

Logique managériale et logique éducative : une antinomie ?

La gestion des institutions mandatées par l'Etat dans le cadre de la protection de l'enfance rend compte d'une hiérarchisation des fonctions et d'une rationalisation du travail (Chopart, 2000, Bertaux, 2005) visant, a priori, une meilleure efficacité des services d'aide à l'enfance. Cette rationalisation des services et des institutions soulève, à nouveaux frais, la tension entre mandat institutionnel et prise en compte des demandes et des besoins des individus - soit le double registre de la normativité et du respect des subjectivités (Chopart, 2000, p.251) - dans la mesure où elle est marquée par une répartition des tâches de direction et une dilution du pouvoir. La division technique du travail entraîne, notamment, des modifications importantes dans la manière d'encadrer les équipes éducatives. Le chef charismatique (Roussel, 2008) est progressivement remplacé par un chef d'unité ou de service (Chéronnet, 2009) chargé de faire le lien entre les équipes et la direction générale située hors de l'établissement proprement dit. Cette réorganisation hiérarchique constitue un changement majeur dans la gestion des institutions car elle relève d'une logique managériale centrée sur l'évaluation des prestations laissant souvent dans l'ombre la complexité du travail éducatif ainsi que le temps et l'engagement qu'il requiert (Ravon, 2009).

L'analyse des informations récoltées¹ par le biais d'entretiens (Champendal, 2014) et de supervisions montre que les effets de cette rationalisation se manifestent, entre autres, dans l'altération du pouvoir des professionnels d'imposer et de transmettre des normes et valeurs aux familles. Partant de ce constat deux questions orientent la réflexion proposée ici. Dans quelle mesure cette altération du pouvoir des éducateurs et éducatrices permet-elle d'engendrer une reconfiguration des rôles dans la collaboration entre parents et professionnels ? Quels sont les avantages et les limites de la recomposition des institutions en termes d'autonomie, de légitimité et/ou de reconnaissance professionnelle des équipes éducatives ?

Des institutions en mutation

Les organigrammes des institutions socio-éducatives rendent compte d'une complexification de leur structure interne caractérisée par une démultiplication des niveaux hiérarchiques, passant de deux (un directeur et une équipe) à cinq (une direction générale, des directions de secteurs, des adjoints de direction, des chefs d'unité et des équipes). Cette réorganisation de la structure institutionnelle engendre, en distinguant les tâches et les responsabilités, une dilution du pouvoir et une disparition de la figure du directeur charismatique, incarnant les principes et les valeurs institutionnels. En effet, les lignes directrices du mandat sont largement décidées en dehors de l'institution², bien qu'elles soient mises en œuvre et adaptées à l'interne. Si cette évolution de l'organisation s'avère contraignante, elle est également susceptible de

¹ La réflexion proposée ici repose sur 32 séances de supervision dans quatre institutions et d'une enquête basée sur 2 focus group avec les familles, 2 entretiens individuels avec des professionnels et un focus group avec une équipe dans un foyer.

² Le mandat est généralement défini par le service de protection de la jeunesse (SPJ) en collaboration avec la Justice de paix et/ou le Tribunal des mineurs.

favoriser une autonomie accrue des équipes qui ne sont plus sous le contrôle d'un directeur omniprésent.

Or, si à l'échelle individuelle, une marge de manœuvre peut être constatée, elle ne se traduit pas par une augmentation du pouvoir d'agir des équipes. Tout se passe comme si l'absence d'une ligne directrice forte freine, voire empêche, le collectif de professionnels de se fédérer autour de valeurs communes et de mener une intervention coordonnée. Les projets institutionnels, éléments incontournables et obligatoires pour obtenir une autorisation d'exploitation, existent, mais ne sont que peu connus et rarement convoqués dans la justification des décisions prises en colloque ou dans l'intervention. Dès lors, les éducateurs et éducatrices parviennent difficilement à relier les valeurs institutionnelles au fonctionnement de l'équipe. Sous cet aspect, la méconnaissance des valeurs de la direction empêche une identification des professionnels à l'institution.

