



UFR Sciences Espaces et Sociétés

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Mémoire de MASTER 2

Recherche et Expertise en Éducation et Formation

**Les expériences de formation des éducateurs spécialisés : analyse
inter-générationnelle des formes d'implication professionnelle.**

Présenté par Yannick PERAN

Sous la direction de Christine MIAS
Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation

Juin 2017

Remerciements

Je remercie tout particulièrement Madame Christine Mias, Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation à Toulouse Jean Jaurès, pour sa disponibilité, la qualité de son accompagnement et ses retours précieux qui m'ont permis de mener ce mémoire à son terme.

Je remercie également l'ensemble de la promotion 2015-2016 du Master Recherche en Éducation, Formation et Pratiques Sociales pour l'entraide bienveillante.

J'adresse aussi mes remerciements aux éducateurs spécialisés qui ont acceptés de me rencontrer le temps d'un entretien, donnant ainsi à cette recherche la matière sans laquelle elle n'aurait pu voir le jour.

Je remercie aussi l'ensemble des enseignants du département des Sciences de l'Éducation et de la Formation de l'Université Jean Jaurès à Toulouse pour leur accueil chaleureux des professionnels en reprise d'étude.

Enfin je remercie mes proches pour m'avoir permis de prendre le temps nécessaire pour effectuer ce travail.

SOMMAIRE

1. Introduction	3
2. La profession d'éducateur spécialisé	5
2.1. Des ancrages historiques du travail social en France...	8
2.2. ... à l'émergence de formations spécifiques	10
2.3. Les évolutions de la formation initiale	17
2.4. Les tentatives de prises en compte par l'État des difficultés vécues sur le terrain	22
3. Une situation critique entre évolution de la formation et problématiques de terrain :	27
3.1. Un problème de cohabitation inter-générationnel...	28
3.2. Du travail social à l'intervention sociale	31
3.3. Les traductions sur le terrain	40
4. De la question du praticien à la construction de l'objet du chercheur	50
4.1. Quelle place pour le praticien dans la recherche ?	50
4.2. Recherche exploratoire	53
4.3. Le choix de la population	55
4.4. La méthodologie de recueil des données et d'analyse des résultats	56
5. Présentation et analyse des résultats	61
5.1. Préparation du corpus de textes	61
5.2. Analyse des résultats	64
6. Discussion des résultats	98
6.1. Analyse factorielle de correspondance des classes de discours	98
6.2. La réalité du secteur	100
6.3. Les premières expériences professionnelles	105
6.4. Le parcours de professionnalisation	108
6.5. Les changements au cœur de la profession	112
7. Synthèse	114
8. Conclusion	116
8.1. Éléments de conclusion	116
8.2. Limites de la recherche	118
8.3. Perspectives	119
9. Bibliographie	120
Liste des abréviations utilisées	123
Index des illustrations	125
Tables des matières	126
Résumé	128
Annexes	129

Avant-propos

L'exercice d'écriture qui a accompagné ce travail de recherche, nous a amené à prendre conscience de la difficulté de rendre compte de ce dont on souhaite parler, car on n'écrit pas comme on parle, bien évidemment.

L'écriture scientifique demande de la précision, de la rigueur, de la méthode. Entre autres éléments, la ponctuation y est extrêmement importante. Cette réalité nous a conduit à réfléchir à l'usage des guillemets [« »] et [" "] à qui nous donnons ici une fonction précise.

Les guillemets peuvent servir à la fois à citer quelqu'un ou à nuancer un propos. Cet usage est donc utile dans le travail d'écriture et c'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser les [" "] pour identifier des termes qui selon nous cristallisent un débat ou que nous souhaitons nuancer, pour identifier des expressions issues du sens commun (ainsi "l'esprit" de l'éducation spécialisée, évoqué en introduction, renvoie pour nous à l'idée qu'il existerait peut-être une représentation sociale qui définit un état d'esprit commun du secteur) et enfin pour citer des extraits d'entretiens que nous avons réalisés. Ils seront donc à prendre en compte comme une ponctuation utile dans ce travail d'écriture.

Mais écrire c'est aussi respecter des normes de références bibliographiques, norme APA (American Psychological Association) dans notre cas, qui imposent qu'on situe clairement les citations d'auteurs afin d'éviter d'être accusé de plagiat. Si certains auteurs font le choix de jouer sur la mise en forme en mettant les passages cités en italique (que nous reproduisons dans ce cas), nous préférons utiliser la ponctuation et garder l'usage des guillemets. Afin d'éviter toute confusion entre propos personnels et citations, ces dernières seront donc systématiquement encadrées par des [« »]. Un dernier cas de figure se présente, avec le cas d'une citation d'un auteur qui utilise lui-même les guillemets. Dans ce cas, la citation sera encadrée de [« »] et les guillemets placés par l'auteur seront précisés par des [" "].

Ultime précision, ce mémoire est celui d'un praticien (qui sera désigné ici par le "je") qui essaye d'adopter une posture d'apprenti-chercheur, membre d'une communauté scientifique à laquelle il propose de s'inclure (qui sera désigné ici par le "nous").

1. Introduction

Le travail social est entré depuis la loi 2002-02 rénovant l'action sociale et médico-sociale dans une nouvelle ère, où les impératifs gestionnaires ont remodelé les orientations d'un secteur qui jusque-là s'enracinait dans une tradition empreinte de clinique, d'élaboration pluridisciplinaire et où les "gamins" étaient l'objet de toutes les attentions pour des éducateurs spécialisés qui ne juraient que par la référence éducative et la qualité du lien relationnel qu'ils entretenaient avec eux. C'était l'époque des réunions dites de "synthèses" où les confrontations d'idées et de points de vue entre les professionnels étaient le signe d'une réflexion collective où le temps n'était pas toujours compté pour essayer de répondre au mieux aux problématiques des publics accompagnés. Cette époque est aujourd'hui révolue, puisque le secteur a été rattrapé par la logique néo-libérale qui a fini par envahir tous les pans de l'économie. Les réunions sont désormais qualifiées de PPA (Projet Personnalisé d'Accompagnement), le temps qui leur est imparti est quantifié (en général une heure) et des documents normés que chaque professionnel présent doit remplir à l'avance limitent les échanges et les confrontations de points de vue. Le travail social est entré dans l'ère du *new public management*, de sa quête effrénée de la rationalisation des actions dont il faut rendre compte par l'atteinte d'objectifs, eux-mêmes évalués selon des indicateurs qui annihilent toute possibilité de sortir des "sentiers battus". Bien au contraire, la route est aujourd'hui toute tracée à l'avance et ne saurait supporter le moindre écart de conduite. Les travailleurs sociaux qui avaient jusque-là une relative autonomie dans l'exercice de leur fonction, ressentent aujourd'hui de nombreuses contraintes dans un secteur qu'ils jugent oppressant puisque habité par de nouvelles logiques dans lesquelles leur discours n'a plus le poids qu'il avait jadis.

Afin de s'adapter à ces évolutions du secteur, des réformes du diplôme d'état d'éducateur spécialisé ont vu le jour, donnant naissance à différentes générations de professionnels dans un changement progressif des contenus de formation. Ainsi, alors que nous célébrons cette année le cinquantenaire du diplôme d'état d'éducateur spécialisé, deux réformes sont déjà venues modifier la formation (en 1990 et en 2007), un troisième projet de réforme qui devrait naître d'ici septembre 2018 semblant même se dessiner. Mais si les formations ont changé, si le diplôme est resté sous la même appellation, force est de constater que des générations d'éducateurs spécialisés aux profils différents cohabitent aujourd'hui sur le terrain, ce qui soulève nombre d'interrogations : quelles différences y-a-t-il entre un éducateur formé avant 1990 et un autre formé en 2015 ? Ces différents professionnels ont-ils les mêmes outils, les mêmes "compétences", la même conception de leur métier ? Rien n'est

moins sûr, si on en croit les nombreux ouvrages qui traitent des questions inter-générationnelles des travailleurs sociaux. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de s'intéresser dans ce mémoire à la question suivante : **quelles expériences les éducateurs spécialisés retirent-ils de leur parcours de formation ?**

Pour effectuer cette recherche, nous proposons dans une première partie de nous intéresser à ce qui fonde cette profession. C'est pourquoi après quelques définitions, nous proposerons un rapide historique du travail social en France ainsi que les étapes successives de construction de la profession d'éducateur spécialisé avant d'aborder les questions qui ont été progressivement soulevées par les différentes réformes de la formation. Une seconde partie sera consacrée à la présentation du cadre théorique de l'implication professionnelle (C. Mias, 1998) selon le triptyque sens / repères / sentiment de contrôle (S/R/C) qu'elle a modélisée et que nous avons choisi de mobiliser ici. Cette partie sera aussi l'occasion de réfléchir aux liens qu'on peut tisser avec d'autres notions clés (transmission, mémoire) qui pourraient rendre intelligibles les différences inter-générationnelles que nous avons choisi d'interroger. La posture scientifique sera l'objet d'une troisième partie, dans laquelle seront abordées, outre les questions liées à la démarche épistémologique qui a conduit cette recherche, les considérations méthodologiques qui ont abouti au choix d'utiliser des entretiens semi-directifs et à la façon d'en traiter et analyser le contenu. Deux dernières parties seront enfin consacrées à la présentation et à l'analyse des résultats ainsi qu'à leur discussion quant à l'objet de recherche.

2. La profession d'éducateur spécialisé

Le terme d'éducateur spécialisé (E.S) apparaît pour la première fois en 1967 pour rendre compte d'un professionnel qui poursuit des missions d'aide, d'assistantat, d'accompagnement des exclus, des marginaux, des handicapés dans une tentative de réponse face à une dette sociale envers une partie de la population préalablement laissée pour compte. Ces missions de prise en compte des exclus ont connu diverses appellations, formes, philosophies, ancrages politiques depuis qu'elles ont vu le jour (et bien avant l'apparition des E.S). De la considération de l'exclusion, de la marginalisation, du handicap, à la prise en compte de l'inadaptation, de la différence, il y a eu en France une véritable évolution.

Celle-ci correspond à une variété de contextes, de périodes politico-historiques qui auront participé à l'édification de ce qu'aujourd'hui il est communément admis de nommer le "travail social". Si le sens commun adhère à une certaine idée de ce que ce champ représente, il semble difficile pour autant d'en poser une définition satisfaisante tant ses mutations ont été nombreuses au fil du temps. Il est aussi à noter qu'outre une grande variété de métiers le composant (éducateurs spécialisés, éducateurs de jeunes enfants, assistants sociaux etc...) il prend place dans une pluralité de contextes, de situations sociales, d'environnements structurels...

Pour Christine Mias (1998, p.42) le travail social « regroupe différentes professions, dont le contenu et les activités sont aussi diversifiés entre elles qu'à l'intérieur de chaque corps de métier. Le territoire qu'elles occupent est vaste et très composite quant aux populations vers lesquelles elles dirigent leurs missions. L'appellation *travail social* tendrait à rassembler de manière cohérente et simplificatrice ces disparités, aidant à donner une image unifiante et permettant tout à la fois aux praticiens d'avoir un sentiment d'appartenance à un même corps de métier et au public de leur attribuer des fonctions précises. Regrouper les travailleurs sociaux sous une même nomenclature permet de penser qu'une unité existe à l'intérieur, qui plus est, reconnue, repérée à l'extérieur. Cela revient à reconnaître l'existence d'une culture commune, de pratiques identiques ou proches, ou encore affichant une cohérence d'action, de regroupements fédérateurs au sein d'organisme de défense de la profession, de représentation collective au niveau national..., et d'interventions et d'objectifs communs en vue de l'insertion, de la réinsertion et de l'autonomie d'un public en difficulté. »

En Juillet 2014, la Fédération internationale des travailleurs sociaux a proposé une définition du travail social : « Le travail social est une pratique professionnelle et une discipline académique qui cherche à promouvoir le changement social, la résolution des problèmes liés aux relations humaines, la capacité et la libération des personnes afin d'améliorer le bien-être général. Grâce à

l'utilisation des théories du comportement et des systèmes sociaux, le travail social intervient au point de rencontre entre les personnes et leur environnement. Les principes des droits humains et de la justice sociale sont fondamentaux pour le travail social. »¹

Cette définition situe le travail social comme une pratique professionnelle et comme une discipline académique mais ne dit rien des professionnels concernés et des publics concernés.

En France, le Conseil supérieur français du travail social (CSTS) propose cette définition (cité par Guelamine, 2001, p.11): « Retisser des liens entre individus et groupes sociaux qui, pour des raisons diverses, se situent en dessous ou en dehors des normes de la collectivité de référence ».

Cette définition précise des finalités très générales qui sont de l'ordre des missions que la société fixe au travail social mais souffre elle aussi d'incomplétudes.

Le ministère en charge des affaires sociales définit une série de métiers et de qualifications en travail social qui en s'étendant de qualifications de niveau V à niveau I, couvrent une large palette de professions : auxiliaire de vie sociale, assistante sociale, aide médico-psychologique, moniteur-éducateur, éducateur de jeunes enfants, éducateurs spécialisés, conseiller en économie sociale et familiale, médiateur familial, technicien de l'intervention sociale et familiale, éducateur technique spécialisé, fonction d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale, ingénierie sociale, directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale.

Selon Elisabeth Maurel (2000) on peut classer ces différents métiers selon trois grandes familles :

- les métiers de la présence sociale : les métiers d'accueil liés à des équipements sociaux, les métiers de rue.
- les métiers de l'organisation sociale : caractérisés par l'absence d'intervention directe auprès du public concerné.
- les métiers d'intervention directe : en lien direct avec le public avec l'objectif de transformation de la situation et de résolution des problèmes.

Cette classification propose d'inscrire les différents métiers dans le travail social, non en donnant pour chacun d'eux une définition spécifique, mais en essayant de les répartir dans des domaines qui les regroupent. S'il est vrai que ces trois catégories de métiers du social existent aujourd'hui, elles ne suffisent pas pour autant à définir les professions qui en font partie.

Dans l'exemple de l'éducateur spécialisé, si l'histoire le situe comme un métier historique d'intervention directe, il n'en est pas moins que la variété des emplois auxquels il accède aujourd'hui peut lui permettre d'intervenir dans les métiers de la présence sociale (prévention spécialisée, accueil d'urgence...) ou dans les métiers de l'organisation sociale (chargé de projet par exemple).

1 International federation of social workers (2014). Global definition of social work. Repéré à : <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>

Si la classification d'Élisabeth Maurel permet de créer une typologie des différents types d'approches que l'on retrouve aujourd'hui dans le travail social (et dans lesquelles se retrouvent la quasi-totalité des métiers) c'est plus dans les différentes formes (directe / indirecte) que prend leur intervention auprès du public que son modèle éclaire, que dans une définition des différentes professions.

Le travail social s'est donc édifié autour de diverses origines, service social, éducation spécialisée, animation, chacune amenant avec elle ses différences et son histoire. Il s'exerce dans des services d'accueil de la petite enfance, dans des établissements pour adultes ou enfants handicapés, déficients ou personnes âgées, dans des centres sociaux ... Les travailleurs sociaux peuvent être employés aussi bien par l'État et les collectivités territoriales que par le monde associatif. Même s'il semble que le dénominateur commun à toutes ses professions soit la relation d'aide ou de service, il n'existe toujours pas en France de définition² qui mettent l'ensemble des acteurs d'accord. On trouve plutôt une pluralité de termes comme action sociale, travail social, intervention sociale, qui loin de constituer des synonymes, montrent la pluralité de regards, d'approches, d'ancrages venant d'une variété de positions éthiques ou politiques.

Le travail social recouvre donc un vaste champ, composé de différents secteurs et l'éducateur spécialisé n'est qu'une des professions qui le compose. Les secteurs dans lesquels on retrouve des éducateurs spécialisés sont variés (principalement il s'agit des secteurs médico-social, social et sanitaire). Le financement et l'organisation de ces différents secteurs dépend d'un ministère différent et s'inscrit dans un ensemble de missions complémentaires et spécifiques, même si les frontières censées les spécifier sont plus ou moins poreuses au regard des nouvelles problématiques sociales.

Le sanitaire comprend les hôpitaux de jour, les établissements de pédo-psychiatrie, de psychiatrie adulte, les centres de post-cure etc. Depuis une vingtaine d'années, les ES y sont de plus en plus recrutés, pour représenter une part significative (mais pas majoritaire) des professionnels employés.

Le médico-social comprend les Instituts Thérapeutiques Éducatifs et Pédagogiques (I.T.E.P), les Instituts Médico Educatifs. C'est dans ce secteur que les ES sont le plus représentés.

Le social correspond au service de l'aide sociale à l'enfance, de l'accueil d'urgence, de la prévention spécialisée etc. Ce secteur qui représente moins d'emploi que le médico-social comprend lui aussi une forte sur-représentation des ES parmi les professionnels qu'il emploie.

Ce tour d'horizon des définitions montre une pluralité d'approches, mais ne dit rien de la réalité sociale des métiers qui composent le travail social, pas plus qu'elle n'éclaire sur l'étendue des

2 Cette affirmation est dorénavant fautive puisque depuis le 6 Mai 2017 le code de l'action sociale et des familles comporte une définition du travail social (cf. Annexe 1). Si je la prends en compte dans la discussion finale (cf. 6. Discussion des résultats), je ne la cite pas ici afin de rendre compte du contexte dans lequel ma recherche s'est déroulée avant sa promulgation.

problématiques auxquelles les "usagers" qui en constituent le public cible sont confrontés. Dans ce contexte, il apparaît donc difficile de penser la professionnalisation de ses métiers, puisque la définition de leur contexte d'intervention relève des manques. Comment alors penser la professionnalisation, la formation des travailleurs sociaux et plus particulièrement des éducateurs spécialisés, tant la variété des contextes et des missions auxquels ils sont exposés ne trouvent aucune "unité" dans les définitions officielles ? Comment appréhender la professionnalisation des éducateurs spécialisés alors même que la pluralité des situations et des publics auxquels ils sont généralement confrontés est d'une variété telle qu'aucune définition n'arrive à l'identifier exhaustivement ?

Afin d'amener les premiers éléments de réponse, nous proposons maintenant de faire un détour par l'historique du travail social afin de voir comment s'est forgée la profession d'éducateur spécialisé.

2.1. Des ancrages historiques du travail social en France ...

Le travail social est donc à appréhender comme un vaste secteur protéiforme dans lequel interviennent certaines professions qui lui sont historiquement liées (dont l'E.S) mais dans des domaines tellement différents qu'ils peuvent s'incarner sous différentes formes. Il s'est construit à partir de différentes influences historiques qui ont chacune contribué à créer une philosophie, une culture à ce champ professionnel. Ces différents courants sont apparus à plusieurs moments de l'Histoire en France, s'ancrant ainsi dans des contextes socio-politiques variés, ce qui a fortement imprégné l'identité de ce secteur.

D'après C. Mias (1998), les courants hygiéniste, philanthropique, d'éducation normative et psychologique ont progressivement façonnés son hétérogénéité, ce qui explique en partie les difficultés que ce secteur rencontre aujourd'hui au moment même où il se heurte à de nouvelles contraintes économiques, qui à l'origine lui étaient étrangères.

2.1.1. Le courant hygiéniste

Ce courant apparaît au XIX^{ème} siècle sous l'influence des médecins qui préconisent la prévention de la maladie, la bonne nutrition des enfants, l'hygiène corporelle et la salubrité des lieux de vie.

Cet engagement de l'État dans une politique sanitaire s'explique par la nécessité de contrôler les contaminations, d'endiguer les épidémies (fléau social) au moment où la montée de l'industrialisation a généré de nombreux exodes ruraux et une promiscuité dans les villes. Cette mission de contrôle social des épidémies s'adresse donc tout particulièrement vers les plus démunis, envers qui les travailleurs sociaux de l'époque, essentiellement des femmes bénévoles issues de la

bourgeoisie et de l'aristocratie (surintendantes d'usine, infirmières visiteuses) visent à civiliser les classes populaires pour conjurer le péril social, par une intervention au sein même de leur foyer. Le prolétariat est à cette époque affecté par la pauvreté, l'insalubrité, l'alcoolisme, terreau de nombreuses maladies, notamment la tuberculose.

Le gouvernement d'après-guerre donnera une légitimité supplémentaire à ce qui représente déjà les prémisses de l'action sociale, en implantant ces services au sein des usines. Cette première forme de solidarité garantit la santé de chacun en préservant les couches sociales dominantes de la contagion. A l'époque du Front Populaire, le recrutement des surintendantes d'usine se diversifie, s'ouvrant à d'autres classes sociales. C'est alors qu'elles commencent à affirmer un désir de neutralité politique, distinguant les notions de justice et de bienfaisance par la revendication de l'humanisme exclusif de leur démarche.

2.1.2. Le courant philanthropique

Le courant philanthropique est issu de la tradition chrétienne. C'est durant le Moyen Âge que l'Église pose les fondements de ce qui est devenue l'Aide Sociale aujourd'hui. Elle prône alors l'assistance aux pauvres, aux enfants abandonnés sur fond de charité chrétienne, où le pauvre devient sacralisé, sa condition sociale permettant aux nantis de gagner le "Salut" grâce à la bienfaisance qu'ils lui témoignaient. Mais si l'Église accueille le "pauvre digne" (le malade, le vieillard, l'enfant très jeune) elle réproche le "mauvais pauvre", celui qui se rebelle contre sa condition sociale et l'ordre du monde "à l'image de Dieu" imposé par le christianisme.

2.1.3. Le courant de l'éducation normative

C'est à la fin du XIX^{ème} siècle qu'apparaît une volonté politique de mettre en place des lois et réglementations en faveur de l'enfance (lois sur la protection, lois sur la délinquance). Mais c'est sous le régime de Vichy qu'un plan structuré concernant l'enfance inadaptée fera son apparition. Il en précisera les cadres, les rééducateurs (personnes salariées contraintes par un cadre de règles à respecter et à faire respecter). A cette époque, ce cadre restrictif est accompagné de discours très sécuritaires et punitifs.

Il faut attendre 1968 pour que les professionnels du travail social se réapproprient un espace de réflexion sur leurs pratiques et amorcent les prémisses d'une remise en question, en prenant conscience qu'ils sont « les vecteurs d'une politique de stigmatisation de catégories sociales dépendantes » (Mias, 1998).

2.1.4. Le courant psychologique

Le courant psychologique apparaît dans les années cinquante et sera un apport fondamental dans la construction des métiers d'assistantes sociales et d'éducateurs spécialisés.

L'intérêt grandissant pour les travaux de Piaget sur le développement de l'enfant permettent une prise de conscience progressive des besoins spécifiques en fonction des différentes classes d'âges. On change de regard sur l'enfant pour s'intéresser à ses besoins, en prenant la mesure que celui-ci a des modes de pensée spécifiques qui le distinguent de l'adulte.

Les apports de la psychanalyse, popularisée par les travaux de S. Freud, conduisent le travail social vers une prise en considération du sujet. Le traitement prend la place du jugement. C'est ainsi que l'humanisme prend la place occupée jusque-là par l'éducation normative.

Le travail social commence alors à changer de regard sur les publics auprès desquels il intervient, ce qui va marquer en profondeur les contenus de formation au début de la professionnalisation des différents métiers qui le composent.

Cette popularisation de la psychologie dans les discours de l'époque, amène une conception plus positive du public, signe de l'intérêt grandissant pour les questions liées à la construction de la personnalité, ce qui achèvera d'asseoir l'importance de cette discipline.

Actuellement, on note une atténuation de l'influence de la psychologie au détriment d'une approche beaucoup plus globale des problématiques sociales. La dimension clinique perd de l'importance face à une analyse plus englobante des problèmes soulevés par des inadaptations diverses. Pour S. Paugam (2002, p.73) l'adoption de ces perspectives plus élargies pour l'appréhension et la compréhension de la complexité des situations rencontrées par les travailleurs sociaux, est apparue dans les années soixante-dix « Sans doute faudrait-il remonter au milieu des années soixante-dix pour trouver les premiers signes de cette évolution, il est clair en tout cas que l'apparition des nouvelles figures de la pauvreté a fait voler en éclats cette approche psychologisante de l'exclusion ».

2.2. ... à l'émergence de formations spécifiques

Après avoir précisé les ancrages historiques du travail social et la façon dont chacun d'eux a participé à forger la culture, l'identité et les missions de ce champ professionnel, nous faisons le choix de se centrer sur le travail d'éducateur spécialisé pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, aborder les questions que soulèvent les mutations du travail social en évoquant en même temps l'ensemble des professions qui le composent serait trop fastidieux et obligerait à généraliser un propos que nous aimerions justement préciser.

Évoquer le travail d'éducateur spécialisé permet de rester ancré dans l'évolution du travail social, puisqu'il en est une des professions historiques (seule celle d'assistance sociale est plus ancienne) et qu'il est encore aujourd'hui la profession éducative la plus représentative du travail social, aussi bien au niveau de l'image que le sens commun se fait du travail social, que dans sa présence sur le terrain.

Ce métier est l'un des plus polysémiques de tout le secteur, tant ses champs et modalités d'interventions et les publics auprès desquels il intervient sont nombreux. Par l'étude des évolutions de cette profession nous pourrions donc analyser les mutations de l'ensemble du travail social, puisque l'éducateur spécialisé est toujours évoqué, voire même invoqué, pour ne pas dire convoqué en tant qu'acteur clé particulièrement concerné.

Une autre raison et pas des moindres de notre choix de s'intéresser à l'évolution de ce métier, est due au fait que je suis éducateur spécialisé depuis 2002, travailleur social depuis 1996, et que je montre une appétence toute particulière à l'élucidation des interrogations que cette profession traverse aux fils des réformes qui n'ont de cesse de la redessiner, la recontextualiser.

Ceci pose la question de sa définition, car si ses terrains d'exercice, ses missions, sont nombreux et très diversifiés, et que rien n'explique pour le moment ce qui fonde une spécialité professionnelle, qu'est-ce qui légitime une telle pluralité d'interventions pour une même profession ?

C'est pourquoi je me suis intéressé à la question de la formation des éducateurs spécialisés pour essayer de comprendre comment et sur la base de quelles "expériences" ils se professionnalisent. Cela a été l'occasion de s'arrêter sur la notion d'alternance dans leur formation et d'analyser les apports que la théorie, mais aussi la pratique amène dans un processus de professionnalisation.

Nous avons vu précédemment que c'est dans un contexte de définition de l'enfance inadaptée, impulsée par le régime de Vichy, que la France d'après-guerre cherche à répondre aux nombreux besoins de prises en charge de l'époque. C'est donc dans le travail auprès d'enfants et d'adolescents difficiles, cas sociaux, caractériels, délinquants que les premiers éducateurs apparaissent entre les années quarante et les années cinquante.

Au début des années soixante, on les retrouve auprès de jeunes présentant des troubles psychiques, sensoriels, des états déficitaires, des handicaps. Cette évolution de leurs missions s'explique notamment par la psychologisation des discours qui, comme nous l'avons expliqué précédemment, a connue un véritable essor durant cette période.

Avec un sentiment partagé, que cette profession était sans cesse exposée à des situations de plus en plus complexes, les référentiels théoriques reposant sur les notions d'inadaptation, de pathologie et de handicap ne suffisent plus à cerner les problématiques nouvelles, qui semblent s'enraciner de plus en plus dans des phénomènes de société dont les clés de compréhension nécessitent de

dépasser la seule lecture psychologisante.

L'éducateur spécialisé, passe ainsi d'une mission de spécialiste de la relation à des personnes ayant des troubles de la personnalité ou étant porteurs de pathologies, à une mission d'interlocuteur privilégié, de médiateur, face à des problématiques sociales nouvelles qui apparaissent au fur et à mesure de l'avancée et de la consécration de certaines recherches en sciences humaines.

C'est ainsi que ce métier s'expose à des cercles de plus en plus larges, comme la toxicomanie, l'errance, l'échec scolaire, le vandalisme, l'illettrisme, les problèmes d'insertion et de violences urbaines. L'éducateur spécialisé quitte alors le domaine de l'enfance, pour voir ses missions élargies à tous les âges (adulte, vieillesse) car avec le contexte des crises économiques qui se succèdent depuis des décennies, les difficultés précisées ici ne sont plus exclusives à cette seule période.

Mais cette évolution du métier d'éducateur, qui s'est construite en fonction des évolutions dont les problématiques sociales ont été identifiées, dans des contextes socio-économiques particuliers et selon l'avancement des connaissances en sciences humaines, s'est également accompagnée d'une évolution des secteurs d'interventions dans lesquels ce professionnel intervenait, en même temps que les formations et les référentiels métiers mutaient.

C'est donc à partir d'une étude historique de la mise en place des formations d'éducateurs spécialisés, de leurs évolutions successives jusqu'à leurs mutations récentes, que nous allons interroger ce qui a été proposé aux professionnels en formation dans le contenu des diverses évolutions du diplôme (et du référentiel lié) pour se professionnaliser. Le cadre sera ainsi posé pour venir enfin questionner un projet de réforme à venir qui vise à réinterroger la formation (comme celle de l'ensemble des travailleurs sociaux) et la manière d'en concevoir, préparer, optimiser la professionnalisation.

Pour cela, nous allons maintenant retracer un rapide historique de l'évolution des formations d'éducateur spécialisé au fil de l'évolution du travail social. Nous nous intéresserons ensuite aux mutations récentes et à venir concernant la professionnalisation à ce métier, qui proposent d'apporter des solutions à la crise identitaire actuelle de ce secteur par la ré-ingénierie des formations et la redéfinition des métiers.

Dans ce retour historique sur l'apparition et la construction des formations aux métiers de l'éducation spécialisée, nous allons nous centrer sur la création de trois écoles de formation de la région toulousaine, l'institut Saint-Simon, l'école des CEMEA (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active) ainsi que le centre de formation des moniteurs éducateurs et d'éducateurs spécialisés ORFEA (Organisme de recherche et de formation en éducation et en animation). Cet historique puise ses informations de l'ouvrage de Capul et al. (2000) sur l'origine des centres de formations des travailleurs sociaux et éducatifs toulousains.

Loin d'être exhaustif ce tour d'horizon permet de situer le contexte socio-politique dans lequel ces différentes écoles se sont construites et de donner un aperçu des approches et différents mouvements qui ont accompagné la création et l'évolution des premières formations aux métiers de l'éducation spécialisée.

2.2.1. La création de l'Institut Saint-Simon

La plus ancienne école de formation aux métiers du social encore en activité en France est l'Institut Saint-Simon à Toulouse. Cette école d'éducateurs ouvre ses portes le 15 Octobre 1942 sous l'influence de l'abbé Plaquevent qui s'intéresse dès le début de la seconde guerre mondiale aux problèmes de rééducation de l'enfance inadaptée. Il crée le 2 Août 1939, « l'association Essor » grâce au crédit accordé par l'État aux personnages religieux. En 1940, il fait un exposé qui marque les esprits, sur le sujet de l'enfance malheureuse. Ceci lui permet d'obtenir les faveurs de l'État ainsi que le soutien financier de nombreux notables. La mission de cette association est de venir en aide à la jeunesse et à l'enfance privée de milieu éducatif. Pour cela, elle se consacre au reclassement social et à l'accompagnement à la formation et à l'orientation professionnelle, avant de donner naissance à une association filiale, « l'Essor Occitan ». Cette dernière, se crée à Toulouse en 1941 afin d'amener une représentation locale de l'association nationale dont le siège est à Paris, tout en s'implantant en zone libre et à proximité de Saint-Ignan, où sont ancrées les fondations de l'abbé.

C'est alors que se crée l'Association régionale pour le « sauvetage ³» de l'enfance et de l'adolescence (ARSEA) le 6 Janvier 1943, suite à la demande faite aux préfets de région par le gouvernement de Vichy, que soit mis en place sous leur responsabilité un plan pour traiter le problème de la délinquance juvénile. Cette création est alors rendue possible grâce à la collaboration conjointe de donateurs privés et de plusieurs services publics (Santé, Assistance, Jeunesse, Famille), les contributions de ces différents partenaires étant placées sous l'autorité du préfet de région.

Très opposé à la tutelle de l'État dans ses missions, l'abbé Plaquevent décide alors de dissoudre « l'Essor Occitan » en avril 1943. Finalement, il change d'avis, acceptant de faire partie du Conseil d'Administration de l'ARSEA et que les biens accumulés par l'association qu'il venait de dissoudre, soient redistribués entre le siège national et la nouvelle ARSEART (Association Régionale pour le Sauvetage de l'Enfant et de l'Adolescent de la Région de Toulouse). Ce sont sur ces bases que le 15 Octobre 1942, l'Institut pédotechnique « Saint-Simon » de Toulouse verra le jour dans un centre d'accueil de jeunes. Les premiers temps, par manque de personnels, une partie des jeunes accueillis est pris en charge par des élèves en formation. Ces moments de prise en charge des groupes sont

3 A ce moment-là, c'est une particularité toulousaine, puisque les autres ARSEA sont des associations régionales pour la sauvegarde de l'enfant et de l'adolescent.

considérés comme les stages, sur la base desquels **l'alternance de la formation est conçue**.

A cette époque, il n'y a que trois formations (assistante sociale, rééducateurs pour enfants arriérés, difficiles et délinquants, moniteurs et monitrices de rééducation). A partir de 1947, elles seront sanctionnées par des diplômes d'école, et il faudra attendre 1967 pour qu'ils soient remplacés par des diplômes d'état.

Pour l'accès à la formation des rééducateurs qui dure deux ans, les étudiants sont soumis à une sélection drastique. Tout d'abord, le niveau d'étude exigé à l'entrée est élevé (baccalauréat complet, études préparatoires appréciées en médecine, psychiatrie, psychologie, droit...). Ensuite, **des aptitudes personnelles sont aussi exigées** (facilité d'adaptation, amour de l'ordre et des enfants difficiles, moralité, bon équilibre nerveux...).

Le programme des cours est composé en trois grandes parties :

- l'étude de l'enfance comprend des cours de psychologie générale, de développement physique et psychologique de l'enfant, des éléments d'anthropométrie somatique et psychique de l'enfant et des éléments de pathologie physique et psychique.
- des éléments de droit (civil, pénal).
- la récupération des enfants déficients qui consiste en l'apprentissage de techniques de sauvetage, d'hygiène et de secourisme, de pédagogie, de formation et d'orientation professionnelle et d'organisation pratique.

2.2.2. La création des CEMEA

En 1936, les « centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active » (CEMEA) voient le jour, à partir d'un désir de proposer une vision novatrice qui cherche à diffuser l'idée que l'éducation peut améliorer les conditions humaines. Cette conception, qui s'inscrit dans la mouvance de l'éducation populaire et dans un esprit profondément laïc, apparaît sous l'impulsion d'un regroupement d'enseignants, de médecins, de professeurs mais aussi de psychologues, psychiatres, sociologues, artistes et intellectuels, qui partagent l'idée que l'éducation doit reposer sur le respect de la variété du genre humain, quelles que soient les convictions (politiques, sociales, artistiques, littéraires et culturelles) de chacun.

Dans cet esprit, ils proposent de créer les premiers cadres nécessaires aux organismes de loisirs. La première formation qu'ils proposent est donc un stage d'animateur de centres de vacances. Par la suite, ils structurent et mettent en pratique les grands principes de respect de l'être humain, de son émancipation par l'accès à l'Éducation grâce à l'activité et son lien avec la culture, l'expérience personnelle comme facteur du développement de la personnalité.

En Octobre 1943, une des premières écoles de formation d'éducateurs en France ouvre à

Montesson-Epinay, sans sélection préalable (**la nécessité d'une sélection à l'entrée en formation apparaîtra très vite et sera mise en place très peu de temps après**).

Radicalement différente de celle qui est présente à l'Institut Saint-Simon, l'idéologie dominante de ces écoles repose sur une lecture très professionnelle de la formation des éducateurs, dont l'intelligence doit être réelle, mais le niveau d'instruction n'est pas un critère absolu. L'enseignement dispensé est dynamique, affectif et pratique et les stagiaires doivent vivre en internat afin de maximiser les temps d'échanges avec leurs instructeurs.

A la fin de la seconde guerre mondiale, les CEMEA s'implantent en Midi-Pyrénées en ouvrant à Lespinet en 1946 un premier stage BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur) et en effectuant un rapprochement en 1947, entre les stages de leur formation de moniteurs et celle proposée à Saint-Simon.

Les formations s'organisent alors autour de trois axes principaux (les techniques éducatives, la vie collective et la notion de projet) et préparent au métier d'éducateur d'internat de premier degré, puis en 1948 à celui d'éducateur. En 1949, la Direction de l'enseignement secondaire demande aux CEMEA d'organiser et de diriger des stages de maîtres d'internat.

Sous leur impulsion, l'ASEI (Association pour la Sauvegarde de l'Enfance Inadaptée) se crée en 1950 à Toulouse et une formation d'éducateurs d'internat de premier degré s'ouvre dans le Var, en privilégiant là encore les pratiques d'activités plutôt que les cours théoriques. En 1955, une circulaire ministérielle officialise cette formation d'éducateur d'internat et en confie la direction aux CEMEA.

Les textes fixent la durée des stages, les conditions d'admission, les programmes et les modalités d'évaluation. Pour entrer en formation le niveau BEPC est exigé et le BAFA est demandé en pré-requis. Les conditions d'admission sont effectuées sur les motivations du candidat plutôt que sur son niveau d'étude). Les trois objectifs principaux de cette formation sont alors :

- la promotion de l'individu.
- la formation en alternance.
- le projet individualisé de formation.

La formation, dont le recrutement et les conditions d'admission est organisé par l'Éducation nationale, dure trois mois. Le premier mois se déroule en centre où des enseignements théoriques sont proposés, le second mois s'effectue en stage pratique où un suivi personnalisé de son déroulement et des écrits est organisé et le troisième mois est l'occasion d'un retour en centre au cours duquel les enseignements se concentrent sur des activités pratiques (ateliers, peinture, danse...). En 1963 et 1964, la formation s'allonge pour atteindre une durée d'un an et devient celle de moniteur-éducateurs de maisons d'enfants, faisant disparaître celle des moniteurs d'internat.

En 1965, la formation s'allonge encore pour atteindre une durée de deux ans, répartie en un an de stage en établissement et un an en centre de formation (où plusieurs domaines sont abordés comme la vie institutionnelle, la vie quotidienne, les besoins des enfants, la biologie, l'hygiène, les activités). **L'alternance devient alors un processus important de la formation.**

En 1973, l'école s'implante à Toulouse et s'organise autour d'une association de gestion autonome, le centre de formation d'éducateur des CEMEA, en 1977. En 1975, elle acquiert l'agrément pour la formation d'éducateur spécialisé en voie directe, et pour la formation en cours d'emploi en 1979. L'école des CEMEA sera gérée à partir de 2004 par l'association Erasme (rattachée aux CEMEA) et et change de nom devenir le CRFMS (Centre de Formation aux Métiers du Social).

2.2.3. La création du centre de formation de moniteurs-éducateurs de Toulouse

L'abbé Collière crée en 1952 l'école des jardinières d'enfants et l'année préparatoire aux carrières féminines. Il participe à la création d'un centre de formation de moniteurs-éducateurs, qui deviendra plus tard centre de formation d'éducateurs spécialisés, en servant d'intermédiaire dans la rencontre entre M. et Mme Hoyer, tous deux psychologues, et l'abbé Cangardel. A cette époque, les maisons d'enfants qui emploient des monitrices d'internat, ressentent un besoin de formation supplémentaire. Les journées de perfectionnement proposées jusque-là, ne sont plus suffisantes. C'est donc pour répondre à cette demande grandissante et émanant du terrain, que cette école voit le jour le 4 novembre 1964.

Afin d'accéder à cette formation les candidats doivent pouvoir justifier de deux ans de pratiques de moniteur, être âgés de vingt et un an au moins, avoir le BEPC ainsi que **certaines aptitudes** :

- aptitudes physiques (santé et robustesse).
- aptitudes intellectuelles (ouverture d'esprit, jugement).
- aptitudes sociales (équilibre affectif, dévouement, conscience professionnelle).

La première année de formation s'articule dans une succession de cours magistraux et de travaux de groupes, à raison d'une semaine par mois pendant huit mois. **Cette formation s'appuie aussi sur un aller – retour entre terrain et école**, qui préfigure la pédagogie de l'alternance revendiquée aujourd'hui par les centres de formation. Cette formation s'inscrit dans la mouvance de la psychopédagogie médico-sociale. La sélection repose en partie sur un examen médical, car le souhait pour le conseil technique, est d'écartier toute personne qui, soit par son agressivité, soit par son allure névrotique, est inapte au métier d'éducateur.

Le premier examen de moniteur-éducateur a lieu en Octobre 1966 et permet la délivrance d'un diplôme d'école sur la base d'un examen qui comporte cinq épreuves :

- formation générale

- psychologie
- neurologie-psychiatrie
- hygiène et pédiatrie
- législation

Par la mise en place de cette formation, le centre de formation de moniteur-éducateur de Toulouse participe à ouvrir de nouvelles voies dans la formation aux métiers de l'éducation spécialisée, en répondant à une demande de formation qui émane du terrain. En effet, la pédagogie rudimentaire qui était pratiquée dans les établissements à cette époque, même si elle était dispensée dans un désir de "bien faire" rend nécessaire de réfléchir à une modification sérieuse des pratiques éducatives.

Deux idées novatrices et particulièrement importantes pour la suite apparaissent. Tout d'abord, la formation doit s'inscrire dans une action plus large, englobant **l'Institution dans sa totalité et pas seulement la personne en formation**. Ensuite, la formation doit aussi s'inscrire dans une démarche de **reconnaissance professionnelle porteuse d'une véritable promotion sociale**. Par ce nouveau dispositif de formation, il s'agit de prendre en compte une double nécessité : **prise en charge des enfants et travail avec l'équipe**. Cette avancée permet aux établissements de s'engager sur la voie du changement, leur donnant l'ouverture nécessaire pour s'inscrire dans une société en mutation.

Cette école de formation de moniteur-éducateurs et d'éducateurs spécialisés deviendra ORFEA (Organisme de recherche et de formation en éducation et en animation) avant de devenir l'IFRASS (Institut de Formation, Recherche, Animation, Sanitaire et Social) en 2001.

2.3. Les évolutions de la formation initiale...

Dès la fin des années 60, la France s'engage dans une période de professionnalisation importante des acteurs du travail social, en venant légitimer leur présence et leur missions par l'instauration de diplômes d'État qui accompagnent la création de nouveaux métiers. La profession d'éducateur spécialisé est née au moment où une formation a été créée pour l'encadrer. C'est donc bien parce qu'une formation venait légitimer cette profession qu'elle a cessé d'être les différents métiers qui l'on précédé.

2.3.1. La création du diplôme d'état d'éducateur spécialisé en 1967

Jean-Michel Vauchez (2007)⁴ nous rappelle que c'est par le décret 67-138⁵ que le diplôme d'état d'éducateur spécialisé (DEES) est institué le 22 Février 1967. Il détermine les règles d'inscription des élèves et d'organisation de l'examen, l'agrément des centres de formation, les modalités de

4 Vauchez, J.M (2007). *Réforme du diplôme et du métier d'éducateur spécialisé*. Article en ligne du site Psychasoc. Repéré à : <http://www.psychasoc.com/Textes/Reforme-du-diplome-et-du-metier-d-educateur-specialise>

5 Cf. Annexe 2 : Décret n° 67-138 du 22 février 1967 (p. 128)

sélection et de formation des éducateurs. Les enseignements sont assurés par des professionnels justifiant d'une expérience pratique suffisante et comptent un ou plusieurs psychologues et (progressivement) des éducateurs spécialisés avec une expérience professionnelle d'au moins cinq ans dans un établissement ou service pour enfants ou adolescents.

La formation s'organise autour de sept points :

- Notions de biologie et de médecine (100 h)
- Psychologie (120 h)
- Psychologie Sociale (60 h)
- Sociologie (60 h)
- Pédagogie (200 h)
- Notions sur les cadres juridiques et institutionnels (60 h)
- Étude des inadaptations (200h)

A l'époque la formation comprend 15 mois de formation théorique et 15 mois de stage.

Les centres de formation ont une grande latitude dans le choix des contenus des formation qu'elles dispensent. Il est à noter que les aspects juridiques ne semblent pas primordiaux à cette époque puisqu'ils ne représentent que 60 heures sur les 800 heures de cours théoriques.

Le décret 67-138 instituant le DEES, fut modifié en 1973 (Décret n°78-830 du 18 Août 1973) puis en 1985 (Décret n°85-60 du 18 janvier 1985) en réaffirmant un axe fort : **le futur éducateur doit se centrer sur la relation avec l'enfant ou l'adolescent inadapté. Ses compétences devront se centrer sur la relation éducative.**

D'après les données de la Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DRESS) qui a commencé en 1982 à recenser le nombre d'étudiants dans les formations sociales, nous proposons conjointement aux descriptions des différentes réformes de la formation, d'observer le nombre d'étudiants inscrits en première année de formation aux carrières sociales, dans les filières éducatives (éducateur spécialisé, moniteur éducateur, éducateur technique spécialisé et aide-médico psychologique) afin de pouvoir apprécier l'évolution quantitative des professionnels formés à ces carrières au fil du temps.

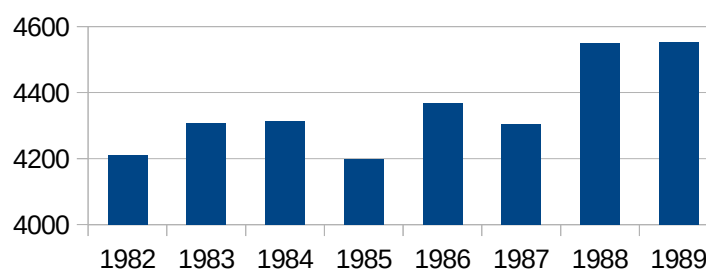


Illustration 1: Evolution du nombre d'étudiants inscrits en formation de travail social (carrière éducative) entre 1982 et 1989.

D'après ce graphique, nous constatons que le nombre d'inscrits dans les carrières éducatives est resté sensiblement le même entre 1982 et 1987 (entre 4200 et 4350 inscrits par an) et que ce nombre a commencé à augmenter en 1988 pour dépasser les 4500 inscrits.

2.3.2. La réforme du diplôme d'état d'éducateur spécialisé de 1990

En 1990, arrive la première transformation en profondeur du diplôme (fixée par l'Arrêté du 6 juillet 1990⁶). Cette nouvelle formation comporte 1450 heures de cours théoriques et 15 mois de stages. Les sept axes selon lesquels elle était jusque-là structurée sont transformés en huit unités de formation.

- UF 1 : Pédagogie générale, relations humaines (180 h)
- UF 2 : Pédagogie de l'expression et techniques éducatives (160 h)
- UF 3 : Approches des handicaps, des inadaptations et pédagogie de l'éducation spécialisée (240 h)
- UF 4 : Vie collective (160 h)
- UF 5 : Économie et société (160 h)
- UF 6 : Unité juridique (180 h)
- UF 7 : Culture générale professionnelle (160 h)
- UF 8 : Unité de spécialisation (160 h)

Les principales modifications introduites par le décret de 1990 sont l'importance accrue accordée aux éléments juridiques et aux connaissances des candidats dont le contrôle est maintenant effectué au niveau des épreuves. Toutefois les écoles gardent une très grande autonomie pour l'organisation concrète de la formation. Chaque UF est accompagnée d'une liste de points indicatifs qui venaient illustrer le contenu attendu par l'État au niveau de la certification nationale.

