

**« Laisser le travail au travail ». La relation d'aide en
rééducation des adolescent-e-s**
**"Don't take your work home with you": the helping
relationship in adolescent rehabilitation**
**“Dejar el trabajo al trabajo”: la relación de ayuda en la
reeducción de adolescentes**

Monique Cournoyer

Number 27 (67), Spring 1992

L'individu, l'affectif et le social

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1033860ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1033860ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)

2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Cournoyer, M. (1992). « Laisser le travail au travail ». La relation d'aide en rééducation des adolescent-e-s. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (27), 129–144. <https://doi.org/10.7202/1033860ar>

Article abstract

The helping relationship in group homes for adolescents is based on a desire to help these young people cope with major difficulties. Whatever their reason for ending up in one of these homes, these young people are in a state of deprivation or suffering which often leads them to reject the help offered. Thus the helping relationship clearly develops, right from the start, out of affective interaction. This affective interplay is in many ways influenced by the institutional context: job status, gender, tasks involved, house rules, social relationships among staff categories, legal restrictions, etc. In the end, the overall dynamics of the work situation affect the nature of staff involvement, their job attitudes and their desire to remain in the profession.

«Laisser le travail au travail».

La relation d'aide en rééducation des adolescent-e-s

Monique Cournoyer

Traiter de la dimension affective dans la relation d'aide telle qu'elle est pratiquée en rééducation des adolescent-e-s semble relever presque de l'évidence tant la profession, dans son exercice, paraît baigner tout entière dans l'univers des relations et des significations affectives. S'il est une difficulté dans le traitement d'un tel sujet, elle réside surtout, à notre avis, dans l'articulation de cette caractéristique dominante à un cadre d'interprétation de référence qui permette d'en mieux comprendre le fondement et la portée sociologique ou, plus largement dit, qui lui accorde une place ou définisse plus clairement son statut dans le champ des sciences sociales. Nous souhaitons que notre contribution puisse poser

quelques modestes jalons en ce sens.

Si la présence de l'affectif au cœur de cette profession ne fait pas de doute, il semble plus complexe d'en montrer l'encodage institutionnel. Comment la dimension affective agissant dans la relation d'aide propre à la rééducation est-elle encadrée, utilisée, freinée ou même déviée par le contexte institutionnel, celui-ci étant défini non seulement à partir de l'établissement d'accueil et de ses règles d'organisation et de fonctionnement, mais aussi à partir du cadre légal de l'accès aux services et des rapports entre les instances reconnues responsables du bien-être et du développement des jeunes ? Voilà ce que nous tenterons

d'illustrer dans les pages qui suivent.

Prenant forme dans le contexte d'une étude encore inachevée, notre réflexion se présentera plutôt comme une ébauche et comme le reflet de l'étape où en est rendu notre travail d'analyse. Le propos n'est pas tant d'exposer nos résultats que de faire partager certaines des questions et d'indiquer certaines des voies dans lesquelles s'est engagée notre analyse, et qui paraissent pertinentes au thème de ce numéro de la *RIAC*¹.

Des problèmes affectifs en amont

Les services dispensés par les centres d'accueil se mettent en place sous l'effet de l'application



130

de trois lois en vigueur au Québec : la Loi sur la protection de la jeunesse, la Loi sur les jeunes contrevenants et la Loi autorisant le recours volontaire aux services sociaux de réadaptation. Quel que soit le cadre légal par lequel les individus viennent en contact avec les services, les problèmes comportent une dimension affective indéniable. Sous des présentations différentes, plusieurs ouvrages le montrent. Précisons d'abord que, selon les données opérationnelles du ministère de la Santé et des Services sociaux (Gouvernement du Québec, s. d.), sous l'empire de la seule Loi de la protection de la jeunesse, 16 353 enfants étaient pris en charge par les services sociaux au 31 mars 1991. Si l'on examine la répartition de la clientèle selon les problématiques définies après évaluation, on observe, pour l'année 1989-1990, que deux catégories regroupent à elles seules près des trois quarts de cette clientèle : 48,8 % des enfants sont pris en charge pour cause de négligence et 24,3 % pour des troubles de comportement. Les autres problématiques sont celles de l'abandon (9,6 %), de l'abus sexuel (9,5 %) et de l'abus physique (7,8 %). Derrière ces catégories statistiques, il y a des problèmes socio-affectifs importants et souvent multiples. Une étude de la Commission de la protection de la jeunesse (Messier

et coll., 1989) s'est penchée plus particulièrement sur les « troubles du comportement » de jeunes placés par ordonnance en centre d'accueil. On peut y lire que les troubles reprochés le plus souvent aux jeunes (à environ la moitié d'entre eux) ont trait à des problèmes relationnels entre adultes et adolescents. Les récits de vie de jeunes placés en centre d'accueil rapportés par Binet et Sherif (1988) en donnent un témoignage éclatant, de même que les récits analysés dans le cadre d'une étude sur la fugue chez les adolescents vivant en milieu familial et en milieu institutionnel (Bernier et autres, 1991). Bien que la dynamique et les facteurs en cause présentent plusieurs traits distinctifs, les deux types de fugue ont à leur origine des problèmes vécus dans la famille ; très évidents dans le cas des fugues faites à partir du milieu familial, ces problèmes apparaissent aussi à l'arrière-plan des fugues de jeunes placés en milieu institutionnel. Dans les deux cas, les jeunes éprouvent un mal de vivre, écrivent les auteurs. Dans son ouvrage consacré à certaines des causes qu'elle a défendues en tant qu'avocate ou qu'elle a entendues en audience en tant que juge à la Chambre familiale de la Cour du Québec, Andrée Ruffo (1988) décrit de façon on ne peut plus concrète les souffrances et les blessures subies par les

enfants, et aussi par leurs parents, de même que le cheminement qui conduit les uns et les autres, d'abord devant le tribunal, ensuite face à l'institution du centre d'accueil. À l'origine des placements ou des prises en charge sans placement dont l'auteur reconstruit le développement socio-juridique se profilent des problèmes socio-affectifs vécus dans la famille et prenant forme de conflits, de rejets, de négligence, de violence physique ou psychologique, d'abandon². Ces problèmes se compliquent fréquemment de problèmes à l'école ou dans les relations avec les pairs et l'entourage plus large de la famille étendue ou du voisinage.

Devant ces problèmes socio-affectifs posés aux jeunes et par les jeunes, le placement apparaît lui-même comme une tentative de solution dramatique parce qu'il suppose souvent l'échec de mesures antérieures et le retrait du milieu naturel, avec ses possibles conséquences d'aggravation du problème d'origine. Même lorsque les jeunes réclament le placement pour échapper à leur milieu, il peut encore représenter en soi un problème. Toutes les prises en charge par les services se font donc dans un contexte socio-affectif problématique. Quelle serait autrement leur raison d'être ? Et ce sont les éducateurs et les éducatrices qui seront au premier rang de cette confrontation. C'est intentionnellement que nous utilisons ce terme parce que les premiers moments de cette rencontre entre les jeunes et les services prennent souvent la forme d'un combat, d'une opposition farouche à une mesure qu'ils rejettent de tout leur être, particulièrement dans les cas de placement sous forme de garde fermée.

Le fait de travailler avec une clientèle en difficulté, donc blessée et souffrante, est le lot quoti-

dien de la tâche de rééducation. Comment rester indifférent à cette souffrance ? « Impossible, sinon je ne ferais pas ce métier », affirmait sans hésiter une éducatrice collaborant à notre étude. Cette impossibilité n'est-elle pas à l'origine même de l'engagement dans la profession ? N'est-elle pas un agent moteur de toute intervention ? Nous touchons là un élément clé pour la compréhension de la prédominance de l'affectif dans la relation d'aide par la rééducation. Car cette sensibilité à la souffrance, s'exprimant sous forme de désir d'aider au moment du processus d'orientation professionnelle, est l'objet d'une construction ou d'une élaboration qui dépasse largement la personne aidante, ses émotions et ses sentiments. Tout l'appareil institutionnel compose avec cette sensibilité, il la modèle et l'utilise. Il le fait au moment de la formation de même qu'à travers la mise en place des caractéristiques environnementales de la relation d'aide. C'est ainsi qu'on peut dire que l'aspect affectif de la réponse apportée à la souffrance des jeunes, ou aux troubles qui l'extériorisent, loge à la fois au niveau individuel de l'aidant-e et dans la situation ou le contexte institutionnel de l'aide. Par ce contexte, nous entendons le centre d'accueil lui-même et ses liaisons à d'autres réalités institutionnelles. Cette élaboration de l'affectif rejaille à son tour sur les personnes et transforme la réaction à la souffrance des jeunes et à leur difficulté de la dépasser. S'il y a des problèmes d'ordre affectif en amont, il en apparaît d'autres en aval de l'exercice du métier. Avant de nous pencher sur eux, nous aimerions considérer l'espace intermédiaire, soit le travail de rééducation et le cadre que lui offre le centre d'accueil.

Construction institutionnelle de l'affectif dans la rééducation en centre d'accueil

Les aspects sous lesquels le travail de rééducation s'organise, avec en son centre la relation d'aide, sont chargés d'éléments affectifs dont la portée est sans doute accrue par le fait qu'ils ne deviennent conciliables que sous l'effet du passage du temps et de l'expérience, qu'ils demeurent parfois contradictoires, sinon difficilement compatibles entre eux. La relation avec les jeunes s'insère donc dans un ensemble dynamique où certaines forces, jouant dans des sens opposés, viennent exacerber les contenus affectifs déjà fortement présents³.

