

Défis professionnels et dynamique plaisir-souffrance dans le travail éducatif : une typologie des équipes

Morgane KUEHNI, Laurent BOVEY,
Toni CERRONE, Nicole RICHARD

Résumé : Basé sur des entretiens semi-directifs réalisés avec des éducateurs et éducatrices, cet article mobilise la notion de défi professionnel pour mettre en lumière le triple enjeu du travail réalisé auprès de personnes cumulant une déficience intellectuelle et des troubles psychiques dans les établissements socio-éducatifs. Il propose ensuite une typologie des équipes éducatives pour analyser les dynamiques de plaisir-souffrance au travail en axant plus particulièrement la réflexion sur l'autonomie des équipes et la perception des ressources disponibles. L'intérêt de la typologie réside moins dans les quatre types identifiés que dans les transitions des équipes entre les différents types selon leurs marges de manœuvre et les ressources à disposition pour faire un travail de qualité du point de vue des professionnel-le-s.

Partant d'une enquête qualitative réalisée dans six grandes institutions accueillant des personnes en situation de handicap avec des déficiences intellectuelles dans le canton de Vaud (Suisse)¹, cet article analyse les dynamiques de plaisir-souffrance dans les équipes éducatives. Il focalise son attention sur les équipes travaillant au quotidien avec des résident-e-s en situation dite « complexe ». Il n'existe actuellement pas une définition des situations complexes faisant consensus, utilisée dans les documents officiels et partagée par les institutions dans lesquelles nous avons réalisé notre enquête. Au

1. L'article s'appuie sur la recherche « Des situations dites complexes des personnes en situation de handicap : plaisir et souffrance dans le travail éducatif » réalisée entre 2015 et 2017 et financée par la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-So).

niveau cantonal, le projet de convention de collaboration (CCMDA, 2014, p. 16-17) utilise une définition médicale/psychiatrique, mentionnant « des personnes présentant des *troubles psychiques associés* (troubles du comportement, de l'humeur, etc.) ; des personnes présentant des *troubles envahissants du développement* associés aux déficiences mentales [notamment des personnes présentant des troubles du spectre de l'autisme] ». La littérature souligne que les situations complexes mettent les équipes éducatives à rude épreuve (*burnout, turnover, stress*), notamment lorsqu'elles s'accompagnent d'agressions verbales et-ou physiques, d'automutilation ou encore d'attitudes stéréotypées chez les résident-e-s (Lambrechts, Petry et Maes, 2008). La littérature spécialisée utilise parfois les termes de « comportements-défis » (Cudré-Mauroux, 2012) pour désigner les comportements des résident-e-s qui mettent les équipes éducatives en difficulté. Dans cet article, nous proposons de garder la notion de défi, terme largement mobilisé par les enquêté-e-s pour décrire leur travail, mais il s'agira de déplacer la focale sur le travail éducatif (et non plus sur le comportement des résident-e-s). Pour les éducateurs et éducatrices, les situations complexes peuvent certes se comprendre comme le cumul d'une déficience intellectuelle et de troubles psychiques, mais les professionnel-le-s insistent davantage sur la complexité des situations, qui se caractérise par un fort degré d'incertitude et d'imprévisibilité. En effet, le point commun à la variété des situations que prend en charge le personnel éducatif est qu'il n'existe ni prescription (ou solution préétablie) ni possibilité d'appliquer mécaniquement des savoirs préexistants pour y faire face au quotidien (Haute autorité de santé, 2014). Mobilisant les ressources théoriques de la sociologie du travail et de la psychodynamique, nous montrerons que ces situations peuvent s'analyser comme des défis professionnels et qu'elles fonctionnent comme un miroir grossissant de la dialectique plaisir-souffrance analysée par la psychodynamique du travail (Dejours, 2016a) : non seulement elles décuplent l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, mais le plaisir au travail doit également s'analyser comme le destin heureux de la souffrance, toujours première dans les situations de travail.

Après avoir présenté le contexte de l'enquête et le matériel empirique récolté (section 2), nous reviendrons sur la notion de défi professionnel et la manière dont nous l'articulons avec la dialectique plaisir-souffrance au travail (section 3). Nous proposerons ensuite une typologie des équipes éducatives en partant d'une analyse de l'autonomie professionnelle et de la perception des ressources à disposition pour accompagner les personnes en situation de handicap (section 4). Nous concluons en insistant sur le caractère dynamique de cette typologie (section 5).

1. Éléments contextuels et méthodologiques

Dans le canton de Vaud, le domaine institutionnel du handicap est géré par des fondations et des associations reconnues d'utilité publique et sans but lucratif financées essentiellement par la contribution des résident-e-s, des dons et legs, et subventionnées par l'État (donc règlementées et contrôlées par celui-ci). En 2015, il y avait 12 établissements socio-éducatifs sur le Canton, qui hébergeaient environ 1 400 personnes et en accueillait 1 000 supplémentaires dans des ateliers de jour. Le domaine socio-éducatif dans le canton de Vaud représente un terrain particulièrement intéressant à investiguer, car il a vécu des bouleversements importants ces dernières années. Au début des années 2000, des soupçons de négligence et maltraitance portant sur des cas de contention et d'enfermement prolongé sont dénoncés par des associations de défense des usagers et largement relayés par les médias (Gottraux et Perdrix, 2005). L'État enquête, confirme les abus et réforme la Loi sur les mesures d'aide et d'intégration pour les personnes handicapées limitant strictement les mesures de contrainte et créant une autorité de surveillance qui inspecte régulièrement les institutions² (Bulletin du Grand Conseil, 2006, p. 3771-3774). Ces changements ont accéléré l'introduction d'outils de la nouvelle gestion publique et transformé l'accompagnement des personnes en situation de handicap³.

Nous avons mené une enquête qualitative dans six grands établissements socio-éducatifs et interviewé 42 éducateurs et éducatrices dans 24 groupes éducatifs accueillant des résident-e-s en situation complexe⁴. Notre enquête mobilisait un double regard analytique. Nous nous sommes tout d'abord intéressé-e-s aux tensions inhérentes aux transformations des cadres institutionnels en mobilisant les outils théoriques de la sociologie des professions. Nous avons ensuite analysé la dynamique de plaisir-souffrance au travail au sein des équipes éducatives, objet du présent article.

2. La Coordination interservices de visites en établissements sanitaires et sociaux (CIVESS) est une autorité de surveillance des ESE qui réunit 10 inspecteurs et inspectrices, elle dépend du département de la santé et de l'action sociale (DSAS) du canton de Vaud. Cinq domaines sont examinés : les droits et la dignité des résident-e-s, les prestations socio-éducatives, les prestations socioprofessionnelles, les prestations médicales et sanitaires et les dossiers individuels.

3. Les institutions sont aujourd'hui soumises à des contrôles à l'improviste, les équipes doivent davantage rendre des comptes sur leur travail et les projets mis en place pour les résident-e-s. Pour davantage de détails sur ces changements et leur impact sur le travail éducatif, voir Kuehni et Bovey, 2017a.

