



Colliger les problèmes : une étude polarisée des transmissions entre éducatrices en Maison d'Enfants à Caractère Social

Myriem Auger et Christophe Trombert



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/sas/3445>

ISSN : 2428-2871

Éditeur

Association des chercheurs des organismes de la formation et de l'intervention sociales (ACOFIS)

Référence électronique

Myriem Auger et Christophe Trombert, « Colliger les problèmes : une étude polarisée des transmissions entre éducatrices en Maison d'Enfants à Caractère Social », *Sciences et actions sociales* [En ligne], 19 | 2023, mis en ligne le 24 mars 2023, consulté le 24 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/sas/3445>

Ce document a été généré automatiquement le 24 mars 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Colliger les problèmes : une étude polarisée des transmissions entre éducatrices en Maison d'Enfants à Caractère Social

Myriem Auger et Christophe Trombert

Introduction

- 1 Dans les années 1970, la littérature sociologique pointait les fonctions latentes de contrôle social et de normalisation des classes populaires et des « inadaptés » réalisées par des travailleurs sociaux porteurs de valeurs petites bourgeoises liées à leur origine sociale (Donzelot, 1977 ; Verdès Leroux, 1978). Quelques décennies de crise de « l'intégration salariale » (Castel, 1995) et du « vivre ensemble » plus tard, alors que sont soulignés la montée des vulnérabilités et l'affaiblissement des protections, l'incertitude quant au sens du travail social gagne une partie des chercheurs comme des travailleurs sociaux. Le travail social devenu sélectif n'est plus pensé comme la « voiture-balai » de la normalisation mais renoue avec les modalités d'intervention de la charité élective (Fassin, 2001 ; Trombert, 2020). Les « usagers » doivent désormais mériter leur place et s'efforcer de la garder : la normalisation s'exerce par compliance, elle n'est plus la visée de l'action sociale mais une condition d'accès aux dispositifs et aux prestations. Les opérations de contrôle de l'éligibilité des personnes accompagnées – justifiées médiatiquement par la figure extensive du « mauvais pauvre » (Dubois et Lieutaud, 2020) – se multiplient. À la grande question posée par la revue *Esprit* en 1972 : À quoi sert le travail social ?, s'adjoint une question plus prosaïque : qui exclut-il ? Des recherches, au seuil du champ, se penchent sur l'expérience des « déboutés » de l'hébergement d'urgence (Le Bars, 2018), des mineurs non admis ou exclus de la protection de l'enfance (Ott, 2014), des « écrémés » des actions d'insertion (Benarrosh, 2000) ou du logement social (Weill, 2015 ; Le Bars, 2018). Des travaux portent, de même, sur la substitution de l'intervention sociale (Astier, 2007 ; Ion, 2009), de l'engagement

bénévole et militant (Lepoutre, 2021), de l'auto-support et de la pair-aidance et enfin du milieu ordinaire, aux institutions et métiers classiques du travail social. Le mouvement de désinstitutionnalisation dans le travail social, cantonné dans un premier temps au secteur du handicap, gagne un autre pilier de l'éducation spécialisée, la protection de l'enfance, avec la loi n°2022-140 du 7 février 2022 qui encourage le placement au domicile de tiers dignes de confiance, le parrainage et le mentorat des mineurs confiés.

- 2 Dans ce contexte où l'hégémonie des institutions historiques du travail social semble quelque peu compromise, une part des recherches sur l'activité des travailleurs sociaux semble plus sensible à l'agir singulier de ces derniers qu'à leurs rattachements à un contexte institutionnel et politique déterminant, ou à des écoles de pensées historiques du travail social. Cette démarche peut être heuristique, dans une perspective pragmatiste, lorsqu'il s'agit de ne pas réduire les travailleurs sociaux à une simple position d'agent pour observer ce qu'ils font concrètement avant de leur prêter des raisons d'agir ; ou encore lorsqu'il s'agit de neutraliser temporairement les effets de distinction entre les différents acteurs du champ (travailleurs sociaux en poste, intervenants sociaux, collectifs d'auto-supports, etc.) pour comparer effectivement leurs approches. (Séverac, 2018). Mais elle apparaît questionnable lorsqu'elle résulte d'une lecture « effondriste » du travail social. Une lecture selon laquelle le travailleur social ferait l'expérience d'une « indétermination des fins, [d'un] affaiblissement des formes ordinaires et stables d'action [d'un] vacillement des cadres normatifs sur la base desquels se construisent habituellement les ressources d'action » (Soulet, 2016) et dans laquelle le travailleur social n'aurait plus « d'autres recours que sa propre capacité à évaluer le judicieux et l'opportun » (*Ibid.*). S'il n'est pas exclu qu'un tel scénario se réalise, il semble prématuré de dresser un tel constat. Certes, les travailleurs sociaux dénoncent le manque de moyens et de soutien et pour certains un agenda politique générateur de violences et de difficultés sociales, mais ils dénoncent de même la réduction des marges de manœuvre et de l'autonomie au travail. Dénonciation et parfois mobilisations collectives qui supposent des convictions partagées quant aux fins et aux pratiques vis-à-vis des usagers. C'est bien ici un double mouvement de tarissement des ressources qui ouvre en retour sur des réaffirmations collectives de valeurs partagées : puisque d'une part, les moyens manquent et que d'autre part, le recours au système D, aux astuces et autres bricolages est entravé par une inflation normative de protocoles, parcours, objectifs et reporting. On voit ici comment s'encastre la limitation des ressources et la limitation du pouvoir d'agir des travailleurs sociaux (une ressource humaine à économiser parmi les autres).
- 3 Cette éventualité d'un « vacillement » des cadres normatifs mérite donc d'être confrontée à des écrits professionnels ordinaires, comme des transmissions entre professionnelles¹ au sujet des situations des usagers. Ces transmissions constituent des évaluations et comptes rendus d'actions face à ces situations singulières et il revient de savoir si ce qui est partageable est de l'incertitude située ou de la conviction normée. C'est la démarche que nous suivons à l'aide d'un corpus de transmissions d'une MECS de la protection de l'enfance (mineurs placés) composé de 115 messages signalant 222 problèmes, rédigés par 5 éducatrices et 1 éducateur au sujet de 13 mineurs placés.
- 4 L'avantage de travailler sur de tels écrits, au fil de l'eau, est d'accéder à des mises en sens au plus près des événements et d'échapper aux fortes montées en généralité et aux effets des réinterprétations collectives auxquelles les professionnels se livrent lorsqu'ils communiquent de façon simultanée en réunion. Partir d'écrits routiniers, situés et sans

grande ambition de généralisation est aussi l'occasion d'aller à rebours d'approches allant du général au général, à partir de discours individualisés par le dispositif d'enquête. On pense ici à des tentatives de typification d'identités professionnelles fondées sur des attitudes et des dispositions exprimées en toute généralité lors d'interviews d'enquête individuels (Gaspar, 2013), en minorant le fait qu'une dynamique des unes par rapport aux autres se voit mieux en situation de travail.

- 5 Des écrits produits à destination des autres professionnels et non de chercheurs en situation d'enquête permettent, en outre, de limiter l'effet Hawthorne², caractéristique d'approches participantes (observations et entretiens). De même, lorsque l'enquête se centre sur la relation duale entre un professionnel et un usager (entretien au service, visite à domicile) en faisant abstraction de l'équipe, il y a un risque de survaloriser la singularisation des prises en charge. Or, une équipe n'est pas qu'une réflexivité collective *a posteriori* face au singulier (groupe d'analyse de la pratique par exemple). C'est aussi une chaîne de travail (horizontale et verticale) avec des transmissions entre professionnels se relayant auprès du public, ou encore avec des évaluations sociales, rapports, fiches de liaison adressées à des décideurs ou à des partenaires en vue d'obtenir une aide, une réorientation, etc. : « L'un des contrôles les plus efficaces qui s'exercent sur l'action des agents au contact des usagers c'est la pression, sociale ou autre, qui tient au fait qu'un usager est traité par d'autres agents du même service ou par des personnes extérieures » (Lipsky, 1995 p. 212).
- 6 Dans les transmissions, les informations sont plutôt pensées comme étant partageables, compréhensibles par d'autres, et l'accompagnement n'apparaît pas comme singulier. Dit positivement, c'est en tant que les interprétations routinières sont à partager qu'elles renvoient à ce qu'Alfred Schutz appelait des « modes de typicalité » qui malgré tout situent le singulier. « C'est vers ces actes d'interprétation de la réalité sociale que nous allons porter notre attention, cherchant à travers eux à atteindre les systèmes de catégories et de valeurs par rapport auxquels l'intervention est organisée » (Schaller et Schaller, 1985, p. 233).
- 7 Si les travailleurs sociaux se confrontaient à chacun de leurs gestes à l'indétermination des situations et des fins de leur action et si les cadres normatifs sur lesquels ils s'adossent n'avaient de cesse de vaciller, rien ne pourrait être explicable et partageable en quelques lignes (voire rien ne devrait être controversable faute de commun). Or, il n'en est rien dans notre corpus. Les messages rapportent des « incidents », des « problèmes » et des « inquiétudes » sous une forme souvent brève, indexicale et chargée en *et cætera* supposant des arrière-plans de significations et de conceptions du réel partagés. Les professionnelles s'expliquent et préconisent en contextualisant, en parlant autant des jeunes qu'en anticipant des attentes réelles ou supposées de justification et de cohérence d'une posture collective d'équipe. Ils sont suffisamment confiants dans l'intercompréhension et l'existence d'un univers de conceptions partagées pour s'épargner la formalisation de conventions de formes (nomenclature de problèmes, d'actes professionnels, règles de présentation). Les professionnelles ont des considérations stables, peut-être pas souvent sur l'action qui convient, mais souvent sur ce qui pose problème, ce qui est transgressé, sur le souci qu'inspire tel ou tel jeune et sur le but situé de la réaction adéquate. Ce qui signifie ici que le travail social n'est pas qu'une action située qui convient, mais qu'en MECS, en DITEP et dans divers établissements sociaux et médico-sociaux, l'action est aussi une réaction appropriée à des écarts à des normes stables et partagées, même lorsque l'appréciation de

