÊTRE	QUALITÉS PERSONNELLES
Maternelle/ primaire	Connaissance théorique du développement de l'enfant	Technique Savoir rédiger un écrit professionnel Relationnel - Avoir une capacité au maternage - savoir gérer un groupe - savoir délimiter son rôle	- Savoir être un substitut parental - savoir supporter et répondre à l'agressivité des parents	Avoir peu d'envies de mobilité être patient accepter la répétitivité
Ado-préado	Connaître les dispositifs connaître les procédures d'intervention possibles	Technique - Savoir rédiger un écrit professionnel - savoir s'organiser - savoir travailler en réseau Relationnel Savoir gérer un groupe	Écoute patience savoir mettre en place une relation individuelle être sensible au malaise de l'autre construire avec le jeune son propre itinéraire	- Avoir de l'autorité - comprendre l'autre
Jeunes et jeunes adultes	Connaître les mutations du secteur et des dispositifs	Pédagogique Préparer à l'autonomie, à la maternité - accompagner dans les procédures	- Être un médiateur positif - rendre en compte l'identité du jeune - éviter les jugements moraux - s'adapter aux différentes cultures	- Disponibilité - écoute

6. BIBLIOGRAPHIE

- ◆ Décret n° 89.798 du 27 octobre 1989 fixant les conditions techniques d'agrément des établissements privés de cure et de prévention pour les soins des assurés sociaux.
- ◆ Décret n° 90.574 du 6 juillet 1990 portant modification du décret n° 67.138 du 2 février 1967 instituant un diplôme d'Etat d'Éducateur Spécialisé.
- ◆ Les métiers du social APEC. Les éditions de l'organisation 1997.
- ◆ Les professions sociales. Ministère de la solidarité, de la santé et de la protection sociale. Bulletin Officiel n° 88.21 bis
- ◆ Loi n° 75.534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.
- ◆ Loi n° 75.535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales.
- ◆ Tableaux économiques Midi-Pyrénées Temps 96 INSEE Midi-Pyrénées 1996.

- ◆ ABBALEA "l'intervention sociale : crise des identités, brouillage des catégories". Cahier de la recherche de la MIRE, n° 3; oct 1998.
- ◆ BIEGANSKI Richard, Jean-Paul Cadet & Jean-Marc Grando : *Une branche et des territoires : le cas de la réparation automobile*,
- ◆ CAPUL Maurice, Michel LEMAY "De l'éducation spécialisée" ERES 1996.
- ◆ CEREQ, 1994. Sur le plan méthodologique, cette étude s'inscrit mais complète la démarche proposée par Nicole Mandon : *La gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED*, Collection des études du CEREQ, n° 57, décembre 1990.
- ◆ CHOPPART Jean Noël Crises du Travail Social, , MIRE, mars 1991.
- ◆ Conseil supérieur du travail social "Les formations au travail social dans la perspective de l'Europe de 1993". Rapport intermédiaire mars 1991.
- ◆ DUBECHOT "La prévention spécialisée aujourd'hui : situations professionnelles et compétences" collection des rapports CREDOC, septembre 1996, n° 170.
- ◆ DUBÉCHOT Patrick : *La prévention spécialisée aujourd'hui : situations professionnelles et compétences*, étude réalisée pour PROMOFAP, Collection des Rapports du Crédoc, n°170, septembre 1996.
- ◆ DUBÉCHOT Patrick Pierre LE QUÉAU, Michel MESSU : *La nouvelle vague d'un processus de professionnalisation d'emplois dans le travail social*, Collection des Rapports du Crédoc, n°205, décembre 1999. Patrick DUBÉCHOT, Pierre LE QUÉAU, Miche MESSU : *La nouvelle vague d'un processus de professionnalisation d'emplois dans le travail social*, Collection des Rapports du Crédoc, n°205, décembre 1999. Recherche menée dans le cadre du programme de la MIRE : Observation des emplois et qualification de l'intervention sociale.
- ◆ ION Jacques "Le travail social à l'épreuve du territoire" collection Pratiques Sociales, Privat 1990.