4. Le rapport de recherche offre une vision plus détaillée de la population interviewée et du contexte d'enquête, il est disponible à l'adresse suivante : https://www.eesp.ch/fileadmin/user_upload/rad/working-papers/WP2_Kuehni-SituationComplexe-2WEB.pdf

2. Les situations complexes comme défis professionnels : miroir grossissant des dynamiques plaisir et souffrance

Au sujet de la définition des situations complexes, le personnel éducatif interviewé mentionne les « problématiques des résident-e-s », soit leur diagnostic médical et les comportements qui y sont associés (violence, automutilation, dépression, etc.), mais insiste davantage sur les difficultés d'accompagnement et les répercussions sur les professionnel-le-s. Focalisant l'attention sur le travail (plutôt que sur l'état physique et psychique des résident-e-s), les éducateurs et éducatrices relatent des situations de fortes incertitudes et l'impossibilité de mobiliser des routines professionnelles ou des standards de prise en charge (Kuehni et Bovey, 2017b). Ces situations monopolisent fortement le personnel éducatif et perturbent le quotidien des autres résident-e-s et des professionnel-le-s, mais plus largement elles questionnent l'organisation des institutions : encadrement collectif ou individuel, groupe homogène ou hétérogène, ressources à disposition, etc. Dans les entretiens, le terme « défi » a très souvent été utilisé par le personnel éducatif, il décrit l'engagement dans le travail et les compétences individuelles et collectives mises en œuvre pour faire face aux difficultés et aux incertitudes :

« Ce n'est pas un groupe facile, mais voilà, c'est ça qui crée le lien. Mais en même temps ça se comprend parce que c'est un public attachant. C'est ce que je vous ai dit, quand on prend des coups, ça crée des liens. On fonctionne par défis. On essaie de relever tout ça et ensemble on s'aperçoit que très vite on y arrive. » (Enzo⁵, éducateur, 45 ans.)

« J'aime la performance, j'aime les défis, j'aime être dans la position d'employer des choses que je maîtrise hein et je pense que c'est une noble cause. Je renoue avec l'idéalisme de mes débuts, mais avec un bagage à côté quand même parce que ce n'est pas forcément les idéalistes imbéciles hein, il ne faut pas opposer ça et en même je suis un professionnel technicien à fond. Alors, ça j'aime bien, par contre, je me sens quand même usé parce que 36 ans c'est long. » (Blaise, éducateur, 58 ans.)

Ce qui est important pour les éducateurs et éducatrices, ce n'est pas seulement la difficulté (faire face à des situations de violence⁶, de dépression, de rupture de communication, etc.), mais c'est aussi de relever le défi, même s'il peut être coûteux en termes d'investissement professionnel ou se

5. Tous les prénoms sont fictifs.

6. La question de la gestion de la violence et du risque constitue également une forme de défi professionnel qui est dans certains cas valorisé et héroïsé dans les groupes éducatifs et les institutions. Ce point est analysé spécifiquement dans un article à paraître : Kuehni et Bovey, « En première ligne. Le personnel éducatif face à la violence dans les établissements socio-éducatif : une question de genre ? », *Regards sociologiques*, 52.

solder par un échec. Dans ce sens, la notion de défi se comprend dans une acception très proche de la notion d'épreuve telle que définie par Périlleux (2005) : il s'agit non seulement de passer des épreuves, mais aussi d'être éprouvé-e par la situation.

Outre le fait d'être éprouvé (ou usé comme le dit Blaise ci-dessus) et de mobiliser individuellement et collectivement des compétences pour pallier l'incertitude des situations de travail, nous utilisons également la notion de défi professionnel pour mettre l'accent sur le travail pratique et symbolique qu'exécutent les éducateurs et éducatrices pour défendre leur expertise et asseoir leur légitimité professionnelle. Cette activité de « contrôle d'un territoire professionnel » (Abbott, 1988) ne se réalise jamais dans un contexte neutre puisque les groupes professionnels sont en concurrence, voire en lutte, pour l'appropriation de certaines tâches (et en revendiquer la propriété). Dans ce jeu de concurrence, les professionnel-le-s développent non seulement des arguments rhétoriques, mais ils et elles doivent aussi faire la démonstration pratique que les solutions mises en œuvre sont respectueuses, couronnées de succès et adaptées pour la prise en charge des problèmes qu'ils et elles doivent résoudre. Dans notre acception, le défi professionnel renvoie donc également à un aspect de défense du métier : il s'agit de légitimer une « expertise éducative ⁷ » dans la prise en charge des situations complexes. L'enjeu est de taille, car, dans les institutions socio-éducatives, se juxtapose le plus souvent un accompagnement sanitaire et social (Jaeger, 1995) et la collaboration avec le milieu médical n'est pas exempte de tensions (Kuehni et Bovey, 2017a). Aujourd'hui encore, l'hospitalisation en hôpital psychiatrique reste le dernier recours pour prendre en charge des résident-e-s en « crise » (agressivité, automutilation, décompensation) et elle est parfois vécue comme un « échec » par le personnel éducatif qui prône comme idéal la vie collective en institution ⁸. La question de savoir quel groupe professionnel possède la légitimité et l'expertise pour prendre en charge les personnes cumulant une déficience intellectuelle et des troubles psychiques fait aujourd'hui débat. Si le personnel éducatif est peu formé sur les questions de troubles psychiques, les psychiatres et le personnel

7. Il existe plusieurs conceptions de l'expertise éducative, Jaeger (2014) indique qu'elle est fondée sur un savoir spécifique liée à la proximité des éducateurs et éducatrices avec les publics et une implication, un engagement personnel fort, au quotidien, dans les relations intersubjectives.

8. Il s'agit bien d'un idéal éducatif qui ne doit pas masquer le fait que les éducateurs et éducatrices demandent parfois l'hospitalisation des résident-e-s, notamment pour que les résident-e-s en crise puissent « redescendre » et que le reste du groupe éducatif (résident-e-s et personnel) puisse retrouver un certain confort.

infirmier sont de leur côté très peu ou pas formé-e-s dans le domaine de la déficience intellectuelle et se disent souvent tout aussi démuni-e-s que les équipes éducatives lorsqu'ils accueillent des personnes en crise (Grasset, 2014). Dans le milieu hospitalier, les mesures de contrainte n'ont pas les mêmes restrictions que dans les institutions socio-éducatives (Messer, 2016) et le personnel utilise parfois des moyens de contention physiques (attaches) et pharmaceutiques faute d'autres solutions et de moyens à disposition. Nous avons récolté plusieurs récits de cette « lutte » pour la reconnaissance professionnelle mettant en scène médecins et infirmières d'un côté et personnel éducatif de l'autre. Dans l'extrait suivant, une éducatrice raconte la prise en charge d'une résidente en crise à l'hôpital et souligne le succès du « traitement éducatif » (versus l'inefficacité du « traitement médical ») :

« On était partis à deux en ambulance. Ils l'avaient... mesure de contrainte sur la civière, elle était attachée. Et puis sur place ils ont fait des injections pour la calmer [...] ça ne la calmait pas du tout, et puis ils ne savaient pas quoi faire. Donc ils ont fait plusieurs injections et puis ça ne faisait rien. Le médecin dit "je suis impuissant, j'ai atteint la dose limite, donc je ne peux pas lui en faire plus" et puis elle continuait à être très agressive. Et puis tout d'un coup mon collègue... on était tous un peu désespérés comme ça, et puis mon collègue il dit "vous n'avez pas un cd d'Henri Dès ?" et puis ils l'ont regardé un peu bizarrement. Et puis, bon c'était [un hôpital pour les enfants] donc il y a toujours des cd d'Henri Dès, heureusement, et puis ils ont mis un cd d'Henri Dès, et la petite s'est calmée, parce qu'elle a commencé à chanter. On s'est tous regardés, on tâtonnait avec cette personne-là, tout d'un coup, ça distrait son attention et puis elle oubliait d'être... enfin, voilà, on ne sait pas. » (Martine, éducatrice responsable, 46 ans.)

La notion de défi professionnel comporte donc un triple niveau : l'individu (qui relève le défi et qui est éprouvé), le collectif de travail (qui mobilise des compétences pour faire face à la difficulté et à l'incertitude) et le métier (qui doit asseoir sa légitimité). Le défi ne relève donc pas uniquement de l'investissement individuel et collectif dans le travail (et sa reconnaissance en termes de jugement de beauté et d'utilité notamment)⁹, mais aussi d'un enjeu qui dépasse la situation proprement dite puisqu'il vise plus largement à défendre une profession et son territoire d'intervention. La revendication d'un territoire professionnel ne relève pas seulement d'un travail symbolique, il faut également que le groupe professionnel fasse la démonstration auprès du public, des autres groupes professionnels, de la hiérarchie, etc., de son efficacité dans la prise en charge de ses tâches. Ce dernier niveau du défi constitue aujourd'hui un enjeu particulièrement saillant pour les professionnel-le-s du

9. La reconnaissance au travail se fonde sur deux jugements : le jugement d'utilité porté par les client-e-s, les malades, les bénéficiaires et la hiérarchie, c'est un jugement d'utilité sociale, économique ou technique ; et le jugement de beauté qui porte sur la qualité du travail à la fois en termes de conformité et d'originalité, témoigné par les pairs (Davezies, 1992 ; Dejours, 2005).

travail social qui affirment que les situations complexes (définies comme le cumul de déficience intellectuelle et de troubles psychiques des résident-e-s) constitueront sans doute le cœur de métier dans un avenir proche.

