

UFR Sciences de l'Homme et de la Société

Département des Sciences de l'éducation

Master 1 Sciences de l'éducation – F.O.A.D.

Dossier Exploratoire de Recherche (D.E.R.)

**L'ELABORATION DES SAVOIRS
CHEZ LES EDUCATEURS SPECIALISES**

De l'expérience à l'intention de professionnalisation

JAEGER Anne

Numéro étudiant : 21613093

Tuteur : GUIRIMAND Nicolas

Session 1

Année universitaire 2016-2017

Attestation d'authenticité

*Ce document rempli et signé par l'étudiant
doit être inséré dans le DER après la page de garde.*

Je, soussigné(e) : Anne Jaeger

Étudiant(e) de : Master 1 Sciences de l'Éducation F.O.A.D.

Établissement : Université de Rouen

Certifie par la présente que le texte soumis ne comporte aucun passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Tinténiac, le 23 avril 2017

Signature de l'étudiant(e)

Anne Jaeger

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires, sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié. Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les EPCSCP. La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Remerciements

Nous remercions toutes celles et ceux qui nous ont accompagnée et soutenue durant la rédaction du Dossier Exploratoire de Recherche (D.E.R.) et durant cette année de Master 1 en Sciences de l'Education F.O.A.D. à l'Université de Rouen.

Nous remercions tous nos proches qui ont été d'un soutien formidable en particulier lors des moments de découragement. Sans eux, ce dossier exploratoire de recherche n'aurait pas vu le jour.

Nous remercions notre tuteur de dossier exploratoire de recherche, monsieur Nicolas Guirimand, pour son soutien méthodologique et ses conseils de lecture.

Nous remercions également les professionnels qui se sont rendus disponibles pour être interviewés dans le cadre de cette étude.

Nous remercions nos employeurs qui se sont engagés à nous laisser partir pour aller passer les examens à l'Université de Rouen.

Table des matières

Remerciements

Introduction.....	6
1 CADRE CONCEPTUEL.....	7
1.1 L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ ET LE SAVOIR.....	7
1.1.1 <i>Différents types de savoir mobilisés.....</i>	7
1.1.2 <i>La construction de notre rapport au savoir.....</i>	9
1.1.3 <i>La classification des connaissances.....</i>	9
1.1.4 <i>L'échange de savoirs en équipe.....</i>	11
1.2 L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ ET L'EXPÉRIENCE.....	11
1.2.1 <i>Expérience et réflexivité.....</i>	11
1.2.2 <i>L'action de problématisation de Schön.....</i>	13
1.2.3 <i>La pratique professionnelle au sens de la « praxis ».....</i>	13
1.2.4 <i>L'analyse de la pratique professionnelle.....</i>	15
1.3 LA PROFESSIONNALISATION DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS.....	16
1.3.1 <i>La construction de l'identité individuelle et de l'identité professionnelle.....</i>	16
1.3.2 <i>Les différents modèles de l'éducateur spécialisé au fil de l'histoire de la profession.....</i>	17
1.3.3 <i>Processus de professionnalisation et développement des compétences.....</i>	18
1.4 LE DIPLÔME D'ÉTAT D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ (D.E.E.S) À L'HEURE DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES.....	19
1.4.1 <i>Le D.E.E.S. et ses réformes successives.....</i>	20
1.4.2 <i>Différents types d'alternance.....</i>	21
1.4.3 <i>La notion de site qualifiant.....</i>	21
1.4.4 <i>Les référentiels de compétences : vers un savoir prescriptif et séquentialisé des éducateurs spécialisés ?.....</i>	21
2 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES.....	25
3 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	27
3.1 LE TERRAIN D'ENQUÊTE.....	27
3.2 LA MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE : CHOIX DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF.....	28
3.3 LES CRITÈRES DE CHOIX DES PERSONNES INTERVIEWÉES.....	29

4	ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS.....	30
4.1	ANALYSE THÉMATIQUE VERTICALE.....	31
4.1.1	<i>Analyse thématique du premier entretien avec la responsable de filière des éducateurs spécialisés.....</i>	31
4.1.2	<i>Analyse du deuxième entretien avec la formatrice en travail social.....</i>	34
4.1.3	<i>Analyse du troisième entretien avec l'éducateur spécialisé.....</i>	39
4.2	ANALYSE THÉMATIQUE TRANSVERSALE.....	40
4.2.1	<i>L'expérience biographique et professionnelle.....</i>	41
4.2.2	<i>Entre savoir et sens pratique.....</i>	41
4.2.3	<i>Analyse de la pratique et pratique réflexive.....</i>	41
4.2.4	<i>La certification, le référentiel de compétences; pour quel(s) usage(s)?.....</i>	42
4.2.5	<i>La professionnalisation par l'expérience ou par le référentiel de compétences ?.....</i>	43
5	VERIFICATION DES HYPOTHESES.....	43
6	LIMITES DE LA RECHERCHE ET PERSPECTIVES :.....	45
	Conclusion.....	46
	Bibliographie.....	48
	Annexes :	
	Annexe 1 - Guides d'entretien.....	51
	Annexe 2 – Retranscription intégrale des entretiens.....	59

Introduction

Je suis éducatrice spécialisée diplômée depuis douze ans. J'ai décidé d'entreprendre des études en Sciences de l'Education car j'avais envie de mettre en lien mon expérience professionnelle avec des savoirs théoriques acquis à l'Université. J'avais envie de prendre le temps de renouveler mes connaissances, mais également de me renouveler, de me recréer. Donner du sens à ma pratique professionnelle mais aussi à mon existence en tant qu'être humain singulier.

Car comment questionner le processus de professionnalisation chez les éducateurs spécialisés sans penser à la vie elle-même ?

Il est souvent difficile pour les éducateurs spécialisés de décrire leur profession car elle s'enracine dans la vie. Ces professionnels accompagnent des personnes qui rencontrent des difficultés. Il peut s'agir de personnes en situation de handicap, de personnes délinquantes, d'enfants en carence affective... L'éducateur spécialisé n'est pas spécialisé dans un domaine particulier. Bien au contraire, il est un généraliste de l'intervention sociale et doit s'adapter à toutes sortes de situations. Ainsi, le qualificatif « spécialisé » est lié à « l'éducation spéciale » qui œuvre en direction de publics spéciaux, non-ordinaires et qui ont des besoins spécifiques. Les éducateurs spécialisés essaient de les accompagner au mieux en cheminant quelques temps à leur côté.

La profession s'est forgée une identité à travers une histoire elle aussi singulière. En effet, les éducateurs spécialisés sont aussi le produit d'une société à un moment donné. Aujourd'hui, la société moderne modélise et définit précisément ce que doit être et devenir l'éducateur spécialisé. La question est de savoir comment chaque professionnel, dans ce qui le constitue, va pouvoir s'approprier cette modélisation de la profession d'éducateur spécialisé.

« On leur reproche de ne pas écrire » (Brichaux, 2008). Cette recherche veut donner une visibilité, une place à ces travailleurs du quotidien au sein de la communauté universitaire. A partir de mon profil hybride, à la fois de professionnel et d'universitaire, je souhaiterais rassembler le monde des praticiens et celui des scientifiques.

Nous pensons qu'il est intéressant que le chercheur se penche sur la question du rôle de l'expérience biographique et professionnelle dans l'élaboration des savoirs du sujet éducateur spécialisé. Ainsi, nous proposons de faire une étude en comprenant ces éléments au sein d'un système plus global que constitue notre modernité. Nous nous demanderons notamment quelle place fait notre société moderne à la profession d'éducateur spécialisé.

Cette étude se veut être une première approche, une première exploration concernant l'élaboration des savoirs chez les éducateurs spécialisés. Cette recherche s'appuiera dans un premier temps sur une littérature scientifique en lien avec les thèmes des savoirs, de l'expérience, de la professionnalisation, de la modernité. Ce solide apport théorique permettra de donner par la suite une assise à notre propos. Par ailleurs, cette recherche s'articulera autour de trois entretiens semi-directifs. Nous irons à la rencontre de trois personnes qui sont ou ont été concernées par la formation des éducateurs spécialisés. Nous irons vers elles pour recueillir leur parole afin qu'elles nous livrent leur manière de penser, de vivre les situations et de les formaliser.

Nous proposons au lecteur de cheminer tranquillement à travers cette étude, de s'attarder sur des concepts ou des idées qui l'interpelleraient, d'écouter les expériences qui lui sont livrées, de prendre le temps de la réflexion.

1 CADRE CONCEPTUEL

1.1 L'EDUCATEUR SPECIALISE ET LE SAVOIR

1.1.1 *Différents types de savoir mobilisés*

L'éducateur spécialisé est amené à développer des savoirs que ce soit lors de sa formation, mais aussi au cours de sa pratique professionnelle. Ces différents savoirs peuvent se combiner entre eux et permettent à l'éducateur spécialisé d'élaborer une pensée à travers un certain type de raisonnement.

Aristote (1991) parle dans un premier temps de savoir théorique qui a pour objet de découvrir et d'expliquer la nature du monde dans lequel nous évoluons. Le mode de raisonnement qui y est

associé est de nature scientifique et conduit à mettre en lumière les lois universelles qui d'après lui régissent l'univers.

Il parle ensuite du savoir technique qui a, pour sa part, l'ambition de favoriser la création matérielle. Le raisonnement qui lui correspond est de type instrumental, car la question est de choisir les moyens techniques adéquats en vue de concevoir ou de fabriquer un produit dont les caractéristiques sont connues ou précisées à priori.

Enfin, il parle de savoir pratique qui a pour vocation de comprendre comment il convient d'agir dans des situations complexes de la vie quotidienne. L'éducateur spécialisé ancre sa pratique dans une axiologie propre à sa profession. Le savoir pratique dépend très étroitement du contexte dans lequel il s'exprime. Le savoir pratique est par essence un « savoir contextualisé ». A tout moment, l'acteur doit composer avec les changements souvent imprévus de la situation dans laquelle il intervient. Les situations auxquelles il se confronte ne sont jamais les mêmes et cela exige de sa part beaucoup d'adaptabilité et de flexibilité. Cela est lié au fait qu'il travaille avec et pour des personnes et qu'il inscrit son action dans un système éminemment complexe puisque celui-ci s'enracine dans les rapports humains. La profession d'éducateur spécialisé ne requiert pas un savoir uniquement technique. En effet, un savoir préétabli ne peut s'adapter à des situations changeantes et à des personnalités différentes. Il ne s'agit pas de suivre une recette ou un protocole pour exercer le métier d'éducateur spécialisé. Freud (1970) ne disait-il pas d'ailleurs que « l'éduquer » était un des trois métiers impossibles ?

Le savoir purement technique correspond essentiellement à des réalités matérielles. Certes, l'éducateur spécialisé peut utiliser certains supports commandant un savoir technique. Il fonde par exemple ses interventions auprès des usagers à partir du projet individualisé¹ de la personne. Ce dernier est vu comme un outil. Néanmoins, les objectifs et les moyens permettant de construire cet outil sont à moduler en permanence. Ils dépendent de la nature de la situation vécue et de son évolution dans le temps. L'éducateur spécialisé peut aussi travailler avec des outils faisant médiation entre lui et l'usager. Il peut s'agir d'une médiation par l'Art ou par le sport...

Le savoir théorique peut permettre à l'éducateur spécialisé de prendre du recul par rapport à sa pratique. Les concepts qu'il utilise procèdent d'une catégorisation du réel et donc d'un système d'identités et de différences. Cela est toujours le cas même quand les concepts renvoient à des caractères de la réalité, même quand ils ont été construits sur la base d'une observation empirique.

1

La loi du 02 janvier 2002 de rénovation et de modernisation de l'action sociale a mis en place les projets individualisés pour les usagers prenant en compte leurs attentes et besoins au sein des établissements médico-sociaux.

Ils sont construits sur leur opposition mutuelle et cela même lorsqu'il s'agit des nomenclatures les plus descriptives. Pour détenir le sens du concept, il faut saisir en quoi il se distingue des autres.

La personne qui acquière un savoir acquière en même temps une nouvelle manière de donner sens à tel ou tel aspect du monde. Ainsi, la personne qui s'engage dans une formation d'éducateur spécialisé engrange des savoirs techniques et théoriques. Le savoir pratique émanera du terrain et, l'éducateur étant considéré comme un praticien, y accordera une grande importance. Toutefois, ces différents savoirs sont nécessaires à la construction de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé et à la reconnaissance par ses pairs.

1.1.2 La construction de notre rapport au savoir

Chaque personne et de fait chaque éducateur spécialisé va avoir un rapport au savoir qui lui est propre en fonction de la formation qu'il a reçu mais aussi en rapport avec sa culture, avec son vécu.

Beillerot (1996) définit le rapport au savoir comme « un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ». C'est-à-dire que le rapport au savoir est avant tout un processus, jamais figé, qu'il évolue tout au long de la vie, à partir de ce que nous savons ou non, de la façon dont nous nous situons par rapport à ces savoirs et au fait même de savoir ou de ne pas savoir. Par ailleurs, le rapport au savoir est toujours singulier, il se construit en fonction de l'histoire de chacun et chacune et s'insère donc dans une dynamique familiale, sociale et historique. Le rapport au savoir ne s'arrête pas à la porte de l'école : toute notre vie, nous entretenons avec le savoir un certain type de relation qui peut influencer et marquer nos trajectoires.

La personne va intérioriser un savoir en le construisant et en le transformant en connaissance. Cette dernière est toujours intimement liée au sujet.

1.1.3 La classification des connaissances

Ainsi, la connaissance serait le fruit d'un savoir subjectivé.

« Plusieurs chercheurs ont travaillé autour des savoirs produisant à leur tour différentes catégories de connaissances. Ainsi, une classification a été proposée par Machlup (1980) et reprise par Paquet (1991) qui a utilisé des lettres grecques pour désigner les différentes catégories de connaissance »

(Brichaux, 2008).

- la connaissance Alpha : cette catégorie renferme les connaissances se rapportant aux valeurs, à la culture, au sens de l'existence individuelle et sociale, aux buts et finalités de la société. C'est à cet endroit qu'iront puiser les sciences sociales ;
- la connaissance Bêta : ce terme désigne les connaissances scientifiques produites par les sciences exactes et qui ont pour objet d'étude les phénomènes naturels ;
- la connaissance Gamma : C'est le domaine des sciences sociales, ou des connaissances socioscientifiques, qui empruntent à la fois au premier type en ce qui concerne la finalité de la société et au second pour ce qui touche à la méthodologie de la recherche.

Cette classification n'était pas encore tout-à-fait satisfaisante car il n'y avait pas encore de type de connaissance adapté à la pratique professionnelle. C'est ainsi que la connaissance de type Delta a été créée.

- La connaissance de type Delta est une capacité à intervenir, une compétence qu'une personne crée et acquiert en agissant dans et sur un système complexe (informationnel, relationnel) avec une prise d'initiative, marges de liberté et nécessité de faire des choix dont les conséquences ne sont pas pour elle entièrement visibles. Par construction, cette compétence est donc peu transférable d'une personne à une autre, mais davantage par un individu d'une situation à une autre.

G. Le Boterf (1998) résume fort bien ce type de connaissance Delta : « C'est le savoir qui s'acquiert dans le « feu de l'action », par l'expérience, par la pratique répétée du traitement « à chaud » des problèmes professionnels, par approximations réalisées au coup par coup, par la récurrence de situations similaires ou proches. C'est un savoir contextualisé et contingent. Il prend en compte ce que néglige la théorie. Il permet de percevoir les « signaux faibles », de repérer les « indices » qui mettront sur la piste du diagnostic et de l'action ».

Jean Brichaux (2008) dit que l'éducateur spécialisé doit faire preuve dans la pratique d'une capacité interprétative quasi-spontanée, une capacité à tirer partie des circonstances, une capacité à saisir le moment opportun, une inventivité pédagogique, un agir « improvisationnel » ou art de l'instant, et un respect de la dimension éthique. L'éducateur spécialisé mobiliserait donc ce type de connaissance Delta dans sa pratique professionnelle.

1.1.4 *L'échange de savoirs en équipe*

L'éducateur spécialisé travaille en équipe. Cette dernière peut lui permettre de prendre une certaine distance par rapport aux situations rencontrées. Il se produit une rencontre entre plusieurs esprits singuliers et d'obédience théorique différente qui vont chacun donner un point de vue sur une situation. L'autre permet de voir la situation autrement sous un angle que l'on n'aurait pas imaginé. Il permet de se décentrer de ses propres représentations. La parole permet de donner du sens. Ainsi, dans le travail social, la collaboration dans une équipe de travail peut permettre de développer des savoirs et cela dans le but d'améliorer la pratique professionnelle.

La collaboration dans une équipe de travail entre professionnels de culture différente pourra prendre plusieurs formes. Tout d'abord, la pluridisciplinarité représentera l'addition des regards disciplinaires différents sur le même objet, en une juxtaposition de points de vue spécialisés. Il s'agit donc de présenter différents angles.

L'interdisciplinarité, quant à elle, visera à une articulation des savoirs, et chaque discipline occupera successivement la position du questionneur et du répondant, dans une visée critique constructive. Dans cette complémentarité, les savoirs issus de disciplines différentes font l'objet d'une exploration de leurs points d'articulation afin de concourir à un objectif commun.

Enfin, la transdisciplinarité visera ce qui traverse et dépasse cette ouverture des disciplines, « permettant l'émergence de l'unité dans la diversité et la diversité dans l'unité [...], l'élaboration d'un nouveau langage, d'une nouvelle logique, de nouveaux concepts pour permettre l'émergence d'un véritable dialogue entre les spécialistes des différentes branches de la connaissance » (Foucart, 2012). L'interdisciplinarité articulera les savoirs. Chaque discipline occupera successivement la position du questionneur et du répondant, en visant la complémentarité et la circulation des savoirs.

L'échange de savoirs en équipe va permettre à l'éducateur spécialisé de donner du sens à des situations rencontrées au cours de sa pratique professionnelle.

1.2 L'EDUCATEUR SPECIALISE ET L'EXPERIENCE

1.2.1 *Expérience et réflexivité*

L'éducateur spécialisé est considéré comme un praticien et est amené à rencontrer des situations de vie riches et variées. Selon Aubert-Lotarski, (2002), l'expérience va se construire dans « une situation » singulière. Elle prend place dans l'instant présent tout en s'appuyant sur l'expérience passée. Elle est également vue par l'auteur comme porteuse d'expériences à venir.

Dewey (1968) définit la notion d'expérience d'un point de vue dynamique et systémique. Il s'agirait de toute situation dans laquelle un individu entre en interaction avec son environnement, qu'il s'agisse des éléments physiques et biologiques de la nature ou des éléments sociaux issus des organisations des groupes et des hommes. L'individu apprend en faisant. Dewey est dans une approche cumulative de l'expérience. C'est à travers une série d'expériences et d'expérimentations que l'être humain va apprendre.

Lindeman (1926), en revanche, voit l'expérience comme une construction de sens, dans une dimension plus sociale, plus « intégrative ». Pour Lindeman, c'est la vie même qui est éducatrice et c'est l'expérience tirée des situations courantes de la vie qui est à la base de tout apprentissage.

Ainsi nous pouvons distinguer deux niveaux d'expérience :

- l'une est tournée vers le passé et représente la totalité des expériences vécues. Elle se compose de savoirs et de savoir-faire, mais également de comportements, croyances, représentations, peurs et résistances accumulés au cours des années et tellement intégrés que ces mêmes personnes n'ont plus conscience de certaines capacités, attitudes et modèles mentaux qui régissent leurs actions. La personne apprend par tâtonnements par essais et par erreurs. Il s'agit d'une expérience empirique, spontanée et accidentelle. L'éducateur spécialisé est en prise directe avec les difficultés quotidiennes de la vie des personnes qu'il accompagne. Il n'est pas rare qu'il se retrouve pris dans des situations dont il ne maîtrise pas les tenants et les aboutissants. Il semble important qu'il se prémunisse par exemple de toutes projections personnelles sur ces personnes afin de pouvoir les accompagner le mieux possible. Un travail sur la prise de conscience semble nécessaire pour permettre à l'éducateur spécialisé d'évoluer et de prendre du recul par rapport à au vécu de sa pratique.

- La deuxième notion d'expérience que nous allons expliciter semble répondre à cette nécessité de prise de conscience. Il s'agit d'une expérience réflexive, fondée sur l'analyse et l'observation de l'action et de ses résultats. Cette démarche associe la pensée et l'action et intègre ainsi une méthodologie expérimentale. De l'action, va naître une théorie qui va à son tour guider l'action, jusqu'au moment où l'individu trouve celle qui sera la plus ajustée à sa situation et à son intention. C'est ce va-et-vient entre la mise en œuvre et la réflexion qui aide la personne à apprendre à partir de son expérience. Il faut que la personne assimile cette expérimentation, qu'elle l'intègre pour la

capitaliser : il ne suffit pas de faire pour apprendre. Il est nécessaire que l'individu s'ajuste, c'est-à-dire recherche un nouvel équilibre, nécessité par son évolution ou celle de son environnement ou par les deux. Notons que l'intelligence a un rôle structurant de l'acte de prise de conscience. En effet, la racine latine du mot « intelligence » (inter-legere) désigne la capacité de lier et lire ensemble.

Pour les philosophes d'inspiration empiriste tels que Hume et Locke, l'expérience serait le point de départ de toute connaissance et nous apporterait un véritable savoir. C'est alors le savoir-pratique de l'éducateur spécialisé qui est ici convoqué.

1.2.2 *L'action de problématisation de Schön*

Il semblerait qu'il ne soit pas suffisant d'avoir de l'expérience pour que celle-ci se transforme en savoir. Il faudrait que l'éducateur arrive à s'extraire de la situation pour l'observer sous un angle réflexif.

Pour Schön (1994), c'est l'action de « problématisation » qui permet de distinguer une pratique réflexive d'une pratique routinière. Le praticien engage avec la situation problématique une « conversation réflexive » qui, au travers d'un processus en spirale de cadrage, recadrage, expérimentation et discours récursif sur l'action, le conduira à l'élaboration progressive d'une nouvelle compréhension de la situation. La « problématisation » consiste donc à trouver une formulation de la situation à changer, de manière à ce qu'elle puisse être traitée professionnellement. Schön inscrit son épistémologie pratique au sein des épistémologies constructivistes. Le monde social ne serait pas un donné qu'il conviendrait d'explicitier, mais une réalité construite par le praticien au gré des actions qu'il entreprend pour le comprendre et pour agir sur lui.

1.2.3 *La pratique professionnelle au sens de la « praxis »*

L'éducateur spécialisé est un praticien de l'action éducative. Le terme de pratique professionnelle désigne la façon concrète que l'on a d'exercer une activité de quelque nature qu'elle soit. Le praticien-éducateur est en contact permanent avec les personnes qu'il accompagne et à ce titre, c'est ce qui en fait un professionnel de la relation.

Le mot pratique est employé ici dans le sens de la praxis, « entendue comme rapport complexe du

penser et du faire indissociables : le praticien construit sa pratique dans l'expérience quotidienne d'événements qui surgissent, de la manière dont il les traite et des routines qui, ainsi, s'installent » (Brichaux, 2008).

Il nous semble que le travail ne peut jamais être rapporté à une appréciation soumise à d'exclusifs critères scientifiques et techniques tels que la vérité, l'efficacité, l'utilité. Cette rationalité pourrait dénier les autres dimensions de l'action professionnelle surtout quand elle concerne des professions de la relation, comme celle des éducateurs spécialisés.

Selon Cifali et André (2007), les métiers qui sont en lien avec l'humain comme celui d'éducateur spécialisé, relèvent de l'art de faire. La profession d'éducateur spécialisé ne peut être réduite à de purs savoirs et modes opératoires abstraits. La profession d'éducateur spécialisé a pour spécificité de s'adresser à des personnes en visant le développement de leur autonomie et de leur socialisation. Cela les distingue des professions industrielles qui concourent à la poïésis (Aristote, 1991), c'est-à-dire à la fabrication d'objets. L'éducateur spécialisé se livre à la praxis (Aristote, 1991). La praxis renvoie au sujet qui éprouve les situations qu'il traverse. Avec la praxis, nous sommes dans le domaine du singulier ; ce qui n'est pas le cas de la poïésis qui se trouve dans le domaine général de l'industriel et donc dans la technicité et procéduriarisation des pratiques. La praxis se caractérise par sa complexité de la combinatoire des éléments singuliers mis en jeu. Une multitude de facteurs va donner son caractère propre à l'instant. Elle nous amène à réfléchir à propos de l'instant à posteriori. L'éducateur, en prise avec le terrain, la pratique, se trouve souvent à devoir agir dans l'urgence. Par exemple, comment réagir par rapport à une réaction soudaine de violence chez une personne en situation de handicap mental? L'anticipation des événements n'est pas toujours possible ; et c'est la complexité du vivant qui constituera le terreau de l'éducateur spécialisé.