De plus, les aspects sous lesquels prend forme la dimension affective du travail de rééducation ne se comprennent pas que dans le présent. Ils sont le résultat de tendances socio-historiques qui donnent à cette dimension toute sa complexité. Le personnel en exercice œuvre dans des établissements qui ont connu de profonds changements, dont les uns sont contemporains et d'autres ultérieurs à l'apparition de la profession. Ces changements font encore sentir leurs effets dans le quotidien. Leur évocation n'est pas accessoire. Elle devient nécessaire pour fonder notre interprétation sur une base sociologique plus solide.

L'approche de la rééducation et la personnalité comme outil de travail.

L'approche de rééducation est définie localement, sous l'influence de critères proposés à partir du niveau plus englobant du ministère de la Santé et des Services sociaux⁴. Il n'y a donc pas lieu de parler d'approche unique, mais de variantes autour d'un noyau de principes, de prescrip-

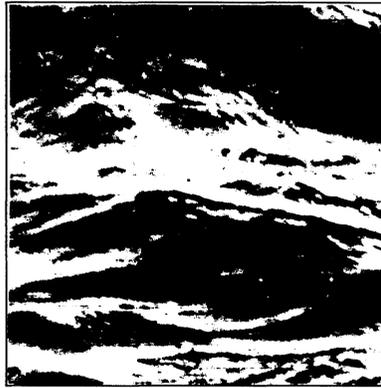
tions légales, de règles administratives et de normes professionnelles communes. Ainsi, l'organisation des services s'appuie sur des unités de vie où se côtoient les jeunes et le personnel éducateur dans un contact quotidien, régulier et par moments très intense. C'est la règle du « vécu partagé », de « la présence » à tous les événements ou activités de la journée et, de façon plus intensive, de « l'accompagnement » de l'éducateur pour assurer l'évolution du travail clinique auprès des quelques jeunes dont il est spécifiquement responsable. La formation de base reçue par le personnel en place colorera évidemment d'une teinte particulière la façon d'intervenir, soit dans les systèmes d'interprétation des problèmes, soit dans les moyens privilégiés pour créer ou stimuler les relations avec les jeunes dans le but de résoudre ces problèmes. Le cadre physique des services jouera également, en permettant plus ou moins de marge de manœuvre selon le type de garde.

Toutefois, indépendamment de ces variations dans l'organisation des services et l'approche d'intervention, la personne de l'éducateur ou de l'éducatrice est décrite comme le principal outil de travail, sinon comme un outil très important. Corollairement, ce rôle attribué à la personne suppose un travail à faire sur soi dont certaines épreuves sont spécialement exigeantes. Si la théorie psycho-éducative propose à l'éducateur d'être le miroir de l'agir pour les jeunes ou, comme l'écrit Lemay (1990), d'assumer « l'effort d'être le contenant des projections d'autrui » (p. 107) pour rassurer et faire prendre conscience de la signification de cet agir, nos résultats montrent clairement qu'il n'est pas toujours facile, surtout en début d'exercice, d'être ce miroir que les jeunes ont souvent envie de briser, quant à eux. L'éduca-

teur doit prendre les coups, la plupart du temps symboliques plutôt que physiques ; il est placé pour cela. Mais en même temps, il doit apprendre à ne pas les prendre, c'est-à-dire à ne pas les recevoir personnellement : il s'agit de « ne pas entrer dans le contenu » de l'agressivité des jeunes, dit-on. Ce travail de transformation de la façon de ressentir passe par des étapes dont les premières se révèlent particulièrement souffrantes ; elles se soldent dans bien des cas par des pleurs, des sentiments d'humiliation ou de dévalorisation, des remises en question du bien-fondé du choix professionnel.

L'affirmation que la personne est le principal outil de travail comporte un autre défi : l'authenticité dans la relation avec les jeunes. En retraçant l'évolution de la place donnée à leur identité personnelle propre dans l'intervention, les répondant-e-s de notre étude commencent souvent par admettre une tendance, au début, à se mouler sur quelque chose d'extérieur : l'école de pensée de leur institution de formation, l'approche imposée par le premier établissement d'exercice, la mentalité de leur première équipe de travail, etc. Or, on inculque à l'éducateur l'idée qu'il faut être soi-même dans la relation d'intervention. Cela n'entraîne-t-il pas la nécessité de s'investir, avec son style de personnalité, ses manières d'être,

de penser, de réagir spontanément ? L'éducateur doit en arriver à s'exprimer dans son intervention ou, autrement dit, à intervenir sans s'empêcher de s'exprimer. De fait, l'expérience aidant, la plupart considèrent avoir réussi à se dégager de ce modelage extérieur pour s'exprimer dans leur intervention professionnelle. Cependant, cette transformation ne se fait pas sans douleur, les étapes menant à l'affirmation de la personnalité étant parfois aussi difficiles à vivre que celles où l'on a cherché à la dissimuler sous les conventions du milieu, souvent amplifiées par les perceptions subjectives de l'éducateur.



Code de procédures ou relations ?

L'organisation de la vie des groupes réunissant jeunes et éducateurs est formalisée à l'intérieur de ce que l'on appelle, dans le jargon du métier, « le code des procédures » ou « le régime de vie ». On y trouve un ensemble de règlements que doivent suivre les jeunes et que le personnel éducateur doit faire respecter. On peut voir dans l'existence du code de procédures une application du respect du droit des jeunes à ce que les règlements qui les concernent soient ouverts et connus dans les établissements qui les accueillent. Le code de procédures apparaît aussi comme la matérialisation

d'une philosophie du contrôle, jadis beaucoup plus ferme et admise sans contestation dans les établissements, comme le relatent les plus âgé-e-s des répondant-e-s de notre enquête. Plusieurs éducateurs éprouvent cependant un malaise à travailler dans un contexte qui met une grande insistance sur le respect des procédures. Ils y lisent les signes d'une approche d'inspiration behaviorale qui aurait peu en commun avec une véritable démarche de rééducation. D'abord, trop de contrôle alourdit la signification du placement pour les jeunes et leur complice une réalité fort difficile à accepter au point de départ. D'ailleurs, remarquent les éducateurs, tous les jeunes d'une même unité de vie n'ont pas besoin d'une égale rigueur. Donner trop d'importance au code de procédures peut contribuer à l'illusion du conformisme, faire dévier des véritables problèmes en freinant leur expression, et retarder ou entraver le développement de la relation de confiance avec les jeunes, laquelle est vue comme la clé effective de l'aide.

Il nous paraît évident que le courant de remise en question des rapports autoritaires qui s'est fait sentir de façon générale en Occident depuis quelques décennies et qui a touché l'univers des rapports entre adultes et enfants et celui des rapports entre individus et institutions semble à l'œuvre dans la vision de ces éducateurs qui réclament plus de participation et moins de contrôle pour les jeunes. D'après les témoignages reçus, les centres d'accueil n'en seraient pas tous au même point par rapport au contrôle et au conformisme dans leur philosophie d'organisation. Des divergences au sein même des unités sont rapportées et ressenties plutôt péniblement : on a alors l'impression d'être privé de sa raison d'être

fondamentale auprès des jeunes, l'aide, et de devoir se consacrer à des tâches de surveillance de l'ordre.

Le poste d'emploi : statut contre statut

La composition du personnel des unités de vie en centre d'accueil répond, en partie, aux règles d'embauche définies selon les conventions collectives et les ressources disponibles pour l'ouverture de postes de travail. Généralement, les unités sont formées d'un noyau de permanents autour duquel gravite du personnel occasionnel effectuant des remplacements de courte ou de longue durée. Les unités peuvent également accueillir des stagiaires en voie de compléter un cycle d'études dans l'une ou l'autre des disciplines reconnues pertinentes. De toutes ces positions ou statuts à partir desquels se pratique la relation d'aide en rééducation, c'est, sans l'ombre d'un doute, le statut de stagiaire qui est le plus exigeant émotivement. Car l'éducateur stagiaire subit l'épreuve du « testing » de la part des jeunes. Ne disposant ni de la connaissance des règlements ni des ressources de l'expérience pour s'ajuster rapidement à un contexte nouveau, il doit affronter, tout en se sentant très vulnérable, les sarcasmes, l'intransigeance et l'agressivité des jeunes. Aussi le stage est-il envisagé avec inquiétude, peur ou même angoisse, selon l'information qui aura circulé au préalable. La supervision et l'encadrement seront des facteurs importants qui feront la différence entre un stage réussi ou non et consolidant ou non les bases de la confiance en soi pour la pratique à venir.

Si le statut de stagiaire est si vulnérable, c'est que les jeunes eux-mêmes fonctionnent au statut. Ils se donnent des statuts hié-

chisés, reconnaît-on. Ils interagissent entre eux et avec les éducateurs selon cette hiérarchie et celle qu'ils perçoivent chez les éducateurs. Les positions les plus faibles seront les premières visées. Les stagiaires vivent parfois cette interaction agressive comme un affront, comme « une claque en pleine face », d'autant qu'il leur est plus ardu d'en dépersonnaliser le contenu. Le personnel occasionnel est dans une position comparable, surtout en début d'exercice, lorsque, venant travailler sur appel, il passe successivement d'une unité à l'autre. Mais ce n'est pas le seul aspect éprouvant du statut « sans poste d'emploi régulier ».