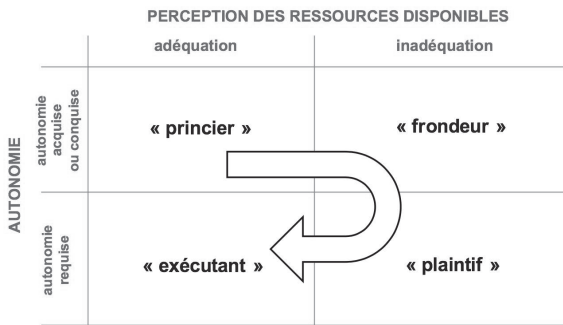
Les situations complexes constituent un stimulus de l'action et de la réflexion d'un côté parce qu'elles mobilisent « l'intelligence en situation de travail » (Molinier et Flottes, 2011), mais peuvent également susciter un sentiment de perte de maîtrise et d'impuissance quand les équipes éducatives s'épuisent et ne trouvent pas de solution pour stabiliser ou améliorer les situations d'un autre côté. Dans une approche psychodynamique¹⁰, le plaisir et la souffrance au travail « ne s'articulent pas nécessairement dans un rapport d'exclusion » (Carpentier-Roy, 1990, p. 50). La souffrance est première dans la mesure où elle est invariablement liée à toute situation de travail : ennui, monotonie, peur, perte de la solidarité, etc. (Dejours, 2016b). Cette souffrance suscite des stratégies défensives individuelles et – c'est la découverte empirique majeure de la psychodynamique – qui sont organisées et gérées collectivement : l'expérience de la coopération, de la solidarité et de la confiance au sein d'un collectif de travail augmente le plaisir au travail (Dejours, 2005). Du fait d'un biais de sélection important (n'ont participé à l'enquête que les personnes volontaires pour discuter de leur travail en lien avec des situations complexes), le défi est connoté le plus souvent positivement et décrit comme un composant essentiel du plaisir au travail. Si les succès éducatifs sont largement relayés, ils ne sauraient masquer la souffrance qui survient parfois dans la prise en charge des situations complexes, notamment lorsque l'accompagnement éducatif n'a pas porté ses fruits : hospitalisations à répétition des résident-e-s, mais surtout épuisement et explosion des équipes éducatives, arrêt maladie ou démission des professionnel-le-s. Dans le point suivant, nous proposons de rendre compte de manière schématique des situations rencontrées sur notre terrain d'enquête partant d'une typologie des équipes éducatives. Nous avons cherché à comprendre pourquoi certaines équipes étaient en souffrance, manquaient de reconnaissance de la part des pairs, de la hiérarchie ou des résident-e-s ou au contraire étaient admirées, voire jalosées par les pairs, la qualité de leur travail reconnue par la hiérarchie, les résident-e-s et leur famille. Pour chaque type identifié, nous revenons sur les trois niveaux du défi professionnel tels que présentés ci-dessus : individuel, collectif et métier.

10. Dejours et Abdoucheli (1990 : 127) définissent la psychodynamique comme « l'analyse dynamique des processus psychiques mobilisés par la confrontation du sujet à la réalité du travail. « Dynamique » signifie que l'investigation prend pour centre de gravité les conflits qui surgissent de la rencontre entre un sujet, porteur d'une histoire singulière préexistant à cette rencontre, et une situation de travail dont les caractéristiques sont, pour une large part, fixées indépendamment de la volonté du sujet ».

3. Typologie des équipes éducatives : focus sur l'autonomie et la perception des ressources disponibles

La typologie construite dans cette recherche porte sur les équipes éducatives (24 en tout) et non sur les individus, bien que ce soit ces derniers qui nous ont fourni les informations nécessaires à son élaboration. La tâche de dresser le portrait des équipes nous a été simplifiée par le fait que les éducateurs et éducatrices ont un fort sentiment d'appartenance à l'équipe éducative et parlent souvent en « nous ». L'organisation institutionnelle renforce ce sentiment d'appartenance : les foyers portent des noms d'animaux, d'étoiles, d'arbres, etc. et ils élaborent des cultures propres, souvent déconnectés les uns des autres. D'un point de vue méthodologique, nous avons profité du fait que nous avons rencontré plusieurs éducateurs et éducatrices par équipe (le plus souvent deux personnes par foyer), ce qui nous a permis d'assurer la cohérence de la typologie produite. Nous avons recueilli les récits des succès et échecs éducatifs, mais nous nous sommes également intéressé-e-s au fonctionnement des équipes de travail, aux interactions entre collègues, aux relations avec les résident-e-s et leurs proches et aux rapports à la hiérarchie et aux autres équipes (la « réputation » des équipes au sein de l'institution tient une place importante dans notre analyse).

Une typologie suppose un certain degré d'abstraction, en ce sens elle ne possède pas de valeur normative ou prescriptive (Dubois, 2006), elle peut se définir comme « un compromis acceptable entre intelligibilité et complexité » (Demazière, 2013, p. 338)¹¹. Nous inspirant des travaux de Karasek et Theorell (1990), nous avons élaboré 4 idéaux-types d'équipes éducatives : « princier », « frondeur », « plaintif » et « exécutant ».



11. Les chercheur-e-s mobilisent les principes de vraisemblance et ressemblance (en accentuant certains traits distinctifs) qui permettent de dégager des ensembles cohérents et significatifs des relations étudiées, représentant « un compromis acceptable entre intelligibilité et complexité » (Demazière, 2013, p. 338).

Avant de développer ces quatre types, arrêtons-nous brièvement sur les deux dimensions qui les structurent.

La première dimension, l'autonomie, renvoie à la « latitude avec laquelle les employés pensent qu'ils peuvent prendre leurs propres décisions et influencer sur ce qui survient dans le travail » (Srivastava et Salipante, 1976, cités dans de Terssac, 2012, p. 50). Cette dimension permet de saisir la capacité stratégique d'affirmation des choix des équipes de travail et les éventuelles « transgressions des règles de travail » (Girin et Grosjean, 1996). Suivant de Terssac (2012), nous différencions l'autonomie requise de l'autonomie acquise (ou conquise). L'autonomie est requise lorsqu'elle est relative (soit prévue par le poste) et que la hiérarchie maîtrise la gestion organisationnelle des équipes¹². L'autonomie acquise (ou conquise) désigne un phénomène collectif de redéfinition d'une norme professionnelle en une obligation partagée par les pairs (parfois au mépris des règles fixées par l'encadrement). L'autonomie conquise vise moins à répondre aux exigences de fonctionnement du système de travail que d'affirmer une certaine indépendance ou influence sur le processus de travail.