« Je ne connais que trop peu les valeurs de ma direction. Je ne pourrais donc pas dire de quelle manière leurs valeurs ont une influence dans l'identité de l'équipe » (ES 2³).

L'équipe est alors une entité qui regroupe des éducateurs engagés pour la même mission mais qui ne génère pas un sentiment d'appartenance collective et/ou la poursuite de finalités éducatives explicitement partagées.

Un cadre de travail très personnel

En l'absence d'une direction de proximité et d'un collectif coordonné autour de valeurs et de principes pédagogiques communs, les professionnels gagnent en capacité d'action individuelle qui, elle, ne fait pas nécessairement l'objet d'une concertation.

« (...) on a une assez grande marge de manœuvre après pour moi dans cette marge de manœuvre j'ai beaucoup de possibilités. (...) les normes sont larges pour qu'on puisse faire un peu comme on a envie et qu'on puisse mettre en avant les valeurs qu'on a envie » (ES 2).

Ainsi, loin d'assurer une équité de traitement et une standardisation des pratiques, cette évolution de l'organisation semble provoquer une atomisation de la prise en charge des enfants tributaire de la subjectivité des professionnels, de leurs valeurs propres ainsi que de leurs préoccupations et intérêts personnels palliant l'absence d'un ensemble de valeurs et de principes éducatifs collectivement défendus.

« (...) Si moi je décide que je préfère donner un fruit plutôt que du chocolat, c'est parce que moi, le sucre ces temps, j'en peux plus, et je me dis que pour eux [les enfants], ça doit être la même chose. Alors je réponds finalement à ma propre émotion. » (ES 2)

Les valeurs et les règles de vie, on le voit, sont associées au sentiment ou à l'émotion du moment. Dès lors, donner ou non du sucre ne découle pas d'une réflexion commune sur une alimentation saine et la promotion de la santé des enfants accueillis, mais s'adosse à des considérations personnelles. De ce fait, les éducateurs et éducatrices peuvent prendre des mesures, établir leurs propres règles et déroger aux règles communes en fonction de ce qu'elles et ils estiment individuellement bon et juste à un moment donné. Les valeurs dans ce sens relèvent d'une appréciation personnelle qui ne fait pas l'objet d'une discussion collective.

³ ES est une abréviation d'éducateur ou éducatrice sociale communément employée dans le champ du travail social.

« Je pense qu'il y a des valeurs sur lesquelles on ne peut pas se mettre d'accord. Donc, soit il y a une certaine ouverture, par exemple, il y a ceux qui font comme ça pour l'alimentation, d'autres qui font autrement, la règle commune c'est ça et toi tu fais comme tu veux, soit lorsque c'est trop "tripal" il y a des gens qui vont quitter leur poste. » (ES 4).

Si la règle commune consiste à reconnaître et accepter que les membres de l'équipe fonctionnent différemment, il semble également clair qu'un travail d'élaboration de règles collectives à partir des valeurs individuelles, toutes valables en soi, comprend un fort risque de générer des conflits et d'être compris comme la remise en cause, non pas de points de vue professionnels, mais des individus eux-mêmes. Dès lors, il peut paraître préférable d'éviter la discussion collective afin de préserver le climat de travail.

« Je pense que chaque membre de l'équipe est assez au clair avec ses propres valeurs. Mais c'est quelque chose dont on a peu parlé, pas forcément parce qu'il n'y a pas la place mais peut-être aussi que ça nous arrangeait bien finalement. » (ES 4).

On constate, ainsi, qu'il ne suffit pas d'ouvrir des espaces de discussions collectives pour qu'une co-construction de règles et de valeurs éducatives émerge.

