

Regards

Sociologiques

F

U

V

Le genre comme
Compétence



Morgane Kuehni, Laurent Bovey

En première ligne.

Le personnel face à la violence
dans les établissements socio-éducatifs :
une question de genre.

Dans le canton de Vaud, de récentes modifications légales interdisent les mesures de contrainte mécanique et topologique dans les établissements socio-éducatifs. Dans ce contexte, l'accompagnement institutionnel des personnes en situation dite « complexe », soit cumulant une déficience intellectuelle et des troubles psychiques, est l'objet de nombreux débats. Partant d'entretiens semi-directifs réalisés avec des éducateurs et éducatrices, cet article questionne l'usage de la force physique par le personnel éducatif (notamment les pratiques de contention manuelle), mais aussi ses réactions face aux gestes violents des personnes en situation de handicap. Il mobilise une perspective de genre et montre que, bien que cachée et contraire aux valeurs de métier, la violence (subie et agie) trace une ligne de démarcation informelle entre le personnel éducatif et reflète un accès inégal à la reconnaissance professionnelle.

I. Introduction

En Suisse, dans le canton de Vaud, la question de la violence dans le domaine du handicap mental fait depuis peu l'objet d'importants débats. Au début des années 2000, ce sont les violences faites aux personnes avec une déficience intellectuelle, notamment les mesures de contrainte pratiquées parfois abusivement, qui ont fortement mobilisé les associations de familles des résident-e-s. Cette mobilisation a débouché sur des modifications du cadre légal et un encadrement très strict des mesures de contrainte par l'Etat¹. Plus récemment, la focale a été mise sur la question de la violence faite au personnel éducatif. Comme le relève Simone Horat, « dans un contexte centré sur une population fragilisée non responsable de ses actes et valorisant le dévouement à un public besogneux d'aide, recevoir un coup, une

insulte, une bousculade ou une morsure était vu comme un élément consubstantiel au travail. Le personnel socio-éducatif a pendant longtemps peiné à dénoncer l'exposition à des risques pour sa santé physique et mentale, et les directions des établissements ont souvent contribué à invisibiliser la problématique en la renvoyant systématiquement à un problème individuel et circonstanciel ("l'épisode")². Interpellées sur cette question par diverses institutions, les autorités publiques sont aujourd'hui sollicitées pour « favoriser une action cohérente et efficace » dans les établissements socio-éducatifs³. Malgré ces débats politiques et citoyens, la question de

¹ Département de la santé et de l'action sociale (DSAS), *Directives et canevas de protocole. Etablissement spécialisé et mesures de contrainte*, 2012. La loi sur les mesures d'aide et d'intégration pour personnes handicapées (LAIH) est adoptée le 10 février 2004 et entre en vigueur le 1^{er} janvier 2006.

² Horat Simone, *Entre dirigisme et inertie. Conception d'un dispositif de gestion de risques d'agression pour le personnel des établissements socio-éducatifs vaudois*, Lausanne, IDHEAP, 2015, p. 5.

³ *Ibid.* p. 4. Notons également un récent rapport commandité par les autorités vaudoises sur les violences dans les établissements médicaux-sociaux : Pin Stéphanie, Simonson Thomas, Henry Valérie, Amiguet Michaël, *Violence à l'encontre du personnel des EMS et des CMS du Canton de Vaud – rapport final*, Lausanne, Institut universitaire de médecine sociale et préventive, 2017.

la violence dans l'éducation sociale, particulièrement dans le milieu du handicap, constitue aujourd'hui un sujet peu investigué par les recherches scientifiques⁴. Dans cet article, nous proposons de questionner l'usage de la force physique par les éducateurs et éducatrices (contention manuelle notamment), mais aussi leurs réactions face aux gestes violents des résident-e-s⁵, en mobilisant une perspective de genre. Si la littérature a largement montré que les rapports sociaux de sexe façonnent les pratiques de travail⁶, les réactions à la violence, aux dangers ou l'usage de la force envers autrui, ont surtout été étudiés dans les métiers fortement masculinisés (police, armée, etc.) et ont le plus souvent été analysés sous l'angle des pratiques viriles⁷.

⁴ Quelques travaux portent sur la violence du personnel éducatif envers les résident-e-s (voir par exemple : Tomkiewicz Stanislas, « Institutions : un enfer pavé de bonnes intentions », *Journal du droit des jeunes*, 2013, n°324, pp. 24-29. Ou Salbreux Roger, « Du handicap à la maltraitance, en institution comme en famille », *La vie psychique des personnes handicapées*, Toulouse, ERES (coll. Connaissances de la diversité), 2009, pp. 173-196).

⁵ Multiforme, la violence est extrêmement difficile à circonscrire et à définir. Dans cet article, nous traitons uniquement des agressions verbales et physiques du personnel éducatif par les résident-e-s, ainsi que la mobilisation de la force de la part du personnel envers ces derniers et dernières. D'autres formes de violence mériteraient d'être analysées comme telles : l'automutilation pratiquée par certain-e-s résident-e-s, les insultes, la violence des résident-e-s dirigée vers les autres résident-e-s, la contention médicamenteuse, les violences institutionnelles liées au rapport de domination entre les résident-e-s et le personnel éducatif, l'enfermement, l'imposition d'activités ou encore les violences moins visibles comme régler la douche trop chaude ou trop froide sur un-e résident-e, etc.

⁶ Voir notamment Kergoat Danièle, *Se battre, disent-elles...*, Paris, La Dispute (coll. Le genre du monde), 2012.

⁷ Voir à ce propos : Molinier Pascale, « Virilité défensive, masculinité créatrice ». *Travail, Genre et Société*, n°3, 2000, pp. 25-44 ; plus particulièrement sur le métier de pisteurs/euses secouristes : Duarte Antoine, Gernet Isabelle, « Héroïsme et défenses chez les pisteurs/euses secouristes », *Travail, genre et sociétés*, n°36, 2016, pp. 97-113 ; sur les policiers : Pruvost Geneviève, « Enquête sur les policiers. Entre devoir de réserve, héroïsation et accès au monde privé », *Terrain*, n°48, 2007, pp. 131-148 ; ou encore sur les militaires : Prévot Emmanuelle, « Féminisation de l'armée de terre et

L'éducation sociale présente de ce point de vue un terrain d'enquête intéressant puisqu'elle ne repose pas sur un « imaginaire viril » pour reprendre le concept de Zolesio⁸. En effet, dans ce métier, la virilité ne constitue ni une réalité objective, ni une réalité subjective : les hommes ne sont pas majoritaires dans ce champ d'activité, ni historiquement, ni actuellement⁹, de même que les caractéristiques techniques et symboliques du métier relèvent davantage du féminin que du masculin¹⁰. Comment penser les situations de violence et l'usage de la force dans un métier fortement féminisé, fondé sur l'écoute, la douceur et l'empathie ? Violence et souci d'autrui font-ils bon ménage dans les établissements socio-éducatifs (ESE) ?

Cet article est basé sur une analyse qualitative menée suite à un travail de terrain réalisé entre 2015 et 2016 auprès de 6 ESE du canton de Vaud qui accueillent des personnes avec une déficience intellectuelle. Après avoir présenté brièvement notre démarche méthodologique (section II), nous montrerons que l'éducation sociale peut, dans certains cas, être présentée comme un « métier dangereux » et déboucher sur des formes de défenses viriles similaires à celles

virilité du métier des armes », *Cahiers du Genre*, n°48, 2010, pp. 81-101.

⁸ Zolesio Emmanuelle, « Des femmes dans un métier d'hommes : l'apprentissage de la chirurgie », *Travail, genre et sociétés*, n°22(2), 2009, pp. 117-133. Selon Zolesio, le fait de désigner une profession comme « masculine » repose sur trois dimensions qu'elle nomme « réalités » : une réalité objective, soit un faible pourcentage de femmes, une réalité historique qui repose sur l'exclusion des femmes durant un certain nombre d'années et une réalité subjective dans la mesure où les caractéristiques symboliques et techniques du métier sont associées au masculin.

⁹ En 2015 en Suisse, la part des femmes travaillant dans le champ professionnel du travail social tous secteurs confondus se monte à 81% (IWSB – Institut d'études économiques de Bâle, *Demande de personnel qualifié et besoin de formation dans le champ du travail social : un aperçu des différentes professions sociales et domaines d'activités, rapport final*, Olten, SAVOIRSOCIAL, 2016).

¹⁰ Voir notamment : Bessin Marc, « La division sexuée du travail social », *Informations sociales*, n°152(2), pp. 70-73 ; Djaoui Elian, Large Pierre-François, « L'imaginaire dans les rapports de genres dans le champ du travail social », *Sociologies pratiques*, n°14, 2007, pp. 103-117.

mises en exergue dans des métiers masculinisés (section III). Ces formes de défense ne sont toutefois pas mobilisées de la même manière par les hommes et les femmes. Il s'agira dès lors de comprendre comment le genre façonne les pratiques de travail et d'analyser en quoi les compétences mobilisées pour faire face à la violence ou pour en user sont sexuées (section IV). Nous montrerons que les pratiques ne sont pas seulement différenciées, mais aussi hiérarchisées. Si l'usage de la force physique envers les résident-e-s heurte de prime abord les fondements éthiques de l'éducation sociale et passe pour du « sale boulot »¹¹, il n'en demeure pas moins qu'il force la reconnaissance des pairs et joue comme une ressource fondamentale dans la formation d'une identité professionnelle valorisée et valorisante. Nous concluons en identifiant certains enjeux clés de cette problématique pour le travail éducatif (section V).