La deuxième dimension concerne la perception des ressources disponibles. Safy-Godineau (2013) analyse l'organisation du travail comme « un agglomérat de ressources, objectives et subjectives, disponibles ou non, dont il s'agit de comprendre les interactions pour une meilleure compréhension de l'altérité de la santé au travail ». Les ressources comprennent tout ce qui est mis à disposition des équipes de travail (formation, personnel supplémentaire, supervision, aménagement de l'espace, développement des techniques de communication, etc.) ; mais aussi tout ce que le personnel éducatif met en place à un niveau plus informel pour aménager l'espace de travail. Nous parlons d'adéquation lorsque les équipes éducatives sont satisfaites des ressources disponibles ou d'inadéquation lorsque les ressources leur semblent insuffisantes ou inadaptées aux situations de travail. Le jugement porte toujours sur la possibilité ou l'impossibilité de délivrer un travail de qualité selon les normes définies par les professionnel-le-s (et non par la hiérarchie). Une équipe peut bénéficier de ressources importantes, mais avoir la perception qu'elles sont insuffisantes ou ina-

12. En sociologie, il existe une controverse sur la « vraie » ou « fausse » autonomie : pour certain-e-s il est impossible de parler d'autonomie dans une activité professionnelle structurée par des relations de subordination, pour d'autres, l'individu garde toujours une part d'autonomie. De Terssac (2012) propose de différencier l'autonomie de la discrétion. La discrétion désigne plus spécifiquement la possibilité de choix dans un cadre de dépendance, soit « l'espace discrétionnaire » ou « l'espace d'action où l'acteur peut choisir entre des alternatives mais dans un milieu de dépendance » (p. 123). Cet espace discrétionnaire est synonyme d'autonomie requise dans le présent article.

déquates ; et à l'inverse, une équipe peut être satisfaite de ressources plus modestes, mais considérées comme conformes aux besoins pour réaliser un accompagnement de qualité.

L'intérêt de notre typologie réside moins dans les types élaborés que dans les transitions d'un type à l'autre, elle est donc à comprendre comme un processus dynamique en fonction des événements qui impactent les équipes éducatives. Si théoriquement les passages entre chaque type sont possibles, ces transitions se font la majeure partie du temps dans un sens, représenté par la flèche sur le schéma ci-dessus. Dans la présentation qui suit, nous nous appuyons à plusieurs reprises sur les propos de Béatrice, éducatrice en formation, car son histoire au travail a été centrale dans la construction de cette typologie et nous permet d'illustrer les différentes transitions entre une équipe du type « princier » jusqu'à sa dissolution en passant par les types « frondeur » et « plaintif ».

3.1. Le type d'équipe « Princier »

Ce premier type rassemble des équipes éducatives qui jouissent d'une forte reconnaissance de leur expertise éducative, par les pairs, par la hiérarchie, par d'autres corps de métier (notamment le corps médical), mais aussi par les « client-e-s » (les résident-e-s et leurs proches). Ces équipes ont acquis une sorte de « noblesse » conférée par de nombreux succès en termes d'accompagnement éducatif et elles bénéficient d'un statut particulier puisqu'elles détiennent un pouvoir d'action et de décision au sein des institutions (nous pouvons parler d'une sorte d'État dans l'État). Ces équipes sont par ailleurs souvent utilisées comme « faire-valoir » : les directions n'hésitent pas à les mettre en avant à l'interne des institutions (comme modèle à suivre pour les autres équipes), mais aussi à l'extérieur (médias, famille, chercheur-e-s), comme une image de qualité du travail réalisé auprès des résident-e-s.

Ces équipes ne réunissent pas de profil particulier d'éducateurs ou d'éducatrices (niveau de formation, sexe, âge, ancienneté), même si elles évoluent le plus souvent autour d'une ou deux personnes charismatiques auxquelles l'équipe, comme la hiérarchie, reconnaît une autorité légitime. La particularité de ces équipes réside davantage dans leur mode de fonctionnement : les fonctions se construisent le plus souvent sur une base horizontale, le pouvoir décisionnel est partagé et énormément de temps (parfois non rémunéré) est consacré au débat professionnel.

« Un chef de groupe ? Non, ça on a toujours refusé dans l'équipe [...] Oh ils [la direction] aimeraient bien. Mettre un chef de groupe. Non, nous on estime qu'on est un groupe, on est tous éducateurs. [...] On a des tâches que l'on se répartit, il y

a les horaires à faire, il y a les responsables pour ci pour ça, pour la comptabilité, mais on est tous sur le même niveau. Moi je trouve que ça ne mettrait pas une bonne ambiance au niveau de l'équipe. Moi j'ai toujours vécu sans chef d'équipe et je trouve que ça fonctionne bien comme cela. » (Mireille, éducatrice, 57 ans.)

Les équipes de type « princier » tendent vers le modèle de la « table ronde du roi Arthur » décrit par Bauer (1990, p. 36-38) où règne une forte volonté égalitariste entre les membres, où la solidarité est construite sur la confiance et la reconnaissance réciproque dans une dynamique de coopération. La construction de compétences collectives et individuelles est facilitée par la communication et le partage des connaissances entre les membres, et ce, de manière souvent exclusive, ce qui renforce le sentiment d'appartenir à une « élite ». Très souvent, les membres de ces équipes entretiennent par ailleurs des liens d'amitié au-delà du cadre professionnel :

« Tout a toujours été très collectif dans la première équipe hein je vous dis. [...] On se disait tout, autant dans ce qu'on faisait que dans ce qu'on voulait faire, que dans ce qui se passait bien, moins bien. On était des amis, en fait, presque tous. Tout était partagé, tout était approuvé par les autres pour que ça se fasse, tout était questionné. » (Béatrice, éducatrice en formation, 25 ans.)

Ces équipes ont souvent le privilège de pouvoir choisir les personnes « intronisées » en leur sein et imposent à leurs membres un engagement au travail qui dépasse souvent le cadre institutionnel (par exemple une forte disponibilité temporelle). Ces équipes ont le sentiment de « rendre service à » (à l'institution, aux résident-e-s, à leurs proches, etc.), davantage qu'à être « au service de » (Jeantet, 2003). Elles sont utiles à la direction puisqu'elles participent à la résolution de problèmes liés aux situations complexes (acceptation de situations pour lesquelles on ne trouve pas de solution par exemple).

Du fait de la reconnaissance dont jouissent ces équipes, elles obtiennent souvent facilement les ressources dont elles estiment avoir besoin. Leur relation avec la hiérarchie est construite sur un *modus vivendi* basé sur la confiance, mais le groupe veille à ses acquis et est en état de vigilance par rapport à toute intrusion qui pourrait porter atteinte à l'équilibre et au fonctionnement interne. Les équipes du type « princier » ne remettent généralement pas en cause les fonctionnements institutionnels.

« Interviewer : Le fait d'être un groupe où vous êtes plusieurs à avoir de la bouillie, ça fait longtemps que vous êtes là, ça fait aussi que vous pouvez tenir tête à la direction ?

Anja : Ouais. Mais parce qu'ils nous font aussi confiance, parce qu'on ne met pas les pieds au mur à chaque fois qu'il y a un changement. On n'est pas à dire tout le temps "on n'est pas d'accord", si les arguments sont bons, on sait que c'est pour un plus, on n'est absolument pas fermés à l'évolution et puis au changement. Tant que ça paraît juste. » (Anja, éducatrice, 48 ans.)

Le contact facilité et souvent direct avec la direction, le succès dans l'accompagnement des résident-e-s, peuvent susciter de l'admiration et du respect de la part des collègues, de la hiérarchie ou des familles des résident-e-s, mais également parfois de la « jalousie » de la part des autres équipes. Les personnes appartenant à ces équipes décrivent un bien-être psychique que connaissent les travailleurs et travailleuses lorsque leur travail est bien fait, reconnu comme tel, et permet de construire une identité au travail (Carpentier-Roy, 1990). Le plaisir au travail ne relève pas seulement de la fierté du travail accompli individuellement et collectivement, mais il découle également du fait que ces équipes apparaissent comme « expertes » aux yeux de leur pairs, mais aussi des « clients » et d'autres corps de métiers qui leur reconnaissent une légitimité dans la prise en charge des situations complexes.