l'importance de la norme, de la relation du cas à la norme, ou encore de la gravité de l'atteinte à une norme, dessinent quelques camps parmi les professionnelles.

- 8 Dans une première partie, nous proposerons une analyse comparative des comportements des adolescents rapportés par les éducatrices en fonction de leur posture revendiquée au sein de l'équipe, ainsi que du genre des jeunes évoqués. Dans une deuxième partie, nous nous intéresserons aux différences de positionnements rapportés par les éducatrices face aux comportements des jeunes, en tentant d'inférer des conceptions professionnelles des adolescents et du métier d'éducatrice qui s'expriment de façon sous-jacente dans ces transmissions.

Encadré 1 : Terrain et méthode

La MECS du Suroît accueille douze à treize adolescents confiés pour diverses raisons : jeunes non accompagnés sur le territoire français (MNA), conflits avec les parents, maltraitances, parents jugés inaptes à prendre soin de leur enfant. Ces adolescents sont accompagnés au quotidien par une équipe de six éducatrices, quatre veilleurs de nuit, une maîtresse de maison et deux psychologues. Les éducatrices sont encadrées par un chef de service et un directeur. Elles travaillent en lien avec les référentes de l'Aide Sociale à l'Enfance des adolescents, l'entourage familial de ces derniers, leurs enseignants et CPE. Les éducatrices sont chargées de l'accompagnement scolaire, administratif, médical, et de l'animation du quotidien. Elles travaillent en roulement pour assurer une présence au foyer de 8h à 23h en semaine et de 10h à 22h le week-end. Elles travaillent seules le week-end et le matin et sont généralement trois l'après-midi et le soir en semaine.

Les éducatrices utilisent un cahier numérique pour rendre compte de leur travail et des événements du jour. Nous nous sommes intéressés exclusivement aux messages rédigés par les éducatrices au sujet des comportements de jeunes problématiques, à leurs yeux³ (qui sont par ailleurs les messages les plus approfondis, ceux à la rédaction desquels les éducatrices consacrent le plus de temps). L'ethnographie réalisée par Myriem Auger a donné lieu à une thèse de doctorat soutenue en 2019 et trois ans plus tard c'est à quatre mains que nous avons souhaité soumettre une partie du matériau à une nouvelle analyse. Nous nous sommes appuyés sur les connaissances d'arrière-plan de Myriem Auger (sa propre expérience d'écriture des transmissions, sa connaissance de l'ensemble des personnes, des lieux, des activités, des événements auxquels les éducatrices font référence) et sur une approche quantitative du corpus de transmission, croisant des autrices, des jeunes sujets des transmissions, des thématiques de problèmes posés et de positionnements professionnels adoptés. La démarche vise à confronter les données aux impressions *in situ* des adolescents (quant à leur traitement genré) et des éducatrices (quant à la scission de l'équipe en deux « pôles » de professionnalité).

L'exercice est déroutant au regard des canons de la démarche d'enquête quantitative car des données, équivoques sur le plan de la métacommunication (quel sens prend le message pour l'émetteur et le récepteur dans leur contexte d'interconnaissance et d'échange ?) précèdent la définition de variables et de modalités ainsi que l'interprétation d'encodage des données. Les modalités de problèmes et de postures professionnelles déduites du matériau n'ont pas la belle

cohérence des définitions *ex ante*. Rien ne rappelle le triptyque exclusivité, exhaustivité et précision devant s'appliquer aux modalités. Certaines pourraient aussi bien être vues comme des sous-modalités d'une modalité principale. Pour respecter le sens donné aux situations par les actrices, les importances et les nuances sur lesquelles elles semblent vouloir insister, nous sommes également contraints de garder des modalités aux effectifs minimes à côté d'autres aux effectifs massifs. Le caractère ordinal de ces modalités en termes de gravité et d'importance pour la relation socio-éducative repose sur la capacité des autrices à communiquer leurs interprétations des situations qu'elles rapportent. Pour préparer leurs collègues (qui prendront le relais) à l'action, elles orientent leurs descriptions, proposent des évaluations graduées des événements, elles font usage d'adverbes (« vraiment pas simple en ce moment ») et de signes (« dans la fuite + + »), donnent à voir les émotions qui les traversent (« Je crains qu'il ne règle cela de la mauvaise manière », « Une sale ambiance, un moment pas évident pour Amira, pour les autres jeunes présents et pour moi »), et expriment parfois littéralement leur attentes quant au comportement que leurs collègues devront adopter (« être vigilant à l'ambiance au vu des dernières tensions », « Essayer de le voir demain », « Ne pas hésiter dans ces situations à proposer un entretien sur le coup »). Cette capacité à communiquer leurs interprétations repose sur la convergence langagière des autrices permise par leur interconnaissance (elles s'observent mutuellement au travail, elles bénéficient de précédents en matière de communication professionnelle) et les références communes dont elles ont hérité de leur formation et de leur exercice du métier.

L'analyse du cahier de transmissions sur une période de dix-huit mois, réalisée par Myriem Auger pour sa thèse, permet en outre d'observer des variations de vocabulaire à grande échelle, des emplois mimétiques de certaines expressions qui font « mode » quelques temps avant de laisser place à d'autres termes. Mais si les signifiants convergent, l'incertitude demeure néanmoins quant au signifié : les professionnelles peuvent faire usage d'un registre d'expressions partagées (par exemple : « reprendre avec le jeune » ou « remettre le jeune à sa place ») pour désigner des pratiques divergentes mais néanmoins rattachables à un programme commun. Si l'enquête atteint ici ses limites (au sens où elle ne permet pas à elle seule d'accéder aux pratiques), l'étude de la palette d'expressions usitées par les éducatrices permet toutefois d'accéder à un ordre de grandeur partagé.

C'est cette capacité à se comprendre sur le degré de mobilisation attendu – au-delà éventuellement des divergences de pratiques et de capacité à mobiliser des émotions comme la colère ou la sollicitude – qui nous permet de parier (de la même manière que les professionnelles) sur la « réciprocité des perspectives » dont parle Alfred Schütz. D'envisager aussi que les marges d'incompréhension sous le présupposé d'intercompréhension sont justement ce qui rend le travail tenable quitte à ce que cela se paye en moindre compréhension de la situation des jeunes et en divergences professionnelles que les jeunes remarquent. Le même principe s'applique donc à nous : nous croyons pouvoir comprendre, comme ancien professionnel (ES pour l'une, ASS pour l'autre) puis comme sociologue, le sens de ce que les acteurs pensent comprendre sous des formules conventionnelles dans les transmissions.