Le Boterf (2007) dit que la particularité d'un professionnel est avant tout de se montrer capable de gérer une situation professionnelle complexe. Il ne s'agit donc pas de reproduire un plan d'action préétabli mais d'inventer, de construire ou de reconstruire des actions et des stratégies susceptibles d'éclairer, de faciliter la compréhension et, dans le meilleur des cas, de trouver des éléments de réponse aux problèmes posés.

Joseph Rouzel (2014) qualifie l'éducateur de « bricoleur du quotidien ». Confronté au mouvement, aux changements incessants, l'éducateur se voit contraint de corriger, d'adapter, d'ajuster, de combiner ou de disjoindre ces démarches de manière à coller aux réalités du moment. Dans ces

conditions, bricoler, ce n'est pas seulement essayer de répondre à une situation problématique, c'est aussi inventer, créer.

Labelle (2004) définit l'expérience comme « L'action de mise à l'épreuve, quels que soient l'objet et son contexte ». Il s'agit de vivre cette mise à l'épreuve à la fois dans sa dimension expérimentale mais aussi dans une dimension existentielle éminemment sociale. Labelle parle « d'approche expérimentée » pour distinguer ces deux dimensions. L'apprenant se trouve dans une approche distancée, réflexive qui se confronte en même temps au regard de l'autre, validée par le dialogue, la confrontation à autrui.

1.2.4 *L'analyse de la pratique professionnelle*

L'analyse de la pratique vise la construction de l'identité professionnelle. Elle émane tout d'abord d'une démarche groupale. Un membre du groupe expose sa pratique et avec l'aide de ses pairs tente d'élucider sa pratique, de lui donner du sens. Il s'agit d'une démarche accompagnée. La personne animant les séances est un expert et est présent pour donner des cadres de lecture de la situation, fournir des repères théoriques qui permettent de comprendre la situation. Par contre, il n'est pas là pour donner des solutions aux problèmes rencontrés dans la pratique. Il s'agit d'une démarche instrumentée par des savoirs qui constituent des outils d'analyse. Ces savoirs comportent quatre dimensions : « une dimension instrumentale qui est de formaliser la pratique, une dimension heuristique qui va ouvrir des pistes de réflexion, une dimension de problématisation qui aide à poser des problèmes et une dimension de changement qui va permettre la création de nouvelles représentations » (Altet, 2000).

L'analyse de la pratique s'inscrit dans une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. En effet, elle part toujours de pratiques vécues apportées par le groupe. Les pairs questionnent, proposent des pistes d'analyse, l'accompagnateur apporte des savoirs théoriques qui deviennent des outils de lecture, de compréhension. C'est toujours la parole du groupe qui est au centre des séances d'analyse de la pratique.

Beaucoup d'institutions du milieu médico-social mettent en place des séances d'analyse de la pratique. Elle sont le plus souvent animées par des psychologues pouvant avoir des cadres théoriques de références différents (cliniciens, psychodramatistes, systémiciens...). Ces séances

permettent aux futurs professionnels de se questionner et de se décentrer de leur pratique professionnelle. Elles permettent une analyse réflexive de leur pratique.

Nous parlions tout-à-l'heure de l'importance d'échanger en équipe. Les séances d'analyse de la pratique participent à ces échanges de savoirs. Elles permettent d'en construire des nouveaux à partir d'une approche réflexive de la pratique.

D'après Labelle (2004), « [...] il (l'homme) commence à exister par le regard d'autrui ; or sans existence, la vie elle-même s'éteint. Chacun de nous naît deux fois : dans la nature et dans la société, à la vie et à l'existence ».

Pour Labelle (2004), l'expérience vécue se rapporte certes à un événement vécu par un sujet toujours singulier, mais se déroule aussi dans une situation sociale où la rencontre, le regard de l'autre permet de confronter, de relativiser et plus encore de valider cette expérience.

C'est précisément cette validation de l'expérience par le regard d'autrui qui va permettre à l'éducateur spécialisé de se professionnaliser en construisant son identité professionnelle.

1.3 LA PROFESSIONALISATION DES EDUCATEURS SPECIALISES

1.3.1 *La construction de l'identité individuelle et de l'identité professionnelle*

« Pour les enfants, l'expérience signifie ce qui leur est arrivé, alors que pour les adultes, elle signifie ce qu'ils sont » (Knowles, 1990).

Knowles (1990) dit que l'adulte a un bagage d'expériences qui constitue l'une des principales sources de son apprentissage. Il construit « sur », et parfois « contre » ses expériences antérieures.

Ainsi, les expériences biographiques et professionnelles que fait l'éducateur spécialisé vont venir sédimenter et construire son identité individuelle et professionnelle.

L'approche « expérimentée » dont parle Labelle (2008) amène l'apprenant à se confronter au regard de l'autre en même temps qu'il est engagé dans une démarche réflexive. Ce double processus va permettre à l'éducateur spécialisé de construire son identité professionnelle.

Le concept d'identité est envisagé par Barbier (1996) dans sa dimension intégrative, rendant compte de ce qui fait l'unicité de l'être, sa singularité. Elle est constituée de ce qu'un individu est capable de faire et fait mais aussi de ce qu'il sait, de la manière dont il se représente les choses et lui-même, du

sens qu'il leur accorde, de ses émotions positives et négatives, de ses besoins et de ses valeurs. L'identité présente une certaine stabilité dans le temps comme produit d'un cheminement individuel marqué par un vécu expérientiel dans des contextes variés et par des positionnements sociaux divers. Chaque expérience est potentiellement source d'évolution des composantes identitaires.

Dubar (1998) parle d'une identité double. Il parle tout d'abord d'une l'identité individuelle qu'il nomme « identité pour soi ». L'identité pour soi fait référence à un travail d'intériorisation des traits identitaires par les individus eux-mêmes. La « socialisation biographique » liée à l'histoire de vie de l'individu, notamment à sa trajectoire sociale construit l'identité pour soi : « comment je me définis » (Dubar & Trippier, 1998) . Celle-ci suppose une transaction interne subjective entre l'identité héritée et celle qui est visée, et que la personne revendique comme sienne. « La transaction biographique concerne la projection de différents avènements possibles, la projection de soi dans l'avenir, en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué, une définition de soi qui vient du passé » (Dubar & Trippier, 1998). Il s'agit d'un processus « d'incorporation ».

Dubar (1998) parle aussi d'une identité collective qu'il nomme « identité pour autrui ». L'individu appartient à un groupe, à une catégorie sociale. L'identité pour autrui est le résultat du processus d'attribution d'identités par les institutions ou des acteurs en interaction avec l'individu. Il s'agit d'un processus « d'attribution ».

1.3.2 Les différents modèles de l'éducateur spécialisé au fil de l'histoire de la profession

L'éducateur spécialisé est le produit d'une société à un moment donné de son histoire. Ainsi, l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé a évolué au fil du temps.

Muel Dreyfus (1983) montre comment la profession d'éducateur spécialisé s'est construite au fil du temps :

- Avant 1965, l'éducateur spécialisé fonde son action éducative sur sa personnalité exclusivement.

Nous nommerons cette période de « période caritative ». A cette époque, l'éducateur spécialisé n'est pas détenteur d'un savoir théorique ou technique en lien avec sa fonction. Il construit son identité à travers ses interventions auprès des usagers. Il se positionne souvent en substitut parental. Le savoir-être dont use l'éducateur est élaboré au gré des expériences de sa vie.

- De 1965 à 1990, c'est le modèle positiviste qui prédomine avec une grande importance accordée à la technicité du métier d'éducateur spécialisé. Le modèle technicien et l'épistémologie positiviste sous-jacent traitent la compétence professionnelle de l'éducateur comme la capacité d'appliquer aux

problèmes instrumentaux de la pratique des connaissances réputées scientifiques. Nous sommes ici dans le savoir-faire et l'éducateur est compris comme un « technicien de la relation ».

-Après 1990, nous rentrons dans l'ère de la période réflexive. Nous sommes ici dans l'idéologie du « savoir s'y prendre » que nous devons beaucoup à Schön. Son originalité réside dans la volonté de conceptualiser le praticien non comme un exécutant, mais comme un professionnel créatif, engagé dans un processus de construction de son savoir dans le feu même de son action.

Cette « identité pour autrui » de l'éducateur spécialisé s'est façonnée au cours de l'histoire de la profession. Il est possible que l'éducateur spécialisé, au cours de l'exercice de sa pratique, empreinte tour à tour ces différents modèles. Il s'agit de modèles dominants à un moment donné mais ceux-ci peuvent tout-à-fait coexister dans l'exercice de la pratique professionnelle.

1.3.3 Processus de professionnalisation et développement des compétences

La professionnalisation est un processus complexe, dans lequel sont étroitement imbriqués des savoirs théoriques et pratiques. Le processus de professionnalisation comprend l'exercice d'une activité, une spécialisation légitimée et validée par une instance supérieure et des codes partagés entre pairs. Ainsi, le processus de professionnalisation est en lien avec la construction de l'identité professionnelle. La professionnalisation s'insère dans un jeu de régulations sociales. Le processus de professionnalisation aura pour but de développer des compétences chez le professionnel.

Pour Le Boterf (2007), la professionnalisation est au carrefour du sujet (son histoire et sa socialisation), des situations professionnelles qu'il a rencontrées et des situations et parcours de formation qu'il a suivie. Selon lui, l'itinéraire de professionnalisation d'un individu correspond à la rencontre de situations variées qui constituent autant d'espaces dans lesquels le sujet déploie une activité propice à son développement : l'autoformation accompagnée, les situations de travail simulées, les situations de travail accompagnées, les retours d'expérience, les situations en partage de pratiques, les voyages d'études, la rédaction de mémoires, les rencontres professionnelles.

Le Boterf (1995) définit ainsi la compétence : "La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés". La compétence s'apprend et s'inscrit dans un processus identitaire.

Ainsi, le Boterf (1995) distingue plusieurs types de compétences :

- Les savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
- Les savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- Les savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
- Les savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire),
- Les savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),
- Les savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

Le Boterf (1995) dit que le mot professionnalisation revêt au moins trois sens :

- La constitution d'un groupe social autonome (« professionnalisation -profession »)
- L'accompagnement de la flexibilité du travail (« professionnalisation -efficacité du travail »)
- Le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (« professionnalisation - formation »).

Nous nous intéresserons particulièrement ici à ce troisième sens. Il ne s'agit plus seulement aujourd'hui de transmettre de façon déductive des contenus pratico-théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas comme dans la formation informelle. Il est maintenant question d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler. Cette évolution prend, par exemple, la forme de dispositifs de formation partenariaux plus complexes et multi-acteurs. L'enjeu consiste alors à questionner et à articuler trois moments habituellement séparés : l'acte de « production travaillée » (le travail dans l'entreprise), l'acte de réflexion/recherche à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation. Une dynamique de formation favorisant la mise en œuvre de tels temps d'élaboration contribue à la professionnalisation de praticiens réflexifs.

1.4 LE DIPLOME D'ETAT D'EDUCATEUR SPECIALISE (D.E.E.S) A L'HEURE DU REFERENTIEL DE COMPETENCES

1.4.1 *Le D.E.E.S. et ses réformes successives*

Le décret 67-138 du 22 février 1967, institue officiellement le Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé (DEES). A l'époque, la formation comprend quinze mois de formation théorique et quinze mois de stage. Ce décret, modifié en 1973 puis en 1985 dit que le futur éducateur doit se centrer sur la relation avec l'enfant ou l'adolescent inadapté. Ses compétences sont centrées sur la relation éducative. Les épreuves du diplôme ne comprennent aucun contrôles de connaissances formels. Les principales modifications introduites par le décret de 1990 sont la valorisation du droit et, au niveau du diplôme des épreuves destinées à vérifier, bien plus qu'auparavant, les connaissances des candidats. Comme le précisent les annexes de l'arrêté de 1990, la formation repose sur une pédagogie de l'alternance, 1 450 heures d'enseignement et 15 mois de stages.

Diverses contraintes, parmi elles la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, ont conduit à l'obligation de rendre le diplôme accessible par le biais de la Validation d'Acquis et d'Expérience (VAE). Pour rendre compatible le diplôme d'éducateur spécialisé à ce mode d'accès particulier, un arrêté du 12 mars 2004 a réécrit le métier d'éducateur sous la forme d'un référentiel de compétences.

En 2007, un nouvel arrêté est venu transformer le diplôme d'éducateur dont l'esprit de 1990 était en forte contradiction avec celui de 2004. La nouvelle formation est structurée autour de domaines de compétences auxquels répondent des domaines de formation organisés en un référentiel de formation. Avec la réforme de 2007, la VAE a introduit l'obligation de définir ce qu'un éducateur doit savoir ; ses domaines de compétences. Le décret de 2007 détaille de manière exhaustive les compétences d'un éducateur spécialisé au travers d'un référentiel professionnel et de quatre domaines de compétences. Les domaines de compétences donnent des définitions très poussées de « l'éducateur spécialisé formé ». Un chiffre résume à lui seul ce bouleversement : dans le décret de 2007, le mot « savoir » revient 80 fois, pour seulement 1 occurrence dans le décret de 1990.

Au-delà des contenus d'un programme de formation, d'emblée est interrogée la capacité de la personne en formation à intégrer les situations dans lesquelles elle se trouve et à faire appel à des connaissances, un savoir-faire, des attitudes ajustées et pertinentes.

1.4.2 Différents types d'alternance

Il existe différents types d'alternance dans les formations professionnelles comme celles conduisant à la préparation du D.E.E.S.

- Dans l'alternance inductive, on part du principe que l'étudiant dispose d'une expérience pratique

et donc d'un savoir pratique sur lequel il est possible d'illustrer la théorie. On part de la pratique pour expliquer la théorie.

- L'alternance déductive repose sur le postulat que la technique est une application de la science. Les passages dans le monde du travail sont alors envisagés comme l'application, sur le plan pratique, du savoir théorique acquis en cours.

- Quant à l'alternance intégrative, elle propose de rompre le postulat d'une antériorité et d'une séparation d'un processus d'acquisition des savoirs par rapport à celui de leur mise en œuvre. L'alternance intégrative pose le postulat que la relation entre savoirs et compétences se joue dans l'investissement de l'apprenant et de son savoir dans l'action.

Si le concept d'alternance appelle celui de relation, il introduit en même temps, et paradoxalement, celui de rupture. En effet, c'est parce que l'alternance crée des ruptures entre les lieux, les moments, les contenus de la formation qu'elle oblige à des relations.

C'est l'alternance intégrative ou partenariale qui semble actuellement être plébiscitée par les centres de formation. Cela suppose alors de passer d'une pensée de la seule rupture à une pensée de la rupture et de la relation. Nous sommes bien ici dans l'esprit de la réforme de 2007.

1.4.3 La notion de site qualifiant

Créée en 2007, la notion de site qualifiant renforce la place des terrains de stage qui, en tant qu'organisation apprenante, sont co-acteurs de la formation avec les organismes de formation. À la différence de ce que l'on appelle les terrains de stage, ils doivent contractualiser avec les instituts de formation, à partir d'une identification des compétences, qu'ils sont susceptibles d'apporter aux étudiants, donc d'une formalisation d'un nouveau genre. Cette dimension est essentielle, car elle permet un retour sur l'expérience et la réflexion sur la pratique au sein des centres de formation qui ne se limitent pas à la transmission de savoirs académiques. Le dispositif de "site qualifiant " doit permettre de dépasser le clivage théorie/pratique, la simple juxtaposition des temps de formation et la notion de stage qui ne serait que des terrains d'application. Il s'agit bien ici d'une alternance intégrative.

1.4.4 Les référentiels de compétences : vers un savoir prescriptif et séquentialisé des éducateurs spécialisés ?

Une organisation sociale ou médico-sociale est au centre de plusieurs logiques qui peuvent s'affronter, s'articuler ou se confondre. Il peut s'agir de logiques gestionnaires, de planifications, mais aussi les logiques individuelles et collectives à l'initiative des acteurs. De ce fait, les professions marquent des territoires idéologiques, conceptuels et méthodologiques propres à chaque qualification. Ces partis pris se retrouvent au niveau des formations en travail social, et par ricochet, dans les référentiels de compétences.

Un référentiel de compétences répertorie toutes les compétences d'une organisation ou d'une formation. Il permet une gestion des compétences par une organisation.

Michel Chauvière (2007) nous met en garde contre une approche taylorienne de l'organisation du travail qui consiste à rendre séquentielles les tâches des travailleurs et à ignorer la signification globale de l'ensemble des tâches. Isolées de leur contexte, les tâches perdent leur signification. Elles n'existent alors plus que par leur désignation. Cela pourrait donner naissance à un éducateur spécialisé morcelé capable d'exécuter des actes professionnels « politiquement corrects », mais non nécessairement réflexifs et tenant compte de la globalité contextuelle de la profession d'éducateur spécialisé.

Selon Michel Chauvière (2007), la vraie pratique réflexive ne peut être balisée, enclavée dans un référentiel de compétences. Les référentiels peuvent toujours chercher à réguler la pratique réflexive d'une certaine manière pour donner des points de repère, mais la pratique du travail social comportera toujours sa part d'imprévu, d'aléatoire puisque l'être humain demeure imprévisible et unique. Il pense que la profession d'éducateur spécialisé et les pratiques qui en découlent sont beaucoup trop complexes pour que l'on puisse produire un référentiel de compétences. Un éducateur spécialisé peut travailler au sein d'organismes multiples répondant à des cadres d'intervention différents. Est-il alors vraiment possible d'inclure toute cette richesse dans un référentiel ?

Michel Chauvière (2007) parle d'une volonté de la part des gestionnaires d'ôter les valeurs qui se cachent derrière les mots. Il faut enlever la valeur affective, idéologique ou éthique des mots afin de séparer désignation et signification. Les gestionnaires se verraient dans une volonté de décrire le monde pour mieux ensuite prescrire une série de recommandations en lien avec des bonnes pratiques jugées comme valides par les organisations comme par exemple l'Agence Nationale de l'Evaluation et de la qualité des Etablissements et services Sociaux et Médico-sociaux (ANESM) ou la Haute Autorité de Santé (H.A.S.).

Michel Chauvière parle alors « d'une pensée vectorielle et séquentialisée, peu compréhensive et

acritique de l'action, une pensée parfaitement congruente avec le mode binaire triomphant (oui/non ; zéro/un). (...) on assiste au triomphe d'une approche dogmatique et fermée de l'activité ».

Les référentiels de compétences font système des situations rencontrées. Les indicateurs de compétences produisent des tâches formatées, des normes d'action par une ingénierie régulatrice dominante. « Dans le domaine de la formation comme au cours des rassemblements spécialisés, cette excessive miniaturisation « classante » de la complexité du réel devient une véritable machine à broyer les savoirs vivants » (Chauvière, 2007).

L'éducateur spécialisé est employé dans une organisation bureaucratique et hiérarchisée. Il est le plus souvent employé par le secteur associatif qui est lui-même dépendant des directives des Agences Régionales de Santé (A.R.S.). Il est détenteur d'une connaissance colorée par sa personnalité, ses expériences, ses valeurs. Il est embauché par une organisation car il possède un savoir d'intervention qu'il doit développer pour s'adapter aux nouvelles conditions sociales. Néanmoins, pour ce faire, l'organisation doit lui laisser une certaine marge de manœuvre. Par conséquent, il existe une tension entre le mandat institutionnel de l'organisation bureaucratique, qui doit à la fois gérer ses employés, fournir des services publics et rendre des comptes à l'Etat et le nécessaire développement de l'autonomie professionnelle de la personne habitant la fonction d'éducateur spécialisé.

Les référentiels de compétences utilisés au sein des formations sociales actuellement seraient de plus en plus liés à des objectifs de performance, d'efficacité et d'efficience, dans des secteurs qui auparavant étaient guidés par d'autres finalités sociales, d'autres « horizons de valeurs » (Taylor, 1991).

La problématisation opérée par Taylor nous invite à nous questionner, de façon davantage dialectique que ne le fait Chauvière, sur le rapport que l'on peut établir avec les référentiels, tant sur la manière dont on les construit que dans la façon dont on les utilise comme point d'appui dans les pratiques. Taylor prend en compte différents types de référentiels, différentes sources de légitimité, et enfin différents usages des référentiels. Il est plus nuancé que Chauvière dans l'analyse qu'il fait des référentiels de compétences et dit surtout que c'est l'usage qui peut en être fait qui peut poser problème. En effet, les référentiels ont des statuts et des usages différents selon les contextes nationaux et selon les contextes professionnels. Toutefois, la place des savoirs théoriques, de la culture générale, de l'analyse critique, de la réflexivité, tendent à être à l'heure actuelle réduites au profit de compétences plus directement mobilisables et mesurables, centrées sur les besoins du

terrain.

Charles Taylor (1991) parle de la menace de la domination de la raison instrumentale que constitue notamment le référentiel de compétences. Il n'est pas question selon lui de rejeter en bloc cette rationalité mais plutôt de lui reprocher un fonctionnement contemporain qui se détacherait des valeurs poursuivies dans l'action. Si on essaie de mieux comprendre pourquoi le recours à la raison instrumentale est important, nous pouvons lui donner du sens et lui assigner des limites.

Taylor (1991) développe la notion « d'horizons de sens ». Il dit que les « horizons de sens » fournissent le contexte de nos intuitions, réactions, jugements, et prennent des sens différents selon les contextes et les époques en se sédimentant. Ils s'ancrent également dans les pratiques et les institutions. Selon Taylor (1991), la quête de sens est devenue aujourd'hui incontournable. Elle est attachée à des valeurs qui ne sont pas uniquement des entités formelles, définies abstraitement, « rationnellement » ; elles sont ancrées au cœur de notre identité, et ont une pluralité de significations. Nos idéaux qui constituent notre identité moderne restent vivants aujourd'hui mais sont occultés dans l'orientation des politiques et des pratiques, dominées par les modes de pensée et d'action désengagés et instrumentaux. Afin de lutter contre l'atomisme, l'instrumentalisme, nous devons nous ressourcer à ces différents idéaux. Mais cela implique un travail critique, un examen réflexif, de clarification des convictions et des valeurs, de confrontations aux situations changeantes et aux circonstances. Toutes les mises en œuvre abusives de la raison instrumentale dans les pratiques qui oublient que l'usager est une personne, ayant une histoire, un vécu, et est en relation avec le prestataire, « doivent être rejetées au nom même du principe moral de bienveillance qui justifie le recours à la raison instrumentale » (Taylor, 1991).

D'après Michel Chauvière (2007), « Un programme de formation ne peut pas être de faire acquérir la somme des compétences énumérées dans un référentiel, puisque former, c'est mettre en place la possibilité de la construction, de la déconstruction et de la reconstruction de la connaissance et de la compétence du formé dans et par l'activité de formation ». D'après Chauvière, si la priorité des employeurs est l'activité productive des travailleurs, la priorité des formateurs est au contraire l'activité constructive des sujets, leur apprentissage et leur développement, c'est-à-dire en fait leur transformation identitaire.

Néanmoins, les référentiels de compétences sont utiles s'ils permettent une description de certaines activités des professionnels. Le problème surgit quand on passe de la description à la prescription.

Toutefois, le concept de compétence invoqué par les organismes régulateurs semblerait s'inscrire davantage dans une perspective comportementaliste et fonctionnelle plutôt que socioconstructiviste

et dynamique.

2 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES

La profession d'éducateur spécialisé s'est construite dans le temps. D'un mouvement essentiellement caritatif s'appuyant sur son expérience de la vie, le professionnel éducateur spécialisé est passé sans ménagement à une conception techniciste. Mais, il ne suffisait pas de suivre une recette et un protocole pour aborder l'autre dans sa différence et sa singularité. Car, en effet, l'éducateur spécialisé se confronte à l'être humain et aucune situation ne peut ressembler à telle ou telle autre. Le contexte change et les personnes sont prises dans une dimension systémique qui fait que les environnements sont solidaires les uns et des autres. L'éducateur spécialisé va devoir jongler en permanence entre la singularité d'une situation dans un contexte précis et l'appartenance à une profession qui vient lui dicter une ligne de conduite à suivre pour être un professionnel reconnu et compétent. Un système techniciste pourrait permettre de baliser le terrain et ainsi donner des repères structurants à la profession mais il peut aussi être enfermant et limiter la créativité. Il ne faut pas oublier que l'éducateur spécialisé est capable de mettre en œuvre dans sa pratique des connaissances Delta qu'il construit dans le feu de l'action dans la pratique en prenant en compte l'expérience personnelle et professionnelle dont il est porteur. Mais, cette expérience si elle n'est pas retravaillée par la suite, pourrait aussi constituer un carcan pour le professionnel au sens où elle pourrait devenir une habitude ancrée chez la personne. L'expérience nous ferait accéder à des connaissances de cas particuliers. Mais, la personne ayant de l'expérience ne connaît pas forcément la cause des choses qu'elle sait. Elle sait car elle a vécu la situation. Il ne s'agit dans ce cas que d'une perception singulière. L'expérience pourrait alors tromper, induire en erreur. Elle pourrait ainsi être à l'origine de préjugés, de représentations erronées. Elle est difficilement transposable et généralisable en l'état car elle émane d'un regard singulier.