La longévité de l'équipe dépend de la stabilité du noyau dur. Le départ d'un-e ancien-ne peut bouleverser tout l'équilibre du foyer et entraîner à sa suite d'autres démissions ou l'apparition d'ambitions et projets personnels qui avaient été canalisés jusque-là par la dimension collective. Un passage dans un groupe « frondeur » est possible si l'équipe ne se sent plus en adéquation avec la politique institutionnelle ou si elle est déstabilisée : séparation du foyer en deux nouvelles entités, réaffectation de nouveaux résident-e-s, limitation de l'autonomie par de nouvelles directives ou une nouvelle hiérarchie, etc. Le groupe s'opposera à ces décisions et « montera aux barricades » pour défendre ce qui lui tient à cœur, soit la possibilité de faire un travail de qualité (Clot, 2010).

3.2. Le type d'équipe « Frondeur »

Ce deuxième type rassemble des équipes éducatives qui bénéficient d'une grande autonomie dans l'accompagnement des situations complexes, mais qui sont souvent en désaccord (en tout cas partiel) avec leur hiérarchie, dont elles contestent le management et/ou la gestion de l'institution. Les sources de tension sont multiples : allocation des ressources, composition des groupes et des équipes de travail, etc. Les équipes de frondeurs sont souvent mixtes (sexe, niveau de formation, âge) et des ancien-ne-s côtoient des étudiant-e-s en formation et des jeunes débutant dans le métier. Certain-e-s éducateurs et éducatrices des équipes de frondeurs sont impliqué-e-s dans les instances consultatives des institutions ou dans les associations de personnel, syndicats, etc. Ces équipes fonctionnent comme un porte-voix et servent de relais aux autres foyers pour contester certaines décisions institutionnelles.

La reconnaissance d'un certain savoir-faire dans la prise en charge des situations complexes est à double tranchant pour ces équipes de frondeurs. D'un côté, elles relatent que leur « bonne gestion » de ces situations leur vaut un certain respect et estime de la part des pairs et de la hiérarchie (jugement d'utilité et de beauté) ; mais, d'un autre côté, ces groupes se voient imposer des situations complexes venant des autres foyers ou provenant de l'extérieur et placé-e-s chez elles. Ces équipes sont en quelque sorte victime d'une « autonomie piégée » (Carpentier-Roy *et al.*, 2000) : plus elles sont performantes, plus on leur en demande. La reconnaissance de leurs compétences, loin d'être vécue sur un registre toujours positif, est parfois dénoncée comme une forme d'utilitarisme de la part de l'institution.

« Notre groupe a été proposé parce qu'il y a une place de libre et c'est une personne qui a des problèmes de santé, dont la santé se dégrade un petit peu mais pas trop, enfin, c'est toujours difficile à savoir en fait, s'il y a des troubles du comportement. Et du coup, on a pensé à notre groupe [...] On ne savait pas trop comment prendre ça, dans le sens où ça veut dire un peu, bon on sait qu'il y a une nouvelle personne qui a des troubles du comportement, ça va être difficile et d'un côté on reconnaît que vous vivez des situations complexes. Et, du coup, le message il n'est pas forcément clair [...] ça veut dire "je reconnais que c'est difficile, mais je vais rajouter de la difficulté". » (Benjamin, éducateur, 36 ans.)

Ce phénomène de placement de résident-e-s augmente le sentiment d'insatisfaction des équipes et en parallèle leurs velléités. Ces équipes critiquent le manque de professionnalisme des autres équipes éducatives qui se « débarrassent » de leurs résident-e-s difficiles et mentionnent l'absence de contreparties de la part de l'institution face à leur engagement professionnel : refus de postes supplémentaires, besoins de formation ou de supervision qui restent lettre morte ou tardent à venir. Pour ces équipes, la qualité du travail est menacée et c'est la peur de perdre leur plaisir au travail qui les mène à contester l'organisation du travail. Les membres des équipes de frondeurs sont souvent très critiques à l'égard de leurs conditions et de l'organisation du travail : ils et elles soulignent le manque de ressources, son influence sur l'accompagnement (la diminution des sorties ou le manque d'ampleur des projets individualisés notamment), la lenteur administrative, l'indisponibilité du corps médical, ou encore la prédominance des tâches administratives et la standardisation de l'accompagnement.

C'est également dans ces équipes que nous avons constaté une forte opposition au personnel médical : elles disent « subir » le diagnostic médical et se voient imposer des décisions avec lesquelles elles ne sont pas toujours en accord. C'est dans les équipes de frondeurs que l'on relève le plus

de « contestations souterraines » et d'utilisation de stratégies ou des « tours de main » (Davezies, 1993) pour continuer de faire leur travail du mieux qu'ils et elles peuvent en regard de leurs valeurs et éthique professionnelles (Kuehni et Bovey, 2017a). Les collectifs de frondeurs se décrivent souvent comme les « gardiens du temple » et les « garde-fous » d'un idéal éducatif : ils sont admirés par les autres foyers et suscitent davantage l'envie (d'aller travailler dans ces groupes) que la jalousie (avoir les mêmes avantages) manifestées par les pairs à l'égard des équipes « princier » :

« On était un peu le groupe de rebelles nous, [...] on était tout le temps en train de redire ce qui ne nous convenait pas. Je pense qu'on a été un groupe assez revendicateur sur certaines choses. Avec un responsable largement soutenu par son équipe qui savait très bien lancer des cailloux dans la mare. [...] On nous admirait beaucoup pour cette ambiance d'équipe qu'on avait. Tout le monde disait "ah mais une équipe comme celle-là, si je pouvais travailler dans une équipe comme ça". Donc pour ça, c'était très positif. Tout le monde rêvait d'avoir une équipe aussi soudée que ça. » (Béatrice, éducatrice en formation, 25 ans.)

Dans ces équipes, le plaisir au travail est présent tant au niveau individuel que collectif, en revanche les bouleversements et les contraintes qui pèsent plus largement sur le métier sont vécus comme une remise en cause ou une menace vis-à-vis de l'expertise éducative. Le troisième niveau du défi professionnel (métier) pose ici question, car les membres de ces équipes disent souffrir d'un manque de légitimité face à d'autres corps de métier et ont l'impression de devoir sans cesse défendre l'utilité et la spécificité de leur travail. Certaines équipes du type « frondeur » sont des anciennes équipes de « princier » dont les liens avec la direction se sont détériorés. Tant que le personnel éducatif fait face aux situations complexes avec un certain succès et est solidaire, il reste relativement protégé et leur fronde est tolérée par la direction. Une nouvelle situation complexe, un départ d'un pilier du collectif ou des pressions accrues de la hiérarchie peuvent facilement les faire tomber dans le groupe des « plaintifs », prémisses à une explosion du collectif de travail, une exposition aux critiques et une reprise en main de la direction.

3.3. Le type d'équipe « Plaintif »

Ce troisième type rassemble les équipes les plus précaires de l'institution qui sont mises en échec dans l'accompagnement des situations complexes et qui se confrontent au refus de la direction d'augmenter les ressources à disposition. La plainte caractérise ces équipes de travail (et non les revendications comme chez les « frondeurs ») et révèle des équipes au bord de l'épuisement et de l'implosion. Ces équipes témoignent d'un très

fort engagement professionnel pour tenter de faire reconnaître les difficultés rencontrées, engagement qui peut se transformer en souffrance si la plainte est ignorée. Ces équipes font souvent office de « repoussoir » dans les institutions : elles ont peu d'autonomie organisationnelle et décisionnelle, elles sont souvent très isolées du reste de l'institution par peur d'une « contagion ¹³ ».