A cette époque, malgré un contrôle de connaissances accru, il était encore question de **développer des aptitudes, la connaissance des situations de handicap, le sens de l'observation, la réflexion des futurs professionnels.**

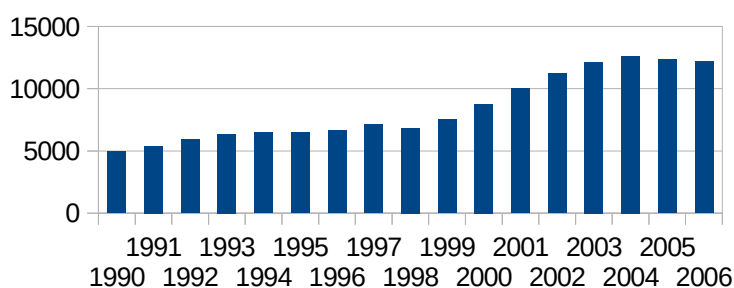


Illustration 2: Evolution du nombre d'étudiants inscrits en formation de travail social (filrière éducative) entre 1990 et 2006

6 Cf. Annexe 3 : Arrêté du 6 juillet 1990 (p. 129)

D'après ce graphique, nous constatons que le nombre d'étudiants inscrits dans les formations sociales au sein des filières éducatives ont poursuivi leur augmentation (amorcée en 1988) jusqu'en 1993 pour atteindre un total de plus de 6000 étudiants, avant de connaître une relative stagnation jusqu'en 1998, année où le nombre d'inscrits reprend une augmentation jusqu'en 2004 (plus de 12000 inscrits soit un nombre d'inscrits presque multiplié par 2 en six ans, multiplié par 2,5 en quinze ans).

En 2004, l'apparition de la Validation d'Acquis de l'Expérience (V.A.E) vient modifier les critères de certification professionnelle au métier d'E.S, puisqu'il n'est plus forcément nécessaire de suivre la formation pour être certifié. Ceci engendre la réforme de 2007 qui cherche à corriger cette incohérence avec les repères issus de la formation de 1990.

2.3.3. La réforme du diplôme d'état d'éducateur spécialisé de 2007

La réforme de 2007 (fixée par l'Arrêté du 20 juin 2007⁷) est marquée par un changement radical, signe d'un changement social important. En 40 ans, le secteur s'est transformé, modifiant en profondeur les représentations collectives et la modélisation des réponses sociales à apporter à une société en crise.

Cette réforme est le signe d'une société qui souhaite se doter de professionnels qui n'ont plus seulement des aptitudes et quelques connaissances, mais des compétences mesurables, identifiables, quantifiables et évaluables.

Cette nouvelle formation comporte toujours 1450 heures de cours théoriques mais voit la durée des stages obligatoires augmenter pour atteindre les 2100 heures (soit 60 semaines).

La nouvelle formation s'organise autour de 4 domaines de compétences :

- DC 1 : Accompagnement social et éducatif spécialisé (450 h)
- DC 2 : Conception et conduite de projet éducatif spécialisé (500 h)
- DC 3 : Communication professionnelle en travail social (250 h)
- DC 4 : Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles (250 h).

On note ici le changement de logique puisqu'il ne s'agit plus de développer des aptitudes chez les futurs professionnels, mais de s'assurer que les futurs certifiés correspondront à un **référentiel de compétences** pré-établi. Outre le fait, que la marge de manœuvre des centres de formation diminue dans le contenu qu'elle peuvent insuffler aux formations qu'elles dispensent, on comprend que ce référentiel est une façon pour l'État de permettre la certification via la VAE.

L'État a donc fixé un même référentiel auxquels sont soumis les étudiants qui suivent l'intégralité du

⁷ Cf. Annexe 4 : Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé (p. 150)

processus de formation au sein des écoles et les personnes qui, bénéficiant d'expériences professionnelles peuvent se voir valider tout ou partie de la certification.

La certification au diplôme est rendue alors possible pour la première fois de son histoire, sans qu'il n'y ai d'obligation d'en suivre la formation, puisque l'expérience accumulée sur le terrain peut suffire à valider tout ou partie du nouveau référentiel de compétences.

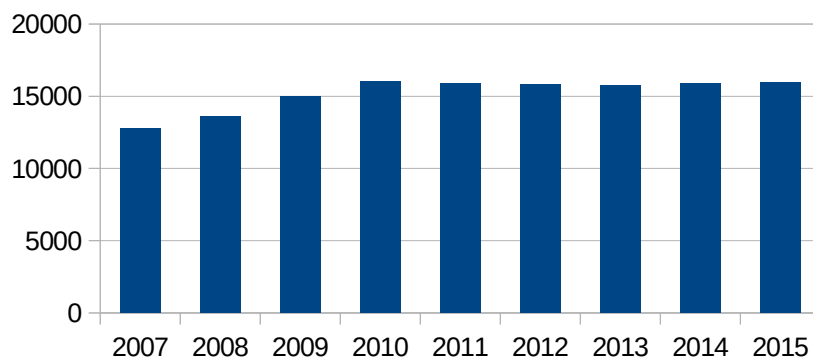


Illustration 3: Evolution du nombre d'étudiants inscrits en formation de travail social (filière éducative) entre 2007 et 2015

D'après ce graphique, nous constatons que le nombre d'inscrits dans des formations sociales au sein de filières éducatives a continué à augmenter jusqu'en 2010 pour atteindre le nombre de 16000, soit un nombre presque multiplié par 4 en 25 ans.

Ces derniers chiffres sont cependant à relativiser, car toujours selon la DREES, il y a une baisse de 7% des étudiants inscrits dans les formations sociales entre 2010 et 2015 (cf. illustration 4).

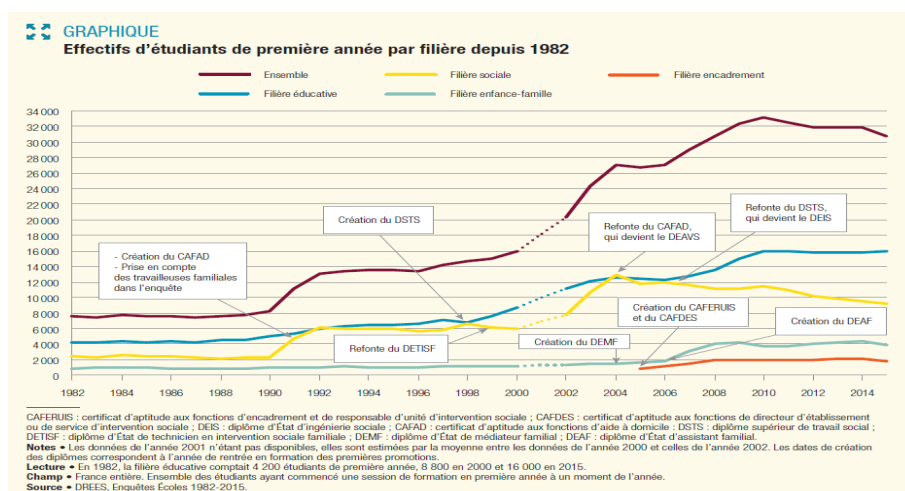


Illustration 4: Evolution des étudiants inscrits en première année de formation des carrières sociales entre 1982 et 2015

Cependant, les carrières éducatives semblent épargnées, car cette baisse calculée sur l'ensemble des formations aux métiers du social, étant plutôt à attribuer aux carrières d'encadrement, aux carrières enfance-famille et surtout aux carrières sociales, ces dernières connaissant une baisse significative

des effectifs en formation depuis 2010.

Ce fait nouveau, relayé par les centres de formations, est un point d'inquiétude supplémentaire pour l'avenir du secteur. Les carrières éducatives, où huit étudiants sur dix sont des femmes, rassemblent à elles seules, la moitié des étudiants en formation. Si le nombre d'inscrits n'a pour le moment pas baissé, il semble que depuis quelques années le nombre de candidats qui se présentent aux sélections, lui diminue. Pour le moment, le nombre de candidats suffit à garantir le plein effectif dans les filières de formation, mais pour combien de temps encore, si la désaffection amorcée pour ces filières devait perdurer ?

2.4. Les tentatives de prise en compte par l'État des difficultés vécues sur le terrain

Les crises que le travail social traversent depuis le début des années 80 n'ont cessé de s'amplifier, à tel point que l'État a progressivement entamé une variété de campagnes d'évaluation de la situation dans la perspective de réformer le secteur.

2.4.1. L'apparition de référentiels de compétences

Entre 2002 et 2009, une ré-ingénierie des diplômes du travail social s'est mise en place sous l'impulsion de la Commission professionnelle consultative. Les principaux changements ont concernés la rédaction de référentiels de certification et de formation à partir d'un référentiel d'activités et de compétences maintenant l'architecture d'ensemble et le lien entre un diplôme donné et l'emploi générique auquel il conduit. La ré-ingénierie a également approfondi le principe de l'alternance intégrative en définissant des sites qualifiants et en augmentant la place des stages et des référents professionnels dans la formation. Pour autant, en 2008, lorsque la gratification des stages est devenue obligatoire, l'accès aux sites qualifiants s'est grandement complexifiée, une grande partie des établissements ne pouvant accueillir (pour des raisons budgétaires) de stagiaires rémunérés. Situation paradoxale, qui a vu bon nombre de stagiaire E.S confrontés au risque de ne pouvoir valider leur formation, faute d'un accès au terrain, au moment même où l'importance de l'alternance intégrative venait d'être mentionnée.

2.4.2. Le rapport Geste, un état des lieux des récentes réformes de formations

En Décembre 2013, le cabinet Geste remet une note de synthèse et de préconisations à l'attention du Ministère des Affaires Sociales et de la Santé sur l'évaluation de la réingénierie de dix diplômes d'état du travail social de niveau IV à I⁸. Ce rapport fait grand bruit dans le secteur car les

8 Rapport du Cabinet Geste (2013) *Évaluation de la reingénierie de 10 diplômes d'état de travail social*. Repéré à : http://www.unaforis.eu/sites/default/files/.../txt.../synthese_transversale_rearchitecture.pdf

préconisations qu'il comporte inquiètent les professionnels, les formateurs, les élèves en formation. Cependant, si les préconisations font débat, il permet à l'État de prendre la mesure des difficultés que les professionnels de terrain rencontrent, en mettant en lumière différents points de tension. Cette ré-ingénierie a modifié le nombre et la répartition des heures de formation, les durées des stages, le nombre et la nature des épreuves de certification, engendrant une certaine densification des cursus. Elle a donné naissance à une nouvelle génération de travailleurs sociaux, mieux formés aux « savoirs » et « savoirs-faire » (apparition de la notion de compétence dans le référentiel métier) mais insuffisamment formés aux « savoir-être ». Ceci a engendré un choc des générations entre anciens professionnels qui définissent leur cœur de métier dans la rencontre avec l'autre, la relation d'aide, et les nouveaux professionnels mieux formés à la lecture des politiques publiques, à la façon de s'y conformer, de participer à l'évaluation de leur mise en œuvre sur le terrain. Les exigences de terrain nécessitant toujours des professionnels compétents dans la gestion de public "difficiles", ont engendré une mise en tension des nouveaux professionnels dont les compétences maîtrisées (du fait de leur récente formation) ne correspondaient pas toujours aux critères d'employabilité du terrain. En effet, et même si les employeurs s'accordent à dire (selon le rapport Geste p. 15) que l'élévation du niveau de formation « a un effet positif en ce qu'elle donne aux professionnels des compétences à prendre en charge les nouvelles problématiques sociales et éducatives et de se situer dans l'évolution des politiques et des organisations sociales » elle a aussi un côté négatif car (Rapport Geste p. 15) « ...l'affinement des expertises, notamment des niveaux III, semble les avoir davantage conduits à piloter, coordonner les projets sociaux et éducatifs qu'à prendre en charge des problématiques (individuelles et collectives) devenues plus complexes ». La question des valeurs et des savoir-être apparaît ici préoccupante, tant les référentiels de formation et de terrain ne sont pas les mêmes. Peut-on alors penser une ré-ingénierie des formations du travail social, sans en amont, avoir préparé le secteur aux mutations de formation des futurs professionnels qui y interviendront ?

2.4.3. Vers de nouvelles orientations de formation pour les métiers du social ?

Afin de mieux répondre à l'exigence de formation des professionnels aux nouveaux défis sociaux de notre temps, le Plan de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale, annoncé en janvier 2013, a prévu l'organisation d'assises territoriales et nationales de l'intervention sociale.

C'est ainsi que les États Généraux du Travail Social ont vu le jour au cours de la même année⁹, et ont générés cinq groupes de travail thématiques au niveau national qui étaient chargés de synthétiser, analyser et opérationnaliser les propositions issues des travaux territoriaux. Cette phase

⁹ Les informations qui suivent sont issues de l'article *Reconnaître et valoriser le travail social : Un rapport et 23 propositions*, en ligne sur le site Oasis et qui présente le rapport de Brigitte Bourguignon du 2 Septembre 2015.

s'est terminée par la remise de cinq rapports le 18 février 2015 à Mme Marisol Touraine, Ministre des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des femmes et à Mme Ségolène Neuville, secrétaire d'État chargée des personnes handicapées et de la Lutte contre l'exclusion. Le 2 septembre 2015, Brigitte Bourguignon, députée du Pas-de-calais, a remis son rapport¹⁰ "Reconnaître et valoriser le travail social" à Manuel Valls, Premier Ministre. Celui-ci repose sur vingt-trois recommandations qu'il convient maintenant de synthétiser.

Outre l'inscription de la définition du travail social proposée par l'International Association of Schools of Social Work dans le Code de l'action sociale et des familles, ce rapport apporte des avancées majeures dans la prise en compte des difficultés rencontrées dans le travail social.

En premier lieu, il propose d'adresser un message de politique gouvernementale aux professionnels du travail social pour redonner un sens à leurs missions. De plus, il propose de mesurer la pertinence d'une nouvelle ré-ingénierie des diplômes tout en conservant leur dénomination et de ré-évaluer le processus de certification par l'État des différents diplômes. Il propose ensuite d'instaurer dans les formations, un socle commun de formation afin d'aider à la définition du travailleur social par l'adoption de temps de détermination et d'acquisition des fondamentaux du secteur, en introduisant des modules d'approfondissement de connaissances ou de compétences, nouveautés qui seraient soumises à la validation d'une instance garante des contenus de formation (sur le modèle du Conseil supérieur des programmes de l'Éducation nationale). Ce rapport préconise ensuite de poursuivre les travaux sur les modalités de reconnaissance d'équivalence universitaire pour les diplômes du social (notamment la reconnaissance du grade de licence pour les formations de niveau III), repensés pour adapter leur contenu à un public plus large (0-6 ans) et aux fonctions managériales. Pour cela, les représentants de la médiation sociale et les principaux certificateurs de leurs diplômes seraient associés à l'élaboration du socle commun, afin de clarifier les attentes et les fonctions de formateur (distinction entre formateurs permanents, occasionnels, de terrain) tout en invitant les Directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) à orienter leur soutien à la formation des jurys aux pédagogies novatrices et à la formation des formateurs de terrains. L'élaboration d'un référentiel d'évaluation interne et d'actualisation des compétences pédagogiques auxquels les établissements de formation sont soumis, serait confié à l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ANESM), ce qui permettrait de conduire un audit des modalités d'admissions dans les formations sociales afin d'en préciser et partager les objectifs et finalités des épreuves à l'entrée en formation, d'évaluer les expérimentations de participation des personnes concernées aux formations

10 Repéré à : <http://www.travail-social.com/RECONNAITRE-ET-VALORISER-LE>

sociales afin d'élaborer un guide de "bonnes pratiques", penser la nouvelle architecture des formations sociales de manière à la rendre complémentaire et ouverte sur la formation continue¹¹. Enfin, le rapport préconise la nécessaire inscription dans le Contrat Pluriannuel d'Objectifs et de Moyens (CPOM) conclus avec les établissements et services sociaux et médico-sociaux, l'objectif quantifié d'accueillir des stagiaires des formations sociales, en même temps que l'adoption d'un dispositif de remontée et de suivi d'information à l'attention des ministères de tutelle.

Par l'ensemble de ces préconisations, l'État affirme sa volonté de vouloir lutter contre les difficultés rencontrées dans le travail social et contre lesquelles il souhaite :

- répondre aux besoins des personnes et des groupes aux caractéristiques nouvelles de fragilité sociale sur les territoires.
- revaloriser le travail social confronté à un déficit d'image et d'attractivité.
- faire face à l'usure professionnelle et au découragement des professionnels.
- décloisonner le système des formations sociales en l'inscrivant pleinement dans l'espace européen de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur.

Par ce rapport, l'État témoigne de sa volonté de prendre en compte des difficultés que rencontrent les professionnels du travail social dans la traduction sur le terrain des évolutions sociétales grâce à un important travail d'expertise auquel les professionnels ont été finalement associés, après en avoir été initialement écartés. Il en résulte que le malaise rencontré sur le terrain, le dépassement des difficultés des différents professionnels à pouvoir concilier commande et réalité sociale, passe, selon l'État par une reconsidération profonde de la question de la formation dans ce secteur, en n'omettant pas de repreciser l'importance de la ré-actualisation de la formation initiale et l'importance de faciliter l'accès à la formation continue afin de favoriser un possible « développement professionnel continu ». Eu égard aux difficultés que les professionnels rencontrent sur le terrain, l'État semble donc actuellement vouloir s'engager dans une tentative de dépassement de celles-ci, par une redéfinition des missions du secteur, une refondation de la formation (initiale et continue) et une revalorisation des métiers, tant au niveau de leur évaluation que de leur capacité à pouvoir inter-agir avec leurs ministères de tutelle.

Le 21 Mars 2017, dans le cadre de la journée mondiale du travail Social, Mme Ségolène Neuville, secrétaire d'État auprès de la ministre des Affaires sociales et de la Santé, a annoncé la revalorisation en catégorie A de tous les travailleurs sociaux de la fonction publique actuellement en catégorie B, à compter du 1er février 2018 ainsi qu'un arrêté instaurant l'inscription au niveau 2 du registre national des certifications professionnelles des diplômés actuellement de niveau 3 à l'issue

11 Dans la perspective de développer la possible mise en œuvre d'un développement professionnel continu (DPC) social et médico-social.

de leur réingénierie. De plus, la nouvelle réingénierie des diplômés du travail social devrait donner lieu à de nouvelles formations qui seront effectives à partir de Septembre 2018.

L'ampleur des changements évoqués par ces mesures souligne l'urgence de la situation, qui nécessite de redéfinir ce qui avait du sens et n'en a peut-être plus, de repréciser des repères pour remettre les travailleurs sociaux en phase avec ce qu'ils font et de leur redonner peut-être un peu de leur autonomie perdue au sein d'un travail social qui s'est transformé depuis quelques années. C'est pourquoi, nous nous intéressons **aux liens entre les expériences de formation initiale des éducateurs spécialisés et leur implication professionnelle.**

L'intérêt pour cette question vient en partie de la préoccupation du praticien que je suis depuis vingt ans et semble s'inscrire dans une actualité brûlante (et changeante) qui n'a certainement pas encore dit son dernier mot, générant un sentiment d'incertitude au sein des établissements et des centres de formations, participant ainsi et malgré elle au renforcement du malaise dans le secteur, malaise qu'elle cherche pourtant à dépasser.

C. Mias (1998) a montré que les travailleurs sociaux (et particulièrement les E.S) étaient particulièrement impactés par l'opposition entre la logique humaniste dans laquelle leur profession puisait ses origines et une logique économique qui s'imposait à eux et dont ils contestaient l'orientation qu'elle donnait à leurs pratiques, et que cette opposition de logique avait une incidence sur la forme de leur implication professionnelle qui se nuancait en fonction du tryptique sens / repères / sentiment de contrôle.

3. Une situation critique entre évolution de la formation et problématiques de terrain

Jusqu'au début des années 90, les formateurs dans les métiers du social avaient toute latitude pour investir, re-traduire, interpréter les programmes. Il s'agissait pour eux de transmettre aux élèves des valeurs, une conception des missions et des rôles communément partagés sur le terrain et dans les centres de formation. Ceci reposait à la fois sur une forte empathie avec les publics auprès desquels les professionnels avaient à exercer leurs fonctions ainsi que sur un rejet du contrôle social. L'esprit libertaire de Mai 68 en était une des sources d'inspiration directe et le secteur comportait une dimension militante importante.

Les formations étaient conçues comme des accompagnements personnalisés à la découverte de la profession, où on recherchait à faire éclore les aptitudes, davantage en fonction des qualités de chacun, que d'objectifs précis de formation qu'il aurait fallu atteindre. Les qualités personnelles des élèves étaient valorisées et on se défendait de les amener à un niveau précis de connaissances académiques. L'esprit critique éclairé était recherché plutôt que la spécialisation dans un champ de connaissances.

A partir de la réforme de 1990, la formation commence à se transformer sous la pression des employeurs associatifs et publics, qui préfèrent parler de compétence plutôt que de qualification. Cependant, le secteur résiste et ce n'est qu'en 2003, puis en 2010 que de nouveaux référentiels métiers apparaîtront¹².

C'est donc ainsi que la notion de « parcours de formation » fait son apparition dans la réforme de 2007, pour désigner l'atteinte progressive d'objectifs par l'élève en fonction des différentes compétences incluses dans un référentiel pré-établi.

Les profils des élèves admis en formation ont aussi changé, puisque de plus en plus, un parcours universitaire préalable est privilégié (ce phénomène ayant commencé à partir de la réforme de 1990). Ceci renforce encore l'idée du conflit générationnel, puisque non seulement ce n'est plus le même « profil » de personne que l'on admet en formation, en même temps que la formation est maintenant pré-établie dans un esprit de contrôle par l'État des réponses standardisées à apporter à des problèmes sociaux pré-catégorisés.

Afin d'étudier les questions soulevées dans le travail sur le terrain par les différentes générations d'éducateurs spécialisés en fonction des expériences de formations qu'ils ont vécu, nous avons choisi d'effectuer une exploration théorique de problématiques actuelles (mémoire, transmission) qui semblent donner des pistes d'intelligibilité à la crise que le travail social traverse depuis de

12 Celui de 2003 ayant grandement participé à la mise en place de la VAE et à la réforme du DEES de 2007.

nombreuses années. Par la suite, et après avoir présenté le cadre théorique de l'implication professionnelle (Mias, 1998), nous essaierons de démontrer en quoi la référence à ce concept me semble pertinente pour amener des éléments de réponse à notre question de départ.

3.1. Un problème de cohabitation inter-générationnel ...

Ceci préfigure des problèmes de difficile cohabitation entre les différentes générations de professionnels. Certes l'évolution des formations explique déjà en grande partie cette question, mais il convient de s'interroger également sur l'origine des différences entre des générations qui pourtant ont toujours suivi une formation (qui a évolué, voire s'est transformée, nous l'avons déjà vu) et qui est toujours sanctionnée par un même diplôme d'État. Sanctionnée par le même diplôme d'État, ce qui peut laisser supposer que de 1967 à aujourd'hui, l'État a considéré que malgré les évolutions sociétales, malgré l'évolution des réponses qu'il entendait déployer, malgré les différentes réformes qu'il a apportées, la profession d'éducateur spécialisé est restée la même. C'est du moins, ce que peuvent penser les professionnels actuellement sur le terrain, qui ne prennent pas forcément la peine de s'informer en temps et en heure de l'évolution d'un secteur (dont beaucoup se sentent actuellement exclus), car nous l'avons aussi déjà montré, l'État commence à prendre la mesure que les évolutions des problématiques et des formations ont créé un réel problème sur le terrain. Cette prise de conscience récente de l'État n'a pour autant pas donné lieu à une réponse claire qui pourrait être apportée aux professionnels de terrain.

Pourtant une réponse de l'État, qui a fait grand bruit, est souvent désignée comme ayant participé au malaise actuel. Il s'agit de la Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale qui, par le nombre très important des réformes qu'elle a apportées au secteur, est venue sceller la transformation de celui-ci. Alors que les décrets d'application sont apparus progressivement dans le temps, ces changements ont été complétés par la Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Jusque-là, la profession était encadrée par la Loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales ainsi que par les annexes XXIV Décret n° 89-798 du 27 octobre 1989, réformant elle-même les annexes XXIV, XXIV bis et XXIV ter du décret du 9 mars 1956.

S'il serait fastidieux d'expliquer l'ensemble des évolutions apportées par ces lois, nous pouvons quand même retenir qu'à partir de 2002, les droits de l'usager (terme qui fait officiellement son apparition dans les textes de lois) sont réaffirmés, que les établissements sont soumis à la contractualisation avec les familles, à l'atteinte d'objectifs évaluables et évalués par des

commissions extérieures. Depuis 2005, la Commission Technique d'Orientation et de REclassement Professionnel (COTOREP) et la Commission Départementale de l'Éducation Spéciale (CDES), organismes d'état chargés respectivement de l'orientation des mineurs et majeurs en situation de handicap au sein des différents types d'établissements de soin, sont remplacées par la Maison Départementale de la Personne Handicapée (MDPH), qui se dote au passage de deux pôles : enfants et adultes. Ces séries de changements majeurs s'achèveront avec la création des Agences Régionales de Santé (ARS) qui prendront en 2010 la suite des Directions Régionales des Affaires Sanitaires et Sociales (DRASS) et les Directions Départementales des Affaires Sanitaires et Sociales (DDASS) qui supervisaient jusque-là le secteur médico-social. Ainsi, en venant modifier en moins d'une décennie le fonctionnement complet du secteur, l'État a provoqué une scission entre les anciens professionnels dont il venait bousculer les repères et les nouveaux professionnels en les dotant de nouvelles références.

3.1.1. ... entre d'anciens professionnels expérimentés...

Le travail social est donc aujourd'hui impacté par une difficile cohabitation entre anciens et nouveaux professionnels. Puisqu'ils n'ont pas suivi les mêmes formations, n'ont pas effectué leur parcours de professionnalisation dans le même contexte, dans une même définition de leur métier et de ses orientations, on peut supposer que cela participe à expliquer qu'ils n'arrivent pas à se comprendre, à s'entendre, à s'accorder sur le terrain.

Pour P. Gauthier (2015, p. 15) « La génération sortante, pour ne pas dire sortie, est globalement et sauf quelques exceptions brillantes, partie à la retraite ou au placard, dispersée, souvent écoeurée. La génération qui aurait dû prendre la relève n'est pas là (non-remplacement des partants oblige) ou, quand elle est là, a été élevée dans une autre culture, dominée par la maîtrise comptable, le principe de précaution, l'obsession des indicateurs et la dictature d'un certain nombre de concepts que seule la langue anglaise semble pouvoir désigner (*reporting, benchmarking...*) ».

Les formations ont donc bien changé au rythme des évolutions et de la complexification des demandes et réalités sociales. Alors, si la formation initiale est nécessaire pour rentrer dans la profession d'éducateur spécialisé, que cette formation évolue car la profession est confrontée à de nouvelles problématiques de plus en plus complexes, qui la transforme inexorablement, comment la formation initiale d'avant la réforme de 2007, et qui plus est d'avant la réforme de 1990, permet-elle à l'éducateur spécialisé pourtant expérimenté de rester professionnel aujourd'hui ? Si la formation initiale qu'il a suivie a changé à tel point qu'elle ne correspond plus à celle qui est proposée aujourd'hui, l'éducateur expérimenté eu égard à sa longévité sur le terrain, ne devient-il pas "dé-professionnalisé" par rapport aux nouveaux professionnels, aux nouveaux enjeux, aux nouvelles

problématiques, aux nouvelles formes du travail social aujourd'hui ?

Pour J. Ion (2006, p. 113) « Dans ce paysage bouleversé, la plupart des professionnels qui ont porté la naissance et le développement du travail social, confrontés eux-mêmes à l'augmentation du volume de travail entraîné par l'aggravation de la crise sociale et aux nouvelles demandes des publics comme des institutions, se sont d'ailleurs souvent repliés sur leurs savoir-faire spécifiques, ouvrant ainsi d'autant en retour le champ à des intervenants extérieurs porteurs d'autres valeurs de référence. »

Ceci nous amène à penser que les éducateurs spécialisés expérimentés, étant dépassés par les conséquences des évolutions du travail social auxquelles ils n'étaient pas préparés, se sont réfugiés dans un repli sur soi, faute de recours possible à la force collective qui les avaient préalablement portés et accompagnés dans leur professionnalisme passé. Ceci participe à creuser davantage encore le fossé avec les nouvelles générations puisque les professionnels expérimentés ne se sentent plus légitimes à transmettre le fruit de leurs expériences.

3.1.2. ... et des jeunes professionnels compétents mais en manque d'expérience

Les nouveaux éducateurs occupent des places, des fonctions, des rôles où ils sont censés être maître d'œuvre de projet personnalisé des personnes qui leur sont confiés. Il s'agit bien là d'un changement de fond, qui semble vouloir éloigner l'éducateur spécialisé de la relation éducative (dont les moniteurs éducateurs héritent au passage), de l'accompagnement aux gestes de la vie quotidienne (qui relèvent désormais davantage du champ d'intervention des aide-médico psychologique).

Bien évidemment, une profession se doit d'évoluer pour perdurer, mais dans le cas précis de celle des éducateurs spécialisés, elle semble avoir perdu sa place, en se laissant déposséder petit à petit de ses missions, de ses rôles. La baisse de fréquentation à l'entrée en formation dans les carrières éducatives renforce encore davantage ce sentiment de malaise qui laisse penser que l'avenir en plus d'être incertain, sera inmanquablement marqué par des difficultés nouvelles. Et si personne ne prenait la relève dans un secteur où l'État délègue à des professionnels de plus en plus contraints, toujours davantage de missions dans un contexte d'évaluation externe ?

Tant que les filières de formation trouveront assez de candidats, le renouvellement numérique des professionnels sera assuré, mais y aura-t-il pour autant une relève entre les générations, puisque la question de la transmission semble aujourd'hui malmenée ?

Jacques Ion (ibid, p. 113), à propos des travailleurs sociaux, nous explique que « Plusieurs générations coexistent aujourd'hui, les dernières, souvent de niveau scolaire supérieur, n'ont pas la mémoire des anciennes et se trouvent par ailleurs d'emblée confrontées à d'autres intervenants, de niveau scolaire extrêmement variables, relevant d'employeurs les plus divers, et ne sont donc pas en

mesure de constituer une force collective à l'instar de leurs aînées. »

Selon l'auteur, il y aurait donc un problème de mémoire qui ne serait plus à l'œuvre dans l'acculturation à la profession d'éducateur spécialisé aujourd'hui, comme si les nouveaux contenus de formation participaient à vouloir faire table rase du passé dans le référentiel auquel elle soumet les nouveaux futurs professionnels qu'elle entend former. De plus, les nouveaux professionnels ne représenteraient plus une force collective, laissant entrevoir que non seulement la dimension militante qui a accompagné la construction de la profession n'est plus présente chez les nouveaux professionnels, mais également que ceux-ci ont aussi perdu quelque chose de l'identité collective que représentait jadis l'entrée dans cette profession. Donc ces professionnels nouvellement formés sont assurés par un bagage de connaissances conséquent (issu d'un programme pré-établi en fonction des orientations et priorisations politiques de l'État) mais manquent d'expérience et de savoir-être, notamment en ce qui concerne la relation éducative.

3.2. Du travail social à l'intervention sociale...

Pour J. Ion (2006), il y a actuellement une mise en tension entre les deux appellations travail social et intervention sociale. Si la première appellation renvoie à la tradition collective et humaniste qui a accompagné la création de ce secteur, la seconde vient en contester la professionnalité tout en individualisant sa forme. Le travail social qui pouvait être exercé aussi bien par des professionnels que des bénévoles, doit dans un contexte d'émergence de besoins nouveaux, céder sa place à l'intervention sociale, caractérisée par une professionnalité nouvelle mise en place afin de répondre aux récentes exigences de service à la personne. Plus que d'un changement sémantique, c'est bien d'une transformation de fond dont il s'agit pour l'auteur, puisque cela renvoie à une remise en cause au niveau politique de la pertinence de la professionnalisation et de l'expérience d'un secteur dont l'État avait pourtant accompagné et structuré l'émergence depuis la fin des années 60. Pour cela, celui-ci décide d'en réorienter les missions, la philosophie, puisqu'il ne s'agit plus de répondre aux besoins de personnes en difficultés, mais bien de satisfaire à la demande de clients, dans un contexte nouveau de services à la personne. Les politiques sociales actuelles favorisent donc l'intervention sociale (limitée dans le temps et dans l'espace), dans un souci de recherche de standardisation de la personne bénéficiaire à un « idéal social ». A ce propos, il nous explique que le social est devenu un univers disparate, qui en accueillant de nouveaux métiers dont les caractéristiques correspondent aux évolutions des politiques publiques, crée un fossé avec les anciens métiers qui, ne se reconnaissant plus dans les nouvelles missions, perdent les références qui jusque-là les unifiaient dans une culture partagée. Ceci génère une opposition au sein des travailleurs sociaux eux-mêmes

qui, soumis à la concurrence face à de nouvelles qualifications et à la perte de références professionnelles, retombent dans des querelles inter-professionnelles. Ce climat de tensions génère une division du travail sous l'influence de politiques transversales qui paraissent déconnectées de la réalité du terrain pour ceux qui sont « au front » (en contact directement avec le public). Elle est due aux orientations et aux décisions de ceux qui sont « à l'arrière » et pour qui les pratiques professionnelles des premiers ne rentrent pas dans les critères d'évaluation et d'orientation qu'ils cherchent à mettre en œuvre.

Afin d'appréhender un peu mieux les différences inter-générationnelles entre les professionnels du secteur, nous proposons d'approfondir maintenant les notions de transmission et de mémoire.

3.2.1. ... en passant par une difficile transmission...

Nous avons vu précédemment que la question de la transmission semble être aujourd'hui au cœur de la crise que traverse actuellement le secteur social. Mais en quoi au juste consiste cette notion de transmission, que recouvre-t-elle et en quoi semble-t-elle être importante dans l'élucidation des problèmes de cohabitation entre les différentes générations d'éducateurs spécialisés ?

La transmission est une notion centrale dans l'étude d'une profession, puisqu'elle engage à la fois son histoire, sa technicité et sa pérennité. En sciences humaines, ce sont surtout les sciences de l'éducation qui ont abordé cette notion polysémique pour évoquer la transmission des savoirs, des savoirs faire et savoir être (ou savoirs sociaux). La sociologie s'y est également intéressée au travers des deux concepts de socialisation primaire, où la transmission se fait à l'insu des individus, via les institutions, renvoyant à l'idée d'un système social qui transmet à l'individu, et celui de socialisation secondaire qui, lui, met l'accent sur une place active de l'acteur. Ce sont donc les relations sociales et les stratégies individuelles qui permettent à l'individu de devenir acteur de son propre développement.

Pour Denis Chevallier et Chiva Isac (1991, p.9) « La transmission des techniques ne s'accompagne-t-elle pas toujours d'une explicitation, et donc d'une réinterprétation, tout à la fois de l'objet et du milieu dans lequel il s'insère ? » C'est par une succession d'imitations et d'oppositions, conduisant à des traductions, transformations ou réinterprétations de l'action de l'autre, que la transmission dans le travail se ferait. Mais, dans le travail social, il n'y a pas de recette miracle qui puisse être transmise, aucun savoir universel, pas plus qu'il n'existe de catégorie de situations déterminées auquel il serait supposé pouvoir faire face.

Pour Jean-Pierre Darré (1991) pour que des savoirs professionnels puissent se transmettre il faut absolument prendre en compte les modalités de constitution et de fonctionnement du groupe

professionnel concerné. La transmission des savoirs ne se résume donc pas seulement à celle des connaissances techniques et procédurales. Elle doit aussi mettre l'accent sur les statuts et rôles sociaux des acteurs, sur les objets et symboles liés à la compétence ou connaissance en question ainsi que sur le contexte dans lequel elle prend place. Cela suppose donc qu'il y ait dialogue au sein du groupe professionnel afin que chaque membre puisse participer à sa définition afin qu'il puisse être présenté à d'autres à qui la transmission s'adresse.

Pour Lin Grimaud (2015, p. 35) « Le dialogue obéissant à un mouvement d'intertransformation des représentations entre les interlocuteurs, il actualise un ajustement entre individu et collectif et constitue la modalité concrète de toute transmission symbolique, considérée non pas comme un flux descendant – voire condescendant – mais plutôt comme une dynamique de co-transformation entre les générations, les groupes ou les personnes. »

La transmission est alors à comprendre comme un processus dynamique qui non seulement consiste en une réactualisation du savoir pour le groupe professionnel concerné, mais aussi en une restructuration du groupe social d'origine, dont les frontières peuvent être redéfinies par l'exposition à de nouvelles techniques, à des membres nouveaux, eux-mêmes susceptibles d'en interroger le fondement.

Pour Serge Moscovici (1991, p. XII) « Dans la transmission, il convient de distinguer avec plus de précision les instances positives des instances négatives, les premières confirmant et les secondes infirmant connaissances et représentations existantes (...) Il apparaît que les instances négatives qui perturbent l'harmonie de ce que l'on prend pour acquis ont des répercussions plus profondes, qu'il s'agisse d'attitudes, de représentations sociales ou de raisonnements ponctuels. Elles déclenchent un travail cognitif intense et des restructurations destinées à inclure le nouveau dans le cadre ancien. Et à faire bouger celui-ci, bien entendu. Par-delà ce travail, les instances négatives, en rupture avec le monde de pensée familier, réussissent à mieux insérer le réel dans le contexte mental et social. »

La notion d'instance négative permet d'envisager que c'est dans la confrontation (fut-elle douloureuse) à des éléments nouveaux et éloignés de ses connaissances antérieures que l'individu sera le plus profondément marqué par la transmission. Ceci renvoie au fait qu'il puisse y avoir négociation entre celui qui transmet et celui à qui il s'adresse, puisque celui-ci triera, choisira ou non d'adhérer à ce qui lui est présenté en fonction de ses propres expériences et connaissances antérieures. Mais si la transmission n'est pas un processus linéaire, elle nécessite cependant qu'il y ait une origine où se situe un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être dont quelqu'un aurait connaissance et/ou l'expérience, en même temps que quelqu'un à qui cela est destiné. Ce dernier, devra alors s'ouvrir à ce capital nouveau, par adhésion ou opposition, ce qui viendra peut-être heurter ce qu'il connaissait jusque-là et induira une assimilation variable de ce qui lui est transmis.

A ce propos, il faut souligner la différence entre un mode de transmission qui consisterait à chercher des moyens de mettre en forme l'expérience, les connaissances à transmettre et le processus de transmission du savoir qui renvoie à une dualité entre celui qui transmet et celui qui adhère ou non, intègre ou pas, est en accord ou en désaccord avec ce qui lui est adressé.

Ainsi, un individu qui voudrait se former à une profession peut s'essayer à l'observation, à l'imitation, cherchant à récupérer une matière qui serait transmise à l'insu, ou du moins sans la participation éclairée et consentie de celui qui la possède. En effet, le processus de transmission peut opérer sans qu'une volonté explicite du détenteur des connaissances soit manifeste, car savoir faire ne signifie pas pour autant savoir ou vouloir transmettre.

A l'inverse, un individu souhaitant assurer la pérennité de son activité, devra faire des choix (éventuellement en les combinant) entre différents modes de transmissions de ses connaissances par incorporation progressive, par démonstration, par l'illustration, par la parole et l'explicitation.

Dans le cas des éducateurs spécialisés, le métier a changé et les nouveaux professionnels ne se reconnaissent plus forcément dans leurs aînés. Comment alors envisager qu'une transmission générationnelle puisse s'opérer ?

Ne faudrait-il pas chercher à réaffirmer une identité professionnelle, car comme l'affirme N. Burnay (2009, p. 13), « ... la transmission permet à la fois de poser la question de la définition et de la construction des identités individuelles, familiales et sociales ; qu'elle témoigne de la singularité d'une histoire, entre le poids de l'héritage et la liberté individuelle, mais également des processus socio-historiques qu'elle fonde et dans lesquels elle se fonde. »

Selon A. Klein (2009) la transmission réinterroge et interpelle la notion d'identité, oscillant entre lien social et individuation, l'homme étant pris dans une dialogique entre continuité de son espèce tout en se fondant dans l'Autre en essayant de préserver ce qui le singularise. C'est ainsi qu'elle affirme (2009, p. 499) que « L'une des caractéristiques de ces nouvelles formes de transmission contemporaine nous semble résider précisément dans son inscription au cœur même de la rencontre. »

Pour R. Teboul et L. Woestelandt (2014, p. 98) « Ce qui construit singulièrement la formation d'un étudiant n'est-ce pas la rencontre, aléatoire mais décisive, avec un "maître", un pair auquel il va s'identifier, qu'il va observer, admirer, imiter et avec lequel il va échanger ? C'est au sein de cette relation particulière qui s'instaure entre un aîné et son élève que la transmission orale du savoir ou la démonstration exemplaire a lieu ». La transmission est donc aussi une affaire de rencontre, entre un élève et un « maître ». Mais si l'élève ne reconnaît pas chez le « maître » un semblable à qui il voudrait ressembler, car ne se reconnaissant pas en lui, la transmission est alors impossible.

Pour Alain Roquejoffre (2015, p. 103) « Transmettre, c'est toujours être le réceptacle d'une

mémoire, celle des savoirs et de la connaissance » et pour garantir la transmission (2015, p. 105) «... il n'est pas exclu que le charisme personnel devienne nécessaire dans la mesure où l'institution ne soutient pas les individus.»

L'éducateur spécialisé "charismatique" pourrait donc parvenir à transmettre, en réussissant à susciter suffisamment la curiosité et l'envie d'apprendre chez l'élève malgré les différences supposées que les variantes des formations initiales auraient posées entre eux. Il pourrait alors réussir à incarner sinon un modèle, au moins un exemple dont les nouveaux professionnels pourraient s'inspirer. Loin de la figure du "gourou", qui a pu occasionnellement s'inviter dans l'histoire du secteur, il s'agit de considérer ici, un professionnel dont l'expérience a permis d'accumuler suffisamment de connaissance des situations rencontrées sur le terrain, et qui pourrait s'avérer utile dans d'autres contextes pour le nouveau professionnel.

Pour cela, selon F. Massou (2015) il faut que le professionnel expérimenté travaille pour renouveler chaque jour son désir de transmettre en acceptant d'échanger avec ses collègues, en puisant dans ses propres expériences, en portant une attention particulière sur des choses accessibles qui font sens et en acceptant l'idée que ce qu'il a à dire puisse ne pas être partagé par les autres.

En effet, pour N. Burnay (2009, p. 12), « La transmission générationnelle est vécue comme un choc, une prise de conscience d'abord de la présence d'un autre monde, inconnu, difficile à appréhender, puis d'une forme de résignation à ne jamais être totalement intégrée. Le poids de l'héritage occulte d'abord l'existence même d'un ailleurs, puis pèse comme un fardeau impossible à délester ».

L'éducateur spécialisé expérimenté devrait alors par la transmission viser la pérennité des valeurs qui lui semblent importantes, en portant un témoignage vivant de ce qui l'anime encore dans le travail d'aujourd'hui, ce qui participera peut-être à ce que d'autres prennent sa suite.

Ceci paraît d'autant plus capital que selon P. Foubert (2008, cité par A. Klein, 2009, p.498) « la transmission n'est pas l'aboutissement de la vie, mais la vie elle-même. Étant présente dans tout ce que nous faisons ou exprimons, la transmission constitue cette continuité, cette trace que l'on aurait laissée dans la neige et que l'on espère infinie. »

Nous venons de voir qu'il y a une multitude de façon d'aborder la transmission, en commençant par considérer de quel côté de la chaîne de transmission on se trouve et en choisissant le mode de transmission qui sera retenu en fonction de la nature de l'objet à transmettre et du contexte concerné. Nous avons également vu précédemment que certains ES expérimentés effectuent un repli sur soi en réaction aux difficultés qu'ils rencontrent sur le terrain. Or, pour F. Massou (2015, p. 112) « Ce qui entrave le fait de transmettre, c'est le repli sur soi ». Donc, si certains professionnels expérimentés, contraints dans leur travail, effectuent un repli sur soi protecteur, on comprend que la transmission générationnelle soit ainsi en panne dans cette profession.

Nous pourrions alors émettre l'hypothèse que le repli sur soi des professionnels serait alors dû au fait qu'il se sentent niés dans les nouvelles formes que prend actuellement le travail social car plus personne ne se soucie de leur expertise, de leur expérience et ne considère qu'ils sont des professionnels aguerris, sous prétexte que les critères de professionnalité ont changés.

Alors le problème ne serait pas tant dans une incapacité des anciens professionnels à transmettre, ni d'ailleurs dans un refus des nouveaux professionnels à accéder à cette transmission, mais peut-être davantage dans un problème de mémoire d'un secteur qui a oublié d'où il vient et qui ne prend pas la peine de chercher à se le rappeler alors que pourtant il ne sait toujours pas où il va.

C'est pourquoi, nous allons nous intéresser maintenant à la mémoire collective, ce qui la définit, la caractérise et les fonctions qui lui sont liés.

3.2.2 - ... et le recours difficile à une mémoire collective du métier

Évoquer la mémoire collective, c'est aborder la question de ceux qui l'invoquent, qui l'évoquent, mais aussi la question de ceux à qui elle s'adresse, s'impose ou s'expose. De nombreux travaux en Histoire ont abordé la question de la mémoire collective en la situant en rapport à la question des générations. « Mais de quoi parlons-nous au juste, puisqu'aussi bien l'oubli fait son œuvre et que chaque génération semble frappée d'une nouvelle ignorance ? » (M-L Rouquette, 1997, p. 89).

Selon C. Attias-Donfut (1988, p. 166) « Que l'on considère la génération du point de vue de la filiation ou sur sa base démographique, elle est généralement associée à des modes de pensée, des mentalités, des savoirs ou des états d'esprit qui la spécifient. » Par cette définition, nous voyons que la notion de génération peut être appréhendée de façon différente suivant qu'on la considère comme un ensemble d'individus issus d'une même catégorie d'âge ou comme un ensemble d'individus (d'âge variable) confronté à une même situation, un même événement. Cette définition nous propose de considérer que la perception d'une génération semble être souvent admise selon une représentation de sens commun qui consiste à lui attribuer une certaine homogénéité dans la façon d'appréhender le monde.

Ce qui nous intéresse ici semble être à l'interstice entre les deux types de générations, puisque si on voulait simplifier à l'extrême, on pourrait dire que nous abordons dans cette recherche sur les différences inter-générationnelles entre les éducateurs spécialisés, un débat séculaire entre "vieux" et "jeunes". Mais ceci serait réducteur par rapport à ce que nous venons de dire et qui plus est, également faux, si on considère la réalité de l'âge variable auquel on peut effectuer la formation. Donc, même si nous avons déjà évoqué la place des anciens et des nouveaux professionnels, il s'agissait de distinguer la date à laquelle chaque professionnel avait effectué sa formation. Il n'était donc pas question de l'âge des individus catégorisés ainsi, mais plutôt de "l'âge" de la formation

qu'ils avaient suivie, afin de considérer ainsi chaque génération autour de son exposition à un évènement "fédérateur" que représente la formation (elle même regroupée par périodes successives suivant les réformes qui l'ont transformée).

Chaque génération de professionnels est hétérogène, car selon C. Attias-Donfut (ibid, p. 170-171) « Le dilemme entre la réalité sociale d'une génération – impliquant un minimum d'unité – et les disparités sociales qui la traversent est l'une des difficultés majeures auxquelles se heurtent les analyses sur ce thème, oscillant des généralisations réductrices qui assimilent le tout à la partie, aux descriptions éclatées des parties qui laissent échapper la dimension sociotemporelle et historique qui balise une génération au-delà de ses divisions ».

Nous venons de voir, que les générations d'ES dont nous parlons ici sont à définir en fonction d'un évènement fondateur, la période où ils ont effectué leur formation initiale. En affirmant cela, nous nous basons sur la proposition de C. Attias-Donfut (ibid, p. 171) pour laquelle « ... une génération arrive à l'existence sociale par une identification à un moment particulier de l'histoire, ce qui implique que son unité résulte de l'action d'un phénomène unique. »

Selon V. Haas (2006), la proximité avec un évènement se ressent différemment suivant que l'on l'a vécu, qu'on l'a observé, qu'on en a constaté les effets ou qu'on en a entendu parler. Cette proximité se joue sur deux axes, temporel et spatial, dont le premier seulement invoque directement la mémoire collective qui nous intéresse ici. Puisque la participation à l'évènement a pu se passer à différentes "distances" au niveau temporel, on ne peut évoquer l'évènement en question que selon des plans différents. L'auteur évoque ici le « rôle de l'implication personnelle et de l'investissement affectif dans l'enregistrement et le rappel de souvenirs ayant un caractère public » (V. Haas et D. Jodelet, 1999, cité par C. Jacquart et V. Haas, 2006, p. 56).