Le statut d'emploi occasionnel entraîne plusieurs autres répercussions. Dans le cas des remplacements courts, le parachutage d'une équipe à l'autre ne comporte pas que le testing de la part des jeunes. L'adaptation aux horaires extrêmement changeants et imprévisibles du travail sur appel est ressentie comme très exigeante au plan physique, mais aussi aux plans psychologique et social : elle entraîne l'obligation de mettre des projets personnels de côté ou en attente, une restriction des contacts ou sorties avec les proches qui n'ont pas le même horaire ni la même organisation de vie. Au plan strictement professionnel, l'absence de statut d'emploi régulier rend impossible toute véritable intégration dans l'équipe et toute influence significative auprès des jeunes⁵. Un statut d'emploi précaire signifie toujours, à quelque degré, une position d'extériorité face au travail et, de ce fait même, une perte par rapport à son contenu significatif.

Avec le cumul de l'ancienneté s'ouvrira l'accès à des remplacements de longue durée (par exemple de six, douze, dix-huit mois).

Ce type de remplacement comporte une combinaison d'avantages et d'inconvénients qui engendreront des affects positifs et négatifs dans l'exercice du travail. Le remplacement long signifie qu'il sera désormais possible d'effectuer le travail tel qu'il était entrevu dans les aspirations et motivations initiales : relation d'accompagnement avec les jeunes, implication dans l'équipe et partage des responsabilités, reconnaissance, bien que pas toujours aisée, des autres membres de l'équipe. En somme, le remplacement long procure le sentiment d'avoir une influence sur l'évolution des jeunes et de réaliser ce pour quoi on a choisi la rééducation. C'est pour ces mêmes raisons qu'il est aussi à l'origine de frustrations. En laissant libre cours à un certain sentiment d'appartenance à une équipe, le remplacement long devient difficile à vivre au moment du départ, car il faut rompre les liens avec les collègues et avec les jeunes dont on aura eu la responsabilité particulière. L'expérience du remplacement long se termine ainsi par un deuil, tout comme elle aura pu aussi commencer par un deuil. S'il y a un remplacement, c'est que quelqu'un est parti, cette personne se révélant parfois sous les traits d'une figure idéale pour les jeunes qui, eux, refusent de la remplacer. Cela causera des blessures à dépasser, mais d'abord à vivre.

Le statut « sans poste d'emploi régulier » ne paraît pas tolérable au delà de certaines limites de temps. Les remplacements de courte durée deviennent vite insatisfaisants pour l'éducateur par rapport à l'atteinte de ses objectifs et de ses idéaux. Au mieux, ils donnent lieu à une enrichissante diversité d'expériences qui sera éventuellement transférable. Au pire, ils correspondent à une forme de gardiennage ayant peu de

rapport avec l'aide aux jeunes en difficulté. Quant aux remplacements de longue durée, s'ils offrent aussi l'avantage de la diversité, ils ne paraissent guère plus viables à long terme : la perspective du recommencement à répétition, avec son cycle d'engagement puis de coupure dans le vif des rapports de travail concrets laisse un arrière-goût certainement peu propice à un exercice gratifiant de la profession. Parmi les répondant-e-s qui ont participé à l'étude, ce sont les plus jeunes, c'est-à-dire ceux qui avaient moins de sept ans d'expérience, qui souffraient le plus des conséquences de l'absence de statut d'emploi régulier, les plus âgé-e-s ayant pour la plupart accédé à un tel statut immédiatement après la fin de leurs études, puisque le réseau des services était alors encore en expansion. Toutefois, le contexte de crise budgétaire que traverse l'appareil d'État depuis bon nombre d'années et l'évolution du système économique tout entier ne laissent présager que bien peu de changements pour le personnel qui sera embauché sous peu ou qui vient de l'être. Les transformations du marché du travail résultant des contraintes de flexibilité imposées par l'économie débouchent sur une précarisation constante du rapport à l'emploi (David, 1991). Il s'agit d'une tendance structurelle de fond. Il est à

craindre que cette tendance rende certains ajustements inéluctables dans tous les secteurs, dont celui des services dispensés par l'État en vertu des programmes sociaux. De plus il faut dire, sans vouloir à tout prix noircir le tableau, que l'intention exprimée par le Gouvernement du Québec (1991b) de mieux contrôler le dépassement des coûts des services de santé et des services sociaux suscite une interrogation majeure quant aux ressources qui seront allouées aux établissements à l'avenir, notamment pour l'embauche d'un personnel disposant de tous les avantages de la sécurité⁶.



L'éducatrice : tirillée entre deux images

Nous attaquons ici l'un des aspects à travers lesquels se vivent d'autres contradictions importantes dans l'organisation du travail en centre d'accueil et dans la relation d'aide où il prend forme avec les adolescent-e-s. Le sexe est une catégorie à laquelle se relie d'importantes mutations dans cette sphère professionnelle. La profession ayant été historiquement scindée selon le sexe de la clientèle, les femmes s'occupaient des filles et les hommes des garçons. Aujourd'hui, non seulement les établissements ont-ils ouvert leurs portes au sexe opposé pour l'embauche de leur personnel, mais encore des politiques de

mixité ont été mises en place pour accélérer ce processus. Ces politiques suscitent des mécontentements qui viennent attiser des problèmes qui couvent à d'autres niveaux de la réalité du travail concret.

Les paragraphes qui suivent traiteront des problèmes liés à la situation des éducatrices œuvrant auprès des adolescents, car la place manque ici pour élargir la question à d'autres problèmes liés au sexe. Dans leur contact quotidien avec les adolescents, les éducatrices rencontrent deux problèmes étroitement liés entre eux, mais que nous séparerons pour les besoins de l'analyse. Le premier découle de l'image négative de la femme qui imprègne la mentalité dominante dans les groupes d'adolescents. Les paroles, les gestes, les objets sont autant de supports à l'expression de cette image avec laquelle elles ont à transiger directement. Dans l'immédiateté du contact, elles n'ont pas le choix de recevoir l'agressivité qui se manifeste et tout ce qui la sous-tend. Même si on lui a enseigné à « ne pas entrer dans le contenu », l'éducatrice expérimente de façon parfois brutale ce que signifie le fait d'être « le contenant des projections d'autrui ». La nécessité qu'elle a de s'en dégager montre bien qu'elle a d'abord à entrer en contact avec cette agressivité. Certaines éducatrices refusent de se prêter à cette gymnastique émotionnelle et préfèrent travailler en centre d'accueil pour adolescentes. Si elles ne trouvent pas nécessairement là une image moins négative de la femme, elles se sentent du moins à l'écart de l'agressivité que véhicule quotidiennement cette image en contexte de services aux adolescents. Celles qui ont décidé de travailler avec la clientèle masculine se donnent des moyens pour rétablir la

situation lorsqu'elle est perturbée par cette agressivité ; elles le font sur des bases fonctionnelles, personnellement et thérapeutiquement parlant, ce qui à vrai dire revient au même. Elles refusent de subir ces comportements mais, en même temps, essaient de « travailler dessus », se reconnaissant un rôle privilégié de transformation des mentalités par leur position auprès des jeunes et leur relation avec eux.

Le deuxième problème que rencontrent les éducatrices relève des conflits avec la mère que vivent beaucoup de jeunes. Le rejet de l'image d'autorité de la mère dans la famille se transpose sur l'éducatrice côtoyée dans la vie quotidienne de l'unité ou dans l'accompagnement individuel. Qu'elle le veuille ou non, l'éducatrice est souvent investie en tant qu'image maternelle. De nouveau, elle doit prendre un recul par rapport à un contenu affectif agressif et ramener le jeune à la situation réelle à laquelle il fait face à travers elle. De nouveau, elle doit ne pas prendre personnellement ce dont sa personne a été la cible. Dans toutes ces opérations de mise à distance des contenus, l'éducatrice ne peut rester isolée. Elle a besoin du soutien de son équipe. À cet égard, comme à tous les autres, l'équipe est vue comme le relais des interventions individuelles. Une difficulté se pose cependant lorsque l'équipe n'est pas en mesure de jouer ce rôle. Le double problème que nous venons de décrire se complique ainsi, parfois, d'un problème dans les rapports avec les collègues. Tant des éducateurs que des éducatrices nous ont parlé d'une tendance, qui serait répandue chez les éducateurs, à vouloir protéger les éducatrices de l'agressivité des jeunes. Quelques éducatrices ont aussi parlé d'attitudes de domination ou de manque de confiance

de la part de leurs collègues ou de leur chef d'unité, ce qui pousserait ces derniers à vouloir se substituer à elles dans leur intervention. Bref, si des problèmes d'ordre sexiste existent au sein des rapports d'équipe, il sera difficile à l'éducatrice de s'appuyer sur l'équipe pour surmonter les problèmes liés à l'image négative de la femme ou au conflit avec la mère chez les adolescents.