Les profils des éducateurs et éducatrices sont là aussi très variés, ces équipes étant davantage caractérisées par l'épuisement en regard de la charge de travail, mais surtout du fait de l'impossibilité de se faire entendre. Les plaintes sont le plus souvent traitées comme l'expression d'une incompetence et résolues de manière inadéquate par la hiérarchie aux yeux des professionnel-le-s. Dans l'exemple suivant, le groupe de Sandra a fait plusieurs demandes pour un EPT supplémentaire, l'éducatrice se plaint de la composition explosive des résident-e-s confiné-e-s dans un espace vétuste et inadéquat :

« Mais là, c'est un groupe particulièrement bruyant, parce qu'il y a Emile qui crie toute la journée, parce que lui, en fait, il demande tout le temps, et puis oublie. Donc il fait : "Sandra, Sandra, Sandra ! On mange quoi à midi ?", et puis on lui répond et "Sandra, Sandra, je veux fumer ! Je veux fumer!". Et ça c'est tout le temps. Ensuite Marie-Laure qui fait : "Madame ! Madame ! [imitation de cris]". Et après on lui dit "mais, arrête de crier", "j'arrête de crier, j'arrête de crier". Et puis on a encore Emeline qui dit "Maman, Maman, Maman [imitation de cris]" à longueur de journée. Et on a fait des supervisions et on a dit : "mais on n'en peut plus qu'ils crient toute la journée comme ça", et on nous a dit : "vous pouvez mettre des boules Quies pour la santé au travail". » (Sandra, éducatrice, 30 ans.)

Si l'évocation des boules Quies tient compte de la pénibilité du travail, cette solution esquivé les aspects organisationnels : nombre de résident-e-s dans le foyer, personnes pour les accompagner, type de problématique, arrangements des locaux, etc. Ces équipes ne sont pas « démissionnaires » sans avoir au préalable fait preuve d'une très forte implication pour tenter de faire bouger les choses et de proposer des actions éducatives (communication, sorties, etc.) qui se sont heurtées au silence ou au mépris de la hiérarchie :

« C'est notre responsable de groupe en fait qui est parti en *burnout* soyons clair... Et lui c'était clairement parce qu'il était allé demander de l'aide à la hiérarchie face à deux situations qu'on ne savait juste pas comment gérer. [...] On lui a répondu que c'est lui qui ne savait pas gérer et puis qu'ils n'alliaient pas l'aider parce que s'il savait gérer son groupe il n'aurait pas de problème. [...] Et puis ça a aussi été très dur en tout cas pour moi parce que mon responsable était quelqu'un que

13. Les risques de « contagion émotionnelle » négative sont souvent abordés d'un point de vue individuel (Toubert-Duffort, 2007), le collectif « isole » un membre jugé dangereux pour sa stabilité. Le mécanisme est le même lorsqu'il s'agit d'isoler un groupe de l'institution afin d'éviter qu'il diffuse les plaintes et la peur dans les autres groupes.

j'estimais énormément. Je pense qu'il avait beaucoup de capacités et que c'est lui qui avait réussi à fédérer cette équipe qui tenait face à des situations très difficiles. [...] J'avais déjà mis un pied dehors à ce moment-là. » (Béatrice, éducatrice en formation, 25 ans.)

L'absence de soutien de la hiérarchie est problématique pour ces équipes, mais c'est surtout le sentiment de faire du « mauvais travail » qui est coûteux pour la santé. Les professionnel-le-s évoquent une disqualification et une non-reconnaissance de leur contribution personnelle et de leurs compétences professionnelles qui dégradent leur image personnelle et « minent l'estime de soi » (Davezies, 1999, p. 100).

« On a beaucoup tiré les sonnettes d'alarme aussi. L'équipe a failli éclater en fait aussi. On était soudés, mais il y a un moment donné, comme on ne se faisait pas entendre en disant que nous on n'arrivait pas, on n'avait pas les outils, on n'avait pas les moyens, puisqu'on n'avait pas de bagage en fait sur comment suivre ou accompagner un résident dans ces crises ou dans ces moments-là. Un peu démunis en fait. On a fait du bricolage, je dirais. On a essayé de trouver des solutions au mieux pour répondre à ses besoins, mais il y avait un épuisement complet de l'équipe. Donc c'est vrai qu'il y a un moment donné où nous on a dit "s'il n'y a rien qui se fait, vous avez huit lettres de démission sur votre bureau". » (Olivia, éducatrice, 30 ans.)

Le personnel éducatif n'a ni la reconnaissance de la hiérarchie et des familles de résident-e-s (jugement d'utilité) ni la reconnaissance de leurs pairs (jugement de beauté), ce qui provoque de la frustration et contribue à faire implorer les équipes, par un retrait ou démission de ses membres. À l'image du cercle vicieux, l'éclatement du collectif impacte en retour la qualité de l'accompagnement des résident-e-s et contribue à renforcer le sentiment de faire un « travail au rabais ». Dans ces équipes, les trois niveaux du défi professionnel sont mis à mal : individuel, collectif et métier.

Les éducateurs et éducatrices membres de ces équipes tentent parfois des stratégies individuelles de mobilité au sein de l'institution, mais celles et ceux qui souhaitent changer de groupe ou obtenir une promotion en sont souvent empêché-e-s par peur d'un effet de « contagion » (ou le jeu de la réputation). Il leur reste souvent comme seule possibilité de quitter l'institution, c'est ce qui est arrivé à Sandra quelques semaines après notre entretien :

« Cela fait une année et demie que je demande à changer de groupe, mais il n'y a rien qui suit. J'ai même été chez le RH, il y a trois places qui me sont passées sous le nez. Donc je commence limite à croire que c'est personnel. Autant qu'on me le dise alors. Je veux dire, qu'on me le dise. Mais on ne peut pas me remplir un bilan de compétences avec tout le *max* et puis marquer dans ces objectifs de changer quelque chose. » (Sandra, éducatrice, 30 ans.)

Dans notre enquête, ces équipes sont celles qui sont le plus en souffrance individuellement et collectivement : l'absence de reconnaissance

des difficultés rencontrées cumulée au sentiment de faire du mauvais travail est extrêmement délétère. Certaines personnes nous ont dit avoir été « dégoûtées » du métier et envisagent une réorientation professionnelle. Même si les équipes se disent soudées face aux difficultés, le collectif ne peut résister dans la durée, c'est pour cette raison que le type « plaintif » est la prémisse à une explosion du collectif de travail après laquelle le foyer est repris en main par la direction qui cherche à renouveler l'équipe avec des « exécutant-e-s » à qui elle pourra assigner de nouveaux objectifs et davantage contrôler le travail.

3. 4. Le type d'équipe « Exécutant »

Ce dernier type concerne les équipes éducatives qui disposent de ressources importantes pour mener à bien leur mandat et qui dépendent très fortement de l'encadrement qui supervise les pratiques de travail, dicte les méthodes éducatives et le type d'accompagnement. Ces équipes bénéficient d'une autonomie requise, ou d'une « autonomie contrôlée » (Appay, 2005), mais jamais conquise, car le collectif de travail est très jeune. Il s'agit soit de nouvelles équipes composées d'éducateurs et éducatrices jeunes et moins formé-e-s avec d'autres plus expérimenté-e-s qui ont été déplacé-e-s, soit d'un remaniement d'anciennes équipes par suite de la division d'un foyer en deux nouvelles entités (raisons structurelles ou conflictuelles : démission, demande de mutation interne, etc.). Ces remaniements de groupes constituent souvent une occasion pour les directions de « reprendre en main » des équipes qui leur avaient posé des problèmes auparavant (frondeur ou plaintif).