Schuman et Rieger (1992, cité C. Jacquart et V. Haas, 2006, p. 56) constatent que la nature de l'évocation d'un évènement dépend du fait qu'on en a été « témoins directs » ou « témoins indirects ». Chez les premiers, qui ont été particulièrement exposés à l'évènement, ils décrivent une évocation très personnelle, d'autant plus s'ils étaient jeunes au moment des faits, alors que les seconds manifestent ou expriment plutôt une description plus abstraite et idéaliste, signe d'un éloignement relatif avec lui.

Rapporté à notre propos, ces premiers éléments théoriques laissent entrevoir que quelles que soient les raisons avancées pour justifier des différences inter-générationnelles entre les éducateurs spécialisés, elles ne peuvent pas participer à leur permettre de s'entendre, de se comprendre, car ils ne pourront difficilement partager le même point de vue par rapport à un même évènement puisqu'ils ne l'auront pas vécu sur le même axe temporel, et de fait pas de la même place.

En prenant l'exemple de la Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-

sociale, il apparaît à la lumière de ces éclairages théoriques, qu'un éducateur spécialisé qui a vu cette évolution légale bouleverser ses pratiques n'aura pas le même point de vue que celui qui a été formé après sa promulgation et qui l'a toujours connue comme référence unique.

Si les nouveaux professionnels échangent à ce sujet avec d'anciens professionnels, ils ne retiendront certainement qu'une information dénuée d'affect à propos d'un changement qui a bouleversé le secteur dans lequel ils exercent depuis peu, alors que les anciens manifesteront peut-être la souffrance, le désarroi, l'éclatement des repères que cette loi a amené au sein de leur profession qu'ils exercent depuis longtemps. Le vécu professionnel des anciens ne peut donc pas être évoqué et partagé avec la même proximité dans une mémoire collective partagée avec les nouveaux professionnels, car ce que retiendra la génération qui n'aura pas vécu l'événement en question sera plus de l'ordre symbolique, que de l'ordre de l'éprouvé.

De plus, Chabenat (1996, cité par C. Jacquart et V. Haas, 2006, p. 57) parle de mémoire ambivalente pouvant être altérée par l'âge auquel les personnes ont pu être exposée à l'événement, ce qui conduit à considérer qu'il leur manquait peut-être, l'esprit critique, la juste distance avec l'événement que l'expérience confère par la suite.

Laurens (2002, cité par C. Jacquart et V. Haas, 2006, p. 57), s'inspirant des travaux de Halbwachs (1925) évoque la place de la nostalgie dans le rappel de la mémoire collective, qu'il qualifie de « phénomène d'embellissement du passé » et qui s'accentuerait à mesure que les objets du souvenir s'éloigneraient dans le temps.

P. Nora (1984, cité par C. Attias-Donfut, *ibid*, p. 177) explique que l'histoire tend à vouloir effacer toute trace de la mémoire collective en affirmant que « La mémoire est toujours suspecte à l'histoire dont la mission vraie est de la détruire et de la refouler. L'histoire est délégitimation du passé vécu. A l'horizon des sociétés d'histoire, aux limites d'un monde complètement historisé, il y aurait désacralisation ultime et définitive. » Donc, l'histoire priorise la trace que sa contribution laissera dans la société, en gommant autant que possible celle que pourrait laisser le discours de ceux qui en ont la mémoire.

Pour autant, chaque génération s'accompagne d'une mémoire qu'elle tend à vouloir faire perdurer car comme l'affirme C. Attias-Donfut (*ibid*, p. 180) « les générations représenteraient une mémoire vivante, voire un lieu de mémoire privilégié. »

La mémoire collective peut aussi être partagée entre plusieurs générations. Un fait marquant de l'histoire sera présent dans la mémoire collective de différentes générations, quels que soit l'âge ou la nature de l'exposition à cet événement. La nature du souvenir ne sera pas la même, mais pour autant toutes les générations auront connaissance de l'événement.

La mémoire collective est donc trompeuse, puisque soumise à des distorsions, des altérations

inconscientes chez les individus en fonction de la place qui était la leur par rapport à l'événement évoqué, par rapport à l'ambivalence de la perception qu'ils en ont eu au moment des faits et à la relation nostalgique qu'ils entretiennent avec lui.

Mais ceci n'enlève rien à la nécessité d'évoquer cette mémoire auprès des nouvelles générations de professionnels, car malgré les inconsistances supposées de la mémoire collective, elles sont toujours l'occasion de raconter une histoire, d'ouvrir le dialogue entre les générations, de confronter les points de vue, de marquer ses singularités et pourquoi pas, d'apprendre à se connaître et peut-être dépasser (dans le cas des éducateurs spécialisés), au moins en partie, le clivage inter-générationnel, car selon C. Attias-Donfut, (ibid, p. 185) « Les références sociales et historiques d'une génération ne relèvent pas que de son auto-production, elles lui sont également attribuées dans le cadre d'une mémoire partagée par plusieurs générations. »

Pour cela, il faut que les anciens professionnels se souviennent de leur expérience, trouvent les mots pour la retranscrire de façon opérante, transposable, communicable, ce qui suppose que faute de pouvoir invoquer une mémoire collective qu'ils partageraient avec les nouvelles générations, ils doivent apprendre à se rappeler, quitte à ce que leurs souvenirs soient teintés de nostalgie ou d'ambivalence.

En effet, l'essentiel est peut-être aujourd'hui de relancer les échanges entre les générations, sans oublier que les nouvelles générations feront le tri entre ce qui leur paraît superflu, ce qui est inutile ou dépassé et ce qui mérite réflexion et peut-être même une nouvelle traduction de leur part, car comme le propose J. Ardoino (1993, p. 4) « D'une certaine façon, l'une des finalités de l'éducation (scolaire, professionnelle, familiale, sociale) pourrait heuristiquement être définie comme la contribution de tous ceux qui exercent cette fonction à ce que chacun de leurs partenaires en formation (enfants, adultes, élèves, étudiants, formés, etc.) puisse progressivement conquérir, acquérir, constituer, développer en lui, la capacité de s'autoriser, c'est-à-dire, conformément à l'étymologie, de se faire, de devenir son propre auteur ; en fait, il serait préférable de préciser devenir co-auteur de lui-même, puisque cette autorisation, en tant que revendication de se retrouver soi-même intentionnellement à l'origine de certains actes, comportements, décisions, ne saurait en revanche nier, supprimer, annuler, fantasmatiquement, magiquement, des origines plus lointaines, des déterminations et des influences antérieures (parents, enseignants, formateurs) ni même d'autres formes d'altérations naturellement exercées à travers des relations paritaires. »

Invoquer une mémoire collective au sein d'une transmission inter-générationnelle permettrait aussi de participer à sa diffusion au sein d'un patrimoine technique, culturel et social afin de participer à lutter contre sa disparition. C'est ainsi que des savoirs, des manières de faire, des techniques a priori dépassées aujourd'hui pourraient éventuellement retrouver une utilité ultérieure. En s'inscrivant dans

une mémoire collective, les savoirs peuvent se perpétuer et éviter de tomber dans l'oubli. De plus, ils permettent à la société de continuer à affronter les changements incessants auxquels elle est soumise, grâce au recours à un nombre sans cesse croissant de connaissances préalablement éprouvées.

3.3. Les traductions sur le terrain

Les remaniements dans le secteur du travail social ont été tellement nombreux et profonds, qu'on parle depuis de nombreuses années de "malaise", car les repères des dirigeants et des praticiens s'ancrant dans des logiques antagonistes, la réalité du terrain n'est plus appréhendée de la même façon par les différents acteurs ce qui génère une crise d'identité profonde.

Ce problème n'est pas nouveau dans le travail social. Il est l'expression de conflits identitaires de plus en plus marqués selon la succession des diverses restructurations qui n'ont de cesse de modifier ce secteur. Ceci s'explique par une opposition entre la logique économique qui oriente le secteur aujourd'hui, logique politico-administrative qui détermine les gouvernances institutionnelles et la logique humaniste à laquelle les professionnels sont toujours attachés. Cette opposition génère une multitude de tensions, d'incertitudes, d'indéterminations aussi bien au niveau de l'agir que du penser. Cette opposition de logiques génère un conflit dans lequel le travail social s'enlise, au travers d'incompréhensions entre praticiens et gestionnaires qui empêchent les différents acteurs de pouvoir dépasser leurs visions différentes du travail. Ceci interroge sur la participation, l'engagement, l'implication des éducateurs spécialisés, à prendre ici non pas en tant que synonymes, mais comme les éléments d'une problématisation que nous allons évoquer maintenant.

3.3.1. Identité professionnelle, engagement, participation

Dans l'avant-propos de la réédition de son ouvrage, *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Paul Fustier (2009) nous explique que lors d'une table ronde organisée dans le cadre du cinquantenaire d'une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) au sein de laquelle il avait travaillé jadis, des anciens jeunes (maintenant devenus adultes) avec qui il avait engagé un travail de mémoire (afin de les aider à se remémorer leur passage dans l'institution et de pouvoir en rendre compte pour ce cinquantenaire), avaient manifesté admiration et ferveur en évoquant le directeur et les éducatrices qu'ils avaient connues.

Isabelle Plantier (2016) dans son mémoire de Master 1 a aussi utilisé le principe du témoignage des anciens lors d'une recherche qui visait à étudier l'effet des récits d'anciens de la protection de l'enfance sur les représentations des acteurs et bénéficiaires du travail social. Elle note également le discours positif des "ex enfants-placés" à propos des professionnels qui les ont accompagnés. Mais

elle souligne aussi que sa recherche laisse entière la question du discours de ceux qui ne témoignent pas. Auraient-ils eux aussi témoigner de souvenirs positifs à moins que le fait qu'ils ne témoignent pas soit dû à leur souhait d'oublier cette période de leur vie.

Pour Paul Fustier (2006, p. 34), les discours positifs de ces adultes anciennement placés est le signe du « temps des héros et des dieux » où la mémoire évoque « des personnalités hors du commun, totalement vouées à une cause, la cause des enfants placés » ce qui signifie (2009, p. X) « que le travail de la mémoire auquel se sont livrés les "ex enfants-placés" a fait surgir un argumentaire, une représentation de l'identité de fonction des éducateurs... ». Ce cinquantenaire se déroule en présence de jeunes éducateurs qui restent silencieux pendant les débats. L'auteur émet l'hypothèse qu'ils étaient comme sidérés par un « ...passé institutionnel aujourd'hui dépassé... », comme « ...conviés à la visite guidée d'une planète localisée dans une galaxie lointaine... » ce qui leur faisait ressentir un « sentiment d'inquiétante étrangeté ».

L'auteur définit cette notion d'inquiétante étrangeté comme le fait de se sentir rattrapé par un passé que nous pensions dépassé et qui dans le cas des jeunes éducateurs présents à faire ressurgir à un moment donné de leur carrière une autre réalité du secteur dans lequel ils travaillent. Par l'évocation d'un passé aux figures emblématiques renvoyant à l'idée de monstres sacrés, qui mettaient en œuvre un don de soi, manifestant un investissement affectif sans limite dans leur travail, et qui semblaient venir d'une "galaxie lointaine", cela amena les nouveaux ES à se questionner : « serait-elle aussi logée à l'intérieur de moi, partie de moi, produisant un vague sentiment imprévu de reconnaissance pourtant impossible ? » (ibid, p. XIII)

Ceci amène l'auteur à présenter la définition de l'identité de l'éducateur spécialisé selon une série d'opposition entre dedans / dehors, l'ici / là-bas et l'avant / maintenant.

Pour parler de l'identité de l'éducateur spécialisé, il utilise le terme « d'identité de fonction » qui répond à la question "Qui je suis au titre d'éducateur ?", qu'il différencie de l'identité personnelle qui répond à la question "Qui suis-je ?".

Il définit l'identité de fonction de l'éducateur comme celle de celui qui "s'occupe de" par le "vivre avec", à la croisée des missions thérapeutiques et éducatives, d'enfants ou d'adultes considérés comme objet total « puisque tout ce qui est de lui concerne l'éducateur. » (ibid, p. 111)

Elle s'exprime selon deux formes antagonistes, l'identité charismatique et l'identité professionnelle. L'identité charismatique est celle qui renvoie à l'idée de l'éducateur qui prend le rôle de parent de substitution, se dévouant corps et bien à son travail, pouvant même ressentir une forme de culpabilité à l'idée de "ne pas en faire assez".

L'identité professionnelle renvoie au statut social de l'éducateur qui « doit à l'enfant des heures de travail en dehors desquelles il est libre d'exister à sa façon. »

Paul Fustier (ibid, p. 113) rajoute que « On voit, que s'il veut rester fidèle à son projet, l'éducateur disposerait de deux identités de fonction, mais l'une comme l'autre le mettent en cause dans sa personne même ; il n'y a pas de place ici pour la neutralité d'une activité qui n'engagerait qu'elle-même, l'éducateur y est bien tout entier concerné. »

Mais sa place vis à vis de l'enfant dont il s'occupe, porteur de handicap, cet « alter ego » qui vient percuter son « ego », l'abandonne à lui-même, en ce qu'il est un sujet pris dans une relation dont il est aussi objet et dont il ne peut se défaire.

Il a alors deux alternatives soit se lancer dans cette relation en essayant d'y tenir la place à laquelle le met cet « alter ego » ou essayer de s'en distancier pour adopter une place de technicien qui, s'adressant à un "malade" ou un « enfant à éduquer par le loisir » se réfugiera dans ses connaissances psychopathologiques ou ses aptitudes d'animation afin de gagner « la sécurité affective de celui qui agit à partir de ses connaissances, et non à partir de sa personnalité » (ibid, p. 115) et ainsi éviter la rencontre avec cet autre qui fonde l'essence même de la clinique éducative.

Cette présentation des différentes formes d'identités professionnelles chez les éducateurs spécialisés semble dire que leur distinction reposerait sur une différence "d'engagement personnel" par rapport à l'objet du travail, la relation à l'autre. C'est pourquoi nous allons nous intéresser à cette notion d'engagement afin de voir ce qu'elle peut amener à notre réflexion.

Les premiers travaux de psychologie de l'engagement sont ceux de Kiesler qui la définit comme (1971, cité par C. Mias, 1998, p. 83) « ...le lien qui existe entre un individu et ses actes. » Le sujet a ici à un rôle « d'exécutant » qui ne peut pas vraiment refuser de faire ce qu'on lui demande, tout en restant persuader qu'il reste à l'origine de la prise de décision, ce qui le persuade de sa légitimité et l'amènera à poursuivre dans la même voie, y compris dans d'autres situations. Cette théorie de l'engagement cherche à montrer que l'individu agirait en fonction de ce qu'il croit avoir décidé, même lorsqu'il a été influencé dans sa décision.

Cet effet sera encore plus marqué en situation de groupe avec « l'effet de gel », tel que le décrit K. Lewin (1959, cité par C. Mias, 1998, p. 83) « Tout se passe effectivement comme si la décision (notamment lorsqu'elle est prise en groupe) gelait le système des choix possibles en focalisant l'individu sur le comportement le plus directement lié à sa décision. »

La théorie de l'engagement est l'œuvre de J-L Beauvois et R-V Joule pour qui, (cité par C. Mias, p. 82) « seuls nos actes nous engagent et non pas nos idées, croyances ou sentiments, et cela de façon durable et profonde ... » Ils donnent un ensemble de sept paramètres, comme autant de facteurs d'influence sur lesquels reposerait « l'engagement comportemental » mais aussi comme les conduites et procédures qui selon C. Mias (ibid, p. 82) « permettent d'influencer le sujet afin de le conduire à ce qu'on veut obtenir de lui : on extorque un premier comportement au sujet qui va le

prédisposer à penser et à se conduire en fonction de cela par la suite. »

Mais dans la mesure où l'engagement ne repose que sur des actes dont l'origine se situe dans une prise de décision dont le sujet n'est pas le seul auteur, qu'il n'y a pas mis la part réflexive qui aurait pu laisser toute latitude à son libre arbitre, ses opinions, ses modes de pensée, nous avons alors à faire pour C. Mias, à un « engagement désinvesti », à un engagement désimpliqué puisque forcé, soumis à pression qui s'exprimera certainement sous la forme d'une implication désengagée, non durable. Ainsi, l'engagement désinvesti peut être mis en lien avec la forme d'implication passive (cf. infra 3.3.2. L'implication professionnelle, sa structure, ses formes).

A l'opposé, les travaux de S. Moscovici et W. Doise (cités par Mias, *ibid.*, p. 87-88) rejoignent la position de Lewin, puisque que pour eux, l'engagement est majoré lorsqu'il est l'expression d'une prise de décision en groupe. Pour eux, ce mode de prise de décision est celui qui permet le mieux l'adhésion consentie dans un « engagement par appropriation réelle » puisque le groupe par les échanges (activité mutuelle) qui l'anime a augmenté le sens et l'intensité de l'implication collective. C'est par l'intermédiaire d'un consensus, issu d'échanges au sein du groupe que cette forme d'engagement pourrait se faire jour, d'autant plus qu'il repose sur une certaine libre adhésion et sur la raison, ce qui participe à une meilleure appropriation de l'acteur.

Cet « engagement par appropriation réelle » est donc un engagement public raisonné et s'exprimera plus certainement sous la forme d'une implication collective durable puisque elle est le résultat d'une appropriation par l'acteur. Ainsi, l'engagement par appropriation réelle peut être mis en lien avec la forme d'implication active (cf. infra 3.3.2 L'implication professionnelle, sa structure, ses formes).

Nous venons de voir comment cette notion d'engagement était à mettre en lien avec la notion de prise de décision, parfois influencée, parfois librement consentie, suivant les cas de figures. Mais ceci ne nous explique pas quelle forme prend cet engagement, de manière effective, concrète et manifeste. C'est pour cela, que nous proposons de nous intéresser maintenant à la notion de participation.

A propos de la notion de participation, C. Mias (1998, p. 76-80) part des missions du ministère du Travail, du Dialogue Social et de la Participation de 1995 qui consistaient à « développer l'intéressement et la participation des salariés dans le sens d'une extension du système de participation institutionnelle, sans exclure un mécanisme d'obligation légale » et en collaboration avec le ministère de l'Éducation devait participer à « impliquer les salariés dans leur travail et donner à chacun des chances accrues de promotion sociale et professionnelle, rationaliser les circuits de financements et mieux identifier les responsabilités des uns et des autres. »

Cette recommandation ministérielle renvoie pour l'auteur explicitement à deux significations de la

participation.

La première situe les salariés en tant que partenaires, co-responsables de la vie institutionnelle soumis à des droits et des devoirs dans l'exercice de leurs missions. La notion ainsi définie, évoque une certaine égalité, une inter-dépendance entre les différents acteurs qui œuvrent tous ensemble dans la même direction en fonction de la place qu'ils occupent et dans un respect mutuel. C'est ainsi que les services de ressources humaines sont apparus pour faciliter, encourager cette démarche, comme une tentative d'invitation à participer en prenant part.

Loin d'être synonymes "participer" et "prendre part" ne vont pas de pairs, car pour J. Ardoino (1970, cité par Mias, 1998, p. 77) « On participe à une chose dans laquelle on a une part réelle et personnelle ; on prend part d'affection à la chose dans laquelle on a aucun intérêt. » Pour participer le salarié doit donc prendre une part "active" dans la façon dont il adhère à son travail, dont il s'y investit, s'y mobilise, y agit.

Cette explication rend bien compte de la participation des éducateurs spécialisés, puisque la formation, la profession et les fondements idéologiques et éthiques qui s'y rattachent supposent une adhésion à cette culture professionnelle lorsqu'on y participe.

Pour C. Mias (ibid, p. 77) le fondement de la participation « présuppose l'adhésion, voire l'adhérence du sujet à l'action et à ses objectifs », ce qui signifie que l'on participe puisqu'on adhère notamment à la dynamique institutionnelle en ce qui concerne les éducateurs spécialisés.

La seconde signification présente dans cette recommandation ministérielle selon C. Mias (ibid), renvoie au champ sémantique économique. Il s'agit de concevoir la participation comme "intéressement" aux bénéfices, à une redistribution auprès des salariés d'une part des profits générés par leur activité. Cette acception ne peut prendre place que dans une logique marchande, étrangère au travail social, car si c'est bien une logique économique qui le guide, les bénéfices sont absents et même fondamentalement interdits dans le système associatif qui regroupe des personnes dans un dessein commun (et non lucratif). Comme le précise A. Meister (1974, cité par Mias, 1998, p. 79) une association est "un groupe dont les membres mettent en commun leurs connaissances ou leurs activités dans un but autre que de partager des bénéfices." Cependant, depuis les plus récentes réformes, cette signification prend de plus en plus de place dans le domaine de la gestion des établissements, car si personne n'ose parler de "bénéfice", puisque le secteur reste encore soumis à des financements publics, des termes comme "rationalisation des coûts", "exercice financier", "excédent budgétaire" etc. envahissent progressivement le champ lexical auxquels se réfèrent les discours. De plus, quelques récents projets de transformations d'associations en fondations, indiquent la volonté d'ouvrir leurs financements à des investisseurs privés. Le monde de l'entreprise n'est plus si loin.

Une troisième signification non présente dans la recommandation ministérielle, est à chercher selon Mias (ibid, p. 80) du côté de la religion, pour qui la participation serait un vertu à laquelle seuls quelques initiés pourraient accéder dans leur quête d'une reconnaissance divine. Dans ce sens, la participation se gagne, car c'est un comportement que l'individu doit adopter en conformité avec les préceptes de l'autorité qui guide ses conduites. Cette lecture que fait l'auteur de ce troisième niveau de participation peut se rattacher à la théorie de M. Weber (1904-1905) telle qu'il la présente dans son ouvrage, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Dans cet ouvrage, l'auteur y développe l'idée selon laquelle l'éthique protestante était compatible avec « l'esprit du capitalisme » dont elle partageait la même conception de la participation de l'individu, qui devait être actif dans son travail, en suivant les préceptes religieux qui lui permettrait de gagner son salut grâce à une participation honnête, sérieuse et contributive à l'effort collectif de travail, véritable fin en soi lui assurant de s'approcher de la volonté divine. De plus, en gravissant les échelons, il obtiendrait un signe de reconnaissance sociale, signe de son mérite social, et donc de sa capacité à se rapprocher là encore de la volonté de Dieu, aboutissement ultime pour lui. C'est en cela, que pour Weber, l'éthique protestante rejoint l'esprit du capitalisme et participera activement à son essor.

Nous venons donc de voir que pour l'éducateur spécialisé l'identité professionnelle renvoyait principalement à une identité de fonction, que son engagement dépendait de son "degré" d'implication réel dans la prise de position qui l'a accompagné et que sa participation suppose l'adhésion, voire l'investissement total dans un système de valeurs qui caractérisent le secteur.

Nous allons maintenant présenter, le modèle théorique de l'implication professionnelle (C. Mias, 1998) et étudier sur quoi repose la définition qu'en donne l'auteur comme « moyen d'explication et de compréhension des conduites d'un sujet professionnel dans les rapports qu'il établit avec son environnement professionnel. ».

3.3.2. L'implication professionnelle, sa structure, ses formes

L'implication est un terme polysémique qui peut être utilisé dans différents contextes. Au niveau du sens commun, l'implication peut désigner la participation à un événement répréhensible, comme le complice qui est impliqué dans une affaire. Être impliqué peut aussi avoir une connotation plus valorisante, désignant une forme d'engagement militant, comme s'impliquer dans une action associative ou humanitaire. L'implication se retrouve aussi dans le champ des ressources humaines, sous la forme d'implication professionnelle, terme ayant fait son apparition dans les années 60 aux États-Unis et ayant généré de nombreux travaux. Cette notion est utilisée ici dans une visée utilitariste qui cherche à évoquer un « idéal » professionnel, une « disposition » du salarié dont il faudrait favoriser l'apparition, voire l'émergence dans l'intérêt de l'entreprise. C'est pourquoi cette

notion est aujourd'hui encore répandue dans le monde du *management*.

M-L Rouquette et C. Flament (2003, cité par J-F Dumont, 2009, p. 101) nous proposent d'envisager l'implication personnelle comme « ... le principal facteur exprimant la relation des sujets avec la situation [...] dans laquelle ils se trouvent pris : Elle indique dans quelle mesure celle-ci les concerne, leur importe, leur permis d'agir à leur propre yeux. ». M-L Rouquette (1997) la considère comme un « référentiel de concernement » s'exprimant dans trois dimensions.

- l'identification à l'action : comment la personne s'identifie à l'action suivant qu'il considère qu'elle le concerne directement ou qu'elle concerne tout le monde. « L'implication personnelle, comme variable psychologique de statut intermédiaire corrélée avec l'engagement, croît en raison directe de la spécification identitaire. » (M-L Rouquette, *ibid*, p. 110).

- la valorisation de l'action : variable suivant l'importance qu'on accorde au thème, suivant une échelle que le sujet va construire et qui va de « question sans importance » jusqu'à « une question de vie ou de mort ». Cette valorisation peut être de deux types, soit d'inclusion factuelle (se manifeste chez l'individu suivant des considérations extérieures) ou faisant « référence subjective de jugement ». Il ajoute que « La première est circonstancielle, la seconde culturelle. En d'autres termes, la première advient ou non, tandis que la seconde est une disposition générale induite par la sociabilité même. Toute vie sociale donne ou impose à ses membres une place relativement aux objets constitutifs de son monde et les entraîne ainsi à un jugement permanent sur la convenance et l'inconvenance. » (M-L Rouquette, *ibid*, p. 111).

- la capacité perçue d'action : évaluable selon une échelle subjective dans laquelle le sujet s'inscrit et qui va de « je n'y peux rien » jusqu'à « tout dépend de moi ». « Comme les précédentes, la capacité perçue d'action est une dimension culturellement constituée, puis socialement différenciée, avant de se traduire en un trait psychologique singulier. Ce n'est pas le sujet qui invente sa capacité d'action ou qui la décide en toute liberté, c'est d'abord son histoire au sein d'un groupe qui la lui octroie plus ou moins largement, et c'est bien le système social qui le récompense ou le réprime pour l'avoir exercée dans tel ou tel cadre. » (M-L Rouquette, 1997, p. 111-112).

Mais l'implication professionnelle qui nous intéresse plus particulièrement dans cette recherche est un modèle théorique d'inspiration psycho-sociale et qui s'inscrit dans le cadre de recherches en sciences de l'éducation. Modélisé par C. Mias (1998) au sein de l'équipe REPERE¹³ (Toulouse), il permet d'illustrer des formes de relations avec le contexte professionnel. Pour S. Labbé (2007, p. 2), elle se définit « comme la manière d'être, de s'exprimer et d'agir dans le champ professionnel. »

Ce modèle théorique repose sur trois variables qui sont le sens (S), les repères (R) et le sentiment de contrôle (C). Elles ont chacune une relative autonomie et s'expriment soit dans une addition totale

13 Représentations et Engagements Professionnels, leurs Évolutions : Recherche et Expertise

(S+R+C) ou partielle (une ou deux variables) ou par l'absence. Ce sont les différentes configurations de ces trois variables qui donneraient les multiples formes d'implication professionnelle.

Il y a donc deux formes possibles de l'implication professionnelle selon ce modèle, l'implication active (je m'implique) et l'implication passive (je suis impliqué) ; ces formes s'évaluant suivant la force et la présence/absence d'activation significative des différentes variables.

Lorsqu'on cherche à en apprécier l'expression, il est rare de voir les trois variables significativement activées en même temps, c'est pour cela qu'on considère qu'une implication professionnelle s'exprimera activement lorsque au moins une des trois variables est activée significativement et passivement lorsque aucune composante ne l'est.

Dans ce modèle, le **sens** correspond à celui que les individus donnent aux actions qu'ils réalisent et qui résulte de cette implication. Cette variable du modèle repose elle-même sur trois dimensions :

- la signification : ce qui fait sens, rend une action légitime.
- la direction : renvoie à la recherche des finalités. Les valeurs sont ici essentielles, notamment sur le plan affectif.
- le lien : « c'est la mise en relation d'objets séparés qui permet de donner du sens à un ensemble qui faisait du bruit dans un premier temps » (Lac, 2003, cité par S. Labbé, 2005, p. 111)

Les **repères**, qu'ils soient individuels ou collectifs, permettent aux individus de se reconnaître entre eux. Pour S. Labbé (2005), les repères sont à rapprocher de l'identité du sujet avec ses valeurs, ses codes, son appartenance à un groupe et le système de représentations professionnelles. Ces repères permettent au professionnel de situer son propre rôle autant sur le plan individuel que sur le plan collectif. C'est aussi selon cette variable que se véhiculent les notions historiques, de transmission, de mémoire collective. Selon S. Labbé, P. Ratinaud et M. Lac (2007, p. 2) « ...ils peuvent être apparentés au système de représentations professionnelles à l'œuvre dans un groupe professionnel particulier ». Les repères permettent selon S. Labbé et P. Marchand (2005, p.111) de "baliser le chemin parcouru et à parcourir jusqu'à la concrétisation de son projet professionnel".

Les repères reposent sur deux dimensions :

- l'identité du sujet dans son devenir, au sein du groupe professionnel auquel il appartient (tradition, histoire du métier, devenir professionnel etc...)
- un système de représentations professionnelles qui deviennent les repères collectifs pour l'ensemble de la profession dans son contexte.

Le **sentiment de contrôle** relève tout à la fois pour S. Labbé, P. Ratinaud et M. Lac (2007, p.3) "de la liberté d'action et du contrôle effectif mais aussi de la capacité perçue d'action des postures et des attitudes, c'est-à-dire de la place effective et vécue dans l'organisation et la profession en général."

Mélange objectif du rôle de l'individu et subjectif de la place à laquelle il se sent assigné, avec lequel on peut effectuer un parallèle avec le triptyque de J. Ardoino (cité par S. Labbé, 2005, p.122) agent / acteur / auteur. Le sentiment de contrôle peut s'exprimer du moins fort (agent : n'ayant aucune maîtrise) au plus fort (l'acteur : ayant une maîtrise totale). Il s'exprime selon les choix du professionnel, ce qu'il va ou non s'autoriser à faire suivant le jugement qu'il va porter sur ses propres actions.

Pour A. Echene et C. Mias (2012), il est cependant nécessaire de distinguer le sentiment de contrôle, du sentiment de latitude. Ils définissent ce dernier ainsi (2012, p.6) : « croyances que le sujet entretient à propos de la possibilité qu'il a d'organiser son travail comme il le veut. »

La différence entre ces deux sentiments résiderait au plus profond du sujet professionnel, suivant qu'il détermine selon un sentiment de contrôle et sur la base de choix personnels, les actions qu'il s'autorise à mettre en place ou qu'il se contraigne à envisager ses actions suivant les croyances qu'il a de ce qu'il pense pouvoir faire.

J-F Dumont (2009), a proposé de compléter le modèle théorique de l'implication professionnelle en montrant que les émotions sont des vecteurs de l'actualisation de l'implication et des représentations professionnelles. Il explique leur rôle en affirmant que (ibid, p. 298) « Du point de vue de la recherche, les émotions nous semblent des révélateurs extrêmement efficaces des implications professionnelles. C'est bien dans ces moments sensibles où l'implication est la plus questionnée, parce que bousculée dans ses trois composantes structurales, qu'elle se livre le plus et de la façon la plus visible aux regards du chercheur. Les accordages émotionnels mettent en lumière les réorganisations qui ont lieu au sein des représentations. »

Les émotions seraient à comprendre comme des révélateurs de l'implication professionnelle et non pas comme une modalité supplémentaire car selon l'auteur (ibid, p. 292) « Ainsi, les trois dimensions structurales de l'implication professionnelle sont invariantes, elles s'expriment néanmoins différemment en fonction des contextes dans lesquels elles sont activées et observées. » Ainsi, plusieurs formes d'implication professionnelle pourront être observées suivant les différents contextes où elles s'expriment.

Mais pour pouvoir en évaluer l'activation, chaque dimension doit être opérationnalisée par l'intermédiaire d'outils de recueil de données. Dans notre cas, elles l'ont été sous la forme de questions, de thèmes proposés à la discussion avec des professionnels au cours d'entretiens semi-directifs. Cela a permis d'amener des éléments d'analyse, de compréhension, de description qui nous ont permis d'inférer des éléments de réponse par rapport à notre hypothèse : **les expériences de formation des éducateurs spécialisés agissent sur la forme que prend leur implication professionnelle sur le terrain.**

Nous allons maintenant présenter la démarche épistémologique qui a guidé cette recherche ainsi que les considérations méthodologiques que nous avons mobilisées pour cela. Cette partie se conclura par l'opérationnalisation des ces trois variables par rapport à notre problématique.

4 - De la question du praticien à la construction de l'objet du chercheur

Comme nous venons de le voir, cette recherche aborde la question de l'implication professionnelle dans le travail social, plus particulièrement celle des éducateurs spécialisés et des formes qu'elle prend en rapport avec leur expérience de formation. Autrement dit, il s'agit en interrogeant les expériences de formation des éducateurs spécialisés d'étudier les relations qu'elles entretiennent avec les différentes formes d'implications professionnelles (active / passive) qui se déclinent aujourd'hui dans le secteur du travail social.

Le cadre théorique mobilisé pour cela est celui de l'implication professionnelle (C. Mias, 1998) qui repose sur le triptyque sens / repère / contrôle, variables du modèle, à propos desquelles nous avons étudié les effets induits par les expériences de formation (suivant 3 modalités de génération) chez différents professionnels. C'est auprès d'éducateurs spécialisés travaillant dans le secteur médico-social que nous avons effectué une série d'entretiens semi-directifs. Ce recueil de données qualitatives nous a permis de proposer à la discussion, l'interprétation, l'analyse, des éléments de réponses selon les trois variables citées précédemment.

Afin de présenter les étapes successives du déroulement de ce travail, une première partie sera consacrée à la réflexion épistémologique qui a supervisé cette recherche, dans une perspective de construction de démarche scientifique. La deuxième partie est l'occasion d'aborder la phase exploratoire au cours de laquelle la problématique a pu s'affiner. La troisième partie explique ce qui a conduit à déterminer la population. Enfin, la dernière partie présente les méthodologies de recueil de données et d'analyse des résultats mobilisées, ainsi que leurs intérêts dans le cadre de la recherche, dans une tentative d'affirmation de posture scientifique.

4.1 - Quelle place pour le praticien dans la recherche ?

Dans cette partie, il s'agit de rendre compte de l'adoption d'une méthodologie scientifique nécessaire pour satisfaire à l'exigence à laquelle nous sommes soumis en tant qu'apprenti chercheur en sciences de l'éducation qui propose d'étudier une question qu'il a socialement identifiée, théoriquement ancrée, scientifiquement formulée, traitée et analysée, mais aussi et surtout pour garantir une scientificité du propos qui donnera un poids, un intérêt à la recherche.

En effet, les critères de scientificité de la démarche adoptée, l'effort de distanciation avec l'objet investigué, les techniques de recueil de données, les critères de production, traitement et d'analyse des résultats seront les garants de la démarche scientifique. De plus, la méthodologie scientifique évoquée fait fonction de garde-fou contre la formulation d'idées toutes faites, qui, sans ces précautions, serait plus l'expression des opinions d'un professionnel investi, que le résultat d'une

recherche qui se donne les moyens de pouvoir décrire le réel qu'elle interroge avec méthode et rigueur.

4.1.1 - De la difficile articulation entre praticien et chercheur...

Si j'ai choisi cet objet de recherche, c'est parce je suis éducateur spécialisé et que j'exerce dans le travail social depuis une vingtaine d'années, ce qui impose que la connaissance empirique que j'ai de ce secteur ait été méthodologiquement et épistémologiquement interrogée dans ma démarche d'apprenti-chercheur. Notre première préoccupation était donc de ne pas tomber dans une description orientée par la connaissance issue de mon expérience professionnelle, pour laisser la place à l'analyse objective du chercheur qui s'appuie sur des résultats qu'il a obtenus, selon une méthodologie qu'il a choisie et qui s'inscrit dans un cadre théorique auquel il se réfère.

C'est pourquoi, nous avons posé comme nécessaire et première préoccupation de mettre à l'épreuve cette double posture de praticien-chercheur, afin de garantir le caractère de scientificité de notre propos. En d'autres termes, il s'agissait de passer du questionnement du praticien à la problématique du chercheur.

Ceci revient à chercher en permanence à dépasser la rupture épistémologique (G. Bachelard, 1970), par la nécessaire déconstruction des connaissances antérieures¹⁴ issue de expérience professionnelle. Cette posture de praticien – chercheur à défaut d'être résolue était clairement identifiée et prise en compte dans cette démarche de recherche.

4.1.2 - ... vers une relation dialogique

La problématique s'ancrant dans le cadre théorique de l'implication professionnelle (C. Mias, 1998), il fallait aussi interroger la propre implication du praticien par rapport à l'objet d'étude, car son expérience professionnelle lui a fait édifier progressivement toute une série de certitudes, d'opinions, de représentations sur la question dont il est difficile de se défaire.

Dans notre cas, il y a bien interrelation avec l'objet d'étude, ce qui empêche d'emblée d'évacuer les questions de subjectivité sur la base desquelles la posture scientifique pourrait être contestable.

Comme le propose C. Mias (1998), le praticien se retrouve alors en tant qu'observant, à la double place d'observateur et d'observé avec laquelle il faut qu'il compose pour éviter de se perdre dans « les tourments sans cesse renouvelés de l'implication psychosociale des praticiens devenus chercheurs en sciences de l'éducation » (J. Ferrasse, 1994, cité par C. Mias, 1998, p. 51).

Cette double posture impose d'adopter un double rapport, à la fois proximal par la connaissance empirique que le praticien a des évènements observés et plus excentré par rapport aux informations

¹⁴ Ce que G. Bachelard appelle les « obstacles épistémologiques ».

recueillies.

L'objet de recherche interroge les relations entre expériences de formation et formes d'implication professionnelle chez les éducateurs spécialisés. Étant moi-même praticien et en formation de chercheur, il s'agissait d'étudier l'implication professionnelle des éducateurs spécialisés alors que ma propre implication de praticien vis à vis de l'objet d'étude devait être constamment contrôlée pour en garantir l'objectivité scientifique.

Pour J. Ardoino (1993, p. 1) « L'intelligibilité des pratiques sociales intéresse effectivement aujourd'hui aussi bien le chercheur, que le praticien, dans le champ des sciences humaines. Leurs perspectives, leurs "postures" respectives ne sauraient, certes, pour autant, être confondues, mais ils n'en conservent pas moins des points communs. Ils sont en relation avec des "objets-sujets" et ils restent, l'un comme l'autre, ancrés dans les représentations et dans le langage, ces derniers considérés à la fois en tant qu'outils et en tant que matériaux privilégiés. »

Pour comprendre cette dualité, ce dialogue qui s'instaure entre deux logiques, E. Morin (1977, p. 122) propose la notion de relation dialogique qu'il définit comme « unité symbiotique de deux logiques, qui à la fois se nourrissent l'une de l'autre, se concurrencent, se parasitent mutuellement, s'opposent et se combattent à mort ». Cette relation dialogique suppose donc d'accepter de faire face aux conflits qu'elle engendre pour le praticien-chercheur.

Le choix de l'ancrage théorique dans le modèle de l'implication professionnelle orientera aussi certainement le regard sur la question de la formation des éducateurs spécialisés.

Ce modèle repose sur une légitimité maintenant largement reconnue au sein de la communauté scientifique, puisqu'il a régulièrement été mobilisé dans de multiples recherches qui l'ont mis à l'épreuve et en ont prouvé la forte validité scientifique. Cependant, comme pour tout cadre théorique, il laissera en suspens la question de savoir quels résultats seraient apparus en optant pour d'autres orientations.

Cette inscription naissante dans une culture scientifique nous pousse à envisager la nécessaire confrontation entre l'analyse des résultats de cette recherche et l'analyse de résultats issus d'autres recherches, dans l'idée d'amener à dépasser l'analyse initiale et de permettre une inscription au sein d'une communauté de chercheurs par une tentative de contribution à la recherche, par la recherche.

De plus, le fait de mobiliser un cadre théorique déjà maintes fois utilisé, inscrit également notre démarche dans une dimension pour la recherche, en utilisant un modèle, en le confrontant à de nouveaux champs d'application. Cette mise à l'épreuve d'un cadre théorique existant est une dimension très importante dans le travail de recherche car elle permet d'asseoir la scientificité du modèle sur lequel elle repose en multipliant les utilisations de celui-ci. Sa capacité à fournir de nouveaux éléments de réponses dans de nouveaux contextes et à la lumière d'interrogations

nouvelles sont autant de critères qui participent à la reconnaissance de l'importance scientifique de ce dernier. Notre travail s'inscrit alors comme une contribution à, par et pour la recherche.

4.2 - Recherche exploratoire

Le "travail social" renvoie à une dénomination généralement admise par le sens commun comme désignant une pluralité de métiers représentés par la notion d'aide, d'accompagnement vis à vis d'un public auprès duquel ils interviennent, en même temps qu'une dénomination pour les professionnels de terrain, qui leur permettrait au-delà de leurs différences (formations, secteur d'interventions, publics accompagnés) de se représenter collectivement dans une identité professionnelle partagée et communément admise.

Pour autant, le constat est maintenant fait que l'implication professionnelle des travailleurs sociaux est malmenée, empêchée et/ou transformée par une opposition entre une logique économique qui contraint le secteur et une tradition humaniste qui se liquéfie sur le terrain.

Cette question est d'autant plus complexe, que le secteur doit répondre à une demande sociale sans cesse croissante d'adaptation à des changements, tout en pensant à l'accueil d'un public détenteur de droits nouveaux au sein de dispositifs qui évoluent au rythme du renouvellement de ses acteurs. Ce qui pose la question de la formation des professionnels qui interviennent sur le terrain au quotidien.

4.2.1 - Une recherche exploratoire nécessaire...

Toute démarche de recherche commence par une phase exploratoire d'observations, d'entretiens ouverts ou de questionnaires pour appréhender la réalité à étudier, essayer de se familiariser avec ses codes langagiers, ses normes... Malgré la connaissance du terrain qui était celle du praticien, auquel le chercheur importé doit s'acculturer avant d'entamer sa recherche, il manquait des éléments, des données administratives, une vision d'ensemble sur la question.

En s'intéressant au lien entre la formation des professionnels de terrain et les formes de leur implication professionnelle, nous avons réalisé deux entretiens exploratoires. Le premier a été mené avec la responsable des ressources humaines d'un établissement médico-social, sur la question de la formation dans l'établissement, dans l'association et dans le secteur et le second avec un formateur à Érasme, centre de formation de travailleurs sociaux toulousains.

Ces deux entretiens ont permis de faire un état de la question, aussi bien concernant la formation continue que la formation initiale, sur la base de données recueillies sur le terrain.

C'est au cours de cette phase exploratoire qu'a été prise la décision de se focaliser sur la question des évolutions de la formation initiale, par l'analyse des rapports qu'entretiennent les expériences de

formation des éducateurs spécialisés avec les formes que prennent leur implication professionnelle.

4.2.2 - ... à propos de la formation initiale

Depuis l'obtention de mon diplôme d'état d'éducateur spécialisé (D.E.E.S) en 2002, les réformes de la formation se sont succédées. Aussi, pour recueillir des données sur ces récentes évolutions, j'ai mené un travail de terrain auprès des centres de formation (Érasme et l'Institut Saint-Simon notamment, centres de formation de travailleurs sociaux toulousains).

C'est dans cette démarche que j'ai notamment participé à un colloque sur le thème de la professionnalisation des travailleurs sociaux en Octobre 2015 au Pôle Ressources Midi-Pyrénées pour le Recherche en Travail Social (PREFAS) et que j'ai été recruté pour participer aux épreuves de sélection des éducateurs spécialisés entre les mois de Février et d'Avril 2016 et 2017 au sein d'Érasme.

Ces différentes étapes ont généré de nombreuses rencontres, ont alimenté de nombreux échanges qui ont eu un double intérêt pour la recherche :

- aider à avancer dans la formulation et l'opérationnalisation de notre recherche.
- permettre d'accéder à un terrain d'observation nécessaire sur la formation initiale.

A partir de là, l'idée est venue de comparer les formations initiales de différentes générations d'éducateurs spécialisés afin de mieux les appréhender et avant de chercher à étudier comment elles pouvaient nuancer les formes d'implication professionnelle sur le terrain.

J'ai donc commencé à effectuer une revue de littérature sur la question, en passant par l'historique du travail social et des centres de formations et en me documentant sur les différentes périodes de la formation, leurs formes, leurs fondements socio-historiques et juridiques en intégrant également des données statistiques.

4.3 - Le choix de la population

S'agissant d'interroger la place de la formation dans le processus d'implication professionnelle des éducateurs spécialisés, nous avons choisi un public exclusivement composé d'éducateurs spécialisés, ce qui peut paraître réducteur pour décrire le travail social dans son ensemble, mais me semble préférable dans le cadre d'un mémoire de Master 2¹⁵.

Nous n'avons donc pu inférer des éléments de réponse valables que pour cette profession, qui, même si elle représente une des figures emblématiques du secteur, ne saurait à elle seule en représenter la variété (cf. supra 2.2. ... à l'émergence de formations spécifiques, p 10-11). Cette

15 En effet, traiter cette question sur l'ensemble des métiers du travail social, serait un travail beaucoup plus conséquent, qui relèverait, d'après moi, davantage d'une thèse.

limite sera à prendre en considération lors de l'analyse des résultats et de leur interprétation.

4.3.1 - Choix du public

Afin d'interroger le rapport entre la formation et l'implication professionnelle des éducateurs spécialisés, la question du choix des personnes qui seraient interrogées s'est posée. Interroger des collègues de travail, actuels, anciens ? Interroger d'anciens collègues de formation ? Choisir au hasard des rencontres ?

Le choix était vaste et les tentations du professionnel étaient nombreuses. En se recentrant dans la démarche de recherche, le choix des personnes à interroger s'est fait en fonction du secteur dans lequel elles exerçaient.

Afin d'éviter de s'éparpiller dans trop de contextes différents, et afin d'harmoniser au mieux les éléments de réponse que nous allions réunir, nous avons décidé de ne proposer des entretiens qu'à des éducateurs spécialisés exerçant dans le médico-social.

C'est ainsi que s'est constitué l'échantillon de population, auprès de professionnels, exclusivement éducateurs spécialisés et exerçant en ITEP ou en IME au sein de différents types de services : internat, semi-internat, SESSAD (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile).

4.3.2 – Constitution des sous-groupes de l'échantillon

Il fallait trouver des personnes correspondant à des « profils », puisque il s'agissait de constituer trois sous-groupes en fonction de la période à laquelle ils avaient effectué leur formation.

Pour cela, le réseau professionnel du praticien a été d'une grande aide car il a permis de trouver un panel de personnes à interroger avec les critères que nous nous étions fixés.

C'est ainsi qu'ont été constitués trois sous-groupes au sein de l'échantillon, comportant chacun 3 éducateurs spécialisés.

1^{er} sous-groupe (codé gen_1) : constitué de trois ES ayant fini leur formation avant Septembre 1990. Ce premier sous-groupe est composé de personnes issues de ce que nous nommerons la première génération d'éducateurs spécialisés, puisqu'ayant achevé leur formation avant la première réforme du diplôme en 1990.

2^{ème} sous-groupe (codé gen_2) : constitué de trois ES ayant fini leur formation entre Juin 1993 et Juin 2007. Ce second sous-groupe est constitué de personnes issues de la seconde génération d'éducateurs spécialisés et ont effectué l'intégralité de leur formation entre la réforme de 1990 et celle de 2007.

3^{ème} sous-groupe (codé gen_3) : constitué de trois ES ayant fini leur formation à partir de Juin

2010. Ce troisième sous-groupe est constitué de personnes issues de la troisième génération d'éducateurs spécialisés et ont effectué l'intégralité de leur formation à partir de la réforme de 2007. Afin de limiter certains effets indésirables, qui auraient pu apparaître dans des périodes de transition entre deux réformes de la formation, nous avons fait le choix de ne prendre en compte, dans la constitution des trois sous-groupes, que des personnes qui avaient effectué l'intégralité de leur formation dans une période comprise entre deux réformes.