Pour comprendre plus globalement la situation des éducatrices travaillant en centre d'accueil pour adolescents, il faut rappeler les politiques assez récentes de mixité du personnel dans les établissements : elles existent depuis 1985 selon nos données. En vertu de ces politiques, on a donné priorité à l'embauche de femmes dans des milieux qui étaient à forte majorité masculine. Concrètement, la situation des femmes intégrées à ces milieux se définit alors dans l'étroite association de trois facteurs : jeune âge, courte expérience et différence de sexe par rapport à la majorité masculine. Il peut s'y ajouter dans certains cas un quatrième facteur : le statut d'emploi occasionnel. Faire sa place et gagner la reconnaissance de l'équipe et des jeunes suppose donc un triple effort. Notons qu'une situation comparable vaut pour les éducateurs qui sont embauchés dans les centres destinés à la clientèle des adolescents.

Pour revenir plus directement à notre propos initial et conclure sur ce point, il semble justifié de voir dans les réactions des éducatrices des effets plus ou moins directs du travail de sensibilisation poursuivi, sous de multiples formes, par le courant féministe dans la société québécoise. Nées au cours des décennies 1950 et 1960, les femmes de notre étude ont grandi dans un contexte socio-historique en voie de transforma-

tion quant à la condition de la femme et aux rapports sociaux entre hommes et femmes. Sans contredire l'influence de facteurs d'ordre individuel, les effets de cette sensibilisation transparaissent à tous les niveaux évoqués à propos de l'intervention : émotions, conscience, action, décisions, etc. Si, d'un côté, les façons de réagir et de voir les relations avec l'autre sexe dans le travail de rééducation paraissent marquées par cette sensibilité, il est, d'un autre côté, permis de croire que ces nouvelles façons de voir, de penser et de réagir vont transformer tant soit peu l'objet et le contexte de ce travail. Ainsi pourrait-on dire que le féminisme devient en un certain sens un outil qui, suite à de nombreuses médiations, s'incorpore aux autres outils fournis par la formation et l'expérience.

L'objet du travail de rééducation : des jeunes en état de souffrance

Il est couramment admis que l'adolescence est une période agitée de la vie, faite de tensions et de conflits, où l'agressivité dirigée vers les adultes premiers responsables s'adresse aussi à toute la société. Pourtant, des études rapportées par Messier et ses collaborateurs (1989) et par Saucier et Marquette (1985) montrent que seule une minorité, soit environ le cinquième ou le quart des jeunes, vit son adolescence sous forme de crise intense et soutenue. Les jeunes qui se retrouvent en centre d'accueil pour « troubles de comportement graves » proviennent de cette minorité qui traverse son adolescence de façon tumultueuse. Qu'ils présentent ou non de tels troubles, les jeunes vivent des problèmes d'ordre affectif parce qu'il y a toujours une souffrance qui précède le placement ou qui s'y rattache directement.

De plus, de l'avis de plusieurs éducateurs de notre étude, les carences affectives caractérisent de plus en plus la clientèle dont ils ont à s'occuper.

Ces carences induisent dans la relation d'aide diverses difficultés que celle-ci a précisément pour but de résoudre. Le manque de confiance, l'insécurité, le besoin de faire confirmer l'amour sans cesse, le rejet, la dépendance, le besoin de fusion, etc. La relation avec les jeunes paraît alors fragile et toujours à reconstruire. Ce n'est pas seulement en fonction des problèmes des jeunes que cette relation paraît fragile, mais aussi parce que l'éducateur peut y être interpellé. Elle peut lui faire revivre des étapes de sa propre vie. De fait, certains éducateurs rapportent des étapes de vie par lesquelles ils s'identifient aux jeunes et expliquent leur orientation par un désir de combler un manque ou de réparer un tort. En ce sens, Mazerol et Villier (1990) parlent d'un métier-symptôme par lequel on veut réparer une souffrance qu'on a soi-même vécue. Sans qu'il y ait toujours lieu de parler de réparation, l'éducateur sent la difficulté ou le danger, dans la relation, de répondre aux demandes d'attachement « comme si elles lui étaient adressées ».

Ainsi, l'éducateur qui a choisi son métier parce qu'il aime les jeunes de même que le contact vivant

et dynamisant qu'il expérimente avec eux doit se mettre à distance, trouver la « bonne distance » entre eux et lui. Les demandes d'attachement sont de divers types : filial, amoureux, fraternel, amical. L'éducateur ne peut se permettre de nourrir le besoin d'attachement mais il doit s'en servir. Tout le problème est de savoir quand et comment. C'est l'enjeu propre au contrôle et à l'exploitation du transfert dans la relation thérapeutique. Dans leur récit de cheminement professionnel, plusieurs éducateurs font état de l'un ou l'autre épisode où des attachements particuliers débordant la relation d'aide se sont amorcés. Le défi consiste alors à désamorcer cet attachement lorsqu'il compromet la relation d'aide et, en même temps, à le faire sans compromettre cette relation : à le faire sans devoir la limiter ou l'interrompre. Les personnes qui ont dû s'y résoudre connotent toujours un tel événement de sentiments de regret ou de tristesse.

On le voit, ces embûches dans la relation d'aide vont bien au delà des risques de la séduction que tous les éducateurs et toutes les éducatrices rencontrent, particulièrement au moment de leur arrivée dans les unités de vie et surtout si leur âge les rapproche des jeunes. Ajoutons, pour finir, que face aux attachements qui émergent de la relation d'aide, il semble que chaque personne doive trouver sa voie de solution, en définissant elle-même la juste mesure de la distance avec laquelle elle se sent capable de rester en position d'aider. L'équipe et son responsable sont perçus comme ayant un rôle à jouer dans ce domaine. Toutefois, ils ne peuvent le jouer que dans la mesure où des relations de confiance existent. Or, les relations avec l'équipe apparaissent comme des sources de tiraillements, de conflits autant

que de support et d'encadrement du travail.



Relations avec les pairs, relations avec l'autorité

La relation d'aide se joue d'abord sur un plan interindividuel qui se trouve à être démultiplié par le contexte de l'équipe éducative et du groupe de jeunes. L'équipe est conçue comme le relais, le support de l'action individuelle, comme une instance qui la prolonge et lui sert d'étau lorsque surviennent les étapes les plus tourmentées. Par les échanges formels et informels qui y prennent place, l'équipe remplit cette fonction. Même si le jeune personnel doit gagner sa place auprès des aîné-e-s, on ne se plaint pas d'un manque d'appui ou de soutien de leur part. On ne voit pas non plus de problèmes dans l'existence d'une diversité de styles individuels d'intervention auprès des jeunes. Lorsqu'ils se présentent, les conflits avec l'équipe induisent des affects négatifs considérables, tels des sentiments de destruction ou de déni de soi, de non-reconnaissance du travail accompli. Cependant, il ressort davantage de nos résultats des problèmes ressentis par rapport à la direction d'équipe : recherche extrême d'homogénéité et de cohérence, favorisant un certain conformisme dans les prises de position ou l'action⁷ ; imposition

de vues émanant de l'administration centrale, étrangères à l'histoire de l'équipe, à ses traditions et aux besoins qu'elle exprime ; incompétence professionnelle et sexisme, parfois.

Les problèmes vécus en rapport avec l'autorité dans l'équipe débouchent sur des conflits menant eux-mêmes à des ruptures (démission, réaffectation), à des confrontations épuisantes lorsqu'elles se reproduisent trop souvent ou trop longtemps, à des compromis où des pertes sont encourues (abandon d'un poste régulier pour un poste occasionnel), à des atteintes à l'estime de soi (manque de respect dans ses valeurs, dans son identité), à des inquiétudes quant aux répercussions de ces conflits sur l'évolution des jeunes, qui ne peuvent qu'en souffrir. Il est un point sur lequel la sensibilité des éducateurs achoppe plus particulièrement en matière de conflits avec l'autorité : c'est le manque de fidélité à soi-même auquel ils peuvent inciter. Car il faut bien voir que l'authenticité n'est pas seulement une attitude ou une valeur à laquelle l'individu peut être personnellement attaché. L'authenticité est présentée comme une condition et comme une force dans l'intervention (Gendreau, 1991, 1990 ; Lemay, 1990). Au cours des années d'exercice, les occasions sont nombreuses de s'interroger sur l'authenticité face aux jeunes et sur les limites jusqu'où il est possible ou souhaitable de la pousser. Les jeunes sont en effet jugés habiles à saisir toutes les occasions de vérifier « qui » sont leurs éducateurs ou leurs éducatrices. De cette manière, les conflits nous semblent véhiculer un potentiel émotif d'autant plus grand. Par ailleurs, le conflit est aussi un phénomène qui est régulièrement utilisé dans la relation d'aide,

vu les caractéristiques de la clientèle.

En définitive, ce qu'il semble important de poser ici, c'est la question de savoir quelles sont les modalités et les contraintes expliquant l'accès à la direction d'équipe dans les établissements. Quelle place fait-on, dans la sélection, aux critères favorables à l'harmonisation de l'équipe tout entière et de celle-ci avec les objectifs de rééducation qu'elle poursuit ?

L'écart entre la complexité des problèmes et de la tâche et les moyens d'action

L'opinion est très répandue, chez nos répondant-e-s, que les problèmes dont souffrent les jeunes vont en s'aggravant. Cette opinion est partagée (Lemay, 1990). Les carences affectives se font plus nombreuses et plus profondes, estime-t-on ; des jeunes pré-psychotiques sont admis dans les établissements, les toxicomanies se présentent de façon plus massive, les problèmes socio-affectifs s'accompagnent d'une dimension culturelle ou ethnique qui s'était peu manifestée jusqu'à récemment. De nombreuses inquiétudes s'expriment : on se demande si certains de ces problèmes n'échappent pas aux compétences du personnel en place, s'il n'y a pas un danger de commettre certaines erreurs, malgré la bonne volonté. En d'autres termes, plusieurs craignent de ne disposer que d'un pouvoir très limité pour intervenir correctement et apporter de l'aide. Le personnel plus âgé éprouve une certaine nostalgie face à ces jeunes à la personnalité non structurée qui contrastent avec « les bons vieux délinquants » d'hier, plus agressifs et offensifs, mais aussi plus structurés et déterminés.