Méthodologie

Portant sur le plaisir et la souffrance au travail du personnel éducatif, notre recherche est axée sur les éducateurs et éducatrices qui prennent en charge des situations dites « complexes », soit qui travaillent au quotidien avec une ou plusieurs personnes faisant l'objet d'un double diagnostic : déficience intellectuelle et troubles psychiques associés (troubles du comportement, de l'humeur, etc.) ou troubles envahissants du développement (troubles du spectre de l'autisme)¹². Les

institutions s'accordent pour affirmer que les situations complexes constituent des « défis majeurs dans le domaine de l'accompagnement socio-éducatif »¹³ et la littérature spécialisée souligne qu'elles mettent les équipes éducatives à rude épreuve notamment lorsqu'elles s'accompagnent d'agressions verbales et/ou physiques, d'automutilations ou d'attitudes stéréotypées¹⁴. Dans cet article, nous discuterons plus spécifiquement de la question de la violence verbale ou physique, de ses répercussions sur les professionnel-le-s (en termes de peur) et des manières d'y faire face (mobilisation de la contention physique). La formation initiale des éducateurs et éducatrices traite peu, voire pas du tout, de la question de la violence dans les institutions, les professionnel-le-s ne sont donc pas préparé-e-s ni psychologiquement, ni physiquement, à y faire face ou à en user. Le questionnement proposé nous paraît particulièrement heuristique pour la problématique investiguée dans ce dossier « le genre comme compétence ». La littérature a largement documenté en quoi les compétences peuvent entrer en tension avec les savoirs disciplinaires, en revanche elle a peu interrogé les normes, notamment sexuées, qui les sous-tendent¹⁵. Les compétences

actuellement pas de consensus sur la définition d'une situation complexe.

¹³ Fondation Eben-Hézer, *Vision stratégique de l'évolution des Etablissements Socio-éducatifs pour personnes en situation d'handicap mental. Accompagnement des résidents souffrant de troubles importants du comportement ou âgés et très dépendants*, document non publié, 2010, p. 3.

¹⁴ Entre autres : Lambert Jean-Luc, « Le personnel éducatif face aux comportements-défis d'adultes déficients intellectuels : II. Stratégies d'intervention », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, n°14(1), 2003, pp. 41-47 ; Lambrechts Greet, Petry Katja, Maes Bea, « Staff Variables that Influence Responses to Challenging Behaviour of Clients with an Intellectual Disability : a Review », *Education and Training in Developmental Disabilities*, n°43(4), 2008, pp. 454-473 ; Cudré-Mauroux Annick, *Le personnel éducatif face aux comportements-défis. Manuel de gestion du stress dans l'intervention auprès de personnes avec déficiences intellectuelles*, Bruxelles, De Boeck (coll. Questions de personne), 2012.

¹⁵ Becquet Valérie, Etienne Richard, « Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et

¹¹ Hughes Everett C., *Le Regard sociologique, Essais choisis*, Paris, Ed. de l'EHESS, 1996. Etudiant la délégation des tâches dans le monde hospitalier, l'auteur utilise la notion de sale boulot (*dirty work*) pour qualifier les tâches « physiquement dégoûtantes ou symbolisant quelque chose de dégradant et d'humiliant ». Le sale boulot peut également renvoyer à « ce qui va à l'encontre de nos conditions morales les plus héroïques » (p. 81). Dominique Lhuillier (« Le sale boulot », *Travailler*, n°14, 2005, pp. 73-98) utilise cette notion pour analyser la division morale du travail dans les activités de service.

¹² Commission cantonale sur les déficiences mentales et associées du Canton de Vaud, *Rapport final du GT « Besoin personnalisé et modèle institutionnel »*, 2013, p. 13. Cette définition mérite discussion car il n'existe

mobilisées pour répondre à la violence ou en user sont fortement dépendantes du cadre institutionnel et des conceptions du travail véhiculées en son sein (socialisations professionnelles), mais reposent également sur les formes de socialisations primaires des individus. Notre analyse permettra de montrer que le genre façonne largement les compétences mobilisées : hommes et femmes ne font pas la même chose face aux comportements violents, de même qu'ils et elles ne mobilisent pas la force physique de la même manière.

Les 6 institutions socio-éducatives dans lesquelles nous avons réalisé notre enquête étaient partenaires du projet de recherche, elles ont accepté d'ouvrir leurs portes et d'offrir du temps aux professionnel-le-s pour échanger avec nous sur leur temps de travail¹⁶. Malgré les tabous liés aux mesures de contrainte, à la contention ou encore à la violence dans le milieu du handicap mental, les éducateurs et éducatrices ont ouvertement parlé de leurs pratiques, probablement aidé-e-s par la garantie d'anonymat et par la volonté de transparence des directions. Le présent article repose sur l'analyse de 42 entretiens semi-directifs d'une durée de 1h à 1h30 réalisés avec 22 éducatrices et 20 éducateurs entre 20 et 60 ans¹⁷. Le tableau en annexe présente certaines données fournies par les directions des 6 ESE en avril 2016, il compare sexe,

âge, taux d'occupation, ancienneté et formation¹⁸ de nos 42 interviewé-e-s avec l'ensemble du personnel éducatif des institutions investiguées. Notons enfin que les prénoms mentionnés dans l'article sont fictifs et que l'âge des interviewé-e-s a été modifié.

II. Rhétorique guerrière et défenses viriles : l'éducation sociale, un métier dangereux ?

Les enquêtes (essentiellement anglophones) réalisées sur le personnel éducatif qui travaille avec des personnes en situation complexe mettent l'accent sur la dangerosité du métier¹⁹ et sur les effets occasionnés en termes de *turnover*, *burn out* et autres dommages psychologiques²⁰. Le discours sur les atteintes physiques et la mise en danger de soi est partagé par une majorité de nos interviewé-e-s, qui affirment que la violence fait partie intégrante des situations complexes²¹. Dans notre échantillon, ce sont les éducateurs et éducatrices qui travaillent avec des adolescent-e-s ou des adultes qui ont des troubles sévères du comportement qui ont fait part de soucis récurrents pour leur sécurité au quotidien :

« En badgeant, je change de monde. C'est-à-dire que je ne suis plus dans quelque chose de plus ou moins virtuel, je me mets dans un monde, où je peux être en danger, ma sécurité physique peut être atteinte. [...]

pratiques des acteurs », *Education et socialisation*, n°41, 2016, p. 3.

¹⁶ Le rapport qui a été présenté et discuté dans les institutions partenaires de recherche est accessible en ligne : Kuehni Morgane, Bovey Laurent, Cerrone Toni, Richard Nicole, « 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*, n°2, 2017.

¹⁷ Nous prenions contact avec les équipes éducatives proposées par les directions et menions des entretiens avec les volontaires durant leur temps de travail. Les entretiens ont été intégralement retranscrits, puis codés et analysés thématiquement à l'aide du logiciel N'vivo. Ils ont été complétés par un questionnaire fermé de douze questions avec une échelle de Likert auquel ont répondu l'ensemble des interviewé-e-s.

¹⁸ En 2005, la Confédération helvétique impose un modèle de formation à 3 niveaux : les assistant-e-s socio-éducatifs-ves (ASE) (Niveau secondaire II) ; les diplômé-e-s d'une école supérieure (ES) (Niveau tertiaire B) ; et les éducateurs et éducatrices des Hautes écoles spécialisées (HES) (Niveau tertiaire A).

¹⁹ Chaplin Robert, McGeorge Maureen, Lelliott Paul, « Violence on Inpatient Units for People with Learning Disability and Mental Illness: the Experiences of Service Users and Staff », *The British Journal of Developmental Disabilities*, n°52(103), 2005, pp. 109-116.

²⁰ Voir par exemple : Hastings Richard P., « Do challenging behaviours affect staff psychological well-being ? Issues of causality and mechanism », *American Journal on Mental Retardation*, n°107, 2002, pp. 207-221.

²¹ Nous faisons ici référence au questionnaire distribué à nos enquêté-e-s : à la proposition « La violence fait partie intégrante des situations complexes », 31 personnes sur 42 répondent positivement.