Ainsi, un éducateur spécialisé ayant passé son diplôme en Juin 1990 a été positionné dans le 1^{er} sous-groupe (celui des gens formés avant 1990) puisque la réforme n'est entrée en application qu'au mois de septembre de cette même année, donc après qu'il ait passé son diplôme.

Dans cette optique, nous avons écarté les personnes ayant passé leur diplôme en 1991 et 1992, puisque leurs trois ans de formation s'étalaient sur une période qui démarrait avant la réforme de 1990 et s'achevaient après sa mise en place. Ces générations ayant connu des périodes que nous pourrions qualifier de « transitoires » ont donc été soigneusement écartées de notre échantillon, pour ne retenir pour le 2^{ème} sous-groupe (celui entre la réforme de 1990 et celle de 2007) que des personnes ayant passé leur diplôme à partir de Juin 1993. Nous avons appliqué les mêmes précautions pour le choix des professionnels du 3^{ème} sous-groupe, à savoir ceux formés après la réforme de 2007 (où les personnes constituant l'échantillon ont toutes passé leur diplôme à partir de Juin 2010).

4.4 - La méthodologie de recueil des données et d'analyse des résultats

Afin de recueillir les données qualitatives que nous avons souhaité obtenir pour satisfaire à la visée heuristique de notre problématique, les recherches bibliographiques menées ont permis de choisir la technique des entretiens semi-directifs. En effet, en tant qu'outils de recueil de données qualitatives, ils ont permis de découvrir et formuler des éléments de réponse et de compréhension par rapport à notre hypothèse.

4.4.1 - La méthodologie de recueil des données

Pour mener à bien cette recherche, nous avons procédé à neuf entretiens. Si nous avons choisi d'utiliser la technique de l'entretien c'est qu'elle présente plusieurs avantages par rapport au questionnaire (générateur de données quantitatives qui ici n'ont que peu d'intérêt) et par rapport à l'observation (où le praticien aurait pu interférer avec le chercheur).

La complexité des rapports interrogés a donc conduit à choisir la technique de l'entretien semi-directif. Tout d'abord, parce que l'entretien est un mode de recueil de données qui génère des

données qualitatives, porteuses de sens. Ensuite, parce que l'entretien semi-directif malgré une relative ouverture propice à la liberté de discours de l'interviewé, permet d'interroger des phénomènes avec précision, par l'utilisation d'un guide de l'entretien, contenant des questions, des thèmes qui servent à recentrer le débat quand la discussion s'en éloigne.

L'entretien permet une analyse du sens que les acteurs donnent à leur pratique et aux événements auxquels ils sont confrontés. Il permet aussi l'analyse d'un problème précis (ses données, ses enjeux...) et la reconstruction de processus d'action, d'expériences ou d'événements du passé. Par rapport à notre objet d'étude, il me semblait en effet pertinent d'adopter la technique des entretiens semi-directifs, c'est-à-dire ni entièrement ouverts, ni entièrement fermés.

Manier cet outil méthodologique, suppose que le chercheur dispose d'un certain nombre de questions guides (préalablement préparées), de thèmes (préalablement identifiés).

Pour que l'entretien ne soit alors que semi-directif, il faut que le chercheur aborde avec un maximum d'ouverture l'entretien avec l'interviewé. C'est pourquoi, il ne faut pas forcément poser les questions dans l'ordre où on les a préparées, ni les formuler exactement comme on les a écrites. Tout est fonction des interactions avec l'interviewé qui doit avoir le sentiment de s'engager dans une discussion, et non pas de répondre à un interrogatoire. Pour cela, le chercheur doit autant que possible laisser l'interviewé s'exprimer comme il le souhaite, ne pas lui couper la parole ou formuler des questions trop directives. Tout au plus, le chercheur doit par des relances, des reformulations, recentrer les échanges sur le thème de l'entretien quand celui-ci s'en écarte. Le questionnement à l'œuvre au cours d'entretiens semi-directifs est affiné, les thèmes utilisés étant prélevés parmi les centres d'intérêts, de préoccupation, d'interrogation des acteurs.

La double posture de praticien-chercheur a nécessité d'éclaircir la place qui a dû être la mienne dans ce travail de recherche. Nous pensons que la connaissance empirique du secteur que mon statut de praticien m'a amené à pu aider dans le niveau exploratoire de la recherche, puisque j'étais déjà initié aux spécificités et au vocabulaire du secteur.

C'est ainsi que la décision fut prise de débiter chaque entretien en me présentant en tant que praticien-chercheur, ceci pour permettre à l'interviewé de répondre à un "pair" sans avoir à se justifier ou décortiquer son propos, afin de le rendre intelligible à un chercheur "importé", dont il aurait pu supposer qu'il ne pouvait pas comprendre, n'étant pas lui-même praticien. Afficher dès le départ notre double posture, a également permis de clarifier l'honnêteté de notre démarche vis à vis de chaque interviewé.

Mais ce choix a aussi été utile dans la conduite des entretiens, en "dédramatisant" le caractère scientifique de leur passation ("on est entre pairs"), ce qui a eu aussi l'avantage d'éviter la simplification du discours face à un chercheur "importé" ("entre nous... on se comprend"). Il

s'agissait par là, d'interroger ce que cet "entre nous" avait à dire à propos de notre objet de recherche, en évitant comme le montre Bourdieu (1993) à la fois un effet « d'intrusion » auprès d'un enquêté qui aurait pu se méfier de l'enquête et un effet de « position supérieure » qu'un enquêteur peut avoir malgré lui auprès de l'enquêté en situation d'entretien. Ainsi, la relation d'entretien que nous avons engagée a cherché à « réduire au maximum la violence symbolique qui peut s'exercer à travers elle. » (Bourdieu, *ibid*, p. 1393). La « proximité sociale » entre les enquêtés et moi a participé à instaurer un climat de confiance qui les a amenés à investir l'entretien et à « se l'approprier et en devenir les sujets. » (Bourdieu, *ibid*, p. 1394).

Cependant la place du praticien a dû se limiter à ce type d'apports, pour laisser à l'apprenti-chercheur la possibilité de prendre place dans toute son incomplétude et sa "méconnaissance" du milieu.

Le choix des entretiens semi-directifs a permis de mettre en jeu cette dualité de praticien-chercheur, qui en essayant de "délimiter" clairement la place du premier¹⁶ (au cours de la phase exploratoire et des entretiens) a essayé de laisser le second prendre la sienne pour pouvoir mener à bien cette recherche.

Les thèmes abordés, les questions guides utilisées abordaient la problématique selon les trois variables sens / repères / sentiment de contrôle du modèle de C. Mias (1998) de l'implication professionnelle.

La variable "sens" a été opérationnalisée autour de questions à propos des valeurs et finalités de la formation et de leur interaction avec la réalité du travail de terrain.

La variable "repère" a été opérationnalisée autour de questions à propos du rapport de la formation dans la construction d'une identité professionnelle.

La variable "contrôle" a été opérationnalisée autour de questions interrogeant la formation en tant que moyen de pouvoir contrôler l'exercice du métier.

4.4.2 - La méthodologie d'analyse des résultats

Chaque entretien a été retranscrit et mis bout à bout pour constituer un corpus de textes dont nous avons effectué une analyse textuelle par l'intermédiaire du logiciel IRaMuTeQ¹⁷.

Nous avons choisi cette méthode d'analyse afin de rendre compte de « la façon dont les individus, en se représentant le monde et en en partageant les ressentis, en en parlant, en dépliant leurs implications, le créent, l'actualisent et lui donnent sens. » (J-F. Dumont, 2009, p. 121).

L'analyse textuelle a consisté en l'étude des lois de distribution du vocabulaire dans un corpus,

¹⁶ Quitte à lui donner des fonctions pour le satisfaire.

¹⁷ "Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires" développé par P. Ratinaud, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université de Toulouse Jean Jaurès.

divisé en classes par le logiciel, selon la méthode de M. Reinert grâce à laquelle (1992, cité par J-F Dumont, 2009, p. 121) « (...) le locuteur, au cours de son élocution, investit des mondes successifs divers, et ces mondes, en imposant leurs objets, imposent du même coup leur type de vocabulaire. Par conséquent, l'étude statistique de la distribution de ce vocabulaire devrait pouvoir permettre de retrouver la trace des "pièces mentales" que le locuteur a successivement habitées, trace perceptible en terme de "mondes lexicaux", ces mondes sociaux renvoyant à telle ou telle manière particulière de ce locuteur de choisir à un moment de son discours un système de référence ou un autre. »

Le but d'une telle analyse n'est pas pour M. Reinert (2000, cité par J-F Dumont, 2009, p. 122) « l'étude d'un objet particulier qui se trouverait enfoui dans les textes mais d'étudier comment un Sujet se constitue à travers son propre tressage, à travers ses ancrages, ses écarts, ses insistances, ses redites, ses échappements. »

L'analyse d'IRaMuTeQ se déroule en deux étapes :

Tout d'abord, IRaMuTeQ procède à une classification hiérarchique descendante, qui consiste à créer des classes de discours, présentant une certaine homogénéité en catégorisant le vocabulaire, puis en découpant le discours en UCE (Unités de Contexte Élémentaire), qui comparées entre elles, seront regroupées en fonction des cooccurrences, signe de la proximité des discours. Ensuite, IRaMuTeQ établira des classes terminales, issues des premières et qui nous donneront des discours-types, qui seront ensuite reliés aux variables opérationnalisant l'hypothèse.

Pour M. Dalud-Vincent (2011, p. 18) grâce à « la cohérence interne du vocabulaire de chaque classe et les différences inter-classes des vocabulaires (...) on peut donner un "titre" à chaque classe d'Unité de Contexte Élémentaire (UCE) et constater les grandes "tendances" issues du corpus ».

Ensuite, IRaMuTeQ procédera à une analyse factorielle des correspondances qui selon J-F Dumont (2009, p. 123) « est bâtie par le croisement des classes terminales issues de la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) avec le vocabulaire analysé. »

Pour M. Dalud-Vincent (2011, p. 19) elle « a pour but de donner une représentation graphique des classes et de leurs liens éventuels. » Celle-ci se présentera selon J-F Dumont (2009, p. 123) sous la forme d'une « représentation géographique des rapports de proximité ou d'éloignement des différentes classes du corpus, permet de replacer ces dernières dans une dynamique de mouvement et de relations, alors que la CHD les avait quelque peu figées dans leurs oppositions. »

Malgré tout l'intérêt de ce traitement informatique, des représentations graphiques qu'il proposera, ce n'est que sur la base des interprétations du chercheur que reposera la qualité de l'analyse qui en sera faite.

Outre, la difficile interprétation des effets de symétrie et d'opposition qui pourront apparaître dans des plans factoriels souvent difficiles à interpréter pour un apprenti-chercheur, il faudra aussi

prendre en compte dans l'analyse, tout ce que le logiciel ne peut pas prendre en compte, comme les silences, l'intonation, voire l'humour ou la provocation.

Tous ces éléments du discours, que le chercheur pourra percevoir dans la situation d'interaction avec son interviewé et dont il devra tenir compte dans l'analyse des résultats en complément des éléments que lui renverra le traitement informatisé du corpus. En effet, comme l'affirme N. Kalampakis (2003, cité par J-F Dumont, 2009, p. 123) IRaMuTeQ ne peut « aucunement se substituer ni [à] l'intuition du chercheur, ni [à] la finesse herméneutique issue de l'analyse de contenu classique, ni [au] travail d'interprétation nécessaire à toute réflexion dans les sciences du social. »

5 - Présentation et analyse des résultats

5.1 – Préparation du corpus de textes

C'est donc sur la base de neuf entretiens semi-directifs que nous avons intégralement retranscrits, que se compose le corpus de textes utilisé dans cette recherche. Tous les entretiens ont été réalisés en face en face, souvent au domicile de l'interviewé, plus rarement sur son lieu de travail. D'une durée variable entre cinquante minutes et une heure et demie, ils étaient enregistrés à l'aide d'un magnétophone numérique, avant d'être transférés sur ordinateur puis sauvegardés au format MP3. Par la suite nous avons retranscrit intégralement chacun d'eux en leur apportant quelques modifications afin de les optimiser dans le cadre de notre recherche.

5.1.1 Diverses reformulations

Le discours des éducateurs spécialisés est chargé d'émotions, d'engagement et le "parler-vrai" s'invite régulièrement dans les propos. Outre certaines expressions grivoises, une multitude de synonymes est employée pour désigner par exemple le public qu'ils accompagnent dans les établissements médico-sociaux. Ainsi "l'ado", le "jeune", le "gamin", "l'adolescent" étaient variablement utilisés pour désigner un public commun, celui qu'ils accompagnent dans leurs missions. Nous avons donc ainsi pris le parti de renommer systématiquement chacune des ces différentes appellations par un terme unique, "adolescent". Par ailleurs, nous avons utilisé le mot "jeune" à chaque évocation des nouveaux professionnels afin de les différencier de ceux qui sont plus expérimentés, les "anciens". Ainsi, nous avons appliqué certaines modifications dans le corpus afin de permettre à IRaMuTeQ de reconnaître sous une même forme des termes synonymes. Ces exemples sont les plus significatifs mais pas les seuls puisque nous avons apporté d'autres modifications au corpus comme par exemple "form_éduc" qui désigne toutes les évocations de la formation d'éducateur, "éduc_spé" qui désigne toutes les évocations de l'éducateur spécialisé...

5.1.2 – Variables de groupe et variables thématiques

L'échantillon était constitué de neuf éducateurs spécialisés, répartis en trois sous-groupes en fonction de la période où ils ont effectué leur formation. Nous avons donc procédé à un premier découpage du corpus en trois variables de groupes générationnels :

-*gen_1 (appelée première génération) : premier sous-groupe correspondant à la première génération d'éducateurs spécialisés ayant achevé la formation avant septembre 1990 et constitué de :

-*educ_1 : éducateur diplômé au début des années 80 et travaillant actuellement en ITEP.

-*educ_2 : éducatrice diplômée en 1981 et travaillant actuellement en SESSAD.

-*educ_3 : éducatrice diplômée en 1990 et travaillant actuellement en IME.

-*gen_2 (appelée génération 2) : deuxième sous-groupe correspondant à la seconde génération d'éducateurs spécialisés ayant achevé la formation à partir de juin 1993 et avant septembre 2007. Il est constitué de :

-*educ_4 : éducateur diplômé en 2006 avec une expérience d'ITEP et travaillant en IME.

-*educ_5 : éducatrice diplômée en 2003 avec une expérience en ITEP et IME.

-*educ_6 : éducatrice diplômée en 2002 et travaillant actuellement en IME.

-*gen_3 (appelée génération 3) : troisième sous-groupe correspondant à la troisième génération d'éducateurs spécialisés ayant achevé la formation à partir de juin 2010. Il est constitué de :

-*educ_7 : éducateur diplômé en 2011 avec une expérience d'ITEP et travaillant en IME.

-*educ_8 : éducatrice diplômée en 2015 et travaillant en IME.

-*educ_9 : éducatrice diplômée en 2015 et travaillant en IME.

Nous avons également fait le choix de mettre chacune des questions de notre guide d'entretien en autant de variables thématiques. Nous les présentons maintenant en les associant aux questions correspondantes. À la fin de chaque question nous précisons également entre parenthèses la variable du modèle théorique qu'elle opérationnalise.

-*presentation_pro

Pouvez-vous vous présenter et me dire où et quand vous avez effectué votre formation ? Pouvez-vous énumérer vos différentes expériences professionnelles ?

-*role_def

Comment perceviez-vous le rôle de l'éducateur spécialisé avant votre entrée en formation ? Comment avez-vous perçu son rôle grâce à la formation ? (sens)

-*role_chgt

Est-ce que selon-vous le rôle de l'éducateur spécialisé a changé ? Comment ? Pourquoi ? Depuis quand ? (sens)

-*valeurs_def

Avant votre entrée en formation quelles étaient selon vous les valeurs essentielles du métier ? Et durant votre formation, quelles valeurs vous ont été transmises ? (sens)

-*valeurs_chgt

Aujourd'hui, selon-vous ont-elles changé ? Comment ? Pourquoi ? Depuis quand ? Les valeurs d'aujourd'hui sont-elles les mêmes selon vous qu'il y a 10 ans, 20 ans, 30 ans ? (sens)

-*parcours_form

Comment qualifieriez-vous/décrieriez-vous votre parcours en formation d'éducateur spécialisé ?

(sens)

-*reperes_form

Au début de votre carrière, qu'est-ce que la formation vous a amené d'essentiel pour pouvoir exercer votre métier ? Est-ce toujours utile pour vous ? (repères)

-*metier_chgt

Avez-vous le sentiment que le métier a changé depuis votre début de carrière ? Qu'est-ce qui a changé ? Pourquoi ? (repères)

-*sens_travail

Pouvez-vous expliquer le sens de votre travail aujourd'hui ? Quels liens avec votre formation initiale ? (sens)

-*relations_intergen

Comment se passe la cohabitation avec les autres générations d'ES ? Le fait que vous n'ayez pas suivi la même formation, n'ayez pas la même expérience est-il un atout dans le travail d'équipe ? En quoi ? Pourquoi ?

-*reperes_pro

Selon vous y-a-t-il des repères professionnels (transmis durant la formation, à acquérir sur le terrain) liés à la profession d'éducateur spécialisé ? Lesquels ? (repères)

-*identite_pro

Qu'évoque pour vous la notion d'identité professionnelle des ES ? (repères)

-*specif_form

La formation d'éducateur spécialisé est-elle spécifique ? En quoi ? Pourquoi ? (repères)

-*demandes_sociales

Selon vous, votre formation initiale vous permet-t-elle de répondre aux nouvelles demandes sociales ? Comment ou pourquoi ? (contrôle)

-*autonomie_pro

Votre statut de professionnel vous permet-il d'être suffisamment autonome dans votre métier ? (contrôle)

-*evolution_pro

Comment décririez-vous l'évolution de votre parcours professionnel ? (contrôle)

-*consideration_pro

Que pensez-vous de la considération dont vous faites l'objet dans votre lieu de travail ? (contrôle)

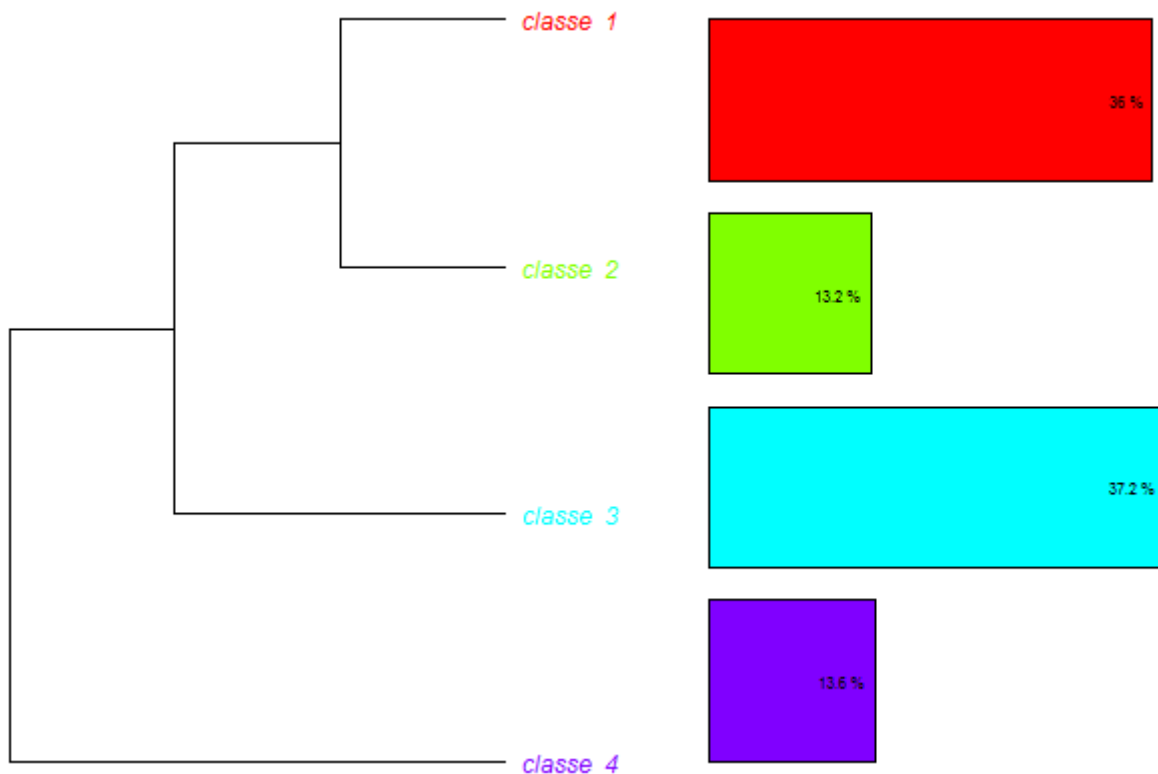
-*responsabilite_pro

Quelles sont vos responsabilités aujourd'hui ? (contrôle)

5.2 – Analyse des résultats

Dans cette partie, nous allons d'abord procéder à la présentation des résultats à l'aide de la classification hiérarchique descendante (méthode Reinert) obtenue à l'aide du logiciel IRaMuTeQ. Nous effectuerons ensuite une analyse de ceux-ci sur la base de graphes par classe, en déterminant le sens du discours contenu dans chacune d'entre elles.

Le dendrogramme issu de l'analyse d' IRaMuTeQ fait ressortir que le corpus de textes se compose de quatre classes de discours.



La classification propose une première subdivision en deux parties avec d'une part :

- la classe 4 (qui représente 13,60 % du corpus)

et de l'autre part une seconde subdivision qui elle-même comporte d'une part :

- la classe 3 (qui représente 37,20 % du corpus).

- la classe 1 (qui représente 36 % du corpus) et la classe 2 (qui représente 13,20 % du corpus).

Nous allons maintenant étudier dans un premier temps ce qui caractérise chaque classe et voir quels entretiens sont les plus proches statistiquement des contenus, ceci permettra de mieux situer le propos en fonction des différentes prises de position. Il s'agit donc de déterminer le sens du discours, de façon à voir ce qu'il amène comme éléments d'analyse à notre problématique en complément d'une analyse dans le détail de ce qui fait lien entre les différentes classes de discours

(et de ce qui les différencie).

Dans les graphes qui illustreront l'analyse de chaque classe, nous avons sélectionné les termes selon leur "effectif" afin de ne garder que ceux qui étaient significatifs. Chaque terme étant trié en fonction de sa pertinence par rapport au discours, lui-même vérifié par l'intermédiaire du concordancier.

Ainsi, afin de garantir la représentativité de chaque classe, et vu la taille du corpus de textes, nous avons choisi de ne sélectionner que les mots apparaissant au moins dix fois et d'enlever les mots jugés "non-significatifs", comme par exemple les noms communs ou adjectifs issus du langage courant ainsi que tous les verbes d'action (mettre, prendre, aller...) qui n'ont ici aucun intérêt.

Enfin, l'utilisation du concordancier me permet de replacer chaque terme dans les extraits du corpus, aux différents moments du discours où ils apparaissent, afin de pouvoir les resituer dans leurs contextes d'apparition et en fonction des différents locuteurs.

En resituant chacun des termes dans le discours où il a été produit, nous allons nous employer à déterminer le sens de contenu de chaque classe de discours. De plus, nous allons nous intéresser aux différences d'utilisation de chacun de ces termes en fonction des générations d'éducateurs spécialisés.

5.2.1 – Analyse des résultats de la classe 4

La classe 4 correspond à 13,60 % du corpus. On peut avancer que le discours de la génération intermédiaire, la deuxième génération, est celui qui est statistiquement le plus proche du contenu de cette classe (cf. educ_5).

Les mots saillants de cette classe (dont l'effectif est compris entre 57 et 20) sont : remplacement – travailler – stage – époque – itep_1 – itep – groupe – diplôme – internat – ime.

Les autres mots significatifs retenus (dont l'effectif est compris entre 19 et 10) sont : itep_ime1 – cdi – unité – foyer – association – itep_2 – thérapeutique – service – poste – mas.

Le graphe de la classe 4 s'organise autour d'un mot central : remplacement.

La variable thématique significativement représentée dans cette classe est :

- *presentation_pro, qui dans le guide d'entretien correspond aux questions :

Pouvez-vous vous présenter et me dire où et quand vous avez effectué votre formation ? Pouvez-vous énumérer vos différentes expériences professionnelles ?

Cette classe correspond au discours sur les premières expériences professionnelles (depuis les stages durant la formation jusqu'aux premiers remplacements en début de carrière).

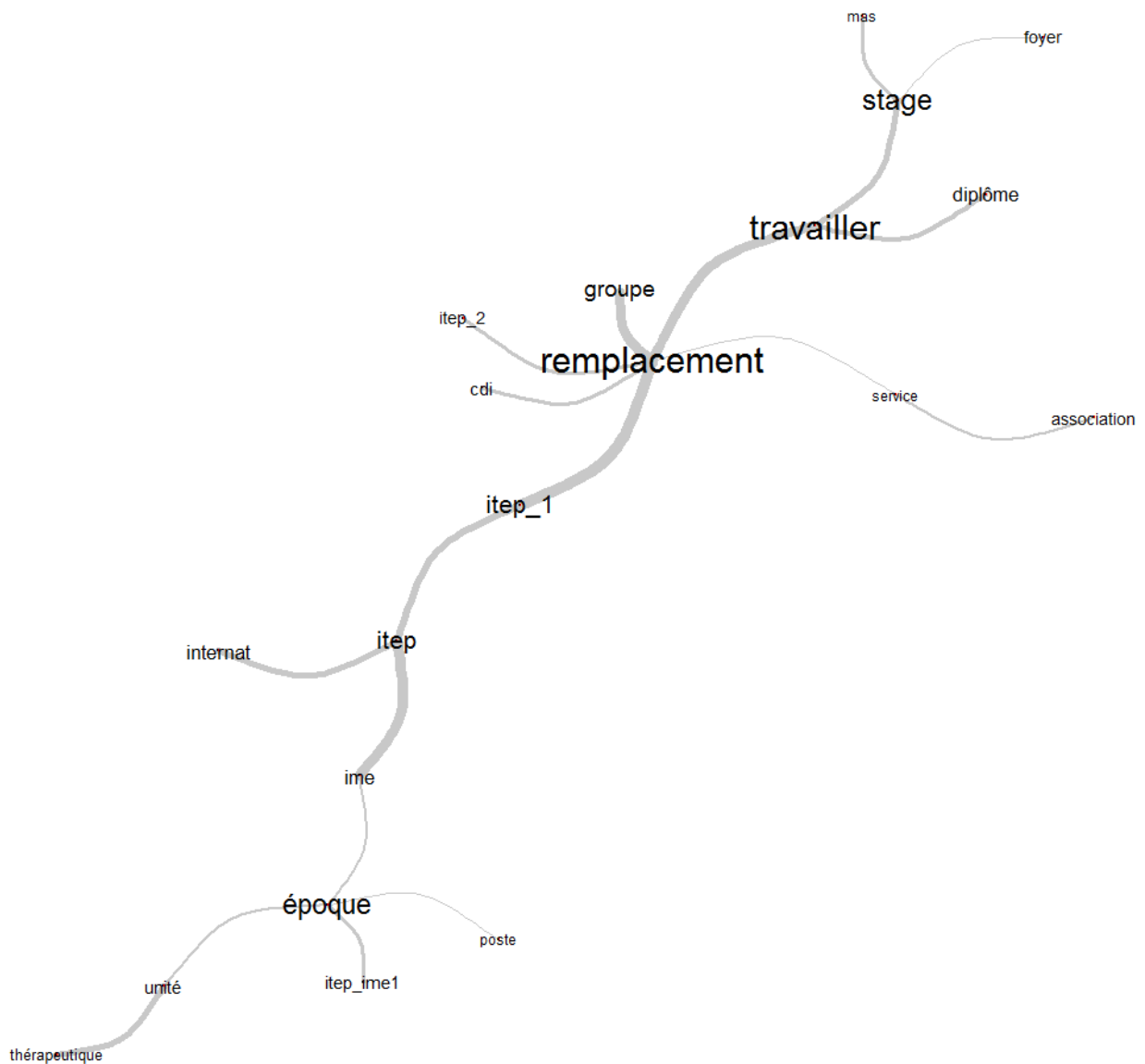


Illustration 5: Graphe de la classe 4 du corpus de textes

En complément de ces premiers éléments, l'analyse du graphe de la classe me permet de dire que dans cette classe, le discours s'organise autour des thèmes suivants :

- Le remplacement sur des groupes en fonction des services
- Travailler dans le médico-social, depuis les stages jusqu'à après le diplôme
- L'évolution du travail selon les époques

- Le remplacement sur des groupes en fonction des services

*"... des remplacements pendant deux ans environ." (*gen_1 *educ_2)*

La quasi-totalité des ES évoquent le remplacement pour qualifier leurs premières expériences professionnelles après l'obtention de leur diplôme. Le remplacement semble être un passage obligé avant d'obtenir un poste plus pérenne.

*"... les remplacements que je faisais, j'en ai fait avant et après mon diplôme..." (*gen_1 *educ_2)*

Certains éducateurs évoquent même le fait qu'ils aient pu faire des remplacements dans certaines structures avant l'obtention de leur diplôme. Dans ce cas, c'est toujours dans un endroit où ils avaient effectué un stage au préalable, éventuellement au cours de celui-ci.

*"... c'est compliqué de joindre les deux bouts alors je prends plein de remplacements." (*gen_2 *educ_5)*

Travailler en tant que remplaçant à son début de carrière expose les professionnels à une forme de précarité. Si les remplacements leur fournissent un travail, celui-ci est trop ponctuel et aléatoire pour pouvoir garantir un niveau suffisant de revenus, ce qui les conduit bien souvent à multiplier les employeurs et les possibilités de remplacements.

*"... non je ne peux pas continuer les remplacements là-dedans..." (*gen_3 *educ_7)*

Malgré la nécessité de devoir multiplier les postes de remplacements afin de se garantir des revenus suffisants, certains professionnels attestent qu'ils n'ont pas pu travailler, ou continuer de le faire dans certains établissements, qualifiés de trop difficiles. Dans d'autres cas, certains professionnels évoquent une difficulté personnelle à travailler avec un public ou dans un dispositif en particulier.

*"... donc un an pendant lequel je fais tous les groupes, pompier; voilà c'est ça, plusieurs groupes dans la journée." (*gen_2 *educ_5)*

Être remplaçant dans de grosses structures conduit les professionnels à exercer une autre forme de mobilité. Ils interviennent sur tous les groupes, toutes les unités de vie de l'établissement, ce qui les amène à travailler auprès d'une variété de public de tranches d'âge différentes, au sein d'unités où les règles de fonctionnement peuvent varier car liées à l'âge des jeunes qu'elles accueillent.

*"... remplacement deux jours par-ci, deux jours par là, où on peut moins s'investir." (*gen_3 *educ_9)*

Dans ce cas de figure les professionnels déplorent le caractère ponctuel de leur intervention qui ne leur permet pas vraiment de s'investir comme ils le souhaiteraient dans l'accompagnement des

publics.

*"... j'avais pas du tout envie de le faire mais je n'ai pas osé dire non parce que je ne voulais pas me griller le côté itep_1" (*gen_3 *educ_7)*

Travailler dans de grosses structures, les conduit parfois à se sentir obligés d'accepter des remplacements sur des services où ils n'ont aucune envie de travailler, afin de répondre aux exigences de disponibilité que les employeurs attendent des remplaçants et dans l'espoir de pouvoir finalement obtenir un poste qui leur convient davantage dans l'établissement en question.

*"... j'étais en situation de remplacement, mais pas au même titre que ce que j'avais pu l'être à l'itep_2 où je naviguais d'un groupe à l'autre." (*gen_2 *educ_5)*

Certains contrats de remplacements sont plus longs (congés maternité, congés maladie...) et permettent aux remplaçants de pouvoir s'investir différemment dans le travail auprès du public et au sein de l'équipe. De plus, ils insistent sur le confort personnel que procure un emploi du temps connu à l'avance et une stabilité de rémunération.

*"... je démarre dans un truc où il y a du passif des deux côtés et deux manières distinctes de travailler." (*gen_2 *educ_5)*

Lors de ce type de remplacements, les professionnels s'inscrivent dans la vie de l'établissement. Le fait de partager le travail au sein d'une même équipe, d'orienter leurs pratiques par rapport à un projet d'unité en particulier, leur permet de participer à l'histoire institutionnelle et d'en mesurer l'étendue, y compris dans ses étapes les plus anciennes.

- Travailler dans le médico-social, depuis les stages jusqu'à après le diplôme

*"... ça fait vingt ans que je travaille à l'itep_ime1..." (*gen_1 *educ_3)*

Dans le secteur médico-social, on trouve de nombreux professionnels qui travaillent dans le même établissement depuis très longtemps. C'est le cas de tous les ES de la première génération (*gen_1) dont l'ancienneté oscille entre dix et trente ans dans le même établissement. Pour justifier ce choix, ils évoquent tout d'abord un choix initial qui leur correspondait à l'époque de leur embauche. Ce choix ayant souvent engendré un projet de déménagement à proximité (les établissements médico-sociaux concernés dans notre recherche sont pour l'essentiel à la campagne) il s'est transformé en obligation à mesure que leur ancienneté augmentait (au prorata de l'augmentation de salaire que cela suppose suivant les règles de calcul dans les conventions collectives) et leur faisait prendre

conscience qu'il "coûtait" trop cher pour pouvoir espérer changer d'employeur.

*"... ce qui m'intéressait c'était de travailler avec les grands." (*gen_2 *educ_5)*

De nombreux professionnels évoquent leur choix de vouloir travailler avec telle ou telle tranche d'âge (enfants, pré-adolescents, adolescents, jeunes adultes). La spécificité des établissements médico-sociaux étant d'accueillir des jeunes selon une large palette d'âge, de nombreux professionnels trouvent ainsi la possibilité de travailler avec le public qu'ils ont choisi (et même d'en changer s'ils le souhaitent au cours de leur carrière).

*"... ça faisait un peu plus d'un an que je travaillais à mi-temps..." (*gen_2 *educ_6)*

Outre les remplacements, certains professionnels évoquent une autre forme de précarité dans le travail. Bien que titulaire d'un contrat à durée indéterminée, nombreux ont été longtemps rompus à un contrat à temps partiel, sur une durée plus ou moins longue.

*"... tout le monde galérait à trouver un stage gratifié..." (*gen_3 *educ_7)*

Les jeunes professionnels évoquent la difficulté à pouvoir effectuer des stages durant la formation d'éducateur spécialisé au sein des établissements médico-sociaux. La réforme du diplôme de 2007 ayant rendu obligatoire la gratification des stages longs, de nombreux établissements ne prennent plus de stagiaires pour les stages longs faute de moyens. Ceci engendre une méconnaissance de ce secteur des personnes en formation.

- L'évolution du travail selon les époques

*"... à cette époque-là il y avait du boulot." (*gen_1 *educ_1)*

Les éducateurs de la première génération (*gen_1) évoquent avec nostalgie la période de leur début de carrière qui leur permettait d'évoluer en toute insouciance. Pour eux, on trouvait du travail facilement et on pouvait changer d'employeur sans difficulté au gré de ses envies, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui.

*"... bon itep c'était les IR à l'époque" (*gen_1 *educ_3)*

Ils évoquent des souvenirs qui agissent comme des marqueurs de mémoire. Cette période du passé qu'ils jugent faste se situe selon eux avant que la logique néo-libérale actuelle envahisse le secteur et fasse voler en éclat bon nombre de leurs repères. C'est ainsi qu'ils rappellent que les Instituts Thérapeutiques Éducatifs et Pédagogiques (ITEP) étaient à l'époque des IR (Instituts de

Rééducation).

*"... entre l'itep et l'IR ça a changé, les parents sont beaucoup plus démissionnaires maintenant qu'ils ne l'étaient avant." (*gen_2 *educ_6)*

Cette bascule entre les IR et les ITEP que certains éducateurs de la deuxième génération (gen_2) ont connue est aussi vécue comme un changement important dans leur carrière. Plus que d'un changement de nom, il s'agit de l'apparition de nouvelles logiques qui ont engendré une modification des rapports entre professionnels, partenaires, familles et public.

*"... moi je trouve que j'ai une grande chance de l'avoir connu, parce qu'à l'époque des ITEP comme l'itep_1..." (*gen_1 *educ_2)*

C'est avec nostalgie que les ES de la première génération évoquent les établissements tels qu'ils fonctionnaient à l'époque. C'est à cette époque que leurs repères professionnels se sont forgés, ce qui explique qu'ils s'accordent à évoquer avec la même insistance cette période de leurs carrières.

*"... à cette époque-là, les directions elles avaient déjà pris une orientation..." (*gen_1 *educ_1)*

Pour eux, cette transition (au début des années 2000) a été davantage anticipée par les directions d'établissements que par les professionnels de terrain.

*"... la direction continue à dire que la dimension thérapeutique ça n'existe pas dans un itep..." (*gen_1 *educ_1)*

Ils dénoncent l'évolution des directions d'établissements, qui selon eux ne sont plus en phase avec la réalité de terrain, allant même jusqu'à nier ce qui fonde les pratiques professionnelles.

*"... il y a eu des changements de public pour l'itep, les internats d'itep ont été moins à la mode." (*gen_2 *educ_4)*

Les professionnels de la seconde génération (gen_2) évoquent quant à eux des changements structuraux générés par des orientations politiques nouvelles qui ont modifié les missions et les agréments des établissements (changement de public, réorganisation des services).

*"... on était sur des petites unités, le fonctionnement était beaucoup plus autonome." (*gen_2 *educ_4)*

Ils évoquent aussi la disparition des petites structures, signe d'un secteur qui innovait et qui autorisait des fonctionnements singuliers en accordant une relative autonomie aux professionnels. Ces types de structures ont aujourd'hui disparu au détriment d'un nombre d'associations

gestionnaires de plus en plus réduits à mesure que leurs tailles augmentent en fonction des fusions-acquisitions qu'elles opèrent.

*"... il y a peut-être plus d'ime aujourd'hui qu'il n'y en avait avant." (*gen_2 *educ_6)*

Ceci s'accompagne d'une modification du paysage médico-social. Pour eux, le secteur du handicap a connu une augmentation au détriment d'autres orientations du secteur. Ainsi, le nombre d'établissements de type IME a augmenté au détriment des ITEP.

5.2.2 – Analyse des résultats de la classe 3

La classe 3 correspond à 37,20 % du corpus. On peut avancer que le discours de la génération des jeunes professionnels, la troisième génération, est celui qui est statistiquement le plus proche du contenu de cette classe (cf. gen_3).

Les mots saillants de cette classe (dont l'effectif est compris entre 331 et 20) sont : form_educ – educ_spe – métier – penser – professionnel – valeur – question – terrain – parler – rôle – expérience – envie – rapport – génération – social – formation – parcours – évolution – identité – transmettre – sentiment – carrière – repère – jeune – secteur – ancien – expliquer – contenu – découvrir – représentation – spécialiser - aide.

Les autres mots significatifs retenus (dont l'effectif est compris entre 19 et 10) sont : éducation – différence – transmission – former – réponse – spécifique – autonome – période – rencontre – notion - théorique – éthique – militant – cohabitation – rencontrer – confronter – formateurs – contexte – richesse – définir – exercer – évoquer – lutte.

Le graphe de la classe 3 s'organise autour de deux termes principaux, form_educ (qui désigne la formation des ES) et educ_spe (ES).

Les variables thématiques significativement représentées dans cette classe sont :

- *valeurs_def, qui dans le guide d'entretien correspond aux questions :

Avant votre entrée en formation quelles étaient selon vous les valeurs essentielles du métier ? Et durant votre formation, quelles valeurs vous ont été transmises ? (sens)

- *relations_intergen, qui correspond aux questions :

Comment se passe la cohabitation avec les autres générations d'ES ? Le fait que vous n'avez pas suivi la même formation, n'avez pas la même expérience est-il un atout dans le travail d'équipe ? En quoi ? Pourquoi ?

- *identite_pro, qui correspond à la question :

Qu'évoque pour vous la notion d'identité professionnelle des ES ? (repères)

- *reperes_pro, qui correspond à la question :

Selon vous y-a-t-il des repères professionnels (transmis durant la formation, à acquérir sur le terrain) liés à la profession d'éducateur spécialisé ? Lesquels ? (repères)

D'autres variables thématiques sont également reliées à cette classe (même si elles sont statistiquement moins significatives). Il me semble cependant important de les prendre en compte puisqu'elles devraient amener des éléments complémentaires à l'analyse du discours de cette classe.

- *parcours_form

Comment qualifieriez-vous/décrieriez-vous votre parcours en formation d'éducateur spécialisé ? (sens)

- *valeurs_chgt

Aujourd'hui, selon-vous les valeurs essentielles du métier ont-elles changé ? Comment ? Pourquoi ? Depuis quand ? Les valeurs d'aujourd'hui sont -elles les mêmes selon vous qu'il y a 10 ans, 20 ans, 30 ans ? (sens)

- *sens_travail

Pouvez-vous expliquer le sens de votre travail aujourd'hui ? Quels liens avec votre formation initiale ? (sens)

- *demandes_sociales

Selon vous, votre formation initiale vous permet-t-elle de répondre aux nouvelles demandes sociales ? Comment ou pourquoi ? (contrôle)

La représentativité de ces variables thématiques dans cette classe de discours, montre que c'est principalement sur la base du parcours de professionnalisation que repose cette prise de position, puisque y sont associées les thématiques de la formation d'éducateur spécialisé, de ce qui fonde le cœur du métier pour les professionnels (valeurs du métier, identité professionnelle, repères professionnels, sens du travail) et de ce que ça implique dans les évolutions du secteur (relations inter-générationnelles, changement de valeurs, évolution des demandes sociales).

En complément de ces premiers éléments, l'analyse du graphe de la classe me permet de dire que dans cette classe, le discours s'organise autour des thèmes suivants :

- Les expériences de formation des éducateurs spécialisés
- Les évolutions de la formation d'éducateur spécialisé
- Le cœur de la profession pour les éducateurs spécialisés d'aujourd'hui
- La formation d'éducateur spécialisé dans un secteur en pleine évolution



Illustration 6: Graphe de la classe 3 du corpus de texte

- Les expériences de formation des éducateurs spécialisés

"... au moment où je finis ma form_educ, je me dis que, enfin, ce qu'elle m'a apporté au niveau théorique,

franchement, rien ou peu de choses." (*gen_1 *educ_2)

Les ES de la première génération (*gen_1) sont assez critiques vis à vis des apports de leur formation, en expliquant qu'elle ne leur a apporté que des références théoriques sans liens avec les problématiques qu'ils rencontraient durant leurs stages. Ceci ne les a pas aidés à se sentir opérationnels à la fin de la formation.

"... ce qui est spécifique dans la form_educ, c'est que l'éduc_spé finalement il peut se servir de plusieurs types de connaissances..." (*gen_1 *educ_3)

La spécificité qu'ils retiennent de leur formation est son ancrage pluridisciplinaire, sans que pour autant ils aient pu au cours de la formation comprendre comment déployer cet ancrage dans leurs pratiques.

"... finalement un rôle de l'éduc_spé qui malgré les stages reste pas très précis à la fin de la form_educ..." (*gen_1 *educ_2)

Ils insistent même sur le fait que le rôle de l'éducateur spécialisé n'était pas clair à la fin de leur formation, tant les écarts entre les enseignements de l'école, jugés trop théoriques, et la réalité de terrain étaient importants.

"... le rôle de l'éduc_spé il se précise on va dire petit à petit sur mes premières années, sur ma pratique..." (*gen_1 *educ_2)

Cette génération semble s'accorder pour dire que finalement elle n'aura compris quel était le rôle de l'ES que progressivement en arrivant sur le terrain. La place de la transmission, avec des professionnels plus expérimentés, semble ici avoir été capitale.

"... ça je ne le dois pas à la form_educ que j'ai faite, je le dois à mon propre parcours de formation via les expériences..." (*gen_1 *educ_2)

Si l'importance de la formation initiale est décriée pour les professionnels de la première génération, celle de l'expérience comme processus formatif est par contre fondamentale. C'est par le cumul de leurs expériences professionnelles qu'ils estiment s'être formés au métier d'ES.

"... dans la form_educ ce que j'ai appris c'est la notion d'éthique..." (*gen_1 *educ_1)

Cependant, ils disent avoir retenu de leur formation une dimension éthique du métier dont ils n'avaient pas forcément conscience auparavant. Ils ont donc découvert en entrant dans la formation d'ES qu'il s'agissait d'exercer une profession qui répond à des règles de moralité qui appellent autant

à un savoir-faire (dont l'apprentissage semble leur avoir fait défaut) qu'à un savoir-être (dont la formation a souligné l'importance).

*"... la form_educ elle donne toujours une teinte au professionnel..." (*gen_2 *educ_4)*

Pour les ES de la deuxième génération, la formation d'éducateur spécialisé a une influence sur le devenir des professionnels. Le contenu des apprentissages, des découvertes et des expériences qu'elle apporte au professionnel semble le déterminer de façon singulière.

*"... il y a des repères en form_educ qui ensuite transparaissent dans les pratiques ..." (*gen_2 *educ_5)*

Pour cette génération, la formation dispense des repères professionnels qui se retrouvent ensuite dans leurs pratiques. La définition du rôle de l'ES pendant la formation semble alors beaucoup plus claire pour eux que pour leurs aînés.

*"... la form_educ ça m'a fait sortir de mes représentations." (*gen_2 *educ_5)*

Ils s'accordent à reconnaître que la formation les a aidés à sortir des représentations de sens commun à propos de la réalité sociale, pour rentrer dans des représentations professionnelles, synonymes de l'inscription dans un champ professionnel spécifique.

*"... la form_educ c'est une espèce d'espace où tu passes de valeurs un peu fleur bleu à une réalité un peu plus consciente de ce que le monde propose et impose..." (*gen_2 *educ_5)*

En les aidant à quitter les représentations de sens commun, la formation leur permet de découvrir une réalité sociale qu'ils jugent violente et où la notion de contrainte s'impose à eux aussi bien dans la réalité des conditions d'existence pour les publics accompagnés que dans la réalité des conditions d'exercice de leurs missions.

*"... le parcours en form_educ je le qualifierais d'inachevé parce que je suis toujours en formation..." (*gen_2, *educ_5)*

Pour cette génération, l'expérience de formation n'est pas vécue comme un aboutissement mais comme la prise de conscience d'une transformation dynamique qui doit être entretenue afin de leur permettre de s'adapter à un environnement professionnel en perpétuel changement.

*"... cette form_educ, elle m'a vraiment servi, elle m'a vraiment changé, elle m'a vraiment donné les billes pour être l'éduc_spé que je suis aujourd'hui." (*gen_3 *educ_7)*

Pour les ES de la troisième génération, la formation d'éducateur spécialisé est jugée déterminante,

dans le sens où elle leur a permis d'entrer dans un corps professionnel. Ils vivent la formation comme une transformation personnelle autant que professionnelle.

*"... il y a quelque chose qui m'a accompli dans cette form_educ..." (*gen_3 *educ_7)*

C'est même en terme d'accomplissement que certains des jeunes professionnels décrivent l'effet que la formation a eu pour eux, comme si elle avait agi en terme de révélateur de ce qu'ils aspiraient à devenir, sans en avoir pleinement conscience.

*"... la form_educ elle m'a donné la possibilité d'essayer différents secteurs..." (*gen_3 *educ_8)*

La formation est d'abord vécue comme un espace de multiplication d'expériences, par la possibilité qu'elle offre de pouvoir effectuer des stages dans différents secteurs. Ceci a permis aux ES de la troisième génération de mieux se représenter les différents champs professionnels dans lesquels ils pouvaient exercer, tout en leur permettant de s'orienter vers les secteurs qui les intéressent.

*"... mon parcours en form_educ m'a amené des valeurs que je ne connaissais pas..." (*gen_3 *educ_9)*

La formation dispense des valeurs propres à la profession que les jeunes professionnels découvrent et incorporent dans leur parcours de formation.