L'aggravation des problèmes pris en charge est un facteur de

complexification de la tâche. D'autres facteurs s'y ajoutent. Depuis quelque temps, tout au plus quelques années, la tâche s'est complexifiée sous l'effet du mouvement de désinstitutionnalisation qui s'est généralisé à l'ensemble des services. Ce mouvement a entraîné un rapprochement de l'intervention par rapport au milieu naturel et une prise en compte des autres institutions composant l'environnement des jeunes : famille, école, organismes communautaires. Alors que le centre d'accueil avait eu jusqu'ici tendance à se substituer à la famille, il est maintenant considéré comme un complément à la famille. Cela provoque un revirement majeur de l'intervention et oblige à une compréhension du sens du problème posé à la famille à travers le jeune et de l'équilibre qui se crée autour de ce problème (Mercier, 1990). Cette nouvelle approche exige aussi une mentalité transformée à l'égard de la famille (Lavigneur et Laurendeau, 1991). Pour les éducateurs de notre étude, l'opération, bien qu'admise en principe, est source d'interrogations, de critiques et d'insécurité. On doit d'abord faire remarquer que la majorité du personnel considère ne pas avoir la formation jugée nécessaire à cette fin. On apprend sur le tas. Les plus jeunes, qui en sont à leur début d'exercice, sont ceux qui montrent le plus d'inquiétude. Car au manque de connaissances sur l'intervention en milieu familial s'ajoute, pour la plupart, un manque de savoir et d'expérience en tant que parent, ce qui n'aide pas le rapprochement et donne le sentiment de ne pas être suffisamment crédible.

La dimension familiale de l'intervention représente un accroissement de la charge émotive attachée au travail, au sens que la réduction de la distance par rapport à la famille signifie un con-

tact plus étroit avec ce qui est cause de problème et de souffrance pour les jeunes. Les rencontres avec la famille ont valeur d'initiation. Elles font vivre une immersion au cœur de problèmes qui, en d'autres moments, ne sont saisissables que par l'agir individuel des jeunes. Cette nouvelle approche fait réaliser le degré de détérioration que présentent les rapports familiaux dans certains cas et fait mieux appréhender la mesure de l'effort que tous doivent fournir pour qu'une démarche de réadaptation ait lieu. Pour l'éducateur, les termes de l'efficacité de l'intervention se compliquent : il ne lui suffit plus de s'assurer que le jeune veut changer, il doit veiller à ce qu'il en soit de même pour toute sa famille.

Dans les centres touchés par notre étude, l'ouverture vers la famille est bien accueillie dans son esprit, mais elle soulève des critiques dans ses aspects pratiques : manque de clarté dans le partage des tâches entre l'éducation et le travail social, difficultés de communication, transfert de tâches déguisé pour cause d'insuffisance de ressources sociales : « on nous demande de faire le travail à la place des travailleurs sociaux ». Étrangement, les résultats d'une étude longitudinale faite en 1979 et en 1989 aux États-Unis (Siefert et autres, 1991) montrent que l'ambiguïté du rôle professionnel

est l'un des prédicteurs de l'épuisement chez les travailleurs sociaux. Sans chercher à généraliser de tels résultats, il reste pertinent de s'interroger sur les effets que subissent les éducateurs suite à la redéfinition de leur responsabilité par l'intégration de la famille dans leur champ d'intervention. Cette nouvelle responsabilité nous paraît venir s'ajouter à une charge déjà perçue comme lourde, compte tenu des mesures de soutien offertes et des conditions de l'intervention. Réduction des ressources de formation continue et de consultation professionnelle, rareté des ressources complémentaires à l'intervention éducative (par exemple pour les problèmes de toxicomanie) et, surtout, réduction du temps de séjour des jeunes, voilà autant d'aspects par lesquels les éducateurs sentent qu'il y a inadéquation, dans leur travail, entre les problèmes et les moyens de les résoudre. Le fait de voir des jeunes quitter le centre d'accueil avec les mêmes problèmes qu'à l'arrivée, ou presque, les amène à interroger le sens et l'utilité de leur travail, l'efficacité de leur aide.



Mise en perspective

Nous n'aurons réussi qu'à explorer certains des aspects par lesquels se concrétise l'élaboration de la dimension affective dans le travail de rééducation des

adolescent-e-s en centre d'accueil. Nous aimerions terminer en dégageant la portée psychique de ces conditions pour les sujets impliqués de façon directe et quotidienne dans ce travail. Car ces « acteurs » de l'intervention en deviennent aussi les « produits », en portent les traces. L'analyse du récit des cheminements sous l'angle de la durée de l'exercice professionnel révèle des transformations dans les façons de voir, de ressentir, d'agir et de réagir, d'anticiper les effets de ce travail d'intervention. Quels sont ces effets dans le temps et quelles sont les issues entrevues ou élaborées pour s'en dégager ? On découvre que les éducateurs se sentent exposés à un ensemble de conditions difficiles que l'on pourrait considérer comme des risques pour leur bien-être psychique au plan professionnel et personnel : anxiété devant l'agression, insatisfaction, tiraillements, etc. Pour y faire face, ils construisent, ou endossent, une interprétation qui leur sert de modèle de mise à distance ou de mise en perspective de leur implication dans ce travail. Nous l'envisageons comme une « culture de la survie » dans la profession. La psychopathologie du travail verrait sans doute ici l'influence d'une « idéologie défensive » (Dejours, 1990, 1980 ; Dejours et Arboulet, 1990) visant à donner un sens à une situation qui, autrement, en serait dépourvue en totalité ou en partie et resterait donc porteuse de souffrance.

La tentation du sentiment d'échec

D'après l'appréciation des éducateurs recueillie sur les 167 cas analysés dans une étude de la Commission de protection de la jeunesse (Messier et coll., 1989), 51 % des jeunes « réalisent beaucoup ou pas mal de progrès » suite

à l'intervention dont ils ont été l'objet en centre d'accueil. Les entrevues menées dans le cadre de notre étude nous ont cependant fait constater que les notions de « réussite », de « succès » et de « résultats » sont toujours abordées avec une prudence extrême. Ce sont presque des tabous dans le langage du personnel éducateur. L'incertitude est toujours présente dans la façon de considérer le travail avec les jeunes. On se demande, par exemple, si le changement va venir et s'il va durer, aspect qui échappe pour une grande part à l'appréciation de l'intervenant-e. On craint que les progrès soient freinés ou annulés sous l'effet du milieu où retournent les jeunes, que le moment de leur réinsertion sociale ne soit pas toujours venu, même si le temps de placement est écoulé. L'inquiétude la plus profonde qui s'exprime est de voir rechuter les jeunes et d'apprendre qu'ils se sont engagés dans un processus qui les mènera ou les a déjà menés à l'univers carcéral. Les éducateurs qui ont fait l'expérience de cas prenant une tournure dramatique, surtout en début d'exercice, se sont retrouvés face au sentiment d'échec. Ils décrivent alors cette étape comme une lutte qu'ils ont dû livrer contre la tentation de se juger responsables des événements en cause et comme le début d'une démarche pour éviter de revivre de tels épisodes.

La menace de l'envahissement

Tel qu'il est reconstitué dans le souvenir des premières années d'exercice, l'investissement est immense, débordant. Pour le jeune, on veut beaucoup, trop, à sa place même, ce qui risque de l'empêcher de vouloir, remarquent quelques éducateurs. On donne et on attend beaucoup en retour. Si on ne reçoit pas, c'est-à-dire si le

changement ne se produit pas, on est déçu mais on donne encore plus, dans l'espoir de le voir finalement arriver. On est entré dans la profession avec cet idéal de « changer le monde », idéal que les plus âgés de nos sujets font remonter à l'époque où les communautés religieuses étaient responsables des services et où ils ont eux-mêmes commencé à exercer. Il est néanmoins remarquable de retrouver ce même idéal chez des sujets plus jeunes, entrés dans la profession bien après cette époque qui s'est terminée au milieu des années 1970. La poursuite de cet idéal incite à s'oublier dans le travail, à ne plus compter son temps, à perdre de vue les limites de la vie privée et de la vie professionnelle. Ainsi qu'une éducatrice le formulait, « tu penses au travail, tu manges au travail, tu dors au travail, c'est rendu que ton chum c'est le travail ! » De même, des éducatrices excluent, momentanément ou pour de bon, des projets de maternité, jugeant la profession et la famille difficilement compatibles. Bien que le contexte, les objectifs et les véhicules idéologiques soient tout à fait différents, cet investissement massif dans le travail, avec pour but de tout faire pour les jeunes, fait penser à la recherche de l'excellence cultivée dans le monde de l'entreprise soumise à la gestion managériale (Aubert et de Gaulejac, 1991). À terme, cette quête sans fin d'un idéal de perfection (l'aide doit mener au changement) fragilise le sujet qui en est porteur parce que cet idéal se bute régulièrement aux données de la réalité (l'aide ne suffit pas... toujours). Plusieurs facteurs, dont les plus anciens remontent au choix professionnel, favorisent et légitiment cette façon de vivre la relation d'aide. La formation vient la consolider. Les conditions d'exercice l'entretiennent. Ainsi, il paraît

quasi impossible de fixer des limites claires et nettes au temps d'investissement parce qu'on travaille avec des êtres humains et non avec des choses. En état de carence pour plusieurs, ils demandent sans cesse de l'attention. En état de crise, à l'un ou l'autre moment, ils ne peuvent être laissés à eux-mêmes. De plus, la relation d'aide n'étant qu'un aspect parmi d'autres de la tâche, le temps excédentaire qui y est consacré est difficile à reprendre pour soi parce qu'il y a toujours autre chose à faire et parce que tout le monde est dans la même situation.