Comprenant le professionnel éducateur spécialisé comme un être éminemment créatif, Schön propose une « conversion réflexive » du regard de l'éducateur spécialisé sur la situation. Pour Schön, c'est l'action de « problématisation » qui permettrait de distinguer une pratique réflexive d'une pratique routinière. Il s'agirait alors de tester une hypothèse à travers une expérience entendue au sens d'expérimentation. Ce serait alors l'expérimentation qui serait susceptible de nous instruire au regard des questions et problèmes que nous lui avons demandé de résoudre. Dans le cadre de séances d'analyse de la pratique, une situation posant problème serait à retravailler en présence

d'autres regards venant remettre en question ce qui se fait sur le terrain de la pratique. Des savoirs théoriques peuvent alors être mis en résonance avec des savoirs pratiques et produire du sens dans une démarche d'articulation du lien théorie-pratique. Loin d'être un simple exécutant, le professionnel éducateur spécialisé engagé dans une démarche réflexive construit alors son savoir et donne une coloration singulière à son identité professionnelle. L'expérience ne serait bénéfique qu'alliée à une constante remise en mouvement des savoirs. L'expérience pourrait être à l'origine d'un geste créatif remanié au gré des découvertes.

L'apparition du référentiel de compétences dans la formation des éducateurs spécialisés pose la question de la place de l'expérience dans le processus de professionnalisation de manière différente. Cette manière de désigner les compétences que doit détenir l'éducateur spécialisé formé pose la question de la prise en compte et de la valorisation de son vécu expérientiel. En effet, les compétences énumérées dans ce référentiel sont décontextualisées, arrachées à leur contexte de sens. Elles ont une portée générale alors que les situations que l'éducateur spécialisé rencontre au quotidien sont toutes singulières et difficilement transposables d'un contexte à un autre. D'autre part, l'éducateur spécialisé est amené à travailler dans des lieux d'intervention différents qui ont également chacun leurs spécificités. Il peut intervenir dans le cadre d'une Action Educative en Milieu Ouvert (A.E.M.O.) au titre de l'Aide Sociale à l'Enfance (A.S.E.), en internat auprès des publics différents (personnes en situation de handicap, personnes en difficultés sociales...), en prévention comme éducateur de rue... Nous pouvons ainsi nous demander comment un référentiel unique peut-il prendre en compte cette complexité vivante et changeante avec laquelle travaille tous les jours l'éducateur spécialisé.

Dans le domaine de la formation, une approche essentiellement subjectiviste accordera la priorité aux désirs, choix et stratégies de l'individu, ignorant les contraintes et limites imposées par les contextes de vie alors qu'une approche déterministe accentuera les mécanismes de conditionnement, limitant le rôle du sujet à une intériorisation passive d'impositions externes. De Gaulejac (1999) dit que l'adoption d'un point de vue interactionniste convient mieux au formateur considérant l'individu comme le « produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet ». Le formateur intégrera alors le rôle fondamental des contextes de vie en prenant en compte la perception par l'individu des événements afin de leur donner sens. Il s'agira au minimum pour le formateur d'offrir des espace-temps et des outils pour travailler cette articulation complexe entre singularité et appartenance. Ainsi, le processus de construction identitaire de l'éducateur spécialisé se divisera en deux mouvements : Tout d'abord un mouvement externe appelé attribution qui

véhicule l'aspect social, la norme et un mouvement interne appelé incorporation qui permet de s'approprier ces éléments de manière personnelle et singulière.

Cette recherche et cette réflexion nous amènent à nous poser la question suivante :

Du fait de l'apparition du référentiel de compétences dans la formation des éducateurs spécialisés ; est-ce que l'expérience biographique et professionnelle de l'éducateur spécialisé permettant d'élaborer une pensée réflexive ne serait pas occultée au bénéfice d'une logique prescriptive et applicative plutôt centrée sur l'acquisition de savoir-faire ?

Au travers de cette étude, nous essayerons de vérifier les hypothèses suivantes :

- L'expérience biographique et professionnelle des éducateurs spécialisés permettrait de produire des savoirs
- Le processus de professionnalisation, lors du cursus de formation de l'éducateur spécialisé, permettrait de révéler des compétences.
- Le référentiel de compétences, par sa logique prescriptive, mettrait de côté l'expérience biographique et professionnelle des éducateurs spécialisés nécessaire à l'élaboration d'une pensée réflexive.

3 METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.1 LE TERRAIN D'ENQUÊTE

Le terrain d'enquête est un centre de formation pour travailleurs sociaux². Il forme des travailleurs sociaux préparant des diplômes allant du niveau V au niveau I. Il est issu de la fusion de trois organismes de formation de travailleurs sociaux présent sur la région en 2012 et 2013. Ce centre de formation est présent sur six sites dispersés dans la région. Il a accueilli en 2016 près de 10 000 personnes en formation, grâce à 200 collaborateurs permanents et plus de 1 800 intervenants. Il est membre de l'Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale (UNAFORIS).

Il entend répondre aux mutations du champ social, médico-social et sanitaire, aux exigences de la

² Anonymat respecté par rapport au centre de formation

professionnalisation du métier de la formation et aux nécessités économiques nouvelles.

3.2 LA METHODOLOGIE QUALITATIVE : CHOIX DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

Il nous semble particulièrement intéressant au regard de notre étude d'utiliser une approche qualitative fondée sur des entretiens. En effet, nous faisons une recherche en direction de futurs professionnels éducateurs spécialisés. Ces-derniers fondent leur pratique professionnelle dans leurs interactions avec les autres. Il paraissait naturel que le chercheur approche le secteur social par la parole, le questionnement prenant naissance dans un processus de communication et d'interaction humaine. La famille des travailleurs sociaux dont font partis les éducateurs spécialisés ont souvent l'habitude de rencontrer la personne par un contact direct ; sans passer par des formulaires ou questionnaires formels à remplir. Nous avons fait ici le choix d'adopter les mêmes moyens d'échange que les éducateurs spécialisés vers qui cette recherche se tourne.

Le choix de procéder par entretien est motivé par la volonté de donner à l'interviewé un large espace dans lequel il pourra exprimer ses perceptions d'une situation, livrer ses expériences et ses interprétations. Néanmoins, nous veillerons à ce que la personne interviewée ne se fourvoie pas dans des chemins qui l'éloigneraient de l'objet de notre recherche. La semi-directivité de l'entretien permettra de limiter ce biais mais laissera à la personne la possibilité de développer ses propos avec un maximum de sincérité et de profondeur. L'entretien semi-directif est qualifié ainsi car il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Nous disposerons ici d'un guide d'entretien semi-directif élaboré par nos soins et comportant des questions, relativement ouvertes et non inductives, à propos desquelles l'interviewé sera invité à répondre. Nous ne poserons pas forcément à l'interviewé les questions dans l'ordre du guide d'entretien qui aura été établi en amont. Autant que possible, nous laisserons venir à nous l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Nous nous laisserons la possibilité de rebondir sur ses propos si il venait spontanément vers une question qui allait lui être posée. Nous nous efforcerons simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écartera et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne viendrait pas de lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible.

Nous sommes engagés dans une approche sensible du domaine de l'expérience. La pratique de l'entretien semble plus appropriée pour rendre compte d'une expérience singulière. Nous nous

intéressons à l'élaboration des savoirs chez les éducateurs spécialisés. Nous nous trouvons dans cette recherche dans les domaines du sens, des interprétations portées aux choses. Les personnes interviewées pourront livrer leur système de valeurs, leurs repères normatifs, leurs représentations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences...

L'entretien semi-directif va permettre d'analyser un problème précis en prenant en compte ses données, ses points de vues, ses enjeux, les systèmes de relations, le fonctionnement d'une organisation. La pratique de l'entretien nous permettra de respecter le propre cadre de référence des personnes interrogées.

3.3 LES CRITERES DE CHOIX DES PERSONNES INTERVIEWEES

Pour les besoins de notre étude, nous avons choisis d'interviewer dans un premier temps une responsable de la formation des éducateurs spécialisés. Nous avons contacté cette personne sur son e-mail professionnel. Ce dernier nous a été donné par le centre de formation sur appel téléphonique. L'entretien de cette personne a pour objectif de mieux comprendre comment est construite la formation des éducateurs spécialisés. La responsable de formation des éducateurs spécialisés devrait indiquer à l'enquêteur le cadre qui lui a été prescrit par les différentes lois. Cette personne a en charge l'ingénierie de la formation et l'ingénierie pédagogique de la formation des éducateurs spécialisés au sein du centre de formation.

Dans un deuxième temps, nous avons choisis d'interviewer une personne faisant de l'analyse de la pratique dans le cadre de la formation des éducateurs spécialisés. Cette personne nous a été indiquée par la responsable de formation comme faisant de l'analyse de la pratique. Nous l'avons également contactée par e-mail. Il se trouve que lorsque nous l'avons interviewée, nous nous sommes aperçus qu'elle n'intervenait pas dans le cadre de la formation en analyse de la pratique auprès des éducateurs spécialisés. Elle intervient auprès des éducateurs spécialisés dans le cadre de la formation continue et donc dans les institutions médico-sociales. Ce détail est important. Nous y reviendrons par la suite car cela orientera notre analyse par rapport à l'usage qui est fait de l'analyse de la pratique (ou pas) en formation.

Dans un troisième temps, nous avons interviewé un éducateur spécialisé diplômé. Ce dernier nous a été conseillé par l'intermédiaire d'un réseau de travailleurs sociaux avec qui nous collaborons régulièrement. Nous avons fait le choix d'interviewer un éducateur spécialisé que nous ne

connaissions pas afin de préserver une attitude de neutralité. Il se trouve que celui-ci a obtenu son diplôme d'éducateur spécialisé (D.E.E.S.) par la V.A.E. Nous l'ignorions au départ et nous ne l'avons pas choisi en fonction du mode de certification qu'il avait choisi pour passer son D.E.E.S. Nous avons conscience que le fait que la personne ait passé son diplôme en V.A.E. pourrait constituer un biais pour l'enquête. La personne pourrait par exemple survaloriser l'importance de l'expérience en formation. Mais quoi qu'il en soit, un entretien reste singulier et les propos seront ensuite à analyser avec un certain recul. L'important est d'avoir cela en tête. Cette subjectivité fait aussi toute la richesse de ce type d'entretien.

4 ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Les trois entretiens ont été enregistrés et intégralement retranscrits. Nous avons choisi de garder les propos bruts des personnes interviewées avec leurs hésitations, leurs éventuelles fautes de français, etc... Les répétitions, les interjections, les fautes syntaxiques ou grammaticales et les pauses ont été gardées dans la retranscription. Cela était voulu dans le but de garder un aspect vivant. Les professions sociales étant inscrites dans la vie ; cela nous paraissait important de ne pas dénaturer les propos en remaniant les phrases. Les entretiens ont été réalisés dans un cadre professionnel formel. Nous étions installés en face à face dans les bureaux de chaque professionnel. Cela était voulu afin de rester dans le cadre d'un entretien pour une étude.

Il sera important pour chaque entretien de resituer les propos des différentes personnes comme étant des phrases singulières énoncées à un moment donné. Nous avons conscience que les différents propos recueillis n'ont pas une valeur absolue en soi. C'est précisément ce qui les rend intéressants. Le chercheur souhaite que ces entretiens donnent une atmosphère, une coloration du milieu de la formation des éducateurs spécialisé ou plus largement du travail social. Nous souhaitons que ces entretiens se répondent les uns aux autres dans toute leur singularité. Nous nous efforcerons de restituer et de réfléchir à chaque singularité et cela au regard de la problématique qui motive l'enquête.

Nous avons élaboré un guide d'entretien³ spécifique pour chaque personne interviewée. Certaines questions sont formulées de façon différente mais cherchent à vérifier les mêmes choses. Ce sont des questions que le chercheur posera s'il constate que l'interviewé ne répond pas à la question posée ou la développe insuffisamment. Ces trois guides d'entretien visent à vérifier les mêmes hypothèses précédemment énoncées.

3 Les trois guides d'entretien se trouvent en annexe 1 à la fin du document

4.1 ANALYSE THEMATIQUE VERTICALE

Nous procéderons dans un premier temps à une analyse par entretien. En d'autres termes, nous analyserons chaque entretien indépendamment des autres. En effet, nous souhaitons connaître la perception qu'a chaque acteur de la formation d'éducateur spécialisé. Nous sommes ici au cœur de la singularité du sujet. Des perceptions pourraient être différentes d'une personne à une autre et c'est aussi cet écart là qu'il pourrait être intéressant de discuter au regard des différents arguments avancés.

4.1.1 Analyse thématique du premier entretien avec la responsable de filière des éducateurs spécialisés

La responsable de la formation des éducateurs spécialisés assume une mission d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique au sein du centre de formation. Elle coordonne une grosse équipe de formateurs. Nous faisons ressortir plusieurs thématiques principales de son entretien.

4.1.1.1 L'analyse de la pratique

Pour rentrer en formation d'éducateur spécialisé, il faut que « le candidat puisse élaborer son projet de formation en lien avec son propre projet enfin son parcours et ses expériences. Alors, son parcours, il peut être relié avec des expériences professionnelles, des expériences de bénévoles. Ça peut être aussi des expériences personnelles ».

L'expérience constitue « un atout » pour pouvoir rentrer en formation. Mais il ne s'agit pas uniquement d'avoir de l'expérience pour pouvoir rentrer en formation. Il faut pouvoir aussi en dire quelque chose. Il faut que le candidat arrive à « faire des liens entre son expérience antérieure et son projet ». Une importance est accordée à l'expérience de terrain. Les jurys sont d'ailleurs composés de deux personnes de terrain précise la responsable.

Nous remarquons que l'expérience est quelque chose qui est valorisé. Cependant, elle peut parfois « faire obstacle à l'acquisition de nouvelles compétences ». La responsable souligne que ce qui est surtout important c'est « de l'aptitude de la personne à se remettre en question ».

« On est vraiment sur une approche qui articule et la théorie et la pratique. On part des expériences,

on alimente les concepts ou les aspects théoriques par des exemples. Donc, tout est toujours articulé ».

Nous remarquons à travers le discours de la responsable qu'il n'y a pas de réelles séances d'analyse de la pratique dans la formation des éducateurs spécialisés. Il y a des temps appelés « conseils pédagogiques » qui sont en fait « des groupes de suivi d'étudiants ». Il s'agit d'un petit groupe de 6 étudiants suivis par le même référent formateur. Le but de ces groupes est « d'articuler l'expérience professionnelle, l'acquisition de connaissances et des compétences ici en cours et les effets aussi résonance ».

Il y a aussi des groupes d'ateliers par dossiers. Dans ces groupes, la pratique peut-être aussi analysée. Il y a un dossier à produire intitulé dossier de pratique professionnelle. Le dossier de pratique professionnelle est présenté à l'épreuve du diplôme « Là l'étudiant devra extraire de son quotidien professionnel des situations et exposer comment il a agi, pourquoi il a agi comme ça et voilà... ». Le problème ici est que l'étudiant répond ici à la commande qui est justement de produire ce type de dossier. Il y a une obligation, une injonction à produire ce dossier. Les étudiants le font car il faut bien valider ce dossier. C'est donc l'aspect utilitaire qui est ici privilégié. Qu'en est-il alors du sens ? Pouvons-nous mettre un réel sens aux situations rencontrées si nous agissons sur ordre, sur commande ?

Quoi qu'il en soit, il s'agirait en formation d'un ersatz d'analyse de la pratique. Ça y ressemble mais ça n'en est pas réellement. Les personnes qui animent ces séances sont des formateurs extérieurs ou formateurs permanents. Il n'y a pas de psychologues qui animent ces séances comme c'est le cas dans la plupart des institutions du milieu professionnel. La responsable dit bien : « Sur les terrains, ce sont les psychos qui font l'analyse de pratique. Nous on ne va pas pousser autant [...] ». « Les ateliers sur le travail en équipe [...] en quelques sortes ce serait une forme d'analyse de la pratique ». La responsable dit que l'on se centre sur l'aspect pédagogique. Cette pseudo-analyse de pratique permettra à l'étudiant de déterminer comment il monte en compétences «[...] au regard des critères d'évaluation de l'éducateur spécialisé ». La responsable met donc en lien la pseudo-analyse de la pratique avec un objet purement utilitaire et instrumental que représente le référentiel. Finalement, l'analyse de la pratique serait subordonnée, lors de la formation, au référentiel de compétences de l'éducateur spécialisé. Le référentiel de compétence a un caractère prescriptif. En effet, il émane lui-même de la commande sociale. « Parfois, la commande vient parasiter le dépliage des situations et puis le fait de se poser pour réfléchir ensemble ». Comment alors peut-on arriver à analyser et donner du sens à des situations singulières si ce sens doit alors se réduire à des indicateurs de performance ? Le sens se construit dans et par la spécificité de la situation et la singularité du sujet. Si on ramène cela à un discours normatif comme le veut le référentiel, s'agit-il

alors d'une réelle analyse de la pratique ? D'après nous, il semblerait que non.

Selon la responsable, les personnes en V.A.E. ou en contrat de professionnalisation rentrent en formation pour formaliser leur expérience. « Mettre du sens, mettre des mots, l'articuler avec de la théorie ». « Ils sont ouverts, ils sont curieux, ils ont envie d'apprendre, envie de partager, envie de s'alimenter ». Selon la responsable, les personnes faisant leur formation en voie initiale chercheraient moins à mettre du sens à leur pratique. Ils vont plus travailler dans le but de valider des domaines de compétences ; c'est-à-dire dans l'intérêt de la commande. Ils sont dans une logique instrumentale.

Au niveau de la pédagogie, les formateurs s'appuient sur la pratique tant pour les personnes effectuant la formation en voie initiale que pour les autres. « Dans la formation des voies initiales y'a de l'expérience, y'a des stages, donc on s'appuie sur la pratique ».

4.1.1.2 Le référentiel de compétences des éducateurs spécialisés

La responsable pense que le référentiel constitue « un point de départ qui permet de poser des bases communes aux travailleurs sociaux ». Elle indique bien que ce n'est qu'ensuite que se développera une élaboration. « Là, on met le premier pied à l'étrier », « La formation, c'est tout au long de la vie, ce n'est pas seulement ici » « Donc là, on commence à éclairer quelques petites lumières... ». Finalement, la formation ne se ferait pas seulement en formation, elle s'opérerait aussi après l'obtention du diplôme. L'étudiant va pouvoir découvrir des choses en formation et faire le choix de travailler dans tel ou tel secteur (handicap, protection de l'enfance...). La responsable parle de quelque chose qui « se construit au fur et à mesure ». Nous voyons ici que le savoir se construit dans différents bords : celui qui conduit à la certification et qui oblige à faire des liens avec un référentiel, celui d'une immersion sur le terrain et de la formation « tout au long de la vie ». Il s'agit bien d'un processus qui suit le cours de la vie.

« On élabore forcément la montée en compétences par domaines de compétences, c'est-à-dire qu'en première année, on estime qu'un étudiant doit avoir acquis telle compétence sur chacun des domaines de compétences ».

La responsable parle de la formation des éducateurs spécialisés sous des aspects très formels. Sa mission d'ingénieur de formation se sent à travers les termes qu'elle emploie. Elle parle de « modules », de « validation », « d'épreuves à préparer ». Elle admet être contrainte par le plan de

formation et par le référentiel de formation. Elle ne peut finalement pas faire autrement que d'appliquer les textes réglementaires liés à l'architecture du diplôme d'éducateur spécialisé. La phrase suivante est très intéressante car elle même elle fait apparaître la problématique de notre étude : « Nous sommes contraints par ce plan de formation, par ce référentiel de formation, mais on voit bien que ce dont on a besoin les étudiants comme les travailleurs sociaux, c'est vraiment cette démarche réflexive, c'est d'analyser ce qu'ils font au quotidien. Ce n'est pas pour rien que en termes de formation continue ce qui est le plus demandé c'est l'analyse de pratique ».

Dans cette phrase, la responsable oppose la contrainte et le besoin. La contrainte réglementaire viendrait entraver un besoin essentiel selon elle chez les travailleurs sociaux : analyser leur pratique, avoir une démarche réflexive.

La responsable nous invite à réfléchir sur ce qui est pour nous la formation. Finalement, ce ne serait pas véritablement la réforme du diplôme instituant le référentiel de compétences qui serait visé. Ce serait plutôt l'usage qui en est fait. « (une formation) est-ce que c'est distribuer du savoir ou est-ce que l'on peut s'autoriser à laisser un peu de temps au temps pour que l'étudiant arrive à relier toutes ses connaissances et à en faire sens ». La question du sens serait liée à celle du temps. Et la question du temps n'aurait-elle pas à voir avec la vie elle-même ? La responsable dit que ce n'est pas le référentiel en tant que tel qui pose problème mais plutôt l'usage que nous en faisons en fonction des représentations que nous avons de la formation.

4.1.2 *Analyse du deuxième entretien avec la formatrice en travail social*

La formatrice en travail social ne forme pas spécifiquement les éducateurs spécialisés au sein du centre de formation. Elle intervient surtout au niveau de la formation des assistants de service social (A.S.). Cependant, elle intervient au niveau de la formation continue des éducateurs spécialisés en faisant de l'analyse de la pratique dans les institutions. Nous faisons ressortir plusieurs thématiques principales de son entretien.

4.1.2.1 *L'expérience professionnelle et biographique : le temps de la construction du savoir*

Tout d'abord, la formatrice nous informe qu'elle a de l'ancienneté dans la profession de formatrice. « Je suis une vieille formatrice en ancienneté ».

Elle fait aussi comprendre à l'enquêteur qu'elle n'est pas non plus toute jeune « pas qu'en ancienneté non plus ».

Ceci montre qu'elle détient à la fois une expérience professionnelle et nous pouvons supposer également une expérience biographique liée à son parcours de vie.

Concernant son expérience professionnelle, elle souligne que son profil a évolué au gré de ses expériences professionnelles. Au fil de son expérience de formatrice, elle a travaillé à créer son poste. Elle dit « C'est ce que j'ai fait de mon poste en tout cas ». Elle a réduit son temps de travail de formatrice pour se consacrer davantage à des séances d'analyse de la pratique qu'elle anime dans le cadre de la formation continue en institution.

Elle nous dit qu'il est important pour elle de mettre en lien son savoir théorique avec sa pratique. Cette personne donne des cours magistraux en psychologie. Ce sont des cours magistraux dans lesquels elle délivre un savoir théorique. Elle signale également que c'est sa longue expérience de formatrice qui l'a amenée à acquérir des techniques... L'expérience professionnelle permettrait alors de créer des outils. Elle dit qu'elle fait partie de la « boutique » (le centre de formation) « et depuis longtemps en plus... ». A ce titre, elle a assez d'expérience pour amener des arguments. Elle se sent de répondre à la question de l'enquêteur parce que son expérience lui donne une certaine légitimité.

La formatrice accorde aussi beaucoup d'importance à l'expérience dans le processus de formation. En effet, elle signale qu'un éducateur spécialisé après 8 ans de pratique professionnelle, n'est plus du temps le même. « On s'améliore en vieillissant si on n'est pas déprimé ». Elle pense qu'il faut prendre le temps avant d'entreprendre une formation de cadre. C'est un processus de construction du savoir qui est lié à l'expérience. Elle ne verrait pas une personne jeune de 25-30 ans devenir directeur d'un établissement médico-social. Pour elle, même si la personne détient un diplôme universitaire pour être directeur ; cela ne fait pas tout. Il faut de l'expérience. « Cadre, peut-être que c'est long aussi comme processus ». « C'est vrai qu'on peut se former à trente ans pour être cadre ». Il y a donc un décalage entre la possibilité que donne le diplôme d'accéder à tel ou tel métier et la nécessaire maturation du sujet. Cela est transposable aussi pour le diplôme d'éducateur spécialisé. Nous pouvons dire que le temps utilitaire de la formation dans une visée certificatrice n'est pas forcément le même que le temps de la construction singulière du savoir par le sujet. En d'autres termes, ce n'est pas parce qu'on est détenteur d'un savoir qu'on se l'est véritablement approprié.