*"... ça m'aide au début de la carrière tout ce matos à la sortie de la form_educ et ça m'aide encore aujourd'hui sur le terrain." (*gen_3 *educ_7)*

Le contenu de la formation aide les jeunes professionnels dans leur entrée dans la profession. Ils jugent que les apports de celle-ci sont utiles et adaptés à l'arrivée sur le terrain.

*"... je décrirais mon parcours en form_educ très théorique, enrichissant et parfois un peu bridant aussi..." (*gen_3 *educ_8)*

Malgré la richesse générale des enseignements, les jeunes professionnels jugent que certains d'entre eux sont trop théoriques. De plus, ils auraient apprécié davantage de latitude dans l'organisation de leur formation dont certains côtés apparaissent encore un peu contraints.

*"... le rôle de l'éduc_spé il s'affine, il change, il se transforme quand j'arrive sur le terrain après la form_educ." (*gen_3 *educ_7)*

Cependant, ils s'accordent pour dire que la formation n'amène pas tout, notamment en ce qui concerne le rôle de l'ES. Pour cela, ils expliquent que c'est le terrain qui leur permet d'affiner, de compléter cette définition, qui finalement varie en fonction du contexte institutionnel dans lequel ils

se trouvent.

*"... la form_educ t'amène la légitimité sur papier je crois c'est tout..." (*gen_3 *educ_8)*

Ils estiment que l'obtention du diplôme leur apporte une forme de reconnaissance qui leur permet de rechercher un emploi, mais qu'il n'y a que l'expérience accumulée (ainsi que le parcours de vie) qui leur procurera la légitimité nécessaire à l'exercice de leur profession.

- Les évolutions de la formation d'éducateur spécialisé

*"... oui ça a changé beaucoup c'est-à-dire que d'abord il y a les référentiels qui sont arrivés..." (*gen_1 *educ_1)*

Pour les ES de la première génération (*gen_1), la dernière réforme de la formation (2007) opère une bascule dans la façon de former les nouveaux professionnels. Ils déplorent l'importance accordée à la notion de compétence au détriment de celle d'aptitudes.

*"... la dimension de vie collective elle a disparu du contenu des form_educ..." (*gen_1 *educ_1)*

Ils déplorent également, la disparition d'une unité de formation consacrée à la vie collective. Globalement ils décrivent la dernière réforme de la formation comme trop conceptuelle et trop déshumanisée, critiques qu'ils mettent en lien avec les évolutions du secteur.

*"... les commandes de la form_educ ne sont plus les mêmes..." (*gen_2 *educ_5)*

Les ES de la deuxième génération (gen_2) notent aussi une réorientation des objectifs de la formation actuelle qui s'éloignent de ceux qui étaient liés à la formation qu'ils ont suivis.

*"... les nouvelles normes tout ça, on ne les avait pas quand on était en form_educ..." (*gen_2 *educ_6)*

Pour eux, les évolutions que le secteur a connues et qu'ils ont pu vivre sur le terrain, rendent compte de la réforme de la formation. Bien qu'ils expliquent cette évolution de la formation, ils restent critiques à son sujet, considérant qu'elle ne forme plus correctement les nouveaux professionnels.

*"... c'était hyper rare à mon époque d'avoir des mecs de dix-huit ou dix-neuf ans qui rentraient en form-educ..." (*gen_2 *educ_6)*

Ils ne comprennent pas non plus les critères de sélection à l'entrée en formation tels que les pratiquent les centres de formation en admettant en formation des personnes jugées trop jeunes, ou pas toujours assez impliquées professionnellement.

- La formation d'éducateur spécialisé dans un secteur en pleine évolution

"... finalement ma form_educ elle remonte à loin et je me rends compte aujourd'hui que le métier il se parle en termes de lois et que j'ai plus les outils requis par rapport à ça." (gen_2 educ_5)

Les ES de la seconde génération (*gen_2) expliquent que la formation qu'ils ont suivie ne leur permet pas forcément de rester opérationnels vis à vis des évolutions légales que le secteur a connues depuis l'obtention de leur diplôme.

*"... c'est pas la faute de la form_educ si le métier il a périclité." (*gen_2 *educ_6)*

Pour eux, le travail a perdu de son sens en se laissant absorber par des logiques extérieures. La formation n'a pas permis d'éviter ces transformations dont elle n'est nullement responsable. Les professionnels de la deuxième génération regrettent même que les centres de formation n'aient pas réussi à peser davantage dans les orientations prises par le secteur.

*"... les formateurs aujourd'hui en form_educ ne sont pas du tout au fait de ce qui se passe dans les institutions..." (*gen_2 *educ_6)*

Ils estiment que les formateurs qui travaillent dans les centres de formation aux métiers du social ne sont plus suffisamment en lien avec la réalité du travail, à tel point qu'ils n'arrivent plus à s'opposer aux logiques qui viennent l'impacter (alors qu'ils sont supposés être mieux informés sur les évolutions législatives que les professionnels de terrain).

*"... nous les educ_spé ça s'est imposé à nous alors qu'on ne s'y attendait pas forcément." (*gen_2 *educ_4)*

C'est ainsi que les évolutions ont impacté de plein fouet les professionnels de la seconde génération, qui disent ne pas avoir anticipé les transformations que le secteur a connues. Ils vivent ces transformations comme extrêmement déstabilisantes, source de souffrance au travail et d'incertitudes concernant l'avenir.

*"... on était quinze en form_educ, on est peut-être quatre encore à exercer ce métier." (*gen_2 *educ_6)*

Les répercussions sont telles que pour les ES de la seconde génération encore en poste aujourd'hui, bon nombre de leurs anciens collègues de formation semblent s'être réorientés professionnellement car ils ne se retrouvaient plus dans le travail social tel qu'il se décline actuellement.

*"... on baigne dans cette conscience que le boulot a changé, qu'être educ_spé maintenant c'est plus être educ_spé il y a vingt ans, que déjà il y a une baisse de moyens..." (*gen_3 *educ_7)*

Ce contexte d'évolution de la profession, de perte de repères des professionnels, de contraintes économiques, est bien conscientisé par les professionnels de la troisième génération, qui eux-mêmes semblent être insécurisés par cette situation.

- Les rapports de générations chez les éducateurs spécialisés

*"... moi je pense qu'ils n'auront pas la chance ces jeunes éduc_spé, d'avoir l'histoire qu'on a eue..." (*gen_1 *educ_2)*

Les ES de la première génération (*gen_1) éprouvent une espèce de compassion pour les ES de la troisième génération (*gen_3). Ils regrettent que cette génération de jeunes professionnels ne puisse pas s'appuyer sur un contexte aussi riche et novateur que celui qu'ils ont eux-mêmes connu. Pour eux, cela sera un manque pour ces jeunes professionnels, qui ne pourront pas compter sur la richesse que leurs propres expériences professionnelles leur ont apportée dans leur parcours de formation.

*"... le souci avec ces jeunes éduc_spé c'était de leur apprendre pourquoi ils font ça, pourquoi on fait ça et pas autre chose..." (*gen_1 *educ_2)*

Pour ces ES expérimentés, la question de la transmission qui semble avoir été centrale dans leur propre parcours, est rendue difficile par le fait que le secteur ayant globalement perdu de son sens pour les professionnels, il devient plus difficile d'en transmettre les finalités aux jeunes générations.

*"... je pense que dans quelques années l'éduc_spé il ne sera même plus sur le terrain..." (*gen_1 *educ_3)*

Ces professionnels de la première génération semblent tellement pessimistes sur les évolutions du secteur, qu'ils estiment que l'ES ne sera certainement plus sur le terrain d'ici quelques années. Cette possibilité d'évolution est d'autant plus mal vécue, que la présence sur le terrain est un des axes forts à partir duquel cette génération définit le cœur de la profession.

*"... je pense que les jeunes générations n'ont pas la même pratique que ce qu'on pouvait avoir il y a de ça encore dix ans." (*gen_2 *educ_4)*

Pour les ES de la seconde génération (gen_2) la nouvelle génération de professionnels (gen_3) ne travaille plus de la même façon qu'eux depuis une dizaine d'années. La réforme de 2007, sans être vraiment connue par ces professionnels, est bien vécue comme ayant formé des professionnels aux profils différents de ceux qu'ils avaient l'habitude de croiser sur le terrain jusque-là.

*"... quand tu reçois des personnes, soit en stage, soit des éduc_spé qui viennent d'avoir leur diplôme, on n'a pas du tout la même vision du métier." (*gen_2 *educ_6)*

Ceci s'explique par le fait que d'après les ES de la deuxième génération, les ES de la troisième génération n'ont pas suivi une formation qui leur permette de concevoir le métier de la même façon qu'eux. Ce qui est vécu comme une bascule de logique de formation par les premiers, est la référence unique issue de la formation des seconds.

*"... aujourd'hui on a des éduc_spé qui sortent de form_educ et qui sont rattachés avec le rapport à la loi, mais la question d'être engagé avec l'autre ça n'existe plus parce qu'on le rend incompatible avec le rapport à la loi." (*gen_2 *educ_5)*

Le principal aspect qui marque pour les ES de la deuxième génération le changement de logique de formation, c'est l'importance accrue que la loi a prise lors de la dernière réforme du diplôme. Pour eux, il s'agit de permettre aux nouveaux professionnels de s'inscrire dans une nécessaire adaptation à un secteur qui a lui aussi évolué dans le même temps dans un contexte de plus en plus orienté par les dispositions légales.

*"... la cohabitation entre différentes générations d'éduc_spé, moi je trouve ça très enrichissant..." (*gen_2 *educ_5)*

Pour les ES de la seconde génération, les relations entre générations différentes de professionnels est fondamentale et source de richesses dans le parcours professionnel.

*"... j'ai été formée, quand j'étais en stage à responsabilité, par une éduc_spé qui a été diplômée en 1985, qui n'a jamais rien jugé de mes pratiques, mais qui m'a implicitement transmis des valeurs auxquelles je crois aujourd'hui, mais que je ne sens plus transmises aux nouvelles générations d'éduc_spé." (*gen_2 *educ_5)*

L'importance de ces relations inter-générationnelles est surtout considérée vis à vis des apports que les professionnels de la première génération (gen_1) ont pu apporter à ceux de la seconde génération au travers d'une transmission de valeurs, de connaissances, issues de leurs propres expériences professionnelles. Pour eux, cette transmission ne semblent pas s'effectuer auprès des professionnels de la troisième génération.

"... l'avenir du métier il est dans le consensus entre les anciennes générations qui mettaient en avant la dimension de la clinique éducative, la question de la transmission des valeurs, la question de l'engagement avec l'autre qui est aujourd'hui confrontée à une génération d'éduc_spé qui sont en form_educ et qui nous parlent de la boîte à outils de l'éduc_spé, qui nous parlent de tout un tas de choses qui sont déshumanisées."

(*gen_2 *educ_5)

Pour les ES de la seconde génération l'avenir du métier nécessite qu'un consensus soit trouvé entre les générations. Bien qu'ils considèrent que les nouveaux professionnels ont plus recours à des outils pré-déterminés qu'à des capacités d'élaboration clinique, certains d'entre eux commencent à envisager qu'il est de leur responsabilité de s'employer à essayer de transmettre aux nouvelles générations quelque chose de leurs expériences. Ceci paraît d'autant plus important qu'eux-mêmes insistent sur l'importance de la transmission de leurs aînés dans leur propre parcours professionnel.

"... c'est toujours intéressant d'apprendre de ceux qui sont là depuis plus longtemps, qui ont plus d'expérience..."

(*gen_3 *educ_9)

Les ES de la troisième génération semblent cultiver une certaine curiosité à l'égard de ce que les professionnels plus expérimentés qu'eux pourraient leur apporter. Pour autant, ils ne semblent pas en ressentir un besoin absolu.

*"... j'entends parler des éduc_spé qui ont de l'expérience d'une vingtaine d'années et qui se sentent aujourd'hui bridés, complètement bridés." (*gen_3 *educ_8)*

Pour les jeunes professionnels, l'importance de la transmission des anciens est peut-être minorée par le fait que ceux qu'ils croisent sur le terrain leur expliquent que malgré leur ancienneté sur le secteur, ils se sentent contraints, en difficulté, que leurs expériences accumulées ne suffisent plus à comprendre les évolutions du métier, pas plus que leur formation qui ne les y a pas préparés.

*"... il n'y a pas de côté militant chez la nouvelle génération..." (*gen_3 *educ_7)*

Cependant, les jeunes professionnels constatent qu'il y a une dimension militante chez les anciennes générations d'ES qu'ils n'ont pas sentie présente au sein de leurs promotions lorsqu'ils étaient en formation et dans laquelle ils ne semblent pas s'inscrire à titre personnel une fois sur le terrain.

*"... il me semble que la nouvelle génération se pose moins de questions." (*gen_3 *educ_7)*

Les jeunes professionnels notent également qu'il y a moins de réflexion au sein de leur génération que dans les générations précédentes. S'ils n'ont pas forcément été formés dans cette optique, certains d'entre eux semblent s'intéresser aux échanges réflexifs avec leurs aînés qu'ils jugent stimulants et riches d'enseignement.

- Le cœur de la profession pour les éducateurs spécialisés d'aujourd'hui

*"... l'essence même de notre travail c'est le sujet et le sujet il n'a plus de place." (*gen_1 *educ_1)*

Pour les ES de la première génération (*gen_1) le métier s'articule autour de la dimension clinique, au sein de laquelle la notion de sujet est centrale. Cependant, ils notent que les évolutions du secteur ne leur permettent plus d'invoquer ces orientations théoriques dans un contexte qui ne les prend plus en considération.

*"... mes valeurs à moi n'ont pas changé, mais par contre les valeurs du secteur ont changé entre le moment où j'ai commencé à travailler et aujourd'hui." (*gen_1 *educ_3)*

Ils indiquent que malgré l'évolution des valeurs du secteur qu'ils ont vues se transformer progressivement, les leurs sont restées les mêmes, ce qui génère un profond décalage et rend difficile pour eux le positionnement professionnel dans le contexte actuel.

*"... le travail de l'éduc_spe c'est pas toujours clair finalement." (*gen_1 *educ_3)*

Ceci participe du fait qu'ils ont du mal à trouver leurs repères, à tel point que malgré leurs expériences significatives, ils ne sont aujourd'hui pas toujours en mesure de comprendre le travail que l'on attend d'eux.

*"... l'éduc_spe dans une institution c'est la personne qui connaît le mieux les adolescents..." (*gen_2 *educ_6)*

Pour les ES de la seconde génération, l'éducateur spécialisé est le professionnel central dans l'accompagnement des adolescents en institution. C'est notamment sur ce point qu'ils définissent leur cœur de métier, comme celui d'un professionnel qui a la meilleure connaissance du public.

*"... accompagner le sujet dans sa singularité..." (*gen_2 *educ_5)*

Pour cette génération, le travail consiste à accompagner chaque adolescent dans la résolution ou dans le dépassement des difficultés qui l'ont conduit dans l'Institution. Pour cela, l'ES ne propose pas de réponses standardisées mais une réponse individualisée, tenant compte des difficultés propres à chaque jeune mais aussi et surtout de ses capacités. C'est ainsi que la dimension clinique du travail est importante pour cette génération, comme elle l'est pour leurs aînés.

*"... pour moi les fondements du métier sont autour de la transmission et des valeurs..." (*gen_2 *educ_5)*

Pour eux, le fondement du métier est aussi dans l'incarnation de la personne adulte qui transmet des

valeurs. En cela, l'ES sert de support identificatoire pour les jeunes qu'il accompagne et à qui il transmet une éducation, des repères, tout en les aidant à se socialiser dans un contexte social qui ne prend pas toujours suffisamment en compte leurs différences.

*"... une des premières valeurs importantes pour devenir éduc_spé c'est l'empathie..." (*gen_3 *educ_9)*

Pour les ES de la troisième génération, ce sont les valeurs qui sont au cœur du métier, au premier rang desquelles ils placent l'empathie. Cette valeur semble centrale puisqu'elle a été mentionnée dans les discours comme un élément fondamental dans le métier d'ES par l'ensemble des générations.

*"... il y a du flou artistique sur le terrain, on fait faire à peu près la même chose aux ME et aux éduc_spé..." (*gen_3 *educ_8)*

Alors que les professionnels de la troisième génération expliquent avoir été plutôt bien préparés durant la formation à leur arrivée sur le terrain, ils constatent une situation actuelle où une confusion des rôles semble régner sur le terrain. En effet, les contraintes économiques semblent expliquer que de plus en plus de moniteurs éducateurs soient embauchés à des postes préalablement occupés par des éducateurs spécialisés. La cohabitation de ces deux professions à des postes similaires rend difficile pour les jeunes éducateurs spécialisés la compréhension qu'ils se font de la spécificité de leur profession.

5.2.3 – Analyse des résultats de la classe 1

La classe 1 correspond à 36 % du corpus, elle est plutôt portée par la première génération (gen_1), ce qui me permet d'avancer que le discours des plus anciens dans le métier est celui qui est statistiquement le plus proche du contenu de cette classe (cf. educ_2, educ_3).

Les mots saillants de cette classe (dont l'effectif est compris entre 162 et 20) sont : adolescent – travail – place – équipe – projet – quotidien – apprendre – responsabilité – écrire – niveau – demander – essayer – loi – relation – responsable – comprendre – collègue -famille – vie – ensemble – considérer – service – réunion – établissement – situation – lien – pratique – éducatif – chef – seul – fonction – collectif – réunion – fonction – chef – éducatif – collectif – action.

Les autres mots significatifs retenus (dont l'effectif est compris entre 19 et 10) sont : moyen – référence – besoin – souci – remplaçant – enfant – considération – médiation – ppa – lire – humain – extérieur – intervenir – occuper – confiance – écouter – accepter – psychologie – société – salarié – clinique – contact – papier – atelier – référent.

Le graphe de la classe 1 s'organise autour d'un terme central : adolescent.

Les variables thématiques significativement représentées dans cette classe sont :

- *responsabilite_pro, qui dans le guide d'entretien correspond à la question suivante :

Quelles responsabilités sont les vôtres aujourd'hui ? (contrôle)

- *consideration_pro, qui correspond à la question suivante :

Que pensez-vous de la considération dont vous faites l'objet dans votre lieu de travail ? (contrôle)

Une autre variable thématique est également reliée à cette classe (même si elle est statistiquement moins significative). Il me semble cependant important de la prendre en compte puisqu'elle devrait apporter des éléments complémentaires à l'analyse du discours de cette classe.

- *role_def, qui correspond aux questions :

Comment perceviez-vous le rôle de l'éducateur spécialisé avant votre entrée en formation ?

Comment avez-vous perçu son rôle grâce à la formation ? (sens)

En complément de l'analyse du graphe de la classe, ces premiers éléments me permettent de dire que le discours des professionnels les plus expérimentés (gen_1) est significativement représenté dans cette classe et qu'il s'organise autour des thèmes suivants :

- La place de l'écrit.
- Les conditions de pratique au quotidien.
- Le travail en équipe.
- Les responsabilités de l'éducateur spécialisé.
- La considération de l'éducateur spécialisé.
- Le rôle du référent éducatif dans le travail en équipe.
- L'exercice de la référence éducative envers les adolescents.

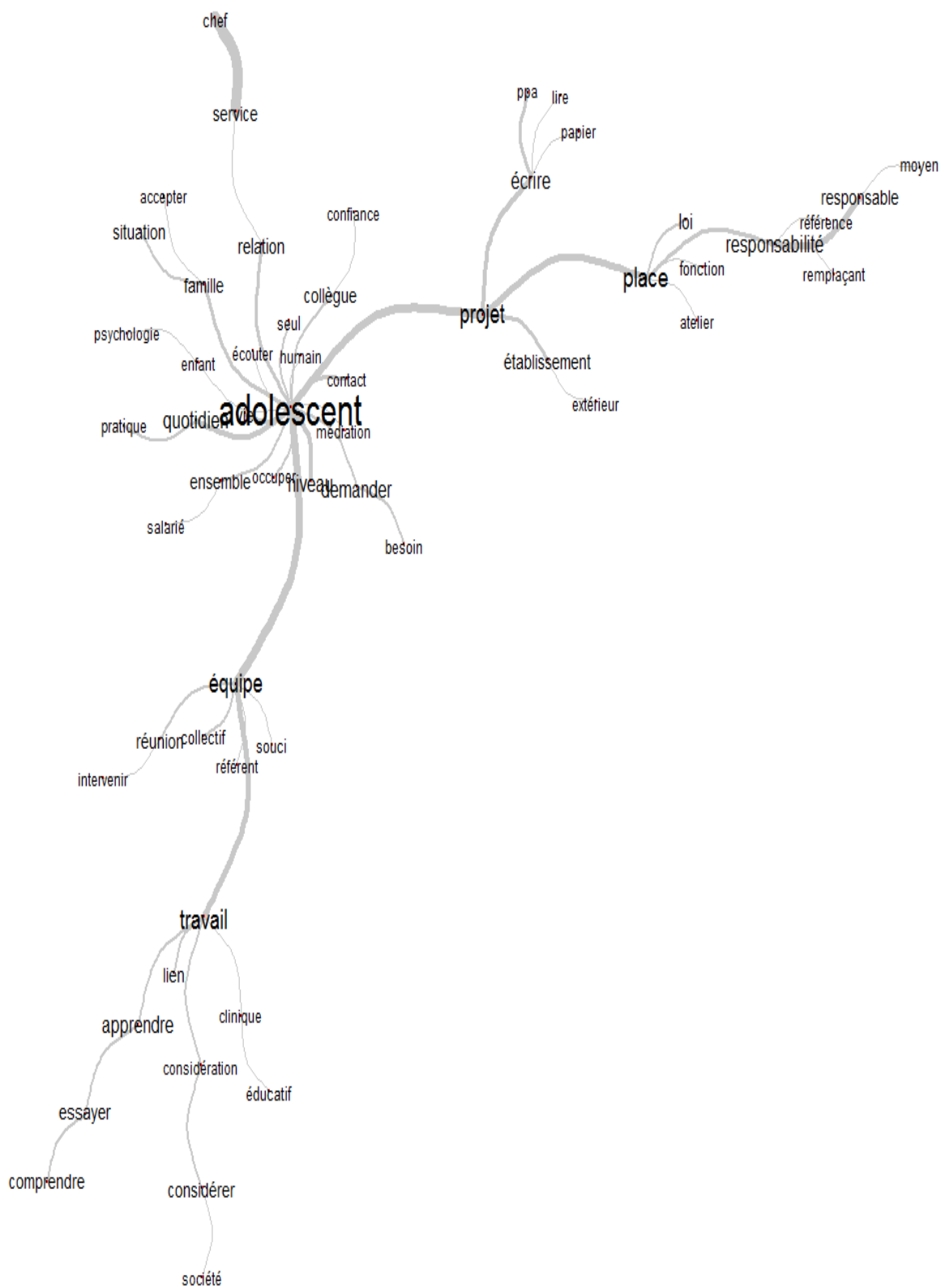


Illustration 7: Graphe de la classe 1 du corpus de textes

- La place de l'écrit

*"... je ne m'imaginai pas tous les écrits que l'éduc_spé est amené à faire..." (*gen_1 *educ_3)*

Les ES de la première génération sont surpris de l'évolution de l'écrit professionnel dans leurs pratiques. Ils déplorent l'augmentation d'une dimension administrative de leur profession.

*"... maintenant c'est l'écrit quoi, l'écrit putain, qu'est ce qu'on doit écrire..." (*gen_2 *educ_4)*

Les ES de la seconde génération déplorent eux aussi l'augmentation de la part d'écrits au sein de leur profession. Ils évoquent l'idée que l'écrit est venu remplacer les échanges relationnels dans de nombreux domaines. Cette évolution est mal vécue.

*"... tu rends ton projet de groupe, hypocritement on va te dire mais c'est vous qui l'avez écrit mais à l'arrivée il a été corrigé cinquante fois." (*gen_2 *educ_6)*

En ce qui concerne l'écriture des projets de vie des groupes éducatifs et d'unités de vie auxquels les éducateurs spécialisés sont attachés et qui ont toujours fait partie de leur pratique, ils déplorent le fait qu'ils puissent être remaniés par leur hiérarchie. Pour cette raison, ils ont l'impression d'être dépossédés d'une partie de leur autonomie professionnelle.

*"... le chef de service, le directeur ils peuvent changer ce qui a été écrit, t'es responsable de rien." (*gen_2 *educ_6)*

Le chef de service et le directeur d'établissement sont décrits comme occupant des places où ils ont tous les droits, y compris le droit de réécrire ce que les ES leur remettent. Ceci renforce chez les ES un sentiment de perte de responsabilité.

*"... je ne sais pas comment se font les écrits ici, ni comment se monte le projet..." (*gen_3 *educ_8)*

Pour les ES de la troisième génération, les écrits sont une source d'angoisse. La réforme de 2007 s'est construite sur une évolution du métier où la place des écrits a été annoncée. Cependant, s'ils affirment que la formation leur a permis de prendre la mesure de l'importance des écrits professionnels, ils disent qu'ils n'ont pas été préparés à les faire. Ceci génère un sentiment d'inquiétude pour les jeunes professionnels, qui conçoivent l'écrit professionnel comme un exercice où leur responsabilité peut être engagée dans un secteur où les droits des usagers et de leurs familles ont été réaffirmés.

- Les conditions de pratique au quotidien

*"... et le collectif d'adolescents on ne peut plus en parler, parce que il n'y a plus le temps, parce que ce n'est pas ça qu'il faut mettre à l'ordre du jour." (*gen_1 *educ_2)*

Les ES de la première génération regrettent de ne plus pouvoir consacrer de temps d'élaboration pluridisciplinaire en réunion au sujet des collectifs d'adolescents qu'ils accompagnent. Selon eux, les ordres du jour des réunions étant préparés en amont, ils ne laissent plus la place nécessaire aux E.S participants de pouvoir amener des questions qu'ils aimeraient pouvoir aborder.

*"... je sais ce que j'aimerais qu'il redevienne ce métier-là, mais c'est pas ça aujourd'hui." (*gen_2 *educ_6)*

Les ES de la seconde génération expriment comme leurs aînés une certaine forme de nostalgie dans laquelle les nouvelles évolutions du travail social sont décrites comme transformant le métier, en l'éloignant des valeurs essentielles sur lesquelles il s'est créé.

*"... sortir les éduc_spé du quotidien et les mettre plus en maître d'œuvre, en animateur de réseau..." (*gen_3 *educ_7)*

Les ES de la troisième génération ont été préparés durant leur formation à s'inscrire dans un métier qui allait évoluer pour s'éloigner progressivement de celui qu'ils connaissent aujourd'hui. Ils dénoncent ce qu'ils considèrent comme une restructuration du secteur à moindre coup où les métiers vont évoluer dans leurs formes en récupérant au passage davantage de responsabilités.

*"... il faut toujours l'aval de la direction pour monter un projet..." (*gen_3 *educ_9)*

Ils sont surpris de constater que les directions d'établissements sont tenues par des personnes qui décident, contrôlent et supervisent tout ce qui s'y joue, sans pour autant partager avec eux la réalité du quotidien de la vie institutionnelle.

*"... il y a des soirs on rentre et on pense à ce qu'il s'est passé la journée, ça travaille quoi." (*gen_3 *educ_9)*

Ils évoquent la difficulté que certaines situations engendrent pour eux, l'investissement personnel qu'elles nécessitent et le fait que parfois il est difficile de ne pas penser au travail lorsque, la journée finie, on rentre chez soi.

- Le travail en équipe

*"... si on travaille ensemble on travaille d'abord sur un projet, on conceptualise d'abord." (*gen_1 *educ_1)*

Pour les ES de la première génération, la notion de projet est essentielle. Le projet de vie du groupe ou de l'unité sur laquelle ils travaillent est un élément fort de la façon dont ils élaborent leur métier et de la façon dont ils en rendent compte dans l'Institution.

*"... on avait une marge de manœuvre considérable, c'est-à-dire qu'on avait une réunion de synthèse par semaine où le directeur était présent à chaque réunion, donc il y avait une élaboration pluridisciplinaire..." (*gen_1 *educ_2)*

Pour les ES de cette génération, le travail en équipe a longtemps été teinté d'une pluridisciplinarité qu'ils regrettent de ne plus retrouver actuellement.

*"... les interactions entre les personnes, elles ont perdu en quantité et en qualité..." (*gen_1 *educ_2)*

Ils évoquent une individualisation du travail en équipe, où les échanges ne sont plus aussi nombreux qu'auparavant. C'est en terme de perte de qualité des échanges qu'ils semblent être le plus affectés vis à vis de leurs pratiques professionnelles.

*"... quand on avait nos réunions, ben c'était énormément riche..." (*gen_1 *educ_3)*

Les réunions, auparavant espaces privilégiés du travail d'équipe n'ont plus le même intérêt, les ES n'y retrouvent plus les ressources, les éléments d'analyse qui leur permettaient de réfléchir sur leurs pratiques et de pouvoir affiner l'accompagnement qu'ils dispensent auprès du public.

*"... on peut presque se dire qu'on ne fait rien ensemble, on fait des actes les uns à côté des autres..." (*gen_1 *educ_2)*

Ils en arrivent à déplorer que l'élaboration collective n'est plus possible, car les réunions sont devenues des espaces de mise en commun d'écrits préparés individuellement et en amont, et non plus les espaces de co-construction qu'elles étaient auparavant.

*"... c'est dans l'échange des regards que se construisent les projets pour l'adolescent..." (*gen_2 *educ_5)*

Les ES de la deuxième génération rejoignent leurs aînés en affirmant que pour eux aussi il est nécessaire de pouvoir échanger en équipe pour pouvoir proposer des projets pour les adolescents qu'ils accompagnent.

*"... le travail d'équipe face à des adolescents d'ITEP est primordial" (*gen_2 *educ_4)*

L'évocation du public d'ITEP est utilisée pour insister sur l'importance du travail en équipe. Le public d'ITEP est souvent constitué de jeunes qui viennent tester les adultes dans un rapport au cadre, à la loi. C'est donc pour cela que le travail d'équipe est important, car il permet une élaboration collective aux réponses que les ES sont amenés à adresser individuellement.

- Les responsabilités de l'éducateur spécialisé

*"... j'ai suffisamment d'éthique pour être responsable..." (*gen_1 *educ_2)*

Pour les ES de la première génération (gen_1), la responsabilité professionnelle est teintée d'éthique. C'est parce qu'ils s'y réfèrent qu'ils sont capables de se sentir responsables.

*"... on se retrouve responsable de tout si il se passe un problème..." (*gen_2 *educ_4)*

Pour les ES de la deuxième génération (gen_2), l'exercice de la responsabilité fait aussi courir un risque aux professionnels de terrain car cela les engage vis à vis de la loi.

*"... il y a de plus en plus d'éduc_spé qui prennent des assurances professionnelles pour se couvrir..." (*gen_2 *educ_6)*

Les risques potentiels que peut faire courir l'exercice de la responsabilité professionnelle, conduit certains ES à prendre des assurances afin de se protéger dans un secteur jugé comme étant de plus en plus procédurier.

*"... l'éduc-spé il est censé être responsable du projet de l'adolescent..." (*gen_2 *educ_6)*

La responsabilité professionnelle est essentiellement liée au projet de l'adolescent, même s'ils affirment que, de plus en plus, il leur échappe.

*"... j'ai l'impression qu'on tend à nous déresponsabiliser..." (*gen_3 *educ_7)*

Les ES de la troisième génération (gen_3) se sentent dépossédés d'une part de leurs responsabilités. Pour eux, les nouvelles directions sont omniprésentes à tous les stades des prises de décision, ce qui donne le sentiment aux ES de ne plus vraiment avoir de responsabilités dans les orientations qui sont prises.

- La considération de l'éducateur spécialisé

*"... je me sens comment dire niée quoi, presque pas prise en considération..." (*gen_1 *educ_2)*

Les ES de la première génération (gen_1) se sentent de moins en moins bien considérés par leur hiérarchie. Ils ont le sentiment que les décisions prises ne tiennent plus compte de leur point de vue.

*"... de la part des adolescents je me sens très bien considérée..." (*gen_2 *educ_6)*

Les ES de la deuxième génération (gen_2) évoquent quant à eux le fait d'être bien considérés par les adolescents dont ils s'occupent.

*"... de la part du corps médical je ne suis pas du tout considérée (...) de la part de ma direction c'est la même chose" (*gen_2 *educ_6)*

Ils rejoignent leurs aînés en partageant avec eux le sentiment de ne pas être pris en considération par leurs cadres hiérarchiques. Ils éprouvent le même sentiment à l'égard du corps médical.

*"... je suis considérée à ma place d'éduc_spé à ma fonction de la part de mes collègues éduc_spé." (*gen_2 *educ_6)*

Par contre, ils notent que les professionnels se considèrent entre eux, ce qui leur permet de continuer à s'affirmer professionnellement.

*"... je ne pense pas qu'on puisse dire qu'aujourd'hui ce métier est bien considéré justement parce qu'on doit se battre pour bien faire son travail." (*gen_3 *educ_7)*

Pour les ES de la troisième génération (gen_3), c'est la profession qui, bien plus que les personnes, n'est plus bien considérée à sa juste place. Ceci pousse les professionnels à devoir se battre pour conserver les outils qui sont pour eux le gage d'un travail de qualité.

- Le rôle du référent éducatif dans le travail en équipe

*"... c'était l'éduc_spé référent qui construisait son réseau et qui élaborait après son travail et le partageait après avec l'équipe..." (gen_1 *educ_1)*

Pour les ES de la première génération, le rôle de référent éducatif n'a plus une place aussi centrale qu'auparavant. Ils regrettent ce changement qu'ils considèrent là aussi comme un élément explicatif de la perte de qualité de l'accompagnement des adolescents tel qu'il est proposé aujourd'hui.

*"... mes responsabilités professionnelles aujourd'hui au niveau des ordres descendants, à part la référence du PPA je n'en vois pas..." (*gen_1 *educ_2)*

Pour eux, le rôle du référent se résume aujourd'hui essentiellement à l'écriture du projet personnalisé d'accompagnement. Ils décrivent les institutions comme des environnements où les directions imposent aux professionnels de terrain des décisions qu'ils doivent ensuite appliquer sur le terrain.

*"... c'est ce qui me fait bondir très souvent en réunion, c'est que notre parole elle est jamais entendue..." (*gen_2 *educ_6)*

Lors des réunions où se prennent toutes les décisions, les ES ont le sentiment qu'on ne prend plus en considération ce qu'ils ont à dire des situations des jeunes dont ils s'occupent. La place accordée au discours du référent éducatif n'est plus la même.

*"... on me considère juste comme un exécutant..." (*gen_3 *educ_7)*

Les ES de la troisième génération (gen_3) ont le sentiment d'être mis à une place où on attend d'eux qu'ils appliquent sur le terrain, des décisions qui sont de plus en plus prises sans qu'ils y soient associés.

*"... je suis responsable d'un projet et de la façon dont je ramène mes PPA..." (*gen_3 *educ_7)*

Ils s'accordent avec leurs aînés pour dire que leur responsabilité se réduit quasiment à la référence du projet personnalisé d'accompagnement, ce qui les pousse à surinvestir cet exercice dans lequel ils essaient de faire preuve de toute leur professionnalité.

- L'exercice de la référence éducative envers les adolescents

*"... l'éduc_spé il reste le référent..." (*gen_1 *educ_3)*

Pour les ES de la première génération (gen_1), la profession d'éducateur spécialisé reste liée à la fonction de référent, malgré les évolutions qui tendent à l'en éloigner. C'est un repère essentiel dans l'exercice de leur profession.

*"... on reçoit davantage des adolescents même quand ça va pas quoi, on voit bien que après un clash il y a quand même quelque chose, un lien qui est fort quoi." (*gen_1 *educ_3)*

Ils justifient cet ancrage par la qualité de la relation que cela crée avec les adolescents. Pour eux même après un "clash", les adolescents sont capables de revenir vers l'éducateur justement à cause des liens privilégiés que cette notion de référence crée entre eux.

*"... mais aujourd'hui encore je ne me sens pas légitime avec une population d'adolescents, les adolescents de dix-sept, vingt ans j'y arrive pas" (*gen_3 *educ_8)*

Pour les ES de la troisième génération (gen_3), l'exercice de la référence éducative est difficile et demande de l'expérience. Ils attestent qu'il est difficile de l'incarner lorsque la différence d'âge n'est pas assez marquée entre les professionnels et le public.

*"... la façon d'aborder la relation éducative avec les adolescents..." (gen_3 *educ_8)*

Pour eux, la notion de référence est fondamentale dans les pratiques professionnelles. Elle est au cœur de la relation que le professionnel entretient avec le public qu'il accompagne.

5.2.4 - Analyse des résultats de la classe 2

La classe 2 correspond à 13,2 % du corpus. On peut avancer que le discours de la génération 1 (gen_1), les plus anciens dans le métier, est celui qui est statistiquement le plus proche du contenu de cette classe (cf. *educ_1, *gen_1).

Les mots saillants de cette classe (dont l'effectif est compris entre 39 et 20) sont : direction – dispositif – sujet.

Les autres mots significatifs retenus (dont l'effectif est compris entre 19 et 10) sont : loi – cadre – institution – pensée – directeur – choisir – quotidien – perdre – compétence – devenir – politique – effet – droit – institutionnel – public – comprendre – inscrire – accompagner – centre – action – risque – acteur.

La variable thématique la plus significativement représentée dans cette classe de discours est la variable :

- *autonomie_pro, qui dans le guide d'entretien correspond à la question suivante :

Votre statut de professionnel vous permet-il d'être suffisamment autonome dans votre métier ? (contrôle)

Deux autres variables thématiques sont également reliées à cette classe de discours (même si elles sont statistiquement moins significatives). Il me semble cependant important de les prendre en compte puisqu'elles devraient apporter des éléments complémentaires à l'analyse du discours de cette classe. Il s'agit des variables :

- *consideration_pro, qui dans le guide d'entretien correspond à la question suivante :

Que pensez-vous de la considération dont vous faites l'objet dans votre lieu de travail ? (contrôle)

- *responsabilite_pro, qui correspond à la question :

Quelles responsabilités sont les vôtres aujourd'hui ? (contrôle)

En complément de l'analyse du graphe de la classe, ces premiers éléments me permettent de dire que dans cette classe, le discours des professionnels les plus expérimentés est significativement représenté autour de propos liés aux évolutions législatives que le secteur a connues et qu'il s'organise autour des thèmes suivants :

- la place de la loi dans le dispositif
- la place des publics accompagnés au sein du dispositif.
- la place de l'équipe de direction et le rapport à la loi.
- le sentiment que les pratiques ne font plus appel aux compétences des professionnels.

C'est autour de ces quatre thématiques, et sur la base d'extraits d'interviews (obtenus grâce au concordancier) que nous allons maintenant effectuer l'analyse du discours de la classe 2.

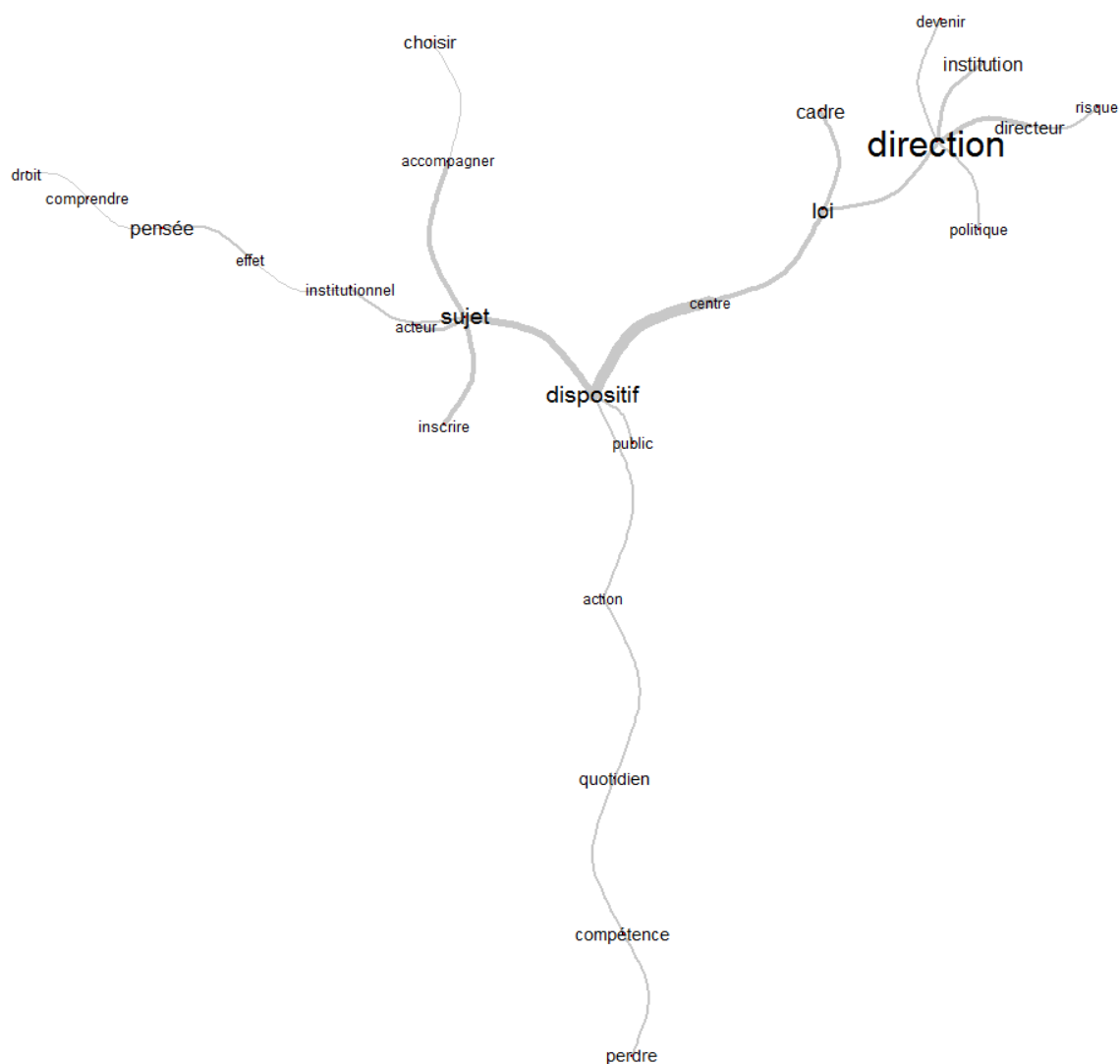


Illustration 8: Graphe de la classe 2 du corpus de textes

- La place de la loi dans le dispositif

*"... c'est plus l'utilisateur qui est au centre du dispositif, c'est la loi." (*gen_1 *educ_2)*

Les ES de la première génération regrettent que la loi ait envahi toutes les instances d'élaboration et qu'elle cristallise à leur avis toutes les préoccupations institutionnelles. Selon eux, les établissements médico-sociaux se préoccupent davantage aujourd'hui de la mise en place des changements institutionnels que l'arrivée des nouvelles lois impose, que du devenir des publics qui leur sont confiés.

*"... être dans les règles, être dans la loi euh... mais avant c'était pas ça qui prégnait, c'était vraiment qu'est-ce qu'on foutait ensemble, qu'est-ce qu'on faisait avec les adolescents..." (*gen_1 *educ_2)*

L'arrivée de nouvelles lois dans le travail social est vécue par les ES de la première génération comme un basculement des priorités du secteur qui est préjudiciable à la dimension collective de leur travail tel qu'ils ont eu l'habitude de l'exercer auparavant.

*"... et donc j'ai commencé dès mon entrée à l'ASE à mesurer l'espace de fossé qui existait entre la loi, la réalité du terrain et la difficulté à protéger des adolescents compte-tenu de la loi qui venait de passer." (*gen_2 *educ_5)*

Les ES de la seconde génération ont connu l'arrivée des nouvelles lois et déplorent eux aussi la façon dont elles sont appliquées sur le terrain. Ils notent qu'elles révèlent des incohérences car elles ne garantissent pas forcément un meilleur accompagnement des publics.

*"... l'utilisateur au centre du dispositif tout ça c'est la loi 2002 et 2005..." (*gen_2 *educ_6)*

Ces nouvelles lois s'accompagnent d'un nouveau vocabulaire, ce qui exprime bien plus un changement d'orientation dans le travail social qu'un simple glissement sémantique.

*"... si il y a tous ces protocoles et toutes ces lois, c'est qu'il a dû y avoir des incidents avant..." (*gen_3 *educ_9)*

Pour les ES de la troisième génération (gen_3), les lois de 2002 et de 2005 ne constituent pas un changement puisque c'étaient les lois en vigueur lorsqu'ils ont effectué leur formation. Ils les ont donc complètement intégrées et essaient même d'en justifier le rôle en leur trouvant une légitimité dans la rénovation des dispositifs qu'elles ont engendrée.

- La place des publics accompagnés au sein du dispositif

*"... l'essence même de notre travail c'est le sujet et le sujet il n'a plus de place." (*gen_1 *educ_1)*

Les ES de la première génération (gen_1) expriment l'importance de la clinique dans leur conception du métier et regrettent qu'elle ne soit plus prise en considération dans les dispositifs actuels. Invoquer la clinique dans le travail social aujourd'hui expose les professionnels à une série de critiques où leur discours est jugé archaïque puisque reposant sur des cadres théoriques qui ne font plus partie des grilles de lecture actuelles.

*"... moi ce que je trouve paradoxal, c'est qu'il y a des lois qui te disent que l'enfant, l'adolescent, est au centre du dispositif, moi je l'ai jamais aussi senti décentré du dispositif que maintenant." (*gen_1 *educ_2)*

Ils déplorent également une contradiction entre les textes de loi et la façon dont ils sont appliqués au sein des Institutions qui les emploient. Alors que la loi accorde une place centrale à "l'usager", les professionnels dénoncent que c'est bien la loi qui centralise les préoccupations et non plus le "sujet".

*"... ça engage vachement moins de responsabilité de s'en référer au dispositif que de s'en référer au sujet..." (*gen_2 *educ_5)*

Les ES de la seconde génération (gen_2) décrivent une réalité où les dispositifs actuels s'organisent à travers la moindre responsabilité que cela engage pour la direction et non plus par rapport aux besoins du public. Le fonctionnement institutionnel est décrit comme déshumanisé.

*"... le dispositif est quantifiable et évaluable, là où le sujet ne l'est pas..." (*gen_2 *educ_5)*

Pour eux, les fonctionnements institutionnels sont orientés par une logique néo-libérale, l'atteinte d'objectifs quantifiés et évaluables. C'est ce qui explique l'importance de la notion de dispositif dans le travail social et la disparition progressive de la notion d'humain dans les discours des dirigeants.

- La place de l'équipe de direction et le rapport à la loi

*"... les commandes elles viennent d'en haut et elles descendent vers le bas par des filtres, par plusieurs filtres, les filtres de la direction..." (*gen_1 *educ_2)*

Le travail social est décrit par les ES de la première génération comme de plus en plus contraint par des commandes qui viennent de leurs supérieurs hiérarchiques. Il évoquent un fonctionnement institutionnel pyramidal où s'exercent seulement des échanges unilatéraux qui viennent des cadres

et s'imposent aux professionnels de terrain.

*"... c'est comme le directeur qui va embaucher des salariés qui correspondent au projet ou pas eh ben le directeur général va embaucher des directrices et ou des directeurs qui vont correspondre à ce que lui il aimerait qui se fasse aux directions d'établissements." (*gen_2 *educ_4)*

Pour les ES de la seconde génération, ce système pyramidal fonctionne aussi au niveau associatif, puisque les directions générales des associations sont décrites comme choisissant des directeurs d'établissement qui correspondent aux besoins des politiques associatives, sur la base de critères qui sont détachés de la réalité des besoins du terrain.

*"... ils ont dû voir en management que c'était bien de consulter les équipes, mais ils ne font que les consulter, ils ne prennent pas en compte ce qu'on dit..." (*gen_3 *educ_7)*

Les cadres actuels sont décrits comme faisant du *management*, ce qui est jugé péjorativement par les ES, y compris ceux de la troisième génération. Leur façon de gérer les équipes est très critiquée par les ES, qui ne se sentent pas pris en considération.