Rapporter les problèmes et faits pertinents liés aux jeunes de la MECS : à la recherche des singularités

- 9 Durant son enquête de terrain, Myriem Auger a assisté à des conversations lors desquelles les jeunes évoquaient des différences de traitement et de réaction à leurs mauvais comportements. Tant les garçons que les filles pensaient faire l'objet de plus de sévérité en raison de leur genre, mais aussi en fonction des éducatrices à qui ils et elles avaient affaire. Les jeunes estimaient que trois éducatrices étaient plus sévères que leurs trois autres collègues (deux éducatrices et un éducateur). De plus, lors de réunions d'équipe, Fatou et Mélanie⁴, deux des éducatrices identifiées comme sévères par les jeunes (et qui étaient celles ayant le plus d'ancienneté), remettaient en cause l'approche non punitive et anti-autoritaire prônée par les trois collègues identifiés comme moins sévères par les jeunes (et récemment recrutés sur cette MECS). Les deux premières éducatrices leur reprochant de se donner « le bon rôle », ainsi que leur manque de réactivité face aux difficultés posées par les jeunes. Cette mise en cause était non démentie par Hanaé, Julie et Adil – les éducatrices et l'éducateur jugés « laxistes » – qui invitèrent à plusieurs reprises leurs détractrices à les imiter, les accusant à demi-mot, à leur tour, de rigidité et d'impulsivité. À l'occasion de ces discussions, la sixième éducatrice – Louise (nouvellement arrivée elle aussi mais identifiée comme sévère par les adolescents) – ne prenait pas position et essayait de tempérer les dissensions. Le cahier de transmission est l'occasion de mettre ces accusations diverses à l'épreuve des écritures ordinaires de cette MECS.
- 10 En partant des dissensions entre les professionnelles, identifiées par ces dernières et les adolescents, nous avons entériné le classement des éducatrices en deux pôles : le « pôle 1 » est celui des deux éducatrices (Fatou et Mélanie) les plus anciennes qui reprochent un manque de cadre dans les partis pris pédagogiques de deux éducatrices et de l'éducateur du « pôle 2 » (Julie, Hanaé, Adil). Nous nous sommes abstenus de rattacher Louise à un des pôles puisque, même si elle est perçue comme sévère par les adolescents, elle ne prend pas parti pour un des pôles à l'occasion des échanges entre éducatrices.
- 11 Plusieurs questions se posent alors : une opposition entre un pôle 1 cadré et directif et un pôle 2 moins directif se vérifie-t-il dans le contenu des transmissions (faits sélectionnés pour être rapportés et postures professionnelles sélectionnées pour être rapportées) ? Les mêmes jeunes font-ils l'objet des mêmes attentions de la part des deux pôles ? Des relations singulières s'objectivent-elles sous forme de type(s) spécifique(s) de faits signalés fréquemment et spécifiquement pour tel jeune et spécifiquement de la part de telle professionnelle, ou bien sommes-nous face à de l'homogénéité (des perceptions communes de phénomènes communs, appelant des réactions professionnelles communes) ?

12

Les autrices de transmission et les jeunes visés par les transmissions

- 13 Voici Bessie2023-03-09T08:32:00Bun tableau croisé reliant chaque autrice de transmissions à chaque jeune faisant l'objet d'une transmission (total supérieur à 115 car une transmission peut concerner plusieurs jeunes)

Tableau 1 : Autrices des transmissions (colonnes) et jeunes faisant l'objet d'une transmission (lignes), total supérieur à 115 transmissions : une transmission peut informer sur plusieurs jeunes

	Autre	Pôle 2			Pôle 1			Total
		Hanaé	Julie	Adil	Louise	Fatou	Mélanie	
Ayman	1							1
Jordan	1	1			1			3
Johnny				1	1	1		3
Abdoulaye						1	3	4
Paul			1		2		2	5
Lilou	1	2	1		2			6
Abedin		2		1	3		2	8
Kévin		2	2		3		3	10
Yacine	1	3	2	2	1	1	3	13
Sydney			1	2	4	3	3	13
Walid	2	2	1	2	2	2	5	16
Amira	1	2	1	2	8	4	4	22
Sanaa	1	1	3	2	6	3	6	22
Total	8	15	12	12	33	15	31	126

14

- 15 Premier constat, au regard de leur temps de présence au travail, ce sont les éducatrices du pôle 1 (Mélanie, Fatou), ainsi que Louise, qui transmettent le plus pour signaler un fait identifié comme un problème. Mélanie et Louise réalisent un quart des transmissions chacune, suivies de Fatou à 12% (alors que sa présence au travail durant la période étudiée est réduite de deux mois en raison d'un congé maternité) et d'Hanaé (12%), les autres professionnelles comptant chacune pour 10% des transmissions. Les éducatrices du pôle 2, faisant moins de transmissions centrées sur des problèmes posés

ou rencontrés par des adolescents, ont par contre tendance à rédiger des transmissions plus longues.

- 16 S'agissant des jeunes, trois d'entre eux font l'objet de près de la moitié des transmissions : Walid, Amira et Sanaa. Cette attention semble collective puisqu'ils sont évoqués au minimum dans un tiers des transmissions d'Hanaé, dans la moitié des transmissions de la plupart des autres éducatrices, et jusqu'à deux tiers des transmissions de Fatou. Ici, une singularisation problématique de jeunes tend à être un point de vue à peu près partagé, un concernement collectif, puisque *grosso modo* les professionnelles rapportent beaucoup sur à peu près les mêmes jeunes.
- 17 Inversement, il semble y avoir peu d'attention singulière d'une professionnelle pour un jeune en particulier : Amira concentre un peu plus l'attention de Louise (un quart des transmissions faites par Louise porte sur elle et un gros tiers des transmissions sur Amira viennent de Louise) mais c'est en fait logique puisque Louise est la référente d'Amira au sein de la MECS. De même, Walid est un peu plus rapporté par sa référente Mélanie (un petit tiers des transmissions à son sujet). Il y a peut-être Amira pour susciter de façon notable l'attention de Fatou qui n'est pourtant pas sa référente (un quart des transmissions de Fatou la concernent).

Les faits problématiques qui méritent d'être rapportés

- 18 Le tableau suivant croise les autrices des transmissions et les différents comportements des adolescents décrits.

Tableau 2 : Autrices des transmissions (colonnes) et comportements faisant l'objet d'une transmission (lignes), les comportements en gras sont des regroupements de modalités de comportement, total supérieur à 115 transmissions : une transmission peut décrire plusieurs comportements :

	Pôle 2				Pôle 1			Total
	Autre	Hanaé	Julie	Adil	Louise	Fatou	Mélanie	
Conduite oppositionnelle	5	1	2	3	21	11	28	71
Transgression interne ouverte	2	3	1	3	8	2	9	28
Transgression interne discrète				1	2	1	3	7
Problème entre jeunes	2	1	3		8		4	18
Délinquance extérieure, amende transports publics		3			2	2		7
Problème scolaire (autre que refus d'aller à l'école)		3	2	5	5	3	7	25
Absence qualifiée de fugue		2			3	2	3	10
Mauvaise humeur et colère non dirigée		1			3		1	5
Refus d'aller à l'école		1		1	2		1	5

Jeune se sentant soupçonné de vol			1		1		1	3
Difficulté pour se lever le matin	1						2	3
Fréquentations inquiétantes à l'extérieur de la MECS					1			1
Jeune s'engageant à ne pas recommencer						1		1
Jeune se confiant/verbalisant sa situation				1		2	3	6
Mal-être du jeune			5	3	5		5	18
Autre	1		2	1	3	2	5	14
Total	11	15	16	18	64	26	72	222

- 19 Les problèmes entre jeunes (mésentente, altercation verbale ou physique, conflit d'usage, vol) occupent une part réduite dans les contenus de transmission (18/222 problèmes transmis). Les transmissions ne se font pas l'écho d'un travail de surveillance menée par les éducatrices pour s'assurer du bon traitement de chaque adolescent par les autres. C'est l'incident, la colère, la plainte ou l'annonce par un tiers de l'imminence d'un événement (jeune décidé à s'expliquer avec un autre qui l'a provoqué, ou « cherché », ou qui médite sur lui) qui déclenchent l'écriture. On voit là un facteur de gravité et un facteur de conséquence : l'incident réglé peut ne pas être rapporté, par contre il faut prévenir les collègues des risques de réplique lié à un incident initial pour qu'ils puissent prendre la suite du travail et avoir une vigilance.
- 20 Les transgressions discrètes découvertes fortuitement (consommation d'alcool, cigarette ou cannabis à l'intérieur de la MECS, invitation de personnes extérieures en cachette) sont encore moins nombreuses à faire l'objet d'une transmission (7/222). Par contre, les transgressions ouvertes et assumées devant les éducateurs (dégradations, sortie sans autorisation, non-respect des horaires de retour, détournement d'argent de poche, autres désobéissances) sont plus fréquentes (28/222). Sont encore plus présentes les situations oppositionnelles entre jeunes et éducateurs (conflit d'usage des lieux, demande jugée abusive par l'éducateur, contestation de décision, reproche envers un éducateur, insolence, provocation, menace, insulte, colère envers un éducateur, jeune n'écoutant pas, jeune dans l'évitement et le refus de communiquer : 71/222). Deux exemples :
- « N'est pas en cours, je lui demande si elle est malade, réponse : "ta gueule" »
« Traîne à se lever malgré le passage [du veilleur]. Le lycée est prévenu de son retard. Je retourne le voir, il me parle très très mal et là je hausse le ton car il y en a assez de cette façon de nous parler !!! »
- 21 Si l'on rajoute à cela les problèmes scolaires qui sont quasi exclusivement des problèmes de comportement à l'école (25/222) et les problèmes de délinquance extérieure et les amendes dans les transports (7/222), le constat s'impose : les transmissions rapportant des problèmes sont majoritairement centrées sur des transgressions des règles vis-à-vis des institutions et des règles d'interactions avec ceux

qui les représentent (par opposition à des problèmes vis-à-vis de soi : mal-être, santé, hygiène, etc.). Plus précisément encore, elles sont majoritairement centrées sur des transgressions et des oppositions ouvertes envers ceux qui représentent les institutions.