4.1.2.2 Entre Savoir et sens pratique

La formatrice donne des cours magistraux de psychologie à des étudiants. D'après elle, il est

important de transmettre un savoir théorique avant de pouvoir échanger, discuter.

Le savoir théorique est pour elle indispensable car il permet de constituer « un cadre pour penser ». Dans le cadre des séances d'analyse de la pratique : «[...] ce cadre théorique qui me permet de lire les situations, de les saisir... ». Elle insiste sur le fait que c'est son cadre théorique qui va lui permettre de penser mais que ce n'est pas celui des autres nécessairement. Elle s'en sert pour analyser les situations. La formatrice pense qu'il faut d'abord passer par un cadre théorique avant de discuter. « Il faut un cadre théorique pour discuter ».

La formatrice dit « la pratique et le savoir, ça s'articule tout le temps ». En tant que formatrice, elle a besoin de mettre en lien son savoir théorique avec sa pratique de psychologue. « Je revois mes cours en fonction de mon propre travail », « ça va parce que ça s'articule avec ma propre pratique », « On a des savoirs qui nous permettent d'ordonner un petit peu notre action et après on la pense à posteriori [...] ». L'analyse de la pratique sert à « analyser sa pratique », c'est-à-dire à lui donner du sens. Les personnes participant à des séances d'analyse de la pratique apportent des situations cliniques. Il s'agit alors pour les praticiens de prélever une situation qui pose problème sur le terrain. La formatrice trouve que le métier d'éducateur spécialisé est très technique. Selon elle, il faut utiliser les outils, les essayer. Nous sommes ici dans le champ de l'expérimentation. D'après la formatrice, il ne faut pas rentrer dans une routine. « Il faut penser les outils ». Il faut problématiser, dire en quoi telle ou telle situation pose problème. Il faut alors « être au travail », dans cette idée de quête de sens, de construction du savoir.

Elle nous dit que « [...] la particularité du savoir, c'est que ça se construit ». Elle veut certainement dire par là que le sujet incorpore et s'approprie ce savoir. C'est donc un processus et cela prend du temps. Dans notre modernité, « Je pense qu'on perd l'idée que les processus humains sont des processus éminemment longs...un processus de formation c'est long... ». Peut-être ne prenons-nous plus le temps pour construire et élaborer un savoir ? La formatrice montre qu'il faut acquérir de l'expérience pour que le savoir puisse se construire. Il ne suffit pas de faire une formation. Une formation « c'est riquiqui », « c'est un tout petit bout de truc ». Il s'agit juste en formation « de mettre le pied à l'étrier ».

Elle nous rend attentif à ce que dans notre modernité, nous avons « l'impression que le savoir est partout ». Mais il faut bien distinguer ce qui relève du prélèvement de l'information et ce qui relève de l'élaboration des savoirs. L'information est souvent prélevée et nous en ignorons alors souvent le contexte. Un élément prit isolément n'acquière pas forcément de sens. Et le savoir, c'est justement ce qui vient faire sens.

La formatrice parle de la construction du savoir comme quelque chose de vivant, de dynamique. C'est pour elle, c'est « une mise en mouvement ». L'être humain est un être de langage. « Il faut que

ça parle, il faut que ça circule ». La formatrice emploie à différentes reprises les mots « désir », « vivant », « vivace ». « Il faut maintenir vivace le désir d'apprendre ». Elle construit ses séances d'analyse de la pratique par cycle de douze séances. Nous pourrions dire que cette idée de cycle renvoie aussi aux cycles de la vie. Elle construit des cycles jusqu'à un maximum de douze. Cela fait penser aux douze mois de l'année. La formatrice inscrit sa pratique dans le champ du vivant et de l'expérience. Il y a l'idée de continuité dans l'établissement de ces cycles. Elle décrit le métier d'éducateur spécialisé comme étant un métier « confrontant ». Il y a confrontation quand nous sommes dans le domaine du vivant. C'est la prise de conscience de l'existence d'une altérité qui peut provoquer une confrontation. L'idée de « challenges » renvoie à cette idée de défi à dépasser pour arriver à atteindre autre chose. C'est également l'idée de changement qui induit une dynamique. Le changement qui est inhérent à la vie bouscule, casse la répétition et la routine mais donne la possibilité de se dépasser. La formatrice aime être sollicitée en analyse de la pratique sur des questions qu'elle ne connaît pas. Cela la met en mouvement et l'oblige à se réinvestir dans quelque chose d'autre, d'investir un autre savoir. Les situations nouvelles lui permettent de « sortir un peu de sa modernité, de sa zone de confort ». Tel est le cas par exemple lorsqu'elle rencontre une nouvelle équipe, une nouvelle institution. Tout cela fait que ça « maintient vivace son désir d'apprendre ». Selon elle, la formation d'éducateur spécialisé ne doit pas constituer une fin en soi. En effet, elle dit que celle-ci ne permet que de « mettre le pied à l'étrier ». C'est en quelques sorte une introduction à l'exercice du métier. Quant aux processus de professionnalisation, ils s'opéreront quand la personne sera en exercice professionnel. En effet, selon elle ce processus s'engagerait après avoir fait la formation et pas avant. Elle enjoint les éducateurs à continuer à se former tout au long de leur carrière.

Elle dit que la continuité des séances est capitale. Selon elle, il faut une continuité dans les séances pour que ça prenne sens. Il faut que les gens « s'engagent ». Elle dit qu'il faut suivre toutes les séances d'analyse de la pratique car une séance prise isolément du reste perd tout son sens. Un propos sorti de son contexte n'a plus aucun sens. « Cette phrase-là, si elle est sortie du corpus théorique, de mon développement d'idées ; elle est incompréhensible ». « Il faut assister aux deux premières parties de mes enseignements sinon on ne comprend rien ». La formatrice essaie d'introduire de l'ordre dans ses cours sinon ils ne détiennent plus aucun sens selon elle. Il faut qu'il y ait une logique, une continuité.

4.1.2.3 Une conception pédagogique de la formatrice en contradiction avec la logique des référentiels de compétences :

La formatrice inscrit ses interventions, que ce soit dans le champ de la formation ou en analyse de la pratique, dans une continuité, dans une cohérence. Elle accorde une grande importance à la réflexivité au sens de Schön. Il est important que l'éducateur spécialisé donne du sens à sa pratique. La formatrice dit que le savoir se construit dans le temps.

Elle remet en cause les référentiels de compétences qui sont apparus avec la réforme de 2007 du diplôme d'éducateur spécialisé. Elle parle de « fameux référentiels », « Je sais à quoi ressemble un référentiel, c'est quand même affligeant ». Elle reprendra à plusieurs reprises ce verbe « affliger » pour parler de son ressenti vis-à-vis de cet outil qui est maintenant central dans l'architecture du DEES. Selon elle, c'est un « effet de la modernité ». Il y a une « fragmentation des tâches, une fragmentation des compétences ». On parle de lui dans les « organisations de travail, de formation... ». La formatrice trouve que dans la formation des éducateurs spécialisés « tout est mis dans n'importe quel ordre, dans n'importe quel sens... ». Les contenus théoriques ne seraient pas placés aux bons endroits dans l'architecture de la formation. Mais rien ne peut être déplacé car la formation fonctionne par semestre. Il y a une forme de rigidité dans cette conception de la formation. « On découpe des tas de choses » : La formatrice pense que nous ne pouvons pas comprendre quelque chose si nous ignorons le contexte. Il faut avoir « les tenants et les aboutissants ».

La formatrice parle d'une logique complètement instrumentale. « On a des heures à caser. Il faut les caser ». Elle constate que les espaces en formation où les personnes peuvent penser leur pratique sont en réalité très restreints. Ces espaces se réduisent encore plus en troisième année. « L'espace de l'élaboration de la pratique se restreint au profit de la préparation du diplôme ». Cela est paradoxal car c'est à ce moment-là que les stages sont les plus longs et qu'il y aurait besoin de mettre du sens à sa pratique. Finalement, cette formation met en avant son aspect utilitaire : Il faut obtenir un diplôme pour pouvoir avoir un travail. Les éducateurs spécialisés n'ont donc pas le temps de penser leur pratique. Il en est de même pour les personnes passant le diplôme d'éducateur spécialisé par la V.A.E.

Il faut qu'ils répondent à la prescription : « répondre aux consignes du domaine de compétence ». Les étudiants passent plus de temps à essayer de comprendre comment fonctionne et comment s'utilise l'outil référentiel de compétences que de se poser des questions sur leur pratique.

4.1.3 *Analyse du troisième entretien avec l'éducateur spécialisé*

Cet éducateur spécialisé a passé sa formation par la V.A.E. Nous le découvrons lors de la passation de l'entretien. Cela aura peut-être une influence dans les propos qu'il va pouvoir tenir.

4.1.3.1 *L'éducateur spécialisé est positionné du côté des compétences et non pas du côté des savoirs théoriques*

Cet éducateur voulait au départ devenir enseignant spécialisé. Il décide ensuite de devenir éducateur spécialisé car il connaît quelqu'un qui est dans une profession apparentée (moniteur-éducateur). Il trouvait la profession d'enseignant « trop cloisonnée sur le côté savoirs ». « Alors que l'éducatif (éducateur spécialisé), c'est un savoir plus large et c'est un savoir-être, un savoir-vivre, savoir-faire et pas que des connaissances ». Il positionne le savoir du côté des enseignants. Ce savoir est lié pour lui à la production de connaissances. Il place l'éducateur spécialisé dans la sphère professionnelle. Le « savoir plus large » qu'il rapporte a attiré à des compétences professionnelles. Il insiste à plusieurs reprises sur le fait qu'il préfère le côté social.

4.1.3.2 *Le référentiel de compétences est vu comme un outil*

L'éducateur spécialisé interviewé s'en est servi pour passer son diplôme par la V.A.E. puisqu'on lui demandait de mettre ses expériences professionnelles vécues en lien avec le référentiel de compétences. Il a eu du mal à s'approprier l'outil. Il y trouve un intérêt pour établir un programme de formation. Par contre, il n'y voit aucun intérêt sur le terrain dans l'exercice de ses fonctions. Nous nous rendons compte que ce professionnel ne voyait le diplôme que dans une visée utilitaire : accéder au marché du travail, certainement améliorer son salaire... Il dit aussi que ce diplôme était une reconnaissance pour lui, une sorte de légitimation du travail accompli sur le terrain. « [...] je pense que mes expériences ont été reconnues et qu'elles ont été utiles ».

4.1.3.3 *Le savoir de l'éducateur spécialisé émane de la pratique*

Pour pouvoir faire éducateur spécialisé, il a passé des concours dans des écoles. Finalement, il n'est pas allé jusqu'au bout car on lui a proposé un travail d'éducateur scolaire dans une M.E.C.S. (Maison d'Enfants à Caractère Social) auquel il a répondu favorablement. « Au lieu de [...] voir la

profession d'éducateur que par le côté théorie que je pouvais voir directement la pratique ». Son intention était alors de faire valider cette expérience par la V.A.E. Nous pouvons remarquer que pour autant la profession d'éducateur scolaire se rapproche davantage de la profession d'enseignant que de celle d'éducateur spécialisé. Cela reste une fonction de transmission des savoirs essentiellement. Nous supposons que l'éducateur spécialisé interviewé pense davantage au milieu M.E.C.S. qui est lié au milieu social. Ainsi, nous pouvons supposer qu'il a surtout été en contact avec des éducateurs spécialisés sur le terrain. Cet éducateur spécialisé met fortement en avant la pratique de terrain : « Pour moi, c'est un métier qui s'apprend plus en le pratiquant qu'en le réfléchissant ». Il nuance par la suite son propos en disant. « Je pense que les deux (théorie et pratique) peuvent se compléter. J'ai préféré la pratique ». Il dit « [...] je ne connaissais pas car je n'avais pas pratiqué ». Il apprend en regardant ce qui a marché et ce qui n'a pas marché et reproduit les choses « qui ont porté leurs fruits ». Pour lui, les savoirs, la connaissance passent par la pratique. C'est cette dernière qui apporte les savoirs. L'éducateur spécialisé interviewé explique qu'il aurait eu l'impression de « régresser » s'il était retourné en formation après avoir exercé la profession.

4.1.3.4 *L'analyse de la pratique : un outil déconnecté de la pratique ?*

Pour lui, l'analyse de la pratique consiste à trouver des solutions à des situations qui posent problème. Il ne met l'accent sur la production de savoirs. Il mentionne l'échange avec les professionnels qui peuvent porter des regards différents sur une situation.

Il faut là aussi que l'analyse de la pratique soit utile et qu'elle apporte des solutions applicables dans la pratique « la réponse apportée n'était pas utilisable ou applicable dans la situation ». L'intérêt qu'il a porté à l'analyse de la pratique en institution semblait dépendre davantage de la personnalité du psychologue. Il rejette certains des apports théoriques en disant « [...] un peu trop déconnectés de la réalité, de la situation ». La personne ne se décentre pas de la situation pour s'ouvrir à des savoirs nouveaux.

4.2 ANALYSE THEMATIQUE TRANSVERSALE

Il s'agit ici pour le chercheur de procéder à une découpe en transversal des trois entretiens alimentant notre étude. Cette transversalité s'exprime par des thèmes communs qui perdurent dans les trois entretiens. Nous recherchons les dénominateurs communs aux trois entretiens. Cette analyse thématique va permettre de proposer des modèles explicatifs de pratiques ou de

représentations. Il s'agit de relever les différentes formes sous lesquelles le même thème apparaît d'un sujet à un autre.

4.2.1 *L'expérience biographique et professionnelle*

Entretien 1 : L'expérience est importante pour la responsable. Elle est valorisée car c'est un « atout » pour pouvoir rentrer en formation. Il peut s'agir d'expériences biographiques et/ou professionnelles.

Entretien 2 : La formatrice se sert de son expérience pour faire sens dans sa propre trajectoire professionnelle. D'après elle, l'expérience biographique et professionnelle est très importante car le professionnel devient meilleur en cumulant les années d'expériences. La formatrice entend surtout l'expérience que l'on acquiert après la formation.

Entretien 3 : L'expérience brute a valeur de savoir pour l'éducateur spécialisé interrogé. L'expérience est vue aussi d'un point de vue utilitaire car c'est ce qui lui a permis de valider son diplôme par la V.A.E.

4.2.2 *Entre savoir et sens pratique*

Entretien 1 : La responsable parle d'une articulation du savoir théorique et de la pratique provenant de la formation conçue en alternance. Les savoirs théoriques sont administrés en formation. Elle dit que les étudiants ne disposent pas d'assez de temps en formation pour construire leurs savoirs.

Entretien 2 : La formatrice a besoin de poser un cadre théorique de référence pour pouvoir penser la pratique. Ce cadre théorique s'inscrit dans une cohérence de la pensée. Elle a besoin d'avoir en retour une pratique professionnelle pour maintenir et alimenter ce désir d'apprendre. Elle pense, elle aussi, que les étudiants n'ont pas assez de temps en formation pour construire leurs savoirs.

Entretien 3 : Les savoirs théoriques sont rejetés. L'éducateur spécialisé admet que le savoir théorique et la pratique peuvent se compléter. Mais, il fait le choix de délaisser le savoir théorique au profit de la pratique. Il range les savoirs théoriques du côté des enseignants.

4.2.3 *Analyse de la pratique et pratique réflexive*

Entretien 1 : Après avoir dit qu'il est important que les éducateurs spécialisés aient des séances d'analyse de la pratique en formation, nous remarquons que ces séances n'existent pas réellement en

formation. La responsable essaie de dire qu'elles existent quand même mais sous des formes différentes. Ces formes d'analyse de la pratique en formation auraient pour finalité de produire un dossier en vue de valider des domaines de compétences du référentiel. La réflexivité de l'analyse de la pratique est détournée dans un but instrumental pour adhérer au référentiel de compétences. La réflexivité liée à l'expérience biographique et professionnelle est en quelque sorte mise de côté. Pourtant, la responsable concède que c'est quelque chose d'important.

Entretien 2 : La pratique réflexive est essentielle pour la formatrice. Elle est catégorique sur le fait qu'il n'y en a pas assez en formation. Pour elle, les référentiels de compétences en formation viennent occulter cette pratique réflexive.

Entretien 3 : L'éducateur spécialisé ne voit pas vraiment l'intérêt des séances d'analyse de la pratique. Il y verrait un intérêt utilitaire si l'animateur des séances donnait des solutions. Or le but des séances d'analyse de la pratique s'oriente davantage vers la recherche de sens que vers la recherche de solutions. D'après lui, l'animateur des séances d'analyse de la pratique ne connaît pas toujours le terrain. Il y a une scission là encore entre le monde de la théorie et celui de la pratique.

4.2.4 *La certification, le référentiel de compétence ; pour quel(s) usage(s) ?*

Entretien 1 : Nous remarquons que l'entretien avec la responsable de la formation des éducateurs spécialisés se rapporte davantage au domaine de la certification. Elle fait beaucoup référence « à la montée en compétences » de l'éducateur spécialisé. La responsable est garante du cadre de la formation. Nous sentons qu'elle veut défendre la manière dont est conçue la formation. Elle montre que la nomenclature du diplôme permet d'établir des passerelles entre différentes formations, que la théorie et la pratique s'articulent. Elle admet que les contraintes réglementaires empêchent l'étudiant de prendre le temps de construire ses savoirs et de réfléchir. Elle dit que cela dépend de notre conception de la formation et de l'usage que l'on fait des référentiels.

Entretien numéro 2 : La formatrice détaille moins toute la procédure de certification, mais reste focalisée sur le référentiel de compétences qu'elle rejette en bloc. Tout ce qui se réfère au référentiel de compétences est vu de manière extrêmement négative. Elle trouve cela « affligeant ». La formation se résume malheureusement à remplir des cases. Pour elle, il s'agit d'une logique instrumentale qui vient clairement occulter la pratique réflexive que l'éducateur spécialisé pourrait mettre en œuvre.

Entretien numéro 3 : L'éducateur spécialisé interviewé voit la certification de manière plutôt positive car celle-ci lui permet d'accéder à une reconnaissance de ses compétences, à un diplôme. Il

voit le référentiel de compétence comme un moyen, un instrument. Il a un profil de consommateur car une fois qu'il a utilisé cet outil, il n'en voit plus du tout l'utilité. Il trouve que dans la pratique, le référentiel de compétences ne s'adapte pas aux situations particulières.

4.2.5 *La professionnalisation par l'expérience ou par le référentiel de compétences ?*

Entretien 1 : La formation des éducateurs spécialisés dans laquelle le référentiel de compétences est central permet de professionnaliser les futurs éducateurs spécialisés. Concernant les personnes occupant déjà cette fonction sur le terrain (V.A.E., contrat de professionnalisation), elles cherchent à se professionnaliser en formalisant leur pratique pour lui donner sens.

Entretien 2 : La professionnalisation commencera pour la formatrice lorsque les éducateurs spécialisés seront en poste. Le processus de professionnalisation est long et est lié à l'expérience. Il ne se fait pas en formation.

Entretien 3 : La professionnalisation est donnée par le diplôme via le référentiel de compétences. La professionnalisation a ici à voir avec le statut et la reconnaissance de celui-ci par ses pairs et par l'organisation. En cela, il vient contredire la perception de la responsable qui disait que les personnes occupant la fonction sur le terrain venaient donner du sens à leur pratique en rentrant en formation.

5 VERIFICATION DES HYPOTHESES

- A la lumière de cette étude, nous validons l'hypothèse selon laquelle l'expérience biographique et professionnelle des éducateurs spécialisés permettrait de produire des savoirs. Néanmoins, toutes les personnes interviewées dans cette étude ne semblent pas comprendre le processus de transformation de l'expérience vers le savoir de la même manière. La responsable et la formatrice montre qu'on y a accès par une approche réflexive. L'éducateur spécialisé interviewé fait l'économie de cette approche réflexive et convertit directement son expérience en savoir. Il sait car il a vu et vécu.

- Cette recherche permet de valider partiellement l'hypothèse que le processus de professionnalisation, lors du cursus de formation de l'éducateur spécialisé, permet de révéler des compétences. Pour la responsable, c'est en formation qu'a lieu la professionnalisation pour les

personnes en voie initiale. Cette formation permet de valider des compétences, donc elle les révèle. La formatrice pense que le processus de professionnalisation a lieu après la formation. L'entretien avec la formatrice ne valide donc pas cette hypothèse. L'éducateur spécialisé pense que sa formation en VAE lui a permis de mettre au jour ses compétences et de les faire valoir.

- Nous validons partiellement l'hypothèse selon laquelle les référentiels de compétences, par leur logique prescriptive, mettraient de côté l'expérience biographique et professionnelle des éducateurs spécialisés nécessaires à l'élaboration d'une pensée réflexive.

La responsable et encore plus la formatrice valident cette hypothèse. L'éducateur spécialisé interviewé ne semble pas voir l'analyse de la pratique comme un outil de construction de sens à partir de la pratique. Il ne voit que la dimension utilitaire de l'outil en voulant que cela apporte des solutions. Etant donné que cette personne perçoit les séances d'analyse de la pratique de manière erronée quant à l'objectif, nous ne pouvons pas dire que les propos tenus par l'éducateur spécialisé valident à eux seuls l'hypothèse.

La responsable de la formation des éducateurs spécialisés et la formatrice représentent l'univers de la formation. Elles donnent leur perception de ce que doit être la formation. Leur manière d'argumenter leurs propos n'est pas la même. Premièrement, parce qu'elles incarnent deux singularités et ensuite parce qu'elles n'ont pas la même fonction au sein du centre de formation. L'une est responsable de l'ingénierie pédagogique de la formation des éducateurs spécialisés et l'autre est psychologue clinicienne, intervient comme formatrice dans ce centre et fait de l'analyse de la pratique dans le cadre de la formation continue des éducateurs spécialisés. La responsable est garante du cadre de la formation et nous remarquons qu'il est compliqué pour elle d'avouer que le référentiel, la commande est parfois un frein à une pratique réflexive. Elle le dit mais dans un même temps dit que les étudiants ont de l'analyse de la pratique même si cela en est pas vraiment une. La formatrice accorde beaucoup de place à l'expérience. Peut-être que cela s'explique par rapport à son âge et à son ancienneté dans la formation. Le fait qu'elle intervienne auprès d'éducateurs spécialisés en poste dans le cadre de la formation continue peut aussi expliquer cet intérêt.

Nous avons d'un côté deux entretiens qui viennent dire ce que doit être et/ou ce que devrait être la formation des éducateurs spécialisés. Les personnes qui dispensent la formation sont dans un même temps extérieures à celle-ci. En effet, elles ne sont pas éducatrices spécialisées et à ce titre sont-elles à même de savoir ce que serait une bonne formation qui mènerait au métier d'éducateur spécialisé ? Est-il nécessaire de faire l'expérience de l'exercice de la profession pour savoir de quoi doit être composée la formation ? Elles n'ont jamais fait cette expérience de formation de l'intérieur. Cette

posture d'extériorité permet-elle d'avoir davantage de recul et de discernement pour dire ce que devrait être la formation des éducateurs spécialisés ? Le troisième entretien qui est conduit en direction d'un éducateur spécialisé permet de se pencher sur le ressenti d'une personne qui est titulaire du D.E.E.S. Le troisième entretien introduit un écart avec les deux autres dans le sens où c'est la personne qui a été formée qui s'exprime par rapport à son vécu de formé. La position de l'éducateur spécialisé qui est interviewé est donc par nature différente de celle des deux personnes travaillant dans le centre de formation. Tous sont rentrés dans le monde de la formation à un moment donné mais pas de la même manière. Leur position est de ce fait différente. Nous remarquons au cours de cette étude que l'éducateur spécialisé voit la formation dans une visée utilitaire. La responsable dit à un moment donné que les éducateurs en V.A.E. ou en contrat de professionnalisation reviennent en formation pour formaliser leur pratique, y donner du sens. Ce n'est pas ce sens-là que cet éducateur spécialisé a prêté à sa formation V.A.E.