Je garde ça en tête. Et il y a des jours où ça se passe très bien et il y a des jours où ça peut être le feu, avec des coups violents. Alors on a une grille, on a plusieurs grilles ici qui vont du simple agité, perturbateur, violent et ça peut monter jusqu'à légal. [...] Moi j'ai déjà reçu une chaise par exemple, en ouvrant une porte d'un résident, une chaise qui arrivait. Si on ne fait pas attention on peut prendre des coups... des coups de tête. Moi j'ai failli me faire casser les genoux plusieurs fois, en me mettant en face. Quand un résident est assis sur son lit et si on regarde par la fenêtre en même temps qu'on lui parle, on peut se faire... on peut repartir avec une fracture». (Enzo, éducateur, 42 ans)

Bien que multiforme, la violence est très souvent présentée aux enquêteurs et enquêtrices sous l'angle de la dangerosité des résident-e-s. Une large part du personnel éducatif utilise d'ailleurs un registre langagier qui se rapporte à l'armée ou à la police pour parler de leur métier. Les éducateurs et éducatrices disent être « en première ligne » et « monter au front », se comparent parfois au GIGN qui part à l'assaut, sont des « ninjas des situations complexes », des « kamikazes », des « Zorro de l'éducation » ou encore des « warriors »²². Outre la rhétorique professionnelle guerrière, les éducateurs et éducatrices partagent certaines préoccupations des agent-e-s de police et agent-e-s de détention : se protéger contre une personne violente, contenir une personne récalcitrante sans faire de bavures ou faire « des interventions propres », « comme les flics » dit un responsable éducatif. Dans les foyers dans lesquels les éducateurs et éducatrices sont particulièrement exposé-e-s à la violence, nous avons d'ailleurs interviewé des ancienne-s gendarmes, agent-e-s de police, agent-e-s de sécurité reconverti-e-s dans l'éducation sociale. La solidarité face au danger – car

comme dit un éducateur « prendre des coups, ça crée des liens » –, la recherche d'adrénaline et l'attrait pour l'action achèvent de donner à certaines équipes éducatives des allures de sections militaires mobilisées dans un conflit²³.

Comme dans d'autres métiers où il y a du danger, de l'incertitude et du « sale boulot », le personnel éducatif a construit des formes de « défenses viriles » pour supporter les gestes violents pratiqués ou subis. La virilité est ici pensée comme « une défense mobilisée contre la peur au travail »²⁴ qui permet de tenir dans une situation de travail qui expose particulièrement les travailleurs et travailleuses. Face à la violence, certain-e-s éducateurs et éducatrices mettent parfois en scène leur corporalité :

« À un moment donné j'avais peur et j'ai compris pourquoi après, c'est qu'en fait il [un résident] me déchirait mes habits, et la direction ne voulait plus me repayer mes habits. Ils m'ont dit "il faut que tu trouves une stratégie, parce que nous on ne va pas pouvoir te repayer tout le temps des habits". Donc la direction m'a proposé de m'acheter une blouse. Et moi à cette période-là, je me suis rendu compte que je n'osais pas intervenir envers lui la même chose. Et je me suis dit "mais mince, j'ai peur ou quoi, qu'est-ce qui se passe ?". Et un coup, j'ai enlevé mon tee-shirt, je me suis mis à torse nu et je me suis rendu compte qu'en fait je n'avais pas peur. C'est que j'avais juste peur qu'on me déchire mon t-shirt, que ça me coûte de l'argent de venir travailler, enfin il y

²² L'utilisation de ce lexique n'est pas propre au contexte helvétique, dans une enquête menée auprès d'éducateurs et d'éducatrices qui travaillent avec des adolescent-e-s parfois violent-e-s en France, Charlène Charles relève que le personnel se définit comme le « GIGN du social » ou « les éducateurs de l'extrême » (Charles Charlène, « Rhétorique émotionnelle et précarité dans le travail social », *La Nouvelle Revue du Travail*, n°6, 2015, en ligne : <https://nrt.revues.org/2093>).

²³ Il serait intéressant de mener une étude comparative sur les troubles de stress post-traumatiques vécus par les soldats rentrant du front et par les éducateurs et éducatrices étant particulièrement exposé-e-s à la violence. Le contexte anxiogène et stressant, le risque d'être blessé-e gravement, l'environnement violent constituent des facteurs communs aux deux métiers. Les éducateurs et éducatrices adoptent des méthodes similaires aux membres du GIGN pour éviter que l'anxiété ne les paralyse et contamine le reste de l'équipe en masquant l'émotion (*suppression expressive*) ou en régulant leurs émotions (*réévaluation cognitive*) (Sala Gabriel, Haag Christophe, « Comment vaincre l'anxiété en situation extrême. Les secrets du GIGN, unité d'élite de la gendarmerie nationale », *Revue française de gestion*, n°257, 2016, pp. 129-147).

²⁴ Molinier Pascale, « Prévenir la violence : l'invisibilité du travail des femmes », *Travailler*, n°3, 1999, p. 79. Voir également : Dejours Christophe, *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil (coll. Points), 1998.

avait quelque chose qui me dérangeait. Mais non, je n'ai pas peur». (Sylvain, éducateur en formation, 28 ans)

Se mettre torse nu et exposer son corps aux blessures et aux morsures est une façon de « faire la nique à la peur », de transposer la peur pour continuer à travailler en opérant un « déni de réalité »²⁵ qui permet « de se protéger de l'angoisse »²⁶. Si le corps est souvent mis en scène, les éducateurs et éducatrices mettent également en récit les épisodes de violence des résident-e-s. Ces discours insistent très souvent sur la force surhumaine des résident-e-s²⁷ et mettent en exergue la dangerosité du métier :

« Il était dans sa chambre, là, à ce moment-là et il a commencé à déchiqeter son matelas avec les dents. Il a complètement déchiqeté enfin il y en avait partout, il a des forces incroyables. Ça paraît assez surréaliste mais voilà. Il avait déféqué dans sa chambre, il jouait avec ses selles, il criait et on était complètement démuni. On s'était dit, là, à ce moment d'essayer de lui donner un bain avec des linges mouillés dessus pour essayer de le contenir de cette façon. Ça semblait l'apaiser pendant un petit moment. Et tout d'un coup il s'est relevé de la baignoire, il a pris les linges mouillés, il les a pris dans ses dents, il les a déchirés. Enfin aussi une force, je dirais, surhumaine en fait même. Il a commencé à tout casser enfin à crier, à hurler. On était les deux, incapables de le maîtriser et incapables de savoir ce qu'il fallait faire». (Jérôme, éducateur, 45 ans)

Ces récits ont une double fonction : ils permettent d'une part d'exorciser, de banaliser ou de normaliser la violence comme partie intégrante du travail éducatif et, d'autre part, de renforcer la cohésion des équipes éducatives en excluant les professionnel-le-s qui ont peur. Dans plusieurs groupes éducatifs visités, certain-e-s éducateurs et éducatrices sont parti-e-s de

leur propre chef ou ont été « pressé-e-s » par l'équipe car ils ou elles avaient peur d'aller au travail et de se confronter à une situation de violence. Jérôme, cité ci-dessus, reste traumatisé par cet épisode, il n'a jamais aimé « l'action » et « l'adrénaline » et ne souhaite plus vivre ce genre de situations. Le résident qui « déchiqetait son matelas avec ses dents » a été changé de groupe en même temps que l'équipe implosait, un sentiment d'échec plane depuis lors sur le groupe éducatif auquel appartient Jérôme, dépeint comme le groupe qui n'a « pas su faire ». Cette histoire sert de cas d'école : le directeur de l'institution demande parfois à Jérôme et à ses collègues de raconter l'histoire aux stagiaires pour les « prévenir » que le métier n'est pas facile. Un historique rédhibitoire des pires violences vécues dans les foyers éducatifs est d'ailleurs parfois exposé aux nouvelles recrues, officiant comme une forme de « test » d'entrée, de rite de passage ou de mise en garde contre les risques potentiels opérant un tri entre celles et ceux qui tiendront le coup et les autres. Eléonore, éducatrice en formation, raconte son premier jour dans un foyer :

« C'était la terreur, pour moi. Enfin moi, la première image que j'ai... alors maintenant j'en rigole, mais sur le coup je n'ai pas rigolé du tout. La première image que j'ai [...], c'est un résident de 2 mètres, qui arrive nu, qui me court contre pour venir me renifler. [...] J'étais tétanisée, donc je ne connaissais pas du tout le monde du handicap de l'autisme. [...] je me suis arrêtée, et puis en fait il s'est penché vers moi comme ça, donc moi j'ai cru qu'il voulait me faire la bise, donc je lui ai fait la bise en fait. Et puis là les collègues ont rigolé en disant : "Non ce n'est pas ça, en fait il te sent, parce qu'en fait il voit beaucoup par le nez". [...] Et puis le premier jour où j'ai travaillé là-bas en fait, j'ai un collègue qui lui m'a raconté toutes les pires choses qui pourraient m'arriver là-bas. [...] Moi, pendant longtemps, j'avais honte d'avoir peur au travail, d'avoir peur de la violence. Je le vivais comme une honte et un échec, en me disant : mais voilà... Parce que notamment au niveau de la hiérarchie ou des partenaires extérieurs, je n'étais entre guillemets pas digne, pas faite pour ça... ». (Eléonore, éducatrice en formation, 33 ans)

²⁵ Molinier Pascale, « Virilité défensive, masculinité créatrice », *Travail, genre et sociétés*, n°3, 2000, p. 30.