- 22 La singularisation collective des jeunes les plus rapportés, car les plus problématiques, ne porte donc pas tellement sur leur singularité biographique ou leur état interne (mal être) ou leur situation familiale, pas tellement non plus sur leur relation avec leurs pairs au sein de la MECS.
- 23 Il est sans doute utile de faire exister ce contrepoint à côté d'analyses pédagogiques centrées sur le vivre ensemble (Ossipow, 2011) et d'analyses sociologiques soulignant l'émergence de l'usager pris en compte « en tant que personne » dans le travail social (Astier, 2007). Les jeunes existent effectivement épisodiquement sous cette forme dans d'autres transmissions centrées sur des interactions non problématiques dans lesquelles les jeunes se racontent un peu. De même, ils apparaissent aussi dans des réunions de synthèse entre professionnels de l'ASE⁵. Mais l'appréhension dans le lieu du quotidien semble porter beaucoup sur des écarts à des attentes de respect des règles de vie et de sociabilité. Ces transmissions témoignent alors d'une gestion de l'ordre public interne à la MECS et du maintien de l'autorité légitime face à des jeunes parfois difficiles à canaliser et surtout personnalisés au titre de leur capacité à sortir du cadre, à demander des choses qui leur sont refusées puis à s'opposer aux refus et le faire payer aux éducatrices⁶.

Le genre de faits qui méritent d'être rapportés

- 24 Si singularités biographiques perçues par les professionnelles il y a, celles-ci sont ou restent genrées. 40% des faits signalés concernent les filles (alors qu'elles ne sont que 3 sur 13 jeunes), sans qu'il soit toujours possible de savoir s'il s'agit plutôt de différences de comportement liées au genre ou d'écart de sensibilité professionnelle au comportement en fonction du genre du jeune. On remarque que les problèmes de mal-être sont rapportés surtout pour les filles (10/18). Les situations (rares) de jeunes se confiant suite à la gestion d'un problème qu'ils ont posé sont très féminines (5/6). Autre différence, c'est plutôt pour les filles que les professionnelles notent quand celles-ci s'excusent, prennent conscience, ou promettent de ne pas recommencer.
- 25 Inversement, l'évitement et le refus de communiquer concernent les garçons (12/12), le fait de ne pas écouter les éducatrices concerne un peu plus les garçons (8/10), tout comme les problèmes scolaires (20/25). Les garçons représentent 53/71 des attitudes oppositionnelles rapportées, ce qui correspond à peu près à leur effectif au sein de la MECS, Ils apparaissent dans 19/28 des transgressions actives et ouvertes, ce qui est en deçà de leur part dans l'effectif de la MECS et dans l'ensemble des faits rapportés.

26

Les faits qui méritent d'être rapportés suivant les professionnelles

- 27 On observe une liaison forte entre des discours professionnels réciproques et des faits plus ou moins problématiques rapportés. Le cumul des transgressions ouvertes et des oppositions forme une grosse majorité (40/72) des problèmes rapportés par Mélanie (pôle 1), la moitié (14/26) pour Fatou (pôle 1) et un peu moins (31/64) pour Louise. Les

éducatrices du pôle 1 (et Louise) se distinguent donc par leur tendance à rapporter des transgressions.

- 28 Si l'on s'intéresse plus spécifiquement aux seules oppositions⁷, elles représentent 36 des 162 faits problématiques rapportés par Mélanie, Fatou et Louise. À l'intérieur de celles-ci, les attitudes oppositionnelles, de l'ordre d'un refus de relation (« impossible de lui parler, il est dans la fuite », « Ne m'adresse pas la parole », « fermée au dialogue », « Le dialogue est difficile », « Il a refusé de me parler », « refuse toute discussion », etc.) sont au nombre de 18. Peu de communication, donc peu d'occasions d'expression de mal-être de la part des jeunes ? L'hypothèse est tentante car au final seuls 10/162 problèmes signalés du pôle 1 (et de Louise) rapportent l'expression d'un mal-être par un jeune.
- 29 Adil (pôle 2) apparaît dans une position intermédiaire : tenant un discours anti-autoritaire, un tiers des problèmes qu'il signale dans ses transmissions portent cependant sur des transgressions et des oppositions (7/18). C'est moins que le pôle 1 mais plus que ses collègues femmes du pôle 2. Par contre, contrairement au pôle 1, les transgressions mentionnées par Adil ne touchent jamais à sa personne (colère, insulte, menace, insolence). Il signale plus fortement des situations de mal-être appelant une vigilance. Par ces deux points il se rapproche de ses collègues du pôle 2.
- 30 En effet, pour le pôle 2, les adolescents semblent plutôt présentés comme des individus vulnérables que comme des jeunes pénibles nécessitant un rappel du cadre. Les situations de mal-être sont proportionnellement plus rapportées (8/49 problèmes rapportés). L'attention aux problèmes entre jeunes au sein de la MECS est plus exprimée en termes d'attention pour la victime (d'une agression) et moins comme un problème d'ordre public. La délinquance extérieure est rapportée mais comprise comme un risque d'exposition des mineurs du foyer à la violence d'autres jeunes avec lesquels ils pourraient rencontrer des problèmes, ou à celle de la police. Les contestations de décisions et les reproches de la part de jeunes sont plus souvent formulés comme des points de vue qui peuvent se comprendre et être mis en relation avec des violences institutionnelles, des incohérences organisationnelles ou des flottements dans la gestion du quotidien par les professionnelles. À ce sujet, les éducatrices du pôle 2 rapportent couramment – à la différence de leurs collègues – des erreurs qu'elles ont pu elles-mêmes commettre (oublier de faire une démarche, faire naître de faux espoirs au sujet d'une sortie finalement annulée...).
- 31 Les jeunes sont certes signalés pour des transgressions (absences nocturnes, sorties sans autorisation, refus d'aller à l'école), ils sont certes décrits comme faisant des demandes jugées abusives, mais les transgressions visant l'éducatrice (comme les oppositions) semblent quasi-inexistantes. Hanaé, Julie (et donc Adil) ne signalent aucune insulte, aucune menace, aucune colère, une seule insolence ou provocation et seulement deux situations de contestation de décision et de reproches dans leurs transmissions. Un tel écart traduit-il des divergences de pratiques relationnelles aboutissant à des rapports iréniques entre le pôle 2 et les jeunes ? Ou bien une crainte de transmettre aux collègues dans un contexte de désaccord sur les modes de résolution des problèmes ? Ou bien une divergence de conceptions normatives sur ce qui mérite d'être relevé, rapporté, voire réprimé, en raison d'une conception sous-jacente de ce que sont des adolescents placés, vulnérables donc excusables pour leur franc-parler, leur impulsivité et leur émotivité ? Ou bien un peu de tout cela ?
- 32 Quelle est la part et le contenu des échanges entre jeunes et professionnelles qui n'apparaissent pas dans les transmissions portant sur un problème ? Le décalage

important dans le nombre de transmissions du pôle 1 (et de Louise) par rapport au pôle 2⁸, ainsi que le contenu de certaines transmissions, donnent l'impression d'une double banalisation coté pôle 2 : ordinarité du fait d'échanger de façon peu cadrée et peu formelle (à quoi bon le rapporter ?) avec des jeunes qui sont des jeunes (à quoi bon rapporter les petits refus, transgressions, oppositions, provocations ?). Pour le pôle 2 la dialectique entre l'étant (transgression, opposition) et le devant être (cadre, relation) semble moins présente.

33

Les positionnements professionnels adoptés

Les transmissions partageables, dessinent deux grandes familles de problèmes articulées à deux grandes familles de positionnements

- 34 La polarisation des liaisons entre faits problématiques et positionnements professionnels justifie des regroupements de modalités de positionnements en deux grandes familles de postures. Posture directive-coercitive d'une part⁹ posture d'attention et d'écoute d'autre part¹⁰.
- 35 Les transgressions ouvertes sont fortement liées à des positionnements directifs ou coercitifs : 28 transgressions ouvertes associées à 22 positionnements directifs ou coercitifs, alors qu'elles n'ont été associées qu'à 6 positionnements d'attention et d'écoute. La transgression peut aussi bien précéder une (ou des) réaction(s) directive(s) ou coercitive(s), avec un jeune qui se fait reprendre parce qu'il a été absent par exemple, que la suivre : un jeune qui sort sans autorisation parce qu'il est en colère après qu'on lui ait refusé quelque chose.
- 36 Il y a aussi une corrélation entre les oppositions d'adolescents et les positionnements directifs-coercitifs : 71 conduites oppositionnelles de jeunes sont associées à 60 positionnements directifs-coercitifs (et 19 positionnements d'attention et d'écoute). Ici aussi, la chronologie est variable, l'attitude oppositionnelle du jeune provoque souvent la posture coercitive de la professionnelle (reprendre le jeune, le remettre à sa place, etc.). Mais l'inverse est à peine moins fréquent, la posture professionnelle directive (interdire, refuser, demander, rappeler une règle) face à une faiblesse mineure et dirigée contre personne (une difficulté à se lever le matin par exemple), précède souvent au sein du pôle 1 une réaction très oppositionnelle du jeune (colère, menace, insulte, refus d'écouter, refus ultérieurs de parler avec la professionnelle).
- 37 Les quelques transgressions cachées (fumer ou boire dans la MECS, aller dans la chambre d'un autre jeune, invitation non autorisée) découvertes fortuitement et rapportées (surtout par le pôle 1) sont très réprimées (6/7 réactions directives-coercitives, aucune réaction d'attention et d'écoute).
- 38 Les 18 problèmes entre jeunes se soldent par 20 réactions directives-coercitives et 11 réactions d'attention et d'écoute.
- 39 Les 10 situations de mal-être rapportées (auxquelles on rajoute 2 situations d'agression physique rapportées par la victime) sont liées à 9 positionnements d'attention et d'écoute et à aucun positionnement directif-coercitif.