Les responsables d'équipes (qu'il s'agisse d'ancien-ne-s promu-e-s ou de nouvelles recrues) doivent respecter des consignes claires pour éviter de répéter les problèmes passés. C'est par exemple l'occasion de travailler à l'accompagnement des résident-e-s sans mesures de contrainte (auxquelles était habituée l'équipe précédente), de fixer de nouveaux objectifs éducatifs ou encore d'assigner un nouveau profil de résident-e-s (plus axé sur les soins ou plus homogène, un groupe spécialisé sur les troubles autistiques ou le polyhandicap par exemple). À la suite d'une explosion d'un groupe éducatif, un éducateur devenu responsable raconte la transition du groupe « plaintif » au groupe « exécutant » qu'il dirige actuellement :

« Le groupe était assez usé et puis des gens qui ne s'y retrouvaient pas dans la prise en charge, qui étaient en guerre avec l'institution, parce qu'ils pensaient qu'ailleurs l'herbe était plus verte. Après l'avantage que moi j'ai eu en arrivant, c'est en reprenant la responsabilité du groupe, c'est que je n'avais plus personne que je connaissais déjà, avec qui j'avais travaillé, déjà ces atomes crochus-là que je pouvais avoir,

je ne les avais plus. Donc moi j'étais relativement tranquille et puis après je me suis dit on a reproché beaucoup de choses dans la prise en charge, comme quoi on faisait beaucoup de soins, comme quoi on faisait ci, comme quoi on faisait ça, que les gens ils sont un peu épuisés, etc. donc je me suis dit déjà on va repartir de ces remarques-là, et puis on va faire en sorte de ne plus être là-dedans. » (Christophe, éducateur responsable, 47 ans.)

Ce « renouveau » est accompagné d'un apport de ressources matérielles pour relancer le groupe : réaménagement du foyer, argent à disposition pour organiser des sorties ou des repas entre éducateurs et éducatrices, des formations, etc. C'est dans ces équipes que le soutien de la hiérarchie apparaît comme une ressource importante, nécessaire à la fois pour la prise en charge des résident-e-s et pour le bon fonctionnement de l'équipe :

« Donc il [le directeur] a passé énormément de temps sur le terrain avant et puis maintenant je pense aussi il a beaucoup de confiance et tout ça. Donc chaque fois qu'on le croise, il nous demande comment ça va, si on a besoin d'aide, si on a besoin de quoi que ce soit. Et puis on peut toujours l'appeler, aller le voir et puis il est en contact étroit avec [la responsable du foyer]. » (Sylvain, éducateur en formation, 31 ans.)

L'attention soutenue que porte la direction à ces équipes constitue une motivation à tenir au travail puisque les professionnel-le-s bénéficient d'une reconnaissance hiérarchique de leur travail (jugement d'utilité), mais constitue également une entrave à la création d'un collectif et à la reconnaissance du travail par les pairs (jugement de beauté). Si certaines personnes relatent quelques succès individuels dans la prise en charge des situations complexes, ce n'est jamais l'équipe qui bénéficie de ces réussites puisque le collectif de travail n'est pas encore constitué. Dans la mesure où ces équipes constituent davantage un conglomerat d'individualités qu'un collectif de travail qui partage des valeurs et des pratiques, les éducateurs et éducatrices apparaissent aux yeux des pairs comme peu uni-e-s et peu expert-e-s. Ils peuvent par ailleurs éveiller de la suspicion chez les autres groupes du fait de leur encadrement par la hiérarchie, voire de la jalousie compte tenu des moyens qui leur sont alloués.

Dans ces équipes, les personnes disent éprouver du plaisir à travailler (niveau individuel), mais ne jouissent pas véritablement de reconnaissance collective, ni au niveau de l'équipe ni plus largement de leur « expertise éducative ». Une équipe « exécutant » peut devenir « princier » si trois conditions sont réunies : premièrement, le collectif se soude ; deuxièmement, il acquiert ou conquiert son autonomie, en partie *contre* l'organisation (Perrenoud, 2000) et restaure son « pouvoir d'agir » (Lhuillier, 2006) ; troisièmement, le foyer continue à gérer avec succès des situations complexes, ce qui lui permet d'obtenir une reconnaissance extérieure de l'utilité du travail réalisé. Par contre, si la hiérarchie se désinvestit du foyer

sans que le collectif soit soudé et que les éducateurs et éducatrices sont dépassé-e-s dans l'accompagnement de situation complexe, l'équipe peut (re)devenir un groupe « plaintif » et exploser.

Conclusion

L'analyse du matériel empirique nous a permis de classer les 24 équipes dans ces quatre types : du fait d'un biais de sélection (la direction a désigné les foyers dans lesquels nous pouvions entrer), nous avons rencontré davantage d'équipes de type princier et frondeur, que de type plaintif et exécutant. Cela n'est guère surprenant si l'on considère qu'un des enjeux déterminants est de faire reconnaître et de légitimer l'expertise éducative dans la prise en charge de situations complexes. Lors du retour réalisé auprès des différents foyers, nous avons eu l'occasion de confirmer avec les équipes le classement effectué, mais aussi de discuter collectivement des transitions entre les différents types. La typologie faisait doublement écho aux éducateurs et éducatrices : d'une part les collectifs se reconnaissent clairement dans un type (qui correspondait par ailleurs à celui que nous leur avons attribué) et d'autre part les éducateurs et éducatrices nous ont fait le récit des passages entre les différents types, expérimentés durant leur parcours professionnel ou repérés chez des collègues. La richesse des discussions lors des moments de restitution montre la portée heuristique de cette typologie, nous n'avons toutefois pas eu l'occasion de le travailler davantage avec les professionnel-le-s faute de moyen financier pour prolonger notre enquête¹⁴.

Sur la base des interviews, nous avons pu reconstituer une sorte de « trajectoire type » des équipes de travail qui rend compte de la mobilité de la majorité des équipes rencontrées. Le caractère dynamique de cette perspective analytique nous semble d'autant plus important qu'une partie du personnel rencontré a une forte mobilité horizontale (changement de groupes dans la même institution ou changement d'institution), mais surtout que les transitions d'une même équipe sont parfois vécues sur des périodes relativement courtes (quelques mois). La dimension dynamique de cette typologie apporte des informations centrales d'un point de vue objectif tout d'abord, puisqu'elle nous a permis d'identifier les événements susceptibles de faire basculer les équipes d'un type à l'autre : remaniements institutionnels, modification de la composition des groupes, types

14. Nous aurions notamment souhaité faire des focus groupes mélangeant les équipes des différentes institutions.

de problématiques des résident-e-s, etc. ; mais également d'un point de vue subjectif, puisque nous avons ainsi saisi ce qui « compte » aux yeux des équipes (ce à quoi elles aspirent). Le personnel des institutions socio-éducatives helvétiques a historiquement bénéficié d'une très grande autonomie et d'un pouvoir d'agir, et pour une majorité des personnes rencontrées ces éléments restent centraux. Dans ce sens, les équipes aspirent à devenir « princier », à partager des formes de sociabilités professionnelles très localisées et relativement peu préoccupées des enjeux métiers. Dans un contexte où les acteurs s'accordent sur une multiplication des situations complexes et où les enjeux d'expertise professionnelle sont particulièrement saillants, il existe cependant une forte incitation de la part de l'État et des directions d'institution pour que l'expertise éducative ne reste pas cloisonnée au sein de petites entités, telles que les foyers. Comment « tenir » conjointement les trois notions du défi professionnel (individuel, collectif, métier) dans un tel contexte ? Cette question (non résolue de notre point de vue) nous permet d'insister sur le rôle central des équipes de frondeurs comme « porte-voix » au sein des institutions et plus largement, car elles remettent en question certains allants-de-soi, pointent les contradictions et les injonctions paradoxales dans le travail et questionnent également les revers d'une autonomie « alibi » qui suppose de supporter le coût de la responsabilité en cas d'échec ou de difficulté dans l'accompagnement éducatif.

Morgane Kuehni,

Professeure, morgane.kuehni@eesp.ch

Laurent Bovey,

Chargé de recherche, laurent.bovey@eesp.ch

Toni Cerrone,

Maître d'enseignement, toni.cerrone@eesp.ch

Nicole Richard,

Professeure, nicole.richard@eesp.ch

*HESSO Haute école de travail social et de la santé
Ch. des abeilles 14 1010 Lausanne Suisse*

Bibliographie

- Abbott A., 1988, *The System of Professions, an Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago and London, The University of Chicago Press.
- Appay B., 2005, *L'Autonomie contrôlée. La dictature du succès. Le paradoxe de l'autonomie contrôlée et de la précarisation*, Paris, L'Harmattan, p. 69-87.