139

Du feu sacré au burnout

La métaphore du feu est très prégnante dans la conception que l'on se fait de l'engagement dans la profession. Métaphore dont les termes se transforment avec le temps. On vient à cette profession avec le « feu sacré » et on se donne sans compter, animé d'une « ardeur » à toute épreuve. « On a la flamme. » On se dépense, on ne craint pas les défis. Au début, on se sent capable de tout entreprendre, « on pète le feu ». Mais, petit à petit et à force de maintenir ce régime, on découvre qu'on est peut-être en train de « se brûler ». On sent les signes de l'épuisement ou on les observe autour de soi, on commence à penser aux précautions à prendre pour échapper au burnout. Mais elles viennent parfois trop tard et il faut alors se retirer momentanément pour se guérir de la brûlure interne causée par un investissement trop intense. Enfin, l'image de la « destruction de soi » vient compléter cette métaphore du feu qui produit de l'énergie mais qui, d'un même souffle, la consume.

De fait, les récits de cheminement professionnel ne révèlent que quelques cas d'épuisement réel obligeant à un retrait du milieu

de travail. Ce à quoi la vision des éducateurs fait plutôt référence, c'est la notion d'un travail dur, fatigant, exigeant et c'est la crainte que la fatigue ne mène à la longue à un état général d'épuisement des ressources personnelles et de désabusement, où l'activité professionnelle serait vidée de son sens original. D'une part, cette façon d'entrevoir l'épuisement rejoint le point de vue voulant que le burnout corresponde plus à un processus d'attribution par lequel on décide qu'un ensemble de signes est dû à des conditions de travail précises qu'à une catégorie nosographique comme telle (Bibeau, 1985). D'autre part, cette vision des répondant-e-s s'insère bien dans la description que donnent du burnout les analyses portant sur les professions à vocation sociale (« helping professions ») : « ce sont les caractéristiques mêmes de la situation d'aide qui provoquent des problèmes chez les travailleurs de ces professions » (Bibeau, 1985 : 39). Toutefois, les sujets mettent aussi en cause leur propre facilité à surinvestir.

Le retrait

Phénomène inverse, la réaction de retrait devant les exigences ou la complexité de la tâche, et suite au succès relatif qu'on peut attendre de ses efforts, conduirait des éducateurs à se dégager, à s'extraire de la situation, à y deve-

nir insensibles. Nous devons préciser que personne n'a fait état d'un tel rapport à son travail. Il a été plutôt observé par les responsables de l'encadrement des équipes de travail. Dans ce cas, la relation d'aide serait compromise parce que l'éducateur a tendance à attribuer exclusivement le peu ou le manque d'évolution de la situation aux jeunes ou aux facteurs institutionnels (par exemple la durée du placement). Il serait en même temps porté à ne pas dépasser le niveau du comportement, à ne pas chercher à comprendre les problèmes sous-jacents et à valoriser le conformisme. Un tel type d'engagement face au travail peut être induit par le type d'approche qui domine dans le milieu ambiant. Il est ainsi possible qu'il s'explique plus par la prédominance de l'approche behaviorale dans l'établissement même ou par la formation reçue que par une réaction d'ordre personnel à la complexité et aux exigences de la tâche. Étant assez peu saturé sur ce point, notre matériel ne nous permet pas d'élaborer davantage sur ce problème du retrait, mais il semble qu'il y ait là un nœud venant bloquer la relation d'aide.

La réinterprétation de l'échec et de la réussite

L'approche idéaliste fait généralement place à une approche personnelle plus réaliste. Avec le temps, et tirant leçon du contact avec la réalité des jeunes, les éducateurs constatent que « l'amour ne suffit pas », que leur ardeur et leur vouloir ne changent rien aux problèmes des jeunes. Une nouvelle perspective s'installe. Elle suppose un certain deuil par rapport à l'idéal de départ. Elle consiste à réduire ses attentes, à avancer « à petits pas », à redéfinir les objectifs de changement en fonction des capacités de changer

telles qu'elles sont perçues en chaque jeune. Cette approche plus réaliste opère une décentration de l'efficacité de l'intervention. Désormais, l'éducateur ne se considère plus comme le seul facteur de progrès : d'autres facteurs, dont les jeunes eux-mêmes, leur milieu et la vie en général, pourront les aider à évoluer et à se sortir de leur condition. On se dit que ces adolescent-e-s auront au moins franchi une étape et qu'il est impossible, ou rarissime, qu'on leur nuise.

La réussite est donc entièrement relativisée, par opposition à un idéal messianique de changement du tout au tout, véhiculant l'image du jeune sortant du centre d'accueil comme blanchi, arraché à son passé. On a écrit qu'être éducateur, c'est apprendre à travailler dans l'incertitude (Gendreau, 1990). Il semble que les répondant-e-s de notre étude, hommes ou femmes, plus ou moins expérimenté-e-s, exerçant leur profession à partir d'un poste de travail régulier ou précaire, assument très largement cette incertitude. Par contre, on ne saurait négliger de rappeler l'importance très grande qu'ils accordent aux nouvelles positives concernant les jeunes après leur sortie du centre d'accueil. La plus haute gratification semble être en effet la visite des jeunes qui reviennent sur place voir leur éducateur ou leur éducatrice pour dire ce qu'ils sont devenus, où ils en sont rendus. Ce sont des témoignages vivants de la réussite de la relation et de l'intervention avec, en prime, des marques de reconnaissance et d'affection. Ces moments de retour sur la réalité (l'expression anglaise « feed-back » paraîtrait ici plus appropriée) sont extrêmement valorisés, sans doute parce qu'ils font contrepoids à l'effort constant de rationalisation face à l'incertitude et à la tentation du

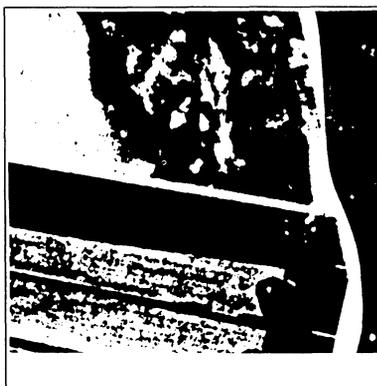
sentiment d'échec, de mise à distance de tous les affects négatifs que la relation aura constamment fait émerger.

Un certain détachement

Dans le cours de leur expérience, les éducateurs en arrivent à restreindre l'envahissement de leur vie privée par le travail. Mais tous signalent que, loin d'être une chose donnée d'avance, cette attitude doit s'apprendre. Les moyens varient avec les personnes et les résultats avec le temps. La plupart considèrent qu'avec les années il devient plus facile de se libérer rapidement des préoccupations du travail. L'accès à un poste régulier et stable est un des facteurs qui facilitent cet allègement car il rend les activités de travail prévisibles et laisse plus de place à l'élaboration et à la réalisation des projets personnels. Il permet donc une réappropriation du temps. En confirmant un statut tant au sein de l'équipe que face aux jeunes et en faisant entrevoir la stabilité, il donne une sécurité et une assurance qui favorisent peut-être un repositionnement du travail dans l'ensemble des sphères d'activité et des intérêts individuels. D'autres facteurs comme le cumul des années d'exercice et les expériences de vie hors-travail viennent recomposer le tableau des objets d'investissement, le travail y figurant désormais parmi d'autres.

Le désir et la capacité, au niveau individuel, d'aborder l'exercice de la profession avec un certain détachement et de faire la coupure une fois le quart de travail terminé apparaissent comme le résultat de l'action conjuguée de divers facteurs au niveau socio-historique et culturel. La laïcisation des services et la syndicalisation du personnel dans la plupart des établissements ont peu à peu introduit de nouvelles règles formelles et informelles quant à

l'emploi du temps et une nouvelle morale du travail. Phénomène que l'on a vu se produire avec les professions infirmière et enseignante, l'idéologie du don de soi et du dévouement sans limites a dû céder le terrain à la défense des conditions de travail (Mellouki, 1989 ; Petitat, 1989). Avec un léger décalage dans le temps, on a assisté à la montée en force des valeurs et des droits individuels. Toute une série de notions se sont imposées dans les mentalités, dans un mouvement de promotion de l'affirmation des besoins individuels, de la réalisation de soi, de l'épanouissement personnel, du fait d'être bien dans sa peau. Toutes ces transformations, ne serait-ce qu'au plan matériel de la négociation des conditions de travail, n'ont pu que contribuer à l'écllosion d'un type d'investissement de travail plus nettement circonscrit.