- 40 En résumé, les transgressions ouvertes et celles cachées et découvertes fortuitement sont surtout réprimées ; les attitudes oppositionnelles sont réprimées mais donnent lieu à des offres de dialogue (peu acceptées par les garçons) car visiblement la professionnelle est sensible au fait d'être mise en cause (cela ne vaut que pour les oppositions les moins agressives, c'est rarement le cas suite à des insultes ou des menaces).

Des positionnements sensibles au genre des jeunes ?

- 41 Sous l'angle des jeunes, l'opposition directivité-coercition/attention-écoute se superpose à peu près à l'opposition transgression/mal-être et vulnérabilité, mais elle semble pondérée par le genre. Sanaa est en tête pour les sorties sans autorisation, les demandes jugées abusives, les insultes et les menaces envers les professionnelles, il semble donc logique de constater qu'elle reçoit 15 réponses directives-coercitives et 9 réponses d'attention et d'écoute (pour 33 positionnements). Amira, un peu plus loin derrière en matière d'opposition et de transgression, reçoit 9 réponses d'attention et d'écoute et 8 réponses directives-coercitives (pour 27 positionnements). Lilou, qui pose peu de problèmes en termes de transgression et d'opposition et qui semble plutôt vulnérable face à d'autres jeunes, reçoit 3 réponses d'attention et d'écoute et 1 réponse directive-coercitive (pour 11 positionnements).
- 42 Côté garçons, le rapport s'inverse, avec quelques disparités d'un jeune à l'autre. Les garçons reçoivent 47 réponses directives-coercitives contre 25 réponses d'attention et d'écoute (le rapport est de 24/21 pour les filles). Alors même que les filles ne sont pourtant pas moins transgressives et oppositionnelles que les garçons, alors qu'elles sont surreprésentées dans les transgressions ouvertes, elles suscitent relativement plus d'offres de dialogue (dont elles s'emparent plus facilement), de la part d'une équipe majoritairement féminine.

Les positionnements rapportés signalent effectivement l'existence de deux pôles et recourent les perceptions réciproques des éducatrices

- 43 Le tableau ci-dessous croise les autrices et positionnements associés :

Tableau 3 : Autrices des transmissions (colonnes) et positionnements professionnels décrits par les autrices (lignes), les lignes de positionnement en gras sont des regroupements de modalités, les trois premières lignes de positionnements regroupés renvoient à la posture directive-coercitive et les deux suivantes à la posture d'attention et d'écoute), total supérieur à 115 transmissions : une transmission peut décrire plusieurs positionnements successifs.

		Pôle 2				Pôle 1			
	Autre	Hanaé	Julie	Adil	Louise	Fatou	Mélanie	Total	
Rappeler une règle, avertir, demander, refuser	1			4	12	6	9	32	
Reprendre le jeune, remettre à sa place, contenir physiquement		1		2	5	3	7	18	

Demander des explications au jeune	1			1	4	2	4	12
Position d'écoute et d'attention		4	2	1	8	5	6	26
Reprise peu directive	1	2	4	2	1	1	4	15
Aucune action rapportée	1	4	3	5	6	3	7	29
Être vigilant, s'inquiéter			2	1	6		4	13
Autre		2	2	1	2			7
Expliquer, réexpliquer				1	1	1	3	6
Demander une information au jeune					2		3	5
S'interposer entre deux jeunes	1		1				2	4
Demander l'appui de la hiérarchie			1				1	2
Ne pas savoir quelle est la bonne solution							1	1
Autoriser					1			1
Total	5	13	15	18	48	21	51	171

- 44 Il y a une forte concordance entre le pôle 1 (auquel on peut ajouter Louise), la sensibilité aux oppositions et aux transgressions, les positionnements cadrants et directifs rapportés. Notre regroupement de modalités de positionnements en deux familles de postures professionnelles¹¹ est assez parlant sur ce point. On retrouve une posture directive-coercitive dans un peu plus de 40% de leurs transmissions (52/120).
- 45 À l'opposé, ce travail socioéducatif consistant à poser des limites transparait moins chez les éducatrices du pôle 2. Seules 17% des situations (8/46) témoignent d'une telle posture. Autre différence, l'absence de posture professionnelle rapportée est plus rare dans le pôle 1 auquel on ajoute Louise (13%, 16/120) que dans le pôle 2 (26%, 12/46), ce qui semble encore signaler un positionnement général moins directif des professionnelles du pôle 2. Enfin, une posture revendiquée d'attention et d'écoute est plus présente dans les transmissions du pôle 2 (33%, 15/46) que chez les professionnelles du pôle 1 auquel on ajoute Louise (21%, 25/120).
- 46 Mais l'écart semble finalement moins grand que ce que laisse imaginer l'opposition vécue par les éducatrices lors de leurs réunions hebdomadaires. Alors que dans les discussions d'équipe la directivité et la non-directivité semblent s'opposer, alors que dans les transmissions du pôle 2 l'écoute semble remplacer la directivité et la coercition, visiblement le pôle 1 (ainsi que Louise) tentent de faire les deux à la suite. Tout en étant directives, ces professionnelles disent chercher à reticoter de la relation, elles en parlent sans doute d'autant plus qu'elles disent y parvenir peu, au point

qu'elles semblent parfois écrire sur leur vécu douloureux d'une tension entre cadrer et (échouer à) faire de la relation.

- 47 Ces éducatrices semblent faire feu de tout bois au cours de 4 phases. Face à une demande, elles « refusent » ou « autorisent » ; face à des actes désapprouvés ou des paroles oppositionnelles, elles « demandent » de cesser, « avertissent », « rappellent », « reprennent » et « remettent à sa place » des jeunes. Plus tard, elles disent faire des offres de discussions moins directives pour retisser du lien. Ces tentatives d'échanges sur autre chose ou de retour sur des tensions passées se soldent par des refus de communiquer et de l'évitement qui sont soulignés. Parfois elles parviennent à des « verbalisations » de la part des jeunes concernant leur situation et leur état d'esprit du moment, ou bien concernant des tensions passées avec la professionnelle.

Philosophies sous-jacentes du métier d'éducatrice

- 48 Pour l'ensemble des professionnelles, les petites tensions et incidents entre adolescents ne méritent pas d'être rapportées, sauf si une escalade est à craindre vers de la violence entre jeunes. Les vols entre jeunes sont rapportés car ils posent un problème d'ordre public et de confiance au sein de la MECS. Les éducatrices condamnent de façon unanime la violence physique et la considèrent d'une grande gravité. Elles considèrent comme étant de l'ordre de leur travail de protéger physiquement les adolescents et font le récit du fait qu'elles s'interposent lors de chaque épisode de violence. Elles se montrent particulièrement opposées aux sorties tardives et aux découchages.
- 49 Elles se montrent, par contre, compréhensives et protectrices dans le cas de la consommation d'alcool et de cannabis à l'extérieur. Les éducatrices ont tendance à ne pas se faire le relais moral des institutions scolaires et de la police. Elles ne sanctionnent pas les adolescents à l'issue des conseils de discipline ou des gardes à vue au commissariat et semblent sujettes à les croire quand ils expliquent avoir fait l'objet d'injustice. De façon commune, les professionnelles n'appliquent pas des règles qui leur semblent dépourvues de sens (flirts entre adolescents, pourtant interdits par la direction, non signalés, chambres en désordre). Les sorties diurnes sans autorisation sont assez peu signalées (et quand elles le sont c'est uniquement pour prévenir le collègue de l'absence du jeune). Enfin, les éducatrices semblent considérer qu'il est de leur ressort d'inviter les adolescents à s'exprimer, de les écouter, de s'inquiéter pour eux et de les comprendre (du moins c'est de cette manière qu'elles le présentent dans les transmissions).
- 50 Il y a cependant des variations dans les sensibilités aux événements, suivant s'ils mettent en cause le rôle éducatif de la professionnelle ou suivant les effets de l'ambiance dans la MECS sur un jeune.
- 51 L'ironie, les vanes, l'insolence, les provocations entre jeunes sont à peine relevées, mais elles sont moins acceptées lorsqu'elles sont adressées à la figure éducative et passent pour une opposition à l'ordre. C'est chez Louise et le pôle 1 que cette moindre tolérance aux oppositions et aux provocations est la plus marquée (les professionnelles qui justement en rencontrent le plus en raison certainement de leurs plus fortes réactions à des transgressions).
- 52 Inversement, les éducatrices du pôle 2 sont un peu moins centrées sur les interactions jeunes/professionnelles. À première vue, les éducatrices du pôle 2 ne semblent pas plus sensibles que celles du pôle 1 aux effets d'ambiance entre jeunes en tant que tel, mais

cela ressurgit dans leur prise en compte particulière de vécus de jeune face à cette ambiance.