- ◆ MARTINET Jean Luc "Les éducateurs aujourd'hui", collection Pratiques Sociales, Dunod Paris 1996.
- ◆ MIRE Programme de Recherche de la MIRE, "Observer les emplois et qualification de l'intervention sociale", MIRE INFOS, décembre 97 n° 40.
- ◆ MUEL-DREYFUS Francine "Le métier d'éducateur", édition de minuit, collection "le sens commun", 1983.
- ◆ PROBST Gilbert & Bettina Büchel : *L'entreprise apprenante*, éd. d'organisation, Paris, 1995.
- ◆ PROMOFAP : *Synthèse de l'enquête nationale sur l'emploi*, novembre 1997. Enquête auprès de 8 000 établissements adhérents.
- ◆ ROME : "Travail social", collection ROME description et évolution des métiers ANPE la documentation française, Paris 1996.
- ◆ SESI : *Les Professions sociales et éducatives en 1996*, Documents statistiques n°301, avril 1998.
- ◆ SESI : Service des statistiques des études et des systèmes d'information du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité.
- ◆ SESI, Murielle Monronse les professions sociales et éducatives en 1996 Documents statistiques n° 30 / avril 1998.
- ◆ VERDES-LEROUX Jeanine "Le travail social", édition de minuit Paris 1978, collection "le sens commun".

7. TABLE DES MATIERES

1. PREMIÈRE PARTIE : LES COMPÉTENCES ATTENDUES, ANALYSE DU PRESCRIT 13

1.1 Chapitre 1 : Les compétences des éducateurs spécialisés à travers les textes	15
1.1.1 La genèse des éducateurs spécialisés.	15
1.1.1.2 L'analyse du secteur.	19
1.1.1.2.1 Une profession en constante évolution	19
1.1.1.2.2 Une profession qui se définit essentiellement par sa qualification.	21
1.1.1.3 Les éducateurs spécialisés et l'évolution des compétences.	24
1.2 Chapitre 2 : Le point de vue des décideurs	32
1.2.1 Introduction et questions méthodologiques	32
1.2.1.1 Modalités de travail	34
1.2.1.2 Grille d'entretien individuel	34
1.2.2 Référentiel des compétences attendues	35
1.2.2.1 Les savoirs	35
1.2.2.2 Les savoir-faire	36
1.2.2.3 Les savoir-être	39
1.2.2.4 Les qualités personnelles de l'Éducateur spécialisé	41
1.2.3 Tensions et évolutions du secteur	44
1.2.3.1 Lisibilité de l'intervention, difficile à repérer	44
1.2.3.2 Une mauvaise image héritée du passé	44
1.2.3.3 Le bénéficiaire évaluateur	45
1.2.3.4 La question des compétences collectives	45
1.2.3.5 Des tensions interprofessionnelles...	46
1.2.3.6 Évolution des missions	47
1.2.3.7 Évolution du secteur	48
1.2.3.8 La formation	49
1.3 Conclusion : Les enjeux majeurs dans les compétences attendues par les décideurs	50

2. DEUXIÈME PARTIE : COMPÉTENCES DÉCLARÉES, ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS 54

2.1 Introduction et questions méthodologiques	55
2.2 Chapitre 3 : caractéristiques des emplois, des activités et des éducateurs rencontrés	62
2.2.1 L'environnement de l'emploi	62
2.2.1.1 Le contexte institutionnel	62
2.2.1.1.1 Une forte proportion d'établissements médico-sociaux	62
2.2.1.1.2 Des associations qui gèrent plusieurs établissements	64
2.2.1.1.3 Modalités de prise en charge : une majorité d'internats	65
2.2.1.2 La population prise en charge	65
2.2.1.2.1 Une majorité d'individus "inadaptés sociaux"	65
2.2.1.2.2 Un public plutôt jeune	66
2.2.1.3 Mission de l'établissement et rôle de l'éducateur	67
2.2.1.3.1 Perception de la mission, large	67
2.2.1.3.2 Une palette de domaines d'intervention	67
2.2.1.3.3 Le rôle de l'éducateur : des aspects multiples	68
2.2.2 Référentiel d'activités et de situations professionnelles	70
2.2.2.1 Référentiel	71
2.2.2.2 Les domaines de l'activité	74
2.2.2.2.1 Des situations professionnelles liées à la vie quotidienne	74
2.2.2.2.2 Des situations professionnelles déterminées par la nature de la prise en charge et des difficultés du public	75
2.2.3 Les caractéristiques des éducateurs de l'échantillon	78
2.2.3.1 Les caractéristiques socio-démographiques	78
2.2.3.1.1 Un échantillon plutôt féminin	78