*"... il y a la direction qui suit, il y a la direction qui impose, il y a la direction qui abandonne..." (*gen_3 *educ_8)*

Les jeunes professionnels de la troisième génération d'ES regrettent le fait que les directeurs d'établissement soient éloignés du terrain et des équipes. Ils décrivent des situations où ils se sentent contraints dans leurs pratiques, seuls sur le terrain, et peuvent même aller jusqu'à éprouver un sentiment d'abandon.

*"... les directions se protègent..." (*gen_3 *educ_9)*

Ils dénoncent le fait qu'il y a un sentiment d'insécurité des professionnels de terrain actuellement, car ils ne se sentent plus soutenus par l'Institution qui les emploie. Bien au contraire, ils décrivent un fonctionnement où selon eux, ce sont les structures, les directions qui se protègent, y compris des professionnels qu'elles emploient.

- Le sentiment que les pratiques ne font plus appel aux compétences des professionnels

*"... non je perds de ma compétence parce que je rentre dans le moule..." (*gen_1 *educ_1)*

Les ES de la première génération (gen_1) estiment que s'ils acceptent de modifier leurs pratiques dans le sens où les nouveaux dispositifs les contraignent à le faire, c'est au prix de la perte d'une

partie de leurs compétences.

*"... si je perds de cette compétence-là, je vais tomber dans l'asservissement." (*gen_1 *educ_1)*

Ce risque de voir disparaître tout ou partie de leurs compétences les inquiète, car ils ont le sentiment que cela renforcera leur rapport déjà contraint dans les institutions actuelles. Renoncer à certaines compétences reviendrait à concéder du terrain à ceux qui ne les prennent déjà pas assez en considération et réfutent l'intérêt de leur discours.

*"... la légalité c'est ce qui est en train de forger notre action au quotidien" (*gen_1 *educ_2)*

Ils décrivent une évolution du secteur où c'est la loi qui est en train d'orienter toutes les logiques et la façon dont elles orientent les actions au quotidien.

*"... on s'inscrit dans de la généralité donc moi au niveau des repères je ne sais plus trop où est mon curseur..." (*gen_1 *educ_2)*

Les orientations prises par le travail social laissent de moins en moins de place au singulier. Les dispositifs créent un cadre général qui par l'intermédiaire de procédures, de protocoles vise à apporter des réponses standardisées à des situations qui soulèvent pourtant des questions singulières. La tendance n'est plus à l'élaboration de réponses individualisées, mais plutôt à la généralisation, la standardisation de réponses-types à des catégories de questions.

*"... il faut qu'on mette le sens après avoir posé l'organisation." (*gen_2 *educ_4)*

C'est ainsi que pour les ES de la deuxième génération (gen_2) l'organisation prend le pas sur le sens. Alors qu'ils ont connu une période où c'était le sens qui guidait les pratiques, ils décrivent aujourd'hui un fonctionnement où c'est l'organisation, le dispositif qui les orientent.

"... la pratique c'est inscrire dans la réalité ce que tu as appris dans la théorie..." (gen_2 educ_5)

Ceci est d'autant plus déstabilisant pour les professionnels qui affirment que leurs pratiques reposent sur un ancrage théorique. Il y a donc opposition de logiques entre la façon dont les ES pensent leurs actions et la logique d'évolution des établissements aujourd'hui.

6 – Discussion des résultats

Sur la base de l'analyse des résultats que nous venons d'effectuer grâce à la CHD, nous allons maintenant procéder à leur discussion à la lumière du cadre théorique de l'implication professionnelle, selon les trois variables de sens, repères et sentiment de contrôle sur lequel il repose.

6.1 - Analyse factorielle de correspondance des classes de discours

Pour cela, nous allons utiliser un graphe de l'AFC (Analyse factorielle de correspondance) qui montre la répartition des prises de position selon deux axes factoriels (horizontal et vertical). Ceci nous permettra d'analyser les discours de classes en les mettant en lien avec le modèle théorique, dans une discussion qui permettra d'apporter des éléments de réponse à notre hypothèse selon laquelle, **les expériences de formation des éducateurs spécialisés agissent sur la forme que prend leur implication professionnelle sur le terrain.**

Nous allons donc pouvoir prendre en compte « les rapports de proximité ou d'éloignement des différentes parties du corpus caractérisées par la CHD les unes par rapport aux autres. » (P. Marchand, 1998, cité par St-Jean, 2002, p. 112) car l'AFC permet de rendre compte de la construction de sens en mettant en perspective les oppositions ou les rapprochements entre les classes.

Selon St-Jean (2002, p. 112) ce type d'analyse permet de situer « les données dans un espace de faible dimension avec une perte d'information minimale qui met en évidence les différences de prises de position en dégagant les facteurs. »

Selon A. Valence (2010, p.110) l'AFC « va croiser les classes obtenues et le vocabulaire afin d'obtenir une représentation spatiale des oppositions » et permet le « ... développement des facteurs concourant à l'organisation de ces oppositions au sens où elle nous indique quelle variable contribue (ou non) à l'organisation des classes lexicales. De ce fait, l'AFC nous informe de l'ancrage des discours mis à jour, en les rattachant aux personnes qui les ont produits. »

L'AFC a permis d'isoler le facteur 1 reprenant 42,19 % de l'inertie¹⁸, pour 32,78 % d'inertie attribuée au facteur 2.

18 Ce qui correspond à sa contribution à la création de l'axe.

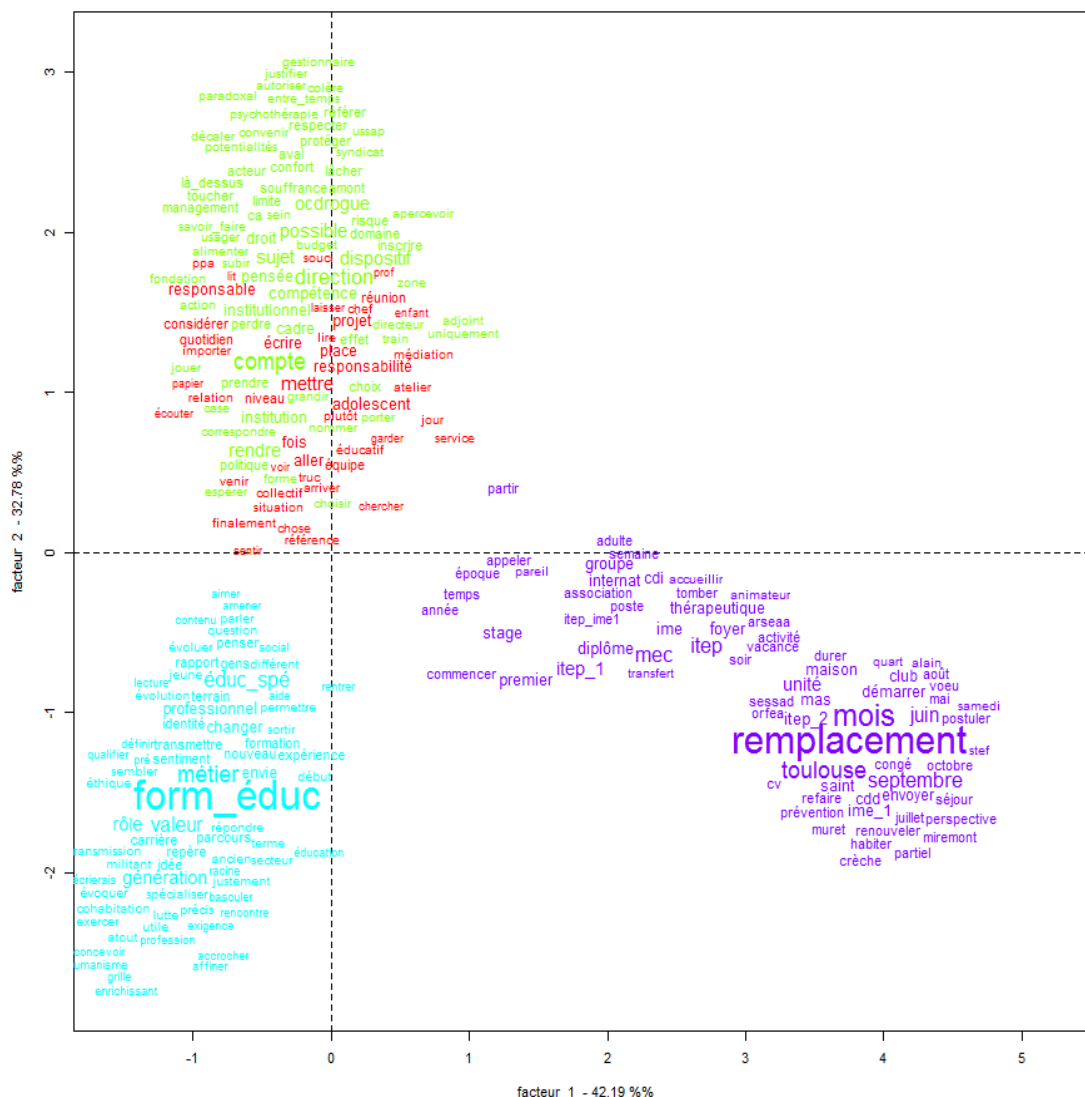


Illustration 9: Projection axiale des classes du corpus

Le premier facteur (facteur 1 ou axe horizontal) organise les points de vue allant des conditions d'exercice de la profession aujourd'hui dans ses rapports avec le parcours de professionnalisation (le professionnel confirmé) jusqu'aux premières expériences professionnelles qui comprennent les stages et les remplacements de début de carrière (le professionnel débutant).

Le deuxième facteur (facteur 2 ou axe vertical) organise les points de vue à propos de la réalité du secteur telle qu'elle est perçue par les ES aujourd'hui entre évolution de la profession et des dispositions légales, jusqu'à la singularité de leur parcours ce qui comprend à la fois leur parcours de professionnalisation ainsi que leurs premières expériences professionnelles.

Ces deux facteurs nous ont permis d'identifier deux tendances.

Le facteur 1 nous montre une première tendance selon laquelle on note une opposition entre la

classe 4 relative aux premières expériences professionnelles et les classes 1, 2 et 3 respectivement liées aux évolutions de la profession d'ES, aux évolutions légales du secteur et au parcours de professionnalisation.

Le facteur 2 nous montre une seconde tendance selon laquelle on note une opposition entre les classes 1 et 2 liées à la réalité du terrain aujourd'hui (évolutions de la profession et du secteur) et les classes 3 et 4 liées au parcours singulier des professionnels (entre parcours de professionnalisation et premières expériences professionnelles).

Cette présentation graphique qui fait suite à une présentation des variables sous la forme de CHD nous permet d'affiner l'analyse des résultats avant d'entamer leur discussion en rapport avec le cadre théorique.

6.2. La réalité du secteur

Les classes de discours 1 et 2 sont proches dans leur projection axiale. Situées au nord du graphique elles se mélangent de façon assez homogène tout en étant rattachées à la même génération, celle des anciens (*gen_1).

Afin d'éviter la redondance du propos, nous proposons de discuter cette proximité des deux classes avant d'entamer celles qui se réfèrent aux oppositions selon les deux facteurs de l'AFC. Ainsi, nous pourrions définir ce que nous entendons par "réalité du secteur" et qui correspond à la somme des discours issus des classes 1 et 2.

La classe 1 correspond à l'exercice de la profession telle qu'il est vécu aujourd'hui par les ES.

La classe 2 correspond aux évolutions qui selon les ES ont impacté le secteur depuis le début des années 2000.

Ces deux discours abordent deux dimensions en étroite liaison, différentes mais complémentaires, la première étant la conséquence de la seconde. Il y a donc bien une interrelation entre ces deux classes de discours qui nous amène à vouloir les unifier dans notre propos autour de l'appellation "réalité du secteur". En cela, nous ne souhaitons pas gommer les distinctions entre les classes de discours mais simplifier la discussion des résultats qui suit, en invoquant une complémentarité entre deux discours de classes qui s'auto-alimentent, ce que nous allons démontrer maintenant.

Les ES expriment une perte de sens de leur travail qui n'a plus la même place que ce qu'ils ont connu précédemment. Ils affirment qu'il n'est plus au centre des débats qui déterminent les pratiques

et ressentent une perte du sens de leur action dans le secteur par rapport à leur début de carrière à cause des changements qui sont apparus dans le secteur au début des années 2000.

Pour Michel Chauvière (2007) le travail social est entré à cette époque-là dans une nouvelle ère où les impératifs gestionnaires ont pris le dessus sur ses missions premières. Les orientations prises par les responsables d'établissements et de services aujourd'hui semblent davantage se focaliser sur les conditions d'organisation et d'inscription dans un système économique que sur les conditions de réalisation de l'activité telle qu'elle est effectivement proposée aux bénéficiaires par les acteurs. Ceci s'explique par une série de remaniements, générateurs depuis de nombreuses années de malaises qui sont l'expression de l'opposition des discours et des logiques des dirigeants et des praticiens.

Les ES de la première génération mettent en avant la nécessité de devoir défendre "coûte que coûte" le sens de leurs pratiques, puisque ce principe qui est au cœur même de leur identité professionnelle, est contesté dans les nouvelles orientations que prend le travail social. Cette importance est majorée par le fait qu'elle leur a été transmise par les anciens qui les ont précédés et qui ont beaucoup participé à leur professionnalisation. C'est donc parce qu'ils refusent de se contenter de répondre à la question « comment le faire ? » que les ES insistent avec autant d'énergie sur celle du « pourquoi le faire ? ». Mais leurs efforts à essayer de maintenir un niveau de réflexion au sein des réunions et des instances d'élaboration sont décrits comme vains, puisque les évolutions politiques s'accompagnent de dispositifs dans lesquels la question du sens semble dénigrée, à un point tel que même les argumentaires les plus aboutis ne suffisent plus à influencer sur les décisions. La quête actuelle de rationalisation des organisations génère de la part des cadres le refus de perdre du temps à argumenter des décisions qui doivent répondre à des normes d'évaluations et non plus être justifiées. Les ES de la première génération expliquent qu'ils sont donc obligés de lutter pour défendre un sens auquel ils se réfèrent dans l'élaboration de leurs pratiques. En cela, ils réaffirment l'importance du bien fondé de leurs actions en les justifiant sur la base d'une nécessaire réflexion que les directions prises par le travail social actuellement ne prennent plus en considération.

Pour P. Gaberan (2003, p. 10) « Ce sont moins les techniques éducatives, les savoir-faire professionnels, les initiatives d'équipes ou les dispositifs innovants qui font défaut qu'une réassurance quant au bien-fondé de leur action et la certitude que celle-ci n'est pas conduite pour rien. C'est ce même doute qui, des années 1950 aux années 1980, a mené les éducateurs spécialisés à s'interroger sans cesse sur leur identité. Qu'ils cessent de le faire et le silence sera moins le signe d'une réponse trouvée que celui d'une normalisation acceptée ! »

Il y a donc bien un conflit à ce sujet, qui nous permet de dire que la variable **sens** du modèle théorique n'est pas activée pour les ES de la première génération car, malgré l'importance que ces derniers lui accordent, les établissements dans lesquels ils exercent ne leur permettent plus de

l'interroger.

La formation qu'ont suivie les ES de la première génération visait à développer des aptitudes personnelles, alors que sa dernière réforme a amené la notion de référentiel de compétence. Ce qui était spécifique à leur formation est donc éloigné des exigences professionnelles actuelles (qui se basent sur le nouveau référentiel métier) et est source de perte de repères professionnels pour les anciens professionnels.

Mais pour M. Autes (1999, p. 261) « ... on ne serait pas devant une évolution ancien/nouveau, comme tend à le formuler une perception répandue, mais devant un déplacement structurel du social. » Ce ne serait donc pas une perte de professionnalité des anciens qui expliquerait leur perte de repères mais les évolutions entreprises par le travail social qui ne laisseraient plus la place nécessaire à son expression. Nous l'avons déjà vu, les remaniements du secteur se sont accompagnés d'une évolution sémantique et d'une mise en indicateurs des objectifs et des moyens. Ceci a amené une modification des repères puisque jusque-là les métiers du social étaient imprégnés d'une logique, d'un vocabulaire et d'outils d'évaluations qui leur étaient propres et qui souvent s'élaboraient en interne. Cette perte de référence à la terminologie qui a accompagné le développement du secteur et par laquelle s'exprime encore aujourd'hui la professionnalité des anciens, se heurte à l'incompréhension des jeunes professionnels et des cadres hiérarchiques qui eux se basent sur un référentiel rempli d'indicateurs. Ceci est le fait de dispositifs qui pensent l'organisation du secteur en amont.

Pour M-A Dujarier (2015) un dispositif correspond à un ensemble de prescriptions selon lesquelles l'action est organisée de façon détaillée avant qu'elle ait lieu et déterminée loin d'elle. C'est sur la base de ces dispositifs que les nouveaux modes de *management* s'organisent en recherchant l'optimisation rationnelle de l'action. Le dispositif transforme alors l'activité, annihile les relations entre les individus car il vient faire médiation dans les rapports sociaux, qui deviennent abstraits et désincarnés. Pour Dujarier (ibid) il s'adresse à des *homo dispositivus* dont on attend qu'ils participent davantage à l'entretien du dispositif censé organiser leur travail, qu'au travail en lui-même. Alors si il y a bien mise en conformité des établissements médico-sociaux aux dispositifs qui sont censés les structurer, elle s'accompagne d'une perte de qualité du travail dans le secteur. La quête de rationalisation permanente n'amène alors pas une meilleure productivité et irait même jusqu'à l'entraver, puisque chaque changement demande du temps d'adaptation et de réorganisation, ce qui s'avère finalement néfaste à l'activité professionnelle qui ne retrouve plus les repères sur lesquels elle se fondait jusque-là.

Les priorités institutionnelles ne sont alors plus orientées vers le travail réalisé à base de clinique, de

relation d'aide ou de soin (pourtant lié aux repères professionnels des ES), mais consistent plutôt à rendre compte de l'application d'un dispositif qui répond aux recommandations économiques et légales. En cela, les ES semblent expliquer qu'ils sont confrontés à certaines interdictions dans ce qu'ils proposent de mettre en place.

Ce sentiment de perte de repères est accentué par le fait que même la formation s'est dotée de ce nouveau champ lexical dans la dernière réforme, ce qui renvoie aux anciens professionnels l'impression qu'ils ne sont plus opérationnels, puisque non conformes aux critères de compétences établis actuellement. Le projet de réingénierie des diplômes qui devrait voir le jour en septembre 2018 risque d'accentuer encore davantage ce sentiment. Donc ce qui faisait la spécificité de la formation d'éducateur spécialisé en terme d'accompagnement à l'affirmation d'aptitudes personnelles a disparu au détriment de l'affirmation à un référentiel de compétences.

Ainsi l'évolution professionnelle des ES est vécue de façon négative, synonyme de perte de compétences, de perte de professionnalité, de perte de repères, mais vu qu'avouer ses doutes, ses interrogations peut être perçu comme un aveu d'impuissance qui risquerait de catégoriser les acteurs comme incapables, le silence sur leur ressenti semble être devenu la règle.

Les ES de la première génération s'installent alors dans une espèce de fatalisme, persuadés que les changements qu'ils ont vécus et qui les ont particulièrement impactés sont les premiers d'une série qui continuera inéluctablement à s'imposer à eux. Ceci les conduit à adopter une posture en retrait où ils deviennent attentistes, préférant fermer les yeux en attendant des jours meilleurs.

Ils évoquent cependant qu'ils peuvent compter sur la considération de leurs collègues, car il y a une solidarité des professionnels entre eux dans l'affirmation collective d'une légitimité professionnelle. Une seconde source de considération pour les ES leur vient directement du public, qui leur adresse une forme de reconnaissance eu égard à la place qu'ils occupent auprès d'eux. Cette double considération les conforte dans une certaine forme de légitimité professionnelle qui vient du terrain et renforce le malaise de ne pas se sentir mieux considérés par leurs supérieurs. Il y a donc une situation aliénante pour les ES qui recueillent au quotidien des éléments de satisfaction professionnelle qui sont systématiquement niés par les responsables de l'organisation dans laquelle elle s'inscrit. Ceci engendre pour les ES un sentiment de perte de repères dans la façon de concevoir et d'organiser leurs pratiques professionnelles, qu'ils lient aux dispositifs actuels qui ne laissent plus de place pour la personnalisation des pratiques.

Il y a donc bien une tension à ce sujet, qui nous permet de dire que la variable **repères** du modèle théorique n'est pas activée pour les ES de la première génération.

Les réorientations que le secteur a connues sous l'impact de nouvelles lois sont avancées pour

expliquer ce que les ES jugent comme situation intenable pour eux. Ils ont l'impression d'être niés dans ce qu'ils disent et dans ce qu'ils sont, qu'ils n'ont plus leur place dans les prises de décision et qu'on leur demande d'appliquer ce que d'autres ont décidé pour eux et sans eux.

Le rôle de l'ES est donc perçu aujourd'hui comme celui d'un exécutant qui doit se conformer à ce qu'on lui demande de faire et surtout à la façon dont il doit le faire. Ces professionnels continuent alors à dénoncer cette situation, mais l'indifférence à ce sujet de leurs cadres hiérarchiques les épuise et tend à les isoler des professionnels les plus jeunes qui ne comprennent pas toujours un tel acharnement à défendre l'indéfendable.

C'est d'ailleurs pour cela que pour les ES de la première génération, ceux de la troisième génération sont des exécutants, puisqu'ils ne partagent pas avec eux le même besoin de défense du sens des pratiques, ayant eux-mêmes été formés selon un "référentiel de compétences" qui laisse supposer que la dernière mouture de la formation apporte davantage d'importance à la question de "comment le faire ?" qu'à celle de "pourquoi le faire ?"

Les ES de la première génération expriment le fait qu'ils se sentent contraints dans leurs pratiques professionnelles. La réorganisation du secteur les a progressivement dépossédé de leur liberté d'action, ce qui les amène aujourd'hui à penser qu'ils sont victimes d'une perte de responsabilités et d'un manque de considération. Ce manque de considération est aussi lié pour les ES aux évolutions que le secteur a connues, évolutions qui se sont accompagnées d'un changement du profil des cadres hiérarchiques qui supervisent et imposent l'orientation que doit prendre le travail des praticiens.

Pour R. Lafore (2009) le travail des cadres a évolué à la suite de l'apparition de la loi de 2002 rénovant l'action sociale, lorsque le *new public management* a fait son apparition. Les établissements ne répondent plus à une logique verticale, mais sont soumis à une obligation de s'engager dans une auto-normalisation (projet d'établissements, règlement de fonctionnement, évaluation) tout en participant à une mise en réseau pour s'inscrire dans les schémas territoriaux actuels. Ceci engendre pour les cadres du secteur un rapport de plus en plus distancié avec leurs équipes ainsi qu'avec les bénéficiaires des établissements et services, à mesure que leur travail est de plus en plus empreint de gestion.

Cette perte de souveraineté des établissements dans le choix des orientations qu'ils doivent mettre en œuvre, renforce le sentiment de perte de contrôle des ES, qui comprennent bien que leurs cadres hiérarchiques sont eux-mêmes contraints à appliquer des décisions qu'ils n'ont pas forcément choisies, ce qui annihile toute possibilité pour ces différents acteurs de pouvoir s'entendre sur des réajustements communément décidés.

Dans ce contexte et selon le tryptique d'Ardoino (cf. supra p. 48) les ES se sentent simples agents d'une organisation dans laquelle ils ne peuvent qu'appliquer les directives qui leur sont adressées.

Pour toutes ces raisons, ils se sentent en décalage avec les nouvelles demandes sociales qui s'expriment dans le secteur. Ils dénoncent l'obligation d'utiliser des supports et outils qui leur semblent davantage utiles pour répondre aux objectifs d'évaluations auxquels les établissements sont soumis qu'aux nécessités d'évaluation qualitative permettant d'améliorer les pratiques.

Ils contestent la pertinence des outils que leurs directions leur demandent de mobiliser car ces derniers leur semblent éloignés de leurs préoccupations de terrain. Ces outils visent une standardisation des pratiques qui se justifient par le gain "d'économie de soi" que les réponses-types qu'ils amènent représenteraient pour les professionnels qui n'ont plus à apporter de réponses individuelles au cas par cas. Pour eux, ces nouveaux outils sont aux antipodes de ce qu'ils auraient pu imaginer. Ils sont l'expression d'une inversion des logiques qui est telle que même les professionnels les plus expérimentés sont obligés de réactualiser les outils nécessaires à l'exercice de leur profession.

Ils affirment cependant qu'ils arrivent à déployer des outils qui leur sont propres, qu'ils élaborent eux-mêmes de façon à réussir à améliorer leur compréhension de l'environnement actuel, en trouvant les moyens de pouvoir s'y adapter et de répondre aux demandes sociales actuelles qui leur sont adressées. Ces outils qu'ils mobilisent pour répondre à ce qu'ils vivent comme des injonctions paradoxales, parce qu'elles ne correspondent pas à ce qu'ils estiment nécessaire à l'élaboration de leurs pratiques professionnelles, sont davantage édifiés sur la base de l'expérience accumulée que grâce aux apports de la formation qu'ils ont suivie. La place accordée dans ce contexte à la transmission des anciens semble importante puisqu'elle s'enracine aussi dans une réalité de terrain qu'ils essayent d'opposer à une organisation qui ne la prend pas assez en considération.

C'est ainsi que les ES de la première génération continuent à affirmer une professionnalité que l'organisation ne recherche plus, en adoptant des outils construits sur la base de leurs expériences dans une démarche qui en appelle au militantisme et au refus de se satisfaire des outils imposés par les dispositifs actuels.

En ce sens on peut affirmer que la variable **sentiment de contrôle** du modèle théorique est activée pour les ES de la première génération. Ils semblent ancrer ce sentiment de contrôle dans une professionnalité issue de leur expérience professionnelle et non pas des apports théoriques de la formation qu'ils ont suivie.

6.3. Les premières expériences professionnelles

Comme nous l'avons vu précédemment le facteur 1 du graphe de l'AFC nous montre une tension entre la classe 4 qui correspond aux premières expériences professionnelles et les classes 1, 2 et 3 qui correspondent à la "réalité du secteur" et au parcours de professionnalisation.

La classe 4 est rattachée à la deuxième génération (*gen_2). Nous allons donc en discuter le contenu dans son opposition avec la classe 3 rattachée à la troisième génération et aux classes 1 et 2 rattachées à la première génération.

La classe 4 évoque tout d'abord la question des stages, dont les ES de la seconde génération s'accordent à reconnaître l'importance dans le cheminement qui leur a permis de concevoir le rôle de l'éducateur spécialisé. Cette aide à la définition du rôle de l'ES est liée aux souvenirs qu'ils ont de leur passage en centre de formation, comme moyen d'avoir pu opérationnaliser un contenu de formation jugé trop théorique. Par cet apport qu'ont eu les stages pour eux, ils rejoignent la prise de position des ES de la troisième génération.

Pour autant si les stages ont pu les aider à définir le rôle de l'ES c'est dans un complément pratique et utile pour eux durant leur période de pré-professionnalisation, mais qu'ils jugent insuffisant dans la réactualisation qu'ils en font aujourd'hui alors qu'ils sont en poste et ont un recul supplémentaire qu'ils n'avaient pas à l'époque. En cela, ils semblent évoquer une certaine forme de "naïveté" du stagiaire qui n'étant pas encore mis en situation concrète de responsabilité sur le terrain ne peut mesurer complètement tous les aspects du rôle professionnel.

Leur niveau d'expérience actuel leur permet de percevoir le rôle de l'ES aujourd'hui de façon beaucoup plus controversée et nuancée que celle avec laquelle ils l'appréhendaient à l'époque où ils étaient stagiaires. Leurs expériences de stages s'étant déroulées avant les changements qui ont impacté le secteur, elles se sont avérées finalement insatisfaisantes dans la définition du rôle professionnel tel que les ES le définissent aujourd'hui.

Ils vont même jusqu'à affirmer que le rôle de l'ES est de moins en moins clair pour eux, car les changements du secteur ont fait basculer la compréhension du rôle et des valeurs liées aux métiers sur lesquelles ils s'étaient appuyés au début de leur carrière.

L'exposition actuelle à la "réalité du secteur" les perturbe dans la compréhension qu'ils croyaient avoir acquise sur la direction et la signification de leurs missions et ce qui fait lien avec les conditions d'exercice actuelles.

En ce sens, nous pouvons affirmer que la variable **sens** du modèle théorique n'est pas activée pour les ES de la deuxième génération.

Ils accordent cependant une grande importance à la transmission inter-générationnelle qui au cours des stages, leur a permis d'échanger avec des anciens, qui leur ont transmis des repères professionnels qui les ont aidés à structurer une identité professionnelle, fondements sur lesquels ils se repèrent encore aujourd'hui. Les anciens sont décrits comme des professionnels compétents dont l'expertise a pu être un élément fondateur dans la construction d'une identité professionnelle, car elle

a su compenser les manquements des discours théoriques des centres de formation. À ce propos, la question de la trop grande distance des formateurs par rapport au terrain est souvent dénoncée, ce qui contraste avec l'importance capitale qu'a eue la rencontre avec les professionnels de terrain durant les stages.

Pour les ES de la deuxième génération les premiers remplacements sont vécus comme éléments marquant un début de carrière, sans pour autant être suffisants pour entamer un processus de professionnalisation à cause de l'instabilité des situations professionnelles qu'ils induisent. Ils leur permettent cependant de se confronter à une certaine réalité du secteur en leur faisant découvrir la difficulté à trouver un poste ainsi que la précarité qui accompagne les débuts de carrière et les difficultés qui lui sont spécifiques. C'est donc avec une certaine appréhension et dans la découverte d'une forme d'insécurité que s'est déroulée l'entrée dans la profession.

Le passage de la place de stagiaire à celle d'éducateur spécialisé remplaçant permet aux jeunes professionnels d'être considérés différemment par les employeurs. On leur confie des responsabilités qu'on ne peut pas confier à un stagiaire et ils doivent pour la première fois les assumer directement dans une relation d'aide à un public auprès duquel ils interviennent avec un statut de professionnel.

Pour autant cette période est jugée comme déstabilisante, non seulement sur le plan personnel puisqu'elle se déroule pour eux dans une relative précarité mais aussi sur le plan de la professionnalisation puisqu'ils sont exposés à des conditions d'exercice qui ne leur permettent pas d'affirmer leur légitimité, de construire leur identité professionnelle, dans la mesure où ils naviguent dans un ensemble de services plutôt que de se stabiliser au sein d'une équipe et d'un projet. Être remplaçant c'est souvent exercer sur une grande variété de services qui ne laissent pas suffisamment le temps de pouvoir s'investir dans l'accompagnement des publics et donc de pouvoir nouer une vraie relation éducative, alors que c'est à la base de la profession.

En ce qui concerne la tension avec le parcours de professionnalisation, les ES de la deuxième génération expriment comme leurs aînés une perte de repères aujourd'hui par rapport à ce qu'ils avaient cru capitaliser lors de leurs premières expériences professionnelles. Là encore, les évolutions qui ont impacté le secteur ont été vécues comme déstabilisantes puisque les fondements sur lesquels ils ont basé leur construction identitaire lors de leur début de carrière ont volé en éclat à leur apparition.

Pour résumer, les ES de la deuxième génération évoquent un début de carrière où les premières expériences professionnelles ont été déstabilisantes pour eux puisque inscrites dans un contexte de précarité et d'instabilité liées à une multiplicité de postes occupés, qui se double d'une poursuite de carrière où, alors qu'ils ont accédé à un poste de titulaire, les repères acquis ont volé en éclat sous

l'impact des évolutions du secteur. Ceci nous permet donc de conclure que **la variable repères du modèle théorique n'est pas activée pour les ES de la deuxième génération.**

Les remplaçants s'exposent à un manque de stabilité financière, puisque les revenus ne sont pas garantis et qu'ils sont contraints de multiplier les employeurs pour s'assurer un niveau de ressources minimum. Les ES de la seconde génération décrivent donc les remplacements à la fois comme une période riche de multiplication d'expériences et de découvertes professionnelles, mais aussi comme une période où ils se heurtent aux difficultés d'un secteur à une place où ils sont particulièrement fragilisés. En effet, ils exercent dans des conditions où ils ne peuvent faire preuve de toutes leurs potentialités, en étant exposés à des difficultés singulières (les jeunes abusent souvent de la patience des remplaçants ainsi que de leur manque d'assurance et d'expérience) qu'ils préfèrent garder sous silence, de peur d'être considérés comme incompetents et de ne plus être rappelés par les employeurs.

C'est ainsi que ces premières expériences professionnelles sont vécues comme une période teintée de contraintes où les ES expriment ne pas avoir eu une autonomie suffisante. Ils expriment l'impossibilité de pouvoir s'opposer à des demandes venues de leurs cadres hiérarchiques du fait de la précarité de leur situation (s'opposer à une demande d'un membre de l'équipe de direction expose là encore au risque de ne plus être appelé pour de nouveaux remplacements).

C'est ainsi, que les ES de la seconde génération expriment la façon dont le secteur a limité leurs marges de manœuvre dès le début de leur carrière, avant que les évolutions du secteur viennent poursuivre ces mesures coercitives par l'évolution des orientations qu'il a prises en contrariant du même coup leur parcours de professionnalisation.

L'ensemble de ces éléments nous permet de dire que **la variable sentiment de contrôle du modèle théorique n'est pas activée pour les ES de la deuxième génération.**

6.4. Le parcours de professionnalisation

Comme nous l'avons vu précédemment le facteur 2 du graphe de l'AFC nous montre une tension entre d'un côté les classes 3 et 4 qui correspondent respectivement au parcours de professionnalisation et aux premières expériences professionnelles et de l'autre côté les classes 1, 2 qui correspondent à la "réalité du secteur".

Pour rappel, la classe 3 est rattachée à la troisième génération (*gen_3), la classe 4 à la deuxième génération (*gen_2) et les classes 1 et 2 à la première génération (*gen_1). Nous allons donc maintenant discuter cette opposition.

La classe 3 liée au parcours de professionnalisation des ES évoque la formation d'éducateur

spécialisé, mais également l'entrée dans la profession dans un partage des rôles et des valeurs professionnelles avec des pairs après un processus de formation et au sein d'organisations qui exigent que les acteurs déploient de nouvelles compétences. Ceci renvoie à la notion de professionnalisation telle que R. Wittorski (2007) la définit selon trois sens différents :

- « *la professionnalisation des activités* » qui renvoie à l'idée que les activités liées à une profession sont professionnalisées quand elles s'inscrivent dans une organisation sociale à laquelle elles contribuent.

- « *la professionnalisation des acteurs* » qui suppose l'acquisition grâce à un double processus de transmission/production, d'un ensemble de savoirs et de compétences qui sont nécessaires à l'exercice de la profession. Ce niveau participe à la construction d'une identité professionnelle.

- « *la professionnalisation des organisations* » qui renvoie aux organisations qui génèrent et attendent un niveau d'expertise et de compétence. Cela donne une finalité au degré de professionnalisation des acteurs.

Ce que nous nommons "parcours de professionnalisation" renvoie au niveau de professionnalisation des acteurs de Wittorski, mais la discussion dans laquelle nous proposons de l'inscrire nécessite de le mettre en perspective avec les niveaux de professionnalisation des activités et des organisations.

Le parcours de professionnalisation (classe 3) aborde donc l'ensemble des éléments qui ont permis aux ES de se former à leur profession. Le discours est davantage lié à l'ensemble des expériences de formation qu'ils ont traversées et parmi lesquelles les premières expériences (parfois avant d'entrer en formation), les stages (pendant la formation) et le fruit des transmissions inter-générationnelles semble avoir là encore bien plus d'importance que le contenu des cours qu'ils ont reçus dans les centres de formation ce qui explique que selon le facteur 2, le parcours de professionnalisation s'exprime dans un lien avec les premières expériences professionnelles (classe 4).

Le parcours de formation (en centre de formation) est central dans cette prise de position. Il est décrit comme la période où s'ancrent les valeurs du métier, le rôle de l'ES. Mais le parcours de professionnalisation ici évoqué ne se limite pas aux apports théoriques de formation que les professionnels ont reçus dans les différentes écoles de formation (et à propos desquels, comme nous l'avons vu avec les autres générations, ils adoptent plutôt un discours critique).

Ce qui leur permet de définir le rôle et les valeurs de l'ES tient davantage à des expériences issues du terrain lors des stages, à la découverte d'un public, ce qui renvoie à la première voie de professionnalisation décrite par Wittorski (2007) qui correspond à une « logique de l'action » et repose sur le niveau de formation "sur le tas" en lien avec la figure du "collègue". C'est cette voie de professionnalisation qui leur permet de construire les premiers éléments fondateurs de leur développement professionnel. C'est donc bien parce qu'ils auront observé sur le terrain qu'ils auront

pu accéder aux premiers éléments de définition du rôle de l'ES et aux valeurs qu'il incarne sur le terrain.

Pour les ES de la troisième génération, les cours qui leur étaient dispensés en centre de formation ne les ont pas préparés à l'arrivée sur le terrain. Il y avait même un profond décalage entre le discours jugé trop théorique des centres de formations et la réalité du terrain à laquelle ils étaient confrontés en arrivant en stage. Ceci est confirmé par les échanges qu'ils ont eus pendant leurs stages avec les professionnels expérimentés à propos de l'évolution des valeurs de la profession sous l'influence des changements qui ont impacté le secteur depuis une dizaine d'année. Donc, si les premiers stages les ont aidés dans leur définition du rôle de l'ES, il les ont aussi confrontés à la réalité d'un secteur exposé à une perte de sens, ce qui les a profondément marqués, au point qu'ils ressentent une perte de sens de la définition d'un rôle qu'ils croyaient avoir acquis au début même de leur carrière. Ceci renvoie à une autre voie de professionnalisation de Wittorski (ibid), celle de « logique de réflexion et de l'action » par laquelle il convient pour l'acteur de réussir à construire des compétences pratiques déclinables de façon opérationnelle sur le terrain sur la base des contenus théoriques issus des cours en centre de formation. Parce que le rôle de l'ES s'interprète au quotidien dans un contexte social particulier et devant un public (personnes accompagnées, collègues, direction, partenaire), il ne peut se percevoir dans toute sa complexité seulement sur la base d'éléments de définition théoriques qui ne seraient pas mis à l'épreuve sur le terrain par l'acteur. Mais si la confrontation avec le terrain a aidé les ES de la troisième génération à définir le rôle de l'ES, elle les a également exposés à la perte de sens auxquels les professionnels expérimentés sont confrontés. Donc, si les stages leur permettent de compléter une définition sur un plan théorique du rôle de l'ES qu'ils ne peuvent transposer sur le terrain car elle ne fait plus sens chez les professionnels expérimentés qui leur servent de modèles, c'est que cette voie de professionnalisation est entravée dans le secteur. Ceci montre bien qu'on ne peut penser la professionnalisation des acteurs sans penser la professionnalisation des activités et des organisations et nous permet de conclure que la variable **sens** du modèle théorique n'est pas activée chez les professionnels de la troisième génération.

Si les stages ont permis aux ES de la troisième génération d'acquérir les premiers éléments de définition du rôle du métier, ils semblent avoir heurté l'acquisition des repères professionnels et la construction de l'identité professionnelle.

Les jeunes professionnels arrivent sur le terrain dans une période où le secteur est en crise et où les repères de bon nombre de professionnels aguerris ont volé en éclat sous l'impact des restructurations et des changements d'orientations induits par les nouvelles réglementations.

Alors que le rôle de l'éducateur spécialisé et les valeurs qu'il incarne sont liés à la question de

l'action telle qu'il la décline auprès des publics accompagnés, la question des repères professionnels est directement liée à l'environnement institutionnel dans lequel ils prennent place.

C'est ainsi que les jeunes professionnels constatent une confusion dans les repères professionnels, liée au fait qu'aujourd'hui dans le secteur médico-social les éducateurs spécialisés et les moniteurs éducateurs semblent exercer les mêmes fonctions, ce qui entretient une perte de repères sur le terrain. Ils constatent que, notamment dans les IME, les ES et les ME ont les mêmes missions, ce qui ne les aide pas à définir clairement les repères professionnels.

Ceci renvoie à la troisième voie de professionnalisation de Wittorski (ibid), celle de « réflexion sur l'action » qui consiste en la transformation de compétences produites dans l'action en savoir d'action, validés par le groupe professionnel et transmissibles à d'autres générations. D'après le discours des ES de la troisième génération cette voie de professionnalisation semble en panne dans le secteur. Avec des repères professionnels qui ne sont pas stabilisés puisque l'arrivée sur le terrain ne suffit pas à compléter la définition qu'en donnent les centres de formation, c'est la construction de l'identité professionnelle qui se retrouve malmenée.

De plus, ils sont particulièrement impactés par la perte de repères des professionnels des autres générations, qui malgré leur expérience significative expriment le sentiment que leurs propres repères professionnels ont volé en éclat, puisqu'ils sont maintenant remis en cause dans un contexte institutionnel où on cherche à les redéfinir à leur place et sans concertation.

Ainsi dépossédés de toutes capacités à pouvoir participer aux instances qui redéfinissent les repères professionnels, les discours semblent indiquer que la quatrième voie de professionnalisation de Wittorski (ibid) « logique de réflexion pour l'action » est elle aussi en panne.

Cet ensemble de difficultés qu'expriment les jeunes professionnels dans la construction de leur identité professionnelle s'explique par une incapacité à déterminer des repères professionnels cohérents et partagés avec les autres générations et génère une réelle souffrance à leur début de carrière (et après la formation lorsqu'ils arrivent sur le terrain) qui va jusqu'à la remise en cause de leur choix pour cette orientation professionnelle, pour laquelle ils évoquent déjà la possibilité de changer de voie, tant qu'ils ne sont pas trop âgés.

Lorsqu'ils arrivent sur le terrain (souvent en tant que remplaçants dans un premier temps), les jeunes professionnels dont le contenu de formation et les critères de certification sont postérieurs à 2007 et prennent en compte les lois 2002-02 et la loi 2005 (celles qui sont à l'origine de la transformation de l'histoire pour les deux premières générations) décrivent le discours de certains anciens comme passéiste, ne relevant pas forcément d'éléments indispensables à la construction de leur identité professionnelle. Pour eux, s'il y a des choses à apprendre des anciennes générations c'est plus dans un registre "d'illustration anecdotique" de ce qui se faisait avant qu'ils peuvent en tirer un

quelconque bénéfice, que dans le registre de l'accompagnement à la professionnalisation à ce qu'il faut faire maintenant. Ceci renvoie à la cinquième voie de professionnalisation de Wittorski (ibid), la « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » et qui correspond aux situations de travail dans lesquelles un tuteur (ici les anciennes générations) assure une fonction de transmission, de co-construction des pratiques, qui là encore semble être en panne dans le secteur.

Pour les ES de la troisième génération les relations inter-générationnelles sont donc une option d'échange intéressante, mais pas un élément repéré comme fondamental dans la construction de leur identité professionnelle. En ce sens, ils s'opposent vraiment aux ES des deux autres générations pour qui cette question est vraiment fondamentale, car pour ces derniers l'expérience professionnelle des anciens est associée à une richesse supplémentaire qu'il est fondamental d'acquérir de façon à mieux se situer dans le continuum historique du secteur.

L'ensemble de ces éléments nous permet de dire que la variable **repères** du modèle théorique n'est pas activée pour les ES de la troisième génération.

Pour les ES de la troisième génération le parcours en centre de formation a été très riche et très utile au tout début de leur parcours de professionnalisation dans la mesure où il les a aidés à devenir ce qu'ils sont aujourd'hui.

Pour autant, tous expriment une grande désillusion qui ne cesse de se renforcer à mesure qu'ils s'installent dans la profession, car ils mesurent progressivement non seulement les écarts entre ce à quoi ils se sont préparés pendant leur formation et qui ne correspond pas à la réalité de ce qu'ils trouvent sur le terrain, mais aussi l'usure et le désarroi des générations plus expérimentées qu'eux qui n'arrivent plus à justifier leur professionnalité.

Cet ensemble de contraintes génère un sentiment de manque de liberté pour les jeunes professionnels qui dès les premières années de leur carrière envisagent déjà une reconversion professionnelle. Ils ne sentent pas prêts à exercer toute leur vie au sein d'une profession dont l'avenir est teinté de pessimisme et où les perspectives de gratification et d'évolution semblent limitées. Ce sentiment que l'avenir du secteur ne leur permettra pas de pouvoir bénéficier d'une autonomie grandissante à mesure que leur expérience se renforcera est donc un élément qui vient particulièrement impacter le début de carrière des jeunes professionnels.

Ces éléments nous permettent donc de conclure que la variable **sentiment de contrôle** du modèle théorique n'est pas activée chez les ES de la troisième génération.

6.5. Différences générationnelles chez les éducateurs spécialisés

Les ES des trois générations expliquent les changements du métier par les évolutions du secteur qui

s'organise désormais davantage sur la base de dispositions légales que du sens qui guidait jusque-là les pratiques. Ceci est le signe d'une évolution professionnelle contrainte dans un environnement qui réduit l'étendue des possibles.

Mais chaque génération n'a pas le même rapport à ces changements structurels, puisque les plus anciens les ont vécus, quand les jeunes professionnels en ont entendu parler (pendant la formation ou via la transmission inter-générationnelle).

Comme nous l'avons vu précédemment (cf. supra 3.2.2. ... et le recours difficile à une mémoire collective du métier) nous avons appuyé cette recherche autour de l'idée d'un acte fondateur (selon C. Attias-Donfut), celui de la formation initiale, qui, en fonction des réformes qui ont accompagnées ses évolutions depuis 1967, ont crée trois générations d'ES dont nous avons émis l'hypothèse que **leurs expériences de formation agissent sur la forme que prend leur implication professionnelle sur le terrain.**

Si chacune de ces trois générations se distingue bien par rapport à un évènement fondateur spécifique (la formation qu'ils ont suivie), elles adoptent des prises de positions nuancées sur un autre évènement fondateur unique (celui de la promulgation de la loi 2002-02 et de celles qui ont suivies) pour expliquer les changements que le métier a connus ces dernières années.

Comme nous l'a démontré V. Hass (cf. supra, 3.2.2. ... et le recours difficile à une mémoire collective du métier) il y a une différence de proximité par rapport à cet évènement entre ceux qui l'ont vécu et ceux qui en ont entendu parler. C'est pour cela que, bien que les trois générations expliquent sur la base du même évènement fondateur les changements que la profession a connus, ils ne les expriment pas de la même façon et n'évoquent pas ces évolutions selon la même proximité. Chaque génération a une façon particulière de se situer par rapport à cet acte fondateur en fonction de l'expérience singulière qu'elle en a eue dans son parcours de professionnalisation.

Pour les ES de la première génération l'évocation de cet évènement de l'histoire réactive chez eux des sentiments empreints de nostalgie vis à vis d'une période révolue où la profession était encore ancrée dans un humanisme qui n'a plus sa place ni dans les discours, ni dans les dispositifs actuels.

Pour les ES de la deuxième génération il renvoie à un bouleversement qui les a marqués après le début de leur carrière et avec lequel ils n'arrivent pas à composer aujourd'hui.

Pour les ES de la troisième génération il renvoie à un changement qui, bien qu'annoncé en formation, aura nécessité qu'ils arrivent sur le terrain en tant que professionnels pour en mesurer pleinement les effets. Si les premiers stages leur ont donné le sentiment d'arriver à bien comprendre le rôle de l'ES, leurs premières expériences professionnelles (après la formation) leur ont montré une autre réalité, les amenant à remettre en cause leur poursuite de carrière.

7 - Synthèse

À la lumière des éléments d'analyse qui précèdent, nous allons maintenant procéder à une synthèse des résultats afin de déterminer quelle forme d'implication professionnelle correspond à chaque génération d'éducateur spécialisé. Pour cela, nous allons regrouper l'ensemble des éléments d'analyse afin de déterminer la présence ou l'absence d'activation de chaque variable du modèle théorique en fonction de chaque génération.