6 LIMITES DE LA RECHERCHE ET PERSPECTIVES

Cette recherche met à jour non pas la vérité par rapport à l'élaboration des savoirs chez les éducateurs spécialisés mais une vérité à un moment donné. Cette vérité que nous considérons comme partielle car les trois personnes interrogées ne construisent pas cette vérité de la même manière. La signification, le sens que nous prêtons aux mots ne sont pas toujours les mêmes. Les processus ne se construisent pas de la même manière pour une personne et pour une autre. Ainsi, les personnes interviewées ne comprennent pas le processus de professionnalisation de la même manière. Le chercheur traduit donc une réalité à un moment donné à travers les représentations que se font les personnes interviewées de la formation des éducateurs spécialisés. Cette approche privilégie certaines lectures et certains angles de la réalité. Cette étude a eu une prise sur le réel par la pertinence des données mobilisées et des arguments développés. Nous aurions pu multiplier les entretiens dans le but de rechercher une vérité plus juste. Nous aurions peut-être pu créer des liens entre ce que pensent certaines personnes occupant telle ou telle fonction à un moment donné et dans un contexte particulier et faire des recoupements en croisant un nombre d'entretiens plus important. Mais cela aurait été chronophage et n'aurait pas répondu à la commande universitaire qui était de faire un écrit d'une quarantaine de pages. Cette méthodologie qualitative par entretiens semi-directifs nous apprend beaucoup des cas particuliers étudiés. Comme nous le disions précédemment, le chercheur a voulu garder cette singularité car nous évoluons dans le domaine du vivant. Nous

aurions pu également allier à cette démarche qualitative une démarche quantitative par questionnaires dans un souci de généralisation des propos. Nous aurions à ce moment là gardé les trois entretiens semi-directifs dans une visée exploratoire et fait passer des questionnaires à des éducateurs spécialisés (en formation, formés en V.A.E., contrat de professionnalisation, voie initiale). Il aurait alors fallu étudier la représentativité de l'échantillon. Nous pensons qu'il est important de faire une recherche alliant une démarche qualitative et quantitative. La méthodologie qualitative donne une atmosphère, une coloration, une singularité des propos qui est intéressante lorsque l'on travaille sur les représentations. Une méthodologie quantitative conjointe aurait permis d'établir certains liens entre par exemple une certaine représentation que se font les éducateurs spécialisés du référentiel de compétences en fonction de l'année d'obtention du diplôme ou en fonction du mode de certification. Nous aurions pu alors étudier comment les éducateurs spécialisés en poste et ayant de l'ancienneté s'approprient la nouvelle physionomie de la profession. Nous pensons par exemple à la fonction de coordination qui fait maintenant partie de la profession d'éducateur spécialisé et qui rentre dans le référentiel de compétences et de formation. Là encore la limite imposée en termes de pages et de temps n'a pas rendu possible cette réalisation.

Toutefois, nous souhaitons poursuivre cette réflexion en engageant un master 2 professionnel en ingénierie et conseil en formation. Mais comme le révèle cette étude, la construction du savoir prend du temps et le temps de la maturation du savoir n'est pas forcément le même que celui de la certification. Nous avons besoin de beaucoup plus de temps pour comprendre davantage et digérer ces savoirs qui ont été délivrés en master 1 Sciences de l'éducation sur un temps très court, trop court selon nous. Nous voyons davantage cet enseignement comme pourvoyeur de sens et non comme un outil pour obtenir un diplôme. Nous avons besoin de lier ces savoirs à nos expériences, à notre parcours de vie pour qu'ils s'animent et prennent sens pour nous. Ainsi, il serait selon nous prématuré de se lancer dans cette aventure dès la prochaine rentrée universitaire. Le temps fait son œuvre et nous y conduira quand cela fera davantage sens dans notre existence.

Conclusion

Au cours de ce cette étude, nous nous sommes rendus compte que l'éducateur spécialisé était capable de mobiliser un savoir issu de sa pratique professionnelle. Son expérience lui permet de produire un savoir. Ce savoir se construit à la manière du chercheur qui construit méthodiquement son étude. C'est par une démarche de problématisation que l'éducateur spécialisé, à la manière du

chercheur, va pouvoir élaborer de nouveaux savoirs. L'expérience brute ne produit pas de savoirs. Dire je sais car je l'ai vécu, c'est généraliser un vécu par rapport à une situation à un moment donné. Nous pensons que si nous confondons expérience et savoirs, nous prenons pour acquis un fait sans que nous ayons réfléchi à son sens. L'expérience est difficilement transposable et généralisable en l'état car elle émane d'un regard singulier. La confrontation d'expériences singulières à d'autres points de vue au sein d'une équipe pluridisciplinaire ou au cours de séances d'analyse de la pratique permet de se positionner vis-à-vis de la situation en élaborant une pensée réflexive. Des savoirs théoriques peuvent alors être mis en résonance avec des savoirs pratiques et produire du sens dans une démarche d'articulation du lien théorie-pratique. Loin d'être un simple exécutant, le professionnel éducateur spécialisé engagé dans une démarche réflexive construit alors son savoir et donne une coloration singulière à son identité professionnelle. L'expérience ne serait bénéfique qu'alliée à une constante remise en mouvement des savoirs.

L'apparition du référentiel de compétences dans la formation des éducateurs spécialisés pose la question de la place de l'expérience dans le processus de professionnalisation de manière différente. Cette manière de désigner les compétences que doit détenir l'éducateur spécialisé formé pose la question de la prise en compte et de la valorisation de son vécu expérientiel. En effet, les compétences énumérées dans ce référentiel sont décontextualisées, arrachées à leur contexte de sens. Elles ont une portée générale alors que les situations que l'éducateur spécialisé rencontre au quotidien sont toutes singulières et difficilement transposables d'un contexte à un autre. Il convient alors de se demander quelle formation nous souhaitons pour les éducateurs spécialisés. Est-ce que nous souhaitons une formation dans laquelle les savoirs ont le temps de mûrir et de se construire en fonction de la personnalité de chacun? Ou est-ce que nous souhaitons privilégier une conception déterministe qui consisterait à conditionner les individus (De Gaulejac, 1999) ?

Cette recherche a été construite autour de points de vue singuliers qui ont construit une compréhension de la réalité qui lui est propre. Cette réalité n'est pas strictement comparable avec d'autres points de vue. L'éducateur évoluant dans le domaine des rapports humains, il nous semblait important de préserver la singularité des propos tenus par les personnes interviewées. La responsable de la filière des éducateurs spécialisés et la formatrice faisant de l'analyse de la pratique s'accordent à dire que les référentiels de compétences occultent l'expérience biographique et professionnelle nécessaires pour élaborer une pensée réflexive. L'éducateur spécialisé conçoit la formation dans une visée purement instrumentale. Ainsi, il ne semble pas avoir un intérêt pour une pensée réflexive mais davantage pour une recherche de solutions. Nous ne prêtons pas le même sens aux mots et c'est cela que met aussi en relief cette étude. Les savoirs sont construits par le sujet en même temps que celui-ci s'empare de ses attributions.

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, n° 35, 25-41.

Aristote (1991). *Métaphysique*. Paris : Vrin.

Aubert-Lotarski, A. (2002). L'expérience professionnelle : une condition de professionnalisme? Le point de vue des sciences de l'éducation. *Communication à la journée d'étude scientifique de Psychologie et Sciences de l'Education*. Université Louis Pasteur de Strasbourg.

Barbier, J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche. *Education permanente*, n° 128, 11-26.

Barbier, JM. & Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.

Beillerot, J. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'harmattan.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris : L'Harmattan.

Brichaud, J. (2008). *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Toulouse : Eres.

Capul, M. & Lemay, M. (2002). *De l'éducation spécialisée*. Toulouse : Erès.

Chauvière, M. (2007). *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*. Paris : La Découverte.

Cifali, M. & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques*

professionnelles. Paris : PUF.

De Gaulejac, V. (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris : Desclée de Brouwer.

Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques Initiation au compagnonnage réflexif*. Belgique : Presses universitaires de Namur.

Dubar, D. & Trippier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

Foucart, J. (2012) Travail social et approche scientifique. De l'intérêt de l'interdisciplinarité. *Forum*, n°135, 33-40.

Freud, S. (1970). *Analyse terminée et analyse interminable*. Paris : Broché.

Jaeger, M. (2012). *L'articulation du sanitaire et du social*. Paris : Dunod.

Karolewicz, F. (1998). *L'expérience. Un potentiel pour apprendre*. Paris : L'Harmattan.

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'Organisation.

Labelle, J.M. (2004). *L'Approche expérimentée de l'éducation*. Montpellier : IUFM.

Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'organisations.

Le Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Editions d'organisation.

Le Boterf, G. (1998). *Construire les compétence individuelles et collectives*. Paris : Eyrolles.

Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser*. Paris : Editions d'organisation.

Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education* New York :New Republic.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon : chroniques sociales.

Muel Dreyfus, L. (1983). *Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Paris : Editions de Minuit.

Rouzel, J. (2014). *Le travail de l'éducateur spécialisé. Éthique et pratique*. Paris : Dunod.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Paris : Broché.

Taylor, C. (2005). *Le malaise de la modernité*. Paris : Editions du Cerf.

ANNEXE 1

LES GUIDES DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

Entretien numéro 1

<u>Contexte d'utilisation</u>	Ce guide d'entretien est préparé à l'avance par l'enquêteur. Il servira de fil conducteur durant toute la durée de l'entretien. Ce guide d'entretien n'est pas communiqué à l'enquêté avant l'entretien.
<u>Interview de l'expert</u>	Ce guide d'entretien est destiné à interviewer une responsable de la filière de formation des éducateurs spécialisés. Cette personne occupe des fonctions d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique au sein d'un grand centre de formation préparant aux métiers du secteur médico-social (diplômes du niveau V au niveau I). Enquête réalisée en 2017 par Anne Jaeger, étudiante en Master1 Sciences de l'Education à l'Université de Rouen (France).
<u>Introduction</u>	L'enquêteur souhaite recueillir les informations et points de vue d'un responsable de formation des éducateurs spécialisés par rapport à l'élaboration des savoirs au sein de cette profession.
<u>Présentation des objectifs de l'enquête</u>	Les questions suivantes visent à recueillir les éléments qui permettront, en les analysant, de : - Comprendre comment s'élaborent et s'articulent les savoirs dans la formation des éducateurs spécialisés. - Comprendre les liens entre expérience, savoir et professionnalisation. - Comprendre comment est intégré le référentiel de compétences à la formation des éducateurs spécialisés.
<u>Thèmes abordés</u>	<u>Questions prévues</u>
Question 1, 2 et 5 <u>Le cadre, les missions</u>	1- En tant que responsable de la formation des éducateurs spécialisés, quelles sont vos missions au sein du centre de formation? 2- En quoi consistent les épreuves du concours d'entrée en formation d'éducateur spécialisé ?
Questions de 2 à 5 : <u>Les pré-requis (expérience...)</u> <u>nécessaires pour</u>	3- Est-ce qu'il faut avoir de l'expérience dans le secteur médico-social pour pouvoir rentrer en formation d'éducateur spécialisé ?

<p><u>rentrer en formation.</u></p>	<p>4- Existe-t-il des dispenses par rapport au concours d'entrée ? Si oui, sur quels éléments s'appuient-elles ? Qui peut en bénéficier ?</p> <p>5- En quoi consiste la préformation en travail social que vous proposez dans votre centre de formation ? Quel est son but ?</p> <p>6- D'après vous, l'expérience professionnelle acquise antérieurement par l'étudiant lui permet-elle de mieux assimiler un contenu théorique ? Ou au contraire, peut-elle être parfois un frein à l'acquisition de nouveaux savoirs ? Si oui, pourquoi ?</p>
<p><u>Questions de 6 à 8 :</u> questionnement sur les rapports entre la théorie et la pratique</p>	<p>7- Que mettez-vous en place pour favoriser les liens entre l'expérience (biographique et professionnelle) de l'étudiant et l'enseignement théorique dispensé en formation ?</p> <p>8- Mettez-vous en place des séances d'analyse de la pratique au sein de la formation des éducateurs spécialisés ? (question à poser si l'interviewé n'en a pas parlé). Si oui, pourquoi mettez-vous en place ces séances ? Ces séances sont-elles réparties sur les trois années de formation ?</p>
<p><u>Questions 8, 10, 11, 13 et 15 :</u> Ingénierie pédagogique et positionnement du centre de formation</p>	<p>9- D'après vous, est-ce que les différents modes de certification (voie initiale, contrat d'apprentissage/contrat de professionnalisation, V.A.E.) jouent un rôle différent dans l'élaboration des savoirs ?</p> <p>10- Les méthodes pédagogiques mises en œuvre sont-elles différentes suivant que vous former des personnes en V.A.E., contrat d'apprentissage/de professionnalisation, formation initiale ? La place laissée à l'expérience est-elle la même suivant les différentes modalités de</p>
<p><u>Questions 9, 11, 12 et 14 :</u> Aspects règlementaires de la formation/professionnalisation et élaboration des savoirs en lien avec l'expérience</p>	<p>formation ?</p> <p>11- Comment intégrez-vous le référentiel de compétences dans la formation des éducateurs spécialisés ?</p>

12- Le référentiel de compétences est-il en soi un outil suffisant pour permettre au futur professionnel d'élaborer sa propre identité professionnelle ?

13- Quelle type d'alternance privilégiez-vous dans la formation des éducateurs spécialisés ?

- l'alternance « inductive » (on part de la pratique pour expliquer la théorie)
- l'alternance « déductive » (on applique sur le terrain la théorie apprise en cours)
- - l'alternance « intégrative », (les savoirs sont constitués dans l'action par une action réflexive de l'apprenant)

14- Depuis la réforme du DEES en 2007, est-ce que l'élaboration des savoirs des éducateurs spécialisés s'envisage différemment ? Au centre de formation, sur le terrain ?

15- Le centre de formation propose-t-il des formations de « recyclage » (lié à l'évolution de la profession) à destination des éducateurs spécialisés déjà diplômés et en poste ? Si oui, quel en est l'intérêt ?

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

Entretien numéro 2

<u>Contexte d'utilisation</u>	Ce guide d'entretien est préparé à l'avance par l'enquêteur. Il servira de fil conducteur durant toute la durée de l'entretien. Ce guide d'entretien n'est pas communiqué à l'enquêté avant l'entretien.
<u>Interview de l'expert</u>	Ce guide d'entretien est destiné à interviewer une formatrice intervenant dans la formation de travailleurs sociaux. Cette personnes anime par ailleurs des séances d'analyse de la pratique dans le cadre de la formation continue des éducateurs spécialisés. Enquête réalisée par Anne Jaeger, étudiante en Master 1 Sciences de l'Education à l'Université de Rouen (France).
<u>Introduction</u>	L'enquêteur souhaite recueillir le point de vue d'une formatrice faisant de l'analyse de la pratique auprès d'éducateurs spécialisés au sujet de l'élaboration des savoirs au sein de cette profession.
<u>Présentation des objectifs de l'enquête :</u>	Les questions suivantes visent à recueillir les éléments qui permettront, en les analysant, de mieux comprendre comment s'élaborent les savoirs dans la profession des éducateurs spécialisés. - Comprendre quels savoirs sont mobilisés sur le terrain par les éducateurs spécialisés. - Comprendre ce que font les éducateurs spécialisés de leur expérience. - Comprendre quels rôles ont à jouer l'analyse de la pratique et le référentiel de compétences dans la formation des éducateurs spécialisés.
<u>Thèmes abordés</u>	<u>Questions prévues</u>
Question 1 : <u>Le cadre, les missions</u>	1- Quelle est votre fonction au sein du centre de formation ? Quelles sont vos missions ?
Questions 2 et 3 : <u>Expérience, pré-requis du formateur dans le domaine de l'analyse de la pratique.</u>	2- Depuis combien de temps faites-vous de l'analyse de la pratique dans le cadre de la formation des éducateurs spécialisés? 3- Quelle(s) formation(s) avez-vous suivie(s) pour faire de l'analyse de la pratique auprès de personnes suivant une formation d'éducateur spécialisé ?

<p>Questions 4, 5 et 6 : <u>Construction d'une séance d'analyse de la pratique.</u></p>	<p>4- Quel est ou quels sont les ancrages théoriques des séances d'analyse de la pratique que vous mettez en place?</p> <p>5- Quels sont les objectifs de ces séances d'analyse de la pratique dans la formation des éducateurs spécialisés ?</p> <p>6- Pouvez-vous me dire comment se déroule une séance d'analyse de la pratique ? (méthodologie)</p>
<p>Questions 7 et 8 : <u>L'analyse de la pratique dans un contexte institutionnel.</u></p>	<p>7- Comment intégrez-vous ces séances d'analyse de la pratique au sein du référentiel de compétences des éducateurs spécialisés ?</p> <p>8- Quelle importance accorde le centre de formation aux séances d'analyse de la pratique dans la formation des éducateurs spécialisés ?</p>
<p>Question 9 : <u>Prise de recul, analyse.</u></p>	<p>9- Que retirez-vous de cette expérience professionnelle autour de l'analyse de la pratique ?</p>

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

Entretien numéro 3

<u>Contexte d'utilisation</u>	Ce guide d'entretien est préparé à l'avance par l'enquêteur. Il servira de fil conducteur durant toute la durée de l'entretien. Ce guide d'entretien n'est pas communiqué à l'enquêté avant l'entretien.
<u>Interview de l'expert</u>	Ce guide d'entretien est destiné à interviewer un éducateur spécialisé. L'enquête est réalisée par Anne Jaeger, étudiante en Master1 Sciences de l'Éducation à l'Université de Rouen (France).
<u>Introduction</u>	L'enquêteur souhaite recueillir les informations et points de vue d'un éducateur spécialisé par rapport à l'élaboration des savoirs au sein de sa profession.
<u>Présentation des objectifs de l'enquête</u>	Les questions de l'enquête visent à recueillir les éléments qui permettront, en les analysant, de répondre à ces interrogations: - L'expérience est-elle prise en compte dans une dimension réflexive au sein de la formation des éducateurs spécialisés ? - Comment l'éducateur spécialisé perçoit-il le référentiel de compétences ? Quel usage en fait-il ? - Comment se construit le rapport entre l'expérience, la formation et la professionnalisation ?
<u>Thèmes abordés</u>	<u>Questions prévues</u>
Questions 1 et 2 : <u>Choix de l'orientation professionnelle.</u>	1- Pourquoi avez-vous voulu devenir éducateur spécialisé ? 2- Comment avez-vous connu cette profession ?
Questions 3 et 4 : <u>Mode de certification</u>	3- Par quel mode de certification êtes-vous passé pour obtenir le Diplôme d'Etat d'Éducateur Spécialisé ? 4- Qu'avez-vous pensé de ce mode de certification ?
Questions 5, 6 et 7 : <u>Expérience professionnelle</u>	5- Avant d'engager la formation, aviez-vous de l'expérience dans le travail social ? 6- Accordez-vous de l'importance à l'expérience professionnelle ? 7- D'après vous, le mode de certification choisi a-t-il pu prendre en compte cette expérience au niveau du diplôme ?
Question 8 :	8- Que pensez-vous du référentiel de compétences des éducateurs

<p><u>Référentiel de compétences</u></p> <p>Questions 9 et 10 : <u>Pratique réflexive.</u> <u>Analyse de la pratique.</u></p>	<p>spécialisés?</p> <p>9- Est-ce que vous avez bénéficié de séances d'analyse de la pratique dans le cadre de la formation d'éducateur spécialisé ? Qu'en pensez-vous ?</p> <p>10- Sur votre terrain professionnel, bénéficiez-vous de séances d'analyse de la pratique ? Qu'en pensez-vous?</p>
---	--

ANNEXE 2

RETRANSCRIPTION INTEGRALE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Entretien numéro 1 avec la responsable de formation des éducateurs spécialisés

L'enquêteur :

- « **Alors, en tant que responsable de la formation des éducateurs spécialisés, quelles sont vos missions au sein du centre de formation ?** »

La responsable :

- Alors, donc j'ai une mission d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique c'est-à-dire ça dépend des moments dans la vie institutionnelle. Là en l'occurrence j'applique surtout l'ingénierie de formation qui a été élaborée en amont euh il y a quelques années avec euh une mise en forme européenne qui correspond aux principes européens avec des ECTS et les validations de semestres modulaires etc et donc moi ma mission c'est d'appliquer euh ces référentiels là sur le quotidien des étudiants des promos et je travaille en collaboration avec une équipe assez conséquente qui se dispatche les domaines de compétences.

- **D'accord**

- et les suivis d'étudiants

- **D'accord**

- Voilà, donc une grosse coordination finalement d'équipe autour de de trois grosses promos d'étudiants parce qu'ils sont 100 par promo donc ça fait 300 étudiants et tout ça en articulant avec les référentiels de formation, les référentiels certificatifs et également la déclinaison en ingénierie pédagogique.

- **D'accord. Très bien. Heu...en quoi consistent les épreuves d'entrée en formation d'éducateur spécialisé ?**

- Les textes réglementaires nous obligent à aller vérifier la capacité d'analyse et la capacité de synthèse et d'exposer ses motivations, voilà. Donc nous avons organisé à partir de ces textes réglementaires deux épreuves : une épreuve d'admissibilité sur l'écrit avec une note de synthèse à réaliser et une analyse et puis si le candidat a dix voire plus il peut passer à la deuxième phase : la phase d'admission où là il est entretenu par deux personnes de terrain. Les jurys sont des personnes de terrain systématiquement. Heu pour travailler la faisabilité de leur projet de formation parce que c'est quand même un engagement sur trois ans, une formation de niveau supérieur, un niveau 3, voilà on va venir vérifier la motivation, la possibilité de réaliser ce projet là dans les délais impartis et puis la connaissance du secteur aussi, on va l'aider à vérifier...si le candidat ne vient pas par hasard finalement dans cette formation ou aurait une représentation tellement éloignée de ce métier là qu'il se tromperait de voie.

- **D'accord, d'accord... Et du coup, par rapport à ce que vous dites, vous prenez obligatoirement des personnes qui ont de l'expérience ou pas forcément ? Comment ça**

se passe à l'entrée en formation ?

- Alors euh plusieurs profils sont acceptables euh...et puis suivant la sensibilité des jurys probablement... En tout cas, dans la grille d'évaluation, il est demandé à ce que le candidat puisse élaborer son projet de formation en lien avec son propre projet enfin son parcours et ses expériences. Alors, son parcours, il peut être relié avec des expériences professionnelles, des expériences de bénévoles. Ça peut être aussi des expériences personnelles. Je ne sais pas, je pense à ça parce qu'on avait une fois une situation à laquelle je pense euh c'était une jeune fille qui avait grandi avec un frère autiste. Et du coup, sur la question de l'autisme elle était presque devenue experte finalement elle savait comment gérer ce frère là alors même si chacun est bien singulier et chaque accompagnement doit être singularisé mais pour autant euh elle avait la connaissance de la pathologie, des accompagnements, des dispositifs, des accompagnements aussi qui étaient en place, etc... donc ça lui donnait une connaissance assez approfondie.

- D'accord

- C'est à valoriser parce que c'est une expérience parmi d'autres. Oui, pas forcément professionnelle mais voilà.

- D'accord, mmm

- Ben, oui faut bien commencer un jour en même temps

- Oui, c'est sûr (rires). Oui, sinon on tourne en rond effectivement. Heu ça rejoint finalement la question que je vous ai posé : Faut-il avoir de l'expérience dans le secteur médico-social pour pouvoir rentrer en formation ?

- C'est un atout parce que il va falloir pouvoir en dire quelque chose parce qu'il ne s'agit pas d'avoir fait pour que ce soit acté parce que ce n'est pas, c'est pas comment dire une entrée sur dossier. Si c'était le cas, ça suffirait mais là le jury va aller chercher en quoi cette expérience elle vient signifier ce désir d'entrer en formation d'éducateur spécialisé et là faut pouvoir y répondre.

- D'accord.

- Faire des liens entre son expérience antérieure et son projet.

- D'accord, d'accord. Très bien. Alors, je souhaitais savoir si il existait des dispenses par rapport au concours d'entrée, partielles totales ou je ne sais pas...

- Ah, c'est une colle ! Euh (long silence). Il ne me semble pas. Enfin, je...je mets mon joker. Faudrait vérifier, faudrait que je vérifie, c'est possible... Je pensais au service civique. On avait eu un accord avec des lauréats du service civique... Du coup, ils pouvaient rentrer directement sur la deuxième phase. Mais le texte réglementaire ne précise pas.

- D'accord.

- Donc, ça veut dire que aussi euh...ce sont des conditions qui sont négociées par euh...le centre de formation et avec la D.R.J.S.C.S. probablement.

- D'accord. Ca à voir finalement avec chaque centre de formation. D'accord, très bien. Euh...alors...En quoi consiste la préformation en travail social ? C'est le terme que j'avais vu sur votre site internet, que vous proposez dans votre centre de formation ?