- 53 Leurs transmissions suivent moins le schéma de tension en 4 phases, typique du reste de l'équipe (comportement jugé inadapté/réaction cadrante/recherche ultérieure d'un retissage de relation/rejet fréquent par le jeune de cette tentative). Elles semblent plus centrées sur le jeune en tant qu'il est vulnérable et moins lorsqu'il est fautif et semblent plus portées à contextualiser le comportement des adolescents (ce qui explique la longueur relativement plus importante de leurs transmissions). Elles ne qualifient à aucun moment le comportement des adolescents de gratuits¹² et présagent généralement du caractère raisonnable (quand bien même discutable) du comportement des adolescents.
- 54 La recherche des causes des comportements des adolescents est centrale dans les messages du pôle 2, l'effort produit par les professionnelles pour « enquêter » sur ce qui s'est passé est palpable. L'incertitude – et la mise en énigme du quotidien – est ici cultivée par le recours à différents procédés : l'euphémisation/dédramatisation des reproches portés aux adolescents (« ses élans revendicatifs et un tantinet du type “je fais ce que je veux” ») ; la mise en regard des différents points de vue des personnes présentes (« Les deux jeunes ne nous donnent pas les mêmes versions de ce week-end et ce soir Sanaa reste opaque sur ce qui motive sa violence extrême dans les mots qu'elle a envers Lilou ») ; l'ajournement des décisions pour s'octroyer un temps de réflexion ou pour laisser le temps aux adolescents de se calmer (« Appel de l'éducateur de Diderot, le lieu de stage de Yacine trouve qu'il a trop d'absences aujourd'hui c'est la goutte d'eau qui a fait déborder le vase, ils ne souhaitent plus l'accueillir. Je ne l'ai pas annoncé encore à Yacine qui est déjà très sur les nerfs ») ; la tentative d'identification de ce qui pousse la professionnelle à réagir comme elle le fait et la prise en compte des effets potentiellement conflictuel que cela suscite (« il a pris cela personnellement »).
- 55 Comparativement, les professionnelles du pôle 1 placent plus dans un auteur rendu responsable l'origine du comportement ou de l'attitude ressentie par elles, avec une moindre contextualisation ou une moindre exposition de la « version » du jeune lui-même concernant ce qu'il se passe¹³ :
- « La jeune décide de ne pas aller en cours ce matin car elle n'a que deux heures de cours. Repris avec elle, doit aller en cours cet après-midi »
- 56 puis, quelques heures plus tard :
- « Clash avec la jeune car elle revient à 13h, elle n'a donc pas été en cours. Elle se montre très insolente, elle est reprise fermement ».
- 57 On a un indice langagier de cette moindre contextualisation dans l'écart d'emploi de tournures pronominales réfléchies pour décrire les jeunes : dans les transmissions de Louise et du pôle 1, on a des jeunes qui « se comportent de façon insolente », « se font virer », « se retrouvent dans des situations compliquées », « ne se posent pas », « s'emportent », « se montrent agressifs », « se mettent en colère », « se disent grand », « se calment », (25 emplois dans 75 transmissions).
- 58 Comparativement, on trouve coté pôle 2 un écart quantitatif et qualitatif dans l'emploi de ces tournures qui internalisent l'origine des comportements, avec des jeunes qui, certes, « s'énervent tout seul » et ont du mal à « se contrôler », mais qui aussi « ne se sentent pas bien », « ne se rendent pas compte », « se plaignent », « se montrent bouleversés » (8 emplois dans 35 transmissions). Ici, ces tournures, moins fréquentes, insistent un peu plus sur des dimensions expressives émotives et excusables, un peu

moins sur l'agression, la transgression. Enfin elles mettent moins en doute le point de vue réflexif du jeune.

- 59 On semble retrouver dans ces transmissions du pôle 1 une des représentations professionnelles typifiées par Schaller et Schaller (1985). Elles rappellent une « perspective dissociative » dans laquelle l'individu « inadapté » est pensé dans ses écarts aux normes et pour lequel aucun contexte social n'est pris en compte concernant son rapport aux normes. La normalisation passe par une relation duale, socialisatrice, entre une personnalité introduite et problématique et une figure professionnelle incarnant le rapport aux normes, rappelant les jeunes à l'ordre, et valorisant chez eux une « norme d'internalité » (perceptible dans l'intérêt accordé au fait que les jeunes s'excusent, promettent de ne pas recommencer, reconnaissent qu'ils ont eu tort) et dont la valorisation au sein du travail social était déjà soulignée de longue date :

« La prise en charge par les services sociaux est une forme d'apprentissage social dont une des modalités est l'acquisition d'une norme d'internalité. Cette norme engage la responsabilité individuelle des personnes dans leurs agissements et les événements positifs ou négatifs qui leur arrivent. Il en est ainsi parce que le travail social, pour pouvoir fonctionner comme organisation, privilégie en la valorisant cette tendance cognitive à se situer comme acteur responsable de ses comportements même les moins reluisants, dans les diverses situations de la vie quotidienne y compris les moins gratifiantes » (Le Poulitier, 1986, p. 25-26).

- 60 Par ailleurs, outre le respect de normes ayant un contenu précis et l'internalisation des écarts des jeunes, c'est le principe même du respect de l'autorité (indépendamment des normes qu'elle fait respecter) qui semble poser problème. Les dynamiques de groupes sont souvent rapportées comme quelque chose à surveiller pour éviter des conflits, ou bien elles apparaissent comme des obstacles à la normalisation. Le cas typique est celui d'une éducatrice du pôle 1 qui refuse une sortie à un jeune, mais qui échoue à faire respecter la décision car le jeune trouve un complice pour sortir :

« Sidney: Rentre du basket à 21h. Viens me voir à 22h50 pour sortir acheter un grec car le repas ne lui convient pas, je refuse. Il veut partir quand même, et Kévin (qui était parti pour se coucher) et Jordan partent avec lui alors que je leur ai rappelé mon refus. Je n'ouvre pas. C'est Paul qui se permet de le faire devant moi ».

- 61 À côté de l'effort de normalisation et d'affirmation de la règle, les transmissions semblent aussi témoigner d'un coût pour l'estime de soi et pour la crédibilité de la volonté professionnelle, lorsque publiquement et collectivement des jeunes opposent à la légitimité du pouvoir professionnel le pouvoir, de fait, des jeunes de désobéir ensemble.

- 62 Les professionnelles du pôle 1 sont sur la corde raide : aussi cadrantes soient-elles, des éléments laissent percevoir leur tendance à transiger notamment – en cas de crise – par les entorses aux règlements. Ainsi, dans le message suivant le rapport sur un mauvais comportement au moment du couché de Sanaa et Amira aboutit à faire d'une transgression de moindre importance un non-événement :

« Les jeunes iront se coucher sans poser de difficultés hormis Sanaa, Amira et la complicité de Stella et Félicité [jeunes d'un autre groupe] qui ont décidé de faire une bataille d'eau dans les couloirs de l'établissement et à l'étage de la MECS. Celle-ci décide d'embêter les garçons (Kevin et Paul) qui sont enfermés dans la chambre de Kevin ».

- 63 Que fait Paul dans la chambre de Kévin à une heure aussi tardive ? Si, en d'autres occasions, les éducatrices du pôle 1 font le récit de leur rappel à l'ordre pour que les adolescents cessent de se voir dans les chambres en début de nuit, ici ce ne sera pas le

cas. L'éducatrice a déjà trop à faire pour risquer de se mettre à dos Paul et Kevin, qu'elle oublie :

« Je leur demande donc [à Sanaa, Amira, Stella et Félicité] de cesser leurs batailles et de ranger le désordre qu'elles ont mis, y mettant de la mauvaise volonté et sachant que ce sera mal fait je décide donc de nettoyer l'étage de la MECS, pendant ce temps Sanaa se montrera irrespectueuse, Amira et Stella profiteront de l'occasion que je fasse leur sale boulot pour ne rien faire ».