Comme nous l'avons vu avec l'AFC, il n'y a que la variable **sentiment de contrôle** qui semble avoir une forme active pour les ES de la première génération. L'absence d'activation des deux autres variables (**sens** et **repères**) ne les empêche pas de retrouver un certain degré d'autonomie dans leurs pratiques qu'ils arrivent à mobiliser grâce à l'assurance et à la technicité que leur longue expérience leur confère. Pour autant, leurs repères sont malmenés, ils ne trouvent pas de sens à la portée de leur action telle qu'on leur propose de la conduire, mais arrivent cependant à s'en accommoder par une renégociation personnelle, grâce à laquelle ils réadaptent ce qu'ils vont faire d'une demande à laquelle ils s'opposent. Pour cela, ils vont répondre en respectant la forme demandée, tout en aménageant "en cachette" une autre forme qui leur correspond mieux. Par cela, ils arrivent à exercer un contre-pouvoir par lequel ils activent un sentiment de contrôle, ce qui nous permet de dire que **les ES de la première génération ont une forme d'implication professionnelle active.**

L'AFC nous a permis de conclure que les trois variables du modèle théorique (**sens, repères et sentiment de contrôle**) n'étaient pas activées pour les ES de la seconde génération.

En effet, nous avons vu que cette génération dénonçait (comme celle de leurs aînés) les changements survenus dans le secteur qui sont à l'origine d'une perte de repères pour eux. Le sens qu'ils accordent alors à leur pratique est empreint d'incohérence, car exposé à des injonctions paradoxales. Alors qu'ils considèrent que le parcours de professionnalisation s'étale tout au long de la vie, celui-ci est particulièrement impacté par les incohérences qu'ils ressentent sur le terrain, ce qui les empêche de comprendre à quoi ils servent, sinon à remplir la fonction d'exécutant qui n'a plus la possibilité de pouvoir agir en situation d'autonomie et de responsabilité. Ils se disent contraints dans un environnement où ils n'ont plus de marge de manœuvre. Alors qu'ils sont approximativement à la moitié de leur carrière, ils pensent que de nouvelles évolutions vont continuer à voir le jour et ils expriment de l'inquiétude quant à leur devenir si leur professionnalité devait être davantage contestée. Ce sentiment d'insécurité est majoré par la tendance actuelle qui

consiste pour les établissements à se séparer progressivement des ES en faveur d'autres professionnels qui coûtent moins chers, ce qui diminue les perspectives de pouvoir évoluer professionnellement. Il y a donc une sorte de résignation à garder son poste qui se double d'un espoir de pouvoir un jour faire autre chose de sa vie.

L'ensemble de ces éléments nous permet de dire que les trois variables du modèle théorique ne sont pas activées et que **les ES de la deuxième génération ont une forme d'implication professionnelle passive.**

L'AFC nous a enfin permis de conclure que les trois variables du modèle théorique (**sens, repères et sentiment de contrôle**) n'étaient pas activées pour les ES de la troisième génération.

Nous avons vu que l'arrivée sur le terrain des jeunes professionnels (après leur formation) s'était accompagnée d'une confrontation douloureuse à la réalité de celui-ci. Passer du statut de stagiaire à celui de professionnel ayant des responsabilités mais ne pouvant plus les exercer dans une démarche d'autonomie est difficile pour la jeune génération d'ES. De plus, ils sont particulièrement impactés par le discours des professionnels des générations qui les précèdent, dont le discours, teinté de perte de repères et de résignation, ne les rassure pas quant à leur choix d'orientation professionnelle. Cette génération exprime le regret de ne pas avoir été suffisamment bien préparée à la réalité du secteur, même si ses membres gardent un discours plutôt positif sur les apports que la formation a eus pour eux. Ils semblent alors expliquer l'idée que la formation a été aidante pour se former à une profession, dont l'exercice est devenu impossible à cause de la réalité du secteur qui a évolué sous l'impact de contraintes issues de dispositions légales qui ne laissent plus de latitude aux professionnels de terrain. Ils rejoignent leurs aînés sur ce point dans une prise de position commune. L'ensemble de ces éléments nous permet de dire que les trois variables du modèle théorique ne sont pas activées et que **les ES de la troisième génération ont une forme d'implication professionnelle passive.**

8 - Conclusion

8.1. Éléments de conclusion

La recherche que nous venons de présenter ici s'enracine dans un projet de reprise d'étude d'un praticien, qui, ayant découvert les possibilités qu'offrent les sciences de l'éducation de pouvoir ré-interroger le réel par l'adoption d'outils et de références théoriques pluridisciplinaires, s'est employé à faire le "pas de côté" nécessaire à l'adoption de la posture d'un apprenti-chercheur. J'ai alors décidé de m'intéresser au secteur dans lequel j'exerce depuis 1996, celui du travail social, puisque c'est à partir d'interrogations liées à ses évolutions que j'ai décidé de reprendre le chemin de l'université. On pourrait penser que la "boucle est bouclée" mais rien n'est moins sûr, tant la tentative scientifique de répondre à une question nous amène de nouveaux éléments d'intelligibilité de ce que l'on interroge, qui conduisent alors davantage à multiplier les questions qu'à se satisfaire de ce que l'on trouve. C'est du moins le sentiment qui domine à la fin de ce travail, car si nous arrivons au terme de l'écriture du mémoire de fin d'étude de Master 2, il reste l'impression de se retrouver dans la situation initiale tant les pistes que cela ouvre pour nous sont multiples.

En effet, le travail social qui a été le terrain d'étude de cette recherche se transforme à un rythme soutenu. Après avoir été interrogé par cette frénésie de changements qui le restructurent sans cesse en tant que praticien, c'est l'apprenti-chercheur qui en fait maintenant les frais. Alors que vous avons entamé cette recherche avec l'absence de définition juridique du travail social en France, l'État vient d'en publier une définition officielle en l'inscrivant dans le code d'action sociale et des familles. Si cette définition a le mérite de rompre avec le sentiment confus qui régnait jusque-là, sa lecture laisse dubitatif tant elle comporte des zones d'ombre. Elle confirme cependant les orientations que les professionnels ressentent sur le terrain « ... le travail social contribue à promouvoir, par des approches individuelles et collectives, le changement social, le développement social et la cohésion de la société... »¹⁹ puisqu'elle précise les missions sociales auxquelles il doit répondre sans rien dire de la place qu'y tiennent les acteurs à qui elles sont confiées.

Notre intérêt s'est porté sur la profession d'éducateur spécialisé dont le diplôme d'État (DEES) fête cette année son cinquantenaire. Il a connu trois réformes qui ont permis de constituer trois générations d'éducateurs spécialisés avec qui nous avons réalisé des entretiens semi-directifs afin de tester l'hypothèse selon laquelle **les expériences de formation des éducateurs spécialisés agissent sur la forme que prend leur implication professionnelle sur le terrain.**

Les résultats obtenus nous permettent de valider positivement cette hypothèse puisque une

19 Cf. Annexe 1 : Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social (p. 126)

génération (celle des anciens) montre une forme d'implication professionnelle active, là où les deux autres générations ont une forme d'implication professionnelle passive. Ce qui nous permet de valider l'hypothèse tient à l'activation de la **variable sentiment de contrôle** pour les ES de la première génération qui est liée à leur capacité de pouvoir répondre aux demandes qu'on leur adresse en s'autorisant à retraduire les attentes sociales en actions conciliables avec leur professionnalité. Les anciens éducateurs spécialisés justifient leur capacité à pouvoir garder un certain sentiment de contrôle dans la façon d'incarner leur rôle d'éducateur spécialisé par une professionnalité issue d'un parcours de professionnalisation qui doit davantage à l'expérience professionnelle qu'aux contenus théoriques de la formation. C'est ainsi que les **expériences de formation** évoquées dans notre hypothèse rejoignent un parcours de professionnalisation où la part de l'expérience, du vécu sur le terrain est au cœur même du développement professionnel qu'elle suppose, ce que la formation d'éducateur spécialisé essaye de prendre en compte depuis toujours avec la notion d'alternance.

De plus, le travail social ayant beaucoup évolué, les générations se sont croisées, ont échangé et ont construit un "matériel formatif" qui s'est longtemps transmis entre les générations, même si cette transmission semble aujourd'hui être en panne. Il appartient donc aux ES de la deuxième génération d'essayer de transmettre ce qu'ils s'accordent à reconnaître comme fondamental à propos des apports de la transmission dans leur parcours de professionnalisation (comme les ES de la première génération) à des ES de la troisième génération qui n'ont pas l'air d'en ressentir le besoin alors qu'ils manifestent pourtant une grande souffrance dans l'exercice de la profession pour des raisons qui semblent liées à un déficit expérientiel. Nous pouvons donc dire que notre hypothèse est validée dans la mesure où les expériences de formation des ES de la première génération leur permettent d'avoir une implication professionnelle de forme active, ce qui n'est pas le cas des deux autres générations.

Les orientations prises par le travail social aujourd'hui engendrent une perte de repères, de sens et de sentiment de contrôle pour la plupart des professionnels (exception faite des plus anciens qui partiront prochainement à la retraite). C'est le signe d'un secteur qui s'éloigne tous les jours davantage de la référence aux figures historiques, aux ancrages théoriques, aux savoirs expérientiels qui les ont précédés sur le terrain. Si cela suscite l'incompréhension des acteurs de terrain qui ont commencé leur carrière avant la réforme du diplôme de 2007, cela suscite presque l'indifférence de ceux qui se sont formés après.

Ces différences générationnelles d'ancrage vis à vis des références du secteur font que le discours des travailleurs sociaux expérimentés apparaît aujourd'hui comme désuet, empreint d'une autre époque que la situation économique d'aujourd'hui ne permet plus d'invoquer aussi bien au niveau

des jeunes générations d'ES que des cadres qui s'inscrivent dans les orientations managériales actuelles. La question du sens n'est plus de taille à lutter contre la question du coût et il est difficile aujourd'hui pour les acteurs de terrain de continuer à argumenter sur la direction de leurs actions, là où on a pensé pour eux (et sans eux) le guide des bonnes pratiques à appliquer.

En échouant à trouver la rhétorique et l'argumentaire nécessaires pour s'opposer au néo-libéralisme, le travail social a concédé des espaces de liberté qui l'ont vidé de son sens et qui nécessiteraient pour les reconquérir de solides bases théoriques et expérientielles afin de permettre à ses acteurs de reconquérir une place d'expertise, et ainsi réussir à sortir l'usager du centre du dispositif pour remettre l'individu au cœur des préoccupations.

8.2. Limites de la recherche

La plupart des recherches rencontrent des biais, des difficultés qu'elles n'avaient pas anticipées ou qu'elles n'ont pas réussi à dépasser. Au moment de conclure ce travail de recherche, il nous semble important de rendre compte des limites que comporte ce travail et à propos duquel nous souhaitons apporter quelques commentaires. Ceci nous permet de relativiser la portée de cette recherche en la resituant à sa juste place d'exercice de validation de fin d'étude de Master.

Nous avons opté pour une recherche guidée par la réalisation d'entretiens semi-directifs afin de pouvoir procéder à une analyse qualitative des résultats. Mais l'échantillon de population retenu, constitué de neuf éducateurs spécialisés, n'est pas suffisant pour garantir une scientificité du propos. Ce biais est majoré par le fait que nous avons constitué trois sous-groupes dans l'échantillon et que nous avons procédé à une analyse et une discussion des résultats en parlant de générations de professionnels, sur la base de seulement trois interviewés par génération. Ceci ne nous permet pas de dire que les discours recueillis sont représentatifs des générations évoquées, car le nombre de personnes interrogées n'est pas suffisant pour pouvoir garantir les critères de fiabilité et de validité des résultats que nous avons énoncés.

Nous avons également fait le choix d'annoncer notre double statut de praticien et d'apprenti chercheur avant chaque entretien. Si cette proximité avec les personnes interviewées a facilité les prises de rendez-vous, nous n'avons pas pu pour autant limiter les "allant de soi" et autres "sous-entendus" qu'un "collègue" comprend intuitivement sans qu'on ai besoin de le dire. Ceci à généré beaucoup de réponses incomplètes, de phrases en suspens, autant de matériel lexical qui aura échappé à l'analyse d'IRaMuTeQ et n'aura pas été pris en compte dans les résultats.

8.3. Perspectives

Au moment où un nouveau projet de réforme de la formation des ES est annoncé pour septembre 2018, nous constatons que les deux dernières réformes ne permettent pas aux professionnels concernés d'avoir une implication professionnelle de forme active. C'est pourtant le cas pour ceux qui ont connu sa première version, celle qui est réputée la plus éloignée des orientations actuelles. Ce qu'il y a de paradoxal dans cette situation c'est que c'est l'expérience de terrain qui permet aux anciens de garder une implication active dans le contexte contraint actuel, alors qu'ils ont suivi la formation qui justement laissait le moins de place au terrain.

Ceci nous amène alors à formuler diverses questions de départ qu'il pourrait être intéressant de mettre à l'épreuve dans des recherches ultérieures :

La formation d'éducateurs spécialisés prépare-t-elle suffisamment les étudiants qui la suivent à l'exercice d'une professionnalité rendue difficile sur le terrain ?

La formation d'éducateurs spécialisés accorde-t-elle assez d'importance aux savoirs expérientiels accumulés par les générations passées dans la préparation à l'arrivée sur le terrain des nouvelles générations de professionnels ?

Les évolutions incessantes du travail social (et des formations qui y sont liées) permettent-elles encore aujourd'hui à de nouveaux professionnels de pouvoir s'y situer ?

Il serait également intéressant de pouvoir refaire cette recherche en l'ouvrant à un plus grand nombre de personnes interrogées. Pour pouvoir garantir une meilleure représentativité de chaque génération, il faudrait faire une vingtaine d'entretiens avec des professionnels issus de chacune d'entre elles, ce qui permettrait en plus de toucher davantage d'établissements médico-sociaux et d'améliorer la significativité des résultats.

9 - Bibliographie

Ouvrages :

- Attias-Donfut, C. (1988). Génération, histoire, mémoire. Dans *Sociologie des générations : l'empreinte du temps* (p. 165-186). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Autes, M. (1999). *Les paradoxes du travail social* (p. 219-301). Paris, France : Dunod.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, France : J. Vrin.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans P. Bourdieu (dir.) *La misère du monde* (p. 1389-1447). Paris, France : Éditions du seuil.
- Burnay, N. (2009). Introduction. Dans N. Burnay et A. Klein (dir.) *Figures contemporaines de la transmission* (p. 11-20). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Capul, M. et Menchi, P. et Bordron, J. (2000). *Les origines des centres de formation de personnels sociaux et éducatifs à Toulouse (1938-1964)*. Toulouse, France : Éditions Eres.
- Chauvière, M. (2007). *Trop de gestion tue le social : Essai sur une discrète chalandisation*. Paris, France : Éditions la Découverte.
- Chevallier, D. et Civa, I. (1991). L'introuvable objet de la transmission. Dans D. Chevallier (dir.) *Savoir faire et pouvoir transmettre*, (Collection Ethnologie de la France vol. 6, p. 1-11). Paris, France : Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Darre, J-P. (1991). Savoirs locaux et renaissance des productions agricoles. Dans D. Chevallier (dir.) *Savoir faire et pouvoir transmettre*, (Collection Ethnologie de la France vol. 6, p. 101-112). Paris, France : Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Dujarier, M-A. (2015). *Le management désincarné*. Paris, France : Éditions la Découverte.
- Fustier, P. (2006). D'un temps à l'autre. Dans H. Borie Bonnet (dir.). *Une maison d'enfants à caractère social dans 50 ans d'histoire. André Vialle et le Rucher (1953-2003)*. Lyon, France : Le Rucher.
- Fustier, P. (2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé* (2ème édition). Paris, France : Dunod.
- Gaberan, P. (2003). *La relation éducative : un outil professionnel pour un projet humaniste* (p. 9-17). Ramonville Saint Agne, France : Éditions Érès.
- Haas, V. (2006). Introduction générale. Dans V. Haas (dir.) *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations* (p. 11-16). Rennes, France : Presses Universitaire de Rennes.
- Ion, J. (2006). *Le travail social au singulier : la fin du travail social* (2ème édition). Paris, France : Dunod.
- Jacquart, C et Haas, V. (2006). La rumeur comme modalité de la pensée sociale. Dans V. Haas (dir.)

Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations (p. 51-67). Rennes : Presses Universitaire de Rennes, pp. 51-67.

Klein, A. (2009). De la transmission à la rencontre. Dans N. Burnay et A. Klein (dir.) *Figures contemporaines de la transmission* (p. 497-499). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

Labbé, S. & Marchand, P. (2007). Principes et étapes d'une analyse des données textuelles : l'exemple de l'implication professionnelle. In C. Gauzente et D. Peyrat-Guillard (dir.), *Analyses statistiques de données textuelles en Sciences de gestion – Concepts, Méthodes et Applications* (p. 73 -105). Cormelles-le-Royal, France : Éditions Management et Société.

Maurel, E. (2000). De l'observation à la typologie des emplois sociaux. Dans J-N Chopart (dir.), *Les mutations du travail social : dynamiques d'un champ professionnel*, (p. 25-52). Paris : Dunod.

Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris, Montréal : L'Harmattan.

Morin, E. (1977). *La méthode, Tome 1 : La nature de la nature* (p. 112-124). Paris, France : Éditions du seuil.

Moscovici, S. (1991). Préface. Dans D. Chevallier (dir.) *Savoir faire et pouvoir transmettre*, (Collection Ethnologie de la France vol. 6, p. XI-XIII). Paris, France : Éditions de la maison des sciences de l'homme.

Paugam, S. (2002). Nouvelles réalités, nouvelles approches Dans *La société française et ses pauvres : l'expérience du revenu minimum d'insertion* (p. 51-80). Paris, France : Presses universitaires de France.

Rouquette, M-L. (1997). *La chasse à l'immigré : Violence, mémoire et représentations* (p. 89-124). Bruxelles, Belgique : Éditions Mardaga.

Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles, Belgique : De Boeck supérieur.

Weber, M. (1904). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (réédition, 1991; traduit par J. Chavy). Paris, France : Pocket.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Articles :

Arduino, J. (1993). L'analyse multireférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formations (analyse)* (n°25-26), Paris, France : Université Paris VIII, formation permanente.

Dalud-Vincent, M. (2011). Alceste comme outil de traitement d'entretiens semi-directifs : essai et critiques pour un usage en sociologie. *Langage et société 2011/1* (n° 135), p. 9-28.

Gauthier, P. (2015). L'action sanitaire et sociale, une transmission en danger. *Empan 2015/4* (n°

100), p. 15-23.

Echene, A. et Mias, C. (2012) Développement de l'implication professionnelle : le cas des enseignants accompagnant la scolarisation des élèves en situation de handicap. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris, France

Grimaud, L. (2015). Travail social : malaise dans la transmission. *Empan 2015/4* (n°100), p. 32-37.

Guelamine, F. (2001). Les faces cachées de la "différence culturelle", la construction d'une altérité ambiguë chez les travailleurs sociaux. *Les cahiers du CERIEM* n°8. Rennes, France : Université de Haute-Bretagne Rennes II.

Lafore, R. (2009). Le travail social à l'épreuve d'un environnement institutionnel en recomposition. *Informations sociales*, 2 (n°152), p. 14-22.

Massou, F. (2015). Transmettre, c'est témoigner. *Empan 2015/4* (n° 100), p. 112-114.

Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'Analyse des Données, Vol.8* (n°2), p. 187-198.

Roquejoffre, A. (2015). Transmettre dans la formation des travailleurs sociaux. *Empan 2015/4* (n° 100), p 101-106.

Teboul, R. et Woestelandt, L. (2014). Quel héritage et pourquoi faire ? *Perspectives Psy 2014/2* (n°53), p 96-102.

Mémoires et Thèses :

Dumont, J-F. (2009). *Les émotions, vecteurs de l'actualisation de l'implication et des représentations professionnelles. L'exemple des moniteurs éducateurs en formation*. (p. 97-125 et p. 292-300) Thèse de doctorat, Université de Toulouse le Mirail.

Labbé, S. (2005). *Engagement et implication professionnelle dans la construction d'une éthique d'entreprise*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse le Mirail.

Plantier, I. (2016). *La question des anciens : Comment les récits de vie des anciens de la protection de l'enfance viennent agiter les représentations des acteurs et des bénéficiaires du travail social*. Mémoire de Master 1 en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Jean Jaurès.

Communications :

Labbé, S., Ratinaud, P. et Lac, M. (2007). *Dynamique de l'implication et des représentations professionnelles : le cas d'une recherche-action dans le milieu industriel*. Communication présentée à congrès international AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation).

Liste des abréviations utilisées

AFC : Analyse Factorielle de Correspondance

ANESM : Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des Établissements et services Sociaux et Médico-sociaux

ARS : Agence Régionale de Santé

ARSEA : Association Régionale pour le Sauvetage de l'Enfance et de l'Adolescence

ARSEART : Association Régionale pour le Sauvetage de l'Enfant et de l'Adolescent de la Région de Toulouse.

AS : Assistante Sociale

ASEI : Association pour la Sauvegarde de l'Enfance Inadaptée

BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur

BEPC : Brevet d'Études du Premier Cycle du second degré

CDD : Contrat à Durée Déterminée

CDES : Commission Départementale de l'Éducation Spécialisée

CDI : Contrat à Durée Indéterminée

CEMEA : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

CHD : Classification Hiérarchique Descendante

COTOREP : Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel

CPOM : Contrat Pluriannuel d'Objectifs et de Moyens

CRFMS : Centre de Formation aux Métiers du Social

CSTS : Conseil Supérieur du Travail Social

DDASS : Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales

DEES : Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé

DPC : Développement Professionnel Continu

DRASS : Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales

DRESS : Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques

DRJSCS : Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale

ES : Éducateur Spécialisé

IFRASS : Institut de Formation, Recherche, Animation, Sanitaire et Social

IME : Institut Medico-Educatif

IR : Institut de Rééducation

IraMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

ITEP : Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique

MAS : Maison d' Accueil Spécialisée

MDPH : Maison Départementale de la Personne Handicapée

ME : Moniteur Éducateur

MECS : Maison d'Enfants à Caractère Social

ORFEA : Organisme de Recherche et de Formation en Éducation et en Animation

PPA : Projet Personnalisé d'Accompagnement

PREFAS : Pôle Ressources Midi-Pyrénées pour le Recherche en Travail Social

SESSAD : Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

S/R/C : Sens / Repères / Contrôle

UCE : Unités de Contexte Élémentaire

UF : Unité de Formation

VAE : Validation d'Acquis de l'Expérience

Index des illustrations

Illustration 1 : Evolution du nombre d'étudiants inscrits en formation de travail social (carrière éducative) entre 1982 et 1989	p. 19
Illustration 2 : Evolution du nombre d'étudiants inscrits en formation de travail social (filière éducative) entre 1990 et 2006	p. 20
Illustration 3 : Evolution du nombre d'étudiants inscrits en formation de travail social (filière éducative) entre 2007 et 2015	p. 22
Illustration 4 : Evolution des étudiants inscrits en première année de formation des carrières sociales entre 1982 et 2015	p. 22
Illustration 5 : Graphe de la classe 4 du corpus de textes	p. 66
Illustration 6 : Graphe de la classe 3 du corpus de textes	p. 73
Illustration 7 : Graphe de la classe 1 du corpus de textes	p. 85
Illustration 8 : Graphe de la classe 2 du corpus de textes	p. 93
Illustration 9 : Projection axiale des classes du corpus	p. 98

TABLE DES MATIERES

1. Introduction	3
2. La profession d'éducateur spécialisé	5
2.1. Des ancrages historiques du travail social en France...	8
2.1.1. Le courant hygiéniste	8
2.1.2. Le courant philanthropique	9
2.1.3. Le courant de l'éducation normative	9
2.1.4. Le courant psychologique	10
2.2. ... à l'émergence de formations spécifiques	10
2.2.1. La création de l'Institut Saint-Simon	13
2.2.2. La création des CEMEA	14
2.2.3. La création du centre de formation de moniteurs-éducateurs de Toulouse	16
2.3. Les évolutions de la formation initiale	17
2.3.1. La création du diplôme d'état d'éducateur spécialisé en 1967	17
2.3.2. La réforme du diplôme d'état d'éducateur spécialisé en 1990	19
2.3.3. La réforme du diplôme d'état d'éducateur spécialisé en 2007	20
2.4. Les tentatives de prises en compte par l'État des difficultés vécues sur le terrain	22
2.4.1. L'apparition de référentiels de compétences	22
2.4.2. Le rapport Geste, un état des lieux des récentes réformes de la formation	22
2.4.3. Vers de nouvelles orientations pour les formations des métiers du social ?	23
3. Une situation critique entre évolution de la formation et problématiques de terrain :	27
3.1. Un problème de cohabitation inter-générationnel...	28
3.1.1. ... entre d'anciens professionnels expérimentés...	29
3.1.2. ... et des jeunes professionnels compétents mais en manque d'expérience	30
3.2. Du travail social à l'intervention sociale	31
3.2.1. ... en passant par une difficile transmission...	32
3.2.2. ... et le recours difficile à une mémoire collective du métier	36
3.3. Les traductions sur le terrain	40
3.3.1. Identité professionnelle, engagement, participation	40
3.3.2. L'implication professionnelle, ses formes, sa structure	45
4. De la question du praticien à la construction de l'objet du chercheur	50
4.1. Quelle place pour le praticien dans la recherche ?	50
4.1.1. De la difficile articulation entre praticien et chercheur...	51
4.1.2. ... vers une relation dialogique	51
4.2. Recherche exploratoire	53

4.2.1. Une recherche exploratoire nécessaire...	53
4.2.2. ... à propos de la formation initiale	54
4.3. Le choix de la population	54
4.3.1. Choix du public	55
4.3.2. Constitution des sous-groupes de l'échantillon	55
4.4. La méthodologie de recueil des données et d'analyse des résultats	56
4.4.1. La méthodologie de recueil des données	56
4.4.2. La méthodologie d'analyse des résultats	58
5. Présentation et analyse des résultats	61
5.1. Préparation du corpus de texte	61
5.1.1. Diverses reformulations	61
5.1.2. Variables de sous-groupes et variables thématiques	61
5.2. Analyse des résultats	64
5.2.1. Analyse des résultats de la classe 4	65
5.2.2. Analyse des résultats de la classe 3	71
5.2.3. Analyse des résultats de la classe 1	83
5.2.4. Analyse des résultats de la classe 2	92
6. Discussion des résultats	98
6.1. Analyse factorielle de correspondance des classes de discours	98
6.2. La réalité du secteur	100
6.3. Les premières expériences professionnelles	105
6.4. Le parcours de professionnalisation	108
6.5. Différences générationnelles chez les éducateurs spécialisés	112
7. Synthèse	114
8. Conclusion	116
8.1. Éléments de conclusion	116
8.2. Limites de la recherche	118
8.3. Perspectives	119
9. Bibliographie	120
Liste des abréviations utilisées	123
Index des illustrations	125
Table des matières	126
Résumé	128
Annexes	129

Résumé

En Mai 2017 une définition du travail social fait son apparition en France dans le code d'action sociale et des familles (article L. 451-1) en indiquant les orientations que doivent prendre ses missions à propos de la contribution à la promotion du changement social, du développement social et de la cohésion de la société. L'une de ses professions emblématiques, celle d'éducateur spécialisé, célèbre la même année son cinquantenaire. Elle a évolué au rythme de deux réformes de sa formation (1990 et 2007) depuis sa création en 1967, alors que de nouveaux changements sont attendus pour la rentrée 2018. Il y a donc aujourd'hui trois générations de professionnels qui cohabitent sur le terrain, mais dont la variété d'expérience de formation les empêche d'avoir un positionnement commun à propos des évolutions du secteur. L'inscription du travail social dans la logique néo-libérale au début des années 2000, n'est pas vécu de la même manière selon que ces changements sont apparus avant, pendant ou après un parcours de professionnalisation où l'expérience sur le terrain semble plus importante que les apports théoriques de la formation. Ceci génère des prises de position générationnelles qui ont des incidences sur leur investissement professionnel. Selon la modélisation théorique de Christine Mias (S/R/C) ceci nous montre que les expériences de formation des éducateurs spécialisés agissent sur la forme que prend leur implication professionnelle sur le terrain.

Mots-clés : Implication professionnelle – formation – inter-générationnel – éducateur spécialisé – travail social

Abstract :

In May 2017 a definition of social work appeared in France in the code of social action and families (article L. 451-1), indicating the orientations that its missions must take on the contribution to the promotion of change Social development, social development and the cohesion of society. One of its emblematic professions, that of specialized educator, celebrates the same year its fiftieth anniversary. It has evolved at the rate of two reforms of its formation (1990 and 2007) since its creation in 1967, while new changes are expected for the beginning of 2018. Today there are three generations of professionals who cohabit on the ground, but whose variety of training experience prevents them from having a common position on developments in the sector. The inclusion of social work in the neo-liberal logic at the beginning of the 2000s is not experienced in the same way according to whether these changes occurred before, during or after a career path where experience on the ground seems More important than the theoretical contributions of training. This generates generational statements that have an impact on their professional investment. According to the theoretical modeling of Christine Mias (S / R / C), this shows us that the training experiences of special educators influence the form their professional involvement takes in the field.

Keywords : Professional involvement - training - intergenerational - specialized educator – social work

Annexes

Annexe 1 : Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social p. 129

Annexe 2 : Décret n° 67-138 du 22 février 1967 instituant un diplôme d'État d'éducateurs
spécialisé p. 131

Annexe 3 : Arrêté du 6 juillet 1990 fixant les modalités de sélection et de formation des
éducateurs spécialisés, d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme d'État et
conditions d'inscription et d'agrément des centres de formation et conditions d'agrément
des directeurs et responsables d'unité de formation p. 132

Annexe 4 : Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé p. 153

JORF n°0109 du 10 mai 2017

Texte n°77

Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social

NOR: AFSA1710020D

ELI: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/5/6/AFSA1710020D/jo/texte>

Alias: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/5/6/2017-877/jo/texte>

Publics concernés : institutions publiques ou privées intervenant dans le champ du travail social.

Objet : définition du travail social.

Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur au lendemain de sa publication.

Notice : le décret précise la définition du travail social retenue pour l'application du code de l'action sociale et des familles. Cette définition correspond à celle adoptée par l'assemblée plénière du Haut Conseil du travail social en février 2017.

Références : les dispositions du code de l'action sociale et des familles modifiées par le présent décret peuvent être consultées, dans leur rédaction résultant de cette modification, sur le site Légifrance (<http://www.legifrance.gouv.fr>).

Le Premier ministre,

Sur le rapport de la ministre des affaires sociales et de la santé,

Vu le code de l'action sociale et des familles, notamment son article L. 451-1,

Décète :

Article 1

Après l'article D. 142-1 du code de l'action sociale et des familles, il est inséré un article ainsi rédigé :

« Art. D. 142-1-1.-Le travail social vise à permettre l'accès des personnes à l'ensemble des droits fondamentaux, à faciliter leur inclusion sociale et à exercer une pleine citoyenneté. Dans un but

d'émancipation, d'accès à l'autonomie, de protection et de participation des personnes, le travail social contribue à promouvoir, par des approches individuelles et collectives, le changement social, le développement social et la cohésion de la société. Il participe au développement des capacités des personnes à agir pour elles-mêmes et dans leur environnement.

« A cette fin, le travail social regroupe un ensemble de pratiques professionnelles qui s'inscrit dans un champ pluridisciplinaire et interdisciplinaire. Il s'appuie sur des principes éthiques et déontologiques, sur des savoirs universitaires en sciences sociales et humaines, sur les savoirs pratiques et théoriques des professionnels du travail social et les savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement social, celles-ci étant associées à la construction des réponses à leurs besoins. Il se fonde sur la relation entre le professionnel du travail social et la personne accompagnée, dans le respect de la dignité de cette dernière.

« Le travail social s'exerce dans le cadre des principes de solidarité, de justice sociale et prend en considération la diversité des personnes bénéficiant d'un accompagnement social. »

Article 2

La ministre des affaires sociales et de la santé et la secrétaire d'État chargée des personnes handicapées et de la lutte contre l'exclusion sont chargées, chacune en ce qui la concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 6 mai 2017.

Bernard Cazeneuve
Par le Premier ministre :

La ministre des affaires sociales et de la santé,
Marisol Touraine

La secrétaire d'État chargée des personnes handicapées et de la lutte contre l'exclusion,
Ségolène Neuville

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Décret n° 67-138 du 22 février 1967
instituant un diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.

Le Premier ministre,

Sur le rapport du garde des sceaux, ministre de la justice, du ministre de l'éducation nationale et du ministre des affaires sociales,

Vu l'avis du conseil supérieur de l'éducation nationale,

Décrète :

Art. 1^{er}. — Il est institué un examen public, organisé conjointement par le ministre de la justice, le ministre de l'éducation nationale et le ministre des affaires sociales, en vue de l'obtention du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.

Art. 2. — L'examen est ouvert aux élèves justifiant d'une scolarité de trois ans dans un institut d'université ou dans une école agréée conjointement par le ministre de la justice, le ministre de l'éducation nationale et le ministre des affaires sociales, selon des modalités fixées par arrêté interministériel.

La formation comprend obligatoirement un enseignement théorique et technique et des stages effectués dans les établissements ou services choisis selon des modalités fixées par arrêté interministériel.

Les candidats doivent être âgés de vingt et un ans au moins au 1^{er} janvier de l'année de l'examen.

Art. 3. — L'examen a lieu chaque année à des dates fixées et dans des centres académiques désignés par arrêté du ministre de l'éducation nationale.

Art. 4. — Un arrêté interministériel fixe les conditions d'inscription, la nature, la durée, les coefficients et les programmes des épreuves de l'examen, les conditions de notation des stages et des aptitudes pratiques, ainsi que la composition du jury.

Art. 5. — Le diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé est décerné au nom du ministre de l'éducation nationale et délivré par le recteur d'académie.

Art. 6. — Des dispenses de scolarité et d'épreuves peuvent être accordées à certaines catégories de candidats dans les conditions fixées par arrêté interministériel.

Art. 7. — La date du premier examen sera fixée par arrêté interministériel.

Art. 8. — Le ministre de la justice, le ministre de l'éducation nationale, le ministre des affaires sociales et le secrétaire d'Etat à l'éducation nationale sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris, le 22 février 1967.

GEORGES POMPIDOU.

Par le Premier ministre :

Le ministre de l'éducation nationale,
CHRISTIAN FOUCHET.

Le garde des sceaux, ministre de la justice,
JEAN FOYER.

Le ministre des affaires sociales,
JEAN-MARCEL JEANNENEY.

Le secrétaire d'Etat à l'éducation nationale,
MICHEL HABIB-DELONCLE.

Modalités d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.

Le garde des sceaux, ministre de la justice, le ministre de l'éducation nationale, le ministre des affaires sociales et le secrétaire d'Etat à l'éducation nationale,

Vu le décret n° 67-138 du 22 février 1967 instituant un diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé, notamment son article 4 ;

Vu l'avis du conseil supérieur de l'éducation nationale,

Arrêtent :

Art. 1^{er}. — Les candidats au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé institué par le décret n° 67-138 du 22 février 1967 sont tenus de se faire inscrire au centre d'examen dont ressortit l'établissement dans lequel ils ont suivi leur scolarité un mois avant la date prévue pour ledit examen. Ils doivent fournir :

Une fiche d'état civil ;

Un certificat de scolarité délivré par le directeur de l'établissement et précisant les options choisies parmi celles qui sont visées aux articles 4 et 5 ci-après ;

La copie conforme des diplômes dont ils sont titulaires.

Art. 2. — Le directeur de l'établissement où le candidat a reçu sa formation adresse au président du jury, quinze jours avant la date prévue pour l'examen, un dossier comprenant les pièces suivantes :

Le livret scolaire ;

Les fiches d'appréciation des stages visés à l'article 5 ;

Les fiches d'appréciation des aptitudes techniques visées à l'article 5 ;

Le travail monographique du candidat et la fiche d'appréciation visée à l'article 5 ;

Le carnet de stage, rédigé par le candidat.

Art. 3. — L'examen porte sur la culture générale, sur les connaissances théoriques et techniques et sur les aptitudes pratiques du candidat.

Les programmes sont joints au présent arrêté (1).

Art. 4. — Les épreuves permettant d'apprécier la culture générale et les connaissances théoriques et techniques sont les suivantes :

A. — Epreuves écrites :

1^o Une composition de psychopédagogie (durée : quatre heures ; coefficient 3).

2^o Une épreuve de culture générale : dissertation ou réponse à des questions posées à partir d'un texte (durée : trois heures ; coefficient 1).

3^o Un questionnaire de connaissances portant :

a) Sur toutes les matières du programme (coefficient 2).

b) Au choix du candidat, sur l'une des options suivantes (coefficient 1) :

Déficiences intellectuelles ;

Troubles de la conduite et du comportement ;

Déficiences physiques.

(Durée de cette épreuve : deux heures.)

B. — Epreuves orales :

1^o Une interrogation sur l'une des matières suivantes, tirées au sort par le candidat :

Psychologie ;

Pédagogie ;

Sociologie et psychologie sociale ;

Biologie et médecine ;

Droit et institutions sociales.

Le candidat tire ensuite au sort la question à laquelle il devra répondre. Il lui est laissé quinze minutes de préparation. L'interrogation dure au maximum quinze minutes (coefficient 2).

2^o Un entretien libre avec deux membres du jury, sur un thème d'ordre général orienté à la fois vers l'évaluation de la culture générale du candidat et vers la connaissance de sa personnalité ; à cette fin, le dossier du candidat est mis à la disposition des examinateurs (durée : quinze minutes ; coefficient 1).

Les épreuves écrites et orales sont notées de 0 à 20.

Art. 5. — L'évaluation des aptitudes pratiques du candidat se traduit par une note attribuée par le jury. Cette note comporte les éléments suivants :

1. Une note de stage sur 100, attribuée après étude des fiches d'appréciation conformes au modèle « A » joint, rédigées par les directeurs des établissements ou services où le candidat a effectué ses stages.

2. Une note d'aptitudes techniques, attribuée après étude des fiches d'appréciation conformes au modèle « B » joint, transmises par le directeur de l'école. Une fiche est rédigée pour chacune des catégories de techniques suivantes :

Techniques d'animation ;

Techniques d'expression ;

Techniques d'éducation physique, sports et jeux.

L'une de ces catégories de techniques est choisie par le candidat comme matière à option ; elle donne lieu à l'attribution d'une note sur 20 ; les deux autres catégories de techniques donnent chacune lieu à l'attribution d'une note sur 10.

3. Une note sur 30 appréciant le travail monographique, attribuée au vu de la monographie et de la fiche d'appréciation conforme au modèle « C » joint, rédigée par le directeur de l'école.

4. Une note sur 30 décernée après une interrogation de pédagogie pratique, le jury disposant du carnet de stage du candidat.

Art. 6. — Pour obtenir le diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé, le candidat doit justifier :

a) D'un minimum de 100 points aux épreuves écrites et orales évaluant la culture générale et les connaissances théoriques et techniques ;

b) D'un minimum de 100 points à la note générale d'aptitudes pratiques.

Art. 7. — Les stages visés à l'article 2 (alinéa 2) du décret n° 67-138 du 22 février 1967 s'effectuent au cours de la scolarité des élèves et doivent représenter une durée totale de quinze mois ; trois de ces stages doivent donner lieu à appréciation. L'un a une durée minimum de six mois et chacun des deux autres une durée minimum de deux mois. Ces stages sont effectués dans trois établissements différents.

(1) Les programmes seront publiés au *Bulletin officiel* du ministère de l'éducation nationale et au *Bulletin officiel* du ministère des affaires sociales (Santé publique et population).

JORF n°157 du 8 juillet 1990

Arrêté du 6 juillet 1990 fixant les modalités de sélection et de formation des éducateurs spécialisés, d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme d'État et conditions d'inscription et d'agrément des centres de formation et conditions d'agrément des directeurs et responsables d'unité de formation

NOR: SPSA9000296A

Le ministre d'État, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, le garde des sceaux, ministre de la justice, le ministre de la solidarité, de la santé et de la protection sociale et le secrétaire d'État auprès du ministre d'État, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, chargé de la jeunesse et des sports,

Vu le décret no 67-138 du 22 février 1967 instituant un diplôme d'État d'éducateur spécialisé, modifié par les décrets no 73-116 du 7 février 1973, no 85-60 du 18 janvier 1985 et no 90-574 du 6 juillet 1990;

Vu l'avis du Conseil supérieur du travail social;

Vu l'avis du Conseil de l'enseignement général et technique,

Arrêtent:

TITRE Ier

MODALITES DE SELECTION ET DE FORMATION
DES EDUCATEURS SPECIALISES

Art. 1er. - Les candidats à la préparation du diplôme d'État d'éducateur spécialisé doivent répondre aux conditions ci-après et avoir réussi les épreuves d'admission mentionnées à l'article 6:

a) Soit être titulaire:

- du baccalauréat, ou justifier de sa possession lors de l'entrée en formation;
- de l'un des examens spéciaux d'entrée dans les universités prévus par l'arrêté du 2 septembre 1969 du ministre de l'éducation nationale;
- des diplômes d'État de travail social ou paramédicaux sanctionnant une formation professionnelle de deux ans;

- du certificat d'aptitude aux fonctions d'aide médico-psychologique et avoir exercé cinq ans dans l'emploi correspondant;

b) Soit avoir subi avec succès l'examen de niveau organisé conformément aux articles 2, 3, 4 et 5 ci-dessous.

Art. 2. - Le directeur régional des affaires sanitaires et sociales organise chaque année, en préalable aux épreuves d'admission mentionnées à l'article 6, un examen ayant pour objet d'apprécier le niveau de formation générale des candidats mentionnés à l'alinéa b de l'article 1er.

Art. 3. - Les candidats à l'examen de niveau prévu à l'article 2 ci-dessus doivent déposer à la direction régionale des affaires sanitaires et sociales de leur choix, un mois avant la date de l'examen, un dossier comprenant:

- un curriculum vitae;

- une fiche d'état civil;

- copie des diplômes ou attestations d'expérience professionnelle à l'appui de demandes d'allégements de formation prévus à l'article 12 ci-dessous.

Art. 4. - L'examen de niveau comprend trois épreuves:

1. La rédaction en trois heures d'un exposé sur une question d'ordre général;

2. La rédaction en deux heures d'un résumé de texte;

3. Une épreuve écrite d'une heure trente portant sur les problèmes liés à l'actualité économique et sociale.

Les copies sont anonymes et chacune des épreuves est notée sur 20.

L'attestation de réussite est délivrée aux candidats ayant obtenu un minimum de 30 points.

Art. 5. - Le jury des épreuves régionales de l'examen de niveau est nommé par le directeur régional des affaires sanitaires et sociales. Il comprend au plus huit membres dont un enseignant de l'enseignement supérieur, un professeur de l'enseignement secondaire, un directeur d'école d'éducateurs spécialisés ou un responsable d'unité de formation agréé.

Le président du jury est un enseignant nommé par le directeur régional des affaires sanitaires et sociales.

Art. 6. - Les centres de formation organisent avant la rentrée scolaire des épreuves d'admission réservées aux candidats satisfaisant aux conditions fixées par l'article 1er ci-dessus.

Ces épreuves ont pour but d'apprécier leur aptitude à suivre la formation d'éducateur spécialisé et à bénéficier du projet pédagogique de l'école.

Elles sont destinées à révéler les motivations, la maturité affective, le contrôle de soi, la capacité d'adaptation et d'analyse ainsi que l'aptitude à travailler en équipe.

Art. 7. - Les candidats aux épreuves d'admission doivent déposer dans le centre de formation de leur choix un dossier comprenant:

- un curriculum vitae;
- une fiche d'état civil;
- copie des diplômes ou titres précisés à l'article 1er, alinéa a, ou une attestation de réussite à l'examen de niveau;
- copie des diplômes ou attestations d'expérience professionnelle à l'appui de demandes d'allégements de formation prévus à l'article 12 ci-dessous.

Art. 8. - Les modalités d'organisation des épreuves d'admission sont fixées par un règlement établi par le centre de formation et soumis à l'agrément du directeur régional des affaires sanitaires et sociales.

Les modalités d'organisation de ces épreuves sont portées à la connaissance des candidats.

Les écoles d'une même région peuvent organiser tout ou partie de ces épreuves en commun.

Art. 9. - La liste des candidats admis aux épreuves instituées par l'article 6 ci-dessus est arrêtée par une commission de six membres comprenant:

- le directeur du centre de formation, rapporteur devant la commission;
- trois formateurs, dont un éducateur chef ou un chef de service éducatif ayant une compétence d'encadrement de stages, désignés par le directeur du centre de formation;
- deux personnes qualifiées dans le domaine du travail social, extérieures au centre de formation, désignées par le directeur régional des affaires sanitaires et sociales.

Le président de la commission est choisi par le directeur régional des affaires sanitaires et sociales parmi les deux personnes qualifiées qu'il a désignées.

La commission a pour mission de s'assurer de la conformité des épreuves au règlement visé à l'article 8 et de statuer sur les problèmes particuliers qui lui seront soumis par le directeur du centre de formation.

La liste des candidats admis est arrêtée au nombre d'élèves susceptibles d'être accueillis dans l'école à la rentrée scolaire suivante et elle peut comporter une liste complémentaire.

Le quota de sélection de l'école est soumis chaque année à l'approbation du directeur régional des affaires sanitaires et sociales deux mois au moins avant le début des épreuves de sélection.

L'approbation est réputée acquise en l'absence de réponse dans le délai d'un mois.

La commission établit sous la responsabilité de son président un procès-verbal des épreuves de sélection qu'elle communique au directeur régional des affaires sanitaires et sociales.

Le règlement visé à l'article 8 dispose des conditions dans lesquelles les candidats déclarés non admis ont droit à communication de leurs résultats et des motifs de leur non-admission.

Art. 10. - La formation préparatoire au diplôme d'État d'éducateur spécialisé comprend 1450 heures d'enseignement théorique et technique réparties en unités de formation, dont le programme figure en annexe du présent arrêté et quinze mois de stages effectués dans les conditions prévues en annexe du présent arrêté.

Art. 11. - La durée de la formation peut être aménagée dans une limite de quatre ans pour des personnels en situation d'emploi sur des postes éducatifs.

Art. 12. - Des allègements de formation théorique ou pratique sont accordés aux candidats justifiant de diplômes ou certificats universitaires ou professionnels ou justifiant d'une expérience professionnelle antérieure dans les conditions prévues par arrêté.

Art. 13. - Des épreuves de contrôle de connaissances acquises par les candidats dans chacune des unités de formation mentionnées dans l'annexe du présent arrêté sont organisées chaque année par l'établissement de formation dans les conditions prévues au projet pédagogique figurant au dossier d'agrément de l'école.

Le directeur régional des affaires sanitaires et sociales est chargé de veiller à ce que les modalités du contrôle des connaissances soient conformes au projet pédagogique susmentionné.

Art. 14. - Les stages donnent lieu à évaluation dans les conditions prévues à l'annexe du présent arrêté.

TITRE II

MODALITES D'ORGANISATION DE L'EXAMEN POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'ETAT D'EDUCATEUR SPECIALISE

Art. 15. - Les candidats à l'examen du diplôme d'État d'éducateur spécialisé sont tenus d'adresser, par l'intermédiaire du directeur du centre, au rectorat de l'académie dans le ressort de laquelle est situé le centre de formation où ils ont effectué leur scolarité, deux mois avant la date prévue pour l'examen, une demande d'inscription accompagnée:

- d'une fiche d'état civil;

- d'un certificat de scolarité délivré par le directeur du centre de formation attestant que le candidat remplit les conditions requises pour effectuer la formation et a accompli une scolarité dans les conditions fixées par les textes réglementaires en vigueur. Pour les élèves qui se représentent à l'examen, le certificat précisera que le candidat a effectué le complément de formation prévu à l'article 21 ci-dessous.

Art. 16. - Les recteurs des académies où sont ouverts des centres d'examen arrêtent la liste des candidats admis à se présenter.