- La préformation ce que j'en sais en fait c'est euh un temps octroyé aux potentiels candidats pour les aider à s'orienter dans leur projet. C'est-à-dire que le projet à cette étape là n'est pas tout à fait constitué et donc c'est une vérification du projet. Ensuite, nous avons la prépa qui est une autre modalité et qui vient plutôt après c'est-à-dire une fois que le projet est à peu près assuré et bien on vient développer les compétences pour accéder aux étapes de la sélection. Donc, la prépa y'a trois modules de 35 heures : un sur l'écrit, un sur l'oral et un sur la connaissance du secteur. Et donc on peut les prendre de manière indépendante.

- Est-ce que du coup il y a des stages de proposés par exemple ?

- Alors, pour ceux qui sont sur le module connaissance du secteur oui il y a le lien avec les terrains professionnels.

- D'accord. Mmm... Très bien. Donc, euh...ok. Ce que je souhaitais savoir aussi alors d'après vous l'expérience professionnelle acquise antérieurement par l'étudiant lui permet-elle de mieux assimiler un contenu théorique ? Ou est-ce que c'est le contraire. Est-ce que ça peut être parfois un frein à l'acquisition de nouveaux savoirs ?

- Ben, dans la démarche d'apprentissage, l'acte d'apprendre, c'est bien venir poser un nouveau savoir sur un déjà là qui peut venir faire obstacle. C'est Gaston Bachelard qui parle d'obstacle épistémologique mais euh... et à la fois oui si l'étudiant est dans une fermeture d'esprit oui. Après ça se travaille après quoi cette articulation là. Je vois par exemple ce matin j'ai reçu un étudiant. Sur le terrain de stage ça ne se passait pas très bien parce qu'il n'avait pas pris conscience que le positionnement d'un professionnel, d'un travailleur social n'était pas le même que le positionnement professionnel qu'il avait quand il avait un autre métier. Il était pâtissier et alors voilà dans ces métiers de bouche en fait le rapport au travail, le rapport à l'équipe, le rapport aux clients, aux usagers n'est pas tout-à-fait le même. Et donc, on a décodé ça ensemble...Son expérience est venue faire obstacle clairement. Il pensait savoir comment faire quoi.

- D'accord.

- Donc, il a fallu se confronter à une difficulté pour qu'on revienne là dessus, que l'on fasse du lien sur cette expérience antérieure qui venait faire obstacle à l'acquisition de nouvelles compétences.

– **D'accord.**

– Et donc parfois, on a des situations où oui l'expérience des uns peut apporter parce que ça multiplie aussi les focales euh dans l'acquisition de nouvelles compétences. Donc, euh...ce n'est pas une réponse très claire mais c'est entre les deux, entre oui et non. Ca peut mais ça dépend surtout de l'aptitude de la personne à se remettre en question.

– **D'accord. Et, donc par rapport à ça vous avez des outils dans la formation ?**

- Oui, nous avons des groupes de suivi d'étudiants. Donc, ça prend des noms différents suivant les formations. On appelle ça des conseils pédagogiques et donc à chaque regroupement les étudiants euh... se retrouvent dans la même configuration. Donc, un petit groupe de 6 suivi par le même référent formateur tout au long de l'année voire quelques fois sur les trois années de manière à articuler l'expérience professionnelle, l'acquisition des connaissances et des compétences ici en cours et les effets aussi résonance quoi... Euh, on a souvent des entretiens individuels avec les étudiants parce que ce qu'ils vivent sur leur terrain ou à l'école vient révéler peut-être des difficultés ou faire écho sur leur parcours de vie etc... Donc, on accompagne ça aussi.
- **D'accord, d'accord, très bien... Alors, euh... que mettez-vous en place pour favoriser les liens entre l'expérience biographique et/ou professionnelle de l'étudiant et l'enseignement théorique dispensé en formation ?**
- Alors, on n'est pas seulement sur un enseignement théorique en formation ; c'est-à-dire qu'on est vraiment sur la logique de compétence. La réforme de 2007 a mis l'accent là dessus. On n'est pas dans une logique disciplinaire. Il ne s'agit pas de transférer une somme de connaissances issue d'une discipline ou de plusieurs. On va partir d'un objet de préoccupation. Ben je vois par exemple aujourd'hui les ES1 et 2 sont sur la question de la sanction mais vu par multi focales et par ces différentes approches on a aussi l'international. C'est-à-dire que là on a par exemple des intervenants belges qui viennent échanger avec les étudiants sur comment ils perçoivent eux la sanction éducative. Et donc la question de la sanction éducative sera abordée par une pluridisciplinarité. Donc, on est vraiment sur une approche qui articule et la théorie et la pratique. On part des expériences, on alimente euh les concepts ou les aspects théoriques par des exemples. Donc tout est toujours articulé.
- **Mais ce que vous dites c'est que vous partez quand même de la pratique, du vécu, de l'expérience quand même ?**
- Oui, oui mais parfois c'est l'expérience du propre formateur en fait.
- **Oui aussi.**
- Aussi.
- **Oui, d'accord, d'accord, très bien. Alors, est-ce que vous mettez en place des séances d'analyse de la pratique au sein de la formation des éducateurs spécialisés ?**
- Oui, oui dans chaque regroupement y'a, y'a des heures dédiées à ça. Alors, ça peut prendre des formes différentes. Il y a donc les groupes de suivi que j'évoquais tout-à-l'heure avec donc une connaissance assez accrue de chaque étudiant puisqu'on les suit depuis longtemps donc on connaît bien leurs difficultés etc... ils peuvent aussi en toute confiance aborder leurs problèmes avec nous et nous avons des dossiers et donc des groupes d'ateliers par dossier et dans ces dossiers là on analyse aussi la pratique. Par exemple, on a un dossier qui s'appelle analyse de pratique et donc là l'étudiant devra extraire de son quotidien professionnel des situations et exposer comment il a agit, pourquoi il a agit comme ça et voilà... Qu'est-ce que ça vient dire de son positionnement professionnel, de son identité professionnelle.
- **D'accord. Et du coup les personnes qui interviennent ont quoi comme formation ? Qui**

anime ces groupes ?

- Ce sont des formateurs permanents ou des formateurs extérieurs. Donc, les formateurs extérieurs sont plutôt des professionnels ou l'ont été.
- **Y'a pas une norme en fait.**
- Non. Y'a pas de psycho. C'est ça votre question ?
- **(rires) Oui parce que souvent sur les terrains, souvent ce sont des psychologues c'est pour ça que...**
- Oui, sur les terrains, ce sont des psycho qui font l'analyse de pratique. Nous on ne va pas pousser autant et puis on n'est pas avec une équipe pluridisciplinaire non plus.
- **Oui, mmm.**
- Donc, c'est pas pareil. Là, on parle de l'étudiant, on reste sur l'aspect pédagogique. En quoi cette expérience peut l'aider à monter en compétences au regard des critères d'évaluation de l'éducateur spécialisé.
- **D'accord. Et donc par rapport à la pluridisciplinarité, vous voyez les formations de manière davantage transversale ?**
- Oui.
- **Donc du coup il y a peut-être le fait de mixer des A.S...**
- Ah oui. Nous avons des séquences que nous nous appelons séquences transversales mais demain dans les prochaines réformes qui devraient arriver courant 2018 euh on sera sur ce que l'on appelle le tronc commun.
- **D'accord.**
- A hauteur quasiment de 40 voire 50%
- **D'accord et...**
- Donc c'est déjà dans les tuyaux que de favoriser la pluriprofessionnalité au sein des équipes bien évidemment mais déjà à l'intérieur des formations de manière à préparer au mieux les futurs travailleurs sociaux à travailler ensemble. Ca c'était aussi des préconisations suite au rapport Pifeteau euh...y'a eu plusieurs enquêtes qui en fait on été menées sur le C.R.T.S. aussi le Comité de Travail Social. Donc, euh voilà le constat a été fait que ben que dans les équipes les professionnels ne se connaissaient pas forcément en terme de métier et que parfois des représentations sociales des métiers pouvaient venir impacter le travailler ensemble.
- **Mmm. D'accord donc euh...**

- Donc, il est prévu que nous travaillons la transversalité d'un point de vue vertical et horizontal par niveau c'est-à-dire que tous les niveaux vont travailler ensemble sur certains objets et ainsi dans une logique verticale les niveaux 3 pourront travailler avec les niveaux 5 jusqu'au niveau 1 quoi.
- **D'accord, très bien.**
- Sur certains objets ciblés.
- **Oui voilà oui, d'accord. Et pour revenir du coup à l'analyse de la pratique euh je ne me souviens plus si vous y aviez répondu ou pas euh les séances sont réparties sur les trois années de formation ?**
- Oui, oui.
- **Est-ce qu'il y a une année par exemple où y'a davantage d'heures mises ?**
- Non pas forcément, non... D'ailleurs à la suite de ça, ça donnera ce qu'on appelle le dossier de pratique professionnelle. C'est le D.P.P. qui est présenté...à l'épreuve...à l'épreuve de troisième année.
- **D'après vous est-ce que les différents modes de certification, donc voie initiale j'imagine, contrat de professionnalisation, contrat d'apprentissage et V.A.E. jouent-ils un rôle différent dans l'élaboration des savoirs ?**
- Je pense que à travers la V.A.E. par exemple ou même les contrats pro, on a à faire à des gens qui ont acquis beaucoup de savoir-faire, de savoir-être aussi donc beaucoup de compétences professionnelles et qui reviennent en formation pour formaliser cette expérience là. Mettre du sens, mettre des mots, l'articuler avec de la théorie pour pouvoir aussi se positionner dans une équipe et auprès d'une direction tandis que quand on commence par la voie directe, donc là on part de sa logique un peu scolaire, donc c'est la poursuite des études avec ce rapport à l'école, ce rapport au savoir qui est un petit peu à mon avis personnel bizoté par la façon dont ils apprennent au lycée et au collège. C'est-à-dire que certains vont travailler que parce que il y a un dossier à déposer et euh dans l'intérêt de la commande euh sans voir l'intérêt un peu plus à long terme d'acquérir ces connaissances là.
- **Du coup...**
- Ce qui explique que parfois je suis obligée de hé bien d'aller vérifier si tous ceux qui ont signé leur présence sont bien là quoi.
- **(rires) D'accord ! C'est le jeu du chat et de la souris !**
- Hein, c'est significatif ! Ce qui se produit un peu moins en première année, en deuxième année. Il y a un essoufflement, j'ai l'impression. Après en troisième année ils bossent pour leur dossier, pour leur certification donc euh y'a aussi un intérêt quoi.
- **D'accord, ouais. Et du coup, vous dites si je me trompe. Dans ce que vous dites il y a quand même l'importance que la personne en formation ai été quand même immergée**

un peu dans un bain ?

- Oui. Dans notre approche pédagogique ça change tout. C'est-à-dire d'abord on travaille d'égal à égal dans ce cas là parce que quand on travaille par exemple avec des apprentis ou avec les contrats pro euh...ou alors des cours d'emploi c'est-à-dire des gens qui sont revenus qui ont été sur leur terrain professionnel et qui reviennent via la formation continue par exemple ben dans ce cas là on a à faire par exemple à des gens qui viennent chercher euh à compléter leur formation. Donc, ils sont ouverts, ils sont curieux, ils ont envie d'apprendre, envie de partager, envie de s'alimenter etc...
- **D'accord, d'accord. Donc oui ça change le rapport effectivement...**
- Alors que peut-être en voie directe ou en voie initiale certains auraient besoin d'un diplôme avant tout.
- **Mmm Oui, ils voit l'accès... Pour accéder...**
- au marché du travail.
- **Mmm. Très bien.**
- Mais c'est mon point de vue. Ca ne sort pas d'une étude hein ! (rires)
- (rires) **Oui non mais c'est ce que je cherche aussi. C'est le point du vue, voilà, d'une personne, voilà tout-à-fait... Alors, tac tac, alors ça rejoint peut-être cette question là...Euh je mélange aussi... Les méthodes pédagogiques sont-elles différentes suivant que vous formez, voilà suivant les différents modes de certification est-ce que vous avez voilà du coup des méthodes pédagogiques différentes ? Vous adaptez spontanément en fait ?**
- Oui, parce que déjà dans la formation des voies initiales y'a de l'expérience, y'a des stages, donc on s'appuie sur la pratique.
- **D'accord, d'accord, ok... Alors, par rapport au référentiel de compétences maintenant, comment intégrez-vous le référentiel de compétences dans la formation des éducateurs spécialisés ? Je ne sais pas trop comment ça se passe. Alors, est-ce que c'est le centre de formation qui s'approprie l'outil ?**
- Oui.
- **Ah voilà...**
- Oui, oui c'est ça. C'est-à-dire qu'on part à partir du référentiel de formation et ensuite on élabore un plan de formation et donc on décline par domaine de compétences, on nomme les modules selon notre intérêt et selon ce que l'on perçoit de la commande sociale, quoi.
- **Mmm, d'accord.mmm**
- Et donc on attribut un certain nombre d'heures mais c'est nous qui ajustons en fonction de

nos connaissances, des besoins du terrain , en fonction du nombre d'heures attribuées en formation voilà que ben les séquences pédagogiques donc titrées mais ça rien ne nous dit qu'il faut les titrer comme ça. C'est nous qui donnons les intitulés. On décline suivant un nombre de modules mais c'est pareil on pourrait aussi choisir euh de grossir les modules et voilà et puis on attribue un nombre d'heures, des ECTS, on pose en semestre 1 selon les semestres. Donc, on élabore forcément la montée en compétences par domaines de compétences, c'est-à-dire qu'en première année, on estime qu'un étudiant doit avoir acquis telle compétence sur chacun des domaines de compétences.

- **D'accord.**
- Et donc cette montée progressive, elle est calculée aussi sur l'ensemble des six semestres
- **Oui, ce n'est pas évident (rires).**
- Ouais. Et ensuite il y a les modalités d'évaluation et validation de modules.
- **Qui sont aussi internes à l'établissement pour finir.**
- Ouais ouais.
- **Donc c'est vous...**
- C'est moi !
- **...qui vous y collez ! (rires)**
- (rires) voilà !! En l'occurrence celui-là je l'ai hérité de ma collègue parce que à l'époque j'étais responsable des apprentis éducateurs spécialisés. Donc, j'ai élaboré celui des apprentis.
- **Ok.**
- Mais qui est quasiment similaire parce que ce sont deux voies d'accès au même diplôme, mais y'a des variantes parce que d'abord ils sont soumis par un contrat de travail. Ce sont des apprentis hein donc ils font des semaines de 35 heures alors que les voies directes font des semaines de 30 heures. Donc les journées ne sont pas les mêmes, les semaines non plus. Sur la mise en stage ben c'est aussi un peu différent aussi parce que le terrain employeur devient le stage long de troisième année euh...donc voilà. Il y a pas mal de petites variantes comme ça mais bon c'est ce qui fait la spécificité de l'apprentissage mais ça ne produit pas euh deux types de professionnels différents.
- **D'accord, d'accord.**
- Parce que en troisième année, ils sont réunis, ils ont cours en même temps.
- **D'accord, oui voilà. Et donc, ce référentiel de compétences, est-ce que vous pensez est-ce que c'est un outil suffisant en soi pour permettre aux futurs professionnels d'élaborer...euh et de construire sa propre identité, son identité professionnelle ? Je ne**

sais pas si je suis très claire...

- Ce serait prétentieux de dire que ça suffit. Je pense que c'est un point de départ qui permet de poser des bases communes aux travailleurs sociaux et par la suite ça se développe j'ai envie de dire. Là on met le premier pied à l'étrier, et puis et puis la formation, c'est tout au long de la vie, ce n'est pas seulement ici. Donc là, on commence à éclairer quelques petites lumières et puis ils s'orientent vers aussi des choix parce que l'on a une approche plurielle, pluridisciplinaire, etc...puis le champ d'intervention du travailleur social et de l'éducateur spécialisé est très large. Donc lui aussi il va aller vers des choix un peu plus élaborés dans son expérience. Parfois, la formation ça va être aussi l'occasion de découvertes. Ils étaient venus pour faire de la protection de l'enfance et ressortent avec l'idée de travailler avec des personnes en situation de handicap, voilà par exemple. Voilà, ça se construit au fur et à mesure et ça n'arrête pas avec l'obtention du diplôme.
- **D'accord.mmm. ok. Alors...euh... Quel type d'alternance privilégiez-vous dans la formation des éducateurs spécialisés ? Alors, j'ai mis l'explication à côté car j'ai du mal à retenir. Alors, l'alternance inductive (on part de la pratique pour expliquer la théorie)... Je pense que vous avez un peu répondu au début, tout-à-l'heure, c'est vrai que... ,l'alternance déductive (on applique sur le terrain la théorie apprise en cours) et l'alternance intégrative (les savoirs sont constitués par l'action , par une action réflexive de l'apprenant).**
- Je pense que les trois sont combinés suivant les objets.
- **D'accord, d'accord, voilà.**
- Par exemple, si l'on parle de la première approche, heu parfois oui ils viennent en cours et ils ont une séquence par exemple sur la loi 2002 par exemple et après on leur demande d'aller sur le terrain et de voir comment ça s'applique concrètement, quels sont les outils de la loi 2002 et comment l'équipe peut s'en saisir pour accompagner les usagers, voilà par exemple... Et puis, et puis parfois dans le cadre de l'analyse de pratique et bien on parle de l'inverse. On parle d'une situation professionnelle et on essaie d'articuler avec des aspects plus théoriques.
- **Et d'après vous enfin l'analyse de pratique, est-ce que y'en a suffisamment, est-ce que... ?**
- Non, pour moi y'en n'a pas assez.
- **D'accord.**
- Y'en n'a pas assez parce que euh euh y'a beaucoup de modules à valider, beaucoup d'épreuves à préparer. Y'en a 7 au total et donc voilà nous sommes contraints par ce plan de formation aussi, par ce référentiel de formation, mais on voit bien que ce dont ont besoin les étudiants comme les travailleurs sociaux , c'est vraiment cette démarche réflexive, c'est d'analyser ce qu'ils font au quotidien. Ce n'est pas pour rien que en terme de formation continue ce qui est le plus demandé c'est l'analyse de pratique.
- **Oui.**
- menée par les psycho.

- **Tout-à-fait, tout-à-fait... Alors, je ne sais pas. Je fais un lien...vous me dites...Comme vous parliez tout-à-l'heure des étudiants en formation initiale du coup ça permettrait entre guillemets de redresser un peu la barre par rapport à peut-être des étudiants très scolaires, justement d'avoir peut-être cette approche là...**
- Oui oui. Parce que même sur les groupe on a par exemple des atelier sur le travail en équipe. On doit réfléchir à comment on travaille en équipe, comment on s'y implique euh comment on communique en équipe etc. Donc en quelques sortes ce serait une forme d'analyse de pratique. Il faudrait aussi définir ce terme là. C'est quoi l'analyse de pratique ? Mais on peut dire qu'on analyse sa pratique de travailler ensemble en équipe. Mais là finalement comme c'est soumis à un dossier la question c'est est-ce que je réponds bien à la commande ? Au lieu de rentrer dans la complexité de l'analyse.
- **D'accord.**
- Donc, parfois, la commande vient parfois parasiter le dépliage des situations et puis le fait de se poser pour réfléchir ensemble.
- **D'accord, d'accord. Et donc ça...vous le mettez en lien vous dites avec les référentiels de compétences, la loi 2007 du coup, du fait qu'il y ai eu l'apparition de ces référentiels de compétences ?**
- Alors, ce n'est pas forcément du fait de la réforme. C'est aussi nous qui avons aussi à faire sur nos propres représentations sur c'est quoi une formation. Est-ce que c'est distribuer du savoir aussi ou est-ce que l'on peut s'autoriser à laisser un peu de temps au temps pour que l'étudiant arrive à relier toutes ses connaissances et en faire sens quoi.
- **Oui, mmm. Heu... finalement je pose des questions en dehors et finalement ça se rejoint plus ou moins. Donc, depuis la réforme du DEES en 2007, est-ce que l'élaboration des savoirs chez l'éducateur spécialisé s'envisage différemment ?**
- Ben par une logique de compétence et plus par une logique disciplinaire. Donc, ça change finalement parce que en terme d'évaluation on va venir évaluer la compétence et pas la connaissance.
- **D'accord, oui, voilà... Donc, du coup le lien avec le terrain est différent...**
- Il est inévitable, il est incontournable. C'est...
- **Oui, oui d'accord.**
- C'est pour ça qu'on appelle ça une formation par alternance intégrative.
- **D'accord.**
- Puisque la la l'alternance fait partie de la formation et on se sert de ça pour former.
- **D'accord. Et, donc dernière question : le centre de formation propose-t-il des**

formations de « recyclage » ? Le terme n'est pas très joli. Je l'ai mis entre guillemets. Je pense à l'évolution du métier...

- Oui, ce sont des passerelles plutôt...
- **Peut-être oui.**
- Moi je penserais aux passerelles, c'est-à-dire oui effectivement. Dans le travail social, euh il est vraiment prévu de pouvoir passer d'un niveau à un autre à partir du diplôme obtenu en travail social. Donc, c'est-à-dire que quelqu'un qui a obtenu le diplôme d'éducateur spécialisé, pourrais très bien par la suite passer un diplôme de cadre supérieur style C.A.F.D.E.S. ou C.A.F.E.R.U.I.S., etc...donc voilà ça c'est possible. De la même manière qu'un M.E. donc un moniteur-éducateur donc de niveau 4 pourrais très bien et intègre d'ailleurs c'est ce qui se produit, la formation des éducateur spécialisé en bénéficiant d'un allègement et de dispenses.
- **D'accord.**
- Pour exemple un moniteur-éducateur qui aurait obtenu son diplôme d'état il y a deux ans avec une expérience professionnelle de deux ans minimum (ce sont les textes), pourrait rentrer directement en deuxième année de formation E.S. et nous lui ferions dans ce cas là un parcours individualisé autour de 310 heures de formation.
- **D'accord.**
- Donc, c'est très très peu. Donc, il viendrait juste chercher le point 2 du diplôme d'éducateur spécialisé.
- **D'accord, d'accord.**
- Parce que y'a pas mal de de commun dans ces deux métiers là. Y'a par contre une montée en responsabilité par rapport aux éducateurs spécialisés...
- **oui.**
- ...qu'ils viennent chercher ici après en formation.
- **Oui, oui.**
- Ca a pas mal changé effectivement. Tout autour de la fonction de coordination et des écrits professionnels, ouais...
- **D'accord, très très bien. C'était la dernière question ».**

Entretien numéro 2 avec la formatrice faisant de l'analyse de la pratique

L'enquêteur :

- « **Alors heu... Quelle est votre fonction au sein du centre de formation ?**

La formatrice :

- Je suis formatrice de base. Je n'ai pas d'autres compétences particulières. Rien de spécial.
- **Quelles sont vos missions ?**
- Ici ?
- **Oui**
- Bon ,moi Je suis une vieille formatrice en ancienneté. Pas qu'en ancienneté non plus. Donc mon profil a évolué au fur et à mesure de mon expérience de formatrice en fait. Moi je suis arrivée ici au départ sur la formation des familles d'accueil.
- **Ah d'accord**
- Ensuite je me suis vue rajouter un temps sur les assistants de service social.
- **D'accord**
- Classiquement, accompagnement de mémoire, suivi de stagiaire et puis enseignement en psycho parce que moi je suis psychologue en fait. Et donc j'ai fait je fais toujours les fondamentaux en psycho chez les A.S. Et puis après j'ai développé des actions de formation continue. Et puis après j'ai diminué mon temps formateur. Donc ce qui fait qu'actuellement j'ai un temps de travail ici qui est assez restreint qui est à mi-temps. Je fais un tout petit temps de formation strictement auprès des étudiants qui consiste à essayer d'enseigner les fondamentaux de la psychologie. Et tout le reste je fais de la formation continue donc en structure. Ben soit sur des sessions thématiques genre je ne sais pas moi maladie mentale et parentalité je dis n'importe quoi... dans un établissement où il y a huit éducateurs intéressés par ces questions là. Par exemple. Ou alors en analyse de pratique. Donc, voilà.
- **D'accord. Très bien**
- Alors après si c'est ce que l'on attend de moi je ne sais pas. C'est ce que j'ai fait de mon poste en tout les cas.
- **Très bien. He bien parfait. Vous habitez votre fonction alors. Depuis combien de temps faites-vous de l'analyse de la pratique dans le cadre de la formation des éducateurs spécialisés ?**