- Bauer M., 1990, « Collaboration interprofessionnelle : Les modèles, leurs effets », dans Gottraux M., *Collaboration dans les professions sociales*, Lausanne, Eesp (Les cahiers de l'Eesp), p. 31-45.
- Bulletin du Grand Conseil, 2006, <http://urlz.fr/7gXu>.
- Carpentier-Roy M.-C., 1990, *Organisation du travail et santé mentale chez les infirmières en milieu hospitalier*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Département de sociologie, Faculté des arts et des sciences.
- Carpentier-Roy M.-C., Saint-Jean M., Saint-Arnaud L. et Gilbert M.-A., 2000, « Le travail du conseiller syndical : ne pas mourir mais mourir presque », dans Roy M.-C. et Vézina, M. (dir.), *Le Travail et ses malentendus*, Toulouse, Octarès, p. 81-103.
- Clot Y., 2010, *Le Travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte.
- Ccmda, Commission cantonale sur les déficiences mentales et associées du Canton de Vaud, 2014, *Rapport final du GT « Besoin personnalisé et modèle institutionnel »*, [En ligne].
- Cudre-Mauroux A., 2012, *Le Personnel éducatif face aux comportements-défis. Manuel de gestion du stress dans l'intervention auprès de personnes avec déficiences intellectuelles*, Bruxelles, De Boeck.
- Davezies P., 1992, « De l'épreuve à l'expérience du travail : identités et différences », *Gestions hospitalières*, 316 : 410-414.
- Davezies P., 1993, « Éléments de psychodynamique du travail », *Éducation permanente*, 116 : 33-46.
- Davezies P., 1999, « Évolution des organisations du travail et atteintes à la santé », *Travailler*, 3 : 89-113.
- Demaziere D., 2013, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues », *Sociologie*, 4(3) : 333-347.
- Dejours C., 2005, *Le Facteur humain*, Paris, Puf (Que-sais-je).
- Dejours C., 2016a, « Souffrance et plaisir au travail. L'approche par la psychopathologie du travail », *Travailler*, 35 : 17-30.
- Dejours C., 2016b, « Note de travail sur la notion de souffrance », *Travailler*, 35 : 145-154.
- Dejours C., Abdoucheli E., 1990, « Itinéraire théorique en psychopathologie du travail », *Prévenir*, 20 : 127-149.
- Dubois M., 2006, « Type-idéal », In S. Mesure et P. Savidan (Éd.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, Puf, p. 1200-1202.
- Girin J. et Grosjean M., (eds.), 1996, *La Transgression des règles au travail*, Paris, L'Harmattan.
- Gottraux M. et Perdrix R., 2005, *Rapport relatif au mandat d'enquête sur le fonctionnement de l'institution « La Branche » à Mollie-Margot*, document non publié.
- Grasset F., 2014, « Escalpupe lance un défi aux disciples d'Hippocrate : La psychiatrie face à l'autisme », in I. Messer et M. Scholder (dir.), *Pour en finir avec les malheurs de Sophie. Comment sortir une jeune femme atteinte d'autisme des mesures de contrainte*, Neuchâtel, Alphil, p. 31-35.
- Haute autorité de santé, 2014, *Note méthodologique et de synthèse documentaire. « Coordination des parcours. Comment organiser l'appui aux professionnels de soins primaires ? »*, [En ligne].

- Jaeger M., 1995, « Les clivages institutionnels entre la psychiatrie et l'éducation spécialisée », *Empan*, 20 : 86-88.
- Jaeger M., 2014, « L'éducation spécialisée aujourd'hui. Tensions entre expertise et implication personnelle », *Diversité*, 177 : 55-60.
- Jeantet A., 2003, « "À votre service !" : La relation de service comme rapport social », *Sociologie du travail*, 45 : 191-209.
- Karasek R., Theorell T., 1990, *Healthy Work : Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*, Basic Books, New York, NY.
- Kuehni M. et Bovey L., 2017a, « Personnel éducatif et déficience intellectuelle : vers une redéfinition des territoires et des valeurs professionnelles », *Pensée plurielle*, 46(3) : 149-162.
- Kuehni M. et Bovey L., 2017b, « Déficience intellectuelle et troubles psychiques : des "situations complexes" à la complexité des situations », *Pages romandes*, 3 : 26-28.
- Kuehni M. et Bovey L., (à paraître), « En première ligne. Le personnel éducatif face à la violence dans les établissements socio-éducatifs : une question de genre ? », *Regards sociologiques*, 52.
- Kuehni M. et Bovey L., Cerrone T. et Richard N., 2017, « Les situations dites complexes des personnes en situation de handicap : plaisir et souffrance dans le travail éducatif (rapport basé sur la recherche 7241) », *Working paper du LaReSS*, 2.
- Lambrechts G., Petry K. et Maes B., 2008, « Staff Variables that Influences Responses to Challenging Behaviour of Clients with An Intellectual Disability : A Review », *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(4) : 454-473.
- Lhuillier D., 2006, « Cliniques du travail : enjeux et pratiques », *Pratiques psychologiques*, 12 : 205-219.
- Messer I., 2016, Sortir des mesures de contention, *Reiso*, en ligne : <http://urlz.fr/7gXv>.
- Molinier P. et Flottes A., 2011, « Les approches en cliniques du travail en France », *Revue psychologie française* [En ligne].
- Perilleux T., 2005, « Être à l'épreuve dans le travail », Dans de Nateuil M., El Akremi A., *Sociologie économique*, Paris, Érès, p. 111-136.
- Perrenoud P., 2000, « L'autonomie au travail, déviance loyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? », *Cahiers pédagogiques*, 384 : 14-19.
- Safy-Godineau F., 2013, « La souffrance au travail des soignants : une analyse des conséquences délétères des outils de gestion », *La Nouvelle Revue du travail* [En ligne].
- Srivastava S. Et Salipante P. F. Jr., 1976, « Autonomy in work », *Organization and Administration Sciences*, 7 : 49-60.
- Toubert-Duffort D., 2007, « Le groupe, de la violence des contagions émotionnelles à l'accordage », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 40(4) : 105-114.
- Terresac G. de, 2012, « Autonomie et travail », *Dictionnaire du travail*, Paris, Puf, p. 47-53.

Mots clés : Travail éducatif. Situations complexes. Dynamique plaisir-souffrance. Typologie.

Professional challenges and dynamic of pleasure-suffering in educational work : a typology of teams

Abstract : Based on semi-structured interviews with educators, this article mobilizes the notion of “professional challenge” to highlight three different issues involved in working with people with intellectual disabilities and psychic disorders in socio-educational institutions. It then proposes a typology of educational teams to analyze the dynamics of pleasure-suffering at work focusing on the autonomy of teams and the perception of available resources. The interest of the typology resides less in the four types identified, than in the transitions of the teams between the different types according to room for manoeuvre and the resources available to make a quality work from the professionals’ point of view.

Keywords : Educational work. Complex situations. Dynamic of pleasure and suffering. Typology.

Desafíos profesionales y dinámica placer-sufrimiento en el trabajo educativo: una tipología de equipos

Resumen: Basado en entrevistas semi-dirigidas con educadores y educadoras, este artículo moviliza la noción de desafío profesional haciendo hincapie en el triple desafío de trabajar con personas con discapacidad intelectual y trastornos mentales en establecimientos socioeducativos. A continuación, propone una tipología de equipos educativos para analizar la dinámica del placer-sufrimiento en el trabajo, centrándose particularmente la reflexión entorno a la autonomía de los equipos y a la percepción de los recursos disponibles. El interés de la tipología no reside tanto en los cuatro tipos identificados sino en las transiciones de los equipos, teniendo en cuenta sus márgenes de maniobra así como también los recursos disponibles para hacer un trabajo de calidad desde la perspectiva de los- las profesionales.

Palabras clave: Trabajo educativo. Situaciones complejas. Dinámica placer-sufrimiento. Tipología.