Les limites de l'indétermination collective

Les professionnels mettent en évidence la liberté que l'absence d'un cadre construit sur des valeurs communes permet dans la prise en charge quotidienne des enfants. Or, cette flexibilité a comme corollaire l'accentuation de la responsabilité individuelle dans la mesure où les interventions et les décisions prises individuellement ne s'adossent pas à un positionnement collectif et institutionnel. De ce fait, les éducateurs et éducatrices perdent en pouvoir d'agir face à leurs interlocuteurs et interlocutrices, et en particulier face aux mandants (SPJ, direction) et aux parents.

« Lorsqu'elles [les valeurs] ne sont pas définies dans un consensus entre la direction et l'équipe, comment arriverait-on à les faire émerger avec les parents ? C'est comme s'il manquait le lien entre les valeurs et les moyens, c'est-à-dire une explicitation des valeurs de chacun. » (ES 4).

Alors que, dans l'accueil et la prise en charge des enfants, le recours à des points de vue personnels est accepté, voire encouragé, le problème de l'indétermination collective⁴ surgit dans les relations avec les parents. Dès lors, c'est bien face aux enjeux du mandat⁵ que le manque de repères se fait sentir. En effet, une des équipes rencontrées utilise symboliquement l'image du radeau perdu en mer pour se définir. L'horizon y est indiscernable et l'on ne sait guère où l'on va. Cette absence de cap est particulièrement patente dans la collaboration avec l'extérieur⁶.

Les valeurs parentales ou la « bonne éducation »

La faiblesse du positionnement éducatif de l'équipe semble, par contraste, permettre aux valeurs parentales de s'exprimer, voire de s'affirmer. Les parents parlent avec clarté des valeurs éducatives qui les animent. Ce faisant, ils évoquent non seulement ce qui leur importe, mais rendent compte également, de manière implicite, des valeurs du foyer, y

⁴ L'indétermination collective, telle que nous l'entendons, se réfère à l'absence d'un positionnement éducatif s'adossant à un ensemble de règles et de valeurs co-construites dans le cadre d'une équipe et congruentes avec un projet institutionnel.

⁵ Protection de l'enfant, issue du placement, etc.

⁶ Soit l'ensemble des acteurs concernés, les parents, le réseau de professionnels, voire la direction.

compris celles qui n'ont pas été explicitées par les éducateurs et les éducatrices. Les valeurs parentales, cependant, ne peuvent pas être dégagées du contexte spécifique du placement et/ou des mesures éducatives décidées par l'autorité de surveillance. Dans ce sens, c'est la conformité des propos des parents avec les normes éducatives modernes véhiculées par les professionnels de l'enfance (Darmon, 2006 ; Delay & Frauenfelder, 2013) qui est frappant. En effet, les parents insistent sur le respect de la personnalité, la communication, l'autonomie comme éléments phares de leurs pratiques éducatives.

« Le respect au sens large, la politesse, la serviabilité, ne pas taper, respecter la personne, comprendre l'autre, ne pas vouloir diriger l'autre, il faut essayer de transmettre ça, respecter la personne qui est en face de soi, chacun a le droit d'avoir ses propres idées. C'est important d'avoir sa propre personnalité, ses façons de voir les choses et tu dois la respecter. Pour bien vivre ensemble, c'est important de transmettre le respect des autres dans leur intégrité physique et psychologique. » (Père 1)

Ainsi, loin de mettre en évidence des tensions relatives à la confrontation d'ethos éducatifs distincts (Delay & Frauenfelder, 2013), les propos des parents mettent à jour des normes et des valeurs congruentes avec les principes éducatifs socialement légitimes. En outre, les parents, par leurs réponses, soulignent aussi les contraintes et les apports de la vie en communauté. Si le partage leur apparaît comme une valeur incontournable et nécessaire, il n'en reste pas moins qu'ils tiennent à ce que certains objets demeurent de l'ordre de la possession personnelle, voire privée. Les habits, en ce sens, symbolisent le lien familial et relève de l'intimité.