Une morale de la durée limitée

Comme on admet généralement que la profession est épuisante physiquement et moralement, qu'elle vide ceux qui l'exercent et siphonne leurs énergies personnelles, la plupart se disent qu'ils en sortiront assez rapidement au cours de leur vie active. À la question que posait Rivard (1980) il y a plus de dix ans, celle de savoir s'il est possible de rester éducateur toute sa vie, nos

résultats apportent une réponse négative si l'on s'arrête à ce que les gens pensent. L'idée est acquise qu'on ne peut pas durer dans cette profession : on ne se voit pas l'exercer au-delà de l'âge de 35 ou 40 ans⁸. La réflexion sur les possibilités de durer ou non se révèle comme contrainte par une morale : « Je ne serai plus efficace et ce serait malhonnête de continuer » ou « le jour où je n'aurai plus de plaisir et où je viendrai à reculer, je vais m'arrêter ». Morale personnelle et morale altruiste se côtoient. Au fond, c'est toujours l'idée que l'on ne doit pas durer si on ne répond plus à un certain idéal de pratique. Paradoxalement, cette morale n'aide-t-elle pas à durer ? Le fait de savoir qu'il est admis qu'on puisse désirer se retirer assez tôt ne produit-il pas un certain allègement de la charge psychique du travail ?

Quant à la perspective de mobilité verticale, elle jouerait en sens contraire. Étant fort restreinte, elle n'encourage pas une projection de l'exercice sous une autre forme pour le long terme. Les postes d'encadrement sont d'ailleurs peu valorisés et convoités par les éducateurs. Quant aux déplacements à l'horizontale, ils se solderaient par une perte des acquis et ils sont donc automatiquement exclus. Les projets de sortie de l'exercice du métier tel qu'on l'a décrit sont nombreux. Deux points intéressants s'en dégagent. D'abord, ces projets s'appuient toujours sur un transfert des habiletés et du savoir d'expérience acquis au cours de la pratique. Ensuite, et surtout, ils s'orientent pour la plupart directement ou indirectement vers le domaine de la relation d'aide (aux jeunes, aux parents, à la famille) ou encore vers un domaine où les « relations humaines » sont prédominantes (par exemple gestion de personnel). On peut donc consta-

142

ter que malgré des conditions d'exercice comportant une charge émotionnelle et affective intense et malgré les effets qu'ils lui attribuent, les éducateurs restent attachés à un type d'activité professionnelle voisin du leur et nécessitant un investissement comparable. Avec la différence qu'ils ne se voient plus dans un rapport d'aussi étroite proximité avec les destinataires de leur aide. Serait-ce par cet aspect que la profession entraîne usure et fatigue ? Si la réponse était affirmative, il faudrait s'arrêter et repenser ce qui définit la spécificité même du travail de rééducation : l'être avec, le vécu partagé, l'accompagnement dans le quotidien. Entreprise considérable mais peut-être finalement utile.

Conclusion provisoire

Les éducateurs forment l'une de ces catégories socio-professionnelles où, comme l'écrivait Dejours, « le désir est au fondement même de l'activité de travail » (1983 : 1875). Le désir ne fait pas de doute, il préside au choix et aux étapes de l'entrée dans la profession. Il se nomme « désir d'aider ». Au fil d'une démarche plus ou moins intentionnelle, il conduit à un exercice qui consiste à s'attaquer aux difficultés de vivre des jeunes. Face à ces ressources humaines que sont les éducateurs et les éducatrices, nul

besoin de mettre en place des mécanismes de mise sous tension et des structures de sollicitation de l'adhésion aux objectifs de l'organisation du travail comme cela se passe dans la recherche de l'excellence de la gestion managériale (Aubert et de Gaulejac, 1991). L'adhésion est acquise au départ. Les conditions de l'exercice du métier vont jouer sur ce désir, y puiser, mais aussi introduire des contraintes qui risquent de l'émousser. Induites en partie par le contexte social global et modulées par l'action individuelle, les conditions du travail de rééducation en centre d'accueil favorisent la formation et la circulation d'affects nombreux et intenses dont les uns sont positifs et les autres négatifs. C'est principalement sur ces derniers que s'est portée notre attention ici. On a ainsi vu comment les éducateurs et les éducatrices vivent la souffrance dans l'exercice d'un métier qui a pour but de réduire celle des autres, celle des jeunes. L'élaboration d'une culture de la survie, qui correspond assez bien à ce que l'on pourrait appeler une idéologie défensive du métier, vise à protéger de cette souffrance et facilite le maintien en exercice.

En terminant, il nous semble important de signaler que, jusqu'à une époque encore récente, le surinvestissement au travail équivalait sans doute aussi à une certaine culture de survie : c'était la façon d'être reconnu dans son milieu de pratique, de s'y intégrer et d'y demeurer. Le passage du surinvestissement à un investissement plus pondéré, plus mesuré apparaît comme la superposition ou la rencontre de deux tendances, l'une individuelle, l'autre socio-historique. Ce passage reflète les transformations de la réalité du travail et des valeurs qui y sont attachées. Dans l'esprit de nos répondant-e-s, laisser au tra-

vail ce qui revient au travail, c'est cultiver un état de vigilance qui permet de conserver l'intérêt, la conviction et le désir d'aider sans pour autant se laisser envahir et s'épuiser. C'est entretenir la flamme sans s'y brûler, c'est chercher à éviter que la pratique de la relation d'aide se retourne contre l'aidant-e et qu'il n'y ait plus de désir dans l'aide. Il reste à montrer comment cette vision du travail de rééducation rejoint le bien-être des jeunes et quel rapport elle peut avoir à l'évolution actuelle des services.

Monique Cournoyer
Institut québécois de recherche
sur la culture

Notes

¹ Nos commentaires s'appuient sur l'analyse de données recueillies dans le cadre d'un projet réalisé à l'Institut québécois de recherche sur la culture, portant sur le cheminement professionnel des éducateurs et éducatrices en centre d'accueil et de réadaptation. Ce projet a été mis sur pied pour répondre à un ensemble de questions pratiques qui se posent aux établissements eu égard à l'accès à la profession et à l'évolution des carrières dans le temps. Le projet est poursuivi dans huit centres d'accueil et de réadaptation du Québec. Il est financé conjointement par les centres participants, l'Institut québécois de recherche sur la culture, l'Association des centres d'accueil du Québec et le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. Léon Bernier et Monique Cournoyer en assument la réalisation, avec la collaboration d'un comité de recherche composé de représentant-e-s des établissements. La cueillette des données a été faite au moyen d'entrevues menées auprès de 56 éducateurs et éducatrices, pour la plupart membres du personnel régulier et du personnel d'encadrement. L'approche retenue est une combinaison du récit de vie et du récit de pratique. Trois critères ont été utilisés pour la constitution de l'échantillon : le sexe, le statut d'emploi (avec ou sans poste) et la durée de l'expérience (moins de sept ans et sept ans et plus).

² La Loi sur la protection de la jeunesse précise les différents motifs donnant lieu à l'intervention des instances de protection (Gouvernement du Québec, 1991).

³ Notre démarche d'analyse s'est inspirée de plus ou moins près de trois courants d'analyse différents. D'abord, la psychopathologie du travail, dont Christophe Dejourns est sans doute le représentant le plus connu, et qu'il faut bien distinguer des travaux sur le stress et l'épuisement professionnel (Chanlat, 1990). Ensuite, le courant portant sur la culture d'entreprise et la recherche de qualité ou d'excellence, illustré par les travaux de N. Aubert et V. de Gaulejac (1991). Enfin, le courant des études sur le burn-out, dont Farber (1983) délimite la perspective et dont Bibeau (1985) faisait le bilan après dix ans d'existence, nous a aussi fourni des éléments d'interprétation utiles.

⁴ En 1987, un groupe de travail composé de représentants des centres d'accueil et de réadaptation produisait un volumineux rapport sur l'orientation des services, dont les propositions et recommandations ont ensuite été reprises par le Ministère sous forme de guide préparé à l'intention des établissements du réseau. L'approche est ainsi définie par un mouvement de va-et-vient constant entre le centre et la périphérie du système des services (voir Groupe de travail, 1987, et Gouvernement du Québec, 1990).

⁵ Selon nos résultats préliminaires, pour sept des établissements participants pour lesquels des données étaient disponibles pour l'année 1990, les emplois avec statut régulier et les emplois sans statut régulier équivalaient respectivement à 63 % et à 37 % des postes, soit un rapport d'environ deux pour un.

⁶ Les dépenses encourues pour l'ensemble des services de santé et des services sociaux correspondent actuellement à près du tiers (31,1 %) de toutes les dépenses budgétaires de la Province.

⁷ Selon Renou (1991), l'application du modèle psycho-éducatif du milieu thérapeutique institutionnel voulant faire contre-poids à l'histoire individuelle exige homogénéité et cohérence pour cimenter l'idéologie et les actions individuelles dans une action de groupe. La rigidité à laquelle mènerait cette recherche d'homogénéité et de cohérence serait, à son avis, l'envers des qualités du modèle.

⁸ De fait, la durée dans la profession est un phénomène réel. Selon nos calculs préliminaires sur six des huit établissements participant à l'étude, en 1990, un peu plus des deux cinquièmes des éducateurs (41,8 %) étaient en exercice

depuis sept ans ou plus, dans l'établissement de référence.