- 64 Le comportement des éducatrices du pôle 1 et de Louise ne semble pas tant différer ici de celui des éducatrices du pôle 2. Elles ne sont pas en mesure de réagir systématiquement mais contrairement au pôle 2 elles ne font pas un principe positif du fait qu'elles s'accommodent dans le but de maintenir à la fois la relation et des chances futures d'effectivité de leur autorité en ne l'exerçant pas dans certains cas. Si cet accommodement constitue, du point de vue des professionnelles du pôle 2, une compétence professionnelle (une « métisse », une « poièsis », une capacité à agir de façon opportune au gré des circonstances) lié à un modèle d'intervention plus centré sur la singularité de la personne aidée et le maintien de la relation, il peut s'agir tout simplement pour les professionnelles du pôle 1 et Louise du résultat insatisfaisant d'un rapport de force. Un choix par défaut et une impuissance à faire autrement malgré l'attachement maintenu à un modèle professionnel d'intervention. Non pas une incertitude sur l'action qui convient, mais une impuissance temporaire à réagir comme on le voudrait.

Conclusion

- 65 Notre propos a été l'occasion d'identifier certains traits distinctifs quant aux manières dont des éducatrices caractérisent, à l'intention de leurs collègues, les problèmes éducatifs auxquels elles se confrontent. Elle a permis d'identifier un certain nombre de points communs entre éducatrices. La focale éducative dont ces écrits quotidiens témoignent porte sur certaines zones ciblées de l'existence des adolescents de sorte qu'un grand nombre d'activités auxquelles ils peuvent se livrer demeurent sous les radars scripturaux et ne font pas l'objet de l'intervention de l'équipe. Ainsi, même les éducatrices qui semblent adeptes de la norme d'internalité ne font mention de quelconques problèmes liés aux usages singuliers que les adolescents peuvent faire de leur propre chambre, ils ont le droit de l'aménager à leur goût, d'y mettre le bazar, de s'y occuper comme bon leur semble (tant qu'ils n'utilisent pas ce refuge pour s'adonner à des activités interdites : recevoir de la visite la nuit, boire ou fumer). Les éducatrices concèdent ainsi aux adolescents le droit, en quelque sorte, à une non-incursion dans un domaine jugé intime de leur existence. Les éducatrices ne semblent pas non plus considérer que les problèmes entre adolescents appartiennent au type de problèmes qui nécessitent d'être évoqués dans les transmissions, à moins que l'intégrité physique des adolescents ou leurs objets personnels (deux entités sous la garde des éducatrices) viennent à être menacés. Une autre zone semble peu investie par les éducatrices : l'extérieur de l'établissement. Les éducatrices ne semblent pas considérer qu'elles disposent d'un pouvoir particulier sur les adolescents quant à la manière dont ils se comportent à l'extérieur. Si ce n'est peut-être le pouvoir de les convaincre de prendre soin d'eux par l'expression de leur sollicitude et de leur inquiétude face à leur consommation d'alcool et de cannabis, leurs mauvaises fréquentations, leur arrestation par la police ou leur exclusion de leur établissement scolaire. L'absence de mention de

problèmes relationnels entre les adolescents et leur famille est, de même, notable. Le périmètre de la zone « éducative » couverte par les transmissions est donc assez restreint : il s'étend du portail de l'établissement à la porte des chambres.

- 66 Il est, de même, notable que les adolescents sont surtout soumis à des interdictions dans cette zone et bien peu soumis à des obligations. Les éducatrices ne font mention que d'une obligation non respectée par les adolescents : le fait d'aller à l'école. Par contre, le refus de faire ses devoirs, de participer à une activité organisée par les éducatrices, de rendre un service quelconque à la collectivité, de se laver les dents, de se coucher, de manger... n'est jamais mentionné et pensé comme un problème. Conformément à un principe partagé d'éducation non-directive, les adolescents sont relativement libres de leur emploi du temps au sein du foyer. C'est certainement dans cette absence de programme commun que loge une prise en compte de la singularité de chaque adolescent, non sous forme d'injonction singularisante¹⁴, mais sous forme de liberté d'organiser leur temps libre. Cette liberté de choix sous-tendue par une norme d'individuation et d'autonomie envisagée différemment s'accompagne d'une norme d'écoute, à laquelle les éducatrices font, dans leur ensemble, référence. Il ne s'agit pas ici de présumer de la réalité de cette écoute ou de sa qualité mais néanmoins de remarquer que les éducatrices considèrent que les adolescents ont des choses à dire et que le refus de parler et de se confier est plus souvent identifié comme un problème que le fait de s'exprimer (quand bien même certaines critiques des adolescents sont considérées par les éducatrices du pôle 1 et Louise comme relevant de problèmes de comportement). Tous ces éléments permettent, dans un premier temps, de relativiser l'éloignement conceptuel entre les deux pôles de l'équipe.
- 67 C'est spécifiquement au sujet des interdictions dans la zone « éducative » de l'établissement que les éducatrices s'opposent. Elles s'opposent non individuellement mais en formant des pôles au sujet de ce qui doit relever ou non de l'interdit et de comment il s'agit de traiter ces situations¹⁵. Nous avons affaire ici à deux conceptions intégrées du métier qui puisent d'ailleurs toutes deux leur légitimité dans des traditions reconnues de l'éducation spécialisée. Outre un écart dans les jugements de gravité vis-à-vis des transgressions, c'est au sujet des conduites oppositionnelles considérées comme problèmes à transmettre prioritairement que l'écart se creuse encore entre les deux pôles. Or, la transmission de ces « problèmes » est déjà un parti pris quant à la manière de les traiter. Le recours à la transmission suppose en effet l'établissement d'une communauté de problèmes. C'est en tant que leurs problèmes relationnels avec les adolescents résultent d'un problème commun d'éducation des adolescents que les éducatrices du pôle 1 rédigent des transmissions à ce sujet. Et c'est en vertu du risque que les adolescents « s'installent » dans un rapport « problématique » aux autres (quels qu'ils soient) qu'elles énoncent la nécessité de réagir promptement et unanimement à ces écarts de comportement. Selon cette conception du métier, les éducatrices doivent faire fonction de rempart afin que les adolescents se confrontent à l'impossibilité d'obtenir ce qu'ils souhaitent s'ils persistent dans ces comportements. Reprendre les adolescents est, par ailleurs, l'occasion de leur rappeler les interdits, de les pousser (du moins les filles) à reconnaître leurs fautes et surtout les initier au dialogue.
- 68 Les rares transmissions du pôle 2 au sujet des conduites oppositionnelles témoignent d'une conception différente. Ces oppositions (il s'agit dans leur cas de comportements d'une moindre gravité) ne sont pas interprétées *a priori* mais engagent une réflexion sur

ce qui s'est passé, une sorte d'enquête (matérialisée dans les messages par une description des événements, le recueil des différents points de vue des personnes et la formulation d'hypothèses). Les messages n'ouvrent sur aucune prescription quant à la « reprise » éventuelle de l'adolescent mais sur des pistes de perfectionnement, caractéristiques de la démarche évaluative, qu'elles s'adressent à elles-mêmes autant qu'aux autres éducatrices. Dans cette conception du métier c'est la resocialisation des adolescents (notamment par l'expérience de relations apaisées avec des éducatrices) qui est visée et non directement la modification de leur comportement. Ainsi, selon leurs propres dires, c'est à elles qu'il revient de se perfectionner, de s'adapter et de se mettre en mouvement et non aux adolescents, dans une démarche caractéristique de « l'aller vers » et de la prévention spécialisée (dont sont d'ailleurs issus Adil et Julie).

- 69 Deux dernières remarques. Premièrement, les jeunes sont les grands absents de ce travail partant d'écrits professionnels ordinaires sur eux. Les transmissions disent peu de chose de leurs vécus de ces relations éducatives et rien de ce qu'ils pourraient penser de ces postures et de philosophies plus ou moins apparentes sous celles-ci. Deuxièmement, percevoir une cohérence et une persévérance professionnelle sous des transmissions ordinaires, est-ce pour autant établir une posture professionnelle assimilable à une conception philosophique de la relation d'aide ? Une philosophie suppose une argumentation publicisée, ainsi qu'une volonté consciente de philosopher et de théoriser. Or ici, le traitement statistique fait parler des écrits sans que les circonstances et la temporalité de l'enquête ne permettent aux actrices concernées de parler de ces écrits et de ce que le traitement statistique invite à en dire. Néanmoins nous espérons avoir indiqué une piste d'enquête pour qui voudrait à l'avenir articuler écrits ordinaires existant et théorisations professionnelles de l'action à mener.

BIBLIOGRAPHIE

Astier I., 2007, *Les nouvelles règles du social*, Paris, éd. PUF.

Auger M., 2019, *Les usage(r)s de la distance Le pouvoir des accounts dans les métiers de la relation : le cas des éducateurs de foyer*, Paris, Sciences de l'Homme et Société, Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis.