« (...) Partager, partager ses jouets, prêter, à part les habits car c'est personnel à chaque enfant, dans un foyer chaque enfant doit avoir ses propres habits par contre les jouets oui, ils vivent en communauté, donc ils doivent apprendre à prêter, être gentils, donner les goûters. » (Mère 1)

Dès lors, les parents perçoivent le placement en institution comme un risque potentiel mettant en jeu l'appartenance de l'enfant au groupe familial. Par conséquent, l'expression des valeurs éducatives révèle les enjeux associés à la délégation des responsabilités parentales aux professionnels (Bouve, 2001). L'éducation religieuse et les valeurs qui s'y réfèrent, par exemple, demeurent une prérogative parentale, l'institution se devant d'être laïque.

« Il [le fils] vit en communauté, ça doit rester un lieu neutre, on est en Suisse, on ne doit pas imposer aux autres enfants des pratiques religieuses, cela doit rester dans la famille. Moi je suis content que le foyer soit laïc. » (Père 1)

Outre les croyances et la religion, la délégation des responsabilités met à jour le travail de clarification et d'appropriation de valeurs et de normes que les parents entreprennent dès lors que leur enfant est placé. De ce point de vue, les familles développent une expertise sur l'éducation qui confronte les professionnels à la nécessité de s'adosser à des valeurs institutionnelles et non plus personnelles.

Potentialités et dérives de la rationalisation...

La comparaison entre les valeurs éducatives des équipes et des parents met à jour un aspect des effets de la rationalisation des institutions sur les acteurs de la relation éducative. Du côté des professionnels, l'indétermination collective fait apparaître, une perte de légitimité et de reconnaissance, et par là une diminution de leur pouvoir d'agir.

Sous cet aspect, la logique managériale nuit à la logique éducative. Les professionnels mentionnent, en effet, un manque de moyens pour mener à bien leur mission, une difficulté à maîtriser le cadre et une perte de sens quant à leur travail. Du côté des parents, la modification de l'organisation redéfinit leur rôle mais ne leur confère qu'une capacité d'action relative sur le fonctionnement de l'institution. L'appropriation et l'affirmation de normes et de valeurs imposées de l'extérieur montrent, en effet, que si les parents sont désormais des acteurs incontournables dans la relation éducative, ils n'ont que peu de marge de manœuvre par rapport au placement ou aux mesures éducatives auxquelles ils sont soumis. Cependant, l'indétermination collective des équipes éducatives peut aussi être vue comme une ouverture à d'autres possibles, et permettre, en particulier, la création d'un espace de collaboration entre parents et professionnels autour de l'éducation des enfants où les normes et les valeurs peuvent faire l'objet de discussion.

Références bibliographiques

- Bertaux, R. (2005). Problèmes et enjeux dans l'évolution des métiers du travail social. In R. Kratz & H. Lhotel (dir.), *Régulations locales, cohérences nationales, intégration européenne : quelle(s) prospective(s) pour la relation formation-emploi ?* Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Bouve, C. (2001). *Les crèches collectives : usagers et représentations*. Paris : L'Harmattan.
- Champendal, C. (2014). Le mythe familial constitutif de l'identité. *Regards croisés sur la rencontre entre les valeurs d'une équipe éducative et les valeurs familiales du jeune enfant vivant en foyer de placement*. Lausanne : EESP.
- Chéronnet, H. (2009). « Etre cadre dans le secteur de l'éducation spécialisée : Quelle(s) professionnalité(s) dans un contexte de rationalisation de l'action publique ? », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 7. Récupéré de : <http://sejed.revues.org/6132>
- Chopart, J.-N. (dir.) (2000). *Les mutations du travail social*. Paris : Dunod.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Delay, C., Frauenfelder, A. (2013). Ce que « bien éduquer » veut dire. *Déviance et Société*, 37(2), 181-210.
- Ravon, B. (2009). Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux. *Informations sociales*, 2(152), 60-68.
- Roussel, E. (2008). La figure du chef charismatique à l'intérieur du monde du travail et, plus spécifiquement encore, dans celui des entreprises privées. *Les cahiers de psychologie politique*, 13. Récupéré de : <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=152>