²⁶ Lhuillier Dominique, « Le sale boulot », *art. cit.*, p. 91.

²⁷ À plusieurs reprises, des interviewé-e-s comparent les résident-e-s à des animaux. Cette comparaison est alimentée par l'absence de parole de certains résident-e-s, les cris et la bave, mais également par les rapports physiques brutaux et « bestiaux » que le personnel éducatif entretient parfois avec les résident-e-s.

La peur ressentie par Eléonore est d'autant plus grande que la formation ne prépare pas à ce type de confrontation. Hormis les cours de self-défense²⁸ mis en place dans toutes les institutions et largement suivis par le personnel éducatif, il convient de souligner que les manières de faire face à la violence sont souvent « bricolées » en situations et apprises sur le tas en voyant les collègues (ré)agir. Dans les cas où les éducatrices et éducateurs parviennent à vaincre leur peur et maîtriser les situations de violence, nous pouvons parler de « récits héroïques » qui soulignent le caractère courageux du travail et exceptionnel du métier. Dans ces récits, « les difficultés deviennent source de positivité puisque leur affrontement et leur dépassement forment autant de preuves individuelles et collectives de l'engagement courageux dans le travail »²⁹. Ces récits font donc office de « tri » entre les professionnelles qui sont prêt-e-s à prendre des risques et celles et ceux qui n'ont pas les « épaules », l'« étoffe » ou encore « le caractère » pour faire face aux situations de violence (nous reviendrons sur cette forme de naturalisation des compétences mobilisées : être fait-e pour ce métier). Emilien cité ci-dessous souligne par exemple le courage du personnel éducatif qui n'hésite pas à « aller au contact à mains nues », contrairement à d'autres corps de métier comme les ambulanciers ou les policiers³⁰ :

« [Læ] résident était complètement en décompensation et pour finir, on a appelé l'ambulance pour qu'ils viennent le chercher. L'ambulance est arrivée, donc deux mecs super costauds. Ils m'ont dit "euh... nous on ne va pas (rire), il faut appeler la police". Alors

j'ai appelé la police, je leur ai dit de venir, alors ils ont envoyé un policier qui est arrivé, il entendait hurler et tout ça. Il disait "je vais appeler mes collègues". Il a appelé ses collègues. [...] Il y avait la police, le médecin pour le sédaté, enfin voilà. Et lui, il hurlait, il hurlait, et puis plus il y avait de monde qui arrivait, moins il hurlait. Alors je pense qu'il entendait qu'il y avait des gens qui arrivaient et du coup, à un moment donné quand tout le monde était bien en place, il ne criait plus. Alors les mecs ils disent d'ouvrir la porte, il ouvre la porte, et les mecs avec les boucliers antiémeute et tout, deux, et puis je le vois assis sur son lit comme ça (rire) ». (Emilien, éducateur, 38 ans)

L'expérience et la socialisation professionnelle permettent aux éducateurs et éducatrices de limiter les impacts de la violence en s'éloignant rapidement, en s'enfermant dans une pièce, en esquivant les coups, en se positionnant de $\frac{3}{4}$ pour éviter un coup direct ; il n'en demeure pas moins que leur corps est parfois blessé : morsures, griffures, contusions, bleus, coquards, nez cassé, poignet brisé, cheveux arrachés, etc. Dans notre enquête, nous avons constaté une banalisation des blessures et une mise à distance du corps : les blessures occasionnées sont « superficielles », « normales », elles « font partie du boulot ». Ce sont les conjoints (hommes) ou les enfants qui marquent leur étonnement ou leur désapprobation devant les corps meurtris de leurs proches :

« Un jour moi je suis rentré chez moi, j'avais la jambe, mais complètement lacérée quoi, tu vois. J'avais pris des coups... des coups de latte. Tu rentres chez toi, tu ne fais pas trop gaffe, donc tu vois, tu te changes, tu remontes un peu le pantalon, et puis tu as tes gosses... et puis tu as tes gosses qui voient que tu as la jambe toute défoncée, ils te disent "mais tu n'es pas un papa indestructible ou quoi (petit rire), tu n'es pas un papa indestructible, mais ce n'est pas normal que tu puisses te faire blesser au boulot quoi" ». (Christophe, éducateur responsable, 46 ans)

La mise à distance de son propre corps blessé (ou en tous les cas marqué) s'explique par le fait que les violences sont décrites comme faisant partie intégrante du métier, voire que les comportements violents des

²⁸ Ces formations de self-défense posent toutefois problème lorsqu'elles enseignent des manières brutales de mettre quelqu'un à terre ou de contre-attaquer, ce qui n'est pas toujours indiqué avec des personnes en situation complexe comme le relèvent nos enquêtés-e-s.

²⁹ Le Lay Stéphane, « Etre éboueur à Paris », *Travail, genre et sociétés*, n°33, 2015, p. 109.

³⁰ Lors d'un colloque sur le handicap mental, un responsable de formation en soins infirmiers se plaignait que le personnel n'était pas suffisamment formé à esquiver les coups. Une cadre de l'Etat déclarait en prolongement que ce que les éducateurs et éducatrices enduraient, aucun-e infirmier-ère en psychiatrie n'accepterait de le vivre une seule minute (sous-entendu : le personnel infirmier pratiquerait à la place la contention mécanique ou chimique).

résident-e-s sont justifiés par de « mauvaises » interventions éducatives. Si ce point n'est pas développé dans cet article, il nous semble important de mentionner la « catégorisation ou codification indigène »³¹ des actes violents par le personnel éducatif. Les interviewé-e-s différencient les actes violents « malveillants » des résident-e-s (notion de conscience ou de volonté de nuire) ; les actes violents « inconscients » (liés à la situation de handicap mental ou de trouble psychique) ; les actes violents « justifiés » qui relèvent d'une pratique professionnelle mal ajustée à la situation ou d'une étourderie de la part du personnel éducatif (mauvaise position, impatience de l'éducateur ou de l'éducatrice qui provoque une crise, violence comme « mode de communication » de certain-e-s résident-e-s). Indépendamment de leur gravité objective, les premiers sont signalés à la hiérarchie (qui transmet les rapports au Département), alors que les deuxièmes et troisièmes sont généralement passés sous silence ou « gardés » au sein de l'équipe éducative. Cette manière de procéder est transversale aux institutions dans lesquelles nous avons mené notre enquête de terrain et contribue à entériner la violence comme consubstantielle au travail d'accompagnement des situations complexes. Cela fait partie des « risques du métier » comme nous l'avons entendu à plusieurs reprises dans nos entretiens :

« Interviewer : Donc dans ce cas-là [quand un résident fait une crise pendant le repas], vous sortez la personne ? Vous le faites comment ? »

Enzo : Manu militari.

Interviewer : De force ?

Enzo : Ouais, par force, par la force. Non là, il n'y a pas d'autres solutions. Donc on essaie de ne pas prendre de coups et de ne pas en mettre. Ça c'est une

définition, c'est assez clair, et quand on en prend et bien ma foi moi j'accepte le jeu quand je prends un coup et bien, voilà quoi, j'ai pris un coup, mais c'est moi qui suis allé le chercher. Donc je ne m'en fais pas toute une montagne. Je sais que ça fait partie des risques du métier, en tout cas, celui que je me représente ». (Enzo, éducateur, 42 ans)

La mise au jour de cette catégorisation indigène des actes violents des résident-e-s permet tout d'abord de différencier et hiérarchiser ces actes selon leur degré de légitimité perçu par le personnel éducatif et expliquer ainsi le peu de signalement des cas de violence dans les institutions. Mais cette catégorisation est également intéressante parce qu'elle nous a permis de repérer des différences importantes entre les éducatrices et les éducateurs dans leur manière de travailler, notamment en ce qui concerne les actes de violence « justifiés ». Dans la bouche de plusieurs éducateurs, un acte violent de la part des résident-e-s est « justifié » lorsqu'ils utilisent la force à leur rencontre (comme ci-dessus sortir *manu militari* un résident de la salle) ; alors que les éducatrices parlent davantage d'actes « justifiés » lorsqu'elles commettent des erreurs d'appréciation ou font preuve de mauvaise anticipation (nous y reviendrons ci-dessous). Nous l'avons dit en introduction, le genre imprègne les pratiques de travail : hommes et femmes mobilisent des compétences différenciées face à la violence, de même qu'ils et elles usent de la force physique différemment. Ces différences font l'objet de notre troisième chapitre.

III. Contention et corps à corps : des pratiques différenciées selon le sexe

Si les mesures de contraintes ont été supprimées dans le canton de Vaud en 2006 (sauf dans certains cas exceptionnels³²),

³¹ « La codification indigène, dans les entretiens de recherche notamment, exprime une vision du monde qui constitue à la fois une « construction mentale de la réalité sociale » (Berger et Luckmann, 1966) et le résultat d'un dialogue contextualisé avec des conceptions différentes et notamment des catégorisations officielles » (Demazière Didier et Dubar Claude, « Dire les situations d'emploi. Confrontation des catégorisations statistiques et des catégorisations indigènes », *Sociétés contemporaines*, n°26, 1997, p. 106).