Art. 17. - Le directeur de l'établissement où le candidat a reçu sa formation adresse au recteur, un mois avant la date prévue pour l'examen:

1. Un dossier de scolarité comprenant:

- le livret de formation faisant ressortir par unité de formation une note chiffrée de contrôle continu et des appréciations générales et éventuellement une note sur les validations d'acquis dont a pu bénéficier le candidat;
- le carnet d'évaluation des stages;
- les travaux écrits par le candidat à l'occasion des stages ainsi que quatre travaux écrits validés dans le cadre du contrôle continu;

2. Le mémoire en trois exemplaires.

Art. 18. - L'examen a lieu devant un jury nommé par le recteur. Le président du jury, membre de l'enseignement supérieur, est désigné après consultation des représentants des ministères concernés. Le directeur régional des affaires sanitaires et sociales est vice-président du jury.

Le jury est composé:

a) Pour un tiers de formateurs des centres agréés pour le diplôme d'État d'éducateur spécialisé ou pour d'autres diplômes d'État sociaux,

socioculturels ou paramédicaux, de membres de l'enseignement supérieur ou de professeurs du second cycle de l'enseignement secondaire, d'enseignants des écoles normales d'instituteurs ou centres préparant au certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires;

b) Pour un tiers de professionnels en exercice et de personnes qualifiées en matière d'action éducative et sociale;

c) Pour un tiers de représentants des ministères de tutelle et des collectivités publiques.

Les membres du jury sont proposés par les administrations concernées.

Art. 19. - Les épreuves du diplôme d'État comprennent:

1o Une épreuve écrite de psychopédagogie (durée: quatre heures; coefficient 3), qui porte sur le programme des unités de formation <<Pédagogie générale et relations humaines>>, <<Approche des handicaps, des inadaptations et pédagogie de l'éducation spécialisée>>, <<Vie collective>>, et sur la formation générale introduisant l'unité de formation <<Pédagogie de l'expression et techniques éducatives>>.

L'épreuve porte au choix des candidats sur:

- le commentaire d'une citation ou d'un texte, ou une dissertation sur une question d'ordre pédagogique;
- une note à établir à partir d'un dossier (dix pages maximum) sur une situation éducative.

Les sujets sont choisis par le recteur sur avis d'une commission comprenant les représentants des

ministères concernés sur la base des propositions des centres de formation.

2o La présentation et la soutenance d'un mémoire (durée: trente minutes).

Deux membres du jury interrogent le candidat après avoir noté le travail écrit.

La note de mémoire est affectée du coefficient 3 (1 pour l'écrit, 2 pour la soutenance).

3o Un questionnaire (durée: deux heures trente, coefficient 2) ayant pour objet de vérifier la maîtrise des acquisitions essentielles de sciences humaines et sociales, qui porte sur le programme des unités de formation <<Vie collective>>, <<Économie et société>>, et <<Unité juridique>>.

Le candidat devra répondre à quatre questions sur six proposées. Il devra traiter au moins une question portant sur chacune des trois unités de formation mentionnées ci-dessus.

Les sujets sont choisis dans les conditions prévues à l'alinéa 1o ci-dessus. 4o Un entretien avec deux membres du jury à partir du dossier de scolarité (durée: trente minutes, coefficient 2) visé à l'article 17. Sur la base de ce dossier, l'entretien porte, d'une part, sur l'expérience des stages, d'autre part, sur le champ de l'unité de spécialisation, enfin, sur le champ de l'unité de formation <<Culture générale professionnelle>>.

Le candidat peut également être interrogé sur son expérience professionnelle antérieure au cycle de formation.

Pour les épreuves visées aux alinéas 2 et 4 ci-dessus, aucun formateur ne peut participer aux sous-commissions examinant les candidats présentés par son centre de formation.

Art. 20. - Les épreuves mentionnées à l'article 19 sont notées sur 5 en points entiers.

Pour obtenir le diplôme d'État d'éducateur spécialisé les candidats doivent justifier d'un minimum de 25 sur 50.

Les candidats ayant obtenu une note inférieure à 4 sur 10 aux épreuves mentionnées aux alinéas 3 et 4 de l'article 19 et une note inférieure à 6 sur 15 aux épreuves mentionnées aux alinéas 1 et 2 de l'article 19 ne peuvent être déclarés admis.

Art. 21. - Les candidats non admis bénéficient dans le centre où ils accomplissent leur scolarité d'une formation complémentaire adaptée destinée à les préparer à une session ultérieure du diplôme d'Etat.

Ces candidats peuvent demander à garder le bénéfice des notes égales ou supérieures à 6 sur 10 obtenues aux épreuves mentionnées aux alinéas 3 et 4 de l'article 19 et égales ou supérieures à 9 sur 15 obtenues aux épreuves mentionnées aux alinéas 1 et 2 de l'article 19.

En cas d'échec les candidats gardent la possibilité de se présenter à nouveau à deux des trois sessions suivantes.

Art. 22. - Le recteur arrête la liste des candidats admis et de ceux qui sont autorisés à se présenter dans les conditions prévues à l'article 21 ci-dessus.

TITRE III

CONDITIONS D'OUVERTURE ET DE FONCTIONNEMENT DES ETABLISSEMENTS DE FORMATION

Art. 23. - Les écoles désirant préparer des candidats au diplôme d'État d'éducateur spécialisé doivent, préalablement à leur ouverture et à toute opération de sélection desdits candidats, avoir été agréées par arrêté interministériel.

Elles doivent, douze mois au moins avant la date prévue pour l'ouverture,

constituer et adresser, en quatre exemplaires, au préfet de région, un dossier de demande d'agrément comprenant les pièces suivantes:

- a) Statut de l'organisme gestionnaire et liste des membres du conseil d'administration;
- b) Liste nominative du personnel de direction et des formateurs permanents avec indication des diplômes dont ils sont titulaires et de leurs états de service;
- c) Plan des locaux avec l'affectation des différentes pièces et avis de la commission départementale de sécurité;
- d) Capacité d'accueil de l'école;
- e) Document exposant le projet pédagogique indiquant notamment:
 - la nature des épreuves d'admission prévue à l'article 8;
 - les modalités d'évaluation et de contrôle continu par unité de formation visé par l'article 13 ainsi que les modalités d'évaluation des stages;
 - les moyens pédagogiques choisis par le centre pour la mise en œuvre du programme de formation, notamment en ce qui concerne le contenu des unités de formation <<Culture générale professionnelle>> et <<Spécialisation>>;
 - composition des conseils techniques et pédagogiques;
- f) Tableau faisant apparaître l'organisation des enseignements avec le nom des responsables de chacune des unités de formation;
- g) Règlement intérieur de l'école.

Art. 24. - Le préfet de région recueille l'avis du recteur, du délégué régional de l'éducation surveillée, du directeur régional des affaires sanitaires et sociales et du directeur régional de la jeunesse et des sports sur le dossier qui lui a été adressé, et dans un délai de deux mois le transmet au ministre de la solidarité, de la santé et de la protection sociale qui en fait parvenir un exemplaire aux trois autres ministres concernés.

La décision interministérielle est notifiée à l'organisme demandeur dans le délai de six mois suivant la réception du dossier par le préfet de région.

Art. 25. - Les établissements publics relevant du ministère de l'éducation nationale qui sollicitent leur inscription sur la liste mentionnée à l'article 2 du décret no 67-138 du 22 février 1967 modifié doivent adresser au ministre de l'éducation nationale, douze mois avant la date d'ouverture de la préparation au diplôme d'État d'éducateur spécialisé, un dossier comprenant les pièces mentionnées aux alinéas b, d, e, f et g de l'article 23 ci-dessus.

Art. 26. - Avant chaque rentrée scolaire, toute modification des éléments de fonctionnement mentionnés à l'article 23 sera portée à la connaissance des ministres intéressés selon la procédure définie aux articles 24 et 25 ci-dessus.

Art. 27. - Les écoles agréées souscrivent, auprès de la compagnie de leur choix, une police d'assurance couvrant leur responsabilité et celle des élèves ainsi qu'une assurance couvrant les accidents.

Art. 28. - Les écoles agréées adressent à la fin de chaque année scolaire,

un rapport de fonctionnement à chacun des quatre départements ministériels intéressés selon la procédure visée à l'article 24 du présent arrêté.

Les établissements publics d'enseignement adressent ce même document en quatre exemplaires au ministre de l'éducation nationale.

Art. 29. - Le contrôle des centres de formation agréés est exercé par les représentants des ministres concernés. La formation pratique dispensée en stage est soumise au même contrôle.

TITRE IV

QUALIFICATION DES PERSONNELS DES ECOLES

Art. 30. - Le directeur et le directeur adjoint, le cas échéant, d'un centre de formation préparant au diplôme d'État d'éducateur spécialisé doivent remplir les conditions suivantes:

- être titulaire d'une maîtrise de l'enseignement supérieur ou d'un titre autorisant l'accès au troisième cycle de l'enseignement supérieur, ou du diplôme supérieur en travail social, ou du certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement social;

- justifier de sept années d'activités éducatives auprès des personnes handicapées ou inadaptées. Il peut être dérogé à cette condition par décision interministérielle pour des personnes justifiant de titres particuliers en matière de pédagogie et de recherche.

Art. 31. - L'agrément du directeur, sollicité préalablement à la prise de fonction par l'organisme gestionnaire, fait l'objet d'une décision interministérielle.

Art. 32. - Les formateurs et les responsables d'unité de formation doivent remplir les conditions suivantes:

- être titulaire du diplôme d'État d'éducateur spécialisé;

- être titulaire du D.S.T.S., d'une maîtrise ou d'un titre équivalent;

- justifier d'une expérience professionnelle de cinq ans au moins dans le champ de l'éducation spécialisée ou de leurs enseignements.

La coordination pédagogique est assurée par des responsables d'unité de formation, agréés par le directeur régional des affaires sanitaires et sociales qui peut déroger à l'une des conditions fixées ci-dessus.

Art. 33. - L'arrêté du 7 février 1973 fixant les modalités de sélection et de formation des éducateurs spécialisés, d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme d'État et des conditions d'inscription et d'agrément des centres de formation et institution d'une commission nationale permanente, et l'arrêté du 13 février 1985 modifiant l'arrêté du 7 février 1973 sont abrogés.

Art. 34. - Les dispositions prévues aux articles 1er (alinéa b), 2, 3, 4 et 5 du présent arrêté s'appliquent aux candidats qui entreront en formation à compter de l'année scolaire 1991-1992.

Art. 35. - Le directeur de l'action sociale, le directeur des écoles, le directeur de la protection judiciaire de la jeunesse et le directeur de la jeunesse et de la vie associative sont chargés de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

ANNEXE

PRINCIPES GENERAUX

L'éducation spécialisée concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant des déficiences psychiques, physiques ou des troubles du comportement ou en difficulté d'insertion, en collaboration avec tous ceux qui participent à l'action éducative, thérapeutique et sociale.

La formation à une pratique professionnelle de l'éducation spécialisée dispensée en 1450 heures et quinze mois de stages est fondée sur:

- un programme structuré à partir d'objectifs professionnels en U.F. qui constituent des points de passages obligés garantissant l'approche de l'ensemble des champs professionnels et qui permettent à cet effet l'acquisition de connaissances et de démarches méthodologiques;

- une articulation poussée entre des enseignements théoriques et des stages, dans le cadre d'une pédagogie d'alternance indispensable dans une formation à visée professionnelle.

Des unités de formation pluridisciplinaires ont pour objectif de doter les stagiaires d'outils théoriques finalisés.

Elles sont au nombre de huit, obligatoires, dont les volumes horaires varient de 160 heures à 240 heures. Les six premières unités de formation comportent une partie d'éléments d'approfondissement (40 heures pour l'unité centrale U.F.3, 20 heures pour les autres unités de formation) afin de développer un point du programme en cohérence avec les objectifs de l'U.F.

Une unité centrale <<Approche du handicap, des inadaptations et pédagogie de l'éducation spécialisée>> est placée au coeur de la formation, préparée par l'U.F.-P.R.H. non axée sur le

handicap, et étroitement liée à l'U.F.

<<Pédagogie de l'expression et techniques éducatives>> et U.F. <<Vie collective>>.

Deux autres unités de formation intitulées <<Unité juridique>> et <<Économie et société>> complètent la formation de l'éducateur à l'environnement juridique, institutionnel, économique et social de son exercice professionnel.

Deux unités de formation optionnelle qui peuvent être en tout ou partie dispensées sur le terrain ou les services parachèvent la formation: une unité de formation de culture générale professionnelle et une unité de formation de spécialisation.

Chaque unité de formation fait l'objet d'une évaluation précisée de façon ouverte, laissant le choix entre plusieurs modalités (contrôle de connaissances, études de cas, fiche de lecture...) tout en garantissant l'effectivité d'un certain nombre de points de passage obligés dans la formation.

Des activités physiques et sportives ainsi qu'un temps de formation non affecté complètent ce dispositif.

Il appartient à chaque centre de mettre en œuvre le programme et la méthodologie de la formation des stagiaires (notamment grâce aux heures d'approfondissement incluses dans chaque unité de formation) permettant l'accompagnement du projet pédagogique adapté aux trajectoires individuelles de formation.

L'architecture de la formation s'inscrit dans un cadre général d'harmonisation des principaux cursus de formation en travail social qui permet de favoriser la mobilité professionnelle par l'instauration de crédits réciproques entre les différentes filières.

La formation est enfin caractérisée par des mécanismes de prise en compte des antécédents professionnels et scolaires ouvrant droit à des cursus de formation adaptés aux situations individuelles des stagiaires.

PROGRAMME DE FORMATION

U.F.1 Pédagogie générale, relations humaines (180 heures)

Elle a pour objectifs à partir d'une meilleure connaissance de soi et des autres:

- de développer chez l'éducateur les facultés d'observation et d'analyse des relations interindividuelles et des relations de groupe;
- de lui donner les éléments de connaissance indispensables sur les processus de constitution de la personnalité;
- de permettre l'assimilation des éléments généraux constitutifs d'une démarche pédagogique;
- de développer l'aptitude à la responsabilité assumée.

Ceci suppose:

1o Une introduction portant sur l'apport des sciences humaines à l'éducation et ses limites;

2o Des notions fondamentales de psychologie; l'étude des stades de développement de l'enfant à la personne âgée; des notions fondamentales de pédagogie; des notions fondamentales de philosophie.

Le contrôle continu de cette unité de formation devra consister:

- en une épreuve écrite portant sur un contrôle de connaissance des différentes disciplines abordées dans l'unité de formation;
- la rédaction d'une note (dix pages environ) faisant apparaître des réflexions théoriques posées à partir d'une problématique de stage.

U.F.2 Pédagogie de l'expression et techniques éducatives (160 heures)

Elle a pour objectif:

- de doter l'éducateur d'outils éducatifs permettant la communication et l'expression des personnes auprès desquelles il exerce une responsabilité éducative;
- de lui permettre de mieux insérer l'utilisation des techniques éducatives dans une dimension culturelle visant un projet de développement de l'autonomie de la personne handicapée ou inadaptée, jeune ou adulte;
- de développer ses propres capacités créatives, conçues comme un élément d'identification professionnelle au sein de la relation éducative.

Elle comprend:

- une formation générale sur les techniques éducatives (40 heures);
- un apprentissage d'une ou deux techniques éducatives (120 heures).

Contrôle continu et travaux exigés des élèves

Une réalisation ou un projet sera réalisé par les stagiaires individuellement ou collectivement. L'évaluation devra porter sur l'intérêt du projet en termes de finalités éducatives. Cet exercice doit dans tous les cas laisser une large initiative aux élèves, et permettre d'éprouver leur sens d'une <<créativité éducative>>.

U.F.3 Approches des handicaps, des inadaptations et pédagogie de l'éducation spécialisée (240 heures)

L'objectif de cette unité principale est, à partir d'éléments généraux de psychologie et de pédagogie acquis dans l'unité de formation P.R.H.:

- de développer la connaissance des situations de handicap et d'inadaptation et d'y appliquer les principes d'une démarche pédagogique dans la perspective d'une participation active de la personne handicapée ou inadaptée au développement de son autonomie;
- d'apprendre à observer l'évolution d'une personne inadaptée, à décrypter son histoire personnelle, à discerner dans les comportements pathologiques ce qui est réactionnel à une situation et ce qui relève de la génèse et de la structuration d'une inadaptation;
- d'apprendre à saisir et à évaluer les opportunités de la relation éducative avec l'analyse des supports de cette relation et la recherche de tremplins pour mener une action éducative;
- de développer la réflexion de l'éducateur sur son identité personnelle et professionnelle dans la confrontation à d'autres identités en <<difficultés d'être>>;
- de le conduire à analyser son implication dans la relation éducative;
- et de l'aider à assumer ses responsabilités éducatives avec leurs ambiguïtés et contradictions dans le cadre d'une relation le plus souvent inégale en terme de pouvoirs.

Cette unité centrale est en lien très étroit avec deux unités de formation <<Vie collective>> et <<Pédagogie de l'expression et techniques éducatives>> mais est aussi en rapport sur des aspects plus ponctuels avec l'ensemble des autres enseignements. Elle est un lieu privilégié de la confrontation avec les expériences de stage.

Elle comporte trois temps:

Premier temps: Approche du handicap

1. Norme et déviances.
2. Eléments généraux d'anatomo-physiologie.
3. Principales catégories de handicaps (au moins quarante heures).
4. Mesures du handicap (au moins vingt heures).
5. Nouvelles typologies du handicap.
6. Handicap et société: représentations sociales du handicap éléments prospectifs d'évolution des prises en charge du handicap.
7. Processus du vieillissement de l'être humain.
8. Sexualité des personnes handicapées (jeunes et âgées).

Deuxième temps: La relation éducative

1. Nature et culture.

2. Grands courants pédagogiques (au moins trente heures).
3. Apprentissage de l'autonomie et construction identitaire.
4. Intégration des normes sociales (intégration/différenciation).
5. Le contrat éducatif.

Troisième temps: La responsabilité de l'éducateur

Ethique et déontologie.

Le mandat éducatif et ses limites déontologiques, juridiques et sociales.

Les éléments d'approfondissement seront consacrés à des ateliers de stage ayant pour objet de développer: la capacité d'observation et de réflexion clinique des étudiants, les aptitudes à élaborer des supports pour l'action éducative.

Modalités de contrôle continu et travaux exigés des élèves

Quatre modalités au moins:

1. Une dissertation de psycho-pédagogie sur table, effectuée dans les conditions de l'examen, comportant le choix entre au moins deux sujets de nature différente (situation professionnelle, commentaire de texte ou de citation);
2. Une fiche de lecture sur un ouvrage dont le choix a été approuvé par le responsable de l'unité de formation;
3. Un contrôle des connaissances (par exemple sous forme de questionnaire multiple) portant sur les grandes catégories de handicaps et les mesures du handicap;
4. Un travail écrit d'ordre clinique:
 - présentation d'un cas, dans le cadre des cours ordinaires ou des ateliers d'approfondissement;
 - journal d'observations...;
 - compte rendu d'atelier clinique...

Les étudiants en situation d'emploi d'éducateur spécialisé peuvent participer au monitorat de ces ateliers et être dispensés d'un écrit clinique spécifique.

U.F.4 Vie collective (160 heures)

L'unité a pour objet de permettre à l'éducateur de situer l'action éducative dans son environnement collectif. Cette unité particulière veut mettre l'accent sur les dimensions collectives de la relation

éducative dans ses trois niveaux d'exercice:

- l'institution, éclairée par une sensibilisation à la sociologie des organisations, le projet pédagogique (son élaboration, les rapports partenariaux internes et externes qu'il institue, son évaluation);
- le groupe auprès duquel il intervient: phénomènes d'identification, de rejet, de violence, de régulation. Problèmes de sexualité. Expressions verbales et non verbales. Thérapeutiques de groupe. Organisation de la vie en collectivité;
- l'équipe pluriprofessionnelle avec laquelle il travaille: présentation des principaux intervenants dans le fonctionnement quotidien de l'établissement, réflexion sur le travail pluridisciplinaire.

Contrôle continu et travaux exigés des étudiants

Trois travaux au moins devront être exigés des étudiants:

1. Un travail écrit, le plus souvent d'ordre collectif, réalisé sur le thème choisi pour les éléments d'approfondissement: dossier, écriture d'une scène théâtrale...
2. Un travail individuel écrit qui peut être:
 - une fiche de lecture sur un ouvrage de sociologie des organisations ou un ouvrage de référence utile pour la partie de l'unité de formation relative à la vie des groupes, ouvrages choisis avec l'accord du responsable de l'unité de formation;
 - une note comportant, à partir d'indications établies par le responsable pédagogique, un journal d'observations relatives à la vie d'un groupe sur un terrain de stage pendant une durée donnée, ou une note écrite justifiant l'implication de l'étudiant dans un groupe avec une dimension d'auto-évaluation.
3. Un travail d'équipe qui peut-être:
 - le compte rendu d'un débat ou d'une table ronde faisant intervenir des professionnels et divers acteurs de la vie d'une institution;
 - la rédaction d'un document technique pouvant contribuer à la formalisation de synthèses éducatives (rapports).

U.F.5 Économie et société (160 heures)

Cette unité a pour objectif, dans une visée d'insertion sociale et de transformation des rapports sociaux:

- de favoriser l'analyse de l'environnement économique et social de l'action sociale;
- de développer des outils d'analyse des populations auprès desquelles peuvent intervenir les

éducateurs;

- de faciliter la compréhension de l'évolution des cultures, microcultures et des mœurs, par une initiation aux sciences économiques et sociales:

1.1. Économie (cinquante heures minima);

1.2. Démographie et statistiques (vingt heures minima);

1.3. Sociologie (quarante heures minima).

Contrôle continu et modalités d'évaluation

Un travail écrit au choix entre trois modalités:

- fiche de lecture sur un ouvrage ou un article d'actualité, dans une matière économique, sociologique ou démographique, ou portant sur l'épistémologie des sciences humaines, choisie avec l'accord du responsable de l'unité de formation;

- compte rendu d'une entrevue avec une organisation syndicale, une direction d'entreprise, une association de défense de consommateurs, de parents d'élèves, de protection du cadre de vie (tous acteurs économiques et sociaux organisés) sur un problème social local;

- rapport ou dossier sur le travail accompli au titre des éléments d'approfondissement (travail collectif).

U.F.6 Unité juridique (180 heures)

L'objet de cet enseignement est de présenter les éléments fondamentaux du droit et des institutions sociales françaises en les intégrant dans le champ professionnel d'intervention des éducateurs.

Cette unité juridique doit répondre à quatre nécessités professionnelles:

1. Donner aux étudiants des connaissances juridiques de base;

2. Leur permettre d'acquérir une information suffisante sur le dispositif institutionnel dans le cadre duquel se situera leur action;

3. Familiariser de futurs professionnels avec des modes de raisonnement juridiques pour l'exercice d'une profession confrontée en permanence à des problèmes de régulation de conflits ou de situation par rapport à une règle; 4. Analyser la complexité des approches juridiques dans des dispositifs au carrefour des sphères publiques et privées.

Contenu des enseignements:

- le citoyen et la société (soixante heures);

- le système de protection sociale (vingt heures);

- le cadre institutionnel de l'action sociale (quatre-vingts heures).

Le contrôle continu portera sur:

- un contrôle de connaissances afférentes aux points 1 et 2 du programme de l'unité;

- une étude de cas nécessitant la mise en œuvre de connaissances acquises dans la troisième partie du programme (dimension juridique de l'éducateur spécialisé dans son intervention);

- un travail écrit portant sur le thème d'approfondissement.

U.F.7 Culture générale professionnelle (160 heures)

Elle a pour objet de permettre à de futurs éducateurs spécialisés d'approfondir un thème social, ou un champ d'analyse des sciences humaines,

ou de développer une réflexion théorique et pratique sur l'utilisation des techniques éducatives ou des outils issus des sciences humaines au service d'un projet éducatif (méthodologie de l'intervention, analyse des pratiques, des représentations, des discours...).

Différentes approches peuvent être envisagées telles que:

Approches historiques: histoire sociale contemporaine, histoire des phénomènes sociaux, histoire du travail social et de l'éducation spécialisée; Approche philosophique des grands courants pédagogiques;

Approches socio-économiques et démographiques: démographie et politiques sociales, fonctions économiques et sociales des transferts sociaux;

Initiation à l'approche ethnographique;

L'imaginaire et l'imagination;

Éléments cliniques psychanalytiques;

Éducation à la vie (unité de formation régie par l'arrêté du 20 octobre 1986 relatif aux établissements d'information, de consultation ou de conseil familial et aux centres de planification ou d'éducation familiale, adaptée à un public d'éducateurs spécialisés);

Techniques éducatives ou techniques d'animation;

Techniques d'investigation appliquées;

Évaluation de l'action éducative;

Conduite de projets.

Modalités de contrôle

Les modalités de contrôle, très variables selon la nature et l'objet de l'option, peuvent aller des modalités très classiques (exercices statistiques pour l'unité de formation sur les techniques d'investigation appliquées) à des modalités qui ne sont pas réellement distinctes du produit de l'unité elle-même (U.F. conduite de projet lorsqu'elle comporte une réalisation sur le terrain). Elles doivent être précisées dans le dossier soumis à la direction régionale des affaires sanitaires et sociales pour approbation.

U.F.8 Unité de spécialisation (160 heures)

Il n'y a pas de bon généraliste sans spécialisation sur un champ au moins.

Une formation à visée polyvalente préparant à des secteurs d'exercices diversifiés doit nécessairement comporter l'approfondissement de l'un de ces secteurs. Cette unité doit être liée à l'un des stages prévus dans la réglementation.

Cette unité peut en tout ou partie être dispensée dans un établissement ou service éducatif par voie de convention passée avec le centre agréé et sous sa responsabilité pédagogique. Chaque centre agréé doit proposer le choix entre au moins quatre unités de spécialisation:

1. Handicaps physiques et moteurs, maladies invalidantes, réadaptation fonctionnelle;
2. Insertion des aveugles et des mal-voyants;
3. Insertion des déficients auditifs;
4. Enfants névrotiques et psychotiques;
5. Adultes névrotiques et psychotiques;
6. Insertion des enfants et adultes présentant un handicap ou un retard mental;
7. Aide sociale à l'enfance;
8. Protection judiciaire de la jeunesse;
9. Insertion sociale et professionnelle des jeunes et des adultes en difficultés (prévention). Formation alternée des jeunes, pédagogie de l'insertion (R.M.I.) et entreprises intermédiaires;
10. Accompagnement éducatif des adultes handicapés insérés en milieu ordinaire et en C.A.T. ou ateliers protégés;
11. Travail éducatif dans les centres d'hébergement et de réinsertion sociale;
12. Lutte contre la toxicomanie;
13. Lutte contre la prostitution et l'exploitation sexuelle;

14. Lutte contre l'alcoolisme;
15. Hygiène mentale. Travail éducatif en institution psychiatrique et en équipe de secteur;
16. Travail éducatif dans les maisons d'accueil spécialisées;
17. Accueil des polyhandicapés;
18. Vieillesse des populations handicapées;
19. Modes de prise en charge et axes d'insertion dans le cadre pénitentiaire.

Le programme de l'unité doit comprendre:

- l'étude technique développée de l'étiologie et de la pathologie du handicap, avec les enseignements médicaux nécessaires, une analyse des représentations sociales du handicap et de son évolution, une présentation de la problématique particulière de prise en charge sociale des inadaptations étudiées;
- l'étude du dispositif de prévention (mise en œuvre des règles juridiques, procédures);
- l'étude de l'équipe, des intervenants. Travail intra-institutionnel et ouverture, relations extérieures;
- l'analyse des aides techniques existantes.

Ces approches théoriques doivent s'accompagner d'une démarche méthodologique concernant la spécificité de l'action éducative par rapport au secteur considéré (au moins cinquante heures).

L'évaluation de ce travail comporte au moins deux travaux dont un contrôle de connaissance.

Activités physiques et sportives

L'aisance physique représente un atout incontestable dans le champ professionnel de l'éducation spécialisée.

C'est pourquoi, à défaut du choix possible d'activités physiques ou corporelles dans le cadre de l'U.F. <<Pédagogie de l'expression et techniques éducatives>>, cette composante de la formation doit être prise en compte selon des modalités ouvertes (organisation d'un séjour sportif, participation à une association sportive...).

Elle ne donnera toutefois pas lieu à une évaluation.

Heures non affectées (50 heures)

Elles constitueront un programme libre:

- en renforcement d'une ou de deux unités de formation autres que l'unité de spécialisation (limité à

trente heures);

- consacré à des ateliers de mémoire, à des conférences sur des questions d'actualité (vingt heures) permettant en particulier de concrétiser une approche transversale des formations en travail social;
- à un entraînement à l'examen dans la limite de vingt heures.

LES STAGES

Orientations générales

Les stages permettent à chaque étudiant d'analyser et d'agir en se référant à ses connaissances théoriques, en utilisant au mieux les outils professionnels à adapter aux situations rencontrées. A partir d'un apprentissage clinique les stages nourrissent en retour la formation psychopédagogique de l'éducateur.

L'éducateur doit être mis en situation professionnelle réelle, en particulier pendant les stages longs et non en situation de simple observateur.

L'éducateur en stage doit être capable de dépasser l'intervention purement relationnelle pour mettre en oeuvre des supports d'une action éducative.

Il devra élaborer ou gérer un projet éducatif, savoir préciser les buts, les moyens retenus, expliciter les activités spécifiques choisies, les situer par rapport au projet institutionnel, tenir compte de la progression éducative et en mesurer les effets.

Organisation des stages

Quinze mois de stages, en cohérence avec l'architecture pédagogique, dont:

- un stage long de sept à neuf mois à responsabilité éducative en lien avec le choix de l'unité de spécialisation;
 - deux stages d'au moins deux mois de découverte de secteurs différents de celui du stage long;
 - un stage externe au champ de l'éducation spécialisée d'au moins un mois,
- en rapport avec les éléments du programme.

Un des stages se fera en internat pour les enfants ou les adultes.

Le stage long et les deux stages courts dans le champ de l'éducation spécialisée doivent permettre de connaître une réelle pluralité d'institutions et de populations.

Lorsque l'intérêt particulier d'un terrain de stage le justifie, le stage peut être effectué, en donnant lieu à validation, sur le territoire d'un État membre de la Communauté européenne.

Les stages effectués dans le champ de l'éducation spécialisée donnent lieu à l'établissement de

conventions entre le service d'accueil, le centre de formation et le stagiaire.

La liste des stages, portant indication des responsables de stages, est communiquée lors de chaque rentrée scolaire à la direction régionale des affaires sanitaires et sociales.

Évaluation des stages

Une évaluation et des travaux seront exigés des stagiaires. Ils donneront lieu à une double évaluation:

I. - Par les responsables de stages, elle portera sur trois rubriques:

a) Aptitudes générales professionnelles et personnelles de l'éducateur:

- capacité d'initiative et prise de responsabilités;
- connaissances professionnelles;
- disponibilité;
- aisance relationnelle;

b) Relations avec les usagers:

- connaissance des problèmes des usagers;
- capacité à repérer et utiliser les ressources de l'environnement pour mener une action éducative;
- aptitudes à rendre compte, à élaborer une synthèse, à mesurer les effets éducatifs d'une action;

c) Insertion dans une équipe et dans un milieu professionnel:

- aptitude à travailler avec les membres d'une équipe;
- aptitude à analyser le rôle de l'éducateur dans le fonctionnement de l'équipe et de l'institution.

II. - Par les responsables du centre de formation, elle portera de manière synthétique sur l'ensemble des travaux écrits produit par le stagiaire et sa capacité à faire le lien entre ses acquis de connaissances et son expérience de stage.

A cette appréciation est joint, sauf cas de force majeure, un compte rendu de visite de stage.

Les travaux écrits exigés sont:

1. Un rapport relatif au stage de responsabilité éducative (stage long) de quinze pages au maximum. Après une brève présentation du terrain et de son projet pédagogique, l'étudiant doit faire apparaître l'utilisation d'un apport d'observations cliniques et la recherche de supports à l'action éducative en situation de responsabilité éducative.

Les étudiants qui bénéficient d'une dispense de ce stage sont tenus de remettre un rapport de dix pages au maximum retraçant une situation de responsabilité éducative à laquelle ils participent;

2. Une brève note (4-5 pages) portant, au choix du stagiaire, sur l'un des deux stages de découverte donnant, à partir de son expérience de stage, son analyse du rôle de l'éducateur dans la structure d'accueil;

3. Une brève note (2-3 pages) sur le stage externe faisant apparaître le lien entre l'expérience de stage et un aspect du programme de formation.

Fait à Paris, le 6 juillet 1990.

Le ministre de la solidarité, de la santé
et de la protection sociale,
CLAUDE EVIN
Le ministre d'État, ministre de l'éducation nationale,

de la jeunesse et des sports,

LIONEL JOSPIN

Le garde des sceaux, ministre de la justice,
Pour le ministre et par délégation:
Le directeur de la protection judiciaire
de la jeunesse,
Y. ROBINEAU
Le secrétaire d'État auprès du ministre d'État,

ministre de l'éducation nationale,

de la jeunesse et des sports,

chargé de la jeunesse et des sports,

ROGER BAMBUCK

JORF n°152 du 3 juillet 2007

Texte n°6

Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé

NOR: MTSA0755916A

ELI:<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2007/6/20/MTSA0755916A/jo/texte>

La garde des sceaux, ministre de la justice, le ministre du travail, des relations sociales et de la solidarité, la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche et la ministre de la santé, de la jeunesse et des sports,

Vu le code de l'action sociale et des familles, notamment ses articles R. 451-1 à R. 451-4-3 et D. 451-41 à D. 451-45 ;

Vu le décret n° 2007-899 du 15 mai 2007 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé ;

Vu l'arrêté du 11 septembre 1995 modifiant les arrêtés des 16 mai 1980, 6 juillet 1990 et 20 mars 1993 fixant respectivement les conditions d'admission dans les centres de formation préparant aux diplômes d'État d'assistant de service social, d'éducateur spécialisé et d'éducateur de jeunes enfants ;

Vu l'avis de la commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale du 17 octobre 2006 ;

Vu l'avis de la commission professionnelle consultative sanitaire et sociale du 13 décembre 2006 ;

Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche du 15 janvier 2007 ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en date du 22 mars 2007,

Arrêtent :

TITRE LIMINAIRE

Article 1

Le diplôme d'État d'éducateur spécialisé atteste des compétences professionnelles pour exercer les fonctions et les activités telles que définies à l'annexe I « référentiel professionnel » du présent arrêté.

TITRE Ier : ACCÈS À LA FORMATION

Article 2

Peuvent se présenter aux épreuves d'admission mentionnées au dernier alinéa de l'article D. 451-42 du code de l'action sociale et des familles les candidats remplissant au moins une des conditions suivantes :

- être titulaire du baccalauréat ou justifier de sa possession lors de l'entrée en formation ;
- être titulaire de l'un des titres admis réglementairement en dispense du baccalauréat pour la poursuite des études dans les universités ;
- être titulaire du diplôme d'accès aux études universitaires ou justifier de sa possession lors de l'entrée en formation ;
- être titulaire d'un diplôme, certificat ou titre homologué ou inscrit au répertoire national des certifications professionnelles au moins au niveau IV ;
- être titulaire du diplôme d'État d'aide médico-psychologique et avoir exercé cinq ans dans l'emploi correspondant ;
- être titulaire du diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale et avoir exercé cinq ans dans l'emploi correspondant ;
- avoir passé avec succès les épreuves de l'examen de niveau défini par l'arrêté du 11 septembre 1995 susvisé.

Article 3

Les épreuves d'admission, mentionnées au dernier alinéa de l'article D. 451-42 du code de l'action sociale et des familles, comprennent une épreuve écrite d'admissibilité permettant de vérifier les capacités d'analyse, de synthèse et les aptitudes à l'expression écrite du candidat et une épreuve orale d'admission destinée à apprécier l'aptitude et la motivation du candidat à l'exercice de la profession, compte tenu des publics pris en charge et du contexte de l'intervention ainsi que son adhésion au projet pédagogique de l'établissement.

Le règlement d'admission de l'établissement de formation précise les modalités des épreuves ainsi que la durée de validité de la sélection. Il est communiqué au candidat conformément à l'article R. 451-2 du code de l'action sociale et des familles.

Article 4

Une commission d'admission est instituée dans chaque établissement. Elle est composée du directeur de l'établissement de formation ou de son représentant, du responsable de la formation préparant au diplôme d'État d'éducateur spécialisé et d'un professionnel titulaire du diplôme d'État d'éducateur spécialisé extérieur à l'établissement de formation. Elle arrête la liste des candidats admis à suivre la formation. Cette liste précisant, par voie de formation, le nombre des candidats admis et la durée de leur parcours de formation est transmise à la direction régionale des affaires sanitaires et sociales.

TITRE II : CONTENU ET ORGANISATION DE LA FORMATION

Article 5

La formation préparant au diplôme d'État d'éducateur spécialisé est dispensée de manière continue

ou discontinuée en trois ans. Elle comporte 1 450 heures d'enseignement théorique et 2 100 heures (60 semaines) de formation pratique.

Article 6

L'enseignement théorique est composé de quatre domaines de formation (DF) :

DF 1 : accompagnement social et éducatif spécialisé : 450 heures.

DF 2 : conception et conduite de projet éducatif spécialisé :

1re partie : participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif spécialisé : 300 heures ;

2e partie : conception du projet éducatif spécialisé : 200 heures.

DF 3 : communication professionnelle en travail social :

1re partie : travail en équipe pluriprofessionnelle : 125 heures ;

2e partie : coordination : 125 heures.

DF 4 : implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles :

1re partie : implication dans les dynamiques institutionnelles : 125 heures ;

2e partie : travail en partenariat et en réseau : 125 heures.

Le contenu de chacun des domaines de formation est précisé à l'annexe III « référentiel de formation » du présent arrêté.

Article 7

La formation pratique, délivrée au sein de sites qualifiants, est l'un des éléments de la qualité du projet pédagogique de l'établissement de formation. Elle participe à l'acquisition des compétences dans chacun des domaines identifiés au sein du référentiel professionnel au même titre que la formation théorique et ne saurait être dissociée de cette dernière.

Pour les candidats effectuant la totalité de la formation, la formation pratique d'une durée totale de 60 semaines (2 100 heures) se déroule sous la forme d'un stage d'une durée de 28 à 36 semaines (980 à 1 260 heures) et d'au moins deux stages d'une durée minimale de 8 semaines (280 heures). Ces stages, dont l'un s'effectue obligatoirement dans une structure recevant du public en situation d'hébergement, doivent être représentatifs d'expériences diversifiées en termes de publics et de modalités d'intervention.

Les candidats en situation d'emploi d'éducateur spécialisé effectuent au moins deux stages d'une durée minimale de 8 semaines (280 heures) chacun hors structure employeur auprès d'un public différent.

Les candidats titulaires du diplôme d'État de moniteur éducateur répondant aux conditions de l'article 10 du présent arrêté effectuent un stage d'une durée d'au moins 20 semaines (700 heures). Toutefois, s'ils sont en situation d'emploi d'éducateur spécialisé, ils n'effectuent que 8 semaines (280 heures) minimum de stage hors structure employeur auprès d'un public différent.

Pour les autres candidats n'ayant pas à valider les quatre domaines de compétences du diplôme, une période de stage minimale est associée à chacun des domaines de formation constitutif de leur programme individualisé de formation. Cette période de stage minimale est de 16 semaines (560 heures) pour chacun des deux premiers domaines de formation et de 8 semaines (280 heures) pour chacun des deux derniers domaines de formation.

Chaque stage est organisé dans le cadre d'une convention de partenariat conclue entre l'établissement de formation et la personne juridiquement responsable du lieu de stage.

Par ailleurs, chaque stage fait l'objet d'une convention de stage entre l'établissement de formation, le stagiaire et le responsable du stage. Cette convention précise les modalités de déroulement du stage, ses objectifs, les modalités d'évaluation, les noms et qualifications du référent professionnel et les modalités d'organisation du tutorat.

Article 8

Le tableau figurant en annexe IV du présent arrêté précise, pour les titulaires des diplômes, certificats et titres qui y sont mentionnés, d'une part, les dispenses de domaines de formation et des épreuves de certification afférentes dont ils bénéficient et, d'autre part, les allègements de formation dont ils peuvent bénéficier.

Article 9

Les candidats titulaires de diplômes correspondant aux conditions ci-dessous énumérées peuvent bénéficier, sur leur demande, d'allègements de formation dans la limite maximale de :

a) Un tiers de la durée de formation pour les candidats :

- titulaires de diplômes sanctionnant deux années au moins d'études accomplies après le baccalauréat ;
- titulaires du diplôme d'État de technicien de l'intervention sociale et familiale ou du diplôme d'État de moniteur éducateur ;
- titulaires du diplôme d'État d'aide médico-psychologique ou du diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale et ayant exercé cinq ans dans l'emploi correspondant ;

b) Deux tiers de la durée de formation pour :

- les titulaires d'au moins une licence ou d'un titre admis en équivalence ;
- les titulaires d'un diplôme universitaire de technologie, mention carrières sociales ;
- les titulaires d'une attestation de réussite à la formation dispensée par le Centre national de formation et d'études (CNFE) de la protection judiciaire de la jeunesse ;
- les titulaires du diplôme d'État d'infirmière ou de puéricultrice.

Article 10

Les titulaires du diplôme d'État de moniteur-éducateur justifiant, à compter du début de leur formation à ce diplôme, d'un ou plusieurs contrats de travail à un poste éducatif, d'une durée totale cumulée d'au moins deux ans sont dispensés du domaine de formation 1 « accompagnement social et éducatif spécialisé » et des premières parties des domaines de formation 2, 3 et 4 dénommées « participation à l'élaboration et à la conduite du projet éducatif spécialisé », « travail en équipe

pluriprofessionnelle » et « implication dans les dynamiques institutionnelles » ainsi que des épreuves de certification s’y rapportant.

Article 11

Les allègements de formation visés aux articles 8 et 9 ne peuvent entraîner un allègement de la formation théorique supérieur aux deux tiers de la durée totale de celle-ci. Le protocole d’allègement élaboré par l’établissement de formation précise les allègements prévus pour chacun des diplômes en permettant.

Le directeur de l’établissement de formation établit avec chacun des candidats un programme de formation individualisé au regard des allègements de formation ou des dispenses de certification dont il bénéficie.

Article 12

Un livret de formation dont le modèle est fixé par le ministre chargé des affaires sociales est établi par l’établissement de formation pour chaque candidat. Il atteste du cursus de formation suivi tant en matière d’enseignement théorique que de formation pratique.

Il retrace l’ensemble des allègements de formation ainsi que les dispenses d’épreuves de certification dont a bénéficié le candidat et comporte l’ensemble des appréciations portées sur le candidat par les membres de l’équipe pédagogique et les référents professionnels.

Article 13

Une instance technique et pédagogique est mise en place par l’établissement de formation. Elle est composée du responsable de la formation, de représentants des secteurs professionnels, des étudiants et de personnalités qualifiées. Elle veille à la mise en œuvre des orientations du projet pédagogique et aux conditions générales d’organisation de la formation.

Elle émet un avis sur le protocole d’allègement de formation mentionné à l’article 11 du présent arrêté. Dans les établissements de formation assurant plusieurs formations préparant aux diplômes de travail social, cette instance peut être organisée à partir de celles déjà mises en place.

TITRE III : ORGANISATION DES ÉPREUVES DE CERTIFICATION

Article 14

Le référentiel de certification est composé de quatre domaines de certification conformément à l’annexe II « Référentiel de certification » du présent arrêté. Chacun des domaines comporte une épreuve terminale organisée par le recteur d’académie conformément à l’annexe II précitée.

Ces épreuves comprennent :

- Domaine de certification 1 : entretien sur les pratiques professionnelles ;
- Domaine de certification 2 : présentation et soutenance d’un mémoire ;
- Domaine de certification 3 : entretien à partir d’un journal d’étude clinique ;
- Domaine de certification 4 : épreuve écrite sur les dynamiques institutionnelles.

Par ailleurs, les domaines de certification 2, 3 et 4 comportent une évaluation organisée en cours de formation.

Chaque domaine de certification doit être validé séparément. Pour valider chacun des domaines 1, 2 et 4, le candidat doit obtenir une note moyenne d'au moins 10 sur 20 pour ce domaine. Pour valider le domaine de certification 3 « communication professionnelle en travail social », le candidat doit avoir validé chacune des parties « travail en équipe pluriprofessionnelle » et « coordination ». Les résultats obtenus sont portés au livret de formation du candidat.

Article 15

A l'issue de la formation, l'établissement de formation présente les candidats au diplôme et adresse au recteur d'académie, avant la date limite fixée par celui-ci, un dossier comprenant, pour chaque candidat, le livret de formation dûment complété accompagné des pièces relatives aux épreuves organisées en cours de formation et des écrits relatifs aux stages ainsi que le mémoire, le dossier de pratiques professionnelles et le journal d'étude clinique en deux exemplaires.

Le jury se prononce sur chacun des domaines de certification du diplôme d'État d'éducateur spécialisé à l'exception de ceux qui ont déjà été validés par un jury soit dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience et des dispenses prévues à l'article 17, soit dans le cadre des dispenses prévues aux articles 8 et 10, soit dans le cadre d'une décision de validation partielle telle que prévue à l'alinéa suivant.

Le jury établit la liste des candidats ayant validé les quatre domaines de certification du diplôme qui obtiennent, en conséquence, le diplôme d'État d'éducateur spécialisé. Dans les cas où tous les domaines ne sont pas validés, le jury prend une décision de validation partielle mentionnant les domaines validés.

L'ensemble du diplôme doit être validé dans une période de cinq ans à compter de la date de notification de la première validation d'un domaine de certification.

Article 16

Pour pouvoir obtenir le diplôme par validation des acquis de l'expérience, les candidats doivent justifier des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole en rapport direct avec le diplôme. La durée totale d'activité cumulée exigée est de trois ans.

Le recteur d'académie décide de la recevabilité de la demande de validation des acquis de l'expérience.

Article 17

Sur la base du livret de présentation des acquis de l'expérience et d'un entretien avec le candidat, le jury est compétent pour attribuer tout ou partie du diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

En cas d'attribution partielle, le jury se prononce également sur les connaissances, aptitudes et compétences qui, dans un délai de cinq ans à compter de la date de notification de la décision du jury par le recteur d'académie, doivent faire l'objet de l'évaluation complémentaire nécessaire à l'obtention du diplôme d'État. Le candidat peut opter pour un complément d'expérience

professionnelle visant une nouvelle demande de validation des acquis de l'expérience ou pour un complément par la voie de la formation préparant au diplôme d'État. Dans ce cas, il est dispensé des épreuves du diplôme attachées aux compétences déjà validées et bénéficie des dispenses de formation théorique et pratique correspondantes.

Article 18

Le présent arrêté entre en vigueur à compter de l'entrée en vigueur des dispositions du décret du 15 mai 2007 susvisé à l'exception des dispositions de l'article 10 qui ne rentrent en vigueur qu'à compter du 1er septembre 2009.

L'arrêté du 6 juillet 1990 fixant les modalités de sélection et de formation des éducateurs spécialisés, d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme d'État d'éducateur spécialisé et conditions d'agrément des centres de formation et conditions d'agrément des directeurs et l'arrêté du 6 juillet 1990 instituant des allègements de formation en faveur de certains candidats au diplôme d'État d'éducateur spécialisé sont abrogés à compter de l'entrée en vigueur du présent arrêté pour les formations préparant au diplôme d'État d'éducateur spécialisé entamées à compter du 1er septembre 2007.

Article 19

Le directeur général de l'action sociale, le directeur de la protection judiciaire de la jeunesse, le directeur général de l'enseignement supérieur et le directeur de la vie associative, de l'emploi et des formations sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, dont le texte sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 20 juin 2007.

Le ministre du travail, des relations sociales
et de la solidarité,

Xavier Bertrand

La garde des sceaux, ministre de la justice,

Rachida Dati

La ministre de l'enseignement supérieur
et de la recherche,

Valérie Pécresse

La ministre de la santé,

de la jeunesse et des sports,

Roselyne Bachelot-Narquin

Nota. - Les annexes du présent arrêté seront publiées au Bulletin officiel santé, protection sociale, solidarité.