2.2.3.1.2 Un échantillon d'éducateurs plus jeunes en insertion	78
2.2.3.2 Parcours professionnels	79
2.2.3.2.1 Des éducateurs peu diplômés	79
2.2.3.2.2 Des professionnels amateurs de formation continue	80
2.2.3.2.3 . Une relative stabilité et ancienneté dans le secteur	81
2.2.3.3 Conditions d'exercice du métier et compétences	82
2.2.3.3.1 L'accès au métier : le bénévolat associatif et l'empathie pour les autres	82
2.2.3.3.2 . Les critères déterminants pour être éducateur	83
2.2.3.3.3 Un fort degré d'autonomie et des compétences collectives peu évoquées	83
2.2.3.4 L'avenir professionnel	84
2.2.4 Portraits Conclusifs	85
2.2.4.1 L'action éducative par les actes de la vie quotidienne	86
2.2.4.2 L'action éducative par la relation	87
2.2.4.3 L'action éducative à partir de l'activité	88
2.3 Chapitre 4 : Construction du référentiel situation professionnelles/compétences	90
2.3.1 Introduction et questions méthodologiques	90
2.3.2 Référentiel des modes d'actions et des situations professionnelles des éducateurs interrogés	93
2.3.3 Référentiel des modes d'actions et compétences	95
2.3.3.1 Un socle commun de compétences	98
2.3.3.1.1 - Une proximité de compétences liée à la conception que les éducateurs ont de leur rôle	99
2.3.3.1.2 - Chacune des trois techniques est plutôt spécifique d'un domaine d'activité	99
2.3.3.1.3 Les compétences mobilisées différemment suivant le référent idéologique et la personnalité de l'éducateur	100
2.4 Chapitre 5 : analyse de l'emploi et des compétences selon le type de structure	102
2.4.1 Introduction et questions méthodologiques	102
2.4.2 Référentiel des compétences en fonction des types de structures	104
2.4.2.1 Les compétences des éducateurs spécialisé en internat auprès d'enfants et d'adolescents	104
2.4.2.2 Les compétences des éducateurs en internat auprès d'adultes handicapés	105
2.4.2.3 Les compétences des éducateurs de jeunes, en milieu ouvert ou en insertion	106
2.5 Conclusion : Analyse du différentiel éducateurs/décideurs	107
2.5.1 L'éducateur...	107
2.5.1.1 L'éducateur, un professionnel de l'action éducative	107
2.5.1.2 L'éducateur, un professionnel de l'insertion sociale et professionnelle	109
2.5.2 Le différentiel éducateurs / décideurs	110
2.5.2.1 Comparatif à partir des domaines d'activité : valorisation par les décideurs de "l'analyse des pratiques".	110
2.5.2.2 Analyse par secteur d'activité et public : valorisation par les décideurs des compétences d'insertion	111
3. TROISIEME PARTIE : LES CONDITIONS DE VARIABILITÉ ET D'ÉLASTICITÉ DES EMPLOIS D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ	113
3.1 Introduction et questions méthodologiques	114
4. Groupe 1 et 2	118
4. Groupe 6	118
4. Groupe 8	118
3.2 Chapitre 6 : L'environnement institutionnel comme facteur de variabilité de l'emploi d'éducateur	119
3.2.1 L'association : histoire de la fondation et du développement	119
3.2.1.1 L'histoire de la structure gestionnaire : l'importance des origines et de la durée d'existence	119
3.2.1.2 La production d'une identité ou d'une culture d'entreprise	120
3.2.2 L'univers institutionnel comme facteur de production de modes d'organisation du travail et des pratiques professionnelles	122
3.2.2.1 Le degré de proximité entre gestion de l'entreprise et projet éducatif	122
3.2.2.2 Une grande autonomie de gestion des établissements	124
3.2.2.3 Une grande autonomie des éducateurs	125
3.2.3 Des pratiques déterminées par les contraintes liées aux caractéristiques de la prise en charge et de la population accueillies	126