- Je ne fais pas d'analyse de la pratique dans le cadre de la formation des éducateurs spécialisés. Je fais de l'analyse de pratique pour des éducateurs qui ne sont plus en formation. Heu ben je fais ça. Je ne sais pas. Je sais pas...
- **Approximativement, c'est pour avoir une idée**
- ...autour des années 2008, 2010 ouais par là...je ne sais pas.
- **D'accord. Très bien. Quel est ou quels sont les ancrages théoriques des séances d'analyse de la pratique que vous mettez en place ?**
- Alors moi je suis psycho. Alors déjà je colore évidemment avec ça. Moi je suis d'une formation classique en psychologie, spécialisée en psychopathologie avec une orientation clinique éclairée par la psychanalyse...pour faire un peu court bien que ce soit déjà très long comme réponse Moi c'est mon cadre pour penser. Après ce n'est pas un cadre que je vais expliciter ou évoquer dans les séances d'analyse de pratique. Après au fur et à mesure les gens qui travaillent avec moi ils repèrent des questions. Ils se disent tiens ce n'est pas un systémicien qui dit ça par exemple. Mais je...je...ce qui m'importe dans le cadre théorique ; c'est pas celui que je vais tenter de faire discuter aux autres. Moi ce qui m'intéresse c'est que mon cadre théorique me permette moi il me serve à lire les situations, à les saisir, si possible à les saisir rapidement c'est un peu ça l'idée d'un cadre théorique. Il faut que ce soit des compétences qui nous permettent de penser au sens de déclencher une pensée assez rapidement. Tout ça. Donc le groupe en tant que tel n'a pas de cadre théorique. Moi j'en ai un.
- **D'accord le groupe apporte de l'expérience**
- Après ce n'est pas le cadre théorique des séances en tant que tel. C'est mon cadre théorique.
- **D'accord, et au niveau des séances, alors ?**
- Après les séances, elles sont faites de plein de gens si vous voulez. Et donc des fois il y a des éducateurs qui ont fait de la systémie dans les groupes que moi j'anime. Des éducateurs qui ont jamais rien fait en formation complémentaire et qui ont une vague idée des choses mais pas une spécialisation en tant que tel. Ben, le groupe il se constitue de tout ça donc le groupe en tant que tel n'a pas de cadre théorique
- **D'accord**
- Ben moi sinon, il faut que je fasse un cours pendant 5 ans. Voilà à la fin c'est ça votre cadre théorique. Le groupe en tant que tel n'a pas de cadre théorique. Moi, j'en ai un.
- **Le groupe alors apporte de l'expérience ?**
- C'est à partir de la clinique. Je suis clinicienne d'abord. Il faut que les gens y amènent des situations cliniques.
- **D'accord**

- qui interrogent la pratique mais des situations cliniques j'ai envie de dire. Il faut que les gens ils arrivent avec une idée en tête j'ai une situation qui fait problème et pourquoi elle fait problème.
- **D'accord. Alors Très bien. Donc ça rejoint peut-être un petit peu cette question là. Quels sont les objectifs de ces séances d'analyse de la pratique ?**
- Heu alors pour moi l'objectif de l'analyse de la pratique euh le premier c'est de penser la pratique.
- **D'accord**
- C'est-à-dire mettre de la pensée... Les éducateurs ils peuvent comment dire ils sont dans des approches que je vais appeler techniques . Ce n'est pas des éducateurs techniques vous allez me dire mais quand même il faut des techniques euh des techniques pour rentrer en relation, des techniques pour organiser la vie quotidienne. Il faut des techniques C'est très technique comme métier quand même. Euh, donc on peut avoir des habitudes dans le travail comme ça . On retrouve la même chose chez les AS. Y'a toute une sorte d'outils. Les AS, c'est encore plus criant même euh toute une sorte d'outils pour aller sur une dimension clinique et moi ce qui m'intéresse c'est qu'une fois qu'on sait utiliser les outils on les pense. Alors, il faut d'abord les utiliser vous allez me dire euh parce qu'il faut les essayer et après se dire et bien voilà moi j'avais ça comme outil et ça commence à me poser problème. Donc, euh l'analyse de pratique c'est penser sa pratique. Il faut que dans nos métiers y compris chez les psy ça vaut aussi. On a des savoirs qui nous donnent un peu qui nous permettent d'ordonner un petit peu notre action et après il faut penser à l'action donc on la pense à postériori parce que si on y pense avant ça peut anticiper des choses. Fort heureusement le sujet nous ramène régulièrement à tu as pensé à un truc mais ce n'est pas comme ça que c'est. Donc, c'est penser sa pratique, prendre le temps de ça pour moi c'est obligé dans les secteurs qui sont les nôtres si on ne pense pas sa pratique et bien il faut être guichetier à la Poste. Donc, voilà l'objectif c'est à un moment il faut quand même que le professionnel s'engage. Les étudiants, c'est pareil. Euh, surtout des fois quand on voit les étudiants, ils ont du mal à décoller. Dans les processus de formation, à un moment faut s'engager ou en fait changer d'orientation. Pour moi, l'engagement, c'est pas du militantisme en tant que tel ou je ne sais pas quoi...c'est pas au sens militant ou politique du terme c'est au sens de il faut s'engager, penser son travail, se former, continuer de se former. On peut pas faire trois ans de formation un jour dans sa vie quand on a entre 20 et 25 ans et se dire que ça c'est un quitus jusqu'à la retraite. Et donc, l'analyse de pratique pour moi ça fait partie de ça. . C'est à dire il ne s'agit pas forcément d'aller dans les groupe de travail toutes les semaines mais enfin il faudrait quand même y aller un petit peu hein...et puis il faut aussi à un moment mouiller sa chemise dans des groupes de travail que les institutions parfois permettent si elles ne le permettent pas on peut leur demander euh pour euh montrer que la pratique et le savoir ça s'articule tout le temps Et quand ça s'articule plus on peut se déprimer aussi gravement. C'est-à-dire si on travaille euh tout le temps de la même manière on va aller vite vers le burn-out dont on nous parle toute la sainte journée maintenant . Euh, ce qui permet d'éviter le burn-out c'est ce n'est pas l'objectif mais ça participe des objectifs c'est aussi les professionnels qui choisissent des métiers qui ne sont pas du tout classiques, qui sont confrontant euh qu'ils puissent garder vif le désir de travailler là il faut quand même qu'il y ait des instances de réflexion et de travail qui permettent de de donner l'envie de poursuivre dans le travail.

- **D'accord.**
- Ca c'est le deuxième objectif c'est-à-dire pouvoir avoir envie de poursuivre. Et il faut essayer, quand je dis il faut c'est un abus de langage bien sûr l'idée c'est quand même de tenter de maintenir vivace le désir de travailler là. Et pour le maintenir vivace, il faut l'articuler, le rendre vivant. Il faut que ça circule, il faut que ça parle. Donc, ouais ça ça me paraît être essentiel
- **Très bien. Et puis donc ce que vous me disiez c'est que là vous interveniez finalement en dehors du centre de formation pour l'analyse de la pratique ?**
- Ouais ouais ouais... J'interviens dans ce cadre là sous la forme d'actions de formation continue. En fait, les gens peuvent mandater le centre de formation en disant est-ce que vous avez quelqu'un dans votre répertoire d'intervenants qui fait de l'analyse de la pratique dans une orientation clinique ? Voilà c'est comme ça que ça se passe.
- **Parce que sinon enfin je ne sais pas du coup est-ce que si vous connaissez au niveau de la formation ES Est-ce que du coup y'a des formes d'analyse de la pratique qui existent internes à la formation ?**
- Je crois mais je crois franchement il faut demander à Sylvie plutôt. Parce que je ne suis pas assez calée.
- **D'accord, je poserai la question à Sylvie. Alors du coup aussi la question c'était aussi bon euh comment intégrer l'analyse de la pratique au sein du référentiel de compétences des éducateurs spécialisés ? Mais bon ça rejoins voilà.**
- Je ne connais pas du tout.
- **Donc, d'un point de vue pratique est-ce que vous pouvez me dire comment se déroule une séance d'analyse de la pratique ?**
- Euh à la carte. Alors bien sûr je vais compléter ma réponse bien sûr. Euh moi j'interviens sur pas mal d'institutions et de groupes différents. Je ne fais pas la même chose dans chaque institutions et dans chaque groupe. D'abord, je rencontre les équipes qui sont demandeuses pour voir un peu quelle est leur demande. Moi je vais réussir à mettre un calendrier régulier dans leur travail. Ce que je veux pour eux c'est que...ce que je veux pour moi aussi d'ailleurs c'est qu'on ai un calendrier de travail et que quand on démarre un travail d'analyse de pratique on est sur un cycle qui va durer 6,7,8,12 séances et puis après on ne va pas au delà de 12 après on fait le point et puis on relance la question on redis si besoin etc etc etc... Si ça fonctionne si les gens sont demandeurs si ça nous convient et bien on peut travailler longtemps. Ce qui moi m'intéresse c'est de voir que c'est au travail. Tant que ça travaille moi je ne vois pas de raisons particulières de partir. Il y a des directeurs qui disent oui parfois c'est bien de changer. Je dis oui c'est bien de changer mais qu'est-ce que l'on fait dans le changement ? Si il y a un groupe qui fonctionne et qui est au travail ce n'est pas celui là qu'il faut changer. Il faut changer le groupe qui patauge, qui fait pas. Voilà. Donc, chaque séance après ben oui c'est un peu du cas par cas donc ça va entre 1h30 et 3h00 pour des groupes où moi je quand je peux me prononcer que ce ne soit pas des groupes au delà de 12 personnes. Suivant les personnes qui constituent les groupes d'analyse de la pratique cela va parfois plus que ça.

- **Bon et du coup vous partez de la libre adhésion. Je pense que ça dépend des directions aussi.**
- Ouais ça dépend des directions. Non, ce n'est pas de l'adhésion. Ça fait partie du temps de travail. En terme d'heures, ils disent c'est comme ça et puis c'est tout. Après chaque professionnel a des stratégies pour y échapper si il ne veut vraiment pas y aller. Il va tomber malade. Sa grand-mère va avoir un soucis de santé aussi. Mais, non globalement c'est souvent quand ils se mettent en place dans les institutions c'est quand le fruit d'une réflexion commune donc au bout d'un moment même le plus retors, le plus mécontent de la bande, le plus grognon va être obligé comment dire si la majorité va se dire je suis obligé d'aller quoi.
- **Après c'est peut-être au niveau de la qualité des échanges qui du coup...**
- Après oui ça fait parti du travail de formateur. C'est la dynamique des groupes si vous voulez. Nous les formateurs les gens qui travaillent avec les groupes. Moi, je passe mon temps à je passe mon temps sur les groupes ben oui je travaille avec ça dans les groupes où dans la vie des groupes des gens qui tout le temps vont faire vont avoir des places particulières. La place du grognon, la place du content. Il y a des profils.
- **Heu donc là je pense c'est pareil c'est par rapport à la formation. Quelle importance accorde le centre de formation aux séances d'analyse de la pratique ?**
- Alors là je peux répondre à la question je pense. Alors là pas du tout assez. Mais alors quand je dis ça c'est parce que si on y accordait une valeur indépendamment des formations pour le coup je le saurais. Je ne suis pas chez les ES mais je suis quand même dans la boutique. J'y suis depuis longtemps en plus. J'ai vu des choses se discuter à certains moments, sur le plan pédagogique, sur le plan des réformes et des fameux référentiels je sais à quoi ressemble un référentiel quand même c'est quand même affligeant.
- **Mon étude voilà parle un peu de...**
- Et évidemment que...mais c'est un effet de la modernité. C'est-à-dire que comme on est tout le temps sur des fragmentation de tâches, fragmentation des compétences en formation mais on fragmente aussi on fragmente aussi les tâche partout quand vous appelez la sécu vous le mec qui vous répond il est en Papouasie euh bon mais par contre celui qui connaît votre dossier et qui la traité il est là à Rennes parce que vous habitez Rennes et quand même il y a une logique là dedans la personne qui vous répond n'a pas votre dossier que vous avez déposé dans la boîte aux lettres peut-être le soir même à la sécu. Donc, il y a des trucs comme ça...
- **Oui, c'est dissonant.**
- ...qu'on va retrouver dans à tous les endroits des organisations maintenant de travail, de formation. On découpe des tas de choses donc il y a toutes sortes d'apports. Moi, ça m'afflige. Depuis longtemps déjà mais ça c'est accéléré beaucoup. A la fin d'une formation qui dure 1400-1500 heures, ils ont eu toutes sortes de formations mais alors tout azimut. C'est mis dans n'importe quel ordre, dans n'importe quel sens. Mais j'essaie de faire un cours je dis aux étudiants. En première année il va durer tant d'heures, en deuxième année, il va durer tant d'heures, en troisième année, il va durer tant d'heures. Tout ça, chaque petit cycle

constitue un grand cycle. Alors, tout est relatif, je fais 60 heures, à peu près 70 heures, donc y'a pas de quoi non plus euh...parce que euh si on veut comprendre ce que je vais dire dans la troisième partie de mes enseignements, il faut assister aux deux premières. Sinon, on comprend rien. Alors, on comprend vaguement mais on comprend ce qu'on comprend sur internet quand on se met sur internet. On comprend des choses mais on fait on a rien compris. Et, moi je vois quand je corrige des étudiants ben oui je vois bien ils ont ressortis un truc qu'ils ont lu, entendu même de moi ou d'ailleurs sur internet ou je ne sais pas quoi...ben ils ont rien compris parce que quand ils mettent ça en relation avec une situation, ils n'ont rien compris, rien compris parce qu'ils n'ont pas les tenants et les aboutissants de pourquoi à un moment certes j'ai dit ça dans un cours mais cette phrase là si elle est sortie du corpus théorique, de mon développement d'idées ; elle est incompréhensible. Non seulement, elle est incompréhensible mais ils se disent celui qui dit ça il est complètement barjo de dire ça dans ses cours. Et c'est quand moi je lis ce que les étudiants rapportent, retiennent ce que j'ai dit euh ça me fait peur. Oui, très très concrètement je me dis waouh il faudrait que là pour le coup ça me fait tellement peur que je me dis il me faudrait des heures complémentaires moi vraiment alors...ça ça fait depuis la réforme chez les ES. Ca ne parle pas des AS mais c'est pareil de toutes façons on peut faire des transpositions je pense sans problèmes...je dis euh j'ai des enseignements psychopatho qui arrivent en fin de troisième année depuis la réforme les étudiants depuis la réforme disent ce n'est pas bien, il faut que ce soit plus tôt dans les cycles de formations parce que là on arrive à la fin de l'année, troisième année, on est occupés à faire notre mémoire et on est on a des apports que l'on aimerait bien avoir dès la deuxième année. Ce qui était comme ça avant la réforme. Et là on peut pas. Alors pourquoi on ne peut pas...On ne peut pas parce que euh...c'est parce que c'est par semestre de formation. Donc, comme les semestres d'avant, ils sont déjà blindés on ne va pas rajouter des heures parce qu'ils sont déjà blindés en terme d'heures. Et, on ne peut pas dire ben là par exemple dans le semestre 3, c'est complètement inintéressant ce qu'on leur propose. Ce serait bien de mettre des trucs du 5 dans le 3. Voyez, faire des petites tambouilles comme ça...

- **Vous ne trouvez pas une logique en fait.**
- Ah, si il y a une logique en fait qui est complètement instrumentale. On a des heures à caser, il faut les caser, donc il y a une logique c'est...
- **Oui**
- une logique imparable mais c'est pas du tout la même.
- **C'est pas la même oui...**
- Oui et donc évidemment les endroits où les étudiants peuvent penser leur pratique sont des endroits très restreints.
- **D'accord.**
- Plus, ils vont aller dans les trois années, plus ces espaces là vont se restreindre en réalité parce que ils vont être occupés à bachoter sur des épreuves de DE et donc plus on avance dans la formation, plus l'espace d'élaboration sur la pratique se restreint au profit de la préparation au diplôme ce qui est normal car les gens viennent quand même pour passer un diplôme donc c'est quand même mieux qu'à la fin, ils l'aient ! Alors, que la pratique et

l'analyse de pratique, elles s'étoffent au fur et à mesure qu'elles avancent. Le truc, si vous voulez, qui marche à vent contraire c'est que plus ils ont une pratique riche moins ils peuvent être accompagnés dans leur pratique parce qu'il faut qu'ils préparent leur leur D.E.

– **Oui, donc c'est à contre-courant.**

– C'est à contre-courant parce que c'est à ce moment là qu'il faudrait être accompagné. Les étudiants en troisième année sont en difficulté vraiment parce que la pratique est difficile, ils n'ont pas le temps pour la penser. Ils vont à des groupes d'analyse de pratique...moi, j'ai des étudiants dans l'analyse de pratique parfois mais alors euh y'a un regroupement mais il y a aucune continuité dedans. Un groupe d'analyse de pratique, il faut y venir une fois sur l'autre sinon on ne comprend rien non plus. Si on vient une fois à la première séquence et que on ne revient qu'à la quatrième ben on...ce n'est même pas la peine de venir.

– **Tout-à-fait. Hum hum.**

– Donc, oui c'est bien insuffisant la la...

– **D'accord...**

– Heu la travail sur la pratique dans les établissements sur les référentiels ouais est bien insuffisant.

– **Et aussi le mode de formation je dirais...la V.A.E. qui n'est pas une formation à proprement parler mais qui est, conduit quand même au diplôme. Est-ce que par exemple un accompagnement V.A.E., y'aurait un accent davantage mis sur l'importance de l'analyse de la pratique pour la rédaction du livret 1 ou pas**

– La VAE si vous voulez, les accompagnements qui sont prévus c'est 24 heures.

– **D'accord.**

– Donc, soit les gens en effet qui font la V.A.E. ont déjà eu accès à ces outils là dans leur pratique qui leur permettent de postuler à la V.A.E.

– **Hum Hum.**

– Donc, ils ont déjà cette idées...vous parliez tout-à-l'heure de pratique réflexive tout au début sont déjà dans ce, dans ce mouvement là. Donc quand vous vous allez lire leur dossier V.A.E. vous allez voir qu'ils sont déjà dans ce mouvement là de pratique réflexive. Mais si ils n'y ont pas été, ils n'y seront pas via la V.A.E. L'accompagnement V.A.E. en fait c'est aussi un accompagnement technique c'est-à-dire qu'est-ce qu'il faut mettre pour avoir son diplôme.

– **D'accord, d'accord...mettre des mots...**

– La V.A.E., c'est fait par domaines de compétences de la même manière.

– **Hum hum oui.**

- Donc, il faut répondre aux consignes du domaine de compétences, donc, on voit bien que ce saucissonnage là pff...
- **Donc, il y a un côté assez scolaire. Ce sont des gens issus de la pratique.**
- Non, ce n'est pas ce que je voulais dire. Non, c'est pas scolaire la V.A.E. Ce que je veux dire par là c'est que sur un accompagnement de 24 heures, on va essayer de faire faire en V.A.E. ; c'est que les gens comprennent déjà les livrets, les articulations, euh...parce que y'a des gens qui arrivent en V.A.E., ils ne savent pas qu'il y a un référentiel et encore moins un référentiel métier, formation j'sais pas quoi là, diplôme, y'a toutes sortes de référentiels. Donc, pour certaines personnes qui n'ont pas été pris dans le mouvement des réformes genre ils ont été formés j'sais pas moi... Un A.M.P. euh qui bosse dans son hôpital depuis 15 ans 20 ans, il sait pas du tout de quoi on parle là. Donc, les 24heures, vous allez voir, ça va très très vite passer pour comprendre ce qu'on demande par domaines de compétences, remplir les bonnes cases aux bons endroits, savoir que cet argumentaire là il est dans le DC3 et pas dans le DC1 euh...et puis essayer de se préparer aux épreuves orales pour euh parce que la V.A.E, c'est surtout une épreuve orale...
- **Hum...d'accord.**
- Est-ce que c'est scolaire, non, je ne dirais pas ça comme ça. Par contre, ce n'est pas l'accompagnement V.A.E. qui permet d'aborder ces questions de euh... C'est presque une injonction je veux dire. L'animateur en VAE il dit il faut que tu réfléchisses à ta pratique pour faire ton dossier. Mais, il n'a pas du tout...
- **Hum, d'accord. Ca ne prend peut-être pas sens forcément...**
- Oui, et on n'est pas du tout obligés d'être accompagnés pour faire une V.A.E...ce n'est pas du tout obligé.
- **C'est vrai, c'est vrai... Du coup, que retirez-vous de cette expérience professionnelle autour de l'analyse de la pratique ?**
- Je veux bien que vous reposiez la question. Excusez-moi.
- **Que retirez-vous de cette expérience professionnelle, de votre expérience professionnelle, autour de l'analyse de la pratique? Heu...Est-ce que au niveau apport, qu'est-ce que vos en retirez, qu'est-ce que, qu'est-ce que vous en retour ça peut apporter**
- Pour moi ?
- **Oui, pour vous.**
- Ah ben moi euh....Ben moi, je nage comme un poisson dans l'eau avec tout ça. Moi, ce que ça m'apporte ben pour le coup ça maintient vivace mon désir de savoir parce que à un moment je vais être sollicitée sur des questions que je ne connais pas, bon en tant que tel. Ce n'est pas que je ne vais pas répondre à la question que le praticien, l'éduc me pose mais je

me dis tiens je ne suis pas calée dans ce truc là euh ça m'intéresse ce qu'il a dit voilà. Donc, du coup, ça fait aussi que moi ça me ça me en retour, ça m'intrigue un des fois sur des modalités de travail, sur des publics donc euh moi ça m'intéresse à ce titre là, ça m'intéresse aussi pour des raisons très très...comment dire...très dynamiques c'est-à-dire moi ça fait longtemps que je fais de la formation franchement faire des cours tout le temps oui j'aime bien, j'aime bien mais aussi parce que j'ai une pratique de psycho à côté parce que sinon je me ferais vraiment chier si depuis tant d'années je répétais tout le temps la même chose. Euh, donc ça va parce que comme je disais tout-à-l'heure ça s'articule avec ma propre pratique pour le coup de... Et, et l'analyse de pratique pour moi ça s'inscrit dans ce même, dans ce même truc là. Ca met en mouvement, ça m'oblige. Quand je vais sur une nouvelle institution rencontrer une nouvelle équipe, ben je sors un peu de ma modernité, de ma zone de confort. Faut que euh...faut que je repère vite quelle est la problématique de cette équipe, faut que je repère vite de quoi ils ont besoin euh faut que j'arrive à être suffisamment intéressante pour les intéresser. C'est des petits challenges tout le temps. Quand on fait de la formation initiale, on parlait de la formation des éducateurs on peut on peut avoir une pratique très répétitive. On parlait des outils tout-à-l'heure...ben oui on a nos outils, on sait ceux qui marchent, on sait ceux qui marchent pas, on a nos codes langagiers, on peut sortir une blagounette, on sait qu'elle marche donc on la refait. C'est aussi de la communication hein évidemment. Euh... bon ça c'est bien moi j'ai aimé faire ça pendant quelques années le temps d'avoir des techniques de formateur qu'on n'a pas forcément quand on démarre le job. Heu, donc ça m'a intéressé pour ces techniques là. Ca m'a intéressé aussi parce que transmettre un savoir, c'est aussi tout un art donc, j'ai appris plein de choses. J'en apprend encore mais moins dans la transmission en tant que tel. Je sais ce que c'est l'acte de transmettre. Après, j'en apprend encore parce que moi je revois mes cours en fonction de mon propre travail et du coup c'est un travail qui n'est jamais terminé au bout du compte.

- **Hum, d'accord. Parce que c'est des cours en amphi ?**
- Ouais, ouais, je fais que des cours d'amphi maintenant je ne fais plus que ça.
- **D'accord...**
- Que des cours d'amphi est j'arrive et je dis voilà moi je fais ça et je vais vous expliquer comment je fais et puis après on discute. C'est-à-dire j'aime bien en fait, j'aime bien maintenant euh... quelque chose de très...j'ai envie de dire de très précis euh... au sens où je ne suis pas trop moi sur la discipline qu'est la mienne en tout cas qu'est l'échange, on va parler... Les gens font très bien ça au bistrot, font très bien ça sur internet la psycho tout le monde en parle euh...moi, j'arrive et je dis je vais vous faire un cours, c'est-à-dire on ne va pas parler tout ça. C'est-à-dire je fais un cours très descendant comme on appelle ça après on discute. Mais, il faut quand même avoir un cadre pour discuter parce que sinon on va discuter de tout quoi : du dernier article de Femme Actuelle, etc... Donc, il faut qu'on, qu'on borde un peu donc j'ai donc voilà comme j'ai un peu de bouteille j'arrive à faire ça sans que les gens disent mon Dieu c'est un cours magistral et ça va être atroce! Voilà...
- **D'accord.**
- Donc, je crois que j'ai répondu à votre question mais en même temps j'ai perdu mon fil donc euh...
- **(rires) Donc, oui, c'était qu'est-ce que vous, vous en retirez...**

- Ouais. Donc, ouais du dynamique ouais ouais.
- **D'accord, très bien très bien. Donc, voilà...c'était les questions que j'avais à poser. En tout cas merci beaucoup ».**

L'enquêteur coupe le dictaphone, pensant que l'entretien est terminé. Mais, au moment de dire au revoir, la formatrice reprend le cours de sa réflexion. Le dictaphone est remis en marche.

- «... Ce n'est pas du tout de savoir si euh euh l'acte il rentre dans la case du DC1, du DC12 ou du DC25, c'est quand même à un moment de dire et si vous accompagnez des stagiaires vous voyez ça. Dans notre modernité aussi parce que...des formes de passivité par rapport au savoir comme on a de l'info partout. Euh y'en a partout donc...après euh on a des gens très passifs. Dans les formations quand même ça saute aux yeux. Les gens ils sont...Bon, ils viennent avec leurs ordi, leur téléphone, leur portable, ils regardent des bidules et des machins...De temps en temps ils vérifient que ce que le prof dit c'est ce qu'ils ont vu sur le net. Donc, leur agitation parfois c'est juste ça:vérifier que... Quand quand vous arrivez quand même sur des...là en ce moment là moi je corrige des trucs de deuxième année avec des étudiants qui n'ont rien lu.
- **D'accord.**
- dans une discipline que moi je considère centrale parce que d'abord c'est la mienne (rires) et puis en deuxième année je traite la question de euh... de la psychologie de l'enfant du côté des relations familiales. Je pense que pour des AS, c'est un peu central quand même parce qu'il y en a un paquet qui vont avoir des questions autour des enfants, de la parentalité. Et quand je lis des dossiers où ils ont lu depuis le début de l'année...je donne les consignes en septembre ; il me le rend en janvier et ils ont pas trouvé dans les cinq mois le temps de lire un livre en entier, ben pff voilà...Et en même temps je sais bien que ces systèmes de découpage ; ça fait que tant pis si ils ont pas lu du moment qu'ils aient rempli la case. Voyez ?
- **D'accord, d'accord.**
- Donc, on n'a pas besoin de tout savoir...à un moment, on a besoin de remplir la case.
- **C'est un travail de sape un peu ?**
- Ben, c'est pas un travail justement qui est global. Bon, j'ai pas lu l'article mais euh...je sais ça ! Est-ce que vous avez une idée de la psychologie de l'enfant ? Ben ouais, je suis allé au cours de madame X. J'en ai une oui. Est-ce que vous avez une idée des relations entre familles ? Oui...en fait je n'ai rien compris mais je peux remplir la case. C'est vraiment une attitude comme ça moderne où on a l'impression que le savoir est partout et qu'il est très facilement accessible, alors que précisément la particularité du savoir c'est que ça se construit. Et tout ce pan de la construction et qu'on va retrouver aussi dans les groupes d'analyse de pratique...moi, je trouve justement ce qui est intéressant dans un groupe d'analyse de pratique, c'est quand on peut construire. Ça va durer un peu dans le temps, que...on va repérer des dynamiques de groupe, faut qu'on soit confortables, faut qu'on

commence à avoir des réflexes, des habitudes. Venir en analyse de pratique sur le même groupe pendant cinq ans, c'est très intéressant au bout de la cinquième année. Parce que les gens ils ont bien ça dans leurs attitudes de travail. Ils ont en tête quand ils sont au boulot clac-clac...ils se disent ben tiens cette situation il faut que je la passe en analyse de pratique parce que vraiment !... Ca on ne peut pas avoir ça au bout d'un an, on ne peut pas avoir ça non plus au bout de deux ans. Toute cette construction là dans notre modernité...euh...on n'arrive pas à prendre le temps de ça...on veut être efficaces tout le temps ; résultat on n'est pas du tout efficaces.

– **Oui, l'outil, l'efficacité...**

– Oui, et les référentiels ils sont là dedans. Alors, pour moi, les référentiels, c'est pas une déperdition de sens en tant que tel c'est...après tout comme vous dites on pourrait articuler tout ça et après on met un mot...un mot c'est un mot on peut le faire vivre de toutes sortes de façons. Donc, je ne crois pas qu'il y ait une perte de sens en tant que tel. Un peu compliqué comme phrase ce que je vais dire mais je pense qu'on perd l'idée de ce qui fait euh les processus humains qui sont des processus éminemment longs...un processus de formation c'est long...un processus de professionnalisation que l'on ne fera que lorsque l'on sera un professionnel et pas avant, bon ça c'est aussi un peu voilà quoi... ! Un processus de professionnalisation c'est long, que dans nos jobs quand on n'est pas déprimés ; ce qui n'est pas si facile que ça ben oui on s'améliore en vieillissant si on n'est pas déprimé... C'est-à-dire dans nos métiers c'est un peu comme le bon vin ; plus on vieillit meilleur on est !

– **Oui, il ne faut pas que ça vire au vinaigre !**

– Oui, si on n'est pas...si ça ne tourne pas au vinaigre, si on n'est pas aigri, si on n'est pas déprimé, si on a réussi à maintenir vivace des formes de savoir etc... Et tout ça c'est très long et que nos objectivisation comme ça...tout le monde est d'accord je pense les éduc, vous les anciens, les moyens, tout le monde est d'accord pour mettre du sens à la pratique. Tout le monde est d'accord. Je ne vois pas d'éduc qui diraient le sens je m'en fous. Donc, il n'y a pas une déperdition sur les les préoccupations du sens par contre je pense qu'il y a une déperdition quand même sur l'idée que ça se construit. Et vous avez des professionnels ils ont deux ans d'ancienneté, ils sont rincés ! Ils disent c'est ça le boulot ? Ah ben non, non !

– **Ah oui, ils ne voient pas...**

– Vous avez déjà entendu ça non ?

– **Oui, oui, c'est vrai.**

– Des jeunes gens et puis tout de suite après ils font des formations de cadre comme ça on n'est pas enquiquinés...Comme ça à trente ans ils sont cadres et on se dit ben pff. Cadre, peut-être que c'est long aussi comme processus. C'est vrai qu'on peut se former à trente ans pour être cadre. L'autre fois j'ai eu une nana comme ça elle fait un truc comme ça à la fac de Brest...Ben je pense qu'elle a 24 ans et elle me dit je fais une formation universitaire pour être directeur de structure. Ben j'ai dit ah bon. Je ne connaissais pas. Je lui pose deux trois questions comme ça à la pause. Et j'avais envie de lui dire si tu es directrice d'une structure médico-sociale entre 25 et 30 ans, tu m'appelles parce que moi je veux voir ça quand même...je voudrais voir ça parce que je crois que là ça ce n'est pas possible quoi.

- **Donc, vous pensez que le savoir il se construit surtout après et pour finir dans l'expérience ?**
- Ben pas après mais...
- **Dans dans l'expérience, c'est ça ?**
- Pour moi le savoir, si vous voulez, quand vous entrez en formation outre ce qu'on apprend c'est surtout est-ce que quand on va sortir de formation on aura toujours envie d'apprendre ?
- **Oui, d'accord, c'est ce que vous disiez...**
- C'est le pied à l'étrier...En formation, ce que l'on apprend si vous voulez, c'est toujours un tout petit bout de truc. C'est ça c'est riquiqui. Donc, c'est le pied à l'étrier.
- **Ca donne faim et c'est tout.**
- Oui, c'est ça. Tant mieux si ça donne faim !
- **Oui voilà.**
- C'est ça l'idée après je disais quand les gens ils pensent qu'après les trois ans ils ont été formés ; ils se sont complètement trompés là pour le coup. Au bout des trois ans ça y est on y va on a envie de se former on a compris on voit on s'oriente. On a repéré deux trois grandes lignes, les points où on a envie de se spécialiser, les publics avec lesquels on ne peut pas aller parce que c'est compliqué. Donc, on commence à opérer des choix donc quand on commence à opérer des choix après on va articuler ces choix là avec le job. Genre je voulais bosser en protection de l'enfance me voilà dans le champs du handicap finalement ça me plaît et je vais me professionnaliser dans le champs du handicap et je vais me spécialiser là dedans. Ben ce professionnel là à diplôme plus huit ans il est plus du tout le même que en formation évidemment quoi...
- **Hum, Hum...**
- Parce que les spécialisations, on les opère. Consciemment ou inconsciemment elles s'opèrent donc là en ce moment on nous dit pour les trois ans dans les prochaines réformes il y aura un tronc commun AS ES et après les spécialisations. Donc, ouais ça tend à se professionnaliser. C'est à venir dans les prochaines réformes. Et évidemment, une spécialisation en trois ans ça ne va pas marcher. Ce ne sera pas une spécialisation. Ce sera la même chose en fait sauf qu'ils seront plus nombreux dans les amphis.
- **C'est ça d'accord... Bon en tout cas, c'était un entretien riche.**
- Bon tant mieux si ça vous a plu ».

Entretien numéro 3 avec l'éducateur spécialisé

L'enquêteur :

- « **Comment êtes-vous arrivé au métier d'éducateur spécialisé ?**

L'éducateur spécialisé :

- Vouloir faire éducateur spécialisé ?
- **Oui**
- Euh...Attendez je réfléchis faire éducateur spécialisé... Au départ, je voulais devenir enseignant spécialisé mais en fait c'est en travaillant auprès d'enseignants spécialisés que je me suis rendu compte que ce n'était pas l'enseignement qui me plaisait mais que c'était plus le côté social et le côté éducatif qui me plaisait que le côté de l'enseignement.
- **D'accord. Et le côté éducatif, qu'est-ce qu'il y a justement de différent avec l'enseignant ?**
- Ben le côté enseignant on est trop cloisonné sur le côté savoirs et sur le côté savoir en rapport avec l'éducation nationale, les connaissances. Alors que l'éducatif, c'est un savoir plus large et que c'est un savoir savoir-être, savoir-vivre, savoir-faire et pas que des connaissances.
- **Quelqu'un vous a parlé de la profession d'éducateur spécialisé ou vous vous êtes renseigné par vous même ? Comment vous avez connu cette profession ?**
- Ben parce que à l'époque je côtoyais quelqu'un qui était moniteur-éducateur et donc euh j'entendais parler du côté social, du sanitaire social je ne sais pas comment il faut dire...du social quoi. Et, donc ça m'a plus intéressé que le côté enseignement.
- **D'accord.**
- Et puis après j'ai travaillé en tant que assistant d'éducation et en tant qu'assistant d'éducation j'avais aussi plus le côté social auprès des enfants que le côté...et pas que le côté enseignement.
- **D'accord. Et, du coup comment avez-vous passé la formation d'éducateur spécialisé ? Vous pouvez m'en parler librement. Comment vous en êtes venu à la formation d'éducateur spécialisé. ? Est-ce que vous avez passé des concours, comment avez-vous fait ?**
- Ben au départ, j'ai préparé le concours. Enfin, j'ai fait une formation dans une école privée qui préparait au concours euh de carrières sociales. A savoir faire une école sociale pour faire éducateur spécialisé. Donc, ça c'était par une école privée. Euh j'ai j'ai du passer deux concours dans deux écoles d'éducateur spécialisé. Enfin, j'ai passé les épreuves écrites où j'ai

été reçu aux épreuves écrites pour pouvoir passer les entretiens oraux et entre temps on m'a proposé de travailler comme éducateur scolaire dans une M.E.C.S. et donc ben je me suis dit que c'était une aventure à tenter et que au lieu de faire la formation d'éducateur spécialisé, de voir la profession d'éducateur que par le côté théorie ben que je pouvais voir directement la pratique et que je pourrais faire valider mon expérience d'éducateur. Donc, je me dis que le résultat serait le même sauf que d'un côté j'aurai, je pouvais obtenir le diplôme d'éducateur spécialisé en passant la V.A.E. et en ayant de l'expérience et je trouvais ça plus intéressant que d'obtenir le diplôme d'éducateur spécialisé de manière très théorique en ayant peu d'expérience de développée.

– **D'accord. Et pour vous pourquoi cette importance accordée à l'expérience ?**

– Ben parce que pour moi c'est un métier qui s'apprend plus en le pratiquant qu'en le réfléchissant.

– **D'accord.**

– Ou qu'en le, qu'en lisant plein de livres, qu'en étudiant plein de grandes théories. Les grandes théories, c'est bien mais à un moment la mise en pratique c'est autre chose...et je pense que les deux peuvent se compléter. Mais, j'ai préféré la pratique.

– **Donc, vous parliez auparavant que vous aviez tenté des concours d'éducateur spécialisé. Euh... Vous êtes allés jusqu'au bout de ces concours ? Si oui, est-ce que vous avez obtenu le concours ?**

– Non, comme je vous ai dit, je n'ai passé que le concours, que les écrits et j'ai passé deux écrits qui m'ont donné des admissibilités pour pouvoir passer à l'oral. Mais, ensuite, j'ai commencé à travailler et donc je ne pouvais pas faire ces épreuves là orales et de toutes façons je n'en voyais plus l'intérêt étant donné que j'étais déjà en fonction éducative euh...et que j'aurais eu l'impression de régresser en quelques sortes en ne faisant que que rentrer en formation alors que j'exerçais déjà en tant que...en quelques sortes le métier.

– **Très bien. Donc, vous parliez tout-à-l'heure de votre intention au départ de aussi de de passer la formation par la V.A.E. Est-ce que vous pouvez me parler un peu de ce dispositif de V.A.E. Comment vous l'avez compris au début ?**

– Ben au début la V.A.E., c'était pas très clair parce que au niveau de l'académie, l'éducation nationale...je ne sais plus trop quelles expériences professionnelles permettaient de valider ou non...enfin permettaient de de rendre compte au niveau de la validation euh du diplôme. Donc, déjà c'était une période pas très claire pour savoir au niveau de mon expérience lesquelles pouvaient tenir en compte et lesquels ne pouvaient pas. Ensuite, il a fallu quand même que j'attende d'avoir assez d'expérience en nombre d'années, plus de trois ans d'expérience pour commencer à pouvoir, commencer la démarche de V.A.E. euh... et donc une fois que j'ai cumulé ces années d'expérience eh bien je me suis rapproché des dispositifs euh d'accompagnement de V.A.E. pour avoir aussi des informations pour être aidé dans la réalisation de...euh...des dossiers correspondant à la validation de la V.A.E.

– **Et vous, vous attendiez quoi de cette V.A.E. ?**

– Hé bien j'attendais de cette V.A.E. que ce soit une reconnaissance, une validation de

l'expérience acquise pendant mes différents métiers dans le social.

– **Et vous, qu'est-ce qu'elle vous a apporté cette V.A.E. en dehors du fait d'une reconnaissance. Est-ce qu'il y a eu un autre apport ou pas ?**

– Ben, y'a eu certains apports théoriques lors de de petites conférences qui m'ont, qui m'ont permis d'avoir des apports supplémentaires dans des domaines du social que je ne connaissais pas car j'avais pas pratiqué. J'ai eu des apports théoriques aussi sur la mise en pratique de euh...au niveau de la réalisation de projets euh...l'écriture, les différentes étapes pour la réalisation des projets individuels, des petites choses comme ça quoi...des choses que j'avais pratiqué plus ou moins de manière efficace dans les différentes associations où j'avais travaillé mais que de la manière qui correspondait à l'association mais sans avoir une méthode globale qui pouvait plus s'adapter à tous les publics et à toutes les situations.

– **D'accord. Et euh du coup euh...précisément qu'est-ce qui est attendu du côté du dossier V.A.E. ? Qu'est-ce qu'on demande en fait ?**

– Ben, on demande de savoir retranscrire des expériences professionnelles vécues qui permettent de montrer que l'on a développé les compétences nécessaires au métier d'éducateur spécialisé en se basant sur le référentiel du diplôme d'éducateur spécialisé pour savoir si on peut développer toutes les compétences attendues.

– **D'accord. Et euh cette démarche là, c'est quelques chose qui vous a parlé ?**

– Ben dans les accompagnements que j'ai pu avoir justement... J'étais relativement accompagné dans l'explication et dans la compréhension ben déjà du travail attendu et dans l'analyse des compétences que j'ai pu développer en rapport avec ce référentiel.

– **D'accord. Vous pensez que vos expériences vous avez pu les mettre en valeur ?**

– Les mettre en avant vous voulez dire ?

– **Oui.**

– Oh ben je pense que oui étant donné que mes expériences m'ont permis de valider le diplôme ; c'est que je pense que mes expériences ont été reconnues et que elles ont été utiles et donc mise en avant et en valeur dans la validation du diplôme et dans la reconnaissance de ces expériences.

– **Avez-vous réussis à la première présentation du dossier à valider l'ensemble des unités d'enseignement ?**

– Non, à la première présentation, je n'ai validé que une, que un quart du diplôme, qu'une unité sur les quatre.

– **D'accord, d'accord... Et, vous avant d'engager une V.A.E., vous aviez combien d'années d'expérience dans le social?**

– Hum...En expériences reconnues, j'en avais que trois mais sans compter les non reconnues,

j'en avais quatre et demi, presque 5.

- **Qu'est-ce que vous appelez reconnues ou non reconnues ? Je ne comprends pas très bien.**
- Ben, parce que j'ai travaillé presque deux ans en tant qu'assistant d'éducation donc dans l'éducation nationale et donc ces années de travail dans l'éducation nationale n'étaient pas reconnues...ne pouvaient pas permettre de valider le diplôme d'éducateur spécialisé bien que je travaillais en permanence au contact d'enfants handicapés dans une école primaire.
- **D'accord. Même partiellement ?**
- Zéro !
- **D'accord, ok. Euh...Donc, vous parliez tout-à-l'heure du référentiel de compétences euh qu'apparemment la V.A.E. est aussi fondée là dessus. Qu'est-ce que vous en pensez de ce référentiel de compétences ?**
- Ben... je pense que pour moi il était très obscur. Le référentiel de compétences est sûrement très utile pour établir un programme de formation pour des étudiants n'ayant que très peu de connaissances dans le domaine social, qu'il doit sûrement être aussi très utile afin d'évaluer euh...un candidat à la V.A.E. d'éducateur spécialisé afin de vérifier que son expérience correspond bien à ce que un éducateur doit savoir faire mais ensuite dans le travail d'éducateur, dans le travail de tous les jours d'éducateur, personnellement je n'en vois pas l'utilité de ce référentiel de compétence. C'est-à-dire qu'une fois que l'on est reconnu éducateur spécialisé ; personnellement euh je ne lui trouve pas d'utilité.
- **D'accord... Pourquoi à votre avis vous ne trouvez pas d'utilité? Qu'est-ce que vous lui reprochez ?**
- Ben, parce que c'est un référentiel de base et qu'il ne comporte pas de, qu'il comporte pas d'apports de théorie euh socio-éducatives etc, qu'il ne...euh...le référentiel cite peut-être juste différentes pathologies que un éducateur doit éventuellement rencontrer dans sa formation mais qu'il ne rentre pas dans le vif du sujet, dans le concret, dans les situations que l'éducateur spécialisé rencontre dans le travail de tous les jours et qu'il ne peut sûrement pas s'adapter à chaque personne déficiente que l'éducateur sera amené à...à accompagner dans son travail.
- **D'accord. Et du coup euh...dans votre travail là sur le terrain euh...est-ce que ça vous arrive à repenser à votre V.A.E....il y a un apport ou pas ?**
- Pas du tout ! Non, la VAE, non. Sur le travail du terrain, c'est plus mes expériences passées qui me servent à évoluer dans mon travail au quotidien en réutilisant des, des outils qui ont pu fonctionner et en évitant de reproduire des situations compliquées ou qui...ou de reproduire des des...reproduire des choses qui n'auraient pas porté leurs fruits et qui auraient été plutôt un échec.
- **D'accord...Donc, enfin...vous me dites si je me trompe...vous vous tirez des leçons finalement de vos expériences passées et vous réajustez, c'est ça ? En fonction...**

- Oui, tout-à-fait, c'est ça.
- **D'accord, d'accord...Et du coup, alors après dans la pratique, sur le terrain, est-ce que vous avez des moments institutionnalisés ou vous pouvez...je ne sais pas...réfléchir à votre pratique, est-ce que vous avez des outils à ce moment là ou pas ?**
- Ben, oui déjà toutes les réunions formelles d'équipe, les réunions d'analyse de la pratique sont des temps où l'on peut échanger avec des autres professionnels de même formation ou d'autres formations avec un regard différent. Ce qui permet d'avoir un temps d'échange sur différentes situations, de faire part de problématiques, d'envisager des solutions euh en fonction de l'expérience de chacun plus aussi tous les temps informels qui ne sont pas pendant des réunions officielles mais de rencontres d'autres travailleurs sociaux, de également mais qui permettent un peu le même genre d'échanges mais en étant pas formalisés comme une réunion.
- **D'accord. Et du coup, par rapport à l'analyse de la pratique, est-ce que vous avez bénéficié d'analyse de la pratique pour la V.A.E. déjà ?**
- Ben, non parce que l'analyse de la pratique ; c'est plus l'analyse de la pratique de l'analyse professionnelle et en V.A.E. je ne sais pas si on peut parler d'analyse de la pratique. J'étais accompagné par un formateur d'école sociale qui en quelques sorte on pourrait dire que quand je travaillais sur des situations professionnelles que j'avais choisies...l'analyse de ces situations et la description de ces situations pouvaient en quelques sortes ressembler un petit peu à de l'analyse de la pratique. Mais sans être de l'analyse de la pratique puisque que c'était juste une situation que je décrivais, que j'expliquais et que j'analysais en étant seul avec le formateur qui m'aidait juste à mettre des mots plus précis sur les actions qui étaient menées et sur l'évolution et les résultats de ces actions.
- **D'accord, d'accord...et euh donc après sur le terrain, vous avez eu de l'analyse de la pratique ?**
- Oui après dans toutes les expériences professionnelles, il y a toujours eu des temps d'analyse de la pratique plus ou moins une fois par mois...animés par un psychologue ou par un psychiatre...euh...toujours euh non pas toujours une fois c'était un psychiatre extérieur à l'association et parfois c'était le psychologue institutionnel qui animait les séances d'analyse de la pratique.
- **D'accord...Et alors qu'est-ce que vous en avez retiré ?...C'était des temps où vous étiez content d'aller ?...Ca vous a apporté quelque chose ou pas ?**
- Ben ça c'est...tout dépendait de la personne qui animait. Des fois avec la personne qui animait le contact passait bien, les échanges étaient intéressants, fluides et semblaient utiles et d'autres fois les animateurs d'analyse de la pratique euh étaient semblaient beaucoup moins intéressants en tout cas de mon point de vue et l'analyse de la pratique pouvait plus ou moins porter ses fruits ou me sembler utile. D'autres fois l'analyse de la pratique me semblait être du temps perdu. Ca dépendait vraiment de l'animateur de l'analyse.
- **D'accord, et qu'est ce que vous reprochiez à la personne que vous appréciez moins ?**
- Ben soit parce qu'il avait un...une vision des situations un peu trop fermée ou étriquée et on

avait beau essayer de lui expliquer la situation et les apports semblaient soit pas adaptés, soit creux, soit ne pas convenir à la situation ou un peu trop déconnectés de la réalité de la situation et donc la réponse apportée n'était pas, n'était pas utilisable ou applicable dans la situation.

- **D'accord, d'accord. Bon ben écoutez très bien... euh... je vous remercie pour cet échange ».**

Résumé

Ce dossier exploratoire de recherche vise à mieux comprendre quels rapports les éducateurs spécialisés entretiennent avec le savoir. Cette recherche se veut être une première exploration de l'expérience biographique et professionnelle dans l'élaboration des savoirs de l'éducateur spécialisé en formation. Elle posera également la question de la place que fait notre société moderne à la profession d'éducateur spécialisé. Cette étude cherchera à comprendre comment l'éducateur spécialisé peut maintenir une posture réflexive sur sa pratique tout en ayant à répondre à une organisation de plus en plus rationalisée. Cette recherche s'appuie sur une littérature scientifique en lien avec les thèmes des savoirs, de l'expérience, de la professionnalisation, de la modernité. Une démarche qualitative basée sur trois entretiens semi-directifs auprès de personnes connaissant ou ayant connu la formation d'éducateur spécialisé permettront de donner une coloration toute singulière à cette question.