³² Une mesure de contrainte « restreint la liberté personnelle et le mouvement du résident sans ou contre sa volonté, par des moyens physiques mécaniques (attachement) et/ou topologiques » (Département de la

d'autres formes de contention « moins visibles » perdurent. Plusieurs éducateurs et éducatrices relèvent par exemple une augmentation de la médication et de la « contention physique ou manuelle » (maintenir les mains ou les bras des résident-e-s, plaquer un-e résident-e à terre, le ou la ceinturer) pour pallier à la fin des mesures de contrainte. Ces formes de contention se pratiquent au bénéfice d'un flou juridique et restent peu réglementées aussi bien par l'Etat (qui ne traite pas de la contention dans la dernière loi sur les mesures d'aide et d'intégration pour personnes handicapées), que par les institutions qui édictent quelques prescriptions limitant les « contentions physiques » à 30 minutes, en présence d'un-e autre collègue et stipulent qu'elles doivent être signalées à la hiérarchie. Au niveau du personnel éducatif, l'interprétation des prescriptions et des limites de la contention est très différente suivant les groupes et les institutions : la contention manuelle fait partie intégrante de la panoplie des pratiques éducatives dans certains foyers, alors qu'elle est vivement critiquée et bannie dans d'autres³³. Dans le contexte psychogériatrique, Lucie Lechevalier Hurard qualifie ces formes de contraintes « d'interstitielles », « étant donné leur caractère peu réglementé et la discrétion avec laquelle elles sont mises en œuvre, généralement en dehors du regard extérieur

(des familles des patients) »³⁴. Un éducateur fait le récit d'une contention dans un foyer qui accueille des adolescent-e-s en situation complexe :

« Hier par exemple, j'ai dû la [une résidente] maintenir parce j'étais dans une espèce d'espace confiné où j'allais me prendre [des coups], donc j'ai réussi à la tenir, [...]. Donc je lui ai tenu les mains, elle est tombée, je l'ai gardée sur le dos, avec les mains comme ça et puis mes fesses qui étaient à peu près au niveau de ses cuisses. Du fait qu'elle était couchée sur le dos je ne craignais pas trop ses jambes. Parce que quand elle est couchée sur le ventre, elle balance des coups de latte dans le dos. Donc là, j'étais assez bien, je faisais juste gaffe qu'elle essaie pas de me cracher dessus. Donc j'avais aussi à un moment donné pris sa main pour la mettre devant sa bouche si elle essaie de me cracher dessus ».
(Emilien, éducateur, 38 ans)

C'est un véritable corps-à-corps qui se joue entre les éducateurs et éducatrices et les résident-e-s, un rapport asymétrique, parfois violent, qui peut déraiser lorsqu'il faut s'imposer et contenir un-e résident-e. Dans le discours du personnel éducatif (tous sexes confondus), il y a des corps faits pour cela : les hommes, les grand-e-s, les baraqué-e-s, les corps qui ont pratiqué des sports de combat, les ancien-ne-s agent-e-s de prison, les militaires ou policiers et surtout celles et ceux qui n'ont pas peur de monter au front. De par leur socialisation au contact physique et à la bagarre, les hommes sont souvent tout désignés pour s'occuper de la besogne de la contention, même s'ils s'en défendent partiellement lorsque nous posons la question frontalement dans les interviews.

« Interviewer : Ça fait plusieurs fois que vous le dites, c'est important d'être un homme pour travailler avec ces situations complexes ?

Pierre : Non. Ah... Non. Non, non. Non, le seul avantage, petit entre guillemets, c'est au niveau de l'assurance physique. [...] En général, un homme a moins peur quand même d'un petit affrontement physique, s'il doit avoir lieu, qu'une femme. Voilà,

santé et de l'action sociale (DSAS), *Directives et canevas de protocole. Etablissement spécialisé et mesures de contrainte*, art.cit., p. 3). Depuis 2006, une directive inscrit le principe d'une interdiction de toute mesure de contrainte sauf dans des situations exceptionnelles où « les équipes éducatives sont confrontées à des situations extrêmes dues à des troubles du comportement du résident » (*ibid*, p. 3). Il y avait environ une quinzaine de mesures de contraintes actives en 2015 dans le Canton.

³³ Une littérature fournie dans les domaines de la psychologie et de la psychiatrie, mais aussi dans le champ du travail social, documente les bienfaits de la « fonction contenante » et différencie la contention de la « contenance ». Cette dernière est assimilée à une prise en charge globale (institutionnelle, éducative, médicale), thérapeutique, sécurisante, non punitive et vise le recentrage des résident-e-s et la restauration d'un cadre. Voir le numéro de la revue *Pratiques en santé mentale* : « De la contention à la contenance : la psychiatrie au risque de la liberté », 60^e année, 2014.

³⁴ Lechevalier Hurard Lucie, « Faire face aux comportements perturbants : le travail de contrainte en milieu hospitalier gériatrique », *Sociologie du travail*, n°55, 2013, p. 288.

je pense que c'est dans l'ordre des choses quoi ». (Pierre, éducateur, 50 ans)

Si la ligne de démarcation entre le personnel qui mobilise la force à des fins de contention manuelle suit largement la bicatégorisation des individus selon leur sexe, il convient toutefois de ne pas naturaliser les compétences (ne pas avoir peur) et les pratiques (user de la force envers autrui). Le personnel éducatif qui mobilise son corps et sa force possède les « attributs sociaux associés aux hommes et au masculin : la force, le courage, la capacité à se battre, le droit à la violence et aux privilèges associés à la domination de celles, et ceux, qui ne sont pas, et ne peuvent pas être virils : femmes, enfants... »³⁵ et personnes en situation de handicap pourrions-nous ajouter. Toutefois, le sexe du personnel éducatif importe moins que le système de représentation qui juge l'utilisation de la force comme une pratique masculine (à toute fin utile rappelons ici que le genre désigne un rapport social et un diviseur, il est « le système qui produit une bipartition hiérarchisée entre les hommes et les femmes »³⁶). En effet, dans nos entretiens, les femmes qui usent de telles pratiques sont considérées comme ayant un style de prise en charge masculin, fondé sur l'absence totale de peur³⁷ :

« Elle [sa collègue], elle n'a peur de rien. Elle, c'est une warrior complète. Moi elle m'a scotchée dès le départ. Il y a un côté où je suis complètement admirative de cette absence de peur totale qu'elle a. Et puis voilà, elle est très masculine dans sa façon d'appréhender les prises en charge, elle n'a pas cette... au niveau de la peur et de la violence, elle n'a pas justement cette peur et cette retenue que [une autre collègue] et moi on peut avoir. [...] Elle, elle va au physique tout de suite, ouais. Et puis toute seule, elle n'appelle personne, quitte à se faire

démonter, voilà, elle y va ». (Eléonore, éducatrice en formation, 33 ans)

Partant de notre matériel empirique, nous avons identifié deux modèles de prises en charge des situations complexes : l'un masculin, l'autre féminin, bien qu'ils ne soient pas exclusivement utilisés par l'un ou l'autre sexe. Ceux deux modèles reprennent largement la catégorisation des infirmières « professionnelles de l'agitation » établie par Pascale Molinier et Lise Gagnard à propos de la contention dans les hôpitaux psychiatriques français dans les années 1950 : il y a les « caïds » qui ont « l'art de mater les malabars », caractérisées par un physique capable d'écraser les collègues comme les malades, et les infirmières de type « maternel », « d'un dévouement inlassable »³⁸. Dans notre enquête, la prise en charge masculine est caractérisée par le fait « d'aller au physique », « quitte à se faire démonter », pour reprendre l'expression d'Eléonore citée ci-dessus. Cette prise en charge mise clairement sur l'usage de la force : il faut pouvoir endurer physiquement et ne pas avoir peur de prendre des coups. En revanche, le modèle féminin de prise en charge des situations complexes mise davantage sur l'anticipation et la mise en place d'un cadre sécurisant pour les résidents : les rassurer et les calmer en leur parlant et entreprendre tout ce qui est possible pour désamorcer les épisodes de violence. Si l'anticipation est au cœur du modèle féminin de prise en charge (plutôt que le « dévouement »), nous rejoignons Pascale Molinier lorsqu'elle défend le principe qu'on « ne peut pas analyser les surgissements de la violence subie ou agie dans les activités féminines sans avoir au préalable décrit en positif ce que les femmes font comme travail pour prévenir la violence »³⁹. Si dans les interviews que nous avons menées avec des éducatrices, cette manière de faire est souvent justifiée par l'incapacité

³⁵ Molinier Pascale, Welzer-Lang Daniel, « Féminité, masculinité, virilité », in Hirata Hélène, Sénotier Danièle, Laborie Françoise (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF (coll. Politique d'aujourd'hui), 2000, p. 77.

³⁶ Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Revillard Anne, *Introduction aux études sur le genre*, Paris, De Boeck, 2012, p.10.

³⁷ Nous pouvons parler de « surenchère virile » de certaines femmes, Molinier Pascale, « Virilité défensive, masculinité créatrice », *op. cit.*, p. 31.

³⁸ Molinier Pascale, Gagnard Lise, « Comment désentraver les agités ? Peur et contraintes en psychiatrie », *Actes de savoir, La contrainte*, 2008, p. 148.

³⁹ Molinier Pascale, « Prévenir la violence : l'invisibilité du travail des femmes », *Travailler*, n°3, 1999, p. 80.

morphologique « d'aller au physique », elle ne s'y réduit de loin pas et concerne davantage une autre manière d'accompagner les résident-e-s :

« Mais après voilà, il y a aussi tout de suite des différences, parce que quand je vois par exemple mes collègues masculins agir, certains par exemple ils arrivent à les prendre, les enserrer et puis les porter – ce que moi je ne peux pas faire en fait, physiquement. Et puis ils y vont. Donc j'ai aussi pas mal appris avec une collègue qui était là. Et puis elle, voir un petit peu aussi comment elle faisait, et puis quelles étaient en fait les stratégies qu'elle avait mises en place. Et puis voilà, elle, sur la sécurité, elle est beaucoup sur le travail en amont, ce que je fais aussi maintenant, c'est-à-dire qu'on va apporter un cadre peut-être un peu plus restrictif en amont, et puis on va beaucoup cadrer à la voix. Et il y a généralement moins de débordements physiques, avec un travail en amont, alors que certains collègues – il n'y a pas de notion de jugement là-dedans bien – mais certains collègues masculins, à partir du moment où ils savent que physiquement ils peuvent gérer, ils vont peut-être être moins cadrants verbalement, mais beaucoup plus solides physiquement. C'est-à-dire qu'ils vont vite avoir tendance à prendre un bras, à diriger. Alors que moi je vais beaucoup plus être sur la voix, je vais éviter au maximum le contact physique, parce qu'en plus, avec certains résidents, plus on va dans le contact physique, plus c'est ce qu'ils vont chercher pour être rassurés ». (Eléonore, éducatrice en formation, 33 ans)

Nous avons mentionné précédemment que les actes violents des résident-e-s, notamment ceux qui apparaissent comme « justifiés » aux yeux du personnel éducatif, nous avaient permis de comprendre les différences sexuées dans les pratiques de travail. Dans les deux cas, l'acte de violence des résident-e-s est explicitement rattaché à la prise en charge ; toutefois, il vient sanctionner l'usage de la force par le personnel éducatif qui adopte un style masculin de travail (certains éducateurs assimilent ces situations à des « duels » dans lesquels deux personnes consentantes s'opposent et où il serait « juste » de donner et recevoir des coups). En revanche, pour les personnes qui adoptent un style de prise en charge féminin, l'acte violent des résident-e-s

« justifié » répond au mauvais travail d'anticipation ou à une mauvaise évaluation de la situation qui a mis en échec les techniques de désamorçage de la violence. Une éducatrice explique pourquoi elle ne signale pas certains coups à sa hiérarchie :

« J'estimais que les coups que je recevais venaient d'une erreur de ma part en fait. Parce que voilà je savais que c'était quelqu'un qui avait besoin de connaître les gens et puis c'était toujours les coups c'était toujours parce que j'avais été trop vite dans quelque chose ou parce que, voilà, la douche c'était la misère avec lui et je savais que si je prenais un coup c'est que j'avais mal géré, c'est que je lui avais mis la douche trop vite dessus ou que, je ne sais pas, que je ne l'avais pas prévenu que j'allais lui mettre le shampoing ». (Béatrice, éducatrice en formation, 23 ans)

Mentionnons encore que les types masculins et féminins de prise en charge coexistent non sans quelques tensions dans les établissements visités. Plusieurs éducatrices soulignent par exemple que les résident-e-s sont habitué-e-s aux prises en charges musclées et que leur travail d'anticipation s'en trouve péjoré ou davantage difficile à mettre en place car les résident-e-s « cherchent » la confrontation physique. Elles soulignent par ailleurs qu'elles sont dépendantes des éducateurs en cas de débordement. Elles se disent enfin capables d'utiliser leur force même lorsqu'elles sont « petites » (ce n'est donc pas une question morphologique), mais la plupart d'entre elles vivent mal le fait de devoir « aller au physique » en cas d'échec des techniques d'anticipation :

« On avait un résident qui pouvait user de violence et que j'ai dû une fois mettre à terre. Alors effectivement, j'ai eu de la chance [...] de suivre une formation "comment répondre à la violence à laquelle on était confrontée" et je n'avais jamais dû l'utiliser. Mais là j'ai dû l'utiliser, parce que cette personne était en train d'agresser un autre résident. Donc on m'avait appris à mettre quelqu'un par terre, mais gentiment hein. L'accompagner... C'était très drôle, parce que le gars il a rien compris. Il est resté je pense une demi-heure par terre à pas comprendre ce qui lui était arrivé. Il y avait un jeune à côté, un remplaçant [intérim], qui était resté dans cette

situation comme ça, pis après qui dit : “oh ben la petite dame alors elle est petite mais elle y va” (rire). Mais bon, après moi j’ai pleuré, enfin je n’étais pas bien ». (Carla, éducatrice en formation, 45 ans)

Si plusieurs éducateurs rencontrés mobilisent un type féminin de prise charge dans la mesure où ils font un travail d’anticipation, celui-ci est peu décrit et peu médiatisé. En revanche, les rares femmes qui adoptent des styles masculins de prise en charge sont très souvent citées dans les entretiens⁴⁰. Ces « transgressions » ne débouchent pas pour autant sur une « neutralisation du genre »⁴¹ : nous trouvons dans la plupart des foyers visités un discours sur la complémentarité des hommes et des femmes, et non leur interchangeabilité, ou leur substituabilité, en termes professionnels. Ce discours, largement fondé sur les stéréotypes et les « habitus sexués » des deux groupes de sexes, se retrouve notamment lorsque les femmes disent qu’elles préfèrent travailler avec des éducateurs (hommes) pour assurer leur sécurité ou que les hommes apprécient le fait d’avoir des éducatrices (femmes) qui savent « temporiser les situations délicates »⁴². Ce discours de la complémentarité est relayé par la plupart des équipes éducatives et par les directions d’établissements qui insistent sur l’importance d’avoir un personnel mixte pour s’occuper des situations complexes. Le discours de la complémentarité nécessite toutefois d’être déconstruit, notamment parce qu’il masque une hiérarchisation des modèles de prises en charge et une inégale reconnaissance de la valeur professionnelle des compétences mises en œuvre dans

l’espace institutionnel comme nous allons le montrer dans le chapitre suivant.

IV. Hiérarchisation des publics, hiérarchisation des pratiques : lorsque les « semi-dieux » s’occupent de la « lie » (ou le caractère exceptionnel du métier lié aux situations de violence)

Historiquement, le travail social s’est construit sur un transfert de compétences entre la sphère privée et publique, ce qui explique sa lente professionnalisation et la faible légitimité dont il jouit encore actuellement⁴³. L’empathie, le souci d’autrui, la bienveillance, tout ce qui fonde la relation d’aide est fondamental pour les professionnel-le-s du travail social et décrit comme le cœur de métier. À l’inverse, les éducateurs et les éducatrices dénoncent la violence comme étant contraire aux principes éthiques du métier, y compris les personnes qui ont un style masculin de prise en charge. Nous l’avons déjà souligné à plusieurs reprises, les pratiques de contention physique sont « interstitielles », soit cachées aux yeux du grand public : aux familles des résident-e-s, mais aussi à l’Etat, dont le contrôle va s’accroissant sur les pratiques éducatives⁴⁴. L’usage de la force envers autrui apparaît de prime abord comme une pratique professionnelle dévalorisée et dévalorisante, qui plus est avec une population avec une déficience intellectuelle et des troubles psychiques, soit non responsable de ses actes. Peut-on pour autant assimiler l’usage de la violence ou la contention physique dans les ESE à du « sale boulot » ?

Force est de constater qu’il existe une forte ambivalence autour de la mobilisation de la

⁴⁰ Löwy a soulevé la « possibilité asymétrique » de s’approprier les attributs de l’autre sexe (Löwy Ilana, *L’emprise du genre. Masculinité, féminité, inégalité*, Paris, La Dispute (coll. Le genre du monde), 2006).

⁴¹ Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, « Introduction. Inversion du genre : corps au travail et travail des corps », *Cahiers du genre*, n°42, 2007, p. 13.

⁴² Concernant l’idéologie de la complémentarité dans le travail social, voir Herman Elisa, « La bonne distance. L’idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs », *Les cahiers du genre*, n°42, 2007, pp. 121-139. Dans le champ policier, voir Pichonnaz David, *Devenirs policiers. Une socialisation professionnelle en contrastes*, Lausanne, Antipodes, 2017.

⁴³ Bessin Marc, « La division sexuée du travail social », *art. cit.*

⁴⁴ Pour une discussion sur les répercussions du contrôle étatique sur les pratiques éducatives, notamment sur les formes de contention manuelle, voir : Kuehni Morgane, Bovey Laurent, « Personnel éducatif et déficience intellectuelle : vers une redéfinition des territoires et des valeurs institutionnelles », *Pensées plurielles*, n°46, 2017, à paraître.

force physique dans les foyers éducatifs. Si de prime abord elle vient heurter les valeurs du métier, elle contribue paradoxalement à lui attribuer une forme de reconnaissance professionnelle. Dans certaines institutions, les personnes qui n'ont pas peur de pratiquer la contention physique et le font « proprement »⁴⁵ sont considérées comme des « spécialistes » et sont parfois appelées par des collègues ou la direction à la rescousse lorsqu'il y a une crise ingérable dans les autres foyers :

« On a des spécialistes dans la maison, moi je pense que j'en fais partie, parce qu'en tout cas, l'institution me reconnaît comme tel étant donné qu'en général quand je dois accompagner des jeunes à l'école ou en individuel c'est souvent des jeunes que les gens n'osent pas aller prendre. Parce qu'ils ont peur, parce qu'ils sont grands, parce qu'ils ont une réputation de violence et tout ça. Moi honnêtement je... moi je tire une fierté de pouvoir les accompagner ». (Emilien, éducateur, 38 ans)

Cette citation est doublement instructive, outre le fait qu'il existe des « spécialistes de la contention » dont nous avons fait ressortir les caractéristiques dans le chapitre précédent, elle nous apprend que le personnel qui est reconnu comme tel en retire une certaine fierté. Cela n'est pas spécifique au champ du handicap, dans le milieu de l'éducation avec des adolescent-e-s violent-e-s, Charlene Charles constate également que « l'absence de peur fait bien souvent partie des critères d'embauche mais aussi des justifications de la valeur professionnelle »⁴⁶. La question de la valeur professionnelle, de même que la fierté exprimée par Emilien, nous amènent à penser que le « sale boulot » (ici l'exercice de la contention physique) ne rime pas

forcément avec « la dévalorisation de la personne qui l'exécute et peut même lui conférer un certain prestige au sein de la communauté »⁴⁷. Les éducateurs et éducatrices qui travaillent au quotidien avec des groupes qui ont une réputation de violence et, *a fortiori*, les « spécialistes de la contention », jouissent en effet d'un certain prestige dans les institutions visitées. Le caractère dangereux du métier lié aux situations de violence exige des qualités exceptionnelles, qui appartiennent « par définition à une élite restreinte, assimilée le plus souvent à un groupe d'hommes »⁴⁸. La majorité des pairs, de même que la hiérarchie, reconnaissent d'ailleurs aux équipes éducatives des compétences qui forcent le respect : ne pas avoir peur, être résistant-e physiquement et psychologiquement, supporter de prendre des coups. Outre la reconnaissance par la communauté de ces compétences viriles, notons que pour certains éducateurs la violence et la difficulté sont porteuses de plaisir au travail :

« Des fois quand il y a des jours très violents je me réjouissais d'aller au travail. Je ne sais pas. Je me sentais vivre (rire). C'est peut-être un peu bizarre, je ne sais pas. Mais honnêtement, je me suis rendu compte que plus c'était violent et difficile, plus j'avais de plaisir d'aller au travail ». (Sylvain, éducateur en formation, 28 ans)

Nous soulignons précédemment que les formes de défenses viriles mises en œuvre par les professionnel-le-s peuvent transformer la peur et les difficultés en « source de positivité », signe d'un engagement courageux dans le travail. Il convient toutefois d'ajouter un autre registre explicatif au sentiment de fierté et au plaisir éprouvé par la majorité des éducateurs et éducatrices qui travaillent avec des résident-e-s réputé-e-s violent-e-s : la mise en avant d'un idéal éducatif. Dans certains foyers

⁴⁵ Issu du vocabulaire policier, une « intervention propre » ne laisse pas de marques visibles, ne traumatise pas les résident-e-s. Un interviewé précise qu'on est « dans des problèmes éthiques, un peu comme chez les flics. On doit faire des interventions propres, ça s'apprend ». Les interviewé-e-s qui pratiquent la contention différencient la « bonne » contention (qui permet aux résident-e-s de se calmer et d'éviter de faire mal et de se faire mal), de la « mauvaise » contention qui blesse et ne fait qu'exciter les résident-e-s.

⁴⁶ Charles Charlene, « Rhétorique émotionnelle et précarité dans le travail social », *art. cit.*, p. 7.

⁴⁷ Zinn Isabelle V., « La formation professionnelle au service de la division sexuelle du travail. L'exemple du métier de la viande en Suisse », *Formation emploi*, n°133, 2016, p. 210.

⁴⁸ Cacouault-Bitaud Marlaine, Malochet Guillaume, « La prouesse et le risque », *Travail, Genre et sociétés*, n°36, 2016, p. 32.

investigués, les éducateurs et éducatrices se considèrent comme « le dernier rempart » : ils et elles s'occupent des « malades terreurs »⁴⁹ défini-e-s comme « la lie de la société » ou les « rejetés de la société ». Mettre l'accent sur le caractère rejeté et indésirable des résident-e-s, c'est souligner le caractère profondément altruiste du travail réalisé au quotidien (et non plus ici son caractère courageux) : leur accompagnement permet par exemple d'éviter que tel-le résident-e soit envoyé-e à l'hôpital psychiatrique pour le restant de ses jours avec une camisole physique et/ou chimique. « *Les résidents qu'on accueille c'est principalement des résidents qui ont...c'est mal formulé comme je vais le dire, mais qui ont mis en échec les prises en charge ou les prises en charge autour d'eux ont été mises en échec voilà régulièrement. Donc, c'est un peu le dernier groupe quoi pour...il n'y a plus... Pour le moment (rire), on est un peu les rebuts de l'institution quoi quelque part.* » (Chantal, éducatrice, 28 ans)

La mise en avant d'une forme de sacrifice et d'abnégation fonctionne comme une puissante motivation à tenir au travail. Dans son enquête sur les aides à domicile (métier très majoritairement féminin), Ghislaine Doniol-Shaw montre que la difficulté et la confrontation de soi dans quelque chose dont personne ne veut, joue comme un ressort du plaisir au travail⁵⁰. Les situations repoussantes et hors-normes constituent des épreuves extraordinaires « ouvrant au déploiement de l'intelligence et de la subjectivité, renouvelant le sens du travail et nourrissant en retour le travail ordinaire »⁵¹. Là où les autres ont échoué, certain-e-s éducateurs et éducatrices relèvent un défi professionnel poussé à l'extrême⁵².

« *Je remarque que ceux qui bossent à X [groupe où il y a des situations de violence], ils ont entre*

guillemets un statut de semi-dieux. Mais par contre les résidents effectivement, c'est la lie de la société ». (Eléonore, éducatrice en formation, 33 ans)

L'opposition entre des « semi-dieux » et la « lie de la société » met l'accent sur des situations « hors normes » qui exigent un accompagnement « hors normes » qui doit être assuré par un personnel éducatif « hors normes ». Dans certains foyers, les résident-e-s les plus violent-e-s aux physiques particulièrement marquants (très grand-e-s, très lourd-e-s, au physique particulier) sont d'ailleurs élevé-e-s au rang de « mascottes » connu-e-s de toute l'institution et symboles de la difficulté du métier. Si l'utilisation du terme « mascotte » choque certain-e-s éducateurs et éducatrices qui dénoncent une « fascination » pour ces résident-e-s, cette même publicité leur permet de mettre en valeur l'exceptionnalité de leur travail, de se démarquer des autres foyers et d'acquiescer une certaine reconnaissance professionnelle. Les enjeux de catégorisation des publics ou des client-e-s (ici les résident-e-s) sont largement analysés par les sociologues du travail parce qu'ils déterminent le « rapport au travail [des individus, et] les possibilités de réalisation sociale et psychique offertes par leur activité »⁵³. Dans la même logique, les résident-e-s selon leurs problématiques, leur physique, leur réputation de violence, offrent aux éducateurs et éducatrices des possibilités différentielles de faire reconnaître leur activité professionnelle (par les pairs et la hiérarchie notamment), de même qu'ils offrent des possibilités inégales de réalisation de soi au travail. Les résident-e-s « mascottes » symbolisent particulièrement bien cette hiérarchisation des publics et les tensions propres à leur accompagnement : les difficultés et les dangers qu'ils et elles représentent conditionnent les formes de reconnaissance professionnelle.

Les situations de violence sont particulièrement intéressantes à soumettre à

⁴⁹ Molinier Pascale, Gaignard Lise, « Comment désentraver les agités ? Peur et contraintes en psychiatrie », *art. cit.*

⁵⁰ Doniol-Shaw Ghislaine, « L'engagement paradoxal des aides à domicile face aux situations repoussantes », *Travailler*, n°22, 2009, pp. 27-43.

⁵¹ *Ibid.*, p. 40.

⁵² Le personnel éducatif parle d'ailleurs de « situations limites » et de « comportements défis ».

⁵³ Jeantet Aurélie, « "À votre service !" La relation de service comme rapport social », *Sociologie du travail*, n° 45, 2003, p. 207.

L'analyse sociologique parce qu'elles tracent une ligne de démarcation symbolique entre le personnel éducatif. Les situations complexes au cœur de notre recherche sont loin de s'assimiler toujours à de la violence et réunissent différentes problématiques : absence d'autonomie des résident-e-s, démences, problèmes somatiques importants, résident-e-s qui mangent tout ce qui leur passe sous la main (maladie de Pica), hurlements permanents, chutes fréquentes ou repas assistés qui s'éternisent, etc. Dans ces foyers, pas de danger spécifique, le personnel éducatif n'est pas héroïsé. Au contraire « ça sent la m... », comme le dit une éducatrice (certaine-e-s résident-e-s refusent de se laver des semaines durant, badigeonnent les murs avec leurs selles, etc.). Dans ces foyers, le « boulot sale » prend le dessus sur les autres activités et la confrontation à la souillure rend le boulot plus usant que cassant. Personne ne souligne le courage du personnel éducatif qui intervient dans ces groupes et ces derniers sont peu prestigieux : rares sont celles et ceux qui ont envie d'y travailler. Le personnel médical n'aime pas non plus y intervenir, une éducatrice raconte qu'un médecin ne daigne même plus monter dans son groupe pour voir ses patient-e-s, il pose des diagnostics par téléphone d'après les descriptions du personnel éducatif et donne ses ordonnances par fax. Du côté des situations complexes sans violence, il y a pourtant également un public indésirable et rejeté. Ces résident-e-s ne sont pas les « malades terreurs » dont on raconte les éclats au café du matin, mais s'assimilent davantage à des « poches d'oubli »⁵⁴ qui contaminent le personnel éducatif qui en a la charge. Ne nous méprenons pas, le personnel éducatif qui travaille avec des polyhandicapé-e-s ou d'autres personnes en situation de handicap sans violence sert également un idéal éducatif et fait un travail difficile qui lui procure un sentiment de fierté. Cependant, l'altruisme (ou le souci d'autrui) sans danger et sans mobilisation d'attributs virils tels que la force et le courage ne jouit pas du même prestige au

sein de la communauté. Notre analyse contribue à mettre au jour la place différenciée et hiérarchisée qu'occupent le courage (symboliquement rattaché au masculin) et l'altruisme (symboliquement rattaché au féminin) sur l'échelle des valeurs professionnelles et le fait que les attributs virils jouent comme un ressort puissant de reconnaissance au travail (indépendant du sexe du travailleur ou de la travailleuse qui en bénéficie). Faut-il conclure qu'« il suffit qu'une conduite soit connotée virilement pour que cette conduite soit valorisée »⁵⁵ ? La valeur accordée au travail est-elle indépendante du contexte de sa mise en œuvre et de son impact en termes de réussite ou d'échec ? Si l'altruisme sans le courage ne « paie » pas en termes de reconnaissance professionnelle dans le champ de l'éducation sociale, que vaut le courage sans altruisme ?

V. Conclusion

Notre dispositif méthodologique ne permet de répondre que partiellement aux questions posées ci-dessus. Les groupes qui travaillent au quotidien avec de la violence forcent le respect des pairs, notamment parce que la violence s'additionne quasiment toujours à d'autres problématiques. Les discours invisibilisent le plus souvent les autres dimensions du travail, mais comme dans les situations complexes sans violence, l'odeur d'excréments est bien souvent présente et les candidat-e-s ne se poussent pas au portillon pour y travailler. Par ailleurs, pour faire face aux difficultés du métier, la cohésion de ces groupes est telle que pour préserver les défenses viriles mises en œuvre, les professionnel-le-s ont tendance à exclure celles et ceux qui ont peur et qui remettent en question l'usage de la force, ce qui réduit fortement les confrontations et les débats sur le travail. Ces deux explications (externes et internes aux groupes éducatifs) éclairent le peu de contestation ouverte sur la mobilisation des attributs masculins, la force et le courage. Dans notre enquête, les rares

⁵⁴ Lhuillier Dominique, « Le sale boulot », *art. cit.*, p.74.

⁵⁵ Molinier Pascale, « Virilité défensive, masculinité créatrice », *art. cit.*, p. 31.

cas de remises en question émanent d'éducateurs et éducatrices qui ont changé de groupe et le reproche est toujours identique : le courage sans altruisme est contreproductif du point de vue des résident-e-s et des équipes éducatives. Les dimensions viriles (ce qu'Eléonore nomme « la superbe » dans l'extrait ci-dessous) sont donc parfois questionnées, notamment dans les cas où elles sont dénoncées comme « malsaines » pour les résident-e-s et les collègues :

« À la rigueur, qu'il y ait des Zorro de l'éducation ou qu'il y ait des gens qui aient peur et qui soient un peu pleutres, ça ne me pose pas de problème, chacun est comme il est et fait comme il peut avec ce qu'il a. Mais quand c'est incohérent comme ça, c'est-à-dire qu'on montre toute une superbe et tout, [...] et puis que derrière on a même parfois un comportement qui est contreproductif ou qui peut être malsain pour les résidents et pour l'équipe, j'ai beaucoup de mal avec ça. »

(Eléonore, éducatrice en formation, 33 ans)

Dans son discours, Eléonore ne remet jamais en question l'usage de la contention physique et, comme la plupart des personnes interviewées, elle souligne la nécessité de ces pratiques en lien avec la prise en charge des situations complexes (cf. les notes 32 sur la contention-contenance et 45 sur la « contention propre »). En toute fin d'entretien, elle dénonce pourtant l'usage des attributs virils qu'elle juge inappropriés lorsqu'ils sont mobilisés sans souci d'autrui et sans réflexion collective. C'est un élément bien connu de la psychodynamique du travail : lorsque les pratiques de défenses viriles se muent en « idéologies défensives de métier »⁵⁶, elles évacuent toute discussion sur le travail réalisé et conduisent au repli défensif avec des conséquences néfastes tant pour les résident-e-s, que pour les professionnel-le-s⁵⁷.

Notre conclusion ne vise ni à légitimer, ni à dénoncer l'utilisation la force physique dans les foyers éducatifs, ce n'est pas le travail des sociologues. Si nous avons mis au jour l'ambivalence des pratiques viriles en termes de reconnaissance professionnelle grâce à la mobilisation d'une perspective de genre, il conviendrait de prolonger la réflexion sur cette ambivalence en mobilisant une analyse des contraintes institutionnelles. Outre l'accentuation du contrôle étatique en matière de contention, les équipes éducatives doivent rendre des comptes sur leurs pratiques et sont soumises à des obligations de résultats. Ces contraintes, loin de former un cadre de travail unifié et cohérent, sont souvent paradoxales et obligent les équipes éducatives à hiérarchiser les priorités selon les situations et selon les ressources à disposition. À titre d'exemple, mentionnons que le personnel éducatif ne pratique pas la contention physique dans les espaces publics, même si elle leur semble indiquée en termes de prise en charge ou que les directions d'institution donnent parfois des messages contradictoires à leurs équipes sur ce sujet : la ligne rouge à ne pas franchir reste floue. Un éducateur raconte qu'après la dénonciation d'une de ses collègues pour une « contention excessive », il a reçu un blâme de la direction (qu'il qualifie d'injuste), mais continue d'être réquisitionné dans l'institution pour pratiquer la contention dans des « situations délicates ». L'usage de la contention offre un angle d'analyse privilégié pour questionner les enjeux professionnels, mais aussi éthiques et moraux du travail éducatif, autant de pistes de recherches qui restent aujourd'hui à être investiguées.

⁵⁶ Molinier Pascale, « Psychodynamique du travail et rapports sociaux de sexe », *Travail et Emploi*, n°46, 2004, pp. 79-91.

⁵⁷ Pour un très bon exemple de mutation de défenses viriles en idéologies défensives de métier, lire Duarte Antoine, Gernet Isabelle, « Héroïsme et défenses chez les pisteurs/euses secouristes », *art. cit.*

Annexe :

Tab. 1 : Moyennes : sexe, âge, taux d'occupation, ancienneté, formation.
 Comparaison entre les personnes interviewé-e-s et la totalité du personnel éducatif des institutions investiguées.

	sexe		âge	taux d'occupation	ancienneté	formation			
	F	H				formation tertiaire et équivalent (HES, ES et équivalent)	formation secondaire II (ASE + ASSC)	en formation + formé non diplômé	sans formation dans le domaine social (auxiliaire)
interviewé-e-s (N = 42)	52.4%	47.6%	38.8	78.1%	7.7	69%	2.4%	19.1%	9.5%
total personnel éducatif (N = 832)	61.4%	38.6%	40	78.2%	6.9	65.4%	11.2%	17%	6.4%

Source : données institutionnelles, 2016