Benarrosh Y., 2000, « Tri des chômeurs : le nécessaire consensus des acteurs de l'emploi », *Travail et emploi*, n° 81, p. 9-26.

Castel R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, éd. Gallimard.

Donzelot J., 1977, *La police des familles*, Paris, éd. de Minuit.

Dubois V. et Lieutaud M., 2020, « La "fraude sociale" en question. La naturalisation d'une thématique politique au prisme des questions à l'assemblée nationale (1986-2017) », *Revue française de science politique*, n° 3-4, p. 341-371.

Fassin D., 2001 « Charité bien ordonnée. Principes de justice et pratiques de jugement dans l'attribution des aides d'urgence », *Revue française de sociologie*, n° 42-3, p. 437-475.

- Gaspar J.-F., 2013, *Tenir-! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, éd. La Découverte.
- Ion J., 2009, « Travailleurs sociaux, intervenants sociaux : quelle identité de métier ? », *Informations sociales*, vol. ,n° 2, p. 136-142.
- Le Bars J., 2018 « Le coût d'une existence sans droits. La trajectoire résidentielle d'une femme sans-papiers », *Espaces et sociétés*, n° 1-2, p. 19-33.
- Le Poultier F., 1986, *Travail social, inadaptation sociale et processus cognitif*, Paris, Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- Lepoutre, L., 2021, « Travail bénévole dans l'aide sociale et juridique aux demandeurs d'asile », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 2, p. 125-136.
- Lipsky M., 1995, « Les agents de base », chapitre traduit de *Street level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, dans Joseph I. et Jeannot G., *Métiers du public, les compétences de l'agent et l'espace de l'usager*, Paris, CNRS éditions.
- Ossipow L., 2001 « La citoyenneté à l'épreuve des rites : l'exemple des réunions de foyer dans un dispositif d'éducation spécialisée », *Pensée plurielle*, n° 26, p. 65-80.
- Ott L., 2014, « Déconstruire l'Aide sociale à l'enfance : la pensée des travailleurs sociaux, à la rude épreuve des enfants rroms », *Journal du droit des jeunes*, n° 5, p. 12-21.
- Schaller F. et Schaller J.-J., 1985, « Marginalité et société dans le travail social. Étude des représentations dans la littérature française », *Déviance et société*, vol. 9, n° 3, p. 233-253.
- Séverac N., 2018, « Les assistantes familiales, travailleuses du care : le sensible comme éthique de la relation en actes », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 20, URL [<http://journals.openedition.org/sejed/9053>].
- Soulet M.-H., 2016, « Le travail social, une activité d'auto-conception en situation d'incertitude professionnelle », *Sociologies*, Dossier, URL [<http://journals.openedition.org/sociologies/5553>] ; DOI [<https://doi.org/10.4000/sociologies.5553>].
- Trombert C., 2020, « Projets d'insertion bien ordonnés et normes de "bon recours" dans les fonds départementaux d'aide aux jeunes », *Revue française des affaires sociales*, n° 2, p. 175-200.
- Verdès Leroux J., 1978, *Le travail social*, Paris, éd. de Minuit.
- Weill P. E., 2015 « L'exercice collectif du pouvoir discrétionnaire », *Politix*, n° 112, p. 223-244.

NOTES

1. Nous appliquons ici la règle de l'accord en genre majoritaire (un seul éducateur homme dans l'équipe).
2. Valorisations liées à la conscience de participer à une production de sens.
3. Concrètement, les problèmes posés par des adolescents à d'autres adolescents du foyer, ceux posés à des adultes du foyer, le non-respect du règlement du foyer ou de la loi, la souffrance psychique des adolescents, les problèmes rapportés par les établissements scolaires et lieux de stage, les réactions des jeunes lorsque des reproches, une inquiétude, ou une attention moins orientée leur sont adressés. Les messages non retenus portent *a contrario* sur les activités collectives menées au sein du foyer, les démarches réalisées par les éducatrices et l'organisation du travail, des anniversaires, des compléments d'information par rapport à des rendez-vous notés sur l'agenda.
4. L'ensemble des prénoms de professionnelles et de jeunes sont fictifs.

5. Et, pour d'autres publics, dans des instances examinant des contrats RSA ou formalisant un document individuel de prise en charge.
 6. Ce constat semble d'autant plus vrai pour les professionnelles du pôle 1 (et pour Louise), nous y reviendrons.
 7. Reproches et contestations de décision, insolences et provocation dirigées vers l'éducatrice, colères envers l'éducatrice, menace envers l'éducatrice, insulte envers l'éducatrice, refus de dialoguer, refus d'écouter.
 8. 75 transmissions pour 79 jeunes pour 162 problèmes coté pôle 1 auquel on ajoute Louise, 35 transmissions pour 39 jeunes pour 49 problèmes côté pôle 2.
 9. Contenir sortir physiquement le jeune + reprendre le jeune plus tard + reprendre le jeune tout de suite + remettre le jeune à sa place + rappeler une règle + avertir le jeune + mettre le jeune devant ses responsabilités + demander au jeune de cesser ou de faire quelque chose + interdire ou refuser + demander des explications au jeune.
 10. Amener le jeune à questionner son attitude + reprendre avec le jeune plus tard + reprendre avec le jeune + prendre du temps avec le jeune + discuter d'un sujet.
 11. Pour mémoire : posture directive-coercitive : contenir sortir physiquement le jeune + reprendre le jeune plus tard + reprendre le jeune tout de suite + remettre le jeune à sa place + rappeler une règle + avertir le jeune + mettre le jeune devant ses responsabilités + demander au jeune de cesser ou de faire quelque chose + interdire ou refuser + demander des explications au jeune. Posture d'attention et d'écoute : reprendre avec le jeune + reprendre avec le jeune plus tard + amener le jeune à questionner son attitude + prendre du temps avec le jeune + discuter d'un sujet.
 12. *A contrario*, les collègues du pôle 1 peuvent écrire des choses comme : « très remontée pour rien ».
 13. C'est sans doute ici qu'il existe une différence dans les contenus de transmission de Louise et celles des éducatrices du pôle 1 : si Louise rend elle aussi responsable les jeunes, elle se soucie de rapporter très précisément les discours des jeunes, contrairement à Fatou et Mélanie.
 14. Se raconter, exprimer un projet et une volonté de participer au lien social, idées que l'on retrouve dans les analyses de I. Astier (2007).
 15. En adoptant cette ligne de partage entre les éducatrices, notre analyse nous a conduit à rapprocher Louise du pôle 1 : la représentation exprimée par les adolescents d'une équipe fracturée en deux pôles (sévère/non sévère) semble mieux résister à l'épreuve des données que la représentation établie par les éducatrices de deux pôles antagonistes excluant Louise.
-

RÉSUMÉS

Dans cet article nous interrogeons les conceptions sous-jacentes du métier qui se révèlent dans les messages que des éducatrices de MECS s'adressent dans leur cahier de transmissions au sujet des problèmes que posent, à leurs yeux, les adolescents qu'elles accompagnent. Ces écrits proviennent d'éducatrices qui sont perçues et qui se perçoivent comme « polarisées », les unes considérant les autres comme laxistes et se donnant le bon rôle et ces dernières considérant les premières comme rigides et autoritaires. L'étude de ces prises d'écriture, au fil de l'eau, qui interviennent parfois dans les minutes qui suivent les incidents auxquels les éducatrices se confrontent permet d'observer le travail de description (et ce faisant de mise en sens) qu'elles réalisent pour rendre ce qui s'est passé tout à la fois : lisible, saisissable à l'aune du rôle dont elles

se réclament et commensurable au regard des autres événements qui secouent l'établissement. La polarisation documentée par ces écrits ordinaires invite à penser que le travail social en MECS n'est pas toujours aussi flottant, indéterminé et dépourvu de lignes normatives qui sont tenues que ce que suggèrent des analyses sociologiques en termes de singularités des situations et d'indécision ou d'hésitation des professionnels quant à l'action qui convient.

In this article, we examine some professional conceptions which appears in messages written by six social workers specialized in child protection in their liaison book. Specifically, we are interested in messages in which the team describe the problematical behaviours of the teenagers into the children house. We compare their different judgments about teenager's behaviour with the ways in which they consider to each other, at meetings, as lax or severe. The study of the messages confirms the existence of a difference in the way the six social workers apprehend and describe the problematical behaviours of teenagers. Nevertheless, these messages (written on the fly) also makes it possible to identify many commonalities in the way social workers apprehend their mission and their audience.

INDEX

Mots-clés : Éducateurs spécialisés, cahier de transmissions, écrits professionnels, équipe professionnelle, protection de l'enfance

Keywords : Social workers, liaison book, professional writings, professional team, child protection service

AUTEURS

MYRIEM AUGER

Docteure, ATER en sociologie au département Carrières Sociales
Université du Havre, CRESPPA

CHRISTOPHE TROMBERT

M

aitre de conférences en sociologie
Université Lyon2, CMW