Bibliographie

AUBERT, Nicole, et Vincent de GAULEJAC. 1991. *Le Coût de l'excellence*. Paris, Seuil, 341 p.

BERNIER, Léon, Anne MORISSETTE et Gilles ROY. 1991. *La Fugue chez les adolescent(e)s : fuite d'un milieu ou réappropriation d'un destin*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 177 p.

BIBEAU, Gilles. 1985. « Le burn-out : 10 ans après », *Santé mentale au Québec*, 10, 2 : 30-43.

BINET, Lise, et Teresa SHERIF. 1988. *15 ans et en centre d'accueil*, tome 1 : *Une vie à raconter*. Québec, Centre des services sociaux de Québec.

CHANLAT, Jean-François. 1990. « Théories du stress et psychopathologie du travail », *Prévenir. Travail et santé mentale*, 20 (1er semestre) : 117-127.

DAVID, Hélène. 1991. « L'avenir de la sociologie du travail », *Sociologie et sociétés*, 23, 2 (automne) : 43-47.

DE LA CRUZ, Marie-José, et Pierre ROCHE. 1990. « Comment se mobilisent et circulent les affects en milieu de travail (le cas des agents de conduite des chemins de fer) », *Prévenir. Travail et santé mentale*, 20 (1er semestre) : 45-55.

DEJOURS, Christophe. 1980. *Travail et usure mentale, essai de psychopathologie du travail*. Paris, Le Centurion, 155 p.

DEJOURS, Christophe. 1983. « Réactions psychopathologiques aux ruptures involontaires d'activité professionnelle (retraite, licenciement, maladie, reclassement) », *Psychologie médicale*, 15, 11 : 1875-1880.

DEJOURS, Christophe. 1990. « Introduction », *Prévenir. Travail et santé mentale*, 20 (1er semestre) : 17-21.

DEJOURS, Christophe, Claude VEIL et Alain WISNER, dir. 1985. *Psychopathologie du travail*. Paris, Entreprise moderne d'édition, 214 p.

DEJOURS, Christophe, et Elizabeth ARBOULECHI. 1990. « Itinéraire théorique en psychopathologie du travail », *Prévenir. Travail et santé mentale*, 20 (1er semestre) : 127-149.

FARBER, Barry A. 1983. « Introduction: A Critical Perspective on Burnout », dans *Stress and Burnout in the Human Ser-*

vice Professions. Pergamon Press : 1-20.

GENDREAU, Gilles. 1990. « Pour une recherche de sens à l'action quotidienne de l'éducateur », *La Revue canadienne de psycho-éducation*, 19, 2 : 71-83.

GENDREAU, Gilles. 1991. « Pour bien prendre le virage de l'an 2000 : les défis de l'action psycho-éducative », *La Revue canadienne de psycho-éducation*, 20, 1 : 29-39.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. 1990. *Cadre de référence sur l'orientation et l'organisation des centres de réadaptation pour jeunes en difficultés d'adaptation*. Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction des communications, 76 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. 1991a. *Loi sur la protection de la jeunesse*. L.R.Q. chapitre P-34.1, à jour au 26 février 1991. Éditeur officiel du Québec.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. 1991b. *Les Services de santé et les services sociaux au Québec. Un financement équitable à la mesure de nos moyens*. Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux, 128 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. Sans date. *Centres des services sociaux. État de la situation au 31 mars 1990*. Ministère de la Santé et des Services sociaux, 145 p.

GROUPE DE TRAVAIL. 1987. *Le Centre de services de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation*. Proposition au ministère de la Santé et des Services sociaux d'un guide d'orientation et d'organisation des centres de réadaptation pour jeunes mésadaptés socio-affectifs. 512 p.

LAVIGUEUR, Suzanne et Richard LAURENDEAU. 1991. « La collaboration éducateur-famille : un choix qui modifie l'attitude de l'intervenant », *La Revue canadienne de psycho-éducation*, 20, 2 : 123-137.

LEMAY, Michel. 1990. « L'éducateur face à la psychopathologie de la vie quotidienne », *La Revue canadienne de psycho-éducation*, 19, 2 : 101-115.

MAZEROL, Marie-Thérèse, et J. VILLIER. 1980. « Le métier d'éducateur : un métier-symptôme », *Annales de Vaucluse*, 17 : 143-150.

MELLOUKI, M'Hammed. 1989. *Savoir enseignant et idéologie réformiste*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, Documents de recherche, 392 p.

MERCIER, Jacques. 1990. « Le centre d'accueil, un substitut ? », dans Denise LEMIEUX, dir. *Famille d'aujourd'hui*. Québec, Institut québécois de recher-

« Laisser le travail au travail ». La relation d'aide en ré-
éducation des adolescent-e-s

144

che sur la culture, en collaboration avec
le Musée de la civilisation : 199-213.

MESSIER, Camille, avec la collaboration
de conseillers et conseillères de la Com-
mission. 1989. *Les Troubles de compor-
tement à l'adolescence et leur traitement
en centre d'accueil de réadaptation à la
suite d'une ordonnance de protection*.
Québec, Commission de protection des
droits de la jeunesse, 287 p.

PETITAT, André. 1989. *Les Infirmières, de
la vocation à la profession*. Montréal,
Boréal, 408 p.

RENOU, Marcel. 1991. « La psycho-
éducation : une critique rétrospective de
la conception traditionnelle », *La Revue
canadienne de psycho-éducation*, 20, 2 :
151-167.

RIVARD, André. 1980. « Peut-on rester
toute sa vie un éducateur engagé dans
le vécu quotidien avec des jeunes inad-
aptés ? », *La Revue canadienne de
psycho-éducation*, 10, 1 : 68-73.

RUFFO, Andrée. 1988. *Parce que je crois
aux enfants*. Montréal, Les Éditions de
l'Homme, 230 p.

SAUCIER, Jean-François, et MAR-
QUETTE. 1985. « Cycles de l'adoles-
cence, processus sociaux et santé
mentale », *Santé mentale au Québec*,
17, 1 (avril) : 27-33.

SIEFERT, Kristine, Srinika JAYARATNE et
Wayne A. CHESS. 1991. « Job Satisfac-
tion, Burnout, and Turnover in Health
Care Social Workers », *Health and
Social Work*, 16, 3,

NOUVELLES PRATIQUES SOCIALES

Volume 4, numéro 2
Automne 1991

LA RÉFORME, VINGT ANS APRÈS

- Table ronde sur la pratique sociale à l'heure de la réforme Côté
- Bilan communautaire des plans régionaux d'organisation des services en santé mentale
- Du bénévolat au non-bénévolat
- La gestion publique du système socio-santaire
- La réforme éclaire au CSS de Québec
- Entrevue avec Jean-Bernard Robichaud sur son passage au CSSMM

Presses
de l'Université
du Québec

LA RÉFORME, VINGT ANS APRÈS

Il y a eu 20 ans en décembre 1991 que le fameux projet de loi 65 sur les services de santé et les services sociaux a été voté à l'Assemblée nationale du Québec. Lancée dans la foulée de la vaste entreprise de modernisation générée par la Révolution tranquille et directement inspirée des premiers travaux de la Commission Castonguay-Nepveu, la réforme ainsi amorcée a entraîné des vagues de changements profonds aux effets inégalement désirables et désirés selon les aspects considérés et les points de vue adoptés.

Le présent dossier relate des témoignages et des analyses desquels se dégage, selon nous, un portrait d'ensemble assez fidèle de ce qu'ont été et de ce que sont devenues les conditions de la pratique sociale. Bien modestement, nous espérons aussi que ce dossier contribuera à rendre plus clairs les enjeux qui se présentent à ce moment-ci pour l'ensemble des champs de pratiques sociales. Puisse-t-il également stimuler la capacité et la volonté de parler et d'agir des acteurs sociaux concernés par les nouvelles voies dans lesquelles le réseau s'apprête à s'engager en conséquence de la refonte des structures amorcées par la réforme Côté.

Je m'abonne à la revue **Nouvelles pratiques sociales**
à partir du Volume _____, numéro _____

	3 ans (6 numéros)	2 ans (4 numéros)	1 an (2 numéros)
Individu :	<input type="checkbox"/> 43 \$	<input type="checkbox"/> 33 \$	<input type="checkbox"/> 20 \$
Étudiant :	<input type="checkbox"/> 30 \$	<input type="checkbox"/> 22 \$	<input type="checkbox"/> 13 \$
Institution :	<input type="checkbox"/> 64 \$	<input type="checkbox"/> 46 \$	<input type="checkbox"/> 27 \$
Étranger :	<input type="checkbox"/> 72 \$	<input type="checkbox"/> 52 \$	<input type="checkbox"/> 30 \$

Je désire recevoir
le numéro de
Nouvelles pratiques sociales
« La réforme,
vingt ans après »
au prix de 16 \$ l'unité

Nom : _____

Adresse : _____

Ville : _____

Province : _____ Pays : _____ Code postal : _____

Chèque ou mandat postal ci-joint

Visa Mastercard

No de carte _____

Date d'expiration _____

Signature _____

Libellez votre chèque ou mandat postal à :
Nouvelles pratiques sociales
Presses de l'Université du Québec
C.P. 250, Sillery, Québec, G1T 2R1
Téléphone : (418) 657-3551, poste 2860
Télécopieur : (418) 657-2096