3.2.4 Projets éducatifs et modes d'organisation comme facteurs de variabilité de l'emploi d'E.S.	128
3.2.4.1 Des pratiques déterminées par le projet éducatif	128
3.2.4.1.1 . Les conditions d'émergence du projet éducatif : le rôle déterminant du directeur	128
3.2.4.1.2 . Le projet éducatif et le rôle de l'éducateur	128
3.2.4.1.3 . L'existence de référentiels théoriques : le rôle déterminant du directeur	130
3.2.4.1.4 La place de « l'utilisateur » :	131
3.2.4.2 Les modes d'organisation au cœur du développement des compétences	132
3.2.4.2.1 . La formation permanente par l'analyse des pratiques	132
3.2.4.2.2 . La formation continue	134
3.2.4.2.3 L'instabilité et l'insécurité au cœur de l'interrogation sur ce qui est produit	135
3.2.4.3 Pratiques des éducateurs dans les sites enquêtés	135
3.2.4.3.1 . Quelques rappels sur les résultats de l'enquête auprès des éducateurs dans la première étude	135
3.2.4.3.2 La variabilité des pratiques en internat	137
3.2.4.3.3 Les pratiques hors établissements	139
3.2.4.3.4 . La perception du rôle de l'éducateur par les éducateurs	140
3.2.4.3.5 . Le travail et le rôle des éducateurs perçus par les autres professionnels des établissements	141
3.2.4.3.6 L'évolution des profils des professionnels comme facteurs de variabilité des pratiques	142
3.2.4.4 Compétences attendues et compétences effectives	143
3.2.4.4.1 . Les qualités humaines pour les administrateurs	143
3.2.4.4.2 . L'engagement et la capacité à élaborer un diagnostic pour les directeurs	143
3.2.4.4.3 L'observation et le diagnostic ou l'attention portée à l'Autre	144
3.2.4.5 Les facteurs de développement des compétences	145
3.2.4.5.1 . Les facteurs de développement des compétences individuelles	145
3.2.4.5.2 . Les facteurs de développement de la compétence collective	146
3.3 Chapitre 7 : Typologie des modes d'organisation et des figures d'emplois d'éducateurs	149
3.3.1 La structure « apprenante »	150
3.3.1.1 Une stratégie éducative.	151
3.3.1.2 Les moyens de la reproduction de cette stratégie	154
3.3.1.3 Le partenariat.	156
3.3.2 Les autres types d'organisation	157
3.3.2.1 L'organisation « autonome conventionnelle »	157
3.3.2.2 L'organisation « hiérarchique intégrée »	158
3.3.3 Les figures de l'emploi d'éducateur spécialisé	160
3.3.3.1 Les « figures-types » d'éducateurs	160
3.3.3.2 Figures-types et pratiques professionnelles	161
3.3.3.3 Incidences des figures sur les compétences mises en jeu	163
3.3.3.4 Figures-types et principales compétences	164
3.3.3.4.1.1 Les compétences principales de l'éducateur « conventionnel »	164
3.3.3.4.2 Les compétences principales de l'éducateur « référent »	166
3.3.3.4.3 Les compétences principales de l'intervenant social	168
3.3.3.5 Figures-types et « cœur de métier »	169
3.4 Conclusion: formes multiples d'activités.	171
4. CONCLUSION GÉNÉRALE	173
5. ANNEXES	181
6. BIBLIOGRAPHIE	190
7. TABLE DES MATIERES	193

Dépôt légal : SEPT 03

ISSN : 1242-7764

ISBN : 2-84104-222-7

COLLECTION DES RaPPORTS

Récemment parus :

L'occupation des logements d'habitations à loyer modéré et son évolution - Exploitation de l'enquête nationale de 2000

Étude réalisée à la demande de la Direction Générale de l'Urbanisme, de l'Habitat et de la Construction du Ministère de l'équipement, des transports et du logement

A. DANIEL, M.-O. SIMON - n°222 (2002)

Une approche des 11-15 ans - Étude réalisée à la demande des scouts de France en partenariat avec Okapi

C. OLM - n°223 (2002)

Paroles de détenus sur le travail

Programme d'étude financé par l'Administration Pénitentiaire et la F.A.R.A.P.E.J. (Fédération des Associations Réflexion Action Prison et Justice)

P. DUBÉCHOT - P. LE QUÉAU - n°224 (2002)

Quelques opinions sur les prestations familiales, sur le rôle parental et sur les Caisses d'Allocations Familiales, au début 2002

Étude réalisée à la demande de la Caisse Nationale des Allocations Familiales

G. HATCHUEL - P. CROUTTE - C. DUFLOS - C. PIAU - n°225 (2002)

Observatoire des entrées et sorties du RMI à Paris

Compte rendu de la Première Vague

I. ALDEGHI, M.-O. SIMON - n°226 (2002)

Analyse textuelle des opinions de bénéficiaires de quatre mesures de retour à l'emploi

Étude réalisée à la demande de la DARES

C. OLM, M.-O. SIMON - n°227 (2002)

Mieux connaître les jeunes du Val d'Oise

Étude réalisée à la demande du Conseil général du Val d'Oise

C. OLM, M.-O. SIMON - n°228 (2003)

La consommation engagée : mode passagère ou nouvelle tendance de la consommation ?

Document réalisé à la demande du SESSI

(Service des Études et des Statistiques Industrielles)

R. BIGOT - n°229 (2003)

Président : Bernard SCHAEFFER Directeur Général : Robert ROCHEFORT
142, rue du Chevaleret, 75013 PARIS - Tél. : 01 40 77 85 01

ISBN : 2-84104-222-7

CRÉDOC

Centre de recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie