



HAL
open science

Transférabilité des savoirs et des compétences dans la formation et la mobilité professionnelle des éducateurs spécialisés dans l'espace européen. Étude comparative entre l'Italie et la France

Luciano Romano

► **To cite this version:**

Luciano Romano. Transférabilité des savoirs et des compétences dans la formation et la mobilité professionnelle des éducateurs spécialisés dans l'espace européen. Étude comparative entre l'Italie et la France. Education. COMUE Université Côte d'Azur (2015 - 2019); Università di Torino (Turin, Italie), 2017. Français. NNT: 2017AZUR2027 . tel-01687802

HAL Id: tel-01687802

<https://theses.hal.science/tel-01687802>

Submitted on 18 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres
LABORATOIRE : InterDidactique, Didactiques des Disciplines et des Langues



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

THÈSE DE DOCTORAT / TESI DI DOTTORATO

Pour obtenir le grade de / Per ottenere il grado di

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
Champ disciplinaire : Sciences de l'Éducation

DOTTORE DELL'UNIVERSITÀ DI TORINO
Campo disciplinare : Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione

Présentée et soutenue publiquement par / Presentata e sostenuta pubblicamente da

Luciano ROMANO
Le 27 octobre 2017

TITRE

Transférabilité des savoirs et des compétences dans la formation et la mobilité professionnelle des éducateurs spécialisés dans l'espace européen. Étude comparative entre l'Italie et la France.

JURY

Thierry PIOT, Professeur des universités, Université de Caen, Président de Jury

Georges SCHADRON, Professeur des universités, Université Côte d'Azur, membre du jury

Barbara BRUSCHI, Università di Torino, membre du jury

Antonella LOTTI, Università di Genova, rapporteur

Nicole BIAGIOLI, Professeur des universités, Université Côte d'Azur, directeur de thèse

Paolo BIANCHINI, Università di Torino, co-directeur de thèse

*Raccogliti in te stesso, per quanto ti è possibile.
Frequenta quelli che ti renderanno migliore, e
intrattieniti con quelli che tu puoi rendere
migliori. Sarà a vantaggio reciproco, perché gli
uomini mentre insegnano imparano.*

(Seneca, Lettere a Lucillo)

*Recueille-toi en toi-même, autant que possible.
Fréquente ceux qui te rendront meilleur, et
entretiens-toi avec ceux que tu peux rendre tels. Ce
sera un avantage réciproque, car l'homme n'enseigne
pas que l'homme ne s'instruise.*

(Sénèque, Lettres à Lucilius)

REMERCIEMENTS

Une thèse de doctorat n'est jamais une aventure individuelle. C'est la magie d'une fédération de personnes, situations, rencontres autour d'une idée. Le contenu de ce travail, qui, en surface, est celui d'une recherche comparée, est surtout l'histoire magnifique d'une péripétie intellectuelle, humaine et de confrontation avec des femmes et des hommes qui ont fait le choix et l'honneur de partager leur expérience et leurs savoirs avec moi.

Merci à toutes les personnes qui m'ont apporté un soutien dans la rédaction de cette thèse de recherche, notamment le professeur Biagioli de l'Université de Nice et le professeur Bianchini de l'Université de Turin qui, avec beaucoup de patience, m'ont accompagné et soutenu dans cette expérience.

Grazie à Andrea R., Andrea B., Elena, Fabrizio, Sabrina, Alette, Julien, David, Florence, Michelle, Patrick et Stéphane, pour leur accompagnement, leur aide et leur engagement.

Thank you aux professionnels qui ont participé à cet effort collectif en se prêtant aux multiples protocoles de recherche, en premier lieu à l'Association ADAPEI 06, la Fondation ACTES, la Cooperativa Valdocco et la Cooperativa Crescere Insieme, qui, sans hésitation, m'ont appuyé et soutenu dans la phase de recherche de terrain.

Paldies aux étudiants, aux professeurs et professionnels qui m'ont fait cadeau de plusieurs heures de discussion et de réflexion collective. Plus particulièrement, les étudiants italiens et français en formation et les pédagogues et professionnels de terrain intervenant dans le processus de formation des éducateurs pour l'accueil, la disponibilité et l'enthousiasme montrés à mon égard.

Danken aux membres du Laboratoire d'InterDidactique, Didactique des Disciplines et des Langues (I3DL) et du Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (DISEF) pour leur intérêt et leurs remarques et critiques qui ont contribué de manière importante à l'avancement de mon travail.

Obrigado à tous ceux qui sans forcément le savoir, m'ont aidé à réfléchir et m'ont appuyé dans les nombreux moments difficiles et de doute de ce travail de rédaction.

C'est à mon père et à ma mère qui, même s'ils ne sont plus là, m'ont transmis les valeurs essentielles de la culture paysanne et ouvrière.

Enfin, *gracias* à tous ceux qui m'ont donné la possibilité d'accéder à ce Doctorat dans des conditions optimales et plus particulièrement ma famille : ma femme Laura, ma belle-fille Nora et, surtout, mes petits.

Je dédie ce travail à mes fils Leonardo-Asor et Lorenzo-M ris qui, en tant qu'italo-franco-lettons, représentent, à mes yeux, l'espoir d'une Europe de plus en plus concrète. *Vi amo. Je vous aime. Es j s m lu.*

Sommaire

| | |
|---|-----|
| REMERCIEMENTS..... | III |
| INTRODUCTION GENERALE..... | X |
| GENESE DE LA RECHERCHE..... | XII |
| PRESENTATION DE L'OBJET DE RECHERCHE..... | XIV |
| PLAN DE LA THESE..... | XVI |

| |
|---|
| <p style="text-align: center;">Première partie: cadre historique, législatif et réglementaire de la formation à la profession d'éducateur dans le cadre européen, en France et en Italie</p> |
|---|

| | |
|-----------------------------------|-------|
| INTRODUCTION PREMIERE PARTIE..... | - 2 - |
|-----------------------------------|-------|

| | |
|--|-------|
| CHAPITRE I : LE TRAVAIL SOCIAL EN EUROPE. APPROCHE HISTORIQUE ET ETATS DES LIEUX..... | - 4 - |
|--|-------|

| | |
|---|-------|
| 1.1 DE LA NAISSANCE DES METIERS DU SOCIAL EN EUROPE : PANORAMA ET ENJEUX AVANT L'HARMONISATION EUROPEENNE..... | - 4 - |
|---|-------|

| | |
|--|-------|
| 1.1.1 L'Europe du Nord : l'Angleterre..... | - 5 - |
|--|-------|

| | |
|---|-------|
| 1.1.1.1 Origines du travail social..... | - 5 - |
|---|-------|

| | |
|--|-------|
| 1.1.1.2 Champ d'intervention et pratiques professionnelles de l'éducateur..... | - 6 - |
|--|-------|

| | |
|--|-------|
| 1.1.1.3 Cadre réglementaire et spécificité du dispositif de formation..... | - 8 - |
|--|-------|

| | |
|--|-------|
| 1.1.2 L'Europe du Sud-ouest : l'Espagne..... | - 9 - |
|--|-------|

| | |
|---|--------|
| 1.1.2.1 Origines du travail social..... | - 10 - |
|---|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.1.2.2 Champ d'intervention et pratiques professionnelles de l'éducateur..... | - 10 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.1.2.3 Cadre réglementaire et spécificité du dispositif de formation..... | - 12 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.1.3 L'Europe Centrale : l'Allemagne..... | - 14 - |
|--|--------|

| | |
|---|--------|
| 1.1.3.1 Origines du travail social..... | - 14 - |
|---|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.1.3.2 Champ d'intervention et pratiques professionnelles de l'éducateur..... | - 16 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.1.3.3 Cadre réglementaire et spécificité du dispositif de formation..... | - 17 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.1.4 L'Europe de l'Est : l'Estonie..... | - 19 - |
|--|--------|

| | |
|---|--------|
| 1.1.4.1 Origines du travail social..... | - 19 - |
|---|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.1.4.2 Champ d'intervention et pratiques professionnelles de l'éducateur..... | - 20 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.1.4.3 Cadre réglementaire et spécificité du dispositif de formation..... | - 22 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.2 L'ESPACE EUROPEEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : UN NOUVEAU PARADIGME DANS LA TRANSMISSION ET LA RECONNAISSANCE DES SAVOIRS | - 23 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.2.1 <i>Approche historique de la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur</i> | - 24 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.2.1.1 La Déclaration de la Sorbonne, 25 mai 1998 | - 24 - |
|--|--------|

| | |
|---|--------|
| 1.2.1.2 La Magna Charta Universitatum, Bologne, 18 septembre 1998 | - 24 - |
|---|--------|

| | |
|---|--------|
| 1.2.1.3 La Déclaration de Bologne, 19 juin 1999 | - 25 - |
|---|--------|

| | |
|---|--------|
| 1.2.2 <i>Les notions sous-jacentes au transfert, à la capitalisation et à la reconnaissance des acquis des apprentissages en Europe</i> | - 26 - |
|---|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.2.2.1 La notion de compétence en Europe..... | - 27 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.2.2.2 La transférabilité des savoirs en Europe | - 28 - |
|--|--------|

| | |
|---|--------|
| 1.2.2.3 La transférabilité des compétences professionnelles en Europe | - 29 - |
|---|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.2.3 <i>Les dispositifs pour le transfert, la capitalisation et la reconnaissance des acquis des apprentissages en Europe</i> | - 31 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.2.3.1 Le programme d'Éducation et de Formation Tout au Long de la Vie..... | - 31 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 1.2.3.2 Le Cadre Européen des Certifications | - 32 - |
|--|--------|

| | |
|---|--------|
| 1.2.3.3 L'European Credits Transfer System..... | - 34 - |
|---|--------|

| | |
|--|--------|
| CHAPITRE II : LE TRAVAIL SOCIAL EN FRANCE ET EN ITALIE. ENTRE SPECIFICITES LOCALES ET HARMONISATION EUROPEENNE | - 36 - |
|--|--------|

| | |
|---|--------|
| 2.1 LE TRAVAIL SOCIAL EN FRANCE ENTRE HISTOIRE ET MODERNITE | - 36 - |
|---|--------|

| | |
|--|--------|
| 2.1.1 <i>Approche historique du métier d'éducateur</i> | - 37 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 2.1.1.1 Naissance d'une profession | - 37 - |
|--|--------|

| | |
|---|--------|
| 2.1.1.2 Entre foi, militance et professionnalisation..... | - 39 - |
|---|--------|

| | |
|--|--------|
| 2.1.1.3 L'identité professionnelle et la charte éthique comme éléments de reconnaissance professionnelle | - 42 - |
|--|--------|

| | |
|---|--------|
| 2.1.2 <i>Cadre réglementaire et spécificités du dispositif actuel de formation d'éducateur spécialisé</i> | - 43 - |
|---|--------|

| | |
|---|--------|
| 2.1.2.1 La formation par compétences : spécificité des Instituts de formation | - 48 - |
|---|--------|

| | |
|---|--------|
| 2.1.2.2 L'alternance intégrative comme principe incontournable..... | - 49 - |
|---|--------|

| | |
|---|--------|
| 2.1.2.3 Entre formation professionnelle et enseignement supérieur | - 51 - |
|---|--------|

| | |
|---|--------|
| 2.1.3 <i>Une profession et une formation en profonde mutation</i> | - 52 - |
|---|--------|

| | |
|--|--------|
| 2.1.3.1 De nouvelles compétences pour de nouvelles responsabilités | - 55 - |
|--|--------|

| | |
|---|--------|
| 2.1.3.2 Un nouveau paradigme professionnel..... | - 56 - |
|---|--------|

| | |
|--|--------|
| 2.1.3.3 Vers une identité professionnelle commune : la fin d'un mythe..... | - 58 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 2.2 LE TRAVAIL SOCIAL EN ITALIE ENTRE HISTOIRE ET ACTUALITE..... | - 61 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 2.2.1 <i>Approche historique du métier d'éducateur</i> | - 61 - |
|--|--------|

| | |
|--|--------|
| 2.2.1.1 Naissance d'une profession | - 62 - |
|--|--------|

| | |
|---|--------|
| 2.2.1.2 Entre foi, militance et professionnalisation..... | - 67 - |
|---|--------|

| | |
|--|--------|
| 2.2.1.3 "Core competence" et code déontologique : des éléments de reconnaissance professionnelle | - 70 - |
|--|--------|

| | | |
|---------|---|--------|
| 2.2.2 | <i>Cadre réglementaire et spécificités du dispositif de formation d'educateur professionnelle</i> | - 74 - |
| 2.2.2.1 | Des écoles régionales aux Universités..... | - 74 - |
| 2.2.2.2 | L'université en première ligne : une formation disciplinaire..... | - 76 - |
| 2.2.2.3 | Le paradoxe italien : même profession, double formation..... | - 80 - |
| 2.2.3 | <i>Une profession en recherche de soi</i> | - 83 - |
| 2.2.3.1 | Entre sanitaire et social. Quel modèle pour quelle profession ?..... | - 83 - |
| 2.2.3.2 | Un métier peu connu, une profession en devenir..... | - 86 - |
| 2.2.3.3 | Professionalisation et reconnaissance dans le monde du travail : une connexion difficile à établir..... | - 88 - |
| 2.3 | CONCLUSION PREMIERE PARTIE..... | - 94 - |

Deuxième partie: approches théoriques et méthodologiques

| | |
|--|---------|
| INTRODUCTION DEUXIEME PARTIE..... | - 102 - |
| CHAPITRE III : CADRES THEORIQUES MOBILISES..... | - 105 - |
| 3.1 ETUDIANTS, FORMATEURS ET PROFESSIONNELS ENTRE REPRESENTATION ET CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DE L'EDUCATEUR..... | - 106 - |
| 3.1.1 <i>L'identité au regard de la société</i> | - 108 - |
| 3.1.1.1 Une notion multiforme et en pleine métamorphose..... | - 110 - |
| 3.1.1.2 L'identité comme système complexe..... | - 112 - |
| 3.1.1.3 La construction des identités sociales et professionnelles en formation.... | - 115 - |
| 3.1.2 <i>Les théories de l'auto-construction identitaire</i> | - 118 - |
| 3.1.2.1 Les dynamiques de construction de l'identité personnelle..... | - 119 - |
| 3.1.2.2 Le soi comme notion : approche multifactorielle des processus de construction identitaire..... | - 122 - |
| 3.1.2.3 Entre groupe d'appartenance et définition de soi : approche ego-écologique de la construction identitaire..... | - 125 - |
| 3.1.3 <i>La construction de l'identité collective</i> | - 127 - |
| 3.1.3.1 Profession et identité des groupes professionnels : une question de reconnaissance sociale ?..... | - 129 - |
| 3.1.3.2 Entre collectivisme et identités plurielles : l'exemple des formateurs d'adultes..... | - 133 - |
| 3.1.3.3 Socialisation professionnelle et construction identitaire : l'importance de la transmission orale..... | - 138 - |

| | |
|--|---------|
| 3.2 L'ACTION DANS LE METIER : APPROCHES THEORIQUES DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN INSTITUTION | - 141 - |
| 3.2.1 <i>La didactique professionnelle</i> | - 142 - |
| 3.2.1.1 Origines de la didactique professionnelle | - 142 - |
| 3.2.1.2 Conceptualiser dans l'action : le cadre théorique de la didactique professionnelle | - 146 - |
| 3.2.1.3 Construire apprentissage et compétences par des situations de travail..... | - 149 - |
| 3.2.2 <i>Les théories de l'action professionnelle</i> | - 152 - |
| 3.2.2.1 L'analyse de l'activité..... | - 154 - |
| 3.2.2.2 Les savoirs d'action | - 158 - |
| 3.2.2.3 Entre psychologie ergonomique et approche ergologique de l'activité..... | - 161 - |
| 3.2.3 <i>Les théories des compétences</i> | - 164 - |
| 3.2.3.1 De la logique de qualification à la logique par compétences..... | - 166 - |
| 3.2.3.2 Pour une théorisation de la notion de compétence | - 169 - |
| 3.2.3.3 De la compétence individuelle à la compétence collective..... | - 175 - |
| CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE RECHERCHE..... | - 178 - |
| 4.1 LE RECUEIL DE DONNEES AUTOUR DE LA PERCEPTION DU METIER : ETUDIANTS ET ACTEURS DE LA FORMATION | - 180 - |
| 4.1.1 <i>La comparaison</i> | - 180 - |
| 4.1.2 <i>Le questionnaire</i> | - 187 - |
| 4.1.3 <i>L'autobiographie professionnelle raisonnée</i> | - 192 - |
| 4.2 LE RECUEIL DE DONNEES AUTOUR DES PROFESSIONNELS..... | - 199 - |
| 4.2.1 <i>L'observation des pratiques éducatives en institution</i> | - 199 - |
| 4.2.2 <i>Les entretiens individuels post-activité éducative et sur la représentation du métier</i> | - 211 - |
| 4.2.3 <i>L'entretien collectif croisé d'autoconfrontation professionnelle</i> | - 218 - |
| 4.3 METHODOLOGIE DES TRAITEMENTS DE DONNEES..... | - 230 - |
| 4.3.1 <i>La retranscription du corpus de recherche</i> | - 231 - |
| 4.3.2 <i>L'analyse de contenu</i> | - 233 - |
| 4.3.3 <i>L'analyse de discours</i> | - 237 - |
| 4.3.4 <i>L'analyse du discours</i> | - 242 - |
| 4.4 CONCLUSION DEUXIEME PARTIE..... | - 251 - |

Troisième partie : analyse comparative des résultats, synthèse et perspectives

| | |
|---|---------|
| INTRODUCTION TROISIEME PARTIE | - 258 - |
| CHAPITRE V : LE POINT DE VUE DES ETUDIANTS ET DES PROFESSIONNELS DE LA FORMATION | - 261 - |
| 5.1 DE LA REPRESENTATION ET DES PROCESSUS DE FORMATION DES EDUCATEURS..... | - 261 - |
| 5.1.1 <i>Le questionnaire dans les établissements italiens</i> | - 262 - |
| 5.1.1.1 Analyse globale des résultats des questionnaires italiens | - 262 - |
| 5.1.1.2 Analyse de discours italien selon les thématiques : représentation, identité, formation..... | - 269 - |
| 5.1.2 <i>Le questionnaire dans les établissements français</i> | - 285 - |
| 5.1.2.1 Analyse globale des résultats des questionnaires français | - 285 - |
| 5.1.2.2 Analyse de discours français selon les thématiques : représentation, identité, formation..... | - 292 - |
| 5.2 DU DISCOURS ET DE LA REPRESENTATION DES ACTEURS DE LA FORMATION DES EDUCATEURS | - 307 - |
| 5.2.1 <i>Analyse des résultats des formateurs permanents et des formateurs occasionnels italiens</i> | - 307 - |
| 5.2.1.1 Analyse de discours | - 308 - |
| 5.2.1.2 Analyse du discours | - 310 - |
| 5.2.2 <i>Analyse des résultats des formateurs permanents et des formateurs occasionnels français</i> | - 319 - |
| 5.2.2.1 Analyse de discours | - 319 - |
| 5.2.2.2 Analyse du discours | - 322 - |
| 5.3 SYNTHÈSE DES RESULTATS..... | - 330 - |
| CHAPITRE VI : LE POINT DE VUE DES PROFESSIONNELS..... | - 335 - |
| 6.1 DES PRATIQUES EN INSTITUTION..... | - 335 - |
| 6.1.1 <i>L'observation dans les structures italiennes</i> | - 337 - |
| 6.1.1.1 Analyse des réunions d'équipes et des observations effectuées en structure accueillant des adultes en situation de handicap..... | - 338 - |
| 6.1.1.2 Analyse des réunions d'équipes et des observations effectuées en structure accueillant des adultes et des enfants mineurs en difficulté sociale..... | - 344 - |

| | | |
|---------|--|---------|
| 6.1.2 | <i>L'observation dans les structures françaises</i> | - 352 - |
| 6.1.2.1 | Analyse des réunions d'équipes et des observations effectuées en structure accueillant des adultes en situation de handicap | - 353 - |
| 6.1.2.2 | Analyse des réunions d'équipes et des observations effectuées en structure accueillant des enfants mineurs en difficulté sociale | - 364 - |
| 6.1.3 | <i>Synthèse partielle des résultats</i> | - 379 - |
| 6.2 | DE LA REFLEXION AUTOUR DES PRATIQUES DE L'EDUCATEUR | - 386 - |
| 6.2.1 | <i>Les entretiens post-activité éducative dans les structures italiennes et françaises</i> .. | - 386 - |
| 6.2.1.1 | En structure accueillant des adultes en situation de handicap | - 387 - |
| 6.2.1.2 | En structure accueillant des enfants mineurs en difficulté sociale | - 395 - |
| 6.2.2 | <i>Les entretiens sur le métier dans les structures italiennes et françaises</i> | - 405 - |
| 6.2.2.1 | Les entretiens sur le métier dans les établissements italiens | - 406 - |
| 6.2.2.2 | Les entretiens sur le métier dans les établissements français | - 407 - |
| 6.3 | DE LA REFLEXION COLLECTIVE AUTOUR DES PRATIQUES DE L'EDUCATEUR | - 408 - |
| 6.3.1 | <i>L'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle</i> | - 410 - |
| 6.3.1.1 | Pratiques éducatives et pathologies des usagers | - 411 - |
| 6.3.1.2 | Pratiques éducatives entre individu et collectif | - 416 - |
| 6.3.1.3 | Pratiques éducatives en institution et à l'extérieur | - 420 - |
| 6.3.1.4 | Pratiques éducatives entre imprévu et inattendu | - 425 - |
| 6.3.2 | <i>Analyse évaluative de la production discursive</i> | - 430 - |
| 6.3.2.1 | L'analyse de la production discursive individuelle française | - 430 - |
| 6.3.2.2 | L'analyse de la production discursive individuelle italienne | - 435 - |
| 6.3.2.3 | L'analyse de la production discursive collective | - 438 - |
| 6.4 | SYNTHESE DES RESULTATS | - 440 - |
| 6.5 | CONCLUSION TROISIEME PARTIE | - 443 - |
| | CONCLUSION GENERALE | - 452 - |
| | BIBLIOGRAPHIE GENERALE | - 458 - |
| | TABLE DES ILLUSTRATIONS | - 478 - |
| | ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS | - 485 - |

INTRODUCTION GENERALE

Ce travail doctoral est le produit d'une double trajectoire professionnelle et de recherche. En effet, nous exerçons depuis 2007 dans un institut de formation en travail social dans lequel nous avons rempli successivement les fonctions de formateur et de chargé de mission responsable de la formation des éducateurs par la voie de l'apprentissage. Au début des années 2000, la volonté européenne de créer un espace de libre circulation des professions et des savoirs, a conduit à la création d'une série d'accords et de dispositifs – comme le programme Erasmus – entre les États-membres, afin d'harmoniser les systèmes de formation et favoriser ainsi la reconnaissance et la transférabilité professionnelle dans l'Union Européenne. Depuis, nous avons assisté à une convergence graduelle des systèmes de formation et une augmentation importante de la mobilité professionnelle. Depuis 2010, heure de l'inscription de la formation française en travail social dans le cadre de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), nous sommes bien placés pour savoir que la mise en conformité avec le reste de l'Europe a représenté, pour les instituts chargés de former les futurs travailleurs sociaux, un passage très délicat, car les défis et les enjeux étaient importants. La réorganisation des contenus de formation et la mise en crédits formatifs ont exigé une révision profonde du modèle pédagogique de référence.

C'est pourquoi nous avons décidé d'étudier l'impact de ce nouveau modèle de transmission et de reconnaissance des savoirs sur la professionnalisation des éducateurs en envisageant les retombées concrètes du nouveau cadre européen en partant son postulat: la transférabilité des savoirs et des compétences professionnelles. Ce postulat, qui vise à favoriser la mobilité professionnelle des citoyens dans l'espace européen, demande à l'heure actuelle à être vérifié. Si dans les esprits la libre circulation des biens et des personnes est une sorte d'idéal promis par les textes, il n'en reste pas moins que, *de facto*, sa réalisation n'est pas si évidente. Nous avons décidé d'explorer les conséquences de la mise en place du système européen d'uniformisation des formations sur le secteur spécifique de l'éducation spécialisée en explorant le double aspect de la formation – question pédagogique de la transférabilité des savoirs –, et de la professionnalisation, – capacité de transférer les compétences d'un lieu à un autre – afin de vérifier si l'on peut vraiment de parler d'une "Europe des métiers du social". Pour ce faire, nous avons décidé de procéder à une étude de cas. Mais au lieu de ne cibler qu'un pays, nous avons choisi d'en comparer deux : l'Italie et la France.

Pourquoi cette approche comparative ? Outre la proximité culturelle et géographique, la réponse à cette question est la résultante de plusieurs facteurs. Le premier est endogène, lié à notre parcours d'études de formation et d'expérience professionnelle. De 1991 à 1998, nous avons effectué des études en Italie en Sciences Politiques et en Travail social à l'Université de Turin, en exerçant en même temps comme éducateur dans des quartiers difficiles à Turin¹ sur des projets de prévention et de réduction des risques liés à la consommation de drogues. Par la suite, après notre arrivée en France en 1998, nous avons obtenu en 2002 un Master en Histoire sociale à l'Université de Nice et une attestation de participation à un Master en gestion des conflits à l'Université de Coventry, en Angleterre ; et en 2003, le Diplôme d'État d'éducateur spécialisé – sans aucune reconnaissance directe des études précédemment réalisées en Italie –, mais avec un allègement de formation de deux ans sur les quatre prévus à la suite de la sélection d'entrée. Entre 1999 et 2006, nous avons travaillé pendant cinq ans avec un public d'enfants en difficulté sociale dans une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) et deux ans en Action Éducative à Domicile (AED) dans les quartiers difficiles du Département des Alpes-Maritimes. En 2006, nous sommes devenu formateur d'éducateurs dans un établissement de formation en travail social. En 2010, nous avons obtenu un Master en Études Européennes à l'Université d'Aix-Marseille. Au niveau européen, entre 1997 et 2004 nous avons développé, en tant que responsable de formation, des actions de formation et des échanges internationaux avec des associations du continent, sur différentes thématiques : citoyenneté, phénomènes d'exclusion, banlieues d'Europe, gestion des conflits, interculturalité. En 2002, nous avons suivi un séminaire de formation de formateurs à l'issue duquel nous avons été et labellisé comme formateur du Conseil de l'Europe.

Le second facteur qui explique le choix de notre objet de recherche est exogène, plutôt centré sur la nécessité d'envisager comment, dans le processus d'harmonisation européen, la notion de compétence a joué un rôle essentiel dans la redéfinition du modèle pédagogique de formation en travail social. Dernièrement, un troisième facteur s'est ajouté : les contacts de plus en plus fréquents avec des travailleurs sociaux italiens qui nous sollicitent pour pouvoir envisager leur vie professionnelle en France et dans une moindre mesure, avec des étudiants français intéressés par le travail social en Italie. L'approche comparative au cœur de ce travail doctoral se base donc d'abord sur une connaissance approfondie des deux systèmes, et cela grâce à notre triple expérience d'éducateur, chercheur et formateur dans les deux pays.

¹ Durant ces années, la Ville de Turin était engagée dans un processus de profonde reconversion, passant d'un statut de ville ouvrière – Turin étant la ville de la FIAT – à celui de ville touristique.

GENESE DE LA RECHERCHE

En Italie, depuis 1987, les Universités ont commencé à s'occuper de la formation des éducateurs en parallèle avec les écoles régionales. En conformité avec les principes de la Déclaration de Bologne de 1998, l'Italie a établi trois niveaux sur la base du système Licence-Master-Doctorat (LMD). Afin d'éviter la multiplication des formations, deux diplômes de travail social ont été créés : assistant social et éducateur. L'*educatore professionale* intervient auprès de personnes en situation de handicap. Il doit intégrer dans son parcours universitaire plusieurs cours dispensés à la faculté de médecine. Les savoirs dispensés sont d'ordre disciplinaire. Tous les diplômés ont un titre de niveau Licence (Bac+3).

En France, la formation des travailleurs sociaux, déléguée à des instituts de formation professionnelle *ad hoc*, compte quatorze diplômes d'État, différents systèmes de reconnaissance : voie directe, Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), apprentissage en cours d'emploi, et recouvre différents niveaux de l'échelle du *Répertoire National des Certifications Professionnelles* (RNCP). Depuis 2007, la formation des Éducateurs Spécialisés est structurée en quatre domaines de formation déclinés en compétences. L'obtention du Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES) est assujettie à la validation modulaire des quatre domaines de compétences, non compensables entre eux. Le diplôme d'État correspond au niveau III du RNCP (Bac+2).

Comment deux dispositifs si différents peuvent-ils s'harmoniser dans le méta-cadre de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur ? Comment peuvent-ils former les mêmes professionnels avec les mêmes compétences ?

À partir de ces interrogations, nous allons dans un premier temps poser le cadre de notre analyse avec une approche historique et sociale mettant en exergue les éléments communs de la naissance et de la structuration du travail social au niveau européen : la notion de solidarité sociale, les valeurs religieuses, la philanthropie, la laïcité. L'objectif est de repérer comment, malgré la présence d'une conception commune du travail social en Europe, la mise en place des dispositifs de formation et les attentes des professionnels ont fonctionné comme révélateurs des différences. Puis nous définirons le cadre législatif, réglementaire et formatif de la profession de travailleur social. Pour cela, nous nous sommes donné quatre objectifs :

a. *Mesurer* l'impact de la notion de compétence dans les processus de formation et de pratique au quotidien du métier d'éducateur en Italie et France ;

b. *Analyser* les différentes "oppositions et tensions structurantes" qui sont présentes et qui méritent d'être explorées avant de parler d'une "identité professionnelle européenne" (praxis/théorie, compétences/savoirs/disciplines, sanitaire/social, heuristique/particulier, politiques d'éducation/cadre économique présent/passé) ;

c. *Vérifier* la "rupture épistémologique" entre ce qui est prescrit, c'est-à-dire les orientations politiques européennes, et le réel du travail, c'est-à-dire le concret de la pratique éducative dans le lieu d'exercice;

d. *Inscrire* le modèle comparatiste utilisé dans le cadre plus large d'une méta-méthodologie comparative. Au-delà de la position géopolitique, de voisinage ou de la connaissance approfondie des deux pays (fondements pragmatiques), il s'agira de passer d'un "parallèle enfermant" à celui de la méta-référence avec l'UE et d'une démarche linéaire à celle plus complexe d'une démarche heuristique institutionnelle, anthropologique et de didactique professionnelle.

C'est dans cette perspective que nous avons formulé la problématique de recherche suivante :

La formation des éducateurs spécialisés en France et en Italie permet-elle une convergence suffisante en termes de formation et de pratiques pour garantir une véritable circulation des professionnels au sein de l'Union Européenne ? Pouvons-nous parler d'une identité européenne de l'éducateur spécialisé ?

Dans le champ de l'éducation spécialisée, le repérage de valeurs communes et la construction d'une identité collective sont des facteurs clés pour la compréhension de la culture professionnelle. La composante idéologique, voire idéaliste, du métier est corrélée à un ensemble de valeurs et de représentations communes aux travailleurs sociaux, telles que l'engagement, l'humanisme, le service à l'autre ; et ce, indépendamment des pays. En faisant référence à Pastré, nous dirons que l'analyse des apprentissages ne saurait être disjointe de l'analyse de l'action puisqu'il existe une continuité profonde entre agir et apprendre de et dans son activité (cf. Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006). Si l'on veut analyser la formation

des compétences professionnelles, il est nécessaire d'aller les observer non seulement dans les centres de formation mais aussi et surtout sur les lieux de travail. Nous formulerons ainsi l'hypothèse principale de notre travail :

Si l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur a comme postulat de base le développement de la mobilité professionnelle dans l'espace européen, la convergence des systèmes de formation et des différentes modalités d'accès au diplôme doit aussi produire des convergences au plan des pratiques et des valeurs, et cela sur l'ensemble des pays de l'Union Européenne. On pourra parler d'une "identité européenne" de l'éducateur spécialisé et donc de transférabilité des savoirs et des compétences si l'on vérifie que cette identité se fonde sur un socle commun de valeurs et de pratiques repérées, normées et clairement identifiables.

PRESENTATION DE L'OBJET DE RECHERCHE

La notion de profession interroge directement la question de la transférabilité des savoirs et des compétences. Si l'objet de recherche est l'identité professionnelle des travailleurs sociaux et plus particulièrement des éducateurs en Italie et en France, on peut, en schématisant, dire que l'identité professionnelle est la somme de deux perceptions de la perception : celle du sujet lui-même et celle de la société. Ce dernier volet du regard social se subdivise à son tour en : regard extérieur (des autres sur le métier), regard intérieur (d'un autre sujet de la même profession), et regard de ce médiateur entre la profession et la société qu'est le formateur. L'identité professionnelle peut être définie comme la somme des compétences reconnues par les employeurs, les pairs et par le sujet lui-même, et rediscutées constamment, non pas à travers une répétition statique et monocorde, mais, comme nous l'indique la théorie des systèmes, dans un mouvement perpétuel d'ajustement des pratiques. Il y a donc un fossé entre, d'une part, la définition abstraite des compétences professionnelles à des fins politiques et institutionnelles au niveau européen, et d'autre part la façon dont les mêmes compétences sont construites et évaluées, et contribuent à façonner les identités professionnelles dans la réalité. Un fossé qu'il va nous falloir combler. L'identité est un facteur qui permet « à la fois de souligner la singularité d'un individu et de nous rendre, au sein d'une culture ou d'une société, semblables à d'autres » (Martuccelli in Kaddouri, 2008, 25). Ceci est la face sociale "extérieure" de l'identité. Mais l'identité est aussi intérieure. C'est la perception qu'un individu a de lui-même par rapport à sa vie et à sa place dans la société ; ou plus exactement la représentation que « construisent les sujets autour d'eux-mêmes dans les différents espaces

d'activités dans lesquels ils se trouvent présents » (Barbier, 2011b, 75). L'identité professionnelle n'est donc qu'une composante de l'identité globale, liée au type d'activité exercé dans le cadre d'une fonction rétribuée permettant à un individu de subvenir à ses besoins et à ceux de ses proches. Un professionnel est d'abord et avant tout une personne : une évidence qui a guidé nos choix heuristiques et méthodologiques.

Cela dit, les identités ne sont pas figées. Elles se transforment dans un environnement social lui-même en mutation. Face aux changements extérieurs, la profession – et donc l'identité professionnelle – peut avoir tendance à perdre ses spécificités, des difficultés à se réguler et à se reconnaître dans sa nouvelle configuration. Le problème s'accroît si les formateurs, cheville ouvrière de la construction de l'identité professionnelle et de sa validation, n'arrivent pas à trouver l'équilibre entre leur propre statut, leur vision du métier et les changements qui sont déjà en cours dans le contexte où ceux qu'ils forment vont devoir exercer ; autrement dit, si leur représentation du travail diffère de l'identité au travail. C'est l'approfondissement de ce socle commun de la représentation et des valeurs qui nous permettra de vérifier notre hypothèse de recherche. Il faut donc que ce socle commun soit recensé en tenant compte de la spécificité du métier d'éducateur et notamment de la polyvalence : handicap, protection de l'enfance, inadaptation sociale, immigration, intrinsèque à ce métier.

Au début de ce processus de recherche, nous faisons l'hypothèse que la transférabilité des savoirs et la mobilité professionnelle imaginées par l'EEES étaient réalisables. Si cela se vérifiait, nous pensions que cela devait amener à articuler, sans en nier les spécificités, la "vienne" culture professionnelle nationale et la "nouvelle" identité européenne, en construisant un modèle de formation qui saurait concilier savoirs disciplinaires et compétences. Sinon, il faudrait imaginer un autre scénario. Mais plus nous avançons dans nos observations et nos analyses, et plus nous prenons conscience que les choses étaient beaucoup moins simples et tranchées que nous l'avions cru. En effet, au départ, nous étions préparé à évaluer le passage du possible au réel et nous nous sommes trouvés confrontés à la situation exactement inverse, un réel dont personne n'avait conscience et que ne commençait à exister que grâce à la prise de conscience collective. Nous avons donc réévalué notre hypothèse en termes non de réalisation mais de co-construction. Et nous nous sommes plutôt efforcé d'établir si ce processus d'harmonisation était une question de temps, ou si le travail social, compte tenu de ses spécificités locales et nationales, n'était pas en mesure de permettre une réelle circulation des professionnels du secteur.

PLAN DE LA THESE

Nous avons structuré notre travail en trois parties, chaque partie étant composée de deux chapitres. La première partie a comme objectif de présenter le contexte européen du travail social en Europe et, plus spécifiquement en France et en Italie (chapitres I et II). La deuxième partie, a comme finalité d'exposer le cadre théorique de référence, la méthodologie utilisée et la composition du corpus de recherche (chapitres III et IV) Enfin, la troisième partie est dédiée à la présentation des analyses et des résultats de recherche sur les deux composantes de notre échantillon : les étudiants et les formateurs d'une part et de l'autre les professionnels en institution (chapitres V et VI). Elle sera plus particulièrement centrée sur l'analyse comparative des résultats obtenus et une mise en perspective qui permettra d'ouvrir d'autres pistes de recherche et de réflexion.

Dans le chapitre I, nous exposons les différents cadres la formation en travail social en Europe avant la création de l'EEES. Nous avons voulu symboliquement brasser l'Europe en choisissant quatre pays très différents entre eux : l'Angleterre, l'Allemagne, l'Espagne et l'Estonie. Il se termine par les dispositifs qui régissent l'harmonisation européenne et plus particulièrement les outils qui favorisent l'échange et la transférabilité des savoirs académiques. Le chapitre II est dédié à un historique de la profession d'éducateur et des dispositifs de formation en France et en Italie, et pose le contexte de notre recherche sur deux niveaux : la formation en travail social en Europe avant et après l'harmonisation européenne et les enjeux de la formation des éducateurs en France et en Italie.

Dans le chapitre III, nous avons présenté notre cadre théorique qui a été conçu en prenant en considération les deux champs concernés par notre hypothèse, à savoir la formation professionnelle et la pratique professionnelle. En ce qui concerne la formation, nous avons développé la notion d'identité, d'identité professionnelle et d'identité collective qui rendent compte des phénomènes de construction de l'identité professionnelle. Pour les pratiques professionnelles, nous avons mobilisé les approches de la didactique professionnelle, des théories de l'action professionnelle et des théories des compétences. Le chapitre IV est consacré à la présentation de l'échantillon, des méthodologies de recueil de données et des méthodologies d'analyse. Pour constituer l'échantillon, nous avons déterminé un lieu de formation par pays et deux types d'institutions: les Foyers d'accueil qui reçoivent les adolescents issus de l'insertion sociale et les Centres d'Accueil de Jour (CAJ) qui reçoivent les adultes en situation de handicap. Nos outils de recueil des données ont été

choisis avec l'intention de comparer la représentation sur le métier des étudiants et des formateurs, d'articuler l'observation de la pratique éducative avec le discours réflexif des éducateurs, et de faire accéder des éducateurs à la comparaison binationale de leur pratique et de leurs discours réflexif. Le choix des outils d'analyse a été effectué à partir de deux axes : lexique versus discours et individuel versus collectif. En effet, les fréquences des mots renseignent sur les représentations et valeurs collectives tandis que les récits et les réponses ouvertes aux questions donnent accès aux représentations et aux valeurs individuelles.

Le chapitre V est consacré à l'analyse des résultats concernant les témoignages des étudiants et des formateurs sur la représentation du métier, l'identité professionnelle et la formation en France et en Italie. Symétriquement, dans le chapitre VI, nous présentons l'analyse des résultats de l'observation, de la restitution des pratiques et de l'échange binational des éducateurs, concernant les invariants et les variables de la pratique professionnelle. Rétrospectivement, nous nous sommes aperçu, que dans toutes les phases de notre recherche, le dialogue avait joué un grand rôle. Nous avons dialogué avec les membres de notre échantillon pour recueillir leurs témoignages. Le dialogue a été aussi un objet d'analyse dans les entretiens et les réunions. Le dialogue, a été un outil pour provoquer la réflexion sur la pratique et sur le métier et pour faire prendre conscience à un groupe binational qu'il existait un socle commun de valeurs et de pratiques qui pouvaient servir de base à l'identité européenne de l'éducateur. Enfin, le dialogue nous a permis de questionner le paramètre linguistique pour savoir si une identité professionnelle peut se construire indépendamment des barrières linguistiques, géographiques et culturelles. Si des professionnels "peuvent se dire des choses", peut-être pourront-ils "partager des choses".

Nous terminons en précisant certaines conventions destinées à faciliter la lecture. Travaillant en bilinguisme, voire plurilinguisme, nous avons dû nous assurer que nos lecteurs pouvaient avoir un accès équitable à nos sources et à nos données ; si les citations sont dans d'autres langues, une traduction est effectuée par nos soins et signalée (Traduction du Rédacteur, TdR). Pour les termes non français, nous avons employé l'italique. Nous avons développé les acronymes et les abréviations à leur première occurrence. Par la suite, nos lecteurs pourront se reporter au tableau des acronymes et des abréviations. Nous avons utilisé de nombreux tableaux, schémas et graphiques pour présenter nos analyses. Pour éviter de surcharger le texte, nous ne renvoyons pas à la page où ils apparaissent lorsque nous les citons mais prions nos lecteurs de se reporter à la table des illustrations.

Première partie

Cadre historique, législatif et réglementaire de la formation à la profession d'éducateur en Europe, en France et en Italie

INTRODUCTION PREMIERE PARTIE

Cette première partie est consacrée à la présentation du contexte de notre recherche. Nous y développons une perspective socio-historique du travail social, avec le double objectif de mettre en tension et de rendre intelligible historiquement le travail social en Europe, la création de l'EEES et l'organisation de la profession en France et en Italie. D'un côté, nous fixons le cadre de la recherche et présentons le méta-cadre européen et ses enjeux pour, à partir de là, explorer les dimensions socio-historiques dans lesquelles la profession d'éducateur a vu le jour en Europe, et plus particulièrement en France et en Italie. De l'autre, nous mettons en exergue les tensions provoquées par la création de l'EEES dans la formation et la professionnalisation du métier dans les deux pays.

Après avoir défini la problématique de la partie, nous présenterons dans un premier sous-chapitre le panorama et les dispositifs de formation au travail social en Europe en brassant géographiquement le continent. Une attention particulière sera accordée à quatre pays : l'Angleterre représentant l'Europe du Nord, l'Espagne représentant l'Europe du Sud-Ouest, l'Allemagne représentant l'Europe Centrale et l'Estonie représentant l'Europe de l'Est avec l'objectif de mieux comprendre les analogies, les différences et les complémentarités avant la création de l'EEES. Le deuxième sous-chapitre sera consacré à la création de l'EEES et il sera centré sur l'analyse des dispositifs et des moyens mobilisés au niveau européen pour garantir l'harmonisation des études et des savoirs. Il est constitué de trois sections : la première exposera le programme-cadre de formation de l'Union Européenne (UE) afin de mieux saisir comment ce cadre a été pensé et construit dans sa dimension chronologique. Viendra ensuite la présentation du cadre théorique de l'EEES et de ses logiques intrinsèques et, en dernier lieu, celle des outils spécifiques à la concrétisation de cet espace.

Le deuxième chapitre est consacré à la mise en place, dans le contexte européen précédemment défini, du contexte spécifique des deux pays que nous allons comparer. Le premier sous-chapitre donnera un aperçu historique et une présentation plus détaillée du travail social en France. Trois sections composent cette partie : une présentation historique du métier, la déclinaison du cadre réglementaire et des réflexions d'ordre général suscitées par le passage de la formation au cadre plus large de l'EEES. Le deuxième sous-chapitre, en symétrie avec la situation française, est dédié à la présentation détaillée du travail social en Italie. Dans la première section, nous présenterons l'historique du métier ; dans la deuxième

section le cadre législatif et dans la troisième section, nous analyserons les spécificités de la situation italienne.

Nous terminerons cette première partie avec une synthèse et un premier repérage des analogies et des différences observées. Les conclusions nous permettront ainsi de cadrer le contexte dans lequel le travail de recherche s'inscrit, afin de pouvoir mettre en perspective l'hypothèse principale de la recherche.

CHAPITRE I : LE TRAVAIL SOCIAL EN EUROPE. APPROCHE HISTORIQUE ET ETATS DES LIEUX

Dans ce chapitre, nous détaillons le cadre dans lequel se situe notre recherche. Dans un premier temps, nous faisons une approche socio-historique, à travers l'exemple de quatre pays, des formations au travail social dans l'espace européen avant l'harmonisation européenne. Pour chacun d'entre eux, nous examinerons successivement les origines du travail social, le champ d'intervention du métier d'éducateur, le cadre réglementaire et les dispositifs de formation. Dans un deuxième temps, nous exposerons la création de l'EEES, en déclinant le processus de construction, les outils conceptuels et de moyens afin de mieux cerner le nouveau paradigme de transmission et de reconnaissance des savoirs proposés par l'EEES et notamment ce qui est à l'origine de notre question de recherche : le postulat de la transférabilité des savoirs et des compétences professionnelles.

1.1 DE LA NAISSANCE DES METIERS DU SOCIAL EN EUROPE : PANORAMA ET ENJEUX AVANT L'HARMONISATION EUROPEENNE

Nous allons à présent focaliser notre attention sur quatre pays européens afin de retracer le cadre historique du travail social avant 1999 avec une attention particulière portée aux années 1880, période où, en Angleterre mais pas seulement, la révolution industrielle et les flux migratoires des campagnes vers les villes industrialisées et la paupérisation de la population ont posé les bases de la naissance du travail social. Comparer le travail social dans les pays d'Europe revient à repérer les éléments communs et ceux qui diffèrent d'un pays à l'autre car « si les champs d'intervention sont relativement homogènes, les modalités et les outils de l'action sont très disparates » (Baillergeau, 2009, 1). Ce sous-chapitre aura donc comme objectif de présenter, de manière succincte - et nous l'espérons claire -, l'histoire du travail social et ses modalités de formation avant l'harmonisation européenne dans quatre pays de l'UE.

Au niveau méthodologique, nous nous sommes librement inspiré de la grille d'analyse proposée dans un excellent travail sur les différences et les points communs des systèmes de formation européens avant l'harmonisation européenne, celui de Campanini & Frost (2004), en retenant trois axes de comparaison: les origines et la naissance du travail social, les champs d'intervention et les pratiques professionnelles, et le dispositif de formation du travail social avant 1999. Dans l'impossibilité de retracer l'histoire complète de tous les pays, nous avons réparti, par appartenance géographique, des pays qui semblent être à la fois très différents et très complémentaires pour éclairer l'histoire du travail social en France et en Italie. En dernier

lieu, quelques mots sur les limites de cette partie : premièrement, comme il n'était pas dans nos intérêts ni dans nos possibilités de retracer de manière exhaustive l'histoire de tous les dispositifs de formation en Europe, nous avons opté pour une sélection de pays dans le souci de pouvoir présenter un cadre comparable et accessible au niveau européen. Deuxièmement, nous avons voulu essayer de présenter la complexité de la situation en prenant soin de restituer de manière directe les éléments de compréhension et de juxtaposition. La comparaison socio-historique n'est jamais chose aisée, mais ce type d'exercice est encore plus ardu dans le contexte du travail social français, italien et européen.

1.1.1 L'Europe du Nord : l'Angleterre

Parmi les pays du Nord de l'Europe, nous avons voulu explorer d'abord le système anglais, car c'est en Angleterre que le travail social est né. En effet, l'Angleterre a une expérience très ancienne en matière de travail social.

1.1.1.1 Origines du travail social

En Angleterre, les interventions d'aide dans la vie des pauvres ont d'abord « été menées soit par l'église soit par la bienfaisance privée des personnes aisées » (Jovelin, 2006, 127). L'intervention de l'État peut être retracée à partir de 1388, avec le *Poor Law Act*, puis à travers la loi élisabéthaine de 1601, la *Poor Law*, et à travers toute une série de réformes du XIX^e siècle, en « progression constante avec une conception d'aide sociale qui passe progressivement d'une approche essentiellement individualiste à une conception de plus en plus collectiviste » (Cassard, Jeudy, Hayes & Teerling, 1995, 95). Un siècle et demi plus tard, dans le droit du *Poor Act* de 1834, l'intervention de l'État dans la vie de la population était encore guidée par la distinction des pauvres "méritants" et des pauvres "non-méritants". En 1942, le Rapport Beveridge prévoit une révision complète du système de protection sociale, basée encore plus sur un principe d'aide collectiviste.

En 1948 sont créés des services sociaux locaux, avec une mission de service public « *with an ethos of benevolence and the promotion of social justice* »² (Wilkinson & Frost, 2004, 53). À cette occasion on forme des professionnels experts en administration, dispositions législatives et réglementations. En 1968, le rapport Seebohm souligne la nature fragmentée du travail

² « Basée sur une éthique de la bienveillance et la promotion de la justice sociale », (TdR).

social et contribue à redéfinir ses dimensions organisationnelles et professionnelles. Le rapport recommande la création d'une entité unique au sein de chaque autorité locale, l'intention étant d'uniformiser la fourniture de services pour mieux répondre aux besoins des usagers. À la fin des années 1970 et 1980, toujours dans le contexte de crise économique de la décennie, l'État-providence est sujet à beaucoup de critiques. Gauche et droite convergent sur le fond, mais proposent des solutions radicalement différentes. La gauche est orientée vers une politique d'augmentation d'aides et de participation active de l'État ; la droite est plutôt favorable à la réduction de la participation de l'État, développant au maximum la concurrence afin de devenir économique, efficiente et efficace. Mme Thatcher, à l'époque présidente du parti conservateur et élue premier ministre, a été la garante de cette ligne politique. En 1997, l'accession au pouvoir du parti travailliste a conduit à des ajustements dans l'idéologie de la protection sociale anglaise. Le *Livre blanc pour la modernisation des services sociaux* a mis l'accent sur différents points : le relèvement des niveaux d'aide, la nécessité d'une réactivité accrue afin de répondre aux besoins des utilisateurs et, en s'appuyant sur leurs capacités de participation sociale, d'augmenter la qualité de l'accompagnement social tout en respectant leur culture et leur mode de vie. Comme on le verra par la suite, le travail social en Angleterre peut être considéré comme un hybride, en équilibre entre intervention bénévole et professionnelle, tendances génériques et spécialisées, initiative individuelle et assistance collective.

1.1.1.2 Champ d'intervention et pratiques professionnelles de l'éducateur

Les débuts du projet de professionnalisation du travail social anglais peuvent être détectés au XIX^e siècle, dans les activités de recherche du *Charity Organisation Society* (COS). Le COS se base conceptuellement sur le philanthropisme en faveur des classes moyennes. Il affirme sa confiance dans le « *scientific thinking and "the facts" underlying social conditions* »³ (Wilkinson & Frost, 2004, 55). Ces convictions affichées peuvent être considérées comme une première preuve de la volonté de professionnaliser le secteur. Une conséquence directe en est la création du Département des Sciences Sociales et Administration de la prestigieuse London School of Economics. En 1971, est fondé le *Central Council for Education and Training in Social Work* (CCETSW) qui, en coordination avec la *British Association of Social Workers* (BASW), officialise le passage de la formation des travailleurs sociaux à l'enseignement supérieur. Inspirée par le rapport Seebohm de 1968, cette nouvelle

³ « Pensée scientifique et faits sous-jacents aux conditions sociales », (TdR).

organisation met au centre du dispositif l'élaboration et l'accréditation des qualifications professionnelles avec le souci de développer un code d'éthique pour le travail social. En ce qui concerne la protection de l'enfance, déjà en 1946, le rapport Curtis identifie la nécessité d'avoir des services distincts et spécialisés pour protéger les enfants et leurs intérêts. À cette occasion, des postes d'agents spécialisés sont créés dans chaque district local.

En 1969, *The children and young persons Act* renforce le rôle du travail social dans ce domaine. La création et le renforcement de l'État providence avaient déjà eu un effet profond sur la reconnaissance de la profession de l'éducateur, dont on juge alors qu'elle nécessite le développement de connaissances et de compétences supplémentaires. Ses activités sont élargies à différents milieux d'intervention institutionnels et résidentiels tels que les hôpitaux et les maisons d'enfants. Malheureusement, cette évolution professionnelle continue a été interrompue par les résultats du rapport Seebohm, qui préconise la création d'une figure professionnelle générique en travail social, visant un plus large éventail d'usagers et de besoins, avec des compétences de plus en plus amples. Outre celle-ci, une autre cause de déstabilisation de la professionnalisation est à rechercher dans les profonds changements sociopolitiques advenus entre 1979 et 1997 qui n'ont guère contribué à renforcer le statut et l'acceptation du travailleur social. Durant cette période, les missions du travail social ont été redéfinies dans le cadre politique plus ample d'une économie libérale et marchande, en 1989 avec le *Children Act*, puis en 1990 avec le *National Health Service and Community Care Act*, qui ont fixé en les restreignant les missions des travailleurs sociaux.

Aujourd'hui les services sont organisés autour du pôle de services pour l'enfance qui comprend l'évaluation de la situation des enfants à risque, le maintien de l'enfant au domicile familial à travers un travail de soutien aux familles, l'accompagnement aux instances de soins, l'accompagnement spécifique des enfants adoptés ou à adopter, et du pôle des services pour les adultes qui comprend l'évaluation des besoins et des risques, l'élaboration, la coordination et la gestion des budgets et des services, la surveillance de l'efficacité des résultats des soins. Autrement dit, le travailleur social anglais exerce indistinctement dans les domaines de l'enfance en danger, des problématiques familiales, des enfants et adultes présentant une déficience physique, mentale et/ou sensorielle, des personnes présentant des problèmes de santé mentale ou des difficultés d'apprentissage, et des personnes addictives aux drogues et à l'alcool.

Grâce à l'EEES et au processus de harmonisation européenne, de nouvelles compétences ont été envisagées pour élargir le champ d'action des travailleurs sociaux en Angleterre, comme les missions liées au vieillissement de la population, à la nature de plus en plus multiethnique et multiculturelle de la population anglaise et aux conséquences de la mondialisation liées aux déplacements humains. Ces pistes de travail restent des idées qui n'ont pas encore trouvé de réalisation concrète. Il est quand même important de relever que l'éducateur en Angleterre est un professionnel qui suit l'utilisateur sur le plan administratif et pas uniquement dans l'accompagnement proprement éducatif.

1.1.1.3 Cadre réglementaire et spécificité du dispositif de formation

Nous avons déjà analysé l'impact du COS : prétention à la pensée scientifique, découverte des "faits" qui sous-tendent les conditions sociales, les techniques d'enquête, et du rapport Beveridge : traitement des dossiers-*casework*, travail de groupe et travail communautaire basé sur une éthique individualiste humaniste, sur la professionnalisation du travail social en Angleterre. Ces deux éléments qui ont fourni un premier cadre cohérent, ont été considérés comme la base de la construction des professions sociales actuelles. À cela il faut ajouter l'impact du Rapport Seebohm, qui visait à une professionnalisation très généraliste, ce qui a provoqué, parallèlement à l'accroissement de la demande dans le secteur, une augmentation considérable du nombre d'étudiants en sciences sociales optant pour la formation au travail social.

Les programmes d'études de l'époque sont devenus de plus en plus généralistes. Les contenus de formation, très théoriques et très éloignés des pratiques de terrain, ont préoccupé les employeurs, qui, pour reprendre l'expression de Wilkinson « *required a workforce that understood and was obedient and performed its practical task efficiently* »⁴ (Wilkinson & Frost, 2004, 55). C'est pour cette raison que le CCETSW a éliminé très rapidement du programme d'études les disciplines généralistes des sciences sociales en révoquant le contrôle de l'académie sur les contenus et les parcours professionnels. Les débats de fond tournaient déjà autour de la direction à donner à la formation des travailleurs sociaux et sur la relation entre la théorie et la pratique.

⁴ « Demandaient une force de travail qui comprenait, obéissait et répondait aux exigences pratiques de manière efficiente », (TdR).

En termes d'emploi, ces dernières années, l'État a privilégié le secteur privé et bénévole et payé des organismes pour fournir les services sociaux. Enfin, pour ce qui concerne l'internationalisation de l'enseignement du travail social en Angleterre, de nombreux centres de formation se sont engagés dans des activités d'échange d'étudiants et d'enseignants. En 2003, le CCETSW, qui avait le pouvoir d'agréer les cycles de formation et qui déterminait le niveau nécessaire pour exercer la profession de travailleur social, a été remplacé par le *National Training Organisation* (NTO). Depuis cette date et après une période d'intenses consultations, la formation des travailleurs sociaux a été réformée, avec la mise en place d'un diplôme national dans les universités. Il appartient au *General Social Care Council* (GSCC) d'accréditer, d'approuver et d'évaluer la pratique et les différentes formations en travail social. Les nouveaux diplômés sont « plus généralistes que les précédents, d'autant plus qu'à l'université est présent un tronc commun pour les sages-femmes, les infirmières et les travailleurs sociaux. Existente aussi des doctorats en travail social » (Jovelin, 2006, 129). L'UE a financé des projets spéciaux et, dans certaines universités, des projets de recherche internationale commencent à voir le jour. On espère que ces changements intervenus dans la formation des travailleurs sociaux au Royaume-Uni vont « *make their qualifications more compatible with other European countries, and increased mobility in the employment sector and understanding a contemporary issues* »⁵ (Wilkinson & Frost, 2004, 60).

1.1.2 L'Europe du Sud-ouest : l'Espagne

La pauvreté, la misère sociale et le handicap sont des problématiques universelles, mais la façon dont les sociétés traitent ces problèmes peut varier d'une période à l'autre et d'un pays à un autre. En ce qui concerne l'Europe du Sud-Ouest, nous avons choisi de présenter l'Espagne où le catholicisme imprègne encore aujourd'hui de très près l'idéologie et la conception même du travail social. Ce pays, comme l'Italie, a traversé une période sombre de son histoire et le franquisme a fortement impacté le rôle et la conception du travailleur social. De plus, l'idée selon laquelle les problèmes se traitent en famille et pas avec "des étrangers" est encore très forte et le travailleur social n'est pas toujours le bienvenu. Par contre, paradoxalement, c'est bien en Espagne que le travail social s'est professionnalisé très rapidement.

⁵ « Rendre leurs qualifications plus compatibles avec d'autres pays européens et accroître la mobilité dans le secteur d'emploi et la compréhension des problématiques contemporaines », (TdR).

1.1.2.1 *Origines du travail social*

Le contexte social et politique de l'Espagne a été marqué par les idées du catholicisme et les changements introduits par la Deuxième République (1931-1939). L'Église catholique a aidé les pauvres à travers la charité de façon non individualisée mais plus collective, d'abord à travers les différents ordres religieux et par la suite, depuis 1940, grâce à la *Caritas*⁶. Même si l'État a cherché à aider les démunis à travers la création d'un système du *welfare* en se positionnant en complémentarité avec les prestations proposées par l'Église, pendant cette époque, ces dernières ont été beaucoup plus importantes que l'aide publique. Il faudra attendre la fin des années 1950 et le début des années 1960 pour assister à une amorce de professionnalisation du travail social, après une période d'interruption liée à la dictature. En avril 1964, par décret du ministère de l'Éducation nationale, est créé le titre d'assistant social mais pas encore celui d'éducateur. Le contrôle de la formation par l'État prendra de l'ampleur en 1967, avec la création, à Madrid, de l'unique école officielle de travail social.

En 1980, grâce à l'impulsion de la fédération espagnole des associations des assistantes sociales, qui présente un projet de Licence, le Parlement approuve la création du titre de *Diplomado en trabajo social* et la transformation des écoles en travail social en écoles universitaires de travail social. Dès lors, la formation des travailleurs sociaux fait un bond qualitatif et quantitatif. À partir de 1983, le *Diplomatura en trabajo social* est intégré dans les études de premier cycle universitaire de trois ans de formation. En 1990, avec la création des *areas de conocimiento de trabajo social y servicios sociales* dans les universités, on assiste à une reconnaissance importante du travail social comme "discipline", avec la création de cycles universitaires permettant de faire avancer l'enseignement et la recherche. Depuis les années 1993-1994, « la loi de la réforme universitaire a permis un renouvellement important des contenus, avec des projets de formation plus flexibles, adaptés à chaque université » (Jovelin, 2006, 127).

1.1.2.2 *Champ d'intervention et pratiques professionnelles de l'éducateur*

Les éducateurs et plus généralement les travailleurs sociaux espagnols travaillent pour l'État et les administrations régionales ou locales, pour des établissements privés et pour des organisations non gouvernementales. Ils opèrent dans différents domaines : santé, éducation et

⁶ La *Caritas* est une confédération internationale d'organisations catholiques à but caritatif présente dans 198 pays et territoires. Son nom signifie "amour de l'autre". La première organisation *Caritas* est née en Allemagne en 1897.

culture, logement et développement urbain, emploi, soutien du revenu minimum et des services sociaux. La Constitution de 1978 « *permitted a very important change in the objectives of spanish social policy. The public social services network was created in conjunction with the system of education and health* »⁷ (Tello cité in Campanini & Frost, 2004, 198). Cependant, les services sociaux sont encore peu développés en comparaison d'autres pays européens, principalement pour des raisons historiques : la guerre civile de 1936-1939 et la dictature franquiste qui a suivi. Ces changements ont eu des conséquences très importantes pour les professions sociales. Aujourd'hui, les éducateurs en Espagne ont plus de connaissances théoriques et méthodologiques que par le passé, et ils sont orientés aussi davantage vers la gestion des ressources sociales que vers l'aide psychosociale. Cela provoque une réduction de l'espace professionnel, puisque le travail se transforme, souvent, en démarches de type administratif.

Comme dans les autres pays d'Europe, en Espagne le métier d'éducateur est né après celui d'assistante sociale. Actuellement, ce sont les deux seules professions avec le même niveau de formation et de responsabilité. Il s'agit d'une "nouvelle profession", qui est étudiée à la faculté d'éducation à l'université. Les éducateurs travaillent en grande partie dans des lieux d'hébergement. Le type de travail est lié à l'organisation des conditions de vie et aux activités quotidiennes d'un groupe cible spécifique. À l'heure actuelle, il y a un manque de confiance entre professionnels dans les différentes professions sociales et une réticence à s'engager dans le travail d'équipe. Globalement, « *the social work profession is not well known or recognised ; in spanish society, social issues are less important than economic issues and female activities are less valued than males activities* »⁸ (Tello in Campanini & Frost, 2004, 197). Le travail social fait l'objet d'un important processus de professionnalisation. L'enseignement universitaire, les salaires améliorés et le code de déontologie témoignent d'une évolution positive de la profession. En outre, ce processus de professionnalisation, « *could ensure that social workers had access to posts of responsibility in the public social services, and this would lead to a greater professional presence in the decision-making process* »⁹ (Tello in Campanini & Frost, 2004, 199).

⁷ « A permis un changement très important dans les objectifs de la politique sociale espagnole. Le réseau public des services sociaux a été créé en collaboration avec les systèmes d'éducation et de santé », (TdR).

⁸ « Le travail social n'est pas bien connu ni reconnu ; dans la société espagnole, les questions sociales sont moins importantes que les questions économiques et les activités féminines sont moins valorisées que les activités masculines », (TdR).

⁹ « Il pourrait assurer aux travailleurs sociaux l'accès aux postes de responsabilité dans les services sociaux publics, ce qui conduirait à une plus grande présence des professionnels dans le processus décisionnels », (TdR).

Un autre point important à souligner est que l'Association espagnole des éducateurs est à peine présente. Le gouvernement reconnaît son existence dans les différents organismes officiels de participation, mais seulement de manière informelle. Depuis 1996 et avant l'harmonisation européenne, la politique libérale du gouvernement espagnol a donné lieu à une réduction du budget social et du nombre d'emplois disponibles. Par conséquent, les contrats, les salaires et les conditions de travail se sont dégradés. La diminution des possibilités d'emploi et l'augmentation du nombre d'étudiants en travail social ont fait que le chômage est maintenant le principal problème pour la profession, même si l'on remarque des différences significatives selon l'aire géographique : en Catalogne et à Madrid, le métier est beaucoup plus valorisé. Par contre, dans le Sud, par exemple en Andalousie, le métier connaît un degré élevé de chômage. Selon les données du Ministère du Travail: «*in 2013 only 7,9% of social work graduates were employed as social workers three years after receiving their diploma* »¹⁰ (Tello in Campanini & Frost, 2004, 97). L'augmentation progressive du nombre des personnes en difficultés sociale n'a pas poussé les gouvernements à organiser un système d'aide conséquent. Pour cette raison, la figure de l'éducateur en Espagne reste en grande partie sous-évaluée et très peu connue.

1.1.2.3 Cadre réglementaire et spécificité du dispositif de formation

Curieusement, la première école espagnole de travail social était une filiale d'une école de travail social belge créée à Barcelone en 1932. Malgré cela, la guerre civile de 1936-1939 et la dictature franquiste qui a suivi ont conduit à des changements importants dans la société espagnole. La *Sección Feminina*, une organisation de femmes parrainée par le régime militaire de Franco, a créé plusieurs écoles de travail social avec pour objectif la formation de ses membres, surtout ceux qui avaient des postes à responsabilité au sein de l'organisation. Pour ces raisons, jusqu'à la fin des années 1950, la *Caritas* n'a pas créé un nombre important d'écoles de travail social en Espagne. Dans les années 1960, le gouvernement espagnol a reconnu officiellement la formation en travail social. Au début, la profession et le système de formation ont été similaires à ceux d'autres pays européens. C'était une profession à prédominance féminine, occupée par des femmes de la classe moyenne.

La formation en travail social incluait alors un grand nombre de stages pratiques, peu de travaux théoriques et sociaux, beaucoup de contenus sur les questions sociales, le tout dans

¹⁰ « En 2013 seulement 7,9% des diplômés en travail social étaient employés comme travailleurs sociaux trois ans après avoir reçu leur diplôme », (TdR).

une conception d'ordre religieux. Malgré ces tentatives, une certaine confusion demeurait entre le travail social comme profession et le travail social comme activité volontaire, confusion qui se reflétait dans les contrats et les salaires des travailleurs sociaux. Dans les années 1970, le programme de travail social a été très influencé par les idées du travail social radical. Ces idées venaient d'Amérique latine à travers des livres publiés en espagnol¹¹. Dès la fin des années 1960, le thème de la libération commence à occuper les théologiens latino-américains les plus avancés. Ces idées novatrices ont permis à la profession d'augmenter le nombre d'étudiants qui souhaitaient devenir éducateurs et d'être plus reconnue par la société et tous ceux qui désiraient des changements politiques pour l'Espagne. Dans les années 1980, la formation en travail social est entrée définitivement dans les universités : la qualité de la formation a été définitivement améliorée, en particulier en ce qui concerne la méthodologie et les théories de politique sociale. Dans les années 1990, la formation en travail social a été renforcée en termes de connaissances théoriques, par exemple, sur les théories contemporaines en travail social en particulier l'écologie sociale, la théorie des systèmes, le socioconstructivisme.

Parallèlement, cette "universitarisation" a modifié les raisons d'entreprendre ces études. En effet, la majorité des étudiants est plus intéressée à l'obtention d'un diplôme universitaire, bien qu'ils aient aussi un intérêt pour les questions sociales. La formation en travail social dure quatre ans et, pour s'inscrire, il est nécessaire d'avoir terminé les études secondaires et d'avoir réussi un examen d'entrée. La formation pratique est devenue très importante et elle est considérée comme un moyen d'acquisition de nouvelles compétences. C'est pour cela que la formation, antérieurement de trois ans, a été rallongée à quatre ans, permettant ainsi l'accès à des postes à responsabilité. Un autre défi pour l'avenir du travail social en Espagne réside dans le renforcement de la recherche en travail social. Depuis l'harmonisation européenne, les études de travail social se sont conformées au cadre préconisé par l'espace européen : les études sont structurées sur deux cycles de trois et cinq ans et la mise en crédits a permis des échanges avec d'autres Universités en Europe. En complément, un cycle d'études doctorales en travail social a été créé.

¹¹ Par exemple, la théologie de la libération, courant de pensée théologique chrétienne venu d'Amérique latine, suivi par un mouvement sociopolitique - la "praxis"-, visant à rendre dignité et espoir aux pauvres et aux exclus. C'est en 1971 que la théologie de la libération est vraiment née, avec G. Gutiérrez, un prêtre péruvien, ancien élève des universités catholiques de Louvain et de Lyon. Dans son ouvrage intitulé *Théologie de la libération. Perspectives*, il propose un certain nombre d'idées contestataires, destinées à bouleverser profondément la doctrine de l'Église.

1.1.3 L'Europe Centrale : l'Allemagne

Le modèle allemand a représenté pendant longtemps un exemple pour l'organisation du travail social et pour le système de formation français et européen. À la différence des autres pays présentés, l'analyse du travail social en Allemagne nous permet de souligner comment, dans ce pays, la question des migrations des autres pays est à l'origine même de la naissance de l'action sociale et comment, parmi les autres spécificités, la notion d'interculturalité est apparue, dès le départ, comme un élément fondamental de l'accompagnement socio-éducatif.

1.1.3.1 Origines du travail social

La naissance du travail social en Allemagne reste très peu claire. La plupart des historiens sont d'accord sur le fait que les professionnels du travail social ont émergé avec les changements sociaux du XIX^e siècle : industrialisation, fondation du *Reich* allemand en 1871, mouvement ouvrier, mouvement des femmes de la bourgeoisie, actes de sécurité sociale. L'évolution historique du travail social en Allemagne se subdivise en trois phases. La première débute en 1789 dans le contexte de la Révolution française et apporte, par différentes formes d'œuvres de charité, des réponses à la question sociale. La deuxième phase débute après la mise en place en 1890 de la politique sociale et avec la nécessaire professionnalisation du travail social. Elle se poursuit avec le développement de l'État providence. On associe le début de la troisième phase « aux bouleversements politiques de 1989-1990. On le doit d'une part à la crise de l'État providence et d'autre part à la fin du véritable socialisme » (Wendt cité in Jovelin, 2008, 108).

Comme toujours, au début, l'assistance aux exclus a été l'apanage de l'église – protestante et non catholique –. Progressivement, la responsabilité s'est déplacée vers les autorités locales, conduisant à la formation d'une politique envers les pauvres, car la pauvreté était considérée comme une menace pour la sécurité et l'ordre public. Les pauvres n'étaient pas seulement contrôlés et pris en charge, mais l'objectif principal était une intervention éducative afin d'assurer leur adaptation aux normes de la société moderne. Les changements du XIX^e siècle – industrialisation et paupérisation d'une partie importante de la population – demandèrent de nouvelles stratégies concernant l'assistance aux individus.

En 1881, la politique sociale mise en place par Bismarck visait à protéger les travailleurs contre les risques de la vie. Le peuple fut assuré d'avoir un soutien financier par l'État ou par des assurances privées. Le caractère du travail social changea progressivement et passa d'une

logique d'assistance financière à une prise en charge plus psychologique, sociale et éducative, ouvrant ainsi les portes à l'État providence au sens que l'on connaît actuellement. Le fait que l'État se transforme en État-providence provoqua des changements dans les organisations de bienfaisance existantes – Caritas, Croix Rouge, Association paritaire d'assistance – qui redéfinirent leurs missions en complémentarité avec la nouvelle forme d'organisation étatique issue de la Première Guerre Mondiale : la République de Weimar. Dans cette période d'après guerre et de réorganisation de l'État, ces associations ont fourni un support très important à la prise en charge des malades et des sans-abris.

Durant l'époque national-socialiste, « *special attention was given to the youth by the state. Youth welfare as a repressive and penal oriented system was a response to social exclusion and deviant behavior* »¹² (Friesenhahn & Ehlert in Campanini & Frost, 2004, 86). En 1945, à la fin de la Guerre, en Allemagne de l'Ouest les Américains tentent de mettre en place un système d'aide et font venir des travailleurs sociaux qui introduisent la méthode de travail dite *case work*¹³. Les sociopédagogues allemands restent fidèles aux principes de la pédagogie allemande, centrée sur l'aide à la jeunesse, la *Jugendpflege*. En 1949, la Constitution allemande, la *Grundgesetz*, aux Articles 20 et 28, définit l'Allemagne de l'Ouest comme « un État démocratique, social et de droit », signifiant ainsi l'importance de la recherche de la réalisation de la justice sociale.

En Allemagne de l'Est, l'approche fut complètement différente. Le travail social fut associé au capitalisme, et soupçonné d'en dissimuler les effets. L'aide aux handicapés fut confiée aux églises et à la solidarité populaire socialiste qui se chargea en priorité des personnes âgées. Le secteur du travail social était considéré comme l'ennemi qui garantissait la paix sociale et permettait ainsi aux capitalistes d'exploiter le travailleur. Après la réunification de 1990, « le système d'assurance sociale et les structures du travail social de l'Ouest furent complètement repris dans l'ex-Allemagne de l'Est » (Wendt cité in Jovelin, 2008, 111).

¹² « Une attention particulière a été accordée aux jeunes par l'État. Le bien-être des jeunes en tant que système répressif et pénal a été une réponse à l'exclusion sociale et aux comportements déviants », (TdR).

¹³ Technique d'aide utilisée dans les services sociaux, visant à faire prendre conscience à l'utilisateur, au moyen d'entretiens, des difficultés psychologiques qui sous-tendent la demande qu'il formule, dans le but de mieux le faire bénéficier des mesures qui pourraient lui être proposées.

1.1.3.2 *Champ d'intervention et pratiques professionnelles de l'éducateur*

Le terme général pour désigner le travail social est *Soziale Arbeit*. Ce mot couvre à la fois le travail social, le *Sozialarbeit*, et la pédagogie sociale, la *Sozialpädagogik*. L'utilisation générale du terme "travail social" pour les deux professions indique un rapprochement qui est visible dans presque tous les aspects de la pratique. En termes de formation, depuis 1970, tous les instituts universitaires, les *Fachhochschulen* dans l'ensemble des Länder ont des facultés où les étudiants peuvent devenir travailleurs sociaux, ou pédagogues sociaux : *Sozialarbeiter/Sozialpädagoge*. Outre cette concurrence, les travailleurs sociaux « *are also in competition with psychologists, and new forms of care worker, for exemple with elderly people and in health services* »¹⁴ (Friesenhahn & Ehler in Campanini & Frost, 2004, 89).

Avant cette réforme, au niveau officiel comme dans l'opinion publique, le travail social a toujours souffert d'un déficit de statut et de prestige par rapport à l'Université. Avec la mise en œuvre en Allemagne de l'Ouest des *Fachhochschulen*, le diplôme a été valorisé, passant du niveau secondaire au niveau post-secondaire, mais reste toujours en dessous du niveau des diplômes des enseignants et des psychologues. Il ne fait aucun doute que le travail social a changé de paradigme, de l'aide et de l'assistance dans le besoin au soutien technique des personnes face aux difficultés de la vie dans une société complexe. Cependant, aux yeux de l'opinion publique, le travail social reste principalement lié à des personnes marginalisées, des jeunes violents et des perturbations de la vie sociale. Dans la représentation collective, le travail social n'est pas apprécié pour son rôle d'aide, mais pour sa capacité à exercer la fonction de contrôle social.

Le rôle du travailleur social est défini par le "double mandat" qui le situe entre le soutien et le contrôle. Les activités des travailleurs sociaux sont multiples et le travail social couvre un spectre très hétérogène de tâches : évaluation et conseil, orientation, éducation, éducation des enfants, autonomisation, administration, planification, supervision. Le processus de professionnalisation est d'ailleurs très efficace. En Allemagne, le nombre d'employés dans les services sociaux a augmenté au cours des dernières années. Les services sociaux sont devenus un facteur important dans les marchés de l'emploi local. Globalement, deux tiers des employés travaillent dans les services sociaux d'associations à but non lucratif, un tiers est employé dans des organismes publics et très peu sont embauchés par des entreprises

¹⁴ « Sont également en compétition avec les psychologues et les nouvelles catégories de travailleurs, par exemple ceux qui travaillent auprès des personnes âgées et dans les services de santé », (TdR).

commerciales. L'organisation professionnelle la plus importante pour les travailleurs sociaux est la *Deutscher Bund für Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und Heilpädagogen* (DBSH). Le DBSH est membre de la Fédération internationale des travailleurs sociaux. Depuis le début des années 1990, les débats internes sur le travail social en tant que profession ont été associés à la croissance du champ disciplinaire, qui s'est préoccupé d'améliorer son statut et sa reconnaissance au sein du cadre académique des sciences sociales. Établir ses propres méthodes scientifiques et une base de recherche spécifique lui a permis de trouver sa place dans le nouveau paradigme libéral.

1.1.3.3 *Cadre réglementaire et spécificité du dispositif de formation*

En 1908, la première école de formation était réservée aux femmes et la formation concernait, sur un programme de deux ans, la protection sociale. Cette école est devenue le modèle de la formation professionnelle en Allemagne. Cela signifiait aussi que les cours de formation étaient en dehors et en dessous du niveau de l'enseignement universitaire. Après le nazisme et la Deuxième Guerre mondiale, le travail social, effacé depuis 1933, commence à renaître. À la fin des années 1950, en Allemagne de l'Ouest, les écoles de travail social mirent leur statut à jour et furent transformées en écoles supérieures d'enseignement professionnel, avec deux ou trois années de cours et une année supplémentaire de stage. Le travailleur social était dit *Staatlich Anerkannter Sozialarbeiter*, car, en Allemagne, État fédéral, les écoles et les universités ont été et sont toujours sous la responsabilité des Länder.

En 1971, les écoles supérieures d'enseignement professionnel pour le travail social, qui appartenaient à l'enseignement secondaire, ont été transformées en *Fachhochschulen* et intégrées dans le système de l'enseignement supérieur. Ces *Fachhochschulen* ont été rebaptisées "Universités des Sciences Appliquées". Les cours pouvaient avoir des structures différentes : un programme de trois années d'études plus une année supplémentaire de stage ou un programme de quatre années d'études avec une période de pratique intégrée d'un an. L'impact de la Déclaration de Bologne et des nouveaux règlements de l'enseignement supérieur en Allemagne ont occasionné d'importants changements. Les *Fachhochschulen* ont eu le droit de concevoir et réaliser des programmes de Maîtrise, entrant ainsi en compétition académique avec les universités. Lorsque la République démocratique allemande a rejoint l'ancienne République fédérale d'Allemagne en 1990, de profondes transformations économiques, politiques et sociales sont advenues. Bon nombre d'employés dans le travail social se sont vus dans l'obligation d'acquérir des diplômes ou certificats conformes aux

normes européennes. En général, en Allemagne, le travail social n'est pas nécessairement lié à une orientation spécifique ou à des valeurs traditionnelles, il doit juste garantir une bonne prestation professionnelle. Le professionnel est un expert des mécanismes d'aide sociale et il accompagne l'usager dans la prise de connaissance et la compréhension des dispositifs. L'action éducative directe est réservée aux secteurs de l'enfance en difficulté et au handicap. Initialement, les cours étaient très pragmatiques, orientés et dirigés vers les besoins pratiques : l'approche proposée reposait sur la triade classique : traitement des dossiers, travaux de groupe, travail d'intérêt général. Environ un tiers du temps total était passé en stage ou orienté vers d'autres formes d'apprentissage pratique, comme par exemple la méthodologie et la conduite de projet. Néanmoins, pour les employeurs, la formation restait encore trop orientée sur la théorie.

Depuis les années 2000, la pratique du travail social est confrontée à des pressions économiques et à des exigences d'efficacité. Le travailleur social doit se légitimer dans de nouveaux contextes. Par exemple, tous les établissements d'enseignement supérieur, les *Fachhochschulen* et les Universités, ont entamé un processus de changement organisationnel, avec un budget autonome.

En outre, la mise en œuvre du système LMD a créé de nouvelles hiérarchies universitaires et entraîné de nouvelles conséquences pratiques d'organisation de la formation. Le processus d'intégration européenne et l'adhésion à l'UE des années 2000 ont entraîné de nouveaux défis. Les changements dans les sociétés européennes provoqués par la migration, l'europanisation, l'internationalisation et les changements qui en découlent dans le domaine de l'activité sociale et du travail social professionnel, ont donné l'occasion de développer des compétences professionnelles, interculturelles et internationales, considérées désormais comme des compétences de base. Les travailleurs sociaux doivent être en mesure d'agir et de communiquer avec des personnes d'autres origines et de regarder au-delà de leur propre contexte « *and ensure their ability to work more intensively in international networks, in order to share experiences, concepts and strategies* »¹⁵ (Friesenhahn & Elhert in Campanini & Frost, 2004, 93).

¹⁵ « Et veiller à leur capacité de travailler de façon plus intensive dans les réseaux internationaux, afin de partager leurs expériences, concepts et stratégies », (TdR).

1.1.4 L'Europe de l'Est : l'Estonie

L'Estonie, comme d'ailleurs une grande partie des pays de l'Europe de l'Est, a dû affronter la transition qui a fait suite à la fin du socialisme. Nous avons choisi de présenter l'Estonie, car ce pays, à son rythme et avec ses modalités, a su se réorganiser à une vitesse surprenante, notamment dans le secteur du travail social.

1.1.4.1 Origines du travail social

L'Estonie a obtenu sa première indépendance le 24 février 1918. Le Ministère du Travail et de la Protection sociale a été créé la même année et a existé sous ce nom jusqu'en 1929. La priorité a été accordée à la prise en charge des mères de familles nombreuses. Le 1^{er} juillet 1929, le ministère de l'Éducation et de la Protection sociale a vu le jour, mais sous forme de portefeuille ministériel. En 1936, le ministère devient indépendant avec la responsabilité particulière de garantir la santé, le bien-être des enfants, d'organiser des services sociaux et de sauvegarder les retraites. Au cours de cette première période d'indépendance, un système relativement stable de protection sociale a été créé. Les organisations d'aide avaient un rôle important et le travail était effectué par des spécialistes formés.

Après la Deuxième Guerre mondiale, l'Estonie a été occupée par l'Union Soviétique, et un processus de "russification" a commencé immédiatement après l'annexion. La nouvelle politique était totalitaire, la culture étrangère et cela a provoqué un changement radical. Le système de protection sociale soviétique était institutionnel et centré sur l'État. Par conséquent, le travail social a été remplacé par l'aide sociale collective ; une période complexe à examiner historiquement qui s'est arrêtée le 20 août 1991, jour où la République d'Estonie redécouvre son indépendance. Il est « *difficult to understand social work in Estonia, or even the social context, without an understanding of these drastic historical events and their impact upon the people of Estonia* »¹⁶ (Tulva & Pukk in Campanini & Frost, 2004, 62). Les tendances sociales qui sont devenues manifestes depuis l'indépendance sont inquiétantes. Le taux de natalité a considérablement diminué, le nombre de résidents économiquement inactifs a augmenté, la santé publique s'est affaiblie, les inégalités de revenus et le chômage ont augmenté et de nombreuses familles vivent dans la pauvreté.

¹⁶ « Difficile de comprendre le travail social en Estonie, ou même le contexte social, sans une compréhension de ces événements historiques drastiques et de leur impact sur la population », (TdR).

En 1995, une loi appelée *Social Welfare Act* a été adoptée, qui met en place les principales directions juridiques, organisationnelles et économiques du système social estonien. La loi énumère les différents types de services sociaux : accompagnement, fourniture de prothèses orthopédiques et autres appareils ; services à domicile, services résidentiels, prise en charge des familles en difficulté. 1997 a vu la création de l'association des travailleurs sociaux, le *Sociu*, et du journal des travailleurs sociaux, le *Sotsiaaltö*. En 1998, la loi sur la surveillance de probation entre en vigueur. Les agents de probation doivent avoir une formation en travail social. Au cours de la période 1995-99, le gouvernement a déclaré que sa priorité était de soutenir les familles, les enfants et les jeunes. En 2001, une plus grande importance est accordée à la recherche : l'Association Estonienne des Sciences Sociales (ESTA) est créée et elle a, depuis, réalisé des projets de recherche et établi de nombreux contacts avec des chercheurs en travail social d'autres pays. Plus récemment, il y a eu des développements dans le domaine social dans le cadre du processus d'adhésion à l'UE, obtenue en 2004. En conclusion, on peut dire que, la législation régissant le travail social a mis l'accent plus sur une politique de réduction des risques que sur une véritable politique de prévention.

1.1.4.2 *Champ d'intervention et pratiques professionnelles de l'éducateur*

En Estonie, certaines tendances influencent la profession de l'intérieur : une forte prédominance des femmes d'âge moyen, l'utilisation massive du travail à temps partiel, l'augmentation de l'importance de la technicité – traitement des dossiers, de négociation et de conciliation –. Le rôle de travailleur social nécessite des compétences multiples qui sont présentes dans un certain nombre d'autres professions : enseignants, psychologues, formateurs, thérapeutes, et même avocats et médecins. Certains travailleurs sociaux sont d'ailleurs des médecins mais aussi des travailleurs agricoles ou des mécaniciens reconvertis. La mission principale du travailleur social est de résoudre les problèmes de l'utilisateur ; il s'agit souvent de préoccupations d'argent. Trois grandes priorités sont présentes dans la vie quotidienne de la plupart des travailleurs sociaux : les problèmes qui concernent les personnes âgées, la protection des enfants et les difficultés bureaucratiques et administratives que les usagers rencontrent pour remplir les papiers afin de demander des aides immédiates. Plus de la moitié des clients – dans la culture sociale nordique, les usagers sont appelés clients, ce qui renvoie à l'idée de service d'efficacité et de qualité que l'État doit à ses citoyens – demandent de l'aide de leur propre initiative. Selon les normes adoptées en 2001, trois catégories de travailleurs sociaux existent et sont maintenant classées au niveau III, IV et V en

fonction de leur niveau d'éducation, de la variété de leurs compétences professionnelles et de la durée de leur expérience professionnelle. Pour la nouvelle norme professionnelle, le travailleur social est un spécialiste avec un enseignement supérieur professionnel dont les activités sont orientées vers l'appui aux stratégies d'adaptation des individus, des familles et des groupes. Il œuvre dans les établissements du secteur public, municipal, privé ou tiers. Un travailleur de catégorie III est issu de l'enseignement supérieur professionnel. Un travailleur de catégorie IV doit avoir une expérience professionnelle d'au moins trois années consécutives et un Master ou une spécialisation dans un domaine du travail social. La pratique sociale doit être complétée par une formation d'appoint et par une expérience en gestion de projet et en management de travail d'équipe. Il faut aussi faire preuve de sa capacité à faire de la recherche et avoir publié, par exemple, un article dans une revue professionnelle, ou dans un journal local, ou à l'occasion d'une présentation à une conférence, une session de formation ou un séminaire. Le travailleur social de catégorie V doit avoir un Master ou un Doctorat, plus de six ans d'expérience professionnelle, supervision et gestion incluses, et une formation complémentaire. En outre, il est dans l'obligation de produire des publications professionnelles ou de faire des présentations publiques.

Comparée aux États membres de l'UE, l'Estonie est un pays relativement pauvre, avec une faible productivité et de faibles revenus. La pauvreté, ainsi que les faibles niveaux d'éducation et de santé, se transmettent de génération en génération principalement par l'origine sociale. La plupart des gens ne sont pas en mesure de sortir de la pauvreté de façon indépendante. Une attention particulière doit être accordée à la santé des enfants et des mères, à la lutte contre la drogue et l'abus d'alcool, notamment chez les jeunes. Ces dernières années, « *much attention has turned towards child protection work. Parents are in need of counseling and support, and so there is a need for complementary measures to help families with children* »¹⁷ (Tulva & Pukk in Campanini & Frost, 2004, 69). Ceci est particulièrement vrai pour ceux qui ont un enfant handicapé. Bien que le travail social soit encore un domaine relativement nouveau en Estonie, il y a nécessité d'avoir des travailleurs sociaux formés pour accompagner les personnes âgées et les clients relevant de la psychiatrie. De même, il y a aussi une forte demande des travailleurs sociaux dans les écoles.

¹⁷ « L'attention s'est tournée vers le travail de protection des enfants. Les parents ont besoin de conseil et de soutien, et il y a donc une nécessité de mesures complémentaires pour aider les familles avec enfants », (TdR).

1.1.4.3 *Cadre réglementaire et spécificité du dispositif de formation*

Au cours de la première indépendance, la majeure partie du travail en matière de garde d'enfants a été réalisée par des femmes qui avaient été instruites par des travailleurs expérimentés, parfois en Estonie et parfois à l'étranger. Après dix années de préparation, en 1935, l'Institut pour le travail social ouvre à Tallin. Il avait été fondé sur les principes pédagogiques de l'Europe centrale de l'époque et il fallait trois ans pour obtenir la certification. Après l'indépendance en 1991, la formation professionnelle des travailleurs sociaux a été rétablie à l'Université pédagogique de Tallin et à l'Université de Tartu. Depuis 1994, « le département de travail social a été annexé à la Faculté des sciences sociales et à partir de 1998 on peut se spécialiser en deux branches. Dans la première, il est possible de devenir conseiller social. Dans la seconde branche, la formation est dispensée aux personnes qui souhaitent devenir directeurs de services » (Kiik & Sirotkina in Jovelin, 2008, 215). Les programmes du département de travail social à Tallin proposent un Baccalauréat ou un programme de premier cycle, trois programmes d'études supérieures et un Doctorat de troisième cycle. La différence entre les trois programmes d'études supérieures est que le premier est ce qu'on appelle un "programme fermé", conçu pour ceux qui ont déjà obtenu leur Baccalauréat en travail social et qui souhaitent continuer en Master. Le second est destiné aux personnes qui travaillent dans le domaine social et ont fait des études supérieures dans d'autres domaines comme la sociologie, la psychologie ou parfois même dans la physique. Le programme du troisième cycle est structuré autour de la pédagogie sociale et de la protection de l'enfance et il est spécifiquement conçu pour les enseignants, les enseignants de maternelle, les pédagogues sociaux et les travailleurs sociaux en milieu scolaire.

Pour l'Estonie, la Déclaration de Bologne a eu un impact particulier sur les deux premiers niveaux de l'enseignement supérieur. Contrairement à la plupart des autres pays, le premier niveau de l'enseignement supérieur en Estonie contient des connaissances générales et le deuxième niveau est le point de départ fondamental de la recherche. L'objectif prioritaire est donc de rendre les programmes de la nouvelle structure pédagogique européenne LMD, souples et facilement transférables de la théorie à la pratique. Actuellement, la relation entre la théorie et la pratique est fragile, ce qui signifie qu'il faudra multiplier les contacts entre praticiens et chercheurs en sciences sociales. Les futurs travailleurs sociaux auront besoin d'une connaissance approfondie des bases de travail social et un fort sentiment d'identité professionnelle.

Par conséquent, il est important de prêter attention à la façon dont les futurs travailleurs sociaux se forment à l'université, afin d'établir le type de formation complémentaire dont ils auront besoin plus tard. Les programmes internationaux devraient développer la culture générale et les compétences transférables du travail social. Pour assurer la qualité académique et professionnelle, le centre de formation et de recherche du département de travail social de l'Université de Tallin a organisé une formation complémentaire pour les diplômés en travail social. Enfin, le travail social ne doit pas seulement être considéré comme une profession ou une discipline universitaire, mais aussi comme une science à part entière.

1.2 L'ESPACE EUROPEEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : UN NOUVEAU PARADIGME DANS LA TRANSMISSION ET LA RECONNAISSANCE DES SAVOIRS

Les mobilités étudiantes et professionnelles préconisées lors de la création de l'EEES supposaient d'une part l'élaboration d'un cadre théorique de référence et, d'autre part, des dispositifs d'actualisation, des *méta-cadres* garantissant aux personnes la reconnaissance formelle de leur mobilité. Par définition, ces outils devaient être intelligibles dans tout l'espace de l'Union. Quels sont-ils ? Comme le rappellent les recommandations de la Commission au Parlement, la nécessité de renouveler en permanence les savoirs, les aptitudes et les compétences des citoyens est essentielle pour la compétitivité et pour la cohésion sociale de l'UE. L'enseignement et la formation professionnelle ont un rôle clé à tenir à cet égard. La Commission Européenne (CE) prévient toutefois que « la nature complexe de ce secteur et le manque de coopération entre les différents prestataires/autorités et les différents systèmes nationaux réduisent cependant l'impact de cette contribution » (CE, 2008b, 3). Ces obstacles « entravent la circulation des citoyens au sein de l'espace européen d'enseignement et de formation professionnelle et sur le marché européen du travail » (CE, 2008, 5).

Dans ce sous-chapitre, nous allons analyser les différents dispositifs mis en place par l'UE afin de garantir, au moins sur le plan théorique, la libre circulation des travailleurs et des savoirs. Pour cela, nous l'avons partagé en trois sections : la première section présentera une approche historique de la construction de l'EEES ; la deuxième section sera consacrée aux notions-clés qui garantissent le transfert et la capitalisation des savoirs et des compétences en Europe, la troisième section sera dédiée à la présentation de dispositifs qui permettent ce transfert dans l'UE.

1.2.1 Approche historique de la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur

Les institutions européennes considèrent la mobilité comme un des piliers de la construction de l'EEES et de la mobilité professionnelle. Mais comment cet espace s'est-il formé ? Quels enjeux et quelles démarches ont été nécessaires pour mettre en place ce cadre de référence ? Pour le comprendre, il nous semble essentiel de s'arrêter sur le passé et donc mieux comprendre comment l'idée, en soi utopiste, d'un espace européen de l'enseignement supérieur, est devenue une réalité. Voilà donc, de manière non-exhaustive, le rappel des grandes étapes de cette construction.

1.2.1.1 *La Déclaration de la Sorbonne, 25 mai 1998*

Le premier pas de cette grande aventure fut la Déclaration de la Sorbonne de 1998. À l'occasion du huit centième anniversaire de l'Université de Paris et à partir du constat que « la construction européenne a tout récemment effectué des progrès très importants. [í] Mais si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas nous faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. Elles ont été, dans une large mesure, modelées par ses universités, qui continuent à jouer un rôle central dans leur développement » (Déclaration de la Sorbonne, 1998, 1). Les pays signataires, France, Allemagne, Royaume-Uni et Italie, ont pris l'engagement de faire évoluer la structure de leurs systèmes d'enseignement supérieur, afin de faciliter la reconnaissance mutuelle des diplômes tout en respectant les spécificités nationales. Les principaux objectifs de la déclaration de la Sorbonne sont de faciliter la circulation des étudiants dans l'espace européen et l'intégration sur le marché du travail européen ; d'introduire plus de fluidité dans les filières d'enseignement supérieur notamment en favorisant la coopération entre établissements ; de faciliter la reprise d'études et la reconnaissance de périodes d'études en Europe ; d'accroître au niveau international la lisibilité des formations européennes d'enseignement supérieur.

1.2.1.2 *La Magna Charta Universitatum, Bologne, 18 septembre 1998*

À l'occasion du neuf centième anniversaire de l'Université de Bologne – la plus ancienne d'Europe –, quatre cent trente recteurs de tous les continents souscrivent la *Magna Charta Universitatum*, réaffirmant le principe pour lequel les universités, et notamment les universités européennes, voient, dans « l'échange réciproque d'informations et de

documentations comme dans la multiplication d'initiatives scientifiques communes, les instruments fondamentaux d'un progrès continu des connaissances » (*Magna Charta Universitatum*, 1998, 3). De même, la Charte souligne que « les universités encouragent la mobilité des enseignants-chercheurs et des étudiants et considèrent qu'une politique générale d'équivalence en matière de statut, de titres, d'examens -tout en préservant les diplômes nationaux- et d'attribution de bourses, constitue l'instrument essentiel garantissant l'exercice de leurs missions contemporaines » (*ibid.*, 3). Ce document souligne l'autonomie de l'université et la liaison entre activité didactique et recherche, par-delà les frontières géographiques ou politiques.

1.2.1.3 La Déclaration de Bologne, 19 juin 1999

Le 19 juin 1999 dans le Grand Amphithéâtre de l'Université de Bologne, vingt-neuf ministres européens de l'Instruction Supérieure ont souscrit la Déclaration de Bologne dans laquelle sont « définis les principes fondamentaux afin de coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme, les objectifs pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur » (Déclaration de Bologne, 1999). Cette déclaration engage chaque pays signataire à réformer sur une base volontaire son propre système d'enseignement. Cette réforme n'est imposée ni aux gouvernements nationaux ni aux universités. En ce qui concerne les États membres de l'UE, l'article 165 du traité sur le fonctionnement de l'UE indique que l'Union contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action.

Néanmoins, les États membres conservent l'entière responsabilité des matières enseignées et de l'organisation de leurs systèmes d'enseignement ainsi que de la diversité culturelle et linguistique. Les actions de l'UE visent à « développer la dimension européenne dans l'enseignement en particulier via l'enseignement et la diffusion des langues des États membres ; encourager la mobilité des étudiants et des enseignants en favorisant, entre autres, la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études ; promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement ; échanger des informations et des expériences sur les questions communes aux systèmes d'enseignement des États membres » (Europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning).

La Déclaration de Bologne institue le "processus de Bologne" qui établit un système de grades académiques Licence¹⁸-Maîtrise-Doctorat (LMD), facilement lisibles et comparables, incluant la mise en œuvre du supplément au diplôme¹⁹, un système d'accumulation et de transfert des crédits ; la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs; la coopération en matière d'assurance de qualité; la dimension européenne de l'enseignement supérieur. L'un des objectifs principaux de l'initiative européenne en matière d'enseignement supérieur est d'introduire plus de fluidité dans les cadres nationaux entre les filières de l'enseignement supérieur en incitant à la coopération, en généralisant de manière progressive l'organisation des enseignements en unités capitalisables et en semestres de manière à faciliter la mobilité et la validation des acquis et en favorisant la reprise ou la poursuite d'études lors d'un passage d'un pays à l'autre.

1.2.2 Les notions sous-jacentes au transfert, à la capitalisation et à la reconnaissance des acquis des apprentissages en Europe

Comme nous l'avons relevé auparavant, l'ÉES base sa réalisation sur plusieurs postulats d'ordre théorique et idéologique qui représentent les fondements d'une nouvelle terminologie pédagogique et professionnelle. Pour le Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP), les mots et les expressions comme « apprentissage, apprentissage tout au long de la vie, acquis d'apprentissage, apprentissage formel-informel-non formel, apprentissage ouvert, compétence, compétence de base, nouvelles compétences de base, compétences clés, compétences en technologies de l'information et de la communication » (cf. CEDEFOP, 2008), ne sont pas simplement le symptôme d'une nouvelle manière de définir les concepts-clés de la pédagogie, mais la véritable conséquence d'une réflexion profonde et commune des acteurs et des politiques impulsées par le processus de Bologne. En ce sens, parler de nouveau paradigme de l'éducation entendue comme la matrice disciplinaire d'une communauté scientifique et donc comme « l'ensemble des engagements partagés que conditionnent les choix et les solutions des problèmes » (cf Kuhn, 1972), n'est pas si aventureux, car les références théoriques et didactiques mobilisées dans ce cadre sont relativement nouvelles.

¹⁸ En anglais *Bachelor*.

¹⁹ Document joint à un diplôme d'études supérieures qui vise à améliorer la transparence internationale et à faciliter la reconnaissance académique et professionnelle des qualifications.

Font partie de ces instruments, entre autres, le Cadre Européen des Certifications (CEC)²⁰, la VAE -qui reconnaît les savoirs non-formels –, le Cadre National de Certification²¹ – appelé en France RNCP – et les Crédits de formation (ECTS)²², le système européen de transfert de savoir pour l'enseignement supérieure.

1.2.2.1 *La notion de compétence en Europe*

La notion de compétence est à la base de tous les outils conçus pour l'harmonisation et la formalisation de l'EEES. Parler de CEC, de VAE, de ECTS, n'aurait aucun sens si l'on ne s'arrête pas à comprendre pourquoi cette notion est si importante. Au niveau européen, elle est définie comme la capacité à mettre en œuvre des résultats/acquis d'apprentissage d'une manière appropriée dans un contexte précis -éducation, travail, développement personnel ou professionnel. Elle « ne se limite pas à des éléments cognitifs (l'utilisation d'une théorie, de concepts ou de savoirs tacites) ; elle englobe également des aspects fonctionnels (notamment aptitudes techniques), interpersonnels (par exemple aptitudes sociales ou organisationnelles) et éthiques (valeurs) » (CEDEFOP, 2008, 7).

Déjà en 2006, le Parlement Européen et le Conseil incitaient les pays membres à développer la notion de compétence. En 2007, il a été établi que dans les États membres, « les systèmes d'éducation et de formation initiaux devraient promouvoir le développement de ces compétences au bénéfice de tous les jeunes, tandis que les mécanismes d'éducation et de formation permanente devraient offrir à tous les adultes de réelles chances d'acquérir et d'entretenir ces aptitudes et ces compétences. Grâce au cadre européen des compétences clés, les décideurs, les enseignants, les formateurs et les apprenants feront de l'éducation et de la formation tout au long de la vie une réalité pour tous » (UE, 2007, 1).

La compétence est donc au centre de ce dispositif. Elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs, combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que le sujet se construit de la situation. C'est une combinaison de savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisables et transférables dans différents contextes de travail (cf. Wittorski, 1994). La notion de compétence présuppose la notion de *learning outcomes*, c'est-à-dire l'évaluation des acquis de l'apprentissage non pas centrée sur une évaluation de la

²⁰ En anglais *European Qualifications Framework* (EQF).

²¹ En anglais *National Qualification Frameworks* (NQF).

²² En anglais *European Credits Transfer System* (ECTS).

maîtrise des savoirs, mais plutôt sur la capacité à mettre en acte des savoirs de référence – théoriques, pratiques, éthiques – dans un contexte afin de répondre à certains attendus de la profession ou du niveau requis. Cette notion opère une révolution du paradigme de l'apprentissage. Désormais, dans les lieux d'enseignement, le rapport au savoir théorique ne suffit plus. La notion de compétence est une notion plus large car elle comprend les savoirs théoriques mais aussi les aptitudes, les expériences et l'éthique de l'étudiant en vue d'une opérationnalité et donc d'un savoir-faire. Dans les différentes définitions européennes, la "logique par compétences" articule dans l'action professionnelle les savoirs académiques, les savoirs procéduraux et les attitudes à avoir à un moment précis de l'action professionnelle.

1.2.2.2 *La transférabilité des savoirs en Europe*

Un des objectifs de la Déclaration de Bologne de 1999 était la création d'un système permettant de faciliter et d'améliorer les comparaisons et la transparence internationale des qualifications universitaires et professionnelles. En effet, le manque de transparence des qualifications et des compétences a souvent été considéré comme « un obstacle à la mobilité, que celle-ci poursuive un but éducatif ou professionnel. L'intérêt porté à cette question, à l'échelon national comme européen, est devenu manifeste au cours des dernières années » (Dantin, 2007, 12). En 2006, lors du lancement de la "Proposition de recommandation établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie", le commissaire chargé de l'éducation et de la formation, a déclaré que « les citoyens européens se heurtent trop souvent à des obstacles lorsqu'ils tentent d'étudier ou de travailler dans un autre pays ou lorsqu'ils veulent mettre à profit des études ou une formation antérieures » (CE, 2007, 1). Dans ces propositions, le CEC fonctionne comme un outil de transposition permettant de clarifier les correspondances entre les certifications et les différents systèmes. De cette façon, « l'enseignement général et l'éducation pour adultes, l'enseignement et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur devraient ainsi être plus transparents et accessibles, ce qui devrait permettre d'accroître la mobilité des étudiants et des travailleurs » (CE, 2007, *Ibid.*). Le pari du législateur était celui de la création d'un système intégré, qui supprime les obstacles à la reconnaissance de l'éducation et de la formation, quelle que soit leur origine, et favorise ainsi la transparence et la transférabilité des qualifications à travers l'Europe. Désormais, étudier en Bulgarie et avoir la reconnaissance de ses études pour travailler en Espagne, devait être une procédure naturelle et automatique. Et cela pour n'importe quelle profession.

1.2.2.3 La transférabilité des compétences professionnelles en Europe

Pour le système de qualification européen, l'idée de compétence renvoie à un acteur potentiel qui réalise son travail avec une certaine autonomie et dans un espace de responsabilité, et qui est confronté à des situations plutôt singulières auxquelles il lui faut s'ajuster et qu'il lui faut transformer, avec comme ressources principales des savoirs académiques et théoriques auxquels se combinent des savoirs d'action issus de l'expérience et de la réflexivité professionnelle. L'objectif de cette sous-section est de montrer comment, dans les dispositifs européens, cette notion est devenue centrale. La compétence est partout. On parle de différents niveaux de compétence, de compétence de base, de nouvelles compétences etc. Le vocabulaire européen de l'éducation et de la formation professionnelle semble ne plus pouvoir se passer de cette notion. Mais à ce point de notre recherche, nous ne souhaitons pas entamer de débat théorique. Nous nous limiterons à présenter une série de documents européens qui nous permettra d'évaluer l'importance de cette notion dans le cadre européen. Comme nous l'avons déjà constaté, pour l'Europe, la compétence est la somme de trois éléments : les connaissances, les aptitudes et les attitudes ou, pour les traduire dans la terminologie du social, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

Les institutions européennes ont repéré plusieurs niveaux de compétences nécessaires à la vie active et citoyenne au sein de l'UE. Le premier niveau de ces compétences nécessaires sont les compétences de base, définies comme « les compétences et capacités requises pour vivre dans la société contemporaine, c'est-à-dire écouter, parler, lire, écrire et calculer » (CEDEFOP, 2008, 235). Le deuxième niveau est formé par ce qui est appelé les nouvelles compétences de base, c'est à dire « les compétences en matière de TIC²³, les langues étrangères, la culture technologique, l'esprit d'entreprise ainsi que les aptitudes sociales » (CEDEFOP, 2008, 236). Les compétences de base associées aux nouvelles compétences de base forment les compétences clés, définies comme l'ensemble des compétences nécessaires pour vivre dans la société contemporaine. Elles sont l'ensemble de connaissances, aptitudes et attitudes nécessaires à l'individu pour son épanouissement et son développement personnel.

La CE, notamment dans ses recommandations sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, décrit huit compétences clés : communication dans la langue maternelle ; communication dans une langue étrangère ; culture mathématique et compétences

²³ Acronyme de Technologies de l'Information et de la Communication.

de base en sciences et technologies ; culture numérique ; apprendre à apprendre ; compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques ; esprit d'entreprise; sensibilité culturelle (cf. UE, 2007, 36). Parmi les compétences clés, une place particulière est accordée aux compétences numériques. Là encore, en utilisant le même schéma, on repère un premier niveau de compétences de base en technologies de l'information et de la communication, c'est-à-dire les compétences requises pour utiliser efficacement les fonctions de base des technologies de l'information et de la communication, principalement les logiciels de traitement de texte/d'images/de données, l'Internet et la messagerie électronique (cf. CEDEFOP, 2008, 233).

Dans un rapport consacré aux relations entre compétences en TIC et emploi, l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) propose une classification simple : *Compétences de base* en TIC : capacité à utiliser les TIC pour des tâches simples et comme outil d'apprentissage; *Compétences avancées* en TIC : capacité à utiliser des outils informatiques simples dans des environnements professionnels généraux dans des emplois non informatiques; *Compétences professionnelles* en TIC : capacité à utiliser les outils informatiques complexes et/ou développer, corriger ou créer ce type d'outils (cf. OCDE, 2001). D'ailleurs, de même que dans l'enseignement scolaire, l'approche par compétences en Europe s'articule avec « la mise en œuvre d'un socle commun qui vise à faire atteindre par tous les élèves les mêmes compétences fondamentales, dans le domaine de la formation professionnelle, fixer des compétences repères pour tous conduit à se donner comme horizon l'ensemble des composantes d'une professionnalité globale » (Crinon & Fersing, 2010, 79-80). L'idée d'un socle commun comme élément de reconnaissance mutuelle entre professionnels du même secteur d'intervention est un élément très important pour notre recherche car elle permet de vérifier s'il existe d'une part une culture transversale entre les métiers du social dans un même pays et, d'autre part, un socle commun pour tous les éducateurs en Europe, et, en cas de réponse positive, comment il est déterminé.

Nous venons de montrer la prégnance de la notion de compétence et l'importance qu'elle recouvre auprès des institutions européennes. Il s'agit désormais de comprendre comment ces réflexions d'ordre théorique ont provoqué la création d'outils concrets pour l'établissement de la reconnaissance et de la mobilité étudiante et professionnelle.

1.2.3 Les dispositifs pour le transfert, la capitalisation et la reconnaissance des acquis des apprentissages en Europe

Après ce panorama sur les processus de construction de l'EEES et l'approche des notions clés du cadre européen, nous allons étudier les dispositifs qui permettent sa prise en compte dans le parcours de formation de chacun. Comme nous venons de le voir, les mobilités étudiantes et professionnelles demandent des dispositifs, des *méta-cadres* qui permettent aux personnes d'avoir la certitude de la reconnaissance formelle de leur mobilité. Ces *méta-cadres* doivent être, par définition, intelligibles dans tout l'espace de l'Union. Quels sont les outils qui rendent cela possible ? Fondamentalement trois : le programme d'Éducation et de Formation Tout au Long de la Vie (EFTLV), le Cadre Européen des Certifications (CEC) et les *European Credits Transfer System* (ECTS). Ce sont les instruments-clés incontournables de la mobilité et de la reconnaissance professionnelle en Europe.

1.2.3.1 Le programme d'Éducation et de Formation Tout au Long de la Vie

En 1995, avec la publication du Livre blanc de la Commission européenne « Enseigner et apprendre, vers la société cognitive », le concept de formation tout au long de la vie fait son apparition. Déjà en 2000, au conseil européen de Lisbonne, la formation tout au long de la vie devient une composante clé de la stratégie de l'Union européenne pour la décennie 2000/2010. Selon cette stratégie, l'Europe doit « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde et les systèmes européens d'éducation et de formation une référence de qualité mondiale » (eduscol.education.fr).

Le programme EFTLV prend en charge toutes les activités d'apprentissage, quels que soient le temps et le lieu d'acquisition, depuis la période préscolaire jusqu'à l'âge de la retraite, y compris l'éventail complet de l'éducation et de la formation formelles, non-formelles et informelles dans le but d'améliorer ses connaissances, ses qualifications et ses compétences, que ce soit dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale ou en vue d'un emploi. L'application se base sur trois principes : l'individu est le sujet de l'apprentissage, l'égalité des chances doit être assurée ainsi que la qualité de l'apprentissage. L'EFTLV « vise à contribuer au développement de la Communauté pour en faire une société de la connaissance avancée, caractérisée par un développement économique durable, des emplois plus nombreux et meilleurs et une cohésion sociale accrue, tout en assurant une protection efficace de l'environnement pour les générations futures » (Communauté Européenne, 2011, 2). L'EFTLV a comme objectif de favoriser les échanges, la coopération et la mobilité entre les

systèmes d'éducation et de formation au sein de l'Union. L'accent est mis sur l'aspect pratique. L'UE souhaite que l'éducation et la formation participent au développement économique en formant des futurs travailleurs capables de s'adapter aux exigences du marché du travail dans le cadre de la mondialisation.

Le programme poursuit plusieurs objectifs spécifiques, dont les plus importants sont de contribuer au développement d'un enseignement et d'une formation de qualité et d'encourager ainsi la réalisation d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Il est préconisé aussi d'« améliorer la qualité, l'attrait et l'accessibilité des possibilités d'éducation et de formation tout au long de la vie offertes dans les États membres et de promouvoir la coopération en matière d'assurance de la qualité dans tous les secteurs de l'éducation et de la formation en Europe afin d'assurer la validation et reconnaissance des qualifications formelles ainsi que des acquis non-formels et informels » (cndp.fr). Pour le travail social, cette dernière préconisation a été à la base de la création du dispositif de la VAE.

1.2.3.2 *Le Cadre Européen des Certifications*

Le CEC est un instrument permettant de définir et de classifier des certifications, à l'aide de descripteurs, selon un ensemble de critères applicables à des niveaux spécifiques de résultats/acquis d'apprentissage. Le CEC est utilisé « pour établir des normes nationales en matière de savoirs, d'aptitudes et de compétences ; pour promouvoir la qualité de l'éducation ; pour fournir un système de coordination et/ou d'intégration des certifications et permettre leur comparaison en établissant des rapports entre elles ; pour promouvoir l'accès à l'apprentissage, le transfert des résultats/acquis d'apprentissage et la progression au sein du parcours d'enseignement et de formation » (CEDEFOP, 2008, 12). Issu directement de la Déclaration de Copenhague du 30 novembre 2002, le CEC a été adopté le 23 avril 2008 par le Parlement Européen. Son lancement officiel s'est effectué en juin 2008. Le CEC est défini comme l'outil de référence pour la description et la comparaison des niveaux de certification dans les systèmes de qualification élaborés à l'échelon national, international ou sectoriel.

Les principaux éléments du CEC, connus sous l'expression "Descripteurs de Dublin", forment un ensemble de huit niveaux de référence énoncés sous la forme de résultats/acquis d'apprentissage – savoirs, aptitudes et/ou compétences – , de mécanismes et de principes de coopération volontaire. Ces huit niveaux « couvrent l'ensemble des certifications, de celles

qui valident les savoirs, aptitudes et compétences de base jusqu'au niveau le plus élevé de l'enseignement universitaire et de la formation professionnelle. Le CEC est un instrument de traduction pour les systèmes de certification » (CEDEFOP, 2008, 4). Il s'applique à tous les types d'éducation, de formation et de certification, de l'enseignement scolaire et universitaire, en passant par la formation professionnelle. Orienté vers l'*output*, le *learning outcomes*, il est concentré sur les acquis de l'apprentissage – ce dont une personne est capable à l'issue de la formation – et non sur l'*input* : l'institution ou la durée de la formation.

En privilégiant les résultats de l'apprentissage, le CEC vise des objectifs larges : permettre une meilleure adéquation de l'offre d'éducation et de formation avec les besoins du marché du travail ; faciliter la validation des apprentissages non-formels et informels; faciliter le transfert et l'utilisation des certifications dans différents pays et dans différents systèmes d'éducation et de formation. Le cadre des certifications nationales et européennes sert à garantir la comparabilité des certifications, définie comme le degré auquel il est possible d'établir une comparaison entre le niveau et le contenu des certifications, au niveau tant sectoriel que régional, national ou international. La comparabilité des certifications renforce l'employabilité et la mobilité des individus. Il ne faut pas confondre ce terme avec le concept d'"équivalence des qualifications", qui désigne l'équivalence de valeur des certificats et diplômes (cf. CEDEFOP, 2008). Le CEC encourage les pays à établir une correspondance entre leurs systèmes de certification nationaux. Toutes les nouvelles qualifications émises à partir de 2012 vont faire référence à un niveau du CEC. D'ailleurs, la rapidité avec laquelle les cadres nationaux de certification ont été mis au point depuis 2004 prouve que le besoin de transparence et de comparabilité des certifications à tous les niveaux était très fort. À cette fin, un point de coordination national du CEC a été désigné dans chaque pays. En France, c'est la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP) qui est chargée d'établir la correspondance entre les cinq niveaux du RNCP et les huit niveaux du CEC, du niveau de base à niveau 1 à au niveau avancé – niveau 8 –. Les diplômes de travail social sont positionnés au niveau 6. Les huit niveaux couvrent l'éventail des certifications délivrées de la fin de l'enseignement obligatoire jusqu'aux niveaux les plus élevés de l'enseignement universitaire et de la formation professionnelle. Par acquis de l'éducation et de la formation, le CEC entend ce qu'un apprenant connaît, comprend et peut faire à l'issue d'un processus d'apprentissage. C'est un méta-cadre qui tient compte de la diversité des systèmes nationaux et facilite la transposition des certifications et leur comparaison entre les pays.

En France, la transposition des systèmes de certification nationale sur les niveaux du CEC n'a pas été chose aisée. À titre d'exemple, les formations sociales de niveau III du RNCP -ES, EJE, ETS, ASS²⁴ qui, en Europe, sont positionnées sur le niveau 6 du CEC et correspondent à 180 ECTS, sont à l'heure actuelle, positionnées par le RNCP au niveau 5 du CEC.

En résumé, le CEC a pour objectif d'établir des correspondances entre les systèmes de certification des différents pays par rapport à un cadre de référence commun. Les individus et les employeurs peuvent désormais utiliser le CEC pour mieux comprendre et comparer les systèmes d'éducation et de formation et les niveaux de certification de différents pays. Selon les législateurs européens, cet outil valorise le passage de la vie professionnelle vers la formation, et vice-versa, tout au long de la vie. Il est important de rappeler que le CEC n'a pas l'ambition de remplacer les systèmes nationaux de certification, mais complète l'action des États membres en facilitant la coopération entre eux. De plus, il est prévu que le CEC fasse le lien entre les processus d'harmonisation de Bologne – formation académique – et de Copenhague – formation professionnelle – et donc, en dernière instance entre les ECTS et les ECVET²⁵. C'est un instrument ambitieux et de grande envergure qui concerne les systèmes de formation et d'éducation, le marché du travail, l'industrie et le commerce.

1.2.3.3 L'European Credits Transfer System

L'ECTS est un système d'accumulation et de transfert de crédits centré sur l'apprenant, qui repose sur la transparence des résultats et du processus d'apprentissage. Il vise à « faciliter la planification, la délivrance, l'évaluation, la reconnaissance et la validation des diplômes et des unités d'apprentissage ainsi que la mobilité des étudiants » (CE-DG Éducation et Culture, 2007, 3). Ce système a été initié sous forme expérimentale en 1989 pour promouvoir la mobilité des étudiants en Europe. Il a été mis en place dans le programme Erasmus en 1995, après avoir été testé sur une période de six ans dans le cadre d'un programme pilote impliquant cent quarante-cinq établissements supérieurs européens.

En 1998, la CE a décidé de définir rigoureusement le principe de l'ECTS en rédigeant une sorte de mode d'emploi, destiné notamment à définir la même unité de mesure dans chaque pays. En soi, l'ECTS ne détermine ni le contenu, ni la structure, ni l'équivalence des

²⁴ C'est-à-dire Éducateur Spécialisé, Éducateur de Jeunes Enfants, Éducateur Technique Spécialisé et Assistant de Service Social.

²⁵ Les *European Credits for Vocational Education and Training*, qui ont dans la formation professionnelle la même fonction que les ECTS dans l'enseignement supérieur.

programmes d'études. Il s'agit là de questions de qualité à régler par les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes au moment de la détermination, par des accords bilatéraux ou multilatéraux, des bases d'une coopération adéquate. Les crédits ECTS sont basés sur la charge de travail nécessaire à l'étudiant pour atteindre les résultats attendus à l'issue du processus de formation. Par convention, le calcul des crédits repose sur le principe selon lequel le travail à fournir par un étudiant à plein temps pendant une année universitaire correspond à 60 crédits. Un crédit représente entre 25 et 30 heures de travail. La charge de travail est répartie en moyenne sur 36/40 semaines par an. Pour accéder au grade de licence il faut valider 180 ECTS, et 120 pour le master. Les ECTS ne sont acquis qu'au terme de leur évaluation. Les étudiants reçoivent semestriellement un relevé de notes officielles indiquant l'intitulé du module de formation et les crédits affectés.

En conclusion, le système des ECTS ne se limite pas exclusivement aux heures de fréquentation. Ce système introduit une plus grande fluidité des parcours de formation et favorise la reconnaissance des périodes d'études à l'étranger, facilitant ainsi la mobilité des étudiants. Il intègre également dans une approche globale les besoins individuels de formation et la diversité des méthodes et outils pédagogiques disponibles. Enfin, il offre un cadre de référence commun qui vise à stimuler la coopération des établissements européens et des équipes pédagogiques.

Pour les formations sociales, ce système a induit des changements profonds sur le fond, en introduisant une conception nouvelle de la formation favorisant l'individualisation des parcours et de nouvelles formes d'accompagnement pédagogiques, et sur la forme, en incitant à découper l'année universitaire en semestres. Dans le prochain chapitre, nous étudierons en profondeur les relations entre ces réformes et l'organisation des études en France et en Italie.

CHAPITRE II : LE TRAVAIL SOCIAL EN FRANCE ET EN ITALIE. ENTRE SPECIFICITES LOCALES ET HARMONISATION EUROPEENNE

Après une première partie dédiée à la compréhension de la question historique du travail social en Europe et avoir présenté le contexte de la création de l'EEES dans le méta-cadre européen, il s'agit, dans ce deuxième chapitre, de déplacer le focus de notre étude sur la composition du travail social en France et en Italie. L'objectif de cette partie de la recherche est une analyse historique des professions sociales dans les deux pays, de leur naissance, de leur développement, des dispositifs de formations ainsi que de l'évolution de leurs paradigmes de référence.

Notre but est de retracer une brève "histoire des histoires du métier d'éducateur" ; non pour restituer les détails de cette histoire, mais plutôt pour fournir une première clé de compréhension de la réalité du travail social en France et en Italie, et des analogies et complémentarités entre les deux pays. Cette mise en perspective doit permettre de déchiffrer les différences et les dynamiques de la construction identitaire du métier et de mieux appréhender la complexité de la démarche d'harmonisation de ces professions dans le cadre européen. Nous avons choisi de garder une structure symétrique en nous appuyant sur les mêmes documents quand ils étaient disponibles dans les deux langues – par exemple les codes professionnels de déontologie ou d'éthique professionnelle –. Ce choix est déterminé par la volonté d'un côté de comparer ce qui est comparable, et de l'autre de poser le cadre d'un croisement entre les résultats fournis par notre corpus de recherche et la littérature existante sur la profession. Le métier est donc présenté selon la même logique : d'abord un bref historique de son évolution, deuxièmement une présentation du dispositif de formation et, troisièmement, une réflexion sur les problématiques liées à l'identité professionnelle et, plus globalement, à la reconnaissance de la profession.

2.1 LE TRAVAIL SOCIAL EN FRANCE ENTRE HISTOIRE ET MODERNITE

Cette partie présente le métier d'éducateur spécialisé en France. Nous faisons référence à des ouvrages qui retracent avec précision l'histoire de la profession en France, notamment les ouvrages reconnus dans le secteur du travail social. Comme nous le verrons plus loin, en France, les premières formes d'aide sont surtout de caractère charitable et individuel. C'est seulement par la suite qu'elles ont pris le caractère d'assistance d'abord privée, puis

publique, pour devenir dans les temps modernes les systèmes législatifs de prévention, de sécurité et d'aide sociale. C'est avec le temps que « les fonctions des personnes associées à cette action n'ont pas manqué, elles aussi, de se modifier très profondément, devenant de plus en plus professionnelles, c'est-à-dire fondées sur des connaissances, des méthodes et des techniques plus précises et scientifiques » (Jovelin & Bouquet, 2005, 16).

2.1.1 Approche historique du métier d'éducateur

L'éducation spécialisée en France naît au milieu du XIX^e siècle, à la suite de la révolution industrielle et des migrations de la campagne vers la ville qui ont provoqué une concentration urbaine importante. Parallèlement, l'augmentation de la délinquance juvénile et de la souffrance des familles en ville, obligent l'État à s'engager dans un champ qui, jusque-là, était lapanage de l'hygiénisme, de la philanthropie ou encore du christianisme social. Plusieurs proto-professions sont alors apparues dans le cadre des lois d'assistance de l'État comme les infirmières visiteuses, les résidentes sociales, les surintendantes d'asile et les assistantes sociales proprement dites. Les éducateurs spécialisés feront partie de cette première vague de professionnalisation de l'aide sociale. Dans la première sous-section, nous aborderons succinctement la création du métier. Dans la deuxième, nous présenterons son évolution dans la société et la constitution de la profession avec ses valeurs. Enfin, la troisième sous-section sera plus centrée sur l'identité professionnelle et le code éthique de la profession.

2.1.1.1 Naissance d'une profession

La protohistoire de l'éducation spécialisée naît et se développe parallèlement à celle du service social et de l'éducation surveillée. Dès le départ, au cœur du métier, on trouve la question de la délinquance juvénile, des concentrations urbaines et des problèmes liés au capitalisme sauvage. À l'origine, « l'éducateur spécialisé était un intervenant auprès d'enfants en difficulté et était censé remplacer implicitement les pères et mères de famille momentanément ou définitivement absents » (Jaeger, 2007, 123).

En 1854, on comptait déjà onze mille mineurs présentés devant les juges ou les tribunaux correctionnels. La loi du 5 août 1850 consacrée à "l'éducation et au patronage des jeunes détenus" a donné lieu à la première forme d'internat, celles des colonies agricoles, devenues

la forme de punition préférée du législateur²⁶. Malgré les bonnes intentions de cette loi, très rapidement les établissements se sont caractérisés par les mauvais traitements infligés aux enfants. À l'égard de la délinquance, au-delà de sa politique répressive, la Troisième République a fait voter, grâce au sénateur Béranger, un amendement à la loi du 19 avril 1898 sur la répression des violences et actes de cruauté commis envers les enfants. Les juges pouvaient confier les jeunes à un tuteur, à une institution charitable ou à l'assistance publique. En 1912, furent créés les tribunaux spéciaux de justice pour enfants et adolescents et un nouveau système de liberté surveillée pour les mineurs. Le décret du 31 décembre 1927 modifie les appellations des structures d'accueil. Les colonies deviennent les maisons d'éducation surveillée et les surveillants des moniteurs. C'est à partir de cette date que le personnel de l'éducation surveillée se différencie peu à peu du personnel de l'administration pénitentiaire.

En 1937, avec la loi du 12 juillet dite "réforme de Saint-Hilaire", les premiers éducateurs apparaissent. Cette loi crée un profil de "cadre éducateur". L'ordonnance du 2 février 1945 réglera la problématique de la délinquance dans le sens d'une prise en charge rééducative et non répressive des mineurs délinquants. La notion d'"éducabilité" s'impose comme mission prioritaire dans l'accompagnement éducatif. Durant la même période, le ministère de l'éducation surveillée, dépendant du Ministère de la Justice, voit le jour. Les histoires de l'éducateur spécialisé et de l'éducateur de la protection judiciaire de la jeunesse se séparent. Dès 1940, beaucoup de jeunes gens travaillaient dans les établissements d'éducation surveillée. Ces éducateurs « considéraient leurs activités comme une occupation exaltante, intéressante mais temporaire et non comme un réel métier » (Guoit in Jovelin & Bouquet, 2005, 117). Mais lorsque le secteur de la protection de l'enfance et de l'adolescence commence à se structurer, certains d'entre eux optent pour un travail permanent. À partir de ce noyau de pionniers, les éducateurs commenceront à se battre pour la reconnaissance de leur profession et de leur formation.

Les premières écoles d'éducateurs voient le jour entre 1942 et 1945 : au sud, en zone libre, se développent les écoles portées par des références techniques-familiales. L'enseignement y est savant, nourri par des connaissances scientifiques empruntées à la médecine, la psychiatrie et la psychopédagogie. Par contre au nord, en zone occupée, l'école Montesson introduit dans

²⁶ Ce récapitulatif historique a été effectué par nos soins à partir de la lecture des ouvrages les plus représentatifs dans ce secteur (entre autres, Jovelin & Bouquet, 2005, Ravon & Ion, 2012 et Gaberan & Perrard, 2004).

son enseignement des références aux valeurs familiales charismatiques. Elle est dirigée par Pinaud Celui-ci s'appuie dès le début sur les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Actives (CEMEA), qui mettent en avant "l'éclairé-éducateur" par opposition au "technicien éducateur". En 1950, on dénombrait quatorze centres de formation ; déjà vingt-neuf au début des années 1970. Il faudra attendre 1951 pour voir émerger une première définition de l'éducateur spécialisé. Le décret n. 67-1389 et l'arrêté du 22 février 1967 instituent DEES.

En 1966, une autre grande conquête pour la reconnaissance professionnelle s'achève avec la mise en place de la convention collective de l'enfance et de l'adolescence inadaptée. Par la suite, la formation est réformée avec le décret n. 90-594 du 6 juillet 1990, qui exige le baccalauréat ou un équivalent pour se présenter à la sélection et organise la formation en huit Unités de Formation, en donnant plus de poids au droit et aux épreuves de contrôle des connaissances. En 1996 et 1999, la Direction Générale de la Cohésion Sociale (DGCS), « une première approche par les compétences et les référentiels apparaît dans différents travaux (notamment Dubechot, 1996), sur le métier d'éducateur spécialisé » (DGCS, 2013, 4). À partir de 2007, la formation est organisée en domaines de compétences et, en 2010, une ultérieure réforme intègre cette formation à l'EEES.

2.1.1.2 *Entre foi, militance et professionnalisation*

La profession d'éducateur s'est forgée en plusieurs temps, intimement liés aux différents contextes politiques et sociaux de la société moderne et post-moderne. Nous pouvons repérer trois "grandes époques": on pourrait appeler la première "le temps de la foi", la deuxième celui de la "militance politique" et la troisième, la plus récente, "le temps de la technicisation". L'identité professionnelle du travailleur social est en quelque sorte la somme de ces différentes périodes. Comme nous l'avons vu, le travail social naît dans la seconde partie du XIX^e siècle, inspiré notamment par la philanthropie et les utopies sociales de la révolution ouvrière de 1848. À cette époque, « le métier est porté par le principe de charité chrétienne, montrant aussi la construction d'un social non professionnalisé » (Jovelin & Bouquet, 2005, 9). Le travail social est alors conçu comme une sorte de mission, empreinte d'attention à l'autre et de solidarité, et issue de la bonne volonté. La loi de séparation entre l'État et les églises du 9 décembre 1905 fixe la fin de cette première époque : le travail social et l'aide aux démunis devient désormais une question républicaine. Les deux guerres mondiales, la crise de 1929 et la montée du national-socialisme en Europe ne permettront pas une réelle

structuration du travail social en France mais fixeront une période de transition entre la dimension religieuse pure et le premier essor de la professionnalisation. L'époque de la solidarité chrétienne semble être définitivement révolue au détriment d'une nouvelle idée de travail social. Progressivement, les métiers du social s'institutionnalisent et se professionnalisent.

La deuxième phase débute avec la naissance des premières écoles d'éducateurs en 1942, sous le régime de Vichy, qui font encore beaucoup référence à des postures charismatiques, religieuses et sont porteuses d'un idéal philosophique et moral. Les premières écoles d'éducateurs sont des internats qui tiennent du camp scout et du séminaire. Elles font obligation d'une vie communautaire où l'on partage le gîte avec le directeur et l'on mange à la même table avec les enfants. Le métier « est encore une vocation, un engagement personnel, un don de soi. Ce mode de fonctionnement laissera durant longtemps des traces dans les écoles de travailleurs sociaux » (Loubat, 2006, 6). Mais c'est véritablement le mouvement de protestation des années 1960 qui conduit à l'abandon définitif du paradigme religieux. Pour le professionnel de l'époque, s'occuper d'éducation, signifie, au sens large, prendre soin de la vie politique, au sens de vie de la *polis*, de la communauté, mais aussi une certaine manière d'envisager l'organisation sociétale, en luttant pour combattre les inégalités. Il semble important de souligner que, durant ces années, « la militance politique des éducateurs trouve aussi une forte complémentarité avec l'approche psychanalytique, en priorité celle de la matrice freudienne, qui devient un élément prégnant de la formation et du paradigme professionnel, définissant aussi des postures professionnelles freudo-marxistes » (Riffault, 2007, 89).

Le communautarisme "baba-cool" ou les utopies autogestionnaires des ces années semblent vouloir couper nettement avec la dimension religieuse du métier. Pourtant nombreux sont ceux qui mettent en place des camps ou des stages ressemblant à s'y méprendre aux anciennes structures religieuses, à la composante idéologique près. Il faut bien convenir avec Loubat que « nous avons alors affaire à une posture militante et non à une activité de service public » (Loubat, 2006, 5). La professionnalisation de l'éducateur interviendra plus tard, « parce qu'il fallait remplacer les acteurs des congrégations par des laïques, autant pour des raisons pratiques : la diminution des vocations, la difficulté économique pour les congrégations d'entretenir les établissements, que pour des raisons administratives et idéologiques : remplacer les œuvres religieuses par un corps franc, plus ancré dans la société civile et la

laïcité républicaine, sur lequel l'administration avait plus de prise » (Loubat, 2006, *Ibid.*). Ce n'est pas un hasard si, depuis toujours mais plus particulièrement à cette époque, l'éducation présente une forte composante utopique. Les grands classiques qui ont fait l'histoire de l'éducation occidentale comme *La République*, *l'Émile* ou encore la *Déclaration Universelle des Droits de l'Enfant*, sont là pour souligner l'importance de cet engagement politique.

La troisième phase, celle de la "technicisation" fait suite, d'une part, à la crise majeure des financements publics des années 2000 due à la libéralisation croissante de l'économie et des services – notamment sous l'impulsion de l'UE – et, d'autre part, à la réforme de 2007 qui, à la question religieuse, morale ou politique oppose « la technicité [í] qui correspond à la possibilité de mobiliser des connaissances, des capacités et des qualités pour faire face à un problème donné » (Wittorski, 1994, 45). Il semble important de remarquer que la compétence n'est pas définie directement, mais inférée des résultats de l'action. Est jugé compétent « celui dont la performance, au regard de l'efficacité de son acte et de la qualité du résultat est appréciée comme positive » (Wittorski, 1994, 187). La préoccupation qui domine dans cette phase d'évolution est de fixer, de manière transparente et lisible, les capacités du personnel éducatif au regard de la population accueillie et les compétences nécessaires pour répondre aux besoins exprimés par les plus démunis.

Il est demandé aux éducateurs d'être de plus en plus performants et d'intégrer dans leurs pratiques des notions qui n'avaient jamais, jusque là, appartenu au discours éducatif telles que l'évaluation, la coordination et la gestion des ressources économiques. L'axe gestionnaire tend à prendre le pas sur la dimension militante. De nouvelles lois imposent aux professionnels des procédures et des outils précis et contraignants, entraînant une bureaucratisation des pratiques. L'approche par compétences ne fait plus référence à la question de l'engagement.

En conséquence, « le militantisme tend à être relégué vers la sphère privée alors que seul le professionnalisme importe dans le rapport de production des travailleurs sociaux. On ne recrute plus un éducateur pour son engagement politique dans une mission de service public mais plutôt pour les compétences techniques qu'il pourra apporter au service qui l'embauchera » (Chafote, 2014, 9).

2.1.1.3 *L'identité professionnelle et la charte éthique comme éléments de reconnaissance professionnelle*

La notion d'identité professionnelle est un pilier fondateur de l'exercice du métier d'éducateur. Le paragraphe précédent nous a montré que cette identité a subi, en peu d'années, plusieurs changements et tensions. Le mot "complexité" semble bien résumer ce décalage entre l'idée que les professionnels ont d'eux-mêmes, de leurs fonctions et de leurs missions, et les exigences de la société contemporaine en ce qui concerne l'accompagnement des plus démunis. Le rapport entre l'identité professionnelle perçue et celle exigée par la société ne détermine pas seulement le positionnement professionnel, mais le rapport de la profession avec le monde extérieur.

C'est pour cela que, dans les protocoles de recherche de notre thèse, cet élément a été considéré comme prioritaire. La définition de l'identité professionnelle propre au métier d'éducateur est complexe: la diversité de lieux d'intervention, des populations et des problématiques auxquelles elle est confrontée dans son exercice génèrent une identité parfois inachevée, incomplète et générique.

L'existence d'un référentiel suffit-elle à définir la profession ? La charte d'éthique professionnelle des éducateurs spécialisés approuvée par l'Organisation Nationale des Éducateurs Spécialisés (ONES) en 2014, essaie d'établir avec clarté les spécificités du métier, l'éthique et la déontologie de l'éducateur. Après avoir fixé le cadre légal de l'exercice de la profession, ce document de six pages composé de 24 articles, touche tous les aspects de la pratique au quotidien, comme l'exercice professionnel, le respect des droits et libertés de la personne, la non-discrimination, l'éducabilité de tous, le secret professionnel, le partage des informations, les écrits professionnels et aussi les limites à l'action. Ce dernier aspect semble particulièrement intéressant car, d'une part, il invite l'éducateur à convier l'usager à s'adresser au professionnel compétent lorsqu'une demande dépasse ses compétences professionnelles (art.18) et, d'autre part, fixe le principe qu'il ne peut pas refuser d'intervenir (art.19). L'art. 22 détermine aussi la contribution à la formation et au développement du métier, en incitant les professionnels à collaborer avec les centres de formation à l'occasion des stages professionnalisant des étudiants. On aura compris que la profession d'éducateur spécialisé traverse une mutation interminable, quasi constitutive de son histoire, qui pose la question du sens de son action, de sa légitimité et de son identité. En France, il semble clair que « la tentative de classer et de présenter le métier d'éducateur n'est pas chose facile car

l'éducation spécialisée fait partie d'un conglomérat de métiers dont la constitution de l'approche historique n'est pas un long fleuve tranquille » (Jovelin & Bouquet, 2005, 86). Plusieurs auteurs s'accordent sur ce constat. La formation des travailleurs sociaux « se présente comme un paysage émietté et percuté par de multiples changements législatifs et culturels. Nous sommes face à une configuration qui, si elle n'a jamais été simple, aura rarement connu un tel degré de complexité » (Jaeger, 2009, 74). Il s'agit « d'un champ professionnel peu homogène et aux frontières mouvantes, au sein duquel chaque catégorie a connu un processus de professionnalisation spécifique et différencié dans le temps » (Fablet, 2007, 10).

La profession d'éducateur souffre d'un véritable problème de positionnement identitaire. La quête de sens paraît essentielle à sa survie à l'heure où les attentes sociales à son égard sont de plus en plus fortes. C'est justement au croisement de ces métamorphoses que notre recherche se positionne : quelle est l'auto-perception du métier ? Comment répond-t-elle aux nouvelles exigences sociétales dans le cadre plus large d'une crise économique et d'une politique néolibérale ? Et, comment s'articule-t-elle avec le droit de circulation des savoirs et des travailleurs fixé par la volonté de l'UE ?

2.1.2 Cadre réglementaire et spécificités du dispositif actuel de formation d'éducateur spécialisé

Le dispositif de formation actuelle des éducateurs spécialisés en France repose sur une sélection à l'entrée constituée d'une épreuve écrite d'admissibilité et d'une épreuve orale d'admission. L'éducateur spécialisé « est un professionnel qui, dans le cadre des politiques partenariales de prévention, de protection et d'insertion, aide au développement de la personnalité et à l'épanouissement de la personne ainsi qu'à la mise en œuvre de pratiques d'action collective en direction des groupes et des territoires » (cf. Référentiel professionnel, arrêté du 20 juin 2007). Son action, située dans le cadre d'un travail d'équipe « s'effectue conformément au projet institutionnel répondant à une commande sociale éducative exprimée par différents donneurs d'ordre et financeurs, en fonction des champs de compétences qui sont les leurs dans un contexte institutionnel ou un territoire. L'éducateur spécialisé a un degré d'autonomie et de responsabilité dans ses actes professionnels le mettant en capacité de concevoir, conduire, évaluer des projets personnalisés ou adaptés à des populations identifiées. Il est employé par les collectivités territoriales, la fonction publique et des

associations et structures privées» (Référentiel professionnel, arrêté du 20 juin 2007). Pour préparer le diplôme d'État, le candidat doit être titulaire du Baccalauréat, ou de l'un des titres admis en dispense du Baccalauréat pour la poursuite des études dans les universités, ou du diplôme d'accès aux études universitaires, ou d'un diplôme paramédical ou social au moins égal au niveau IV du RNCP. Comme stipulé dans l'art. 5 de l'arrêté du 29 juin 2007 relatif au DEES, la formation préparant au diplôme d'État d'éducateur spécialisé est dispensée, de manière continue ou discontinue, en trois ans. Elle comporte 1450 heures d'enseignement théorique et 2100 heures de formation pratique. Les contenus de formation sont déclinés en quatre domaines de formation – Accompagnement social et éducatif spécialisé, Conception et conduite de projet éducatif spécialisé, Communication professionnelle, Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles –.

L'obtention du diplôme d'État est assujettie à la validation individuelle des quatre domaines de formation, qui ne sont pas compensables entre eux. Le diplôme d'État correspond au niveau III du RNCP et est délivré par le préfet de Région (art 7. du décret 2004-53 du 11 juin 2004). Le diplôme est certifié par le Recteur de l'Académie et Directeur régional de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale sous l'autorité du Ministère chargé des affaires sociales, du Ministère chargé de l'Enseignement Supérieur, du Ministère chargé des sports et de la jeunesse, du Ministère chargé de la Justice (cf. cncp.gouv.fr). Le diplôme est accessible par voie directe, par apprentissage, en cours d'emploi et à travers la VAE. Des passerelles avec les autres métiers du social – du même niveau, mais aussi d'autres niveaux du RNCP – sont prévues. Ces passerelles donnent lieu à des allègements de formation.

L'enquête annuelle réalisée en 2014 auprès des centres de formation aux professions sociales par la Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES) montre que le nombre d'étudiants en travail social baisse progressivement. En effet, comme le montre le tableau 1 « en 2014 [í], 62.000 étudiants sont inscrits dans une formation préparant aux diplômes du travail social, dont 34 % dans des formations de niveau III, correspondant à un niveau bac+2 » (DREES, 2016, 3).

Tableau 1 : Répartition des étudiants selon la formation sociale suivie en 2014

| Formations | Ensemble des Inscrits | | | Effectifs en première année | | | | | |
|---|----------------------------------|-------------------------|----------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---|-------------|--|
| | Nombre de sections de formations | Effectifs en formations | Répartition par formation (en %) | Effectifs en première année | Répartition par formation (en %) | Taille moyenne de la promotion | Proportion de femmes en 1 ^{re} année | Âge moyen | Évolution des effectifs depuis 2009 (en %) |
| Niveau V | 543 | 19 593 | 31,5 | 14 572 | 45,6 | 27 | 86,9 | 35,4 | -5,7 |
| Auxiliaire de vie sociale | 218 | 4 308 | 8,9 | 4 308 | 18,2 | 20 | 99,9 | 36,7 | 27,8 |
| Aide médico-psychologique | 223 | 10 964 | 17,6 | 7 966 | 25,1 | 36 | 87,1 | 32,3 | 10,2 |
| Assistant familial | 102 | 4 323 | 7 | 2 296 | 7,2 | 23 | 85,7 | 45,7 | -9,6 |
| Niveau IV | 132 | 7 776 | 12,6 | 3 991 | 12,8 | 30 | 76,2 | 27 | 8,1 |
| Technicien de l'intervention sociale et familiale | 44 | 1 132 | 1,8 | 580 | 1,8 | 13 | 93,5 | 30,2 | -6,8 |
| Moniteur éducateur | 88 | 6 644 | 10,7 | 3 405 | 10,7 | 39 | 72 | 26,4 | 11,2 |
| Niveau III | 316 | 29 771 | 47,9 | 10 843 | 34,2 | 34 | 87,2 | 23,7 | -0,1 |
| Éducateur de jeunes enfants | 47 | 5 427 | 9,7 | 1 846 | 5,8 | 39 | 96,5 | 28,3 | 12,2 |
| Assistant de service social | 70 | 7 910 | 12,7 | 2 653 | 8,1 | 36 | 93,2 | 24,2 | 8,6 |
| Éducateur spécialisé | 86 | 13 601 | 22,2 | 4 325 | 13,0 | 51 | 77,1 | 26,0 | -3,6 |
| Éducateur technique spécialisé | 20 | 630 | 1,1 | 179 | 0,5 | 6 | 45,3 | 33,3 | -24,5 |
| Conseiller en économie sociale familiale | 88 | 1 813 | 3,1 | 1 813 | 6,1 | 22 | 80,5 | 26 | 14,3 |
| Niveaux II et I | 154 | 5 038 | 8,1 | 2 413 | 7,8 | 18 | 88,8 | 40,7 | -3,2 |
| Médiateur familial | 21 | 321 | 0,5 | 174 | 0,5 | 7 | 80,2 | 41,7 | -20,5 |
| CAFDJUS | 76 | 3 339 | 5,4 | 1 676 | 5,3 | 22 | 70,9 | 40,1 | 3,1 |
| CAFDES | 24 | 838 | 1,4 | 402 | 1,3 | 17 | 68,2 | 42,3 | 1,2 |
| DCIS | 26 | 430 | 0,8 | 159 | 0,5 | 6 | 59,7 | 41,2 | -33,5 |
| Ensemble | 1 147 | 62 176 | 100 | 31 819 | 100 | 28 | 84,9 | 30,7 | -2,0 |

CFFRUIS : certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsabilité d'unité d'intervention sociale ; CAFDES : certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale ; DEIS : diplôme d'État d'ingénieur social.
 Champ : France entière.
 Source : DDCS, enquête Coles 2014.

En ce qui concerne la première année, le rapport signale qu'« un quart des nouveaux étudiants de première année se destinent au métier d'Aide Médico-Psychologique (AMP), 14 % à celui d'éducateur spécialisé et 13 % à celui d'auxiliaire de vie sociale. Plus de huit étudiants sur dix sont des femmes » (DREES, 2016, 1).

Les éducateurs spécialisés sont 13.801 sur l'ensemble du territoire national, dont 4.325 en première année. En ce qui concerne le taux de réussite (cf. tableau 2) : « parmi les 31.000 étudiants qui se sont présentés aux examens délivrant le diplôme de leur formation, 25.000 ont été reçus. Le taux de réussite varie selon le diplôme préparé et les filières. [í] Les femmes réussissent globalement mieux que les hommes (82 % contre 78 %), et ce, dans la plupart des filières » (*Ibid.*, 1).

Tableau 2 : Taux de réussite par sexe et par formation en 2014

| Formations | Taux de réussite au diplôme par formation (en %) | | | Total des diplômes délivrés* | Évolution depuis 2009 (en %) | Effectifs de diplômés de la VAE |
|---|--|-------------|-------------|------------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| | Hommes | Femmes | Ensemble | | | |
| Niveau V | 75,5 | 81,6 | 80,9 | 10 928 | 5,8 | 3 027 |
| Auxiliaire de vie sociale | 71,4 | 76,4 | 76 | 2 925 | -9,4 | 2 163 |
| Aide médico-psychologique | 76,6 | 83,8 | 82,9 | 6 663 | 26,6 | 686 |
| Assistant familial | 74,7 | 83,6 | 82,5 | 1 440 | -24,8 | 178 |
| Niveau IV | 84 | 88 | 87 | 3 131 | 3,5 | 594 |
| Technicien de l'intervention sociale et familiale | 84,6 | 85 | 84,9 | 396 | -17,9 | 9 |
| Moniteur éducateur | 83,8 | 88,5 | 87,2 | 2 736 | 7,5 | 585 |
| Niveau III | 82,5 | 83,3 | 83,2 | 9 560 | 1,5 | 1 811 |
| Éducateur de jeunes enfants | 80,9 | 91,4 | 91,2 | 1 660 | 33,1 | 331 |
| Assistant de service social | 73,6 | 80,5 | 80,1 | 2 184 | 5,7 | 160 |
| Éducateur spécialisé | 83,9 | 86,8 | 86,1 | 4 259 | -1,6 | 1 218 |
| Éducateur technique spécialisé | 87,1 | 88,8 | 88,1 | 214 | -27,9 | 102 |
| Conseiller en économie sociale familiale | 65,8 | 71,2 | 71 | 1 243 | 0,8 | 0 |
| Niveaux II et I | 68,8 | 72,4 | 71,3 | 1 616 | 26,3 | 262 |
| Médiateur familial | 78,6 | 56,1 | 58,6 | 71 | -44,1 | 5 |
| CAFERUIS | 67,9 | 71,7 | 70,4 | 1 142 | 41,0 | 174 |
| CAFDES | 61,2 | 75,3 | 69,5 | 278 | 29,3 | 63 |
| DEIS | 88,8 | 94,8 | 90,1 | 125 | -1,6 | 20 |
| Ensemble | 78,2 | 82,4 | 81,7 | 25 235 | 4,9 | 5 694 |

VAE : validation des acquis de l'expérience ; CAFERUIS : certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale ; CAFDES : certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale ; DEIS : diplôme d'État d'ingénierie sociale.
 * Pour les parcours de formation uniquement (hors VAE).
 Les taux de réussite sont légèrement sous-estimés, car ils ne prennent pas en compte les éventuelles sessions de rattrapage.
 Champ : France entière.
 Source : DREES : enquête Écoles 2014, direction générale de la cohésion sociale (DGCS), direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), pour les données sur la VAE.

Ce tableau nous indique qu'en 2014, le taux de réussite des éducateurs spécialisés était de 86,1% dont 83,9% pour les hommes et 86,8% pour les femmes. Si l'on compare à 2009, nous assistons à une baisse importante des diplômes délivrés (-1,6%). De plus, la répartition des formations par niveau diffère selon les régions. Ainsi, « s'agissant des diplômés de formations de niveau III, ils représentent de 31% des diplômés du social en Provence-Alpes-Côte d'Azur à 48% en Île-de-France » (DREES, 2016, 3). Sur le plan des emplois, comme nous le montre le tableau 3 d'une recherche effectuée par la DREES et publiée en 2014 en référence aux données de 2011, les éducateurs spécialisés en France sont 97.900. Si en général « les 157.000 professionnels de l'éducation spécialisée – éducateurs spécialisés (ES), moniteurs éducateurs (ME) et éducateurs techniques spécialisés (ETS) – exercent le plus souvent auprès de personnes de moins de 60 ans, en situation de handicap ou en difficulté sociale » (DREES, 2014, 5), le secteur de la lutte contre les difficultés sociales et de l'aide sociale à l'enfance « comprennent une part importante de professionnels de l'éducation spécialisée : 51% des travailleurs sociaux exerçant dans des structures de prise en charge ou des clubs et équipes de prévention sont des éducateurs spécialisés [1] on peut ajouter 30.000 éducateurs spécialisés travaillant directement pour les collectivités locales » (DREES, 2014, 4).

Tableau 3 : Effectifs des travailleurs sociaux selon la profession et le secteur d'activité

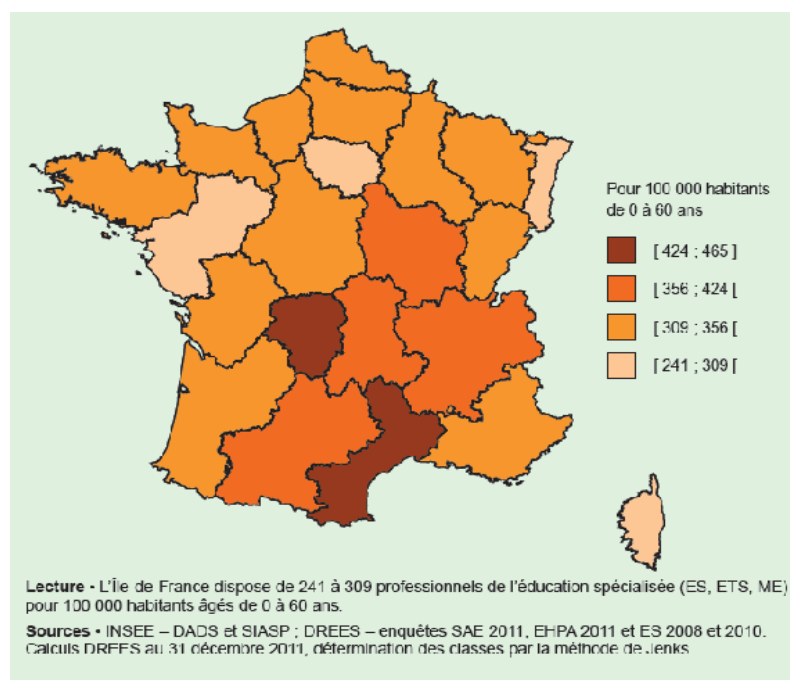
| | ESMS* : difficultés sociales, aide sociale à l'enfance | CSMS* : personnes handi- capées | ESMS* : personnes âgées** | Établis- sements de santé | Établis- sements d'accueil de jeunes enfants | État collectivités locales, agences publiques | Autres : caisses de Sécurité sociale, mutuelles... | Total hors particuliers employeurs | Particuliers employeurs*** |
|--|---|--|---------------------------------|---------------------------------|--|---|--|---|-------------------------------|
| Cadres de l'intervention socio-éducative | 4 600 | 2 600 | 7 300 | 520 | 310 | 7 500 | 2 900 | 25 900 | - |
| Assistants de service social | 1 400 | 4 500 | 630 | 7 900 | 1 400 | 6 500 | 11 100 | 33 500 | - |
| Conseillers en économie sociale familiale | 1 600 | 1 800 | 160 | - | 70 | 100 | 6 100 | 9 900 | - |
| Éducateurs spécialisés | 26 300 | 30 500 | 190 | 3 600 | 1 500 | 29 600 | 6 200 | 97 900 | - |
| Moniteurs éducateurs | 11 100 | 20 900 | 440 | - | 200 | 920 | 3 100 | 36 700 | - |
| Éducateurs techniques spécialisés, moniteurs d'atelier | 1 000 | 18 600 | - | - | 40 | 60 | 2 500 | 22 300 | - |
| Éducateurs de jeunes enfants | 1 900 | 1 300 | - | - | 14 200 | - | 110 | 18 200 | - |
| Aides médico-psychologiques | 690 | 40 100 | 20 600 | - | 550 | 50 | 1 900 | 63 800 | - |
| Assistantes maternelles, gardiennes d'enfants, familles d'accueil | 2 000 | 880 | 21 600 | - | 33 400 | 17 800 | - | 75 700 | 308 300 |
| Aides à domicile, aides ménagères, travailleuses familiales | 280 | 1 600 | 332 600 | - | 3 700 | - | - | 338 200 | 165 400 |
| Autres (non classables par ailleurs) | - | - | - | 5 000 | - | 470 | - | 5 500 | - |
| Ensemble des professions sociales | 51 200 | 122 800 | 383 400 | 17 000 | 55 500 | 63 000 | 34 500 | 727 400 | 473 700 |

* Établissements et services sociaux et médico-sociaux.
** Y compris services d'aide à domicile.
*** Aides à domicile et assistantes maternelles employées auprès de particuliers, directement ou par voie mandataire.
Note : Les chiffres sont arrondis, les totaux correspondent à la somme arrondie, d'où un décalage possible avec la somme des arrondis.
Champ : France métropolitaine, effectifs au 31 décembre 2011.
Sources : INSEE - DADS et SIASP ; DREES - enquêtes SAE 2011, EHPA 2011 et ES 2008 et 2010 ; IRCEM. Calculs DREES.

Dans la grande majorité, les éducateurs sont employés par le secteur associatif, des collectivités locales et des services de l'État. Leurs champs d'intervention sont nombreux, puisqu'ils agissent aussi bien dans celui du handicap, de la protection de l'enfance, de l'insertion sociale et professionnelle que de la prévention. Ils sont en priorité employés pour « répondre à deux problématiques distinctes, correspondant aux deux principaux secteurs employeurs : l'aide aux personnes en difficulté et y compris l'aide sociale à l'enfance où l'on retrouve beaucoup d'éducateurs dans les services des conseils départementaux et l'accompagnement des personnes en situation de handicap » (DREES, 2014, 5).

On les retrouve également dans ce que l'on nomme, depuis les années 1950, le "milieu ouvert", ainsi que dans des actions de prévention spécialisée. Un autre élément que nous fournit la recherche sur l'emploi des éducateurs est illustré dans le schéma 1, qui met en exergue la répartition géographique des professionnels de l'éducation spécialisée. En effet, « la répartition territoriale de ces professionnels est, là aussi, relativement disparate suivant les régions. Les mieux dotées se retrouvent plutôt au Sud et dans le centre-est du territoire » (Ibid., 5).

Schéma 1 : Densités régionales de professionnel de l'éducation spécialisée



Ces disparités peuvent s'expliquer par des différences de niveaux de vie selon les régions, mais aussi par le taux de vieillissement ou bien par la concentration de centre des formations. Comme on peut le constater, la Région PACA se situe dans la moyenne nationale, avec à sa disposition entre 306 et 356 professionnels pour 100.000 personnes âgées de 0 à 60 ans.

2.1.2.1 La formation par compétences : spécificité des Instituts de formation

Un dernier élément très important pour mieux contextualiser notre recherche concerne les lieux de formation : si, d'une part, il est important de souligner que le diplôme d'État d'éducateur spécialisé est, depuis sa création, inscrit sur la liste des diplômes relevant de l'enseignement supérieur, la loi du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales a réaffirmé le statut de la formation des travailleurs sociaux comme une formation professionnelle à part entière et donc, à ce titre, financée par la Région. Il aurait pu en être autrement, puisque quatre des diplômes d'État parmi les plus importants du travail social sont délivrés par l'Éducation nationale et notamment le diplôme d'Éducateur, le diplôme de Moniteur-Éducateur et les diplômes de Conseillère en Économie Sociale et Familiale (CESF) et d'Éducateur Technique. Le législateur français a pris le parti – et le pari – de maintenir un espace de formation autonome vis-à-vis de l'Éducation nationale. Dans le même ordre d'idées, les écoles de travailleurs sociaux ont été consolidées comme des centres de formation professionnelle, en continuité avec les institutions sociales et médico-sociales.

Néanmoins, déjà en 1992, la diffusion d'une « appellation unifiante et, surtout les incitations administratives à une harmonisation des formations et des statuts auraient pu conduire à un décloisonnement des professions ; la proximité de certains postes de travail aurait pu atténuer la concurrence des titres et favoriser une recomposition de l'univers professionnel selon les pratiques concrètes » (Ravon & Ion, 2012, 32). De plus, la loi de décentralisation du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales a été l'occasion de souligner fortement que le mandat assigné à l'appareil de formation des travailleurs sociaux était à finalité professionnelle.

En résumé, le dispositif de formation des éducateurs spécialisés fait partie de l'Enseignement Supérieur, il est soumis à une procédure de sélection à l'entrée du parcours de formation, le diplôme est délivré sous l'autorité de l'Éducation Nationale mais celle-ci ne dispense pas la formation qui est déléguée à des Instituts de formation en travail social, financés par la Région au titre de la formation professionnelle.

2.1.2.2 L'alternance intégrative comme principe incontournable

Le processus de formation des éducateurs est fondé sur l'alternance. La pédagogie de l'alternance repose sur la distinction des apprentissages formels, non-formels et informels²⁷. Ce travail dialectique entre le faire et le dire, entre l'individuel et le collectif, favorise la réflexivité et met le formé en situation d'apprendre à partir de la compréhension de ses manières de faire et d'agir.

L'alternance exige un accompagnement méthodologique des personnes et des groupes dans l'articulation de ces différents savoirs afin de réaliser le croisement des savoirs d'expérience, d'action et théoriques. Elle postule que la qualification et la professionnalisation sont parties intégrantes d'un processus de formation qui s'accomplit au même titre dans les centres de formation et sur les sites qualifiants. Elle souligne l'interdépendance de ces établissements

²⁷ En accord avec les définitions du CEDEFOP par apprentissage formel (*formal learning*), nous entendons, l'apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré –par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail. L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant ; il débouche généralement sur la validation et la certification. Par apprentissage informel (*informal learning*) nous entendons l'apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Enfin, par apprentissage non formel (*non-formal learning*) nous entendons un apprentissage intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant. (CEDEFOP, 2008, 5).

dans la conduite coordonnée du projet de formation. Elle fait un sort à l'opposition traditionnelle entre les disciplines enseignées "à l'école" et les attitudes et postures professionnelles transmises sur les terrains au plus près des populations de l'action sociale. L'enjeu majeur de l'alternance est la transférabilité. L'alternance en formation est « un système d'interface entre le système de travail et le système de formation, à quatre dimensions : institutionnelle, didactique, pédagogique et personnelle » (Meirieu, 2007, meirieu.com). Pour les formations sociales, la forme d'alternance privilégiée est celle dite intégrative, parce qu'elle assimile les exigences et les données intellectuelles, méthodologiques et pratiques inhérentes à la qualification professionnelle dans un espace-temps de la formation qui concorde avec le projet de l'apprenant.

La formation par alternance est censée être la modalité de formation qui permet de s'approcher au plus près de la construction des compétences. Cela suppose que l'alternance ne soit pas conçue comme une simple succession de moments théoriques et de moments pratiques, mais que ces deux moments interagissent l'un sur l'autre et s'alimentent mutuellement. Or les études réalisées sur les dispositifs de formation en alternance montrent que dans la réalité cette complémentarité n'existe pas. On pourrait caractériser cette alternance d'aléatoire ou de fausse alternance car c'est à l'apprenant d'articuler, de manière plus ou moins pertinente, les apprentissages réalisés dans les deux lieux de formation (école et lieu de production) », (Meirieu, *Ibid.*). C'est pourquoi la création de l'EEES et la mise en ECTS de la formation à travers les référentiels incitent à réfléchir à :

1. La définition même de l'alternance : s'agit-il encore simplement d'un système de formation qui intègre une expérience de travail où le formé se partage entre l'entreprise et l'établissement de formation ? ;
2. L'hétérogénéité de l'alternance : a-t-elle toujours le même périmètre, les mêmes composantes, la même organisation et la même gestion ? ;
3. La volonté et la capacité des acteurs des formations sociales en matière d'expérimentation, de recherche évaluative et d'innovation : quels sont les changements auxquels nous sommes confrontés et qui touchent l'alternance dans son essence ?

Regnier définit quatre formes d'alternance: « *l'alternance juxtapositive* – le sujet en formation construit ses compétences à partir des connaissances formalisées acquises dans l'organisme de formation parallèlement aux connaissances pratiques acquises sur le terrain

professionnel –, *l'alternance déductive* – l'acquisition des connaissances pratiques est le résultat de la mise en œuvre des connaissances formalisées acquises à l'école –, *l'alternance inductive* – l'acquisition des connaissances formalisées est le résultat de la généralisation des connaissances pratiques acquises sur le terrain professionnel – et *l'alternance intégrative* – le sujet en formation construit ses compétences dans un lent processus dynamique impliquant interactivement des connaissances formalisées acquises à des connaissances pratiques acquises sur le terrain professionnel – » (Regnier, 1998, 13). Dans la formation des éducateurs, la dimension incontournable de l'alternance reste le terrain, raison pour laquelle les formations dispensées jusqu'ici alternent périodes en centre de formation et périodes de stages de terrain. La question se pose aujourd'hui de savoir s'il y a une ou plusieurs natures d'alternance intégrative dans le processus de formation et de professionnalisation de l'éducateur, du fait de la différenciation des publics et des méthodes utilisées. Le défi est donc celui de « reconstruire un univers, une conception partagée de l'alternance intégrative, une redéfinition de la place et des rôles de chacun des acteurs et de leurs interactions, en intégrant les évolutions liées au processus de Bologne à une architecture rénovée des formations » (Piot, 2006b, 19).

2.1.2.3 *Entre formation professionnelle et enseignement supérieur*

Nous avons vu que les formations sociales couvrent l'ensemble des niveaux de certifications du RNCP et que depuis 2010 le système des ECTS est en place. Examinons maintenant leur positionnement dans le CEC. Différents problèmes se posent, car historiquement, comme nous l'avons déjà souligné, le diplôme d'État d'éducateur spécialisé, positionné au niveau III du RNCP, est reconnu, au plan national, au niveau Bac+2. En dépit des trois années de formation nécessaires à l'obtention des diplômes, le Ministère de l'Éducation Nationale n'a jamais voulu reconnaître la validité formative des stages. Comme le relève l'Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale (UNAFORIS) les temps de formation pratique inclus dans les formations sociales devraient pouvoir entrer sans difficulté dans la logique des ECTS. Toutefois, en 2016 encore, sous prétexte que les durées de stage étaient très importantes dans les formations sociales, les interlocuteurs du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur exprimaient des réticences quant à la possibilité de comptabiliser ces temps de formation dans leur totalité. Cette attitude a eu pour conséquence de ralentir les efforts des centres de formation pour mettre en ECTS les formations sociales alors que cette structuration a des conséquences, notamment

pédagogiques, sur l'organisation de l'alternance. L'UNAFORIS a déjà proposé en 2010 « qu'une conférence nationale s'établisse, regroupant des représentants des ministères concernés et des centres de formation, en présence du commissaire européen habilité, afin de régler ce différend et faire cesser cette situation d'irrésolution préjudiciable à la crédibilité internationale des formations » (UNAFORIS, 2010, 3). Le postulat pédagogique de l'alternance intégrative vu auparavant, a provoqué un gros débat, toujours d'actualité, car le niveau Bac+2 correspond au niveau 5 du CEC, alors que la plus grande partie des formations sociales européennes sont dispensées par des universités et positionnées, d'emblée, au niveau 6 du CEC (180 ECTS). De ce fait, le système français deviendrait pénalisant, le niveau de reconnaissance étant inférieur à celui des autres états européens. À cet égard, le document ministériel concernant les orientations pour les formations sociales prône l'application de « plusieurs des axes du processus de Bologne (ECTS, semestralisation, délivrance du supplément au diplôme) et s'engage à veiller à ce que les diplômes de travail social post-bac soient positionnés au même niveau du CEC que leurs homologues européens » (Ministère de solidarités et de la cohésion sociale, 2011, 3). Malheureusement, en 2016, « ça bloque toujours. En cause, le rattachement des formations sociales non au Ministère de l'enseignement supérieur, seul habilité à délivrer les grades, mais à la Direction Générale de la Cohésion Sociale (DGCS) qui tient à conserver son pré carré de délivrance des diplômes. D'où un dialogue interministériel difficile » (Daermon, 2011, 19).

2.1.3 Une profession et une formation en profonde mutation

Une autre modification résultant de l'inscription des formations en travail social dans le cadre européen est la réforme de l'appareil de formation. Si avant l'EEES la formation des éducateurs et des travailleurs sociaux était confiée à des écoles professionnelles spécifiques privées – à la différence de l'Italie qui, comme on le verra plus loin, confie la formation à l'Université –, le modèle LMD, le CEC et la nécessaire simplification de l'architecture des diplômes du social – 14 en France, record européen –, ont obligé les 400 centres de formation français à se restructurer. Ils ont opté pour le modèle des Hautes Écoles Professionnelles pour l'Action Sociale (HEPAS), sur l'exemple d'autres pays d'Europe, notamment l'Allemagne, la Suisse et la Belgique. Ces « hautes écoles sont reliées aux universités et délivrent conjointement les diplômes de l'enseignement supérieur en travail social, alors qu'en France,

les diplômes en travail social sont délivrés par le ministère des Affaires sociales, conjointement avec l'éducation nationale pour plusieurs d'entre eux » (Darmon, 2011, 3).

Depuis quelques années, l'association nationale des centres de formation a créé un groupe de travail afin de proposer des solutions en matière d'aménagement du territoire, de dimension et de localisation pour les Hautes Écoles, de prévoir les moyens et les ressources nécessaires à la conduite de ce changement, de proposer une étude sur la pertinence de la création d'une conférence des Hautes Écoles Européennes. Cette étude, « qui préconisait entre autres la création de Pôles de Recherche de l'Enseignement Supérieur (PRES), a été approuvée par le Conseil Supérieur du Travail Social (CSTS) en mars 2011, sans pour autant rassurer sur la reconnaissance des diplômes de niveau III du RNCP au niveau Licence et donc au niveau 6 du CEC » (Sarazin, 2011, 2).

Depuis cinq ans, ce débat est loin d'être résolu. Pris individuellement, les établissements qui, pour la plupart, sont de taille relativement modeste, ont des difficultés pour signer des accords bilatéraux avec les universités étrangères qui ont tendance à ne reconnaître que le système universitaire. La nécessité de procéder à des regroupements se fait sentir dans de nombreuses régions de France. L'État a lancé un appel à projet pour la constitution de pôles ressources régionaux "recherche, travail social, intervention sociale, action sociale, formation". Une vingtaine de pôles ont ainsi été habilités. Plusieurs objectifs ont été fixés : au niveau national, un interlocuteur unique pour les instances nationales et internationales et capable de représenter les établissements ; au niveau régional, un pilotage du dispositif de formation susceptible d'apporter une offre de formation cohérente sur le territoire ; un dispositif de pilotage de la recherche, de la veille et de l'animation des acteurs sociaux et une mutualisation pour abaisser les coûts d'ingénierie et logistique. Les épargnes d'échelle pourraient alors être réinvesties dans des projets de développement pour faire face à la concurrence accrue de l'Université, de l'Éducation nationale et des nouveaux organismes de formation qui s'implantent sur le secteur de la formation en travail social. La qualité de la formation et donc la reconnaissance des autorités nationales et internationales seraient garanties.

Trois ambitions et huit principes doivent accompagner ce processus. Pour l'Association Française des Organismes de formation et de Recherche en Travail Social (AFORTS, ancêtre de l'UNAFORIS) les ambitions sont de « relever le défi de la qualité et de la proximité afin de mutualiser les expertises et atteindre ainsi une dimension internationale, gage d'ouverture ;

construire un projet avec les autres partenaires afin de déterminer les politiques de formation des jeunes et des adultes dans le cadre des politiques régionales et en complémentarité avec les universités ; être acteurs actifs en mettant en commun le potentiel du personnel » (AFORTS, 2009, 5). Parmi les huit principes, il est stipulé que « l'identité des organisations doit être préservée ; l'offre de formation doit être cohérente et coordonnée sur l'ensemble de la région, afin de permettre l'accès le plus aisé et le plus diversifié aux étudiants et professionnels ; les regroupements doivent être gouvernés et pilotés tout en facilitant la prise d'initiatives locales ; les regroupements sont issus d'une volonté commune. Leur construction et mise en œuvre reposent donc sur une participation active de l'ensemble des promoteurs », (AFORTS, *Ibid.*, 6). La mise en place de plateformes territoriales est préconisée, avec la mutualisation de quatre fonctions: « être le support du Pôle recherche et de l'animation du secteur social sur le territoire ; offrir l'ensemble des formations en travail social de façon coordonnée et cohérente du niveau 1 au niveau 8 du CEC ; permettre la mutualisation de l'ingénierie pédagogique et de services communs ; disposer d'un pôle international » (AFORTS, *Ibid.*, 9). La transmission des attitudes, des habiletés techniques et des valeurs des métiers du travail social implique une mise en pratique accompagnée par des professionnels en activité. L'ensemble des formations sociales, quel que soit le niveau du diplôme, prévoit un temps significatif de stage en situation professionnelle. La participation à des activités professionnelles réelles est intégrée dans le processus d'acquisition de compétences. La dénomination HEPAS renvoie donc à un statut existant au niveau européen, lisible par l'ensemble des partenaires.

En France c'est une dénomination inédite, ce qui lui permet d'être clairement identifiée, de façon distincte de l'Université. Les compétences des HEPAS reprennent dans leur intégralité celles des plateformes et donc une activité de recherche, d'expertise, une ouverture internationale, une délégation de certification. Cette dernière compétence est fondamentale : actuellement, à la différence des Universités, le certificateur de la formation est l'État. Si la plateforme régionale des HEPAS venait à être validée, une délégation de certification deviendrait envisageable, ce qui serait synonyme de reconnaissance et légitimité. Signalons toutefois que, si rien n'a encore été arrêté officiellement, depuis 2012, le processus de constitution des HEPAS n'a jamais été porté par les institutions nationales. Il semble donc promis à une mort lente.

2.1.3.1 *De nouvelles compétences pour de nouvelles responsabilités*

La nouvelle réorganisation des formations en travail social interroge la figure de l'éducateur et ses missions. Dans cette sous-section, nous allons examiner l'impact de ces changements sur la professionnalité de l'éducateur. Entre une commande publique de plus en plus contraignante et une demande sociale qui se diversifie et se complexifie, les éducateurs demeurent impliqués et engagés face aux publics qu'ils accompagnent. Ils sont en effet portés par un système de valeurs selon lequel l'attention à chacun et la personnalisation des réponses sont nécessaires et porteuses du sens du métier. Pourtant, il est clair qu'on attend davantage d'eux «qu'ils puissent répondre aux besoins spécifiques et contribuer ainsi à faire reconnaître leur expertise et leurs compétences de techniciens de la relation humaine» (Ministère des solidarités et de la cohésion sociale, 2011, 10). Cette technicisation des procédures et de la gestion est la conséquence d'un triple phénomène : le «quasi-universalisme du modèle de l'entreprise et de la pensée actuarielle ; le recul des sciences critiques et cliniques au profit des sciences comportementalistes et pragmatiques et la numérisation de l'ensemble des rapports sociaux – de service, d'embauche, de contact, de soins et d'accompagnement –. Dans ces conditions, l'idéal de métier, l'éthique de l'engagement et l'esprit de responsabilité qui caractérisent les éducateurs, ne sont ni compris ni soutenus » (Chauvière cité in Bertrand, 2015, 7).

En 2007, nous avons vu, l'apparition du référentiel professionnel a précisé les contours de la profession et déterminé ses caractéristiques fondamentales à travers la notion de compétence. L'adoption du référentiel professionnel, du référentiel fonctions/activités, du référentiel de formation et du référentiel de certification a mis au centre de la profession la notion de compétence, en prévoyant quatre domaines de compétences: accompagnement social et éducatif spécialisé, conception et conduite de projet éducatif spécialisé, communication professionnelle, et implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles. Cet ensemble de référentiels invite les éducateurs à «articuler leurs missions, leurs modes d'interventions et adapter leurs compétences génériques à des situations individuelles ; à apporter leur expertise dans la production de connaissances et participer ainsi à l'élaboration des politiques publiques ; à exercer une régulation entre les enjeux de performance sociale et une réponse adaptée à la demande sociale à laquelle ils font face ; à faire évoluer l'articulation et l'équilibre entre l'approche individuelle et l'action collective en travail social » (Ministère des solidarités et de la cohésion sociale, 2011, 10).

On est bien loin de la conception du métier d'avant 2007. Plusieurs changements profonds sont intervenus et notamment, l'abandon de la singularité de la personne accompagnée au profit d'une action plus collective, et l'animation de la vie collective et du quotidien qui amplifie l'importance du travail d'équipe et de la communication, notamment écrite. En effet, « la réhabilitation de références canoniques (quotidien, individu, équipe, activités) s'accompagne d'une promotion de nouveaux termes comme les notions de diagnostic, d'évaluation, de projet et de partenariat. Ce référentiel fournit donc un outil pour définir les anciennes et les nouvelles caractéristiques d'une profession à l'identité fragile », (Bertrand, 2015, 41). Le mot "diagnostic" relance le débat de l'articulation du métier avec le secteur médical. Ce débat, comme nous le verrons, fait aussi partie des éléments fondateurs du métier en Italie.

En somme, l'histoire de la construction du métier, basée sur une dimension d'engagement éthique et politique semble, à la lumière des nouvelles exigences des référentiels métiers, être niée ou dédaignée, ce qui a provoqué, chez les éducateurs, une crise profonde du sens de leur action. Privée de cette dimension fondatrice de leur identité, leur action semble être réduite à celle de techniciens exécutants plutôt que d'acteurs intelligents en phase avec les réalités complexes auxquelles ils sont confrontés au quotidien. Pour reprendre l'expression de Didier Bertrand, ces évolutions centrées sur le référentiel professionnel « participent à une industrialisation de l'éducation spécialisée au détriment de la démarche artisanale, voire artistique jusque-là en vigueur. Le référentiel entretiendrait un paradoxe : en reconnaissant l'éducateur au nombre de compétences effectivement mobilisées, il empêcherait toute créativité et toute innovation, car seulement les compétences listées seraient valorisées », (Bertrand, 2015, 62).

2.1.3.2 Un nouveau paradigme professionnel

Pour la formation en travail social française, nous avons montré que la mise en conformité avec le reste de l'Europe représentait un passage très délicat, car les défis et les enjeux n'étaient pas minces. À l'heure de cette métamorphose, le débat de fond dans les établissements de formation tourne autour de la question : comment se positionner dans ce nouveau contexte sans abandonner les particularités fondatrices de la formation professionnelle nationale ? Les axes de la formation, l'alternance intégrative et même les identités professionnelles subissent une mise en tension qui, aujourd'hui, demande une restructuration profonde des dispositifs de formation. La situation semble alarmante.

D'ailleurs, l'adoption du terme formation au lieu d'enseignement depuis des années 1950, renvoie à l'histoire de la création des écoles et des instituts de formation. La confrontation était rude et a vu le modèle professionnel l'emporter, avec les conséquences dont nous pouvons constater les effets quarante ans plus tard. Les deux plus marquantes nous semblent être :

- « le déficit de production de paradigmes de référence en travail social ; durant toute cette période, aucune production scientifique n'a émané du champ du travail social qui ne soit le résultat de travaux universitaires. [1]. Le contraste est saisissant si on compare la production de recherches en travail social en provenance du Québec ou de plusieurs pays européens (Italie, Espagne, Royaume-Uni, Chypre, Danemark ou Suède) », (Moussu, 2006, 27).

- Le confinement des formations et leur marginalisation. La diversification et l'enrichissement des formations par une confrontation avec des modèles d'enseignement européens ont été retardés et entravés par la spécificité du modèle de formation français et « les retards accumulés par la France en ce domaine sont importants, en particulier dans les formations en travail social, ce qui contribue à isoler davantage les enseignants-formateurs et les étudiants des projets d'échange européens. À la barrière de la langue s'ajoute ainsi une fermeture de notre système sur lui-même, l'exception française étant de plus en plus perçue comme un splendide isolement » (Moussu, 2006, 28).

Fort heureusement, pour les raisons vues précédemment, des évolutions se dessinent. Actuellement, il existe une recherche en action sociale qui s'appuie sur les sciences humaines et « petit à petit elle s'impose comme un axe d'investigation à part entière. Sa démarche s'inspire souvent de la Recherche-Action d'inspiration Lewinienne au sens où celle-ci vise à répondre aux problèmes des personnes et des organisations en associant de façon participative et créative les personnes à la transformation de leur environnement » (Schaefer, 2008, 5). La création de l'Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur (ABES), a conforté cette mouvance en proposant une base bibliographique pour les thèses en travail social. Dans ce contexte de profondes mutations, certains pensent que le « dispositif de formation sociale en France est destiné à s'effacer au profit d'une formation plus "traditionnelle" car l'alternance intégrative est le talon d'Achille de l'appareil de formation en travail social » (Poulet-Goffard, 2010, 21). Pour d'autres, l'implication communautaire progressive dans le champ de l'éducation se marque, par une visée « à connotation libérale et ce reproche restera un

leitmotiv des critiques de la politique éducative communautaire. Les critiques sont en partie fondées, mais elles passent sous silence qu'une part importante des actions communautaires en matière d'éducation comporte bien plus qu'une dimension purement utilitariste » (Cyterman, 2006, 41). L'alarmisme face aux changements peut paraître compréhensible, mais il n'est pas toujours justifié. L'harmonisation avec les dispositifs européens n'implique pas la renonciation aux choix pédagogiques de l'alternance intégrative ou idéologiques de la profession d'éducateur. Au contraire, il est question de mettre ces savoir-faire au service des parcours de formation plus classiques. D'ailleurs, depuis 2016, le programme Erasmus prend en compte les périodes de stages et donc, implicitement, renforce le choix de l'alternance.

En conclusion, deux grandes opportunités s'offrent au monde de la formation et du travail social : celle de sortir d'une sorte de niche de secteur qui empêche la visibilité des métiers du social, et la possibilité de donner un nouvel élan à l'ouverture et à la collaboration. Changer sans renoncer à ses caractéristiques. Réfléchir sans se formater aveuglément. Entrer dans la modernité sans oublier l'histoire. Toutes ces tensions, de manière directe ou indirecte, sont au cœur de l'avenir des métiers de l'accompagnement social.

2.1.3.3 *Vers une identité professionnelle commune : la fin d'un mythe*

Depuis 2010, la confrontation entre établissements de formation, ministères concernés, association des employeurs et représentations professionnelles est très animée. Beaucoup de solutions ont été évoquées : création de Hautes Écoles, délégation des formations supérieures en travail social aux universités, convergence avec le secteur médical – transformer les HEPAS en HEPASS²⁸-. Les acteurs de la négociation sont d'accord sur deux points : la réorganisation des parcours de formation afin de garantir leur lisibilité, l'importance de recentrer les différentes professions sur le repérage d'un socle commun de missions. À ce sujet, il importe de signaler que, parmi les référentiels des différents métiers de niveau III du RNCP²⁹, les domaines de compétences 3 et 4, dits domaines transversaux – communication professionnelle et implication dans le dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles – sont exactement les mêmes pour tous les métiers. Différentes associations, dont l'ONES et l'ANAS³⁰, des syndicats, les collectivités locales, ainsi que les collectifs de professionnels et d'étudiants, ont appelé à une grève en décembre 2015 contre ce projet qui,

²⁸ Hautes Écoles Professionnelles en Action Sociale et de Santé.

²⁹ Répertoire Nationale des Certifications Professionnelles.

³⁰ Respectivement Organisation Nationale des Éducateurs Spécialisés et Association Nationale des Assistants de Service social.

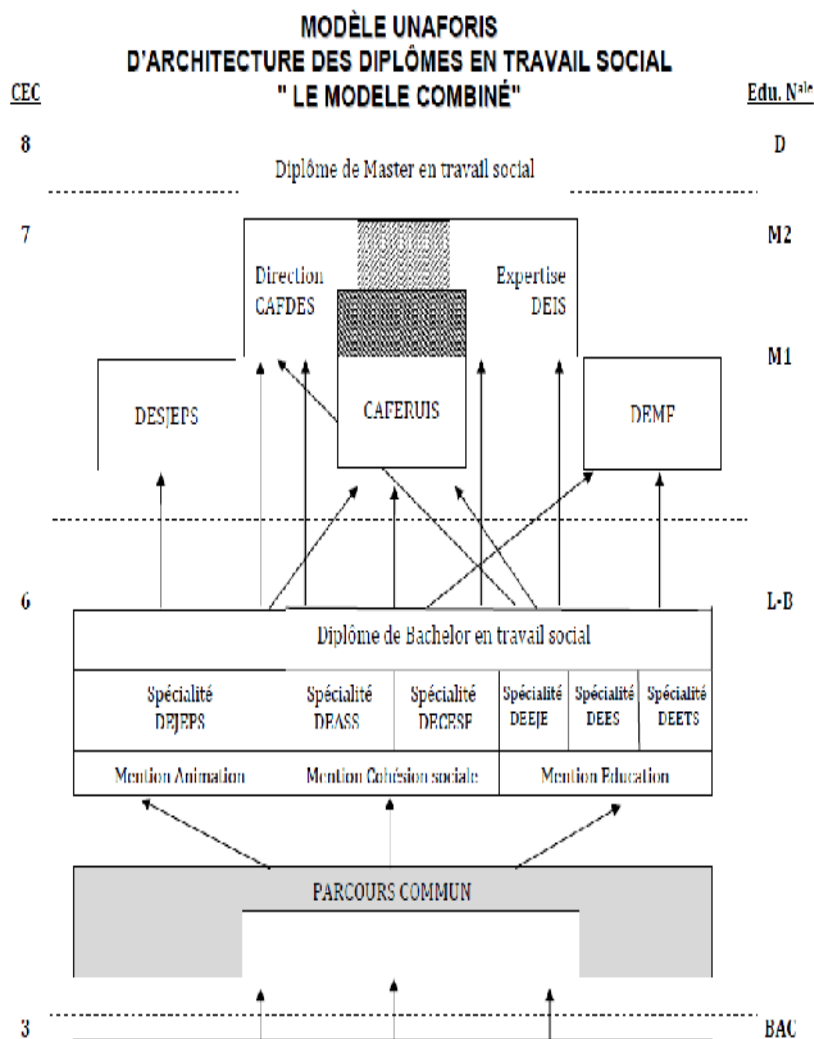
selon eux, a comme finalité unique la dissolution des métiers d'éducateur spécialisé, d'assistant de service social, de conseillère en économie sociale et familiale et d'éducateur de jeunes enfants. À travers la mise en place d'un même diplôme, les travailleurs sociaux craignent un diplôme unique de travail social, avec une formation post-bac de deux ans suivie d'une troisième année optionnelle, qui éloignerait les travailleurs sociaux du public, en leur confiant des missions de coordination et de bureaucratie. En effet, le rapport élaboré par la Commission consultative du travail et de l'intervention sociale et la DGCS, constate « qu'il a une forte convergence des différents acteurs sur les finalités du travail social et de l'intervention sociale : promouvoir la citoyenneté des personnes et par là favoriser leur autonomie, leur permettre l'accès aux droits, aider à la mobilisation des ressources » (DGCS, 2014, 3).

La nécessité de reconnaître l'existence d'une culture commune propre aux travailleurs sociaux, au-delà de la qualification et le champ d'intervention se fait jour, et « la logique d'un diplôme pour un métier et un emploi semble devoir être revisitée si l'on veut développer, reconnaître et promouvoir la qualification en travail social et éviter la prolifération des titres. Le métier se spécifiant de plus en plus par champs d'intervention, il devient un cadre générique de figures professionnelles diverses et hétérogènes. Une entrée par niveaux de qualification « semble aujourd'hui mieux répondre aux enjeux de positionnement et en tout cas rendre plus lisible une nouvelle architecture des diplômes ». (DGCS, 2014, 5). Ce même rapport fixe en amont des pré-requis à la formation et à la professionnalisation des métier du travail social³¹, qui sont la base de la nouvelle architecture des diplômes, notamment le caractère générique des diplômes – un diplôme permet d'exercer dans tous les secteurs d'activité concernés par les compétences qu'il atteste –, le caractère national des diplômes – les diplômes d'État sont construits sur la base de référentiels professionnels, de certifications et de formations élaborés au niveau national –, le caractère professionnel des diplômes avec pour objectif l'insertion dans l'emploi, ainsi que la possibilité de poursuite ou de reprise d'études, dans la filière travail social ou dans un parcours universitaire. « Pour les diplômes post baccalauréat de niveau 6, 7 et 8 du CEC la correspondance avec les grades universitaires

³¹ Sans rentrer dans les détails, il semble néanmoins important de souligner la distinction entre *travail social*, qui identifie le secteur d'intervention réservé aux personnes qualifiées à travers l'obtention de diplômes, *intervention sociale*, qui identifie le secteur élargi de l'intervention à d'autres professionnels qui ne sont pas identifiés par l'obtention d'un des quatorze diplômes du travail social mais qui interviennent, à divers titres, dans l'accompagnement social, et *sciences sociales*, qui sont le secteur de théorisation et d'explication de toutes les interactions entre un membre de la société et un autre.

LMD doit se concrétiser et le principe de l'alternance intégrative doit s'affirmer comme modalité d'acquisition des compétences ». (DGCS, 2014, 11). L'existence d'un domaine de compétences semblables justifie une base de formation commune. Un schéma d'harmonisation basé sur l'idée d'un modèle combiné a donc vu le jour en 2010. Le schéma 2 présente ce modèle, qui permet de regrouper les formations existantes.

Schéma 2 : Modèle d'architecture des diplômes en travail social



Source : UNAFORIS, 2010b, 9.

Le schéma montre comment à la place de l'équivalence un diplôme = un métier, a été conçu un Bachelor en Travail Social positionné au niveau 6 du CEC – 180 ECTS – qui comprend différents parcours de spécialisation dont celui d'éducateur spécialisé. Culture de métier, identité professionnelle, défense de la spécificité professionnelle. Une histoire de lutte et reconnaissance perdue ou une nouvelle reconfiguration dans le cadre plus large du travail social européen ?

2.2 LE TRAVAIL SOCIAL EN ITALIE ENTRE HISTOIRE ET ACTUALITE

Après avoir revisité en profondeur à travers une approche historique la profession, l'organisation de la formation, les débats majeurs et les tensions du métier d'éducateur en France, nous allons présenter le cadre et l'évolution du métier en Italie. Si écrire l'histoire du travail et de l'éducation spécialisée en France ne va pas de soi, cela ne l'est pas moins pour l'histoire italienne, qui, pour d'autres raisons que nous verrons plus loin, est aussi riche que l'histoire française en éléments qui rendent compliquée la reconstruction d'une évolution linéaire et empêchent de situer clairement le métier d'éducateur et ses pratiques dans la société. Si l'on peut déjà repérer un point commun entre les deux pays, c'est bien la difficulté de reconstruire l'histoire d'un métier qui, par définition, est complexe. Comme pour le cas français, nous avons basé notre présentation sur des travaux pivots dans ce secteur, notamment les travaux de recherche universitaire : thèses et mémoires professionnels, les productions législatives de l'État et des Régions, les données statistiques de l'Institut National et régional de statistique (ISTAT), l'homologue italien de l'INSEE, et les ouvrages produits en priorité – mais pas seulement – par *l'Associazione Nazionale Educatori Professionnali*³² (ANEP).

2.2.1 Approche historique du métier d'éducateur

Comme dans la plupart des pays européens, en Italie, l'État-providence naît au XVIII^e siècle, d'abord comme organisme de bienfaisance public en réponse aux besoins génériques de la population la plus pauvre. Par la suite, dans une deuxième phase, il se développe en prenant en charge les démunis concentrés dans les villes suite à la révolution industrielle. Au moment de la naissance du Royaume d'Italie, l'aide sociale est encore principalement axée sur les pauvres et d'autres groupes vulnérables. Ces missions de soutien sont essentiellement confiées à la "charité privée", presque exclusivement catholique. En 1862, le royaume italien dans la continuité du Royaume de Savoie, décide de soumettre l'assistance privée au contrôle de l'État. La loi Rattazzi du 3 août 1862, oblige les associations de bienfaisance à rédiger des statuts et à présenter le bilan de leur activité. Même si plusieurs structures religieuses sont supprimées, il manque encore un modèle organisationnel clairement identifié. En 1890, avec la Loi du 17 juillet, le Président du Conseil Crispi établit que toutes les associations de bienfaisance devaient devenir Instituts Publics d'Assistance et Bienfaisance (IPAB) afin de

³² Association Nationale des Éducateurs Professionnels.

fournir une assistance aux pauvres, en santé ou en maladie, de leur procurer l'éducation, l'instruction et une insertion professionnelle, ou toute autre moyen pour améliorer leur situation morale et économique (article 1). Même si la politique sociale a été élaborée dans les premières années de l'État italien, les professions d'aide naîtront beaucoup plus tard, pendant la période fasciste.

2.2.1.1 Naissance d'une profession

Sans rentrer dans l'analyse du rôle historiquement très important de l'Église catholique en Italie en termes d'aide et soutien aux populations pauvres, le travail social en Italie naît, sous sa forme actuelle, immédiatement après la fin de la Deuxième Guerre mondiale, avec le retour de la démocratie et dans un climat de reconstruction. Sous le régime fasciste, a été introduite la première forme de figure professionnelle dans le secteur du soutien aux personnes en difficultés nommée *Addetta all'aiuto*³³. La profession en travail social d'après-guerre a été créée à l'initiative des personnes profondément motivées qui ont été animées, entre autres, par les idéaux, les valeurs et les objectifs de la Résistance. Avant, la structure de bienfaisance de l'Italie avait été principalement gérée par des organisations de femmes ou par des associations religieuses. À ce stade, « *there was no civil conscience regarding real social work, the emphasis was on the will to help others* »³⁴ (Campanini & Frost, 2004, 129).

Dans l'immédiat après-guerre, en raison de la dévastation et de la guerre civile qui lui avait succédé, le Ministère de la Justice fonde l'*Opera Nazionale Maternità e Infanzia*³⁵ (ONMI) et l'*Ente Nazionale Assistenza Orfani Lavoratori Italiani*³⁶ (ENAOLI). Dans ces structures, on décide d'insérer du travail éducatif qualifié dans les centres de soins pour accueillir les mineurs. Par la suite, le ministère de la Justice crée une école pour les assistants éducateurs, avec une formation d'une année. Cette initiative fut suivie par la *Federazione Italiana Religiose Assistenza Sociale*³⁷ (FIRAS), engagée dans la gestion d'instituts pour la réhabilitation des jeunes filles mineures. Il semble important de souligner qu'en Italie, dans les années 1950 « *iniziarono a delinearsi le prime esperienze di lavoro degli educatori. Come per le figure dell'infermiere professionale e dell'assistente sociale, anche l'emergere della figura dell'educatore nel nostro Paese prese spunto da esperienze provenienti dall'estero. I*

³³ « L'impliqué(e) dans l'aide », (TdR).

³⁴ « Il n'y avait pas de conscience civile en matière de travail social, l'accent était mis sur la volonté d'aider les autres et sur l'idée de trouver la réalisation de soi dans l'aide aux autres », (TdR).

³⁵ ũuvre Nationale Maternité et Enfance, (TdR).

³⁶ Organisation Nationale d'Assistance aux Orphelins des Travailleurs Italiens, (TdR).

³⁷ Fédération Italienne Religieuses Assistance Sociale, (TdR).

primi corsi di formazione biennale si rifecero all'esperienza francese, così come una delle denominazioni prevalenti dell'epoca -educatore specializzato- derivava dall'analoga denominazione adottata oltralpe »³⁸ (Nosenzo, 2009, 46). Durant ces années une première définition du métier a aussi été donnée: l'educateur spécialisé est « *un operatore che, per adeguate doti e specifica preparazione professionale, è qualificato a curare l'educazione dei giovani disadattati o in pericolo di disadattamento* »³⁹ (Zavalloni cité in Ronda & Brunori, 2001, 22). Mise à part cette expérience, en ce qui concerne l'évolution du métier d'educateur, on doit attendre les années 1960, pour voir cette figure – pas encore professionnelle – s'implanter dans toutes les institutions, mais la plupart du temps en tant que bénévole ou en tant que religieux.

C'est dans la période 1960-1990 que le métier d'educateur commence véritablement à trouver sa dimension professionnelle. Une grande impulsion est donnée par le mouvement culturel qui commence à se développer dans le milieu des années 1960. La profession est largement reconnue comme fondamentale dans certaines structures, comme les foyers pour enfants et adolescents. Dans la loi 1494 du 10 octobre 1962, qui réorganise et fixe les rôles dans les instituts de rééducation des mineurs, on commence à parler d'educateurs en tant que figures professionnelles. Dans cette même période, les professionnels commencent à mener une proto-réflexion sur leur identité, la définition de leur rôle spécifique les processus de formation et de professionnalisation. Il est intéressant de remarquer que, dans le cadre de ces grands changements, l'educateur « *risponde ai nuovi bisogni che emergono, con un approccio molto pragmatico che parte dal basso, dal contatto diretto con il territorio e le persone* »⁴⁰ (Vitulo, 2010, 120).

Dans les années 1970 sont créées les Régions qui, à l'issue des phases successives de décentralisation, vont se retrouver au cœur de l'action sociale. Dans le même temps, les structures d'accueil évoluent, les services se diversifient et le cadre de leurs interventions s'élargit, notamment dans le secteur du handicap. Durant cette phase, l'educateur sort des

³⁸ « Les premières expériences de travail des éducateurs ont commencé à prendre forme. Comme pour l'infirmière professionnelle et l'assistant de service social, l'émergence de la figure de l'educateur dans notre pays a été inspirée par les expériences étrangères. Les premiers cours de formation de deux ans ainsi que l'appellation du métier d'educateur spécialisé dérivèrent de l'expérience française », (TdR).

³⁹ « Un opérateur qui, grâce à des compétences adéquates et une préparation professionnelle spécifique, est qualifié pour prendre soin de l'éducation des jeunes inadaptés ou en danger », (TdR).

⁴⁰ « Répond aux nouveaux besoins qui se posent, avec une approche très pragmatique qui part du bas, du contact direct avec le territoire et les gens », (TdR).

structures d'hébergement pour répondre à de nouvelles exigences sociétales. Le décret du Président de la République 616 du 24 juillet 1977, la loi 180 du 13 mai 1978, qui impose la fermeture des asiles psychiatriques et établit des services publics d'hygiène mentale, et surtout la Loi 833 du 23 décembre 1978 qui met en place le service national de santé, affirment l'importance du droit à la santé, de la prévention, de la décentralisation et de l'intégration des services d'accompagnement socio-sanitaires. Pour la première fois, la figure de l'éducateur est associée de manière formelle au contexte médico-sanitaire. Malgré cela, il «*non assume finalità e strumenti operativi della Medicina. Anzi, costituisce il superamento di un modo integralista di intendere la cura, come legata alla terapia, sia essa di carattere farmacologico o istituzionalizzante* »⁴¹ (Bianchini, 2009a). Désormais dans les structures de santé, psychologues, psychiatres, psychomotriciens et infirmières doivent intégrer la présence des éducateurs. La loi 180 a considérablement changé les modalités de l'intervention sociale. À travers la création de structures locales visant à la prévention, à la réhabilitation et aux soins du sujet psychiatrique, la reconnaissance des droits des malades a incontestablement ouvert un nouveau domaine d'intervention et d'accompagnement éducatif.

Les années 1980 marquent un moment charnière dans l'histoire du métier. En 1984, pour la première fois et de manière officielle naît la figure de l'éducateur professionnel, défini par le décret ministériel 1219 du 10 février, le décret Degan, du nom du Ministre de la Santé de l'époque. Le paragraphe 3 de l'article 1 établit que «*l'educatore professionale cura il recupero e il reinserimento di soggetti portatori di menomazioni psicofisiche* »⁴² (Décret ministériel, Ministère de la Santé, 1984, art.1). Cette mesure fait sortir l'éducateur des lieux classiques comme les internats et l'habilite à exercer notamment dans le secteur du handicap. Il est important de remarquer que pour la première fois, ce décret mentionne et fixe le cadre de la formation des éducateurs. En 1983, une commission nationale du ministère de l'Intérieur avait reconnu l'importance de la figure de l'éducateur professionnel pour le système des services sociaux et de santé. Cette Commission avait conclu ses travaux en indiquant clairement que «*la formazione dell'educatore doveva collocarsi nel quadro dell'istruzione universitaria* »⁴³ (Nosenzo, 2009, 54) et que «*la scelta della formazione universitaria esclude*

⁴¹ « Il n'assume pas les finalités et outils propres la Médecine. Au contraire, il constitue le dépassement d'une manière intégriste d'entendre les soins comme intimement liés à la thérapie pharmacologique ou institutionnelle », (TdR).

⁴² « L'éducateur professionnel est chargé de l'accompagnement et la réinsertion de sujets porteurs de handicaps psycho-physiques », (TdR).

⁴³ « La formation des éducateurs devait avoir lieu dans le cadre de l'enseignement universitaire », (TdR).

automaticamente la possibilità di sistemi paralleli »⁴⁴ (Nosenzo, *Ibid.*). L'allusion aux écoles régionales était évidente. Malgré cela, dans les années suivantes, cette cohabitation reste en place. C'est la Commission européenne qui a demandé, de manière formelle, quelques années plus tard, que les travailleurs sociaux soient formés dans le cadre de l'enseignement supérieur. En 1984, le Ministère de la Santé reconnaît le métier d'éducateur professionnel et l'inclut dans les professions de la santé. Signalons qu'à la suite de la première décentralisation, les structures régionales et locales se sont vu attribuer, de manière désorganisée et soudaine, des éducateurs et des opérateurs en provenance de structures réorganisées ou de structures laïques et religieuses typiques des années 1960, complètement étrangers aux logiques de travail contractuelles. Du coup, « *si sono trovati a doverli impiegare con denominazioni professionali diverse : educatore, animatore socio-educativo, senza che questi presentassero una formazione adeguata* »⁴⁵ (Orefice, Carullo, & Calaprice, 2011, 79). Il faut noter que « *le Regioni si posero il problema di identificare in maniera univoca il profilo e le competenze dell'educatore e di identificare il quadro specifico della sua formazione* »⁴⁶ (Vitillo, 2010, 126). Cette nécessité de reconnaissance professionnelle n'a eu lieu que dans les services publics et plus particulièrement dans le secteur de la santé. Dans le secteur social, cette lutte n'a pas été portée de la même manière façon. Nous pouvons repérer ici le début d'une fracture qui reste encore au centre des débats contemporains.

Dans les années 1990-2000, on assiste à une délégation aux Régions des compétences en matière d'action sociale, de réorganisation et de définition du métier de plus en plus poussée. Le décret ministériel 112 du 31 mars 1998 prévoit la répartition des fonctions entre l'État et les Régions : l'État garde, à travers sa fonction législative, la programmation des critères généraux pour la mise en œuvre locale du réseau d'intégration sociale, la définition de normes de services sociaux considérés comme essentiels, ainsi que la détermination des profils professionnels des travailleurs sociaux. Les Régions s'occupent de réaliser et organiser les services sociaux liés aux domaines transférés : les enfants et les jeunes, les personnes âgées, les familles, les personnes handicapées, les toxico-dépendants et les alcooliques. En 2001, la réforme constitutionnelle du Titre V donne aux gouvernements régionaux une plus grande autonomie, l'absence « *di norme minime nazionali per le prestazioni di servizio a prodotto*

⁴⁴ « Le choix de la formation universitaire exclut automatiquement la possibilité de systèmes parallèles », (TdR).

⁴⁵ « Elles ont dû les employer sous des dénominations professionnelles diverses: éducateurs, animateurs socio-éducatifs sans qu'ils aient acquis la formation correspondante », (TdR).

⁴⁶ « Les Régions ont posé le problème d'identifier de manière univoque le profil et les compétences de l'éducateur, ainsi qu'un cadre spécifique concernant sa formation », (TdR).

una situazione a macchia di leopardo, introducendo la possibilità di trattamenti diversi in funzione del luogo di residenza dei cittadini »⁴⁷ (Campanini, 2014, 40). Les Régions ont pu, à leur tour, déléguer aux Mairies certains secteurs, par exemple la gestion des foyers d'accueil d'urgence ou le développement des réseaux des services sociaux.

Dans la même période, le profil d'éducateur professionnel a été reconnu par le ministère de la Santé à travers le décret 520 du 8 octobre 1998 qui régleme la figure professionnelle et qui fixe aussi la formation des futurs professionnels aux Universités. Ce décret établit, entre autres, que « *l'educatore professionale é l'operatore sociale e sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'equipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativo/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana* »⁴⁸ (Ministère de la Santé, 1998).

Avec le décret du 19 mars 1999, la reconnaissance dans le secteur de la santé est définitive : dans ce décret a été fixée l'autonomie professionnelle et non plus "auxiliaire" du médecin. L'approbation de la loi-cadre 328 du 8 novembre 2000 complète le cadre réglementaire de la protection sociale, en Italie, proposant un modèle « *in cui il sistema integrato di interventi e servizi sociali é progettato e realizzato a livello locale promuovendo la partecipazione attiva di tutte le persone* »⁴⁹ (Vitillo, 2010, 122). Pour certains, l'objectif de la loi 328 vise à la construction d'un système intégré d'interventions et de services qui peuvent favoriser le développement d'un réseau au niveau local, à travers la création de partenariats et de relations structurées entre les organismes institutionnels. Pour d'autres, cette réforme modifie en profondeur le secteur de la santé et établit des modalités gestionnaires ; la libéralisation des services, au nom de l'optimisation et de l'efficacité, permettra d'établir des conventions entre des associations privées et institutions publiques qui délégueront de plus en plus à ces dernières les prérogatives de l'État. Cette dernière réforme impactera de près la figure de l'éducateur dans le secteur privé.

⁴⁷ « L'absence de normes minimales nationales pour les prestations de service, a produit une situation en peau de léopard, en introduisant la possibilité de traitements différents selon le lieu de résidence des citoyens », (TdR).

⁴⁸ « L'éducateur professionnel est le travailleur social et de santé qui, en possession du diplôme universitaire qui l'habilite, met en òuvre des projets d'éducation et de réadaptation spécifiques, dans le cadre d'un projet thérapeutique élaboré par une équipe pluridisciplinaire, visant à un développement équilibré de la personnalité avec des objectifs éducatifs / relationnels dans un contexte de participation et de retour à la vie quotidienne », (TdR).

⁴⁹ « Dans lequel le système intégré d'interventions et de services sociaux est conçu et réalisé au niveau local en promouvant la participation active de toutes les personnes », (TdR).

2.2.1.2 *Entre foi, militance et professionnalisation*

En Italie, l'éducateur a été défini comme une "figure liquide". Son identité est « *incerta, alle volte quasi sfuggente, costantemente in via di definizione, restia a qualsiasi tentativo di stabilizzazione all'interno di una rassegna esaustiva di compiti e funzioni che cambiano costantemente* »⁵⁰ (Tramma, 2014, 11). Attention, la citation n'est pas complète en italien, la traduction concerne un passage plus large. Mais cette faiblesse n'est ni récente ni due au hasard. Elle est la résultante d'une trajectoire. Comme en France, l'évolution du métier en Italie est associée à différentes phases sociétales qui ont déterminé le paradigme et les valeurs dans lesquelles le travail d'éducateur s'est inscrit. Si le système se modifie, les politiques sociales évoluent. Le métier et la fonction de l'éducateur changent. Pour la situation italienne, on peut identifier trois phases fondamentales de changement de paradigmes qui correspondent à trois phases historiques bien précises et à des modalités spécifiques qui, à l'intérieur de chaque phase, ont fixé les valeurs identitaires du métier.

La première phase, celle de la foi, correspond, comme dans les autres pays, à la protohistoire du métier qui, particulièrement en Italie, est marquée par la matrice religieuse catholique. On y attribue au travail social des tâches d'aide aux sujets en difficulté, de prévention de situations risquant de devenir chroniques, et d'intervention sur les causes matérielles et morales du besoin. Pour certains « *è un'idea del lavoro sociale ispirata al modello medico riparatore* »⁵¹ (Campanini, 2014, 40). À cette époque, le métier d'éducateur n'est pas perçu comme tel, ni par la société ni par les opérateurs eux-mêmes, qui qualifient leur intervention de normale dans le cadre de l'aide qu'un bon chrétien doit à l'autre en difficulté. Cette empreinte restera très marquée dans la construction du métier, jusqu'à aujourd'hui : par exemple, beaucoup d'éducateurs ont choisi le métier après avoir commencé leur carrière dans les centres de jeunesse, les *oratori* catholiques. D'ailleurs, nombreuses sont les associations privées qui ont leur origine dans un mouvement religieux qui s'est professionnalisé par la suite.

La deuxième phase, celle de la militance, est à positionner dans la période post 1968. En effet, entre l'après-guerre et les années 1960, les éducateurs professionnels étaient en grande partie identifiés comme le personnel travaillant dans des institutions fermées pour l'éducation ou la

⁵⁰ « Incertaine, presque insaisissable, constamment en cours de définition, réticente à toute tentative de stabilisation sur une vue d'ensemble de tâches et de fonctions qui changent constamment », (TdR).

⁵¹ « C'est une idée du travail social inspirée par le modèle médical de la réparation », (TdR).

rééducation des mineurs. Cette idée était fondée sur le constat que, dans un contexte d'après-guerre, la détresse sociale et les enfants orphelins étaient la priorité absolue de l'action éducative.

Après le boom économique des Trente Glorieuses en France, les mouvements de rébellion générationnelle, les mouvements de protestation et de lutte ouvrière et étudiante, cette représentation ne pouvait plus convenir. Le modèle de l'éducateur correctif et répressif des foyers n'était plus adapté aux nouvelles exigences et aux nouvelles valeurs sociétales. L'éducateur est désormais perçu et se perçoit lui-même comme une figure qui doit à la fois lutter aux côtés des plus démunis, et combattre le modèle éducatif paternaliste. C'est un acteur politique qui, à l'intérieur de la société, accompagne les personnes en difficulté, mais avec l'idée aussi de changer le système et de redéfinir, une fois pour toutes (comme on le croit alors!) les relations entre le système oppresseur et l'acteur opprimé.

En ces années de changements, l'identité de l'éducateur est un mixte d'humanisme, de marxisme militant et de solidarité religieuse. Même l'Église en tant qu'institution est touchée. La question éducative et son articulation avec la foi devient un sujet de discussion, tant au niveau international⁵² qu'au niveau national⁵³. C'est à cette époque qu'émerge, précédant la dimension professionnelle, la dimension identitaire de l'éducateur. C'est d'ailleurs dans la décennie 1970-1980, années du partage et de gestion collective, que les associations d'obédience catholique dans leur grande majorité se professionnalisent en assumant un statut particulier, celui des "coopératives sociales", composées de peu de membres et à gestion directe⁵⁴. Ces coopératives, officiellement constituées par statut, sont « de droit privé, autonomes, ont une structure de gestion démocratique ; elles ne distribuent pas de bénéfices, mais les réinvestissent ; leur objectif contribue au bien-être collectif et des membres » (Vitale, 2014, 46). La loi 381 du 8 novembre 1991 confie deux missions aux coopératives sociales : la fourniture de services de protection sociale, socio-sanitaires et éducatifs, directement ou avec l'accord avec les autorités locales pour les coopératives de type A ; l'exécution de différentes missions visant à fournir de l'emploi pour les personnes défavorisées pour les coopératives de type B. Dans ce système juridique, le salarié n'est pas simplement subordonné au contrat de travail, il devient associé à l'administration. Il rentre dans le capital économique avec une

⁵² Comme en Espagne, en particulier avec la théologie de la libération de Guétierrez.

⁵³ Par exemple, l'école de Barbania de Don Milani.

⁵⁴ Voir à ce sujet notre Mémoire centré sur la naissance de ce type de réalités coopératives (Romano, 1998).

participation et, à ce titre, il a droit de vote, et participe aux prises de décisions. Il y a encore dix ans, ce système de gestion à taille humaine était le plus répandu dans le secteur du privé social. L'appellation "troisième secteur" désigne les coopératives sociales, les fondations, les organismes religieux et les associations de bénévolat qui naissent en ces années et qui forment le monde composite et varié des éléments de la société civile engagés dans l'action sociale.

La troisième phase, celle de la professionnalisation, est liée à la réforme du système social et sanitaire fixée par la loi 328 du 8 novembre 2000. Elle est caractérisée par la mise en place d'une définition claire de la profession, devenue nécessaire suite à l'accroissement rapide du système des services et à l'émergence de nouveaux besoins sociaux qui renforcent et amplifient les compétences de l'éducateur. La réforme vise à repenser l'action éducative et met l'accent sur l'importance de l'intégration entre les acteurs, le territoire, les structures d'accompagnement ó subsidiarité verticale ó et l'étroite collaboration entre les différents niveaux institutionnels: État, Régions, Agences Régionales de Santé, Départements et Mairies ó subsidiarité horizontale ó en donnant la priorité au niveau le plus proche du citoyen. Dans cette phase historique, l'éducateur est appelé, en échange de la reconnaissance de sa technicité, à être en « capacité de programmer, vérifier, gérer et évaluer des interventions éducatives ; il doit analyser la situation des groupes, en termes de prévention et de promotion de l'environnement dans lequel les personnes et les groupes vivent ; il doit promouvoir le travail intégré avec les structures sociales et sanitaires sur le territoire ; à ouvrir avec les familles des usagers pour contribuer à la réinsertion sociale ; participer à des activités d'études et de recherche pour atteindre les objectifs de son action » (Vitale, 2014, 47). De plus, la transformation des Agences Régionales de Santé en entreprises a contraint l'éducateur à développer aussi des capacités de gestion financière. La notion de compétence devient de plus en plus centrale pour définir les capacités et les tâches de l'éducateur.

La phase économique néolibérale actuelle, qui utilise comme système d'autorégulation la concurrence entre les opérateurs, a transformé en profondeur le panorama des petites associations à gestion démocratique directe. Selon certains économistes, cette phase néolibérale amène une baisse de prix et une qualité accrue des services. Mais si ce discours peut se révéler vrai dans certains secteurs économiques, la réalité du bénéfice pour l'utilisateur dans le travail social reste à vérifier, car trois effets "collatéraux" se manifestent. Premièrement, les petites associations ne peuvent pas concurrencer les grandes, et doivent pour survivre s'agréger et se conformer au modèle dominant, au détriment du pluralisme des

modalités d'accompagnement. Deuxièmement, on assiste à une concurrence au rabais dans les services d'accueil et d'accompagnement; responsable de la création d'un service de *welfare* à deux vitesses qui n'est pas égalitaire en termes d'accès. Un troisième danger vient du danger de la crise qui menace le tiers secteur et en général le privé social.

Même si « la nature solidaire des coopératives sociales est une sorte de garantie de défense de l'emploi, reste le problème principal de ne pas masquer, derrière le paravent du militantisme, des véritables actions d'exploitation des travailleurs, en les obligeant à des conditions de travail difficiles » (Vitale, 2014, 50). Détail significatif : de plus en plus de coopératives changent leur appellation. En devenant "entreprises sociales", avec plus d'une centaine de salariés, elles perdent la composante idéologique qui était à la base de la création des coopératives sociales. Le peu de coopératives qui ont choisi de ne pas s'agréger en gardant leur matrice idéologique et co-gestionnaire, ont les plus grandes difficultés à survivre, notamment quand il s'agit de concurrencer les entreprises sociales. Ces changements ont aussi une influence directe sur le métier : la dimension engagée, tant dans l'action avec l'utilisateur que dans la gestion associative, ne fait plus partie de la représentation de la profession. L'image romantique de l'engagement révolutionnaire de la première phase a été reléguée au second plan pour pouvoir définir ce qu'était l'éducateur et quelle était sa place dans la société. Faut-il renoncer à la dimension idéologique pour obtenir la reconnaissance professionnelle ?

2.2.1.3 "Core competence" et code déontologique : des éléments de reconnaissance professionnelle

Ces dernières années l'association nationale des éducateurs italiens s'est engagée dans une lutte pour reconnaissance et la professionnalisation du métier. La création en 2010 du code déontologique et la publication contemporaine d'un ouvrage destiné à déterminer les compétences professionnelles ont sans doute permis aux éducateurs eux-mêmes de déterminer le sens et les capacités techniques de leur propre métier. En analysant en profondeur ces deux textes, on repère que l'exigence de se donner un code déontologique provient de la « *necessità e dalla consapevolezza dell'importanza per una figura moderna e in grado di rispondere in maniera adeguata alle sfide della professione. L'educatore professionale è chiamato, oggi più che mai, a dare risposta in maniera professionale alle richieste che emergono dalla*

società e dagli utenti »⁵⁵ (ANEP, 2010, 2). Ce texte de 24 pages fixe dans son introduction les principes et les droits de la profession, et, par la suite, détermine une série de principes éthiques et de responsabilités que chaque professionnel doit avoir dans sa pratique quotidienne : concernant la profession, les usagers – notion de secret professionnel –, les familles, l'équipe de travail, l'employeur et la société.

La deuxième partie de ce document contient un code de sanctions disciplinaires, qui fixe les modalités et les procédures en cas de non-respect du code déontologique. Une lecture plus attentive, permet de relever des éléments qui sont à notre sens fondamentaux pour mieux comprendre l'évolution du métier en Italie. D'abord la définition du métier : l'éducateur est celui qui a un savoir théorique et pratique et qui maîtrise des méthodes et des techniques spécifiques à l'accompagnement. Rompant avec le schéma des années précédentes, le concept de vocation est rejeté dans son acception religieuse. Désormais l'éducateur n'est plus un militant religieux ou politique, mais une personne qui est censée avoir certaines « *qualità personali che si possono definire idonee per l'esercizio della sua professione: che sia aperta, equilibrata ottimismo, pazienza, la distanza emotiva. Questo principio presuppone quindi una scelta non formale e non casuale a svolgere il lavoro educativo* »⁵⁶ (ANEP, 2010, 4). L'éducateur se doit de respecter l'approche relationnelle de qualité, la démarche par projet et la confrontation constate avec les autres figures professionnelles du secteur. Ce document permet donc de professionnaliser et d'élaborer une nouvelle conception de la pratique éducative. C'est la tentative de couper avec une perception volontariste de l'éducateur au profit d'une image technique et compétente.

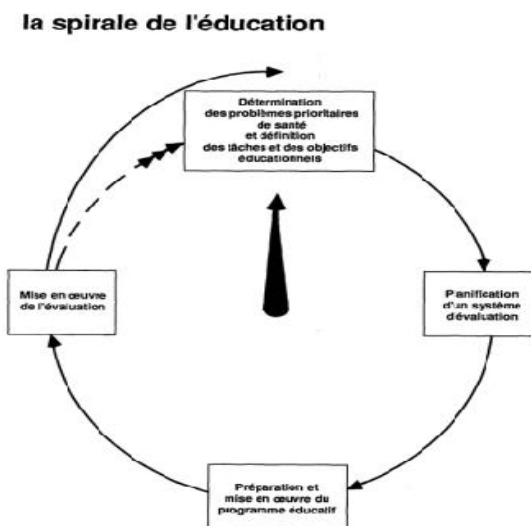
En conclusion, le cadre fixé par ce document a le mérite de déterminer les contours de la profession et d'être cohérent avec la pratique effective. En analysant ce travail de rationalisation des savoirs et des pratiques, on se rend compte que, comme pour les collègues français, la détermination des compétences a eu son origine dans un référentiel des fonctions et des activités du métier, qui a été décliné ensuite en référentiel de compétences. Pour déterminer les compétences de l'éducateur, on a utilisé comme référence le *Guide pédagogique des personnels de santé* de Guilbert, publié en 1990 par l'Organisation Mondiale

⁵⁵ « La nécessité et la prise de conscience de l'importance de créer une figure moderne et capable de répondre de manière adéquate aux défis de la profession. L'éducateur professionnel est appelé, aujourd'hui plus que jamais, à répondre de manière professionnelle aux demandes émanant de la société et des usagers », (TdR).

⁵⁶ « Qualités personnelles, qui peuvent se définir comme idoines à l'exercice de sa profession : soit l'ouverture d'esprit, l'équilibre, l'optimisme, la patience, la distance émotionnelle. Ce principe présuppose donc que le choix d'exercer le métier d'éducateur n'est ni de pure forme ni dû au hasard », (TdR).

de la Santé (OMS), qui définit, dans le schéma 3, l'articulation entre les processus d'apprentissage, les activités et les objectifs poursuivis.

Schéma 3 : la spirale de l'éducation de Guilbert



Source : Guilbert, 1990, 22.

Cet algorithme permet de repérer des problèmes rencontrés dans une pratique professionnelle, d'identifier les actions nécessaires pour les analyser et les résoudre et, en déduire le référentiel de compétences de la profession. Les étapes, « *definiti in modo operationale, permettono tra l'altro di comprendere le competenze di una professione* »⁵⁷, (Lotti cité in Crisafulli, Molteni, & Paoletti, 2010, 17). Le décret ministériel 520 du 8 octobre 2008 assigne six fonctions à l'éducateur professionnel : 1) planification de l'intervention éducative en direction du groupe ; 2° en direction de la personne ; 3) éducation et réhabilitation ; 4) organisation et coordination ; 5) formation, 6) recherche. Chaque fonction est déclinée en activités qui, à leur tour, sont détaillées en indicateurs de compétence (cf. Crisafulli & al., 2010, 64). Comme tout travail de synthèse, « *il risultato della ricerca sul core competence troverà degli estimatori in chi vedrà nel lavoro un tentativo di sistematizzazione razionale e scientifica della pratica educativa, e dei contrari in chi vedrà nella tabella delle funzioni e attività un tentativo sintetico settoriale, povero e riduttivo, per spiegare attraverso schemi l'educazione* »⁵⁸ (Ibid., 86). Complexe, il a généré des difficultés inévitables, liées à la

⁵⁷ « Définis en manière opérationnelle, permettent entre autres de repérer les compétences d'une profession », (TdR).

⁵⁸ « Certains estimeront que la recherche sur le cœur des compétences est une tentative de systématisation rationnelle et scientifique de la pratique éducative, d'autres au contraire verront dans le tableau qui décline les fonctions et les activités, une tentative synthétique, sectorielle, pauvre et réductrice, d'explication schématique de l'éducation », (TdR).

nécessité de conjuguer deux épistémologies différentes, celle de la recherche scientifique en sciences de l'éducation et celle de la culture pratico-éducative du métier.

Il est désormais acquis que la formation des éducateurs se fait dans les universités, un ordre essentiel d'ordre pédagogique s'est formé autour de l'articulation théorie - pratique. Un débat qui « *a creato della sofferenza, poiché per alcuni sembrava necessario privilegiare il piano della pratica, la valorizzazione dell'esperienza, l'accumulazione della pratica e l'inserimento nelle situazioni operative ; per altri, il piano teorico é prioritario, poiché i quadri concettuali, gli approcci e i saperi disciplinari, i modelli de riferimento permettono una comprensione più tecnica* »⁵⁹ (Tramma, 2014, 23). Cependant, pour Tramma, il n'existe aucune hiérarchie entre théorie et pratique professionnelle, exactement comme il n'existe aucune hiérarchie entre formation théorique et formation pratique. Les éléments théoriques et pratiques doivent « *essere integrati poiché l'operatività dell'educatore é la sintesi tra i due : una costante circolarità tra teoria e prassi in cui il generale (il trascendente, il tipo, l'astratto, l'contestualizzato) serve a leggere il particolare (il contingente, il caso, il concreto, il contestualizzato) e questi contribuisce a ridefinire il generale* »⁶⁰ (Ibid, 24).

En Italie, le travail de repérage et de détermination des compétences a représenté pour la profession un triple enjeu : révoquer définitivement le paradigme idéologico-religieux, renforcer et déterminer les spécificités du métier, rendre intelligible et valoriser la profession à l'extérieur. La différence substantielle avec le système français est que si, en France, ce travail d'analyse a généré les modalités et les contenus de formation et de reconnaissance du métier, cette réflexion sur le *core competence* en Italie est restée enfermée dans le cadre de l'ANEP, sans avoir un impact direct sur l'organisation de la formation ni, par conséquent, être prise en compte dans le processus de professionnalisation. Il n'y a pas eu, comme en France, d'employeurs, porteurs et engagés dans la construction de la professionnalité de l'éducateur. L'approche par compétences est donc restée minoritaire, non représentative et elle n'est pas arrivée à s'imposer légitimement dans le panorama professionnel italien.

⁵⁹ « A créé de la souffrance, car pour les uns il semblait nécessaire de privilégier le plan pratique, la valorisation de l'expérience, l'accumulation de la pratique sur le terrain et l'insertion dans des situations opérationnelles ; pour les autres, le plan théorique est prioritaire, car les cadres conceptuels, les approches et les savoirs disciplinaires, les modèles de référence permettent un décodage plus technique », (TdR).

⁶⁰ « Être intégrés puisque l'opérativité de l'éducateur est la synthèse des deux : une constante circularité entre théorie et pratique pour laquelle le général (le transcendant, le type, le non-contextuel) aide à lire le particulier (le contingent, le concret, le contextuel) et que ce dernier contribue à redéfinir le général », (TdR).

2.2.2 Cadre réglementaire et spécificités du dispositif de formation d'éducateur professionnelle

Dans cette section, il s'agira de présenter le développement des processus de formation de l'éducateur professionnel et de mettre en exergue en premier lieu la nécessité d'une formation, ce qui signe le premier passage du bénévolat à une reconnaissance professionnelle et, en deuxième lieu, le passage des écoles régionales aux universités, avec l'intégration du système européen. Ce travail d'explicitation nous permettra, enfin, de relever le paradoxe italien avec une profession coupée en deux et avec une reconnaissance professionnelle à deux vitesses.

2.2.2.1 Des écoles régionales aux Universités

Nous venons de voir que la nécessité de déterminer des contenus de formation a évolué parallèlement à l'intégration de la figure de l'éducateur dans le secteur de la santé. Les premières écoles de travail social en Italie ont été instituées en 1946, principalement pour les assistants de service social et sur l'initiative du secteur privé. Ces écoles « *did not have any judicial status and the title they awarded was not recognised by the State or employers* »⁶¹ (Campanini & Frost, 2004, 130). Les premières écoles spécifiques remontent en 1953, et étaient destinées aux éducateurs qui travaillaient dans des internats. Dans les années 60, les cours de formation « *che non sono ancora dei percorsi formativi strutturati, sono chiamati in modo diverso : corsi per educatori di comunità, per educatori specializzati, per animatori di comunità* »⁶² (Vitillo, 2010, 134), consistaient en des séminaires ou des cours de mise à jour professionnelle, qui duraient peu de jours et étaient ciblées sur des thématiques spécifiques laissés à l'initiative des municipalités ou des régions. Les formations étaient de durée variable, avec des périodes de stages très importantes. À cette époque, aucun titre n'est exigé pour exercer dans les structures.

À la fin des années 1970, les parcours de formation deviennent plus longs – deux ou trois ans – et cela est sans doute lié à l'exigence des régions de reconnaître et former les figures professionnelles qui travaillent dans leurs services. C'est une période caractérisée par une forte expérimentation : les écoles de formation tentent de nouvelles méthodes, de nouveaux outils et de nouveaux contenus. En l'absence d'une harmonisation nationale, les formations

⁶¹ « N'avaient pas de statut juridique et le titre qu'elles accordaient n'était reconnu ni par l'État, ni par les employeurs », (TdR).

⁶² « Qui ne sont pas encore des parcours de formation structurés, sont appelés de différentes manières : cours pour éducateurs de communauté, éducateurs spécialisés, animateurs de communauté », (TdR).

sont différentes de région à région. Un élément important à rappeler est que les Régions, depuis la décentralisation, ont une compétence législative exclusive en matière d'enseignement et de formation professionnelle. Or, le décret présidentiel 616 du 24 juillet 1977 détermine que la « *formazione professionale è un'attività destinata alla qualifica, al perfezionamento e all'orientamento professionale de lavoratori subordinati e autonomi ad esclusione di quelle dirette al conseguimento di un titolo di studio o diploma di istruzione secondaria superiore, universitaria o postuniversitaria* »⁶³ (Décret présidentiel, 1977, art.35).

Aux Régions est donc attribuée toute compétence pour la programmation, la réalisation et le financement de la formation professionnelle, avec « *una attenzione particolare all'interazione tra saperi teorici e applicazione concreta* »⁶⁴ (Nicodemo in Orefice & al., 2011, 63). Les rares initiatives universitaires – Rome en particulier, mais aussi Sienne, Parme, Florence, Pérouse et Pise – visaient, à travers les *Scuoli dirette a fini speciali*⁶⁵, à mettre en place une première formation avec un socle commun. Mais les titres et les qualifications n'avaient pas valeur légale. C'est pourquoi tant les associations privées que les Régions furent poussées à ouvrir leurs propres centres de formation, car, « *anche se il decreto del 1982 tendeva a riorganizzare il settore della formazione affermando, per la prima volta, che tutta la formazione successiva alla Maturità doveva essere delegata all'Università, restera per molto tempo inatteso* »⁶⁶ (Orefice & al., 2011, 81). Rappelons que dans le système italien, aucune formation secondaire post-baccalauréat n'est reconnue hors université. Le décret ministériel du 10 février 1984 détermine la formation spécifique pour exercer la profession dans le secteur de la santé. Ce décret marque une étape importante dans la profession. En effet, à la même époque, les unités de santé locales – l'équivalent des Agences Régionales de Santé françaises –, ont donné une grande impulsion au développement de la formation, en essayant de qualifier les personnels déjà embauchés : « *esperienze delle scuole professionali regionali si ampliarono notevolmente e grande impulso fu dato ai corsi di qualificazione in servizio* »⁶⁷ (Vitillo, 2010, 133).

⁶³ « La formation professionnelle est une activité destinée à la qualification, au perfectionnement et à l'orientation professionnelle de travailleurs subordonnés et autonomes, et ne donne droit à l'obtention d'aucun titre d'étude ni de diplôme d'enseignement secondaire, universitaire ou post-universitaire », (TdR).

⁶⁴ « Une attention particulière à l'interaction entre apprentissages théoriques et application concrète », (TdR).

⁶⁵ « Écoles directes à finalité spécifique » : écoles para-universitaires qui délivraient des grades post-secondaires sans passer par le cursus universitaire.

⁶⁶ Même si le décret de 1982 visait à réorganiser le secteur de la formation en affirmant, pour la première fois, que toute la formation post baccalauréat revenait aux universités, il restera longtemps ignoré », (TdR).

⁶⁷ « Les expériences des écoles professionnelles régionales ont été élargies considérablement et elles ont donné une grande impulsion aux cours de qualification pour des personnels en activité, (TdR).

En 1990, les universités ont supprimé les écoles directes à finalité spécifique en les transformant en cours de diplôme universitaire classique. Le passage à l'Université a soulevé de nombreuses questions, liées notamment à la crainte de voir disparaître la richesse de l'expérience acquise dans les écoles gérées par les régions et les institutions privées. En 1998, le décret 520 qui réglemente la figure professionnelle transfère la formation des futurs professionnels aux Universités : le décret établit un certain nombre de critères dont le plus important est l'inscription du diplôme d'éducateur professionnel à la Faculté de Médecine et Chirurgie – qui en détient la responsabilité – et le gère en collaboration avec les Facultés de Psychologie, Science de l'Éducation et, parfois, Sociologie.

En d'autres termes, il est possible d'avoir dans la même université un double parcours de professionnalisation : l'un, pour les éducateurs professionnels, dans la Faculté de Médecine, l'autre, pour les éducateurs socio-culturels dans l'ancienne Faculté de Sciences de Pédagogie, désormais Sciences de la formation. Enfin, en 2001, sont définis les contenus et les modalités de formation des professions sanitaires. Cet acte fixe, de manière définitive, la « *formazione della figura dell'educatore a livello universitario, come auspicato dall'associazione nazionale degli educatori professionali. Regioni e Università lavorarono insieme a questo passaggio, al fine di non disperdere le esperienze formative sino ad allora maturate. Le scuole regionali furono progressivamente chiuse* »⁶⁸ (Vitillo, 2010, 136).

2.2.2.2 L'université en première ligne : une formation disciplinaire

Le statut de l'éducateur professionnel est donc enfin reconnu et sa formation intégrée dans les professions de la santé. Le décret prévoit aussi les modalités de formation selon un modèle interfacultaire, soit, dans le cas piémontais, une collaboration entre la Faculté – depuis la réforme universitaire de 2012, Département – de Médecine et Chirurgie, et la Faculté de Sciences de l'Éducation et de Psychologie, en étroite liaison avec la Région. Un élément important à ne pas oublier est que, dans le cadre des lois fixées par l'État et depuis l'autonomie des Universités, chaque Université est libre d'organiser les contenus et les modalités pédagogiques. Le résultat de ce choix est l'impossibilité de présenter un plan spécifique de formation national, car – et cela est une autre anomalie italienne, ou, à tout le

⁶⁸ « La formation de l'éducateur professionnel au niveau universitaire, comme l'avait souhaité l'association nationale des éducateurs professionnels. Régions et Universités ont travaillé ensemble à cette transition, afin de ne pas gaspiller les expériences de formation capitalisées jusqu'alors. Les écoles régionales furent, progressivement fermées », (TdR).

moins, un élément de fragmentation supplémentaire – les contenus peuvent être différents d'une Région à l'autre. Il ne sera donc question, dans notre recherche, que du dispositif de formation mis en place par l'Université de Turin et la Région Piémont, fruit d'une des premières collaborations interfacultaires au niveau national.

En Piémont, la référence juridique est la loi régionale 1 du 8 janvier 2004. L'article 32 fixe les figures professionnelles qui exercent dans le social. Pour le métier d'éducateur professionnel on demande soit l'ancien titre d'éducateur sanctionné avant la réforme par la Région – *ante* 1999 –, soit la Licence en Sciences de l'éducation, soit la Licence interfacultaire d'éducateur professionnel *post* 1998. Pour les services strictement sanitaires, ou pour les services qui travaillent en partenariat avec ces services, la note du 12 février 2009 précise que l'embauche dans ces services est possible exclusivement avec une maîtrise interfacultaire, correspondant au niveau 6 du CEC. Comme nous aurons la possibilité de le développer plus loin, le monde du travail tend de plus en plus à privilégier un seul type de figure professionnelle, au détriment des anciennes qualifications et des diplômes d'éducateurs socio-culturels délivrés par le Département de Sciences de la Formation.

Le nombre des candidats qui peuvent rentrer dans la formation d'éducateur professionnel est limité. Chaque Région détermine l'effectif des promotions qui rentrent dans le parcours formatif et le réajuste périodiquement en fonction des exigences du monde du travail. En Piémont, les places disponibles sont fixées à 100, réparties entre les deux sièges de l'université : 75 places à Turin et 25 à Savigliano, à côté de Cuneo. La formation d'éducateur professionnel est "interfacultaire", prise en charge par la faculté de Médecine et Chirurgie – qui depuis 2004 détient la responsabilité pédagogique et légale –, et celle de Sciences de l'éducation et de Psychologie. En effet, le décret ministériel 270 du 22 octobre 2004 stipule que la formation d'éducateur professionnel doit intégrer les contenus des formations de santé niveau Licence, délivrés exclusivement par le Département de Médecine et Chirurgie. Ce décret *vide de facto* de son sens, le régime d'interfaculté introduit par le décret 520 de 1998. D'un point de vue formel, les Départements de Sciences de l'Éducation et Psychologie ne sont plus nécessairement impliqués dans la formation des éducateurs et le modèle de formation interfacultaire devient optionnel. Dans le cas du Piémont, malgré le décret, fort heureusement, le Département de Médecine et Chirurgie a souhaité mettre, parmi les conditions fondamentales pour l'activation du parcours de formation, l'obligation de la

participation des autres facultés, voulant ainsi marquer l'importance de la coexistence des différents savoirs pour une formation adéquate et complète qui touche tous les aspects et contextes du métier. Depuis le décret 305 du 19 février 2009, la figure de l'éducateur professionnel est officiellement classée dans la catégorie des "professions sanitaires et de la réhabilitation". La sélection des candidats est effectuée par un test national fixé annuellement par le Ministère de l'Instruction, de l'Université et de la Recherche. L'obtention du Baccalauréat est nécessaire pour passer l'épreuve. Ce test d'entrée – soulignons-le – est le même pour toutes les formations de santé : infirmier, diététicien, orthophoniste, sage femme, radiothérapeute, kinésithérapeute. Il est composé d'une série de questions visant à évaluer les capacités de compréhension et de logique des candidats, ainsi que leurs connaissances sur des sujets généraux tels que culture générale, biologie, chimie, physique et mathématiques. Aucune question n'est spécifique aux métiers. De plus, à la différence du système français qui garantit la gratuité des études et la rémunération pendant les périodes de stage, l'étudiant italien est soumis à un règlement de frais de scolarité proportionnel aux revenus, mais qui n'est jamais inférieur à 700 Euros et peut atteindre 3000 Euros par an. Cet élément est important à souligner, car une bonne partie des étudiants sont obligés de travailler. Sur le plan général, la formation est organisée sur trois ans, avec présence obligatoire, et elle est reconnue sur la base de 180 Crédits de Formation Universitaire (CFU, équivalents des ECTS en France), de niveau Bac +3. Elle donne droit au titre de *dottore*⁶⁹.

La formation des éducateurs italiens prévoit trois *tirocini* (stages) de 300 à 450 heures chacun, ce qui place le futur professionnel dans un processus très similaire à l'alternance intégrative du modèle français. La période de stage est une partie essentielle du parcours de formation, car son objectif est d'aider l'étudiant à acquérir les compétences professionnelles. L'organisation pédagogique est structurée de manière à créer un premier bloc de matières et d'activités didactiques propédeutiques aux deux années suivantes. Les modalités pédagogiques sont variées : au-delà des cours et des leçons, sont prévus des travaux dirigés, des séances en laboratoire et des activités dites "intégratives" qui vont de l'analyse des pratiques au tutorat dans les stages. En Piémont, même si la structure pédagogique est restée globalement inchangée, la réforme de 2004 a introduit certaines nouveautés, notamment l'insertion de certaines disciplines de caractère sanitaire obligatoires comme la pharmacologie, la neurologie, la médecine légale, la psychiatrie, la neuropsychiatrie,

⁶⁹ "Docteur", mais pas au sens français de titulaire d'un doctorat de recherche.

l'anatomie, la radiothérapie, et la prise en compte des périodes de stages qui représentent un tiers de la formation totale, c'est-à-dire 60 crédits sur les 180 à atteindre. Voici, de façon schématique, l'organisation des trois années. Naturellement, chaque matière, évaluée en trentièmes, doit être validée par un examen. La Licence est obtenue avec la validation de tous les examens, après avoir passé une épreuve d'habilitation sur une étude de cas éducatif, rédigé un Mémoire de fin d'études et l'avoir soutenu face à une commission ad hoc. Pour l'année 2015-2016 à Turin, il y avait en première année des cours de psychologie des émotions, communication et développement, neurologie, pédiatrie générale et spécifique, la sociologie, méthodologie de la recherche éducative, méthodologie de la recherche socio-sanitaire, méthodes et pratiques de l'intervention éducative, langue anglaise, anatomie humaine et histoire des modèles pédagogiques et des institutions éducatives.

En deuxième année, de l'anthropologie médicale, de l'éducation sanitaire et organisation des services, de la neuropsychiatrie et de la neuropsychiatrie infantile, du droit régional, de la philosophie morale, du théâtre éducatif et social, et de l'activité de stage et de tutorat. En troisième année, de la psychiatrie, de la médecine légale, de la pharmacologie, de la psychologie clinique et dynamique, de la théorie et méthodologie du projet éducatif, des laboratoires de projet éducatif, de la psychologie sociale et de communauté, de la médecine légale, du diagnostic par images et radiothérapie assortis d'un examen au choix, et de l'activité de stage et d'analyse des pratiques. Le mémoire de fin d'études, a trois objectifs : vérifier les capacités de l'étudiant à réfléchir sur ses propres expériences théorico-pratiques, évaluer sa capacité à effectuer des recherches innovantes dans le contexte psycho-pédagogique et apprécier sa capacité à élaborer, mettre en place et évaluer des projets éducatifs. À la différence de leurs homologues français, les étudiants peuvent terminer leurs études même au-delà des trois ans prévus. S'ils n'ont pas soutenu la totalité des examens, on leur accorde la possibilité d'entamer une quatrième, voire une cinquième année, "hors-cours". Mis à part le tutorat et les pratiques de stages, qui comptent pour un tiers de la formation totale, les autres matières ont une valeur comprise entre 1 et 5 CFU. Sont dans ce dernier cas les matières jugées les plus importantes pour la profession comme l'anthropologie médicale, l'éducation sanitaire, la méthodologie de la recherche éducative, la méthodologie de projet éducatif, la neuropsychiatrie infantile, la psychiatrie, la psychologie, l'histoire des institutions éducatives et la sociologie.

2.2.2.3 *Le paradoxe italien : même profession, double formation*

Pour comprendre la situation italienne et ses retombées sur les paradigmes professionnels, la représentation sociétale et l'insertion professionnelle, il nous semble primordial d'analyser le paradoxe que l'histoire et le développement de cette profession ont créé en Italie. Même si l'objet de notre recherche est l'éducateur professionnel, figure plus proche de l'éducateur spécialisé français du fait de son habilitation à opérer dans le secteur du handicap et du sanitaire, il est important de comprendre comment on est arrivé à créer et à former deux figures distinctes : d'une part, l'éducateur professionnel, inscrit dans le cadre sanitaire, avec une reconnaissance et une réglementation spécifique et une formation organisée et supervisée par le Département de Médecine et Chirurgie ; de l'autre, l'éducateur socio-culturel, qui n'a ni reconnaissance ni réglementation nationales. Pourtant, les deux formations sont inscrites dans les formations supérieures, positionnées sur le même niveau 6 du CEC -180 ECTS. Aujourd'hui beaucoup trouvent cette situation anormale⁷⁰. Nous allons tenter de l'éclaircir.

Une première raison est historique : comme nous l'avons vu, le décret 520 de 1998 a donné à l'Université, à travers la Faculté de Médecine et Chirurgie en interfaculté, la mission de former les futurs professionnels. En Piémont, les cours régionaux sont alors supprimés. Dès 1992-1993, la faculté de Sciences de l'Éducation a devenue ensuite Faculté de Pédagogie, puis de Sciences de la Formation a, sans aucune confrontation préalable avec les Régions, titulaires des fonctions liées à la santé et au social, avait décidé de façon autonome de transformer, en 2001, le diplôme de premier cycle d'éducateur en diplôme triennal d'éducateur socio-culturel. Ces derniers diplômés, compte tenu de l'impossibilité de travailler dans le secteur de la Santé, ont commencé à vouloir postuler dans le secteur socio-sanitaire. Le Ministère de l'Université et de la Recherche, sollicité plusieurs fois pour régler cette question, a décidé, de manière surprenante, de maintenir le double profil professionnel. Devant la complexité de la situation, la Région Piémont a décidé, en 2000, de mettre en place un groupe de travail pour trouver une solution viable. Dans ce groupe étaient représentées la Région, l'Université – Facultés de Médecine et de Sciences de la Formation –, et les écoles régionales. Un protocole d'entente a été fixé comportant : une convention Région-Faculté de Médecine pour l'activation de cours d'éducateurs professionnels, la fermeture des écoles régionales et contextuellement, la reconversion de la formation dans les Sciences de la Formation pour éviter la double formation. Ce dernier point n'a jamais été respecté.

⁷⁰ Toutes les informations citées sont extraites des textes mis à la disposition des étudiants et de multiples entretiens informels que nous avons eus avec les acteurs de la formation de l'Université de Turin.

Deux différences substantielles séparent les deux figures professionnelles. La première, sur le plan de la formation, réside dans le fait que, pour les éducateurs professionnels, l'accès à la formation à *numerus clausus*, 100 en Piémont, est subordonnée à une sélection nationale ; tandis que, pour les éducateurs socio-professionnels, la sélection est locale, "limitée", dans le cas piémontais, à 625 places – avant c'était entre 800 et 900 – et complètement déconnectée du marché de l'emploi. La deuxième différence, sur le plan professionnel, est que l'éducateur socio-culturel ne peut pas travailler dans des projets et services éducatifs et de réadaptation du secteur socio-sanitaire destiné aux publics accompagnés : enfants, toxicomanes, alcooliques, prisonniers, personnes en situation de handicap, patients psychiatriques et personnes âgées, car la figure de référence est l'éducateur professionnel, diplômé de la faculté de Médecine. De plus, si l'éducateur socioculturel ne peut pas travailler dans la Santé, pour les éducateurs professionnels il n'y a pas de limitation. Ils peuvent travailler dans tous les services. Le vide législatif impacte profondément les deux métiers. Une concurrence s'est créée entre les deux profils, à l'avantage des éducateurs professionnels, particulièrement appréciés par les employeurs qui peuvent les utiliser indifféremment dans tous les services.

Mais existent-il des différences qui permettraient de justifier les deux métiers ? La confrontation directe des définitions des deux métiers offre une première piste : l'éducateur professionnel « *organizza e gestisce progetti e servizi educativi e riabilitativi in ambito socio-sanitario rivolti a persone in difficoltà : minori, tossicodipendenti, alcolisti, carcerati, disabili, pazienti psichiatrici e anziani. Lavora in équipe multidisciplinari, stimola i gruppi e le singole persone a perseguire l'obiettivo di reinserimento sociale definendo interventi educativi, assistenziali e sanitari rispondenti ai bisogni individuali attraverso lo sviluppo dell'autonomia, delle potenzialità individuali e dei rapporti sociali con l'ambiente esterno* »⁷¹, (Ministère de la Santé, 1998).

En revanche, l'éducateur socio-culturel favorise « *la crescita personale, l'inserimento e la partecipazione sociale, accompagna i gruppi, le comunità e le singole persone a sviluppare le potenzialità ludiche, culturali, espressive, relazionali. Tra gli aspetti caratterizzanti la sua attività vi sono: l'ideazione, l'organizzazione e la gestione di interventi educativi, sociali e*

⁷¹ « Organise et gère des projets et services éducatifs et de réadaptation dans les soins de santé sociale destinés aux personnes dans le besoin : les enfants, les toxicomanes, les alcooliques, les prisonniers, les personnes en situation de handicap, les malades mentaux et les personnes âgées. Il travaille dans des équipes multidisciplinaires, encourage les groupes et les individus à poursuivre un objectif de réinsertion sociale en définissant interventions éducatives, d'assistance et de santé qui répondent aux besoins repérés à travers le développement de l'autonomie, des potentialités individuelles et des rapports sociaux avec l'extérieur », (TdR).

culturali rispondenti ai bisogni individuali; l'organizzazione di luoghi di socialità; la consulenza personale; la mediazione dei conflitti, in tutti gli ambiti in cui è possibile favorire l'incontro tra persone e gruppi e far crescere le loro capacità di partecipare attivamente alla vita sociale »⁷², (atlantedelleprofessioni.it). Il nous semble que, mis à part le fait qu'une figure professionnelle est plus sur le versant médical et travaille avec des publics qui ont des problématiques de santé publique tandis que l'autre deuxième œuvre plus sur des actions collectives territorialisées, le cœur de métier et les modalités de prise en charge sont les mêmes. D'ailleurs, l'histoire de la profession, sa formation, son utilisation dans les services, en Italie, en Europe et partout dans le monde montrent qu'il n'y a pas de différence opérationnelle ni méthodologique entre les éducateurs qui travaillent dans un service de santé, un service social, socio-sanitaire ou une prison : c'est le même métier. Il n'existe pas différents types d'éducateurs, juste des noms différents pour désigner le même métier. Cependant le seul adjectif reconnu par l'association nationale est "professionnel". Tous les «ogni altra aggettivazione del nostro profilo in funzione di compiti o ambiti d'intervento la riteniamo, oltre che anacronistica, un errore epistemologico. L'educatore professionale è un professionista che deve essere formato attraverso un percorso specifico e unitario »⁷³ (Vitillo, 2010, 139).

La délibération régionale 94 du 30 décembre 2009 insiste sur l'idée d'une figure unique d'éducateur, à utiliser dans toutes les services, en particulier là où les composantes sociales et socio-sanitaires sont fortement liées. Cette anomalie législative pèse lourdement sur les étudiants en formation, les publics accompagnés, les employeurs et sur l'appropriation et l'identité du métier. Récemment, en février 2016, la Commission Culture de la Chambre de Députés a présenté un projet de loi pour y mettre fin. Cette proposition, encore à l'état d'embryon, essaie, pour la première fois, de régler l'ambiguïté de la double voie qui existe dans leur formation. La loi propose deux nouveaux noms, *educatore professionale* et *educatore professionale sanitario*, ce qui permettra de déterminer, en fonction du parcours d'étude, le domaine d'intervention. Le premier s'occupera d'action éducative dans les écoles,

⁷² « La croissance personnelle, l'inclusion et la participation sociale, accompagne les groupes, les communautés et les individus à développer leurs potentialités ludiques, culturelles, expressives et relationnelles. Parmi les aspects qui caractérisent son activité, il y a : la conception, l'organisation et la gestion d'interventions éducatives, sociales et culturelles répondant aux besoins individuels ; l'organisation des lieux de socialisation ; le conseil personnalisé ; la médiation des conflits, dans tous les domaines où il est possible de faciliter la rencontre des personnes et des groupes, et d'accroître ainsi leur capacité à participer activement à la vie sociale », (TdR).

⁷³ « Autres adjectifs qui déterminent notre profil en fonction des tâches ou des zones d'opération sont non seulement anachroniques, mais une erreur épistémologique. L'educateur professionnel est un professionnel qui doit être formé à travers un parcours spécifique et unitaire », (TdR).

d'intégration sociale avec les étrangers, d'accompagnement à la parentalité, des personnes âgées et du travail éducatif avec les enfants 0-6 ans. Le second travaillera dans le secteur médical et médico-social. Même si, sur le fond, la question de l'unification du métier pure et simple n'est pas à l'ordre du jour, à l'heure actuelle, le parcours d'approbation de cette loi reste encore très long et compliqué.

En juin 2016, le décret de loi, approuvé par la Chambre des Députés est arrivé au Sénat et il est actuellement à la lecture de la Commission Éducation et culture. Le texte présente beaucoup de contradictions et il n'est donc pas exclu une modification du texte que aura comme conséquence directe un retour à la Chambre de Députés pour une nouvelle approbation. Et, entre-temps, le danger de nouvelles élections politiques invalideraient tout le parcours législatif effectué jusqu'ici.

2.2.3 Une profession en recherche de soi

Après avoir situé la figure professionnelle de l'éducateur professionnel italien dans son contexte historique, réglementaire et social, dans cette section nous concentrerons notre analyse sur les débats actuels qui sont au cœur de la définition des missions et des tâches à accomplir. Malgré cela, son profil reste seulement en partie défini et controversé. Trois questions clés seront au centre de cette section : 1) L'éducateur est-il un professionnel de la santé ? 2) L'éducateur est-il reconnu comme un professionnel à part entière ? 3) La société reconnaît-elle la figure de l'éducateur ? La première sous-section, reviendra sur l'éternelle question du secteur d'appartenance, car situer l'éducateur dans les professionnels de santé a un impact important sur le processus identitaire du métier. La deuxième sous-section sera focalisée sur la connaissance des fonctions que l'éducateur a dans la société. Enfin, la troisième montrera quelles conséquences a la situation spécifique à l'Italie, qui a généré deux parcours de formation, deux diplômes et deux professions, là ou en France le même profil professionnel effectue l'ensemble des tâches.

2.2.3.1 Entre sanitaire et social. Quel modèle pour quelle profession ?

Situer l'éducateur professionnel directement dans le cadre sanitaire n'est pas un choix négligeable pour la construction identitaire du métier, parce que situer l'éducateur dans ce secteur a des répercussions importantes sur la conception, les modalités d'accompagnement et le sens même de la place de l'éducateur et de ses missions dans la société. Récemment, ces

discussions sont revenues sur le devant de la scène, en France, avec un mouvement de protestation importante contre la "médicalisation" du métier. Au contraire, la tendance en Italie est d'assimiler de plus en plus la figure de l'éducateur professionnel aux métiers de la santé, même si la profession y est née d'abord dans le secteur éducatif et d'assistance aux personnes en difficulté, et s'est ouverte seulement après aux problématiques médicales. En effet, dans l'imaginaire collectif, l'éducateur n'est que depuis très peu associé aux usagers ayant un handicap ou un problème de santé. Avant, il était communément et majoritairement associé aux inadaptations sociales, notamment avec des mineurs.

Depuis la fin des années 1990, les réformes du secteur sanitaire, les décisions politiques et les lois ont validé et renforcé cette fracture en voulant séparer rigidement le social et le sanitaire au nom de l'économie et de l'efficacité dans ses aspects financiers, organisationnels et opérationnels. On a voulu destiner les ressources de la prévention et du bien-être social au secteur médical afin de se concentrer sur la dimension du soin et désengager l'État de ses missions, et, en dernière instance renforcer, à travers la mise en concurrence, le contrôle sur le privé. C'est d'ailleurs pour cela que la formation universitaire a été clairement mise sous la responsabilité du département de Médecine et Chirurgie, qui, théoriquement, peut désormais se priver de l'interfaculté avec les Sciences de l'Éducation et la Psychologie. La réforme italienne vise clairement à former des professionnels "plus scientifiques", à travers la délégation aux Universités, et "plus techniques", à travers la délégation aux Départements médicaux. Dans cette organisation, la faible représentation des sciences humaines risque de conduire à former un professionnel qui perd de vue l'ensemble et ne répond que d'une manière technique et médicalisée. Le programme de formation est composé principalement de matières médicales, de manière à former une sorte "d'infirmier spécialisé", habitué à analyser l'inadaptation et les difficultés sociales avec des clés pathologiques et non pas à penser la relation éducative comme outil d'accompagnement et de travail.

En Italie, « *nel percorso formativo degli educatori professionali è molto aumentato il peso delle materie sanitarie, a discapito di quelle umanistiche. [...] Impreparato a fare opera di prevenzione, è soprattutto abituato a considerare le difficoltà esistenziali come derivanti da patologie* »⁷⁴ (Bianchini, 2009a, 88). En effet, continue l'auteur, « *il riconoscimento*

⁷⁴ « Dans la formation des éducateurs professionnels, le poids des questions de santé a beaucoup augmenté, au détriment des matières humanistes. [...] Il n'est donc pas préparé à faire un travail de prévention, mais il est formé principalement à considérer les problèmes existentiels comme dérivant de pathologies », (TdR).

professionale é determinata da una forma sempre piú stretta con il valore scientifico e esatto dell'esperto sanitario »⁷⁵ (Bianchini, *ibid.*, 87). En termes d'identité professionnelle, penser la figure de l'éducateur en relation avec celle de l'infirmier, du diététicien, de l'orthophoniste ou de la sage femme, présuppose qu'il partage avec ces professions un socle commun des connaissances, une même "vision du monde" et une histoire commune.

L'association nationale des éducateurs a toujours souhaité une figure professionnelle qui ne soit pas enfermée dans le secteur médical car les services sont de plus en plus appelés à opérer entre les deux secteurs et séparer social et sanitaire ne semble pas contribuer à éclaircir la situation. La norme actuelle, qui est caractérisée par un vide législatif concernant l'encadrement de la partie non sanitaire de la profession, a des conséquences importantes sur l'organisation des services et la qualité des accompagnements effectués. Premièrement, si l'éducateur professionnel peut accéder aux deux secteurs, et donc à la totalité des services, on peut imaginer « *una forte medicalizzazione del settore, destinata a rivluzionare la natura del welfare basata sulla riconoscenza dei diritti e della valorizzazione dell'individuo ; in secondo luogo, la frattura tra i due mestieri puo creae una concorrenza sleale tra le due figure professionali ; e, in terzo luogo, attraverso la validazione dei due percorsi formativi, si rischia di accettare l'idea della separazione laddove, al contrario, é necessario determinare un solco comune e di riavvicinare il piu possibile i due aspetti dello stesso mestiere* »⁷⁶ (Bianchini, 2009b, 2). La fragmentation de la profession aura un impact aussi sur l'utilisateur qui, au lieu d'être accompagné dans la valorisation de ses capacités en tant que personne, deviendra un cas médical accompagné par plusieurs spécialistes, dont l'éducateur. L'enjeu est de taille : si le « concept d'identité au travail et de reconnaissance professionnelle touche à la fois aux systèmes de représentation et aux conditions concrètes des relations de travail et renvoie à une sorte de séquence culturelle de l'action » (Sainsaulieu, 1996, 128), on comprend bien que situer la profession dans un secteur ou dans un autre, renvoie à l'imaginaire du métier, au sens de l'action et, par conséquent, à la nature même de la profession. Certes, enrichir le métier de connaissances cliniques, pharmacologiques ou anatomiques peut aider à la qualité de l'accompagnement d'utilisateurs porteurs de handicaps ou avec des troubles

⁷⁵ « La reconnaissance professionnelle est déterminée par une forme de lien de plus en plus étroit avec la valeur scientifique et exacte de l'expert sanitaire », (TdR).

⁷⁶ « Une forte médicalisation du secteur, destinée à révolutionner la nature du *welfare*, basée jusque là sur la reconnaissance des droits et de la valorisation de l'individu ; deuxièmement, la fracture entre les deux métiers peut créer une concurrence malsaine entre les deux figures professionnelles ; et, troisièmement, à travers la validation de deux parcours formatifs, on risque d'accepter l'idée de la séparation là où, au contraire, il est nécessaire de déterminer un socle commun et de rapprocher le plus possible les deux facettes du même métier », (TdR).

psychiatriques. Mais si l'on réduit la prise en charge à ces aspects, on oublie que l'accompagnement éducatif doit être global, et s'adresser à "l'être" et non au "patient".

Sans vouloir rentrer dans une analyse approfondie, il nous semble que la non-mutualisation des savoirs des sciences humaines et la contemporaine et l'acceptation la primauté du paradigme sanitaire et donc des sciences dites "exactes" en particulier de la Médecine, présente un danger majeur. Si l'on vise à "objectiver" au nom de la méthode scientifique et, pour utiliser un euphémisme, à "pathologiser" l'usager, il y a un fort risque de créer une figure professionnelle très loin de ses origines

2.2.3.2 *Un métier peu connu, une profession en devenir*

Après avoir reconstruit l'histoire de la formation et l'évolution des paradigmes professionnels, l'objectif de cette sous-section est de donner une première perception de la profession d'éducateur professionnel dans la société contemporaine italienne. Nous avons fait le choix de parler de reconnaissance sur trois plans différents et complémentaires. Sur le plan de la *reconnaissance législative*, mis à part les exceptions présentées auparavant, le travail social en Italie est régulé et planifié par des lois qui sont de plus en plus précises sur les attentes et les missions de l'éducateur. Il est financé par différentes entités administratives : l'État qui détermine les critères généraux pour la reconnaissance professionnelle, les Régions qui établissent le profil de travailleurs adaptés à leurs services – en finançant, en collaboration avec les Agences Régionales de Santé, les services médicaux et psychiatriques – et les Mairies qui planifient périodiquement les services et financent tous les services d'adaptation sociale. Par conséquent, Régions et Mairies déterminent le niveau d'emploi des éducateurs. Si la décentralisation est poussée au plus près du citoyen, on ne peut pas s'empêcher de remarquer que, *de facto*, chaque Région et chaque Mairie a une politique sociale propre. L'inégalité de services importante de Région à Région et de Mairie à Mairie a créé une distribution de services irrégulière sur l'ensemble du territoire. Le Piémont, avec d'autres Régions comme l'Émilie-Romagne, la Toscane, la Lombardie, a développé une véritable politique sociale, et dans ces Régions le métier commence, progressivement, à se faire reconnaître. Sur le plan de l'*auto-reconnaissance*, il est important de souligner qu'en 2010 les efforts de l'association nationale des éducateurs pour décliner un référentiel et favoriser ainsi la diffusion de la technicité du métier n'ont pas eu les effets espérés. Le processus considérable de définition du métier commencé déjà dans les années 1970 et encore en cours, a été centré sur un processus d'individuation des différences et des spécificités par rapport aux autres métiers du social. Mais encore aujourd'hui, il semble extrêmement difficile, « *viste le*

molteplici funzioni dell'educatore, di avere un quadro ordinato e sufficientemente chiaro per determinare le sue specificità e il suo ruolo »⁷⁷ (Scurati cité in Groppo, 1990, 32). Comme nous le verrons par la suite, en Italie, l'auto-perception des professionnels reste encore fortement ancrée dans des dimensions humanistes, idéologiques et peu réceptives aux référentiels de compétences.

Sur le plan de la *reconnaissance de la part de la société*, depuis la crise de ces dernières années, l'Église catholique, à travers ses coopératives sociales, a su préserver ses privilèges : ne pas payer d'impôts, bénéficier d'un financement spécial. Ayant des frais de gestion plus bas que ceux des coopératives, elle prend peu à peu le rôle d'une structure qui compense les difficultés de l'État. Et les institutions publiques, comme les citoyens, « sont de plus en plus facilement enclins à reconnaître ce rôle à l'Église plutôt qu'aux réalités laïques en difficulté, à la fois en difficulté de reconnaissance réelle et à la fois en difficultés économiques du fait de la dépendance des appels d'offres et des très longs délais de paiement par l'État » (Vitale, 2014, 49). Dans son mémoire de fin d'études, une éducatrice souligne avec force l'idée que le choix de faire des recherches sur l'éducateur professionnel lui est venue parce que dans sa courte expérience, elle s'est rendue compte « *di quanto questa figura occupa una posizione marginale nel sistema politico e nei servizi sociali. È emersa l'idea di una professione che è invisibile, una professione che non è riconosciuta in quanto tale* »⁷⁸ (Casetta, 2011, 75). Comme nous l'avons constaté précédemment, un métier qui trouve ses racines dans les valeurs militantes et religieuses a toujours des difficultés majeures pour se faire reconnaître en tant qu'expert et professionnel. Comme toute profession du social, aujourd'hui l'éducateur est appelé à se confronter avec une société qui se transforme rapidement, dans laquelle les rapports avec les individus sont de plus en plus complexes et hétérogènes. La société contemporaine, globalisée et mondialisée, demande aux éducateurs d'avoir une attitude critique et un jugement indépendant sur les situations de malaise social. Pour conclure, l'éducateur, en tant que figure « *impiegata nei servizi sanitari, sociali, socio-sanitari e nell'area penitenziaria da decine di anni, presenti ancora alcuni elementi di criticità sotto l'aspetto del riconoscimento giuridico e del percorso formativo* »⁷⁹ (Vitillo, 2010, 119).

⁷⁷ « Au vu des multiples tâches de l'éducateur, d'avoir un cadre ordonné et suffisamment clair pour déterminer sa spécificité et son rôle », (TdR).

⁷⁸ « De combien cette figure occupe une place marginale dans le système politique et les services sociaux. L'idée a émergé d'une profession qui est invisible, une profession qui n'est pas reconnue comme telle », (TdR).

⁷⁹ « Impliquée depuis des dizaines d'années dans les services judiciaire, sanitaire, social, socio-sanitaire et dans le secteur pénitentiaire, présente encore beaucoup de points critiques en ce qui concerne la reconnaissance juridique et le parcours de formation », (TdR).

2.2.3.3 Professionnalisation et reconnaissance dans le monde du travail : une connexion difficile à établir

Un élément supplémentaire d'émiettement de la profession – après les différentes formations, le cadre législatif et les différentes politiques sociales mises en acte par chaque Région – est sans doute l'insertion dans le monde du travail. De façon générale, l'éducateur professionnel travaille dans des établissements socio-sanitaires et socio-éducatifs publics ou privés et dans des structures d'hébergement qui s'occupent de mineurs, de personnes âgées ou ayant un handicap et avec d'autres personnes ou groupes en difficulté sociale. Les contextes de travail possibles sont les *Cooperative Sociali* ó l'équivalent des associations loi de 1901 en France –, les Ministères, les Régions et les Mairies, en fonction aussi du choix des institutions d'externaliser certains services. L'ISTAT, le centre de statistique italien, montre bien ce paradoxe. En effet, dans les classements statistiques, les éducateurs professionnels font partie de deux classes, celle des travailleurs de santé et celle de l'intégration sociale. Or, « *tra il 2011 e il 2012, nel mercato del lavoro del Nord Italia, sono state osservate due tendenze occupazionali opposte : la prima in crescita (+26%) e la seconda in ribasso (-8%)* »⁸⁰ (atlantedelleprofessioni.it). Dans les structures d'hébergement, le temps de travail de l'éducateur professionnel est organisé en tranche horaires, y compris les nuits, alors qu'en France, la réorganisation advenue après la loi qui a fixé la durée du travail à 35 heures hebdomadaires, a permis aux éducateurs de ne plus effectuer des nuits. À leur place, des veilleurs de nuit qualifiés assurent la surveillance des publics accueillis. Dans le cas de services sur le territoire, les horaires sont plus flexibles et normalement le degré d'autonomie est supérieur. Les horaires hebdomadaires peuvent varier de 36 heures dans l'administration publique à 40 heures dans les services d'hébergement.

D'un point de vue plus spécifique, nous avons voulu nous appuyer sur un cadre précis, celui du Piémont. Pour ce faire, nous avons utilisé les données produites par l'ISTAT sur les années 2011-2012 à l'échelle nationale et régionale et réélaborées par l'*Atlante delle professioni*, guide proposé par l'Université de Turin. Ce guide donne un ensemble d'informations sur les professions. Nous nous sommes appuyé sur lui lorsque nous avons analysé nos données pour comparer la place réelle de la profession dans la société actuelle et celle que révèle le discours des professionnels à propos de l'auto perception du métier.

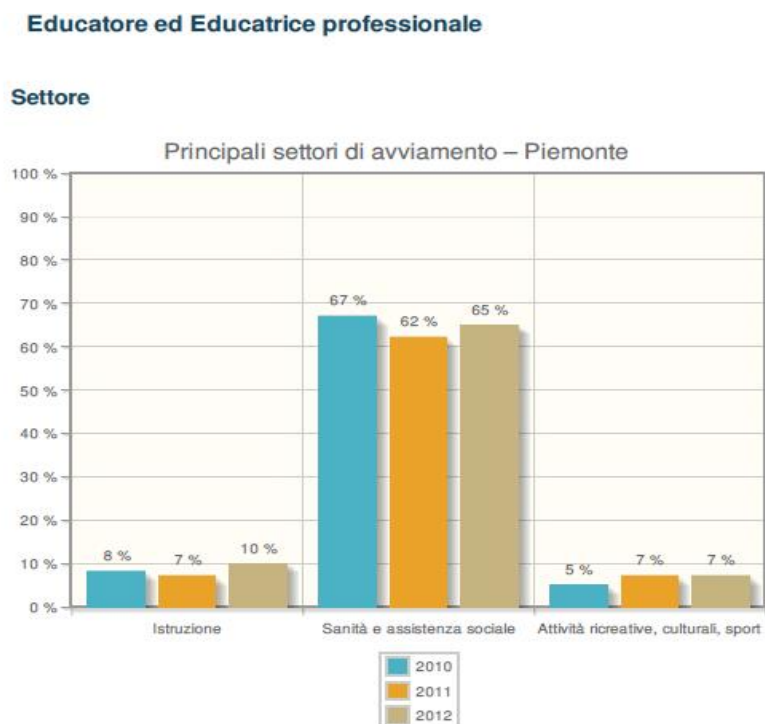
⁸⁰ « Entre 2011 et 2012, dans le marché du travail de l'Italie du nord, on observe deux tendances professionnelles opposées : la première est en croissance (+26%) et la seconde en baisse (-8%) », (TdR).

Précision importante : à la différence de la France, où existent trois conventions collectives professionnelles qui déterminent le rapport de travail : la convention de 1951, la convention de 1966 et la convention hospitalière, en Italie, il n'existe pas de convention collective nationale. Les contrats de travail sont fonction du secteur d'appartenance. Il existe plusieurs conventions collectives nationales: la convention ministérielle, celle pour le salaire sanitaire, les conventions pour les associations prestataires de services en convention avec les institutions médicales de salaire socio-sanitaire. Repérer la figure de l'éducateur par le biais de la définition du secteur d'appartenance est devenu de plus en plus ardu, car cela peut être déterminé par plusieurs facteurs : le contrat de travail, l'organisme de gestion, les tâches effectivement accomplies. Par exemple, un éducateur qui travaille dans un foyer pour enfants, mais recruté par l'Agence Régionale de Santé, pourra être considéré comme "éducateur sanitaire" ; inversement, un éducateur qui travaille dans une structure psychiatrique, et donc de secteur sanitaire, mais contractualisée par une coopérative, sera considéré comme "éducateur social". Sachant qu'en Italie il n'existe pas de Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance (SMIC) qui fixe le montant mensuel et le taux horaire, on comprend comment, à parité de profession et de qualification, les salaires peuvent être extrêmement variables en fonction du secteur d'activité. Le salaire d'un éducateur peut varier, à parité de qualification et d'ancienneté, de 50% en fonction du secteur de travail.

De plus, à la différence des conventions françaises, le salaire n'augmente pas automatiquement en fonction de l'ancienneté. Toute augmentation ou reconnaissance de l'ancienneté est soumise à contractualisation sectorielle avec les employeurs, normalement tous les quatre ans avec une révision salariale tous les deux ans. Malgré cela, à titre d'exemple, même si dans le public, les professionnels sont mieux rétribués, depuis 2010 aucune renégociation n'a été effectuée. Les éducateurs gagnent donc le même salaire depuis cinq ans.

Le graphique 1 donne une idée plus précise des secteurs d'activité pour les éducateurs professionnels piémontais.

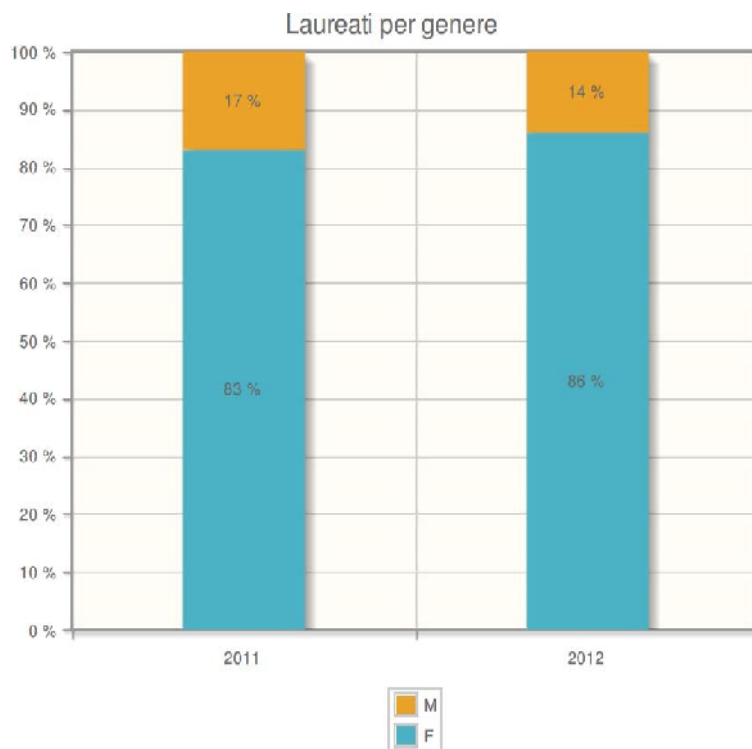
Graphique 1 : principaux secteurs d'activités des éducateurs en Italie : l'exemple du Piémont.



Le comparatif entre 2010 et 2012, montre bien que le principal secteur d'activité est en très grande partie celui de la santé et de l'assistance socio-culturelle (65% en 2012), suivi de l'instruction (10% en 2012) et en dernier des activités d'animation (7% en 2012)⁸¹. À remarquer que le secteur de l'instruction a dépassé, en devenant la deuxième force d'embauche, le secteur de l'animation. Ceci pourrait signifier une augmentation de la prise en compte de la professionnalité. Depuis 2012, l'entrée dans le monde du travail a augmenté constamment, notamment par des contrats à durée déterminée, par des contrats à temps partiel ou bien par des contrats "sur projet". Malgré cela, si les contrats à durée déterminée sont utilisés pour une première entrée dans le monde du travail, en 2012 20% des contrats de travail ont démarré directement sous la forme de contrats à durée indéterminée. Ces derniers sont constants, voire en légère régression. D'autres données élaborées par l'ISTAT révèlent que, comme beaucoup d'autres professions, l'entrée dans le monde du travail des plus de 40 ans est en diminution et de plus en plus difficile. Dans le secteur de la santé et de l'assistance socio-culturelle, neuf personnes sur dix ont la Licence d'éducation professionnelle et 70% des nouveaux embauchés sont de sexe féminin, ce qui est en cohérence avec la composition sexuée des étudiants en formation, comme le montre le graphique 2.

⁸¹ Ces données ne concernent pas ces dernières années. Depuis 2012 aucune mise à jour n'a été effectuée.

Graphique 2 : diplômés en 2011 et en 2012 en Italie par genre sexuel: l'exemple du Piémont.



Source : atlantedelleprofessioni.it

Au plan régional, les éducatrices représentent respectivement 83% et 86% de la totalité des diplômés en 2011 et 2012. Comme en France, le secteur est extrêmement féminisé, même si, sur le moyen terme, on observe une lente mais constante croissance de la présence masculine. Par ailleurs, cette disparité de genres crée un déséquilibre dans l'embauche, car la figure masculine, minoritaire, est préférée à la figure féminine.

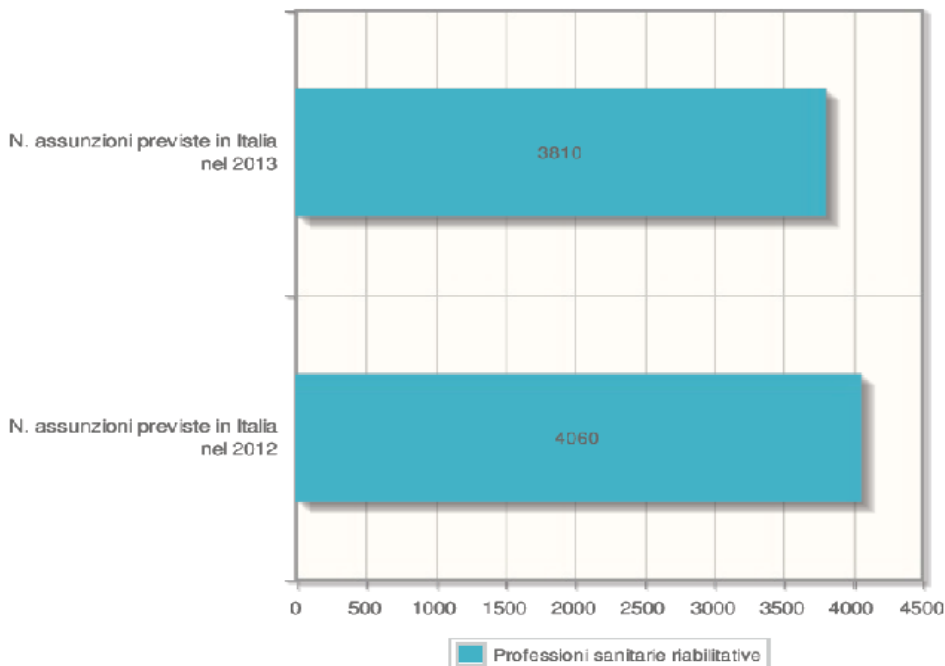
Dans certains secteurs comme la protection de l'enfance et plus particulièrement dans les foyers, l'éducateur homme est un profil beaucoup plus recherché. Sur le plan national, le graphique 3, illustre les perspectives de travail en Italie en 2013, montre une baisse des embauches dans le secteur de la Santé (-6%). Même si cela peut sembler une donnée négative et explicable par la crise économique de ces dernières années, beaucoup d'éducateurs professionnels sont embauchés sur le secteur socio-culturel. Ceci confirme, en dernière instance, le sous-emploi des éducateurs socio-culturels, alimentant ainsi la "guerre fratricide" analysée dans la section précédente.

Graphique 3 : perspectives et tendances. Croissance ou diminution de la demande de la figure professionnelle de l'educateur en Italie : l'exemple du Piémont.

Educatore ed Educatrice professionale

Prospettive

Tendenza – crescita o diminuzione nell'impiego della figura



Source : atlantedelleprofessioni.it

Si nous passons au niveau national, nous remarquons une grosse inégalité de l'embauche entre les Régions du Nord et du Centre de l'Italie. En effet le Nord est plus organisé au niveau de l'offre de structures d'accompagnement social. Le Sud et les îles offrent moins de possibilités pour la profession. Ces données conduisent à s'interroger sur la relation entre la formation, centrée sur des figures techniques spécialisées, et l'évolution des nécessités et des besoins du monde du travail. Un certain nombre d'éléments nous paraissent importants dans le cadre de notre thèse. Les Universités sont directement concernées par la nécessité de renforcer les liens avec le monde du travail, sous peine de se déconnecter de l'insertion socio-professionnelle de leurs diplômés.

La réforme de 2004, qui donne beaucoup de place et de reconnaissance aux stages dans la formation – 60 CFU, rappelons-le sur les 180 du total –, a représenté incontestablement un premier pas dans cette direction. À l'heure actuelle, en Italie les institutions se servent

toujours plus de prestataires de services, qui leur garantissent flexibilité et mobilité. Ce modèle d'économie basé sur la "prestation de service" contrôlée permet de mettre en concurrence et en compétition les prestataires. C'est donc un « *modello di mercato che richiede un incremento di bisogni di formazione con approcci personalizzati di grande qualità. Ecco gli obiettivi e gli scopi per le Università* »⁸² (Buccolo in Orefice & al., 2011, 130). La question du savoir et sa capacité de répondre aux exigences de plus en plus pressantes concernant la formation du monde du travail demeure prioritaire. Une nouvelle articulation se met en place pour ramener les formations universitaires à la réalité de l'emploi. Ces nouvelles modalités de formation « traduisent la tentative d'instaurer au sein des universités un autre modèle de pensée : au pouvoir fondé sur le savoir se substituerait le pouvoir fondé sur l'efficacité sociale en termes d'insertion » (Ropé, 2007, 12).

La politique de la formation et celle de l'emploi, dans la société complexe de la connaissance qui est la nôtre et avec la convergence exigée par l'EEES, doivent inciter les institutions à avoir une vision d'ensemble. Le problème est donc de réduire l'écart entre la formation et son application dans le monde du travail. Mais si on renverse la problématique, faut-il imaginer l'Université comme un lieu de "production" de professionnalités spécifiques aptes au monde du travail? Dans le futur, faut-il envisager l'abolition de certaines disciplines qui ne seraient pas assez "spécialisées" pour l'insertion professionnelle ?

En conclusion, l'analyse du monde du travail italien nous permet d'ores et déjà de poser l'hypothèse de l'articulation entre savoir et monde du travail. Même si cela reste à vérifier avec toutes les précautions possibles, il nous semble que la notion de compétence pourrait constituer le compromis qui permettrait à ces deux univers de s'harmoniser. Pour certains, désormais, le profond changement que les Universités traversent grâce aux processus de Bologne « *ha determinato il passaggio dalle Università della conoscenza alle Università delle competenze* »⁸³ (Buccolo in Orefice & al., 2011, 157).

⁸² « Modèle de marché qui présuppose une augmentation des besoins de formation et de spécialisation, avec des approches personnalisées de grande qualité. Voilà les enjeux et les défis pour les Universités », (TdR).

⁸³ « A déterminé le passage des Universités de la connaissance aux Universités des compétences », (TdR).

2.3 CONCLUSION PREMIERE PARTIE

Dans cette première partie, nous avons voulu fixer plusieurs points d'ancrage afin de présenter le plus clairement possible le cadre de notre recherche, car chaque réflexion qui concerne l'éducateur « *dovrebbe opportunamente iniziare con un'accurata ricognizione attorno alla figura professionale, cioè attorno alle origini, al ruolo, alle competenze, alle normative di riferimento ai percorsi formativi e altro ancora* »⁸⁴ (Tramma, 2014, 11). Pour cela, nous avons présenté dans un premier temps la situation européenne de l'éducateur et, à travers l'analyse de quatre pays, nous avons pu mettre en exergue les spécificités historiques et d'intervention en Europe.

Dans certains des pays de l'UE, dont la France, nous avons constaté que la formation des éducateurs est déléguée à des centres de formation spécialisés. Dans d'autres pays européens, dont l'Italie, le travail social est une discipline enseignée à l'université dans des configurations multiples. La formation est « raccrochée à des cadres disciplinaires classiques, et c'est un pas en avant pour la reconnaissance du travail social en tant que champ disciplinaire » (Jovelin, 2006, 29). À travers l'exemple de l'Angleterre, de l'Espagne, de l'Allemagne et de l'Estonie, nous avons établi qu'avant la création de l'EEES, en Europe, la formation des éducateurs était divisée en trois grands groupes, repris de la catégorisation effectuée par Jovelin dans son ouvrage sur le travail social en Europe (Jovelin, 2006, 27) :

1. formation dans *des établissements spécifiques de formation professionnelle* : ce groupe comprend les pays où la formation initiale se fait dans des établissements extra-universitaires, tels que l'Autriche, la Belgique, l'Allemagne, les Pays-Bas et la Suisse. En Belgique francophone, par exemple, la formation des travailleurs sociaux relève pour l'essentiel de l'enseignement supérieur non-universitaire. En Suisse, le travail social est l'apanage d'écoles sociales *ad hoc*. Dès les années 1980, les diplômés universitaires en sciences sociales ont commencé à entrer en concurrence avec ceux des écoles de travail social. Mais ces dernières ont réussi à conserver et à privilégier les études orientées vers la pratique et à élever leurs exigences dans les branches théoriques. C'est donc assez naturellement que se sont créées les Hautes Écoles Spécialisées (HES), considérées comme des "universités des métiers", équivalentes aux universités, mais aussi différentes et complémentaires, qui se sont vu confier aussi la mission de développer des activités de recherche appliquée.

⁸⁴ « Devrait commencer par un repérage soigneux de la figure professionnelle, en prenant en compte ses origines, son rôle dans la société, ses compétences, ses normes de référence, ses parcours de formation, etc. », (TdR).

2. formation partagée *entre universités et instituts* : dans ce deuxième grand groupe, la formation initiale a lieu à la fois dans les universités et dans des instituts extra-universitaires comme en République Tchèque, en Hongrie, en Pologne, en Bulgarie, en Danemark, en Grèce, en Norvège, en Suisse et en partie en France. En Norvège, par exemple, même si les formations en travail social ont commencé en 1920, à Oslo, on ne se situe pas dans la même lignée que les autres pays nordiques comme la Finlande et la Suède, où elles sont dispensées à l'université. Depuis 1985, a été instauré un doctorat en travail social. Le cas de la Suisse, évoqué plus haut, rejoint également ce groupe, si l'on prend en compte la chaire de travail social de l'Université de Fribourg. Il convient en outre de ne pas omettre la France, avec les instituts universitaires de technologie des carrières sociales, même si la formation des éducateurs se termine dans des écoles spécifiques.

3. formation *majoritairement universitaire*: le troisième grand groupe comprend des pays où la formation initiale est essentiellement dispensée à l'université : l'Estonie, la Finlande, Irlande, Islande, Italie, Roumanie, Slovaquie, Espagne, Suède, Royaume-Uni et Russie. En Finlande, la formation des travailleurs sociaux s'est surtout développée dans les années 1950, à l'Université de Helsinki, conjointement avec le développement des politiques sociales. Le travail social comme discipline universitaire a aidé à la consolidation de la recherche dans ce domaine. Dans plusieurs pays européens, la recherche ne fait pas partie des préoccupations des institutions du travail social.

Comme le montre la diversité de l'enseignement dans le domaine, « aujourd'hui, on peut parler de travail social en Europe, mais il n'existe pas de travail social européen au sens propre du terme, tant les pratiques professionnelles diffèrent, en fonction du contexte local, régional et national de chaque État » (Jovelin, 2006, 128). Le contrôle des gouvernements et leur engagement pour réglementer la formation initiale du travail social varient en fonction du contenu des politiques sociales et de l'organisation de l'État providence de chaque pays. Par exemple, en Belgique, la formation en travail social est décentralisée, alors que ce n'est pas le cas en Angleterre. Il y a eu de gros efforts pour unifier les programmes de formation au niveau national. Ainsi, il existe un programme national des formations initiales dans des pays comme la Belgique, la France, l'Italie, l'Espagne et l'Angleterre. Mais d'autres tels que le Danemark, l'Estonie, la Finlande, l'Allemagne, la Slovaquie, la Slovaquie ou la Suède disposent d'une grande autonomie dans ce domaine. Seuls quelques pays comme l'Allemagne n'ont pas de direction centralisée de l'enseignement du travail social, tandis que la forme la

plus centralisée de contrôle semble exister au Royaume-Uni, où le NTO suit de manière régulière les exigences requises et le contenu des formations, de même que les diplômes et les titres.

Cette présentation nous a donc permis d'analyser le cadre antérieur à la création de l'espace européen et de montrer comment la création du métier est d'abord un héritage de l'histoire de chaque pays, indissociable du développement sociétal. Par la suite, partant de l'émiettement européen antérieur à 1988, nous avons pu présenter les enjeux majeurs et les évolutions de l'EEES, avec ses actes fondateurs, ses postulats théoriques et ses modalités pratiques. Nous avons pu ainsi introduire les notions-pivots de notre recherche, et notamment celles de transférabilité de savoirs et des compétences professionnelles qui est à la fois la base et la finalité ultime de l'EEES. Nous avons présenté les outils de cette harmonisation : le programme de formation toute au long de la vie, le CEC, et, pour l'Enseignement supérieur, le système des ECTS. Présenter et comprendre la situation et le rôle de l'éducateur en Europe *ante* et *post* EEES nous a aidé à mieux centrer le premier volet de notre problématique : Comment articuler différentes histoires, systèmes et conceptions du métier d'éducateur dans un même cadre intelligible et transférable ?

Dernièrement, en mars 2016, en application à la directive du 7 septembre 2005/36/CE du Parlement Européen, relative "à la reconnaissance des qualifications professionnelles" un nouvel outil a vu le jour, la Carte Professionnelle Européenne (EPC⁸⁵). Celle-ci est une procédure électronique permettant de faire reconnaître des qualifications professionnelles dans un autre pays de l'Union. Ce système est plus simple, plus rapide et plus transparent que les procédures classiques de reconnaissance des qualifications. Il permet de suivre les demandes de reconnaissance en ligne et de réutiliser des documents déjà téléchargés pour d'autres demandes dans plusieurs pays. À l'heure actuelle, la procédure EPC s'applique uniquement aux professions suivantes : infirmier responsable de soins généraux, pharmaciens, kinésithérapeute/physiothérapeute, guide de montagne, agent immobilier⁸⁶. Si les autorités du pays d'accueil ne prennent pas de décision dans les délais prescrits, les qualifications seront reconnues tacitement. Si les autorités refusent votre demande, elles doivent motiver leur décision et présenter les voies de recours.

⁸⁵ En anglais *European Professional Card*.

⁸⁶ Pour plus d'informations http://europa.eu/youreurope/citizens/work/professional-qualifications/european-professional-card/index_fr.htm.

Le deuxième chapitre de cette partie introductive nous a aidé à mieux comprendre les spécificités des systèmes italien et français, grâce à l'analyse comparative. En France, depuis 2007, le dispositif de formation des travailleurs sociaux a connu des modifications législatives et réglementaires importantes – décentralisation et réforme de tous les diplômes du secteur – qui interrogent à la fois le devenir de l'appareil de formation et celui du travail social lui-même. Ces modifications, avec la deuxième réforme en 2010 qui a traduit les formations en travail social en ECTS, ont contribué à un profond changement du paradigme professionnel qui vise à décloisonner les différents métiers et à trouver un socle commun de compétences. Voici les caractéristiques principales du système français :

1. L'institution de référentiels (compétences, formation, certification) qui a engendré une mutation fondamentale dans la culture des professionnels ;
2. L'individualisation des parcours de formation, avec, à la clé, une organisation modulaire des formations et la facilitation de la mobilité d'un secteur à un autre ou de la promotion sociale et professionnelle des personnes ;
3. La recherche de décloisonnements entre les métiers et l'établissement d'un socle commun ;
4. Un nouveau projet d'architecture et de reconfiguration des parcours de formation ayant comme objectif d'inscrire les formations sociales dans l'EEES. De ce point de vue, si ces nouvelles configurations se mettent en place avec beaucoup d'incertitudes quant à leurs effets, elles sont à prendre comme une incitation à repenser les attendus de la formation des éducateurs.

En France, il semble difficile, à l'heure actuelle, de décloisonner les cultures et les identités professionnelles qui sont enracinées dans l'histoire même du travail social. Ces dispositifs ont été constitués historiquement « dans des contextes politiques particuliers et en mobilisant d'autres acteurs que les seuls professionnels. Ils se sont sédimentés, au cours de l'histoire, puis juxtaposés les uns aux autres comme autant de traces de priorités successives des politiques sociales » (Ravon & Ion, 2012, 36). Même si « les champs d'intervention sont relativement homogènes, les modalités et les outils de l'action sont très disparates » (Baillergeau, 2009, 1).

En Italie, la situation est complexe, car mise à part une histoire très récente et une forte présence encore des valeurs idéologiques qui orientent la formation, et cela malgré plusieurs tentatives de professionnalisation, la figure de l'éducateur peine à se faire reconnaître, et cela pour plusieurs raisons :

1. Le choix d'inscrire les formations dans le cadre universitaire et plus particulièrement dans le cadre des métiers de Santé, a eu comme conséquence une vision du métier plus orientée vers le médical que le social. En effet, même si la loi 520/1998 définit l'éducateur comme un opérateur social et sanitaire, et donc en mesure d'intervenir dans les deux secteurs, la même loi confie à la Faculté de Médecine et Chirurgie l'organisation des deux formations. Dans les faits, la formation théorique est fortement déséquilibrée en faveur des savoirs d'ordre médical. Enfin, chaque Université organise le parcours formatif à sa guise ;

2. La séparation de la profession en deux, avec des parcours de formation différents et la création de deux métiers, mais une habilitation à travailler dans le cadre de la santé réservée exclusivement aux éducateurs professionnels pour et un vide législatif concernant la figure de l'éducateur socioculturel ne joue pas en faveur d'un cadre clair et lisible. Même si l'association nationale a souhaité l'unification des métiers en une formation unique, celle-ci reste compliquée à réaliser, car dans les règlements universitaires l'unification n'est pas prévue, sauf dans le cas de la suppression de l'une des deux formations. Comme nous l'avons vu, il y a beaucoup d'espoir dans le projet de loi présenté récemment, en juin 2016, pour réglementer et résoudre définitivement ce paradoxe. Dans les intentions du législateur, les deux parcours resteront en place, mais avec une reconnaissance professionnelle claire et des domaines d'interventions identifiés pour les deux classes d'éducateurs ;

3. L'élaboration d'une *core competence* détachée des contenus de formation, autrement dit, d'un système qui tente de mieux expliquer le métier d'éducateur, de le faire connaître et de déterminer son unicité dans le cadre plus large du travail social. Comme pour les collègues français, ce référentiel

est décliné en fonctions, activités et compétences. Dans l'esprit de ses créateurs, la *core competence* devait être « *lo strumento sul quale fondare la formazione universitaria degli educatori ; adottarlo come finalità della formazione et l'obbligo dell'acquisizione di queste competenze e interderlo come un elemento chiave di stampo rivoluzionario* »⁸⁷ (Lotti in Crisafulli & al., 2010, 22). Or, en Italie, cette connexion entre emploi et formation n'a pas eu lieu.

En termes de comparaison, nous avons pu aussi déterminer au moins trois analogies substantielles entre le dispositif italien et le dispositif français:

1. Dans les deux pays, l'identité professionnelle de l'éducateur est incertaine, inachevée, sous tension pour les uns (cf. Bertrand, 2015), liquide pour les autres (cf. Tramma, 2014) donc forcément incomplète. Cette faiblesse structurelle, essentielle et naturelle car intrinsèquement liée à la complexité du métier, est aussi un point de force, car elle permet une flexibilité et une adaptation nécessaire à la rapide évolution des besoins et des publics d'une société en constante évolution ;
2. L'élaboration d'un code déontologique pour les Italiens, d'une charte éthique pour les Français, et d'un référentiel de compétences traduit le souci de en place des cadres formels et des paradigmes scientifiques qui permettent de légitimer la profession mais aussi de fixer sa discipline, c'est-à-dire les principes, les valeurs et les fondamentaux du métier, et d'affirmer ainsi son importance et sa nécessité sociale.
3. Le lien théorie-pratique, au centre du dispositif de formation, signifie que la circularité entre savoirs disciplinaires et expériences pratiques est indissolublement liée à la construction de la professionnalité. Les deux processus de formation prévoient des temps significatifs de stage en situation professionnelle. La logique de l'alternance est au cœur des deux dispositifs, et

⁸⁷ « L'outil sur lequel fonder la formation universitaire des éducateurs ; l'adopter comme finalité de la formation et l'obligation de l'acquisition de ces compétences a été défini comme un élément-clé de type révolutionnaire », (TdR).

la pratique intégrée dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles à travers un croisement de savoirs, de réflexion théorique, d'expérience et d'action.

À la lumière de ces considérations, il semble donc capital de pouvoir mieux étudier et comprendre l'interaction entre expérience et connaissance, cadres conceptuels et modes opératoires. Les directives d'harmonisation européenne amènent à une nouvelle forme de professionnalisation et donc à repenser la place de l'éducateur à partir d'une optique européenne et non pas du contexte italien ou français. S'il est vrai que l'Histoire du siècle dernier a fondé les métiers et les identités des travailleurs sociaux en France et en Italie, il est non moins vrai que l'Histoire contemporaine a changé les enjeux et donc que de nouveaux défis se profilent.

Deuxième partie

Approches théoriques et méthodologiques

INTRODUCTION DEUXIEME PARTIE

Après avoir mis en perspective socio-historique le panorama des formations ante et post EEES en Europe et avoir présenté les différences et les analogies de la formation des éducateurs en France et en Italie, nous allons exposer le cadre théorique nécessaire à la compréhension de la problématique et de l'hypothèse posée dans notre recherche. Nous sommes partis de l'idée que pour établir la transversalité des compétences professionnelles pour le métier d'éducateur dans l'espace européen, il est primordial de vérifier s'il existe une identité déterminée par des pratiques communes qui permettrait d'envisager la naissance et le développement d'une culture professionnelle européenne. Pour ce faire, nous avons donc mis en place un cadre théorique et une méthodologie qui s'appuie sur une double matrice d'analyse portant d'une part, sur la construction de la perception du métier -avec une attention particulière portée aux processus de construction identitaire et à la représentation du métier- et de l'autre, sur l'action et l'observation directe des pratiques professionnelles dans les institutions. L'enjeu est donc de croiser les processus de formation au métier et les pratiques directes pour déterminer si et comment se décline le "noyau" qui permettrait d'envisager ou pas les valeurs et les actions communes, et donc, en dernière instance, d'imaginer la transférabilité des savoirs et des compétences professionnelles à la base de notre hypothèse de recherche.

Cette partie sera structurée autour de deux axes : d'une part, la présentation, la justification et l'articulation des différents cadres théoriques mobilisés et, d'autre part, l'exposition des différentes méthodologies appliquées aux corpus recueillis issus de huit protocoles de recherche. Pourquoi un si grand nombre de théories et de méthodologies ? Quel intérêt y-a-t-il pour la recherche à multiplier ainsi les approches conceptuelles et méthodologiques, au risque de se perdre dans un magma de savoirs et de procédures sans finalement arriver à rien de concret ? Ces questions nous ont souvent hanté et le doute a été notre fidèle compagnon, notamment dans la phase d'élaboration de nos procédures. Mais il nous a semblé que notre hypothèse de recherche demandait, vu la nature même de l'objet, de croiser différents niveaux et d'établir une matrice de comparaison multifactorielle. Nous avons déterminé un triple cadre : italien, français et méta-cadre européen, avec une double entrée : transférabilité des savoirs et transférabilité des compétences professionnelles, ce qui impliquait d'analyser les dispositifs de formation et les pratiques sur le terrain. Nous avons choisi d'analyser ces deux objets sous plusieurs modalités et à partir de multiples procédures. Un tel choix exposait d'une part au danger de se perdre dans des procédures complexes et par définition non

maitrisables, et de l'autre à celui de ne pas arriver à un résultat déterminé et déterminable. Nous avons relevé le défi de la complexité en prenant deux décisions mûrement réfléchies. D'abord, nous avons opté pour une démarche heuristique, conciliant clinique de l'activité et analyse systémique, ce qui est inévitable lorsqu'on s'attache à décrire des systèmes complexes comme le sont les organisations sociales. Explorer les représentations des individus, nous a permis de repérer les contextes et les phénomènes sociaux dans lesquels ils sont inscrits.

Ensuite, nous avons voulu symboliquement mettre l'accent sur la dernière lettre du mot "Sciences" qui désigne la discipline de recherche qui nous concerne et en souligner ainsi la pluralité. Comme l'expliquait leur fondateur, les Sciences de l'Éducation partent de situations complexes et de réalités multiples et, en les analysant à partir de points de vue différents et complémentaires, adoptent ainsi une attitude intrinsèquement multiréférentielle. Cette « interdisciplinarité interne n'exclut pas l'usage de méthodologies mises en œuvre dans d'autres disciplines, mais elle marque une position épistémologique clairement identifiée » (Mialaret, 2006, 105). L'étude complète du phénomène social appelé "éducation" doit faire appel à toutes les disciplines susceptibles d'appréhender ce phénomène dans toutes ses dimensions et sous tous ses aspects. C'est d'ailleurs pour cela que, dit Mialaret, « nous parlons d'intradisciplinarité, de pluridisciplinarité externe et pluridisciplinarité interne des Sciences de l'éducation » (Mialaret, 2010, 95).

C'est pourquoi nous avons voulu, sur un unique objet d'étude : le discours professionnel, croiser plusieurs points de vue théoriques et méthodologiques pour mieux comprendre comment ce discours se forme, comment il s'applique et ce qu'il nous dit de la profession d'éducateur dans l'ensemble des pays étudiés. Si l'approche multiréférentielle des disciplines et des méthodologies intrinsèques à la posture épistémologique des Sciences de l'Éducation nous permettait de décomposer, analyser et mettre en exergue les différences et ressemblances du discours professionnel des éducateurs en Italie et en France, nous pouvions alors déterminer le degré de convergence de la représentation, des pratiques et des valeurs susceptible de valider – ou pas – notre hypothèse. Il était évidemment impensable d'aborder en profondeur toutes les disciplines et les approches théoriques ici présentées. Dans la logique de sa construction, cette partie a pour finalité d'expliquer pourquoi les cadres théoriques ou les méthodologies employées ont semblé utiles à notre recherche et comment, plus modestement, nous avons utilisé les notions et les concepts-clés retenus pour l'analyse de notre objet d'étude.

Le chapitre III est occupé par la présentation des cadres théoriques de référence. Pour étudier la représentation et l'auto-représentation des acteurs de la formation, nous avons choisi de nous appuyer sur un cadre théorique en majorité d'origine psychologique et sociologique. Nous avons fait le choix de ne pas aborder les théories de l'apprentissage, d'un part parce que nous voulions garder la notion d'identité au cœur de notre travail de recherche et de l'autre parce que nous avons déjà analysé dans la première partie les principes de base de la formation, notamment l'alternance intégrative.

En revanche, dans la deuxième partie du chapitre III, pour l'étude de la pratique quotidienne en institution, il nous a semblé nécessaire de mobiliser d'autres approches théoriques plus directement liées à l'analyse de la production de savoirs et des apprentissages dans l'action : théories de l'action professionnelle, théories liées aux compétences, didactique professionnelle. Ces types d'approche nous ont permis par la suite de mieux comprendre comment des savoirs sont produits dans l'action et, grâce à la comparaison des pratiques des professionnels italiens et français, de déterminer s'il existait une production de savoirs dans l'action qui permettait d'envisager une identité commune. Le chapitre IV est dédié à la présentation des méthodologies et des outils de recherche employés pour le recueil des données.

CHAPITRE III : CADRES THEORIQUES MOBILISES

Le troisième chapitre est structuré selon la logique de symétrie qui a fondé notre travail jusqu'à maintenant. Pour investiguer la transférabilité des savoir – et donc le discours et la représentation du professionnel en devenir et des acteurs qui participent à leur formation –, et la transférabilité des compétences professionnelles – et donc les valeurs et les comportements dans la pratique quotidienne –, il est apparu que ni les cadres théoriques utilisés ni les types de données recueillies ne pouvaient être les mêmes.

Pour traiter la première partie de notre corpus constituée par les données recueillies auprès d'étudiants en première et troisième année de formation et des formateurs permanents et des formateurs occasionnels⁸⁸, nous avons, dans la première section du présent chapitre, approfondi deux notions clés pour l'interprétation du discours professionnel des futurs éducateurs et des acteurs de la formation : la notion d'identité et celle de représentation. Nous nous sommes fondés sur les approches théoriques proposées par la sociologie, la sociologie du travail, la sociologie des groupes professionnels, la psychologie sociale et la sociologie de l'identité, pour identifier les processus de construction de l'identité et de la culture professionnelles.

Pour pouvoir mettre des savoirs en action, il faut disposer de savoirs sur l'action. La deuxième section du chapitre détaille les concepts clés que les différentes disciplines des sciences de l'éducation ont développé autour des savoirs d'action, afin d'encadrer conceptuellement l'analyse de la seconde partie de notre corpus, centrée sur les professionnels de terrain, qui réunit l'observation directe des pratiques d'éducateurs en structures d'accueil, les entretiens post-activité éducative et sur la représentation du métier, les réunions d'équipe et l'entretien croisé d'auto-confrontation professionnelle. Nous mettons à contribution plusieurs approches théoriques : analyse de l'activité, ergologie, théories de l'action professionnelle, théories autour de la construction de la notion de compétence, pour constituer une panoplie de notions et de concepts-clés adaptés à l'analyse de ce second corpus.

⁸⁸ Comme on le verra plus loin, il existe deux catégories de formateurs : *les formateurs professionnels* sont des formateurs spécialisés dont la fonction peut s'apparenter à celle d'enseignant dans un établissement d'enseignement ou de formation professionnelle; *les formateurs occasionnels* sont des professionnels qui, dans le cadre de leur activité professionnelle, assurent ponctuellement, au titre de leur compétence spécifique, une fonction de formateur.

3.1 ETUDIANTS, FORMATEURS ET PROFESSIONNELS ENTRE REPRESENTATION ET CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DE L'EDUCATEUR

L'identité professionnelle n'est qu'un des multiples aspects de l'identité individuelle de la personne humaine. Étymologiquement, le mot identité – du latin idem, le même – est ce qui reste le même au cours du temps. La notion, elle, recouvre l'ensemble des caractéristiques qui constituent un sujet individuel ou collectif dans sa singularité et sa permanence. Pour illustrer la difficulté d'approcher de manière univoque cette notion, nous avons choisi de présenter plusieurs définitions issues de différents domaines de connaissances, afin de comprendre la complexité intrinsèque à cette notion complexe.

En premier lieu, l'identité présente un versant objectif qui renvoie aux attributs personnels et socioculturels qui définissent ce sujet, et un versant subjectif : la conscience qu'a le sujet de son identité et de sa continuité temporelle. C'est une « notion interdisciplinaire, à la rencontre de la philosophie, de l'anthropologie, de la psychologie, de la sociologie » (Champy & Étevé, 2005, 475). Dans notre construction conceptuelle, la notion d'identité est une "notion-pivot" que se situe au centre d'un carrefour : premièrement comme élément-clé de la construction professionnelle des futurs éducateurs, deuxièmement comme élément constitutif d'une position sociale, occupée par la profession; troisièmement, comme caractéristique définissant les professionnels en tant qu'individus individus. C'est pourquoi la notion d'identité, en relation directe avec la notion de profession, interroge directement la question de la transférabilité des savoirs et des compétences. Si l'objet de recherche est l'identité professionnelle des travailleurs sociaux et plus particulièrement des éducateurs en Italie et en France, on peut schématiser sa construction en disant qu'elle est la somme de deux perceptions de la profession : celle du sujet lui-même, et celle qui résulte du regard des autres. La représentation que se fait un éducateur en première année de formation de sa profession est plutôt claire⁸⁹ :

Je pense que l'éducateur spécialisé est ce professionnel qui, dans un cadre, agit auprès de personne en difficulté afin de leur permettre de s'insérer au sein de la société. On les accompagne à trouver leur place, à faire leur place. Comme une "prise électrique", je suis d'accord avec cette image. On le laisse branché pour leur donner les moyens de faire seul.
(ES 1.25)

⁸⁹ Nous rappelons que la codification du corpus, que nous présenterons dans le détail plus loin, est la suivante : EP (*educatori professionali*), ES (éducateurs spécialisés), 1 (première année de formation), 3 (troisième année de formation). À titre d'exemple, il faudra donc lire ES 1.25 (éducateur français en première année, vingt-cinquième interrogé).

En revanche, l'image que les autres lui renvoie de la profession est encore peu définie :

Penso che la maggior parte delle persone non abbia un'immagine corretta dell'educatore e alcuni ignorano proprio la sua esistenza. Per alcuni l'educatore è un insegnante e per molti svolge semplicemente delle funzioni di assistenza. Penso che la società contemporanea non valorizzi abbastanza la figura dell'educatore e non riponga su essa le risorse necessarie, e questo avviene praticamente per tutto il settore sociale⁹⁰. (EP 3.24)

La reconnaissance ou l'absence de reconnaissance sociale de la profession, constitue un troisième paramètre de l'identité professionnelle qui dépend donc à la fois du regard extérieur des autres sur le métier, du regard intérieur du sujet sur sa future profession et du regard de ses pairs. Parallèlement, un autre phénomène se croise avec celui-ci. En gardant au centre de notre réflexion la notion d'identité professionnelle comme élément fondateur des pratiques, on peut déterminer un schème temporel qui se décline en trois périodes : avant l'entrée dans la profession – acquisition des savoirs et des connaissances –, durant l'expérience de la profession – mise en pratique des savoirs et des connaissances –, et après – témoignage sur le passé proche des savoirs, des connaissances et de la posture professionnels –. Dans la première période, on passe du statut d'apprenant à celui de professionnel à travers le processus de formation ; la logique de qualification faisant suite à la logique de formation en Université ou en Institut. Dans la deuxième, on transmet, on adapte et on met en pratique sur le terrain des savoirs/compétences qui progressent en fonction des logiques d'évolution professionnelle. Dans la troisième, on produit une modélisation, un souvenir figé de ce qu'était la transmission et la pratique des savoirs et des compétences, figé dans la mesure où le "souvenir d'une pratique" est arrêté dans le temps, mais que la société, et donc ses exigences, et donc la profession, évoluent. Le premier et le dernier volet de cette "trilogie" correspondent à la première partie de notre corpus de recherche, avec les témoignages des étudiants en formation, des formateurs et experts de terrain qui participent en tant que "détenteurs d'un savoir pratique" à la formation des nouvelles générations⁹¹.

Après une activité de professeur en Philosophie, je découvre le métier d'educateur au sein d'une Maison d'Enfants à Caractère Sociale (MECS). J'y suis embauché en tant qu'educateur scolaire et je fais ma formation d'educateur spécialisé en cours d'emploi. Je travaille pendant dix ans dans l'éducation spécialisée et je suis devenu formateur en 2001. (F FR 1)

⁹⁰« Je pense que la plupart des gens ne disposent pas d'une bonne image de l'educateur et certains simplement ignorent son existence. Pour certains, l'educateur est un enseignant et pour beaucoup il remplit simplement des fonctions d'assistance. Je pense que la société contemporaine ne valorise pas assez l'educateur et ne lui accorde pas les ressources nécessaires. Ceci est vrai pratiquement dans l'ensemble du secteur social », (TdR).

⁹¹ Nous rappelons que la codification du corpus, que nous présenterons dans le détail plus loin, est la suivante : Formateur permanent seront représentés par une F et le pays d'origine (IT ou FR). À titre d'exemple, il faudra donc lire F FR 1 (formateur français, premier interrogé). Les formateurs occasionnels seront codifiés avec un P. À titre d'exemple, il faudra donc lire P IT 2 (formateur occasionnel italien, deuxième interrogé).

Cet énoncé fait apparaître un décalage potentiel entre "l'idée que j'ai du métier" transmise par les formateurs/intervenants et les nouvelles exigences professionnelles du métier. Ce phénomène est d'autant plus intéressant si l'on garde en mémoire qu'en France et en Italie, les dispositifs de formations ont subi différentes réformes ces dernières années. Il est véritablement au centre de l'analyse produite par les recherches sur le terrain et justifient aussi ce premier chapitre, consacré au dispositif et aux acteurs engagés dans la formation d'éducateurs.

La première section traitera du premier axe qui fonde l'identité de métier et notamment le regard de la société ; la deuxième section sera plus focalisée sur les processus individuels de construction et la représentation identitaire. La troisième section s'intéressera aux processus de validation et au regard des pairs. Pour renforcer la synergie entre cadre théorique de référence et corpus de recherche, nous avons choisi d'étayer l'éclairage théorique par des exemples ponctuels de témoignages empruntés à notre corpus.

3.1.1 L'identité au regard de la société

Notion complexe et problématique, l'identité professionnelle recouvre des réalités disciplinaires multiples. Mais elle répond aussi à une urgence, un besoin impérieux vécu par les individus, de se situer par rapport à soi et à autrui à un moment où les systèmes de référence – professionnels, mais aussi sociétaux – s'élargissent et se transforment.

Autrement dit, l'éducateur spécialisé n'échappe pas au besoin de déterminer ce qui constitue son identité. Entendons par là un système pluriel, variable, en continuelle transformation dans des contextes de référence qui sont eux-mêmes en mouvement et soumis à des niveaux d'appréciation différents : personnels, culturels, groupaux, sociaux et professionnels.

La définition que je donnerai du métier d'éducateur spécialisé est : une personne qui mène des actions selon des connaissances, des savoirs, des savoir-faire, des valeurs qui vont permettre à des personnes en difficulté d'agir sur elles-mêmes et sur leur environnement. (ES 3.3)

L'identité ne peut se penser de manière univoque et déterministe. Elle ne se comprend pas théoriquement ou abstraitement, elle se construit dans un rapport intersubjectif à autrui, qui conjugue identification et individualité, distinction et singularité, différences et ressemblances :

Nella società odierna l'educatore professionale ha un ruolo di formatore, nel senso di "dare forma" ossia di favorire lo sviluppo delle capacità insite nei singoli individui e l'inserimento sociale di persone in difficoltà attraverso i progetti educativi e riabilitativi. Inoltre, svolge un ruolo di supporto e funzione di incremento alle relazioni tra gli individui, di mediazione⁹². (EP 3.18)

Pour spécifier la notion d'identité en identité professionnelle, on part du fait que l'identité « est une représentation qui construit les sujets autour d'eux-mêmes dans les différents espaces d'activités dans lesquels se trouvent présents » (Barbier, 2011b, 75). Dans notre cas, les espaces évoqués par Barbier sont trois : la qualification, la validation externe – examen et recrutement par les employeurs –, l'appropriation de l'identité professionnelle par le sujet et par les pairs. L'identité professionnelle est la somme des compétences reconnues par les employeurs, les pairs et par le sujet lui-même, et rediscutées constamment, non pas dans une répétition statique et monocorde, mais, comme nous l'indique la théorie des systèmes, dans un mouvement perpétuel d'ajustement des pratiques. D'autres chercheurs sont d'accord sur le fait que l'identité est un « processus qui permet à la fois de souligner la singularité d'un individu et de nous rendre, au sein d'une culture ou d'une société, semblables à d'autres » (Martuccelli in Kaddouri, 2008, 25). C'est à partir de ces constats introductifs que cette section essaiera d'explorer cette réalité si importante selon trois modalités : sa "fluidité", sa configuration plurielle et sa place dans la société.

Nous verrons aussi comment les dynamiques identitaires influencent et déterminent la culture professionnelle dans les processus de formation. Ces réflexions nous permettront de mieux cerner les « processus dynamiques où le sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci » (Mucchielli, 1986, 60). Nous verrons comment l'identité s'élabore à la fois à partir des valeurs ou des modèles auxquels se réfère le sujet – identité subjective –, de la modélisation des comportements dans le groupe – identité d'appartenance –, et du processus d'intériorisation et d'assimilation des valeurs sociales d'un groupe donné, ici le groupe professionnel – sentiment d'appartenance –.

⁹² « Dans la société d'aujourd'hui, l'educateur professionnel a le rôle d'un formateur, au sens de "celui qui donne la forme". Il favorise le développement des capacités des individus, l'intégration sociale des personnes en difficulté grâce à des projets éducatifs et de réadaptation. De plus, il joue un rôle de soutien dans le processus de renforcement des relations entre les individus, son rôle est de médiation », (TdR).

3.1.1.1 Une notion multiforme et en pleine métamorphose

À première vue, la notion d'identité peut sembler une notion simple, qui revêt une sorte d'évidence. Elle « renvoie à la conscience immédiate qu'a chacun d'être soi à travers l'écoulement du temps et la diversité des situations » (Marc, 2005, 17). Pourtant, elle a des définitions multiples dans la vie courante, les médias, les travaux philosophiques ou scientifiques, même si, dans ces derniers, elle n'est pas toujours définie de manière claire et opératoire. Les définitions et les degrés de pertinence de cette notion sont au « cœur de plusieurs paradoxes et polémiques qu'il importe de connaître et comprendre avant de trancher quant à la légitimité de ses différents usages » (Dubar, 2007, 11).

Néanmoins, les travaux issus de champs de recherche très différents se rejoignent, dans la mesure où leurs analyses et explications se situent « au niveau intra-individuel et qu'elles se réfèrent à des processus cognitifs, à l'expérience subjective du sujet ou à une représentation de soi et de l'environnement social » (Baugnet, 1998, 28). Précision d'un des témoignages que nous avons recueillis :

Je pense plutôt que la volonté de s'inscrire dans le social et notamment dans un parcours d'éducateur spécialisé vient tout d'abord d'un état d'esprit. En effet, on ne fait pas ce métier par hasard. Par défaut, c'est quelque chose dans lequel on s'implique (ES 1.15)

L'identité est une notion complexe, au croisement de plusieurs dimensions qui vont de la dimension individuelle à la dimension collective du vécu professionnel. Cela dit, il faut aussi se rappeler que chaque discipline scientifique cherche à définir et à s'approprier la notion d'identité en tant que sujet d'étude. Mucchielli (1986, 6) avoue : « nous avons du mal à trancher entre les différentes présentations : psychanalytique (Freud), transactionnelle (Berne), de la phénoménologie sociale (Laing), de l'existentialisme (Binswanger), du culturalisme (Linton ou Bruner), du structuralisme (Lévi-Strauss) ». Si cette notion est complexe à définir, elle est aussi mouvante et en continuelle métamorphose, en fonction des changements de la société de référence et de ses modèles culturels. C'est pour cette raison que l'identité est définie comme « la représentation ou l'image que construisent les sujets autour d'eux-mêmes dans les différents espaces d'activités dans lesquels ils se trouvent présents » (Barbier, 2011b, 75).

Si ces transformations sont importantes pour l'individu en général, elles le sont davantage pour un métier qui est en étroite connexion avec la société et qui doit constamment s'adapter aux changements :

L'educatore deve capire come evolve la società e cercare di prevenire possibili disastri. Mi viene in mente l'utilizzo sfrenato del web da parte dei giovani. A cosa porterà ? L'educatore deve essere lungimirante e prevenire ciò che può. Il suo scopo ultimo è di lasciare il mondo un poco migliore di come l'ha trovato⁹³. (EP 1.5)

En somme, l'identité pour les travailleurs sociaux est le résultat d'un processus qui demande un perpétuel réajustement et qui, souvent, présente des difficultés objectives, en raison de sa nature paradoxale, son caractère dynamique et sa dimension relationnelle. En suivant la réflexion de Marc (2005, 70), on prend conscience que l'identité en tant que notion est « unique et multiple, car si c'est vrai que l'identité à soi-même se construit sur la négation de sa variabilité, c'est aussi indéniable que l'identité est aussi multiple (diversité des rôles et des interactions, des transformations dues à l'écoulement du temps et des engagements sociaux) ».

L'identité est ainsi conjointement intérieure et extérieure au sujet. Ses mécanismes sont pour une part internes. Ils impliquent une représentation de soi relativement stable dans le temps, qui assure un équilibre des fluctuations dues aux perceptions et au sentiment de soi résultant des interactions quotidiennes, et un soi comportemental capable de faire face à un échec en générant un rappel de l'image positive constituée des valeurs et des réussites passées. Mais les régulations sont aussi « externes et relationnelles » (*Ibid.* 71). Les autres attendent de nous que nous soyons stables et constants dans l'identité que nous manifestons et conformes à l'image que nous donnons habituellement de nous. L'environnement participe aussi à la stabilisation de l'identité : « il sert de repère et d'appui au sentiment de permanence » (*Ibid.*).

L'identité résulte donc d'une dialectique de conversion/conservation, car « à la fois elle reflète et maintient les identifications et les attaches passées et les abandonne ou les réaménage à partir des choix et des engagements présents et des engagements à venir » (Malrieu, 1989, 41). Ce formatage social est d'ailleurs parfois à l'origine de la vocation professionnelle de l'éducateur :

Le jour où il y avait écrit sur mon bulletin scolaire de seconde "n'a pas sa place en seconde", je me suis dit que nous sommes dans une société de compétition, d'être trop formatés, si tu n'entres pas dans "le moule" tu es rejeté. Grâce à des personnes qui m'ont fait confiance, j'ai continué jusqu'au baccalauréat. Je veux être un accompagnateur, chaque personne a des potentialités. (ES 1.1)

⁹³ « L'educateur doit comprendre comment évolue la société et essayer de prévenir les catastrophes possibles. Je pense à l'utilisation effrénée d'Internet par les jeunes. Que faire? L'educateur doit être tourné vers l'avenir et prévenir ce qu'il peut. Son but ultime est de laisser le monde meilleur qu'il ne l'a trouvé », (TdR).

En résumé, le prisme conceptuel, dynamique et épistémique de la notion montre qu'on ne peut pas penser l'identité de en manière univoque. Cette hétérogénéité n'est pas spécifique au champ de la recherche, on la retrouve dans le domaine des pratiques éducatives, objet de notre thèse. Leur hétérogénéité actuelle qui s'accompagne d'une différenciation générée par la multiplication des pôles d'identification et d'appartenance n'induit pas une négation des valeurs, mais un problème de cohérence lié aux dissonances entre les différents modèles culturels. Ces phénomènes sont visibles dans les données que nous avons recueillies. La confrontation de la perception subjective à l'univers professionnel et son articulation avec l'expérience directe suppose un travail de synthèse du sujet à partir de la restitution des situations difficiles vécues et donc une restitution ou plutôt une recombinaison constante d'un discours identitaire et professionnel.

3.1.1.2 *L'identité comme système complexe*

Au premier abord, « la complexité est un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogène inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal » (Morin, 1990, 21). Le paradigme de la complexité est défini comme « un cadre épistémologique, théorique et conceptuel servant à l'étude des phénomènes sociaux et humains. [1]. La notion d'identité est définie par le père de la pensée complexe comme « un système de représentations, de sentiments et de stratégies, organisé pour la défense conservatrice de son objet (être soi-même), mais aussi pour son contrôle, sa mobilisation projective et sa mobilité idéalisante (le devenir soi-même) » (Morin, 1990, 22). Ces définitions mettent en exergue la complexité de l'identité qui fait qu'elle ne s'appréhende pas de manière évidente et aisée.

Déchiffrer ce que serait l'identité d'un sujet, c'est l'écouter dans ce qu'il croit qui le compose, mais c'est aussi écouter ce que les membres des groupes auxquels il appartient et autrui en général disent de lui, et donc son système de référence.

L'identité professionnelle est aussi le reflet du discours et de l'appropriation par le sujet des caractéristiques précises du métier et de son histoire. C'est cette interaction qui va déterminer le sens et la direction des pratiques.

Comme l'identité personnelle, l'identité professionnelle n'échappe pas à la complexité des interactions avec le système social. Au contraire, elle accroît la complexité identitaire, en transposant les attributs d'un groupe professionnel dans les caractéristiques individuelles.

La parola identità é stata una parola chiave in questo percorso di studi per cui penso che un educatore debba scoprire la propria identità fatta del proprio "stile", contributo personale, conoscenze pratiche da sapere e anche la consapevolezza di essere "importanti" in un luogo di lavoro⁹⁴. (EP 3.7)

La théorie des systèmes s'est développée dans les années 1960 et 1970. L'idée nouvelle de cette approche était que, pour comprendre un système, il fallait impérativement comprendre les éléments singuliers qui le composent mais qu'il ne se réduisait pas à la somme de ces éléments. À partir des années 1970, diverses théories (théorie des systèmes ouverts, théorie cybernétique, théorie de la communication, théorie du système général, théorie de l'organisation, cf. Parsons 1961, Easton 1974, Von Bertalanffy 1968, Morin 1990 ou encore Le Moigne 1984) ont eu tendance à s'organiser en une discipline autonome : la systémique. Cette science des systèmes, lorsqu'elle est appliquée aux sciences sociales, propose « une nouvelle approche des phénomènes sociaux et une méthode de modalisation des rapports sociaux » (Lugan, 1993, 5). La notion de système social est un instrument d'investigation qui se situe sur un plan analytique et abstrait. Si cette construction peut être utilisée dans l'approche de groupements, collectivités, associations et, en général, de toutes les formes et de toutes les dimensions sociales, il est « toutefois nécessaire de présupposer que chacun des ces ensembles possède les caractéristiques d'un système, c'est-à-dire manifeste une certaine autonomie, un certain degré d'intégration qui le compose et, enfin, une certaine capacité de reproduction » (Lugan, 1993, 56).

De ce fait, la double approche des identités et des systèmes sociaux par la théorie des systèmes amène à développer la notion de changement. Face à des transformations intérieures et extérieures, l'identité de l'individu, et par conséquent l'identité sociale et professionnelle se déplacent, évoluent et mutent quand le système change. Les acteurs individuels ou collectifs ne peuvent pas être réduits à des fonctions abstraites ou désincarnées. Ce sont des acteurs à part entière qui, « à l'intérieur des contraintes que leur impose le système, disposent d'une marge de liberté qu'ils utilisent de façon stratégique » (Crozier & Ehrard, 1977, 30).

⁹⁴ « Le mot identité a été un mot-clé dans ce parcours d'étude. Je pense qu'un éducateur doit découvrir sa propre identité faite de son "style", de sa contribution personnelle, de sa connaissance pratique des savoirs et aussi de la conscience d'être "important" dans un lieu de travail », (TdR).

Nous nous sommes particulièrement intéressé à cet espace de liberté d'action et à la notion de stratégies des individus, car nous posons l'hypothèse que, pour les éducateurs, souvent, cette marge de liberté détermine aussi la représentation du métier, comme l'atteste l'énoncé suivant :

Le regard d'autres éducateurs spécialisés sur mes pratiques me permet de construire mon identité professionnelle à travers certaines remarques parfois négatives que je transforme en constructives. Les remarques m'amènent à me questionner sur certains points. De plus, elle me permet de valider mon identité professionnelle, car il m'arrive de ne pas être d'accord sur certains points et donc d'affirmer ma position. (ES 3.13)

Ces allers-retours entre l'individu, sa marge de "liberté d'action" et le système de référence contribuent selon nous, de manière non négligeable, à construire les valeurs fondatrices de la profession d'éducateur. Un autre aspect de la théorie des systèmes intéressant pour notre sujet concerne la centralité de la communication dans la société. Le système est déterminé par une frontière communicationnelle qui le sépare de son environnement complexe et chaotique. L'intérieur du système est une zone de réduction de la complexité, dans la mesure où la communication vise à y opérer, en sélectionnant une quantité d'informations limitée, une construction de son environnement destinée à réduire la complexité extérieure. Chaque système a une identité spécifique qui est perpétuellement reproduite dans sa communication et dépend de ce qui à l'intérieur du système est considéré comme significatif et utile, et de ce qui ne l'est pas. Si un système échoue à maintenir son identité, il cesse d'exister et se dissout (cf. Luhmann, 1984). La communication à l'intérieur du système a aussi pour but de réduire la dissonance identitaire. Mucchielli (1986, 96) explique que « le système de connaissances, de croyances et de représentations d'un individu intervient sur les perceptions et les conduites pour réduire les désaccords logiques ». L'étroite relation qui existe entre l'identité d'un système, individuel ou collectif, et son propre système de communication interne, est particulièrement marquée dans la "société-système" des éducateurs. Codes, langages, non-dits, gestes typiques, verbaux ou non-verbaux deviennent ainsi les indicateurs de la société-système et de son identité.

À mon sens, il existe deux façons de voir l'éducateur spécialisé pour la société: soit c'est quelqu'un qui aide des personnes qui profitent du système, une image plutôt négative. Soit c'est un sauveur, quelqu'un de très généreux qui aide les autres sans compter, qui est courageux etc. Selon moi, de ce que j'ai pu entendre, l'image du travail de l'éducateur spécialisé reste faussée. (ES 3.16)

Ceci confirme l'importance épistémique mais aussi stratégique de la définition de l'identité. La perspective que nous avons adoptée se veut à la fois systémique et intégrative. Systémique parce qu'elle met l'accent sur les aspects relationnels, interactionnels et dynamiques du

phénomène identitaire, souligne sa détermination contextuelle et sa fonction régulatrice et homéostatique ; intégrative, car « elle part de la position épistémologique qu'aucune démarche, aucun modèle, pris isolément, ne peuvent rendre compte de la complexité et de la totalité du phénomène étudié », (Lugan, 1993, 124). L'identité est un ensemble de significations variables selon les acteurs d'une situation. Chaque identité est, « à chaque instant, une construction, une émergence de sens, résultant d'un ensemble de négociations circulaires entre les identités de chacun » (Mucchielli, 1986, 119).

3.1.1.3 *La construction des identités sociales et professionnelles en formation*

Le troisième volet de cette sous-section traitera de la question identitaire dans la formation. Si l'on pose le postulat de l'importance de l'identité dans l'acquisition d'une culture professionnelle, réfléchir aux dynamiques qui entrent en jeu dans sa construction nous permettra de mieux comprendre et de rendre intelligibles les témoignages des étudiants en formation italiens et français. La plupart des travaux qui traitent de la formation et des phénomènes identificatoires se sont attachés à montrer les liens entre l'appropriation des savoirs – académiques ou professionnels – et l'exercice d'une activité.

Les chercheurs ont essayé de comprendre comment lors du processus de formation, les formés acquièrent les modes de faire, de penser ou d'agir propres à un groupe professionnel ; en d'autres termes, comment les groupes professionnels fournissent une référence à leurs membres pour s'identifier personnellement, organisant aussi les comportements qui dépassent la sphère professionnelle. Pourtant, « en dépit des avancées considérables qu'ils ont favorisées pour mieux comprendre le processus d'acquisition de connaissances, ils laissent dans l'ombre la question fondamentale : comment le système d'enseignement fabrique-t-il telle ou telle catégorie professionnelle ? » (Vasconcellos in Kaddouri, 2008, 155).

Cette question est d'autant plus centrale pour le système de formation des éducateurs, que la formation par alternance et l'intervention de professionnels dans les processus de formation amène la catégorie socioprofessionnelle dans son ensemble à revendiquer et défendre son système de transmission du métier.

D'où notre choix d'établir une partie de notre corpus sur les propos des formateurs permanents et des formateurs occasionnels.

Il tutor professionale[...] é davvero uno sguardo che ti consente di approfondire, re-interpretare e cambiare punto di vista in quelle situazioni in cui vi é emergenza nell'agire e tante volte si cade nell'errore. Il tutor é una guida ed un orientamento che aiuta in quel processo di interiorizzazione dei valori che ci accomunano⁹⁵. (EP 3.14)

Pour comprendre comment la notion d'identité évolue dans les processus de formation, deux phénomènes de rupture épistémologique dans la transmission du métier nous semblent primordiaux à relever. Le premier réside dans les changements importants intervenus dans la professionnalisation des jeunes, notamment en France. Comme l'ont déjà montré de nombreuses recherches, elle serait de moins en moins une transmission et de plus en plus une expérience douloureuse. Parmi d'autres facteurs, chômage et précarisation ont déstabilisé les formes antérieures de socialisation. La transition vers la vie adulte s'est allongée, devenant plus difficile et plus incertaine. Il devient de plus en plus difficile de construire des projets professionnels, de s'insérer sur le marché du travail. Et cette évolution « des modalités de socialisation semble avoir un autre type de conséquences, notamment l'existence d'une pluralité de formes identitaires dans le champ professionnel » (Dubar in Ruano-Borbalan, 1998, 137). Ces mutations dans l'univers du travail produisent des effets particuliers sur les identités. Il existe un rapport direct entre la précarisation de l'emploi et les identités professionnelles : notamment pour les jeunes qui entrent sur le marché du travail en sachant que leur emploi est plus ou moins précaire, qu'ils devront changer plusieurs fois de métier au cours de leur vie active, et qu'ils seront continuellement évalués sur leurs "compétences". Leur identité professionnelle n'est plus "donnée", acquise une fois pour toutes à la sortie des études. Elle devient un processus identitaire qui risque « de comporter des phases diverses, des "conversions" de forme, des risques d'exclusion et des constructions de projets liées à sa personne » (Dubar in Halpern, 2009, 143).

Au sein des catégories confrontées au changement et à l'incertitude « coexistent des systèmes de croyances et des pratiques, des modes de catégorisation (du travail, de l'emploi, de la formation) et d'argumentation des mondes socioprofessionnels. Ces systèmes de valeurs se traduisent par des types de récit qu'on peut appeler des formes identitaires » (Dubar & Demazière, 1997, 22).

⁹⁵ « Le référent professionnel a vraiment un regard qui te permet d'approfondir, de ré-interpréter et de modifier ton point de vue dans les situations d'urgence où il faut agir rapidement et dans lesquelles très souvent on tombe dans l'erreur. Le tuteur/référent est un guide et une orientation qui aide à ce processus d'antériorisation des valeurs qui nous unissent », (TdR).

La seconde rupture épistémologique dans la transmission de l'identité professionnelle de l'éducateur tient à l'évolution de la profession elle-même. Les changements socio-organisationnels, notamment dans les professions du relationnel, sont dus à la fois à la modification du public, à son augmentation, à son hétérogénéité et à l'ampleur de la question sociale qui dépassent assez souvent le cadre de la mission du professionnel. La complexité du travail et la demande de nouvelles capacités techniques et sociales face à la diversification des demandes et à l'évolution sociétale et législative conduisent ces professions à une rupture avec le modèle identitaire auquel elles se référaient quelques années auparavant. Dans le domaine de la formation des éducateurs spécialisés, ces mutations du travail impactent de très près la construction identitaire de la profession, qui à son tour détermine un changement dans le rapport au système social et, comme on le verra, touche le processus de l'auto-construction identitaire. Ces formes identitaires ne sont ni des appartenances collectives, ni des types de personnalités individuelles. Ce sont des logiques sociales mises en évidence par les chercheurs à partir de récits dans lesquels les individus racontent leur parcours et en explicitent la logique. Ce sont aussi des « définitions de situations, c'est-à-dire des manières de donner un sens aux contextes qu'ils ont rencontrés, aux événements marquants leur vie passée, aux tentatives d'anticipation de leur vie future » (Dubar in Ruano-Borbalan, 1998, 138). Voici comment une étudiante éducatrice en première année explique son orientation professionnelle :

Un frère en situation de handicap physique qui m'a fait prendre conscience à partir de mon adolescence surtout de l'impact (positif et négatif) du regard des autres sur le handicap, des préjugés et des représentations des personnes dites valides et ayant une méconnaissance du handicap, quel qu'il soit. (ES 1.7)

Les identités professionnelles ne sont des catégories acquises pour toujours. Elles « se construisent dans et par l'interaction, tout au long de la vie. Elles s'élaborent à partir d'un parcours, d'une trajectoire [1]. L'identité professionnelle diffère de l'identité au travail : elle est une manière de se situer dans le champ professionnel et, au-delà, dans la vie sociale, elle continue à influencer toute l'existence hors travail » (Dubar in Halpern, 2009, 144). Ce *continuum* entre espace professionnel et vie privée est, pour les éducateurs, un élément fondateur des valeurs et du métier.

Comme le mettent en exergue les affirmations de notre échantillon, un bon éducateur est celui qui fait preuve d'une adhésion personnelle à l'engagement requis par le métier. Pour cette profession, privé et professionnel se fondent en un unique système de lecture du monde.

3.1.2 Les théories de l'auto-construction identitaire

Dans la première section, nous avons réfléchi au fait que l'identité, personnelle ou professionnelle, est multiforme, systémique et qu'elle est un élément fondateur des pratiques professionnelles. Nous avons insisté sur l'importance de saisir la subtilité de cette notion, car elle est fondamentale pour la compréhension de la relation intrinsèque entre la société et l'éducateur. Si l'éducateur est "mandaté" par la société, son identité, ses fonctions et sa place sont directement subordonnés aux changements et aux exigences du système sociétal dans lequel il se forme, vit et agit. Nous avons aussi déjà émis l'idée que l'identité est la somme de deux identités -individuelle et collective- et que ces deux éléments s'influencent et se déterminent réciproquement afin de rester en homéostasie. Il s'agit maintenant de développer l'analyse de ces deux identités et de mieux comprendre comment elles se constituent chez le futur professionnel. Cette deuxième section est dédiée à l'analyse des processus de construction identitaire à partir du sujet lui-même. Une étudiante éducatrice en troisième année définit bien ce processus :

L'identité professionnelle est propre à chaque personne. Elle s'acquiert au fil du temps grâce aux connaissances acquises en formation, aux expériences sur le terrain mais également en fonction de ses propres convictions personnelles. Elle évolue tout au long de sa carrière avec les apports de connaissances que l'on peut lire mais également avec le milieu professionnel. (ES 3.11)

Dans la première sous-section, nous présenterons les mécanismes qui déterminent la constitution de l'identité individuelle. Dans la deuxième, nous aborderons la complexité de la construction identitaire individuelle, et nous terminerons en montrant comment le soi individuel est influencé par la nécessité de se définir en tant qu'entité collective. Dans la troisième, nous verrons comment l'appartenance à un groupe donné, dans notre cas celui des futurs professionnels, affecte la perception du soi par les valeurs qui y sont attachées, car cette « construction du monde social est intimement liée à la construction identitaire » (Baugnet, 1998, 45). Soulignons encore une fois la nécessité d'explorer ces dimensions de la construction de l'identité individuelle pour analyser les témoignages de notre corpus et saisir la représentation et le mécanisme d'appartenance des personnes sollicitées. Ces témoignages sont en effet la seule voie d'accès à la complexité de l'identité dans la mesure où celle-ci nécessite d'être examinée « du point de vue de l'action, du point de vue de la narration et du rapport dialogique entre l'individu et ses appartenances », car elle « se manifeste dans l'action, s'exprime dans la narration et réside dans un processus dialogique » (Delage, 2014, 375).

3.1.2.1 *Les dynamiques de construction de l'identité personnelle*

Dans la vie, l'image de soi est de grande importance, qu'il s'agisse d'évaluer une situation ou plus généralement de nous comparer par rapport aux autres et à l'environnement. Néanmoins, ce qui nous intéresse ici est plus orienté sur les processus de construction identitaire internes au sujet et plus particulièrement sur l'analyse de l'articulation entre la dimension psychologique individuelle et la dimension psychologique sociale. C'est la psychologie sociale, dans la mesure où elle se situe au carrefour du psychologique et du social, qui s'est le plus penchée sur ces questions.

Afin de mieux comprendre l'objet d'étude de cette sous-section, deux éléments doivent être pris en compte. Le premier, pour nous fondamental, concerne la différence entre profession et métier. Les sociologues ont bien analysé cette distinction. Certains (Lallement, 2007, 45) parlent du « métier comme d'une culture qui engloberait à la fois la morphologie de l'espace professionnel, les formes objectives de l'organisation du travail mais aussi toutes les politiques de socialisation et de segmentation du groupe ». Pour cet auteur, deux aspects permettent de qualifier le métier : le geste technique, qui n'est pas que la technicité, et le langage, qui sépare et distingue en même temps qu'il rassemble, et forge une identité commune. On pourrait également y ajouter les savoirs, tout à la fois théoriques et d'expérience, l'éthique partagée, mais aussi beaucoup de subjectivité. Parler du métier c'est donc évoquer une entité collective relativement homogène ayant capacité à devenir une force collective. La profession est au contraire le fruit de l'organisation rationnelle du travail, de sa reconnaissance par la société, de la généralisation du salariat et de son inscription dans des réalités institutionnelles telles que les qualifications des personnes et des postes, les réglementations de l'embauche, les procédures de travail, les rémunérations qui sécurisent et régulent l'exercice tant pour le salarié que pour l'employeur. Tous les deux, métier et profession, « ne sont ni opposables l'un à l'autre ni dissociables, car ils constituent en réalité les deux faces d'une même réalité sociale dont l'équilibre est précieux » (Chauvière in Bertrand, 2015, 7).

Parler de métier c'est donc envisager la profession selon un spectre plus large, qui tient compte d'une culture, d'un "savoir-être" et d'un langage commun qui fonde aussi l'identité personnelle. Pour les éducateurs, cet aspect est primordial : notre échantillon nous montre clairement qu'être éducateur signifie partager un système complexe de croyances qui vont au-delà du geste technique et qui déterminent la construction identitaire de l'individu. Dans cette

interview d'une éducatrice, on voit très clairement le passage de ses croyances à sa perception du métier :

Credo che sia stata una scelta in parte influenzata dall'educazione cristiana che ho ricevuto, nonostante da qualche anno sia diventata atea. Non voglio che la mia scelta sia di carattere morale, perché rischierebbe di cadere nell'assistenzialismo e nella beneficenza. Ho avuto molte esperienze di carattere politico e credo che ciò abbia contribuito a sviluppare in me il desiderio di cambiare la nostra società perché sia più giusta, più solidale ; da qui anche il mio desiderio di lavorare con il disagio, prodotto proprio dall'ingiustizia sociale⁹⁶. (EP 1.2)

Le deuxième élément que nous devons prendre en considération concerne la différence que les psychologues font entre identité du moi et identité du soi. On peut parler de l'identité du moi quand on « discute de pouvoir synthétique du moi à la lumière de sa fonction psychosociale centrale et de l'identité du soi quand l'objet de la discussion porte sur l'intégration des images de soi et des images du rôle chez l'individu » (Mead, 1934, cité in Marc 2005, 22). Le soi est en quelque sorte le produit du Je et du moi, lorsque le sujet se met à distance en se prenant pour objet de son discours. Il semble donc y avoir homologie entre les binômes identité du soi/ identité du moi et profession/métier, dans la mesure où l'on parle d'une construction identitaire envisagée de l'intérieur et de l'extérieur. La psychologie sociale a porté un grand intérêt au "soi", c'est-à-dire « aux représentations que le sujet a de soi-même, en montrant que l'individu a tendance à se auto-valoriser en déformant les souvenirs et les jugements » (Martinot in Halpern, 2009, 41). Ces phénomènes ont eu un rôle important dans la production de notre corpus. Les éducateurs, mettent en acte, dans leurs restitutions des événements, un "filtre" qui leur permet de prendre de la distance par rapport aux situations difficiles auxquelles ils sont confrontés au quotidien. La propension à trouver des causes externes aux événements qui ne dépendent pas du sujet ou à trouver des causes internes dans lesquelles le sujet admet sa responsabilité, ou parfois exagère sa responsabilité, ont été aussi un sujet d'étude de la psychologie sociale. En effet, « jusqu'au milieu des années soixante-dix, la psychologie sociale supposait que les gens sont conscients des processus cognitifs qui déterminent leurs jugements et leurs comportements, ceci impliquant la capacité de contrôler ces processus » (Beauvois, Deschamps, Schadron in Dubois, 2005, 9).

Il s'agit ici de comprendre comment les représentations sociales, y compris celle de l'appartenance à un corps professionnel, détermine la restitution d'un événement vécu par le

⁹⁶ « Je pense que c'est un choix en partie influencé par l'éducation chrétienne que j'ai reçue même si depuis quelques années je suis devenue athée. Je ne veux pas que mon choix professionnel soit moral, car il risquerait de tomber dans l'assistanat et dans la charité. J'ai eu de nombreuses expériences de nature politique et je pense que cela a contribué à développer en moi le désir de changer notre société, pour la faire devenir plus juste, plus solidaire. D'où aussi mon désir de travailler avec l'adaptation, véritable produit de l'injustice sociale », (TdR).

sujet. « Dans quelle mesure notre fonctionnement social est-il automatique ? Les processus automatiques et non-conscients dominent-ils la majeure partie de nos comportements et perception quotidiens [í] ? » (*Ibid.*, 10). Ces questions sont au centre de notre réflexion puisque nous supposons l'existence de différents facteurs qui peuvent influencer les restitutions des événements de la part des éducateurs et de la manière dont ils se sentent responsables d'une situation de conflit ou d'opposition avec les usagers.

Si on se place d'un point de vue philosophique, l'identité personnelle prend une autre forme : « la temporalité devient l'entrée pour comprendre comment l'individu se perçoit dans son propre parcours de vie : le sujet s'investit dans le monde pour le transformer et se faire transformer par lui » (Pastré, 2011, 135). On passe de la question du "sujet" à la question du "soi", c'est-à-dire « le sujet lesté de son passé et de ses òuvres. C'est pourquoi la question du sujet n'est plus la question de la subjectivité face à l'objet, elle devient la question de l'identité et de sa construction, c'est l'identité narrative, où la dimension temporelle est incluse dans la question du sujet » (Ricò ur, 1988, 65). En développant la différence entre mêmété – le même, ce que le temps laisse perdurer – et ipséité, – le soi, à l'aspect fluant, présumé par le modèle de la promesse qui réclame la fidélité à l'engagement contracté–, Ricò ur met en évidence que « le point de rencontre entre le même (idem) et le soi-même (ipse) est qu'ils impliquent tous les deux la permanence du sujet dans le temps » (Pastré, 2011, 136). En effet, l'« identité n'est accomplie que lorsqu'elle devient narrative, le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative. Le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle » (Ricò ur, 1990, 17). C'est cette expérience narrative nommée "mise en intrigue", qui donne au sujet la faculté de « se raconter, de s'autoréférencer dans un discours qui s'inscrit lui-même dans un ensemble culturel et collectif » (Ricò ur, 1990, 167).

La mise en intrigue a pour effet d'intégrer dans l'unité concordante d'une histoire la discordance des événements. Cette dialectique donne naissance à l'identité narrative. Celle-ci, constitutive de l'ipséité, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohérence d'un récit. Le sujet apparaît alors constitué à la fois comme lecteur et scripteur de sa propre vie. L'acte de narration devient ainsi l'acte par lequel nous prenons connaissance du passé. (cf. Ricò ur, 1985). Pour Bruner, qui a étudié de manière approfondie comment le récit en tant que mode de pensée permet de mettre en forme l'expérience humaine et de la transmettre comme culture, le récit est un catalyseur de l'expérience car les narrations, surtout de type

autobiographique, font mieux que raconter : elles imposent leur structure, leur réalité propre. Il fait l'hypothèse que « c'est grâce au récit que nous parvenons à créer notre personnalité, que le Moi est le résultat de nos récits » (Bruner, 2002, 77). Notre mémoire ne parvient jamais à restituer fidèlement le passé. Selon lui, à travers le récit « nous construisons, nous reconstruisons, et même, d'une certaine manière, nous réinventons le présent et l'avenir » (*Ibid.*, 82). C'est ce qui nous a incité à accorder une attention particulière aux récits de vie, à leur construction, et à la manière dont les séquences des narrations sont agencées entre elles. Les différentes approches exposées dans cette section nous ont montré l'importance du récit pour accéder à la représentation de l'identité et des pratiques professionnelles. C'est à la narratologie que nous avons emprunté les instruments qui permettent de décoder les différents niveaux du récit : structures du contenu (histoire), et structures de l'expression (narration), (cf. Reuter, 1997). Et nous avons comparé les récits entre eux jusqu'à ce que de la confrontation des structures se dégagent les marques des sujets dans leur discours : leur style, et les objets sociaux qui s'y expriment : monde professionnel, et trajectoires professionnelles (cf. Bertaux, 1997, 13-16). On verra que le métier d'éducateur présuppose une manière d'agir et de penser spécifiques, un monde de valeurs et de perceptions précises qui déterminent l'agir quotidien qu'il est nécessaire de comprendre avant même d'envisager une possible transférabilité des savoirs et des compétences.

3.1.2.2 *Le soi comme notion : approche multifactorielle des processus de construction identitaire*

La façon dont une personne se perçoit, la manière dont elle est appelée à répondre lorsqu'elle s'interroge, ou qu'on l'interroge, sur son identité, fait intimement partie de sa personnalité. Comme on le verra par la suite, l'ensemble des réponses à ces diverses interrogations constitue, pour le psychologue, le soi, soi personnel ou soi intime, soi social ou image sociale de soi. Dans cette sous-section on s'intéressera aux éléments qui nous permettent de répondre à la question : « Qui suis-je ? ». Dans l'histoire de la psychologie, la notion de soi a connu trois approches : « l'approche cognitive (comment le sujet se perçoit et agit en fonction du soi), l'approche phénoménale (ce que l'individu est d'après lui) et l'approche égo-écologique (le sujet connaissant) » (Baugnet, 1998, 29).

L'approche sociocognitive du soi a surgi aux États-Unis en 1975. Cette perspective a connu un essor dans les années 1980 et 1990 où elle s'est développée sous le nom de cognition sociale – *social cognition* – sous l'influence de la psychologie expérimentale cognitive. Elle

se caractérise par une conception du soi individuel relativement autonome, conceptualisé de façon opérationnelle. Les concepts utilisés sont ceux classiques de la psychologie cognitive : schéma, structure en réseau. Cette approche a soulevé des questions nouvelles relatives aux fonctions cognitives du soi, à son rôle dans le traitement de l'information sociale : comment sont traitées les informations relatives à soi (perception), comment sont gérées les informations (mémoire), comment on explique son propre comportement (inférence). Plusieurs directions de recherche s'attachent à l'étude des composantes cognitives du soi (le contenu) et au soi dans le traitement de l'information (le processus). Elles « s'accordent sur cette définition du soi : le soi est la structure cognitive de reconnaissance et d'interprétation des informations dont la fonction est la régulation de l'expérience sociale » (Baugnet, 1998, 30). Le soi est donc constitué d'un ensemble de représentations mentales que l'individu utilise pour se définir et réguler son comportement. Construites à partir des expériences de vie et de leur élaboration mentale, ces représentations du soi « sont composées à la fois de connaissances abstraites relatives aux caractéristiques personnelles et de connaissances concrètes relatives à des expériences, des pensées et des comportements particuliers » (Martinot in Halpern, 2009, 42).

C'est par ce mécanisme qu'un éducateur a pu passer de l'armée à l'aide aux autres.

Il y a deux événements pour moi qui m'ont aidé à orienter le choix de devenir éducateur spécialisé. D'une part le stage que j'avais effectué auparavant dans un institut médico-éducatif. D'autre part, je travaillais au sein de l'armée et j'ai été confronté à une des missions où je devais apporter mon aide aux personnes présentes sur leur lieu. Cette satisfaction auprès des personnes que l'on peut accompagner, et aider, m'a conforté dans la continuité de travailler auprès des personnes qui en ont le besoin. (ES 3.3)

L'estime de soi « se construit à partir des identifications entre soi et les autres » (cf. Marc, 2005). Si on fait référence à Martinot (in Halpern, 2009, 36-44) la construction du soi repose sur plusieurs facteurs : l'organisation cognitive du soi, le soi comme source de motivations, le soi en tant que construction sociale et le soi comme résultante de stratégies multiples. L'estime de soi, dans la mesure où elle est se construit sur deux axes de comparaison, à soi et aux autres, incite à adopter une approche multifactorielle pour expliquer le choix du sujet dans la représentation qu'il élabore sur lui-même. La construction du soi donc repose sur le sentiment de continuité temporel du sujet sur sa propre histoire de vie, et donc d'une mémoire que reconstruit les événements narratif en leur donnant un sens de cause à effet ; enfin, le sentiment de progression, l'amélioration de soi, c'est-à-dire que « les individus sont motivés à améliorer ce qu'ils sont, leurs capacités, leurs performances, leur bien-être » (Martinot in

Halpern, 2009, 44). Pour notre thèse, nous avons retenu trois modèles d'approches multifactorielles relatives au soi qui se prêtent bien à l'analyse de notre corpus. Le premier est *le soi en réseau*, c'est-à-dire les différents modèles qui rendent compte de l'organisation du soi dans le traitement de l'information. Le deuxième est le *soi comme schéma* qui « trouvent leur source dans l'expérience du sujet et déterminent le traitement de l'information sociale relative à soi. L'individu sélectionne les informations qui confirment ses schémas (cf. Markus, 1977, cité in Baugnet, 1998). L'existence d'un schéma dans un domaine permet au sujet d'évaluer l'information en fonction de son lien avec ce domaine, favorise son rappel en mémoire, offre une certaine aisance et certitude dans les jugements et les décisions, ainsi qu'une prédiction des comportements futurs. Il y a une influence sélective des schémas de soi sur la façon dont la mémoire retrouve, conserve et organise l'information.

Ce point est particulièrement important pour notre recherche puisque le récit des professionnels interviewés nous permet de mieux comprendre le schéma de soi, parce que le schéma de soi s'exprime dans le récit. Ce qui permet de comprendre le fonctionnement du récit, c'est la narratologie. Ces "soi en situation" contrôlent les images de soi au travail (*working self-concepts*) (Baugnet, 1998, 32). L'information relative à la mémoire biographique est encodée et mémorisée très rapidement par le sujet. Cet effet est expliqué par l'adéquation entre l'information reçue et la représentation que la personne a d'elle-même. En effet, « les individus font appel sélectivement et préférentiellement aux informations qui sont en accord avec ce qu'il pensent déjà d'eux-mêmes » (Martinot in Halpern, 2009, 44). Le soi se construit à partir de caractéristiques auto-descriptives : traits de personnalité, valeurs et d'événements personnels. Ainsi, un professionnel italien décrit son parcours, en y incorporant des éléments strictement personnels, comme par exemple une prise en charge thérapeutique.

Serve comunque studio e applicazione quotidiana nel voler comprendere i significati di ciò che nella propria quotidianità professionale si va operando. Per questi motivi, ad un certo punto della mia carriera professionale mi sono trovato a vivere l'impellente necessità di ampliare i mie campi di sapere. Ho frequentato l'università, mi sono laureato ed in parallelo ho frequentato dal 1984 al 2002 una scuola di formazione permanente in campo psicodinamico. Ho anche fatto un'analisi personale⁹⁷. (F IT 1)

L'approche multifactorielle du soi aide à comprendre que la rationalité cognitive est prise sans cesse en défaut par la subjectivité. Les modes de raisonnement sont autocentrés, le sujet

⁹⁷ « Néanmoins, nous avons besoin d'étude et d'application quotidienne pour pouvoir comprendre le sens de ce qu'on fait dans notre quotidien professionnel. Pour ces raisons, à un moment de ma carrière, je me suis trouvé dans le besoin urgent d'élargir mes domaines de connaissance. Je suis allé à l'Université, j'ai passé mon diplôme et, en parallèle, j'ai fréquenté dans la période 1984-2002 une école de formation en psychodynamique. J'ai aussi fait une analyse personnelle », (TdR).

commet des erreurs, déforme la réalité. La perception sociale ici est plus évaluative que descriptive. En ce sens elle implique non seulement l'affectivité mais aussi des valeurs sociales. Dans l'approche du soi social, ce qui est perdu de vue, c'est « la logique sociale qui détermine la connaissance au sens où la connaissance sert l'individu à promouvoir ses propres valeurs, ses projets ou, autrement dit, lui sert à maîtriser la réalité sociale » (Baugnet, 1998, 35). Le concept de soi est l'ensemble des structures cognitives de soi, utilisées pour reconnaître et interpréter les expériences sociales de l'individu. Ce concept de soi révèle son caractère sélectif lors du traitement de l'information. Il permet de repérer le contenu de l'identité c'est-à-dire ce que l'individu est d'après lui, et comment il perçoit et agit en fonction de cette représentation.

De fait, l'étude du concept de soi confirme que les fonctions de référence à soi, d'orientation et de déformation de l'information font partie du processus d'élaboration de l'information par le sujet. Il s'agira de repérer comment ces différents éléments interagissent entre eux dans le discours que le sujet tient sur sa propre histoire de vie. Le soi, nous l'avons vu, est un système complexe qui sélectionne et reconstruit l'information en imprimant un ordre chrono-logique à sa narration. Relier ces phénomènes aux structures du discours nous permettra de mieux interpréter les autobiographies professionnelles et, surtout, les entretiens avec les éducateurs.

3.1.2.3 Entre groupe d'appartenance et définition de soi : approche égo-écologique de la construction identitaire

L'objectif de cette sous-section est d'apporter un éclairage sur les rapports entre subjectivité et identité afin de mieux comprendre comment les processus collectifs influencent la dynamique identitaire du sujet. Cette articulation entre individuel, subjectif et collectif donne une nouvelle place au sujet qui n'est pas décontextualisé mais capable d'interagir au sein d'un système d'acteurs multiples. Quelle influence ont le contexte et l'interrelation avec plusieurs acteurs sur les processus de construction identitaire de l'individu ? Nous avons déjà abordé la complexité du sujet social ; il s'agit maintenant de comprendre la façon dont la représentation collective active la dynamique identitaire. Pour répondre à cette question, nous avons opté pour l'approche égo-écologique qui, parmi d'autres approches théoriques, a analysé de plus près comment les groupes d'appartenances sont pris en compte pour la définition du soi. L'égo-écologie peut être présentée comme la « science empirique de la subjectivité définie comme étude du soi dans ses relations complexes avec l'environnement » (Fischer, 1990, 183). Plusieurs expériences de recherche (notamment Zavalloni & Louis-Guérin, 1984), ont

montré comment l'identité est rapportée à une représentation de soi où interviennent autrui et l'environnement intériorisé.

De plus, une attention particulière a été portée à la manière dont la vie émotionnelle et affective joue un rôle dynamique dans l'élaboration des représentations. De façon explicite, ces études se situent dans une perspective qui se démarque des autres approches des études du soi dans la mesure où elles mettent l'accent non pas sur les caractéristiques individuelles, mais sur le processus liant l'individu à son environnement, en visant ainsi à découvrir les relations fonctionnelles entre la conscience subjective de l'identité et les attributs sociologiques objectifs. L'approche ego-écologique se « situe à l'interface du social et du personnel et est construite sur le présupposé que les groupes d'appartenance sociologiques constituent des groupes qui constituent l'identité psychosociale » (Baugnet, 1998, 48). Le témoignage suivant met en scène le groupe d'appartenance "éducateurs" et l'identité collective. On remarquera ici que l'on parle des référents professionnels qui, d'habitude, sont vus plutôt comme enseignants que comme collègues.

Le regard des autres éducateurs spécialisés sur mes pratiques, paraît construire et valider notre identité professionnelle puisque sur les trois années, ils suivent notre évolution. [Les stages] sont de situations d'apprentissage. C'est avec eux que nous réadaptions nos pratiques. De plus, c'est en les observant et en travaillant avec les différents éducateurs spécialisés de mon équipe que j'ai façonné ma façon de "pratiquer". Chacun travaille différemment ce qui me permet de faire notre propre jugement et de "tester". (ES 3.1)

L'approche ego-écologique se base sur la méthode IMIS (Investigateur Multistade de l'Identité Sociale) : il s'agit « d'une méthode d'observation qui permet, en croisant des associations verbales et un questionnement sur celles-ci, de développer l'approche subjective du sujet interrogé. L'IMIS se focalise sur l'énoncé discursif concret, en l'occurrence les représentations du monde social, pour déployer son contexte signifiant qui reste inconscient dans la situation naturelle et ne peut être saisi à travers un protocole ordinaire de recherche » (Zavalloni, 2008, 19). L'approche ego-écologique renvoie simultanément à l'environnement interne de l'ego et à l'environnement externe. Elle s'intéresse aux mécanismes de la pensée qui s'activent quand un individu tente de donner un sens au monde qui l'entoure.

Ces mécanismes font partie de la construction de l'identité sociale et professionnelle. Le sujet traduit la représentation de son groupe d'appartenance professionnelle en employant des mots identitaires à forte charge affective. Quand un mot identitaire entre dans le champ de la conscience, le « réseau représentationnel qui lui est lié se met à vibrer de façon amplifiée sous

l'effet de l'énergie comprimée dans les strates sédimentaires constituées par l'expérience, l'imagination et les émotions » (Costalat-Founeau, 2005, 17). Les principes de cette activité psychique se dévoilent progressivement et permettent d'accéder au circuit affectif-représentationnel du sujet, qui inclut la mémoire collective, les projets, les préférences, l'histoire de vie et les valeurs. Les représentations du social, une fois soumises à l'analyse ego-écologique, deviennent des mots identitaires qui forment des liens entre les dimensions psychologiques antérieurement étudiées comme des domaines séparés de la psyché. Le récit professionnel – mais aussi tout discours sur le métier, comme dans notre corpus les réponses aux questionnaires –, donnent à lire « des unités dynamiques oscillant continuellement entre différents domaines du social et du personnel. Les modalités transactionnelles personne/monde acquièrent ainsi une visibilité nouvelle » (Zavalloni, 2008, 21). C'est ce que nous montrerons en travaillant sur les nuages de mots et les mots-clefs des discours professionnels.

Pour conclure, le contexte socio-historique, biographique, mais aussi les connexions affectives constituent un réseau de significations subjectives qui permettent de révéler la transaction entre le sujet, l'autre et la société. L'approche ego-écologique a introduit une nouvelle perspective de l'identité et des fonctions cognitives, qui dépasse la division de la cognition, en réunissant la mémoire, l'expérience, la pensée naturelle, l'émotion et les attitudes dans l'étude des contenus cognitifs.

On voit ici une grille de lecture intéressante à appliquer à l'analyse des données produites par notre recherche : le soi, et donc l'identité, est construit aussi à partir des représentations des autres qui véhiculent un message de conformisme afin de pouvoir intégrer la communauté. En ce sens donc, les approches développées dans cette sous-section nous aideront concrètement à comprendre comment une identité individuelle se construit et se conforme, pour pouvoir l'intégrer, à l'identité professionnelle. La section suivante analysera de plus près les mécanismes de la construction identitaire collective.

3.1.3 La construction de l'identité collective

Nous avons vu auparavant l'importance de repérer le sens des mots "métier" et "profession" : si le métier fait référence au monde qui fait sens au-delà du geste technique en soi, la profession renvoie à la technicité du geste dans l'activité de travail. Nous avons déjà

déterminé que le mot "métier" se prêtait mieux à identifier le système de valeurs et de croyances qui déterminent l'appartenance et la pratique au quotidien, même si le mot "profession" n'est aucunement en contradiction avec celui de métier, car être éducateur est aussi prioritairement, une profession. Il nous faut maintenant, pour aller plus avant dans notre réflexion, revenir sur le sémantisme de "profession". Tout d'abord, il est important de relever que "profession" a deux sens principaux qui se traduisent en anglais par deux mots différents. Il désigne à la fois l'ensemble des emplois – en anglais occupations – reconnus dans le langage administratif et, en même temps, les professions libérales et savantes – en anglais professions –. La terminologie française se complique encore « si l'on introduit un troisième terme, celui de métier, qui a une même origine historique en commun avec les professions, c'est-à-dire les corporations » (Dubar, 2010, 123). Comme on le verra dans cette section, c'est la profession et sa qualification, et donc la validation du parcours de formation, qui créent un sens d'appartenance et valident la conception du métier. Nous posons ici l'hypothèse que c'est la professionnalisation et la formation qui fixent l'appartenance à la profession, laquelle par la suite devient métier du fait même que l'univers d'appartenance de valeurs et croyances professionnelles déborde dans le privé, devenant ainsi métier et culture de métier.

Pour pouvoir explorer la dimension collective de l'identité, nous avons structuré cette section en trois parties : dans un premier temps, nous essayerons de comprendre quel est le sens du mot "profession" et comment celui-ci a été à l'origine de la branche de la sociologie des professions, avec une approche comparative entre l'école française et l'école anglo-saxonne, dans laquelle la sociologie des professions est née et s'est développée. Par la suite, nous porterons notre réflexion sur la construction sociale de l'identité collective. Pour cela, nous nous appuyerons sur des études qui ont été effectuées sur les formateurs d'adultes. Cette étude nous sera d'autant plus utile que les formateurs font partie de notre protocole de recherche.

Enfin, nous aborderons une problématique centrale pour la construction d'une identité collective, encore plus marquée dans le métier d'éducateur : l'importance de la transmission orale comme moyen de construction d'un système de pratiques, valeurs et croyances. Nous nous efforcerons d'explicitier au mieux le rôle des langages professionnels et de la façon dont ils structurent l'appartenance et le partage de l'identité professionnelle.

3.1.3.1 *Profession et identité des groupes professionnels : une question de reconnaissance sociale ?*

Le Bureau International du Travail désigne la profession comme « une activité professionnelle de caractère intellectuel dont l'exercice exige des connaissances et des compétences de haut niveau, généralement acquises dans le cadre d'études supérieures universitaires ou autre, dans les domaines tels que le droit, la médecine, la physique, les mathématiques » (BIT, 1998, 5). Cette définition met en lumière la traditionnelle opposition entre métier et profession, l'un désignant les arts manuels, l'autre les tâches intellectuelles socialement plus nobles. Elle exclut un nombre important de métiers, dont celui d'éducateur spécialisé, qui certes se caractérise par une formation supérieure, mais qui jusqu'à une époque récente ne prétendait pas à l'expertise technique, et qui conjugue des capacités manuelles et intellectuelles. Commencer par cette définition nous permet d'entrer dans le vif du sujet : le sémantisme du mot "profession", en mettant en exergue les différences importantes qui séparent l'école française et l'école anglo-saxonne.

Ce parallèle est d'autant plus intéressant que la définition que nous venons d'examiner et la notion même de compétence sont d'origine anglo-saxonne. La langue française ne donne pas un sens précis au terme de "profession". Ce terme recouvre à la fois le métier, l'activité professionnelle et le groupe professionnel. Par contre, la langue anglaise distingue nettement les professions des occupations dites "ordinaires". Elle définit comme profession une activité qui utilise de savoirs longs à acquérir, après un processus de formation, pour résoudre des problèmes concrets de la société. C'est dans cette acception que l'éducateur est perçu en Angleterre. La profession, dans l'acception anglaise, exige un contrôle scientifique de la formation et un contrôle éthique de la pratique. Seul le collectif de pairs peut se porter garant de la production des professionnels et de la valeur de leurs prestations. Ils ont « leurs propres écoles supérieures, leurs ordres, leurs codes de déontologie. Leur activité est empreinte de valeurs universalistes et ils en retirent encore souvent un revenu, un prestige et un pouvoir importants. L'exercice de l'activité est restreint aux seuls titulaires des diplômes » (Paradeise in Halpern, 2009, 189). Selon la terminologie anglo-saxonne classique, les seules vraies professions sont celles qui contribuent à la régulation et au contrôle de la structure sociale, en mettant en œuvre un ensemble de valeurs spécifiques telles que l'universalisme, la spécificité fonctionnelle et la neutralité affective.

Aux États-Unis, des caractéristiques communes à toutes les professions ont été fixées: elles traitent d'opérations intellectuelles associées à des grandes responsabilités individuelles ; les matériaux de base sont tirés de la science et d'un savoir théorique qui comportent des applications pratiques et utiles. Transmissibles par un enseignement formalisé, elles tendent à s'auto-organiser dans des associations. Leurs membres ont une motivation altruiste. En ce qui nous concerne, si l'on pose la question de savoir si au début du XX^e siècle le travail social était une profession, la réponse est clairement négative, puisque à « cette époque les travailleurs sociaux n'avaient ni d'auto-organisation reconnue, ni la légitimité de la discipline universitaire qui caractérisaient la médecine ou le droit » (Dubar & Tripier, 2011, 3). D'autres chercheurs (notamment Parsons, 1968) ont construit un idéal-type de la notion de profession. Elle est nécessairement libérale, au service des personnes pour le bien commun. Cette volonté de sélectionner traduit la crainte des déséquilibres issus du désir d'un nombre croissant de métiers de se faire reconnaître comme professions ici entendues au sens anglo-saxon du terme. Pour d'autres sociologues (notamment Hughes, 1958), plutôt que se demander si une occupation constitue une profession, il vaut mieux essayer de comprendre dans quelles circonstances les membres d'une occupation tentent de la transformer en profession. Il convient donc de passer d'une approche des professions comme structures – comme chez Parsons – à une approche des occupations comme activités d'acteurs collectifs. La profession devient alors « une occupation qui a réussi à imposer deux propriétés clefs : une licence individuelle (permission spéciale de poursuivre une activité) et un mandat légal, moral et intellectuel » (Paradeise in Halpern, 2009, 190). L'exemple des infirmières anglaises à la fin du XIX^e siècle est particulièrement parlant, car le processus de professionnalisation est très similaire à celui des éducateurs vu dans la première partie de notre thèse. Les infirmières vont batailler pour se faire reconnaître comme profession. Elles ont « deux obstacles à surmonter ; tout d'abord elles exercent un "métier de femme" et surtout, elles l'exercent comme vocation (ce sont des religieuses pour la plupart). Elles feront ouvrir la première école en 1860. Et la reconnaissance viendra avec la Première Guerre mondiale » (Dubar & Tripier, 2011, 12).

Par contre, en France, la reconnaissance des occupations comme professions ne suit pas le même chemin qu'aux États-Unis. D'un côté, les cours suprêmes évaluent l'adéquation des traits de l'occupation candidate à une description juridiquement normée de la profession ; de l'autre, c'est la décision étatique qui concède le monopole du titre professionnel. En France, dès le début du XX^e siècle, et encore plus nettement à partir de 1945, de très nombreux groupes professionnels ont prétendu à un statut analogue à celui des professions établies et,

pour justifier cette prétention, ont constitué des institutions semblables à celles du corps des médecins. Ainsi, « infirmiers, kinésithérapeutes, psychologues, travailleurs sociaux, instituteurs, etc. se regroupèrent dans des associations professionnelles, tentèrent d'institutionnaliser l'entrée dans le métier en mettant en place des filières de formation professionnelle, rédigèrent des codes de déontologie et essayèrent d'obtenir une reconnaissance de ces institutions » (Chapoulie, 1973, 99). Des études sociologiques plus poussées ont montré que c'est dans les États libéraux dont l'action est essentiellement réactive et coordinatrice des groupes de la société civile que les professions trouvent leurs meilleures conditions d'épanouissement. Par contre, dans les États hiérarchiques, où un important appareil administratif impose des orientations dirigistes, les professions sont soumises à contrôle et donc sont plus limitées dans leur fonctionnement (voir Friedson, 2011). Les professions, une fois reconnues, ne le seront pas pour l'éternité. Ceci conformément au triple enjeu historique de la constitution du groupe professionnel : en premier lieu, un « groupe professionnel représente une forme historique d'organisation sociale et de catégorisation des activités de travail ; en deuxième lieu, les professions sont aussi des formes historiques d'accomplissement de soi, des cadres d'identification subjective et d'expression de valeurs d'ordre éthique ayant des significations culturelles ; troisièmement, elles sont des formes historiques de coalition d'acteurs qui défendent leurs intérêts » (Dubar & Tripier, 2011, 7). En ce sens donc, l'identité professionnelle est le produit d'un double compromis entre une identité pour autrui, assigné notamment par le système, et une identité pour soi, liée à la biographie, la trajectoire professionnelle et à l'identité collective visée. En effet, il est difficile d'imaginer une identité professionnelle qui ne se construise que sur le propre imaginaire de l'acteur, cette identité est nécessairement collective et représentée comme telle. Parler d'identité professionnelle c'est donc reconnaître « aux champs des activités professionnelles la capacité de se construire des identités spécifiques à des groupes » (Blin, 1997, 183). Ainsi, quand un éducateur italien parle de sa profession et la compare à d'autres du même secteur, il s'attribue l'exclusivité de l'accompagnement au quotidien.

Ci si occupa in tutti i casi di persone e del loro benessere. Le differenze, l'educatore professionale è l'unico tra i professionisti del settore sociale e sanitario che non può permettersi di essere distaccato nei confronti dell'utente perché ci deve praticamente vivere assieme⁹⁸. (EP 1.5)

⁹⁸ « Dans tous les cas, nous nous occupons tous de personnes et de leur bien-être. Les différences, c'est que l'éducateur professionnel est le seul parmi les professionnels du secteur social et de la santé qui ne peut pas se permettre d'être détaché de l'usager puisqu'il doit pratiquement vivre avec », (TdR).

En somme, pour qu'une identité professionnelle existe et se reproduise, il faut qu'un groupe professionnel existe dans la société comme acteur d'un système d'actions concrètes se construisant et se modifiant constamment. Comme pour les identités individuelles, les identités collectives sont en permanente construction et sont influencées par les mouvements qui traversent la société. Les groupes professionnels sont eux aussi affectés par de profondes mutations. Plus récemment, on a pu montrer que l'identité n'est pas que la résultante des processus internes des groupes mais aussi la résultante des effets culturels de l'organisation et plus particulièrement du monde du travail, là où se joue aussi la construction identitaire des individus. Les groupes professionnels sont donc au centre des phénomènes identitaires et plus les groupes professionnels sont forts en mémoire, traditions, valeurs et partage de sens et plus ils influencent l'identité individuelle et collective (cf. Sainsaulieu, 1977).

Nous dirons pour conclure que le groupe professionnel est l'instance dans laquelle l'identité se forme à la faveur des interactions entre les mécanismes psychosociologiques du sujet et des facteurs sociaux. Les "savoirs" contrôlés par les groupes professionnels, l'acceptation et l'intériorisation des règles morales de la conduite professionnelle justifient, en effet, à la fois, dans la société, le statut reconnu aux professions établies et, dans la théorie sociologique, le caractère d'objet théorique accordé aux professions. De coup, « l'acceptation d'un code de déontologie permettant d'échapper au contrôle direct de l'administration d'État ou d'une juridiction de non professionnels, est à la fois un moyen de régler la concurrence interne entre les praticiens et le prix de l'autonomie relative accordée à une profession » (Chapoulie, 1973, 97). Pour finir cette présentation synthétique sur les processus de construction de l'identité professionnelle, on retiendra que la diversité radicale des formes d'organisation, des croyances et des justifications ne permet pas de déterminer un "modèle universel" de ce qu'est une profession ni d'en déterminer une définition scientifique. Chaque courant théorique développe « un point de vue privilégié sur les professions, leur structure et leur dynamique. Tous ne se posent pas les mêmes questions, ne découpent pas leur objet de la même façon, ne recueillent pas les mêmes types de données » (Dubar & Tripier, 2011, 268).

La profession n'est pas un groupe unifié et précis, mais un ensemble de segments professionnels plus ou moins identifiables. La notion de profession est aléatoire, multiple et multiforme, car il y a autant de conceptions de la profession que d'auteurs. Il est donc préférable, d'un point de vue épistémologique, d'envisager le problème des métiers autour de la notion d'identité partagée plutôt que de celle de profession. En effet, il n'y a pas de

profession établie, mais plutôt un processus de structuration et de déstructuration professionnelle dont les rythmes historiques, les formes culturelles et juridiques, les configurations politiques sont très variables.

En d'autres termes, il n'y a pas de profession objective, mais plutôt « des relations dynamiques entre des institutions ou des organisations de formation, de gestion, de travail, et des trajectoires, cheminement et biographies individuels au sein desquels se construisent (et se détruisent) des identités professionnelles, tout autant sociales que personnelles » (Dubar & Tripiet, 2011, 272). C'est dans cette perspective épistémologique que notre travail de recherche s'inscrit.

3.1.3.2 *Entre collectivisme et identités plurielles : l'exemple des formateurs d'adultes*

Cette sous-section essaiera de montrer concrètement, à travers l'analyse d'un groupe particulier, la complexité des phénomènes de construction identitaire professionnelle vue auparavant. Prendre comme exemple la profession des formateurs d'adultes nous permettra de montrer comment l'identité professionnelle "ancrée" dans l'histoire des personnes détermine les modalités de transmission du savoir. En effet, dans le domaine de l'éducation spécialisée, beaucoup de formateurs sont des éducateurs spécialisés, ce qui était un critère formel d'accès à la profession jusqu'en 2007.

Il s'agit donc de réfléchir aux processus de professionnalisation et de répondre à la question : « existe-t-il une base de connaissances scientifiquement validée, exhaustive, stable et partagée par tous les formateurs en travail social, qui légitimerait leur rôle propre et fonderait leur expertise professionnelle ? » (Piot, 2007, 93). En effet, la relation entre les trois dimensions de l'identité professionnelle, la transmission du métier et la formation structure toute notre recherche. Il a notamment déterminé le choix de notre échantillon composé d'étudiants en formation, de formateurs et d'éducateurs professionnels.

Si, dans la plupart des pays européens, formateur n'est pas une profession reconnue, c'est qu'une opinion très répandue veut que l'expérience professionnelle soit une condition nécessaire, sinon suffisante, à la transmission des compétences professionnelles. De ce fait, l'accès à la fonction de formateur apparaît comme une étape de la profession de base,

représentant une sorte de reconnaissance de l'expertise pratique, et non comme une reconversion dans une autre profession :

J'étais éducatrice spécialisée en circonscription d'action sanitaire et sociale et travaillais étroitement avec les assistants sociaux. Ayant effectué ma formation au sein d'un institut prônant la transversalité entre tous les acteurs sociaux je me suis vite rendu compte que ce n'était pas le cas dans les Alpes Maritimes où les identités professionnelles étaient très cloisonnées. (F FR 6)

Le même processus se retrouve, quoique moins fréquent, en Italie:

L'evoluzione dei miei interessi scientifici è strettamente connessa con le mie vicende personali, che hanno fatto sì che la passione per l'educazione condotta sul campo in qualità di educatore professionale e quella per la storia e per la pedagogia si incrociassero in un primo tempo e poi si sovrapponevano⁹⁹. (F IT 2)

Existe-t-il un profil type du formateur en travail social ? Est-il un éducateur, un enseignant, un expert ? Comment s'articulent l'identité d'éducateur et celle de formateur ? Quelle influence a l'identité d'éducateur sur les modalités de transmission du formateur ? Existe-t-il une identité professionnelle du formateur ? Toutes ces questions nous permettront par la suite de mieux étudier notre corpus, composé de témoignages de formateurs et d'éducateurs de terrain qui participent à la formation des nouvelles générations de professionnels. Nous pourrions ainsi mieux déterminer s'il existe des caractéristiques spécifiques à la formation d'éducateur spécialisée dans les deux pays qui se retrouvent dans la transmission du savoir professionnel. Un constat tout d'abord : en France comme en Italie, le champ de la formation d'adultes, quelle soit professionnelle ou non, est particulièrement variée -associations, services privés, services universitaires de formation des adultes, cabinet de consultance formation-. Cette hétérogénéité, singulièrement renforcée au cours des dernières décennies, s'est opposée à la volonté affichée depuis les années 1970 de constituer une culture professionnelle commune, notamment à travers des *curricula* spécifiques à la formation des formateurs. Elle n'explique cependant pas entièrement pourquoi, malgré « l'indéniable spécificité de la formation ainsi que l'existence d'une culture pédagogique et organisationnelle spécifique, le sentiment d'une identité commune n'est pas partagé par tous les formateurs » (Gravé in Halpern, 2009, 211).

L'identité professionnelle se construit donc en référence à un groupe qui partage les mêmes aspirations, les mêmes tâches communes et un savoir commun ; dans un ensemble d'interactions sur le lieu de travail ou dans une formation ; en fonction d'un contexte

⁹⁹ « L'évolution de mes intérêts scientifiques est étroitement liée à mes centres d'intérêt personnels, de sorte que la passion pour l'éducation, exercée sur le terrain en qualité d'éducateur professionnel, et ma passion pour l'histoire et la pédagogie se sont rencontrées dans un premier temps puis se sont imbriquées », (TdR).

professionnel précis qui mobilise des conduites identitaires précises, ce qui pose la question de la formation des formateurs et de leur reconnaissance professionnelle et identitaire. Déjà au début des années 1970 on a pu montrer (en particulier Fritsch, 1971) comment l'absence d'un système institutionnel préparant à l'exercice de la fonction "formation d'adultes" limitait la constitution d'un véritable groupe professionnel. À la fin des années 1970 et durant les années 1980 on a créé des diplômes universitaires spécifiques, dont l'objectif premier était de permettre à des praticiens sociaux d'accéder à une certification universitaire aidant à leur reconnaissance sociale. Ces différents diplômes étaient porteurs d'un triple logique de formation, académique, de développement personnel et de professionnalisation. Mais malgré la volonté affichée, la définition même d'une formation ou d'un corpus de formation commun s'avérait toujours très difficile.

La fin des années 1980 et le début des années 1990 ont été caractérisés par un contexte social et économique de plus en plus complexe et incertain. Les nouvelles conditions d'exercice du métier ont imposé des nouvelles qualifications pour le formateur : avoir une expérience de l'entreprise et maîtriser des savoirs techniques -notion de double compétence-, et être capable d'adapter les pratiques pédagogiques en fonction de situations. Ces dernières années, d'autres nécessités ont encore émergé, comme la gestion des partenariats entre les institutions, les formations multimédias et l'individualisation des formations et des parcours. Ces mutations, qui ont renforcé la spécificité du profil de formateur, n'ont pourtant pas permis d'établir une définition d'un noyau commun de qualification de formateur.

La première cause de résistance vient des formateurs eux-mêmes. Ces derniers oscillent entre deux visions : « une vision technicienne dans laquelle ils trouvent leur identité et leur reconnaissance en référence au métier dont ils viennent; une vision individualiste et "charismatique" des compétences de formation : savoir former ne s'apprend pas, c'est une sorte de don » (Gravé in Halpern, 2009, 212). Comme on le verra par la suite, cette analyse s'applique parfaitement aux dynamiques identitaires des formateurs éducateurs spécialisés qui, souvent, s'identifient plus comme des éducateurs expérimentés que de formateurs à part entière.

Pour les éducateurs, les formes d'exercice et d'organisation des métiers "professionnalisés" sont fondées sur des standards bien déterminés : une formation professionnelle relativement longue, délivrée dans des établissements spécialisés et le contrôle des activités

professionnelles par l'ensemble des collègues, seuls compétents pour effectuer un contrôle technique et éthique. La profession règle donc à la fois « la formation professionnelle, l'entrée dans le métier et l'exercice de celui-ci » (Chapoulie, 1973, 97). Pour les formateurs, l'impossibilité de déterminer les éléments d'une culture, d'une formation et d'une pratique professionnelle commune est due à « la réalité objective de l'offre de formation (segmentée et variée) » (Gravé in Halpern, 2009, 213). Et les difficultés de définition d'une culture professionnelle commune ont évidemment alimenté la persistance d'une interrogation identitaire. Pour les formateurs d'éducateurs, l'alternance intégrative à la base des processus de formation et le passé de beaucoup d'entre eux comme éducateurs a favorisé le repli sur l'identité professionnelle de l'éducateur, beaucoup plus prégnante que celle, indéterminée, du formateur. Ce n'od est pour nous un élément fondamental pour comprendre quelles sont les modalités qui se mettent en œuvre dans le processus de transmission du savoir pendant le parcours de formation.

D'autres chercheurs ont remarqué que les formateurs sont partagés « entre des aspirations identitaires à une reconnaissance symbolique (l'acquisition de diplômes universitaires) et des attentes d'être acteurs de l'action sociale accompagnant ainsi les changements sociaux et économiques » (en particulier Allouche-Benayoun & Pariat, 1993). Ce qu'illustre bien le témoignage suivant :

Mon parcours dans le social naît à partir de mon statut social. Étant fils d'ouvriers dans un contexte défavorisé, j'étais tout de suite dans la militance et la vie associative. Après différentes activités associatives, quinze ans de travail en tant qu'éducateur et un parcours d'étude riche et varié (diplôme d'éducateur et plusieurs masters), j'ai d'abord commencé à être intervenant dans le parcours de formation (sur différents aspects qui vont de la méthodologie de la recherche à l'analyse des pratiques) et après je suis devenu formateur stable. (F FR 3)

D'autres recherches confirment la segmentation de la profession et proposent une typologie des formateurs fondée sur leur socialisation et leur trajectoire biographique. Elles se prononcent plutôt pour une professionnalisation en cours, mais dans le cadre d'une persistance de problèmes d'identité professionnelle (cf. Géhin, 1996, Piot 2006). En rappelant la dichotomie évoquée de l'articulation entre les deux dimensions de l'identité : identité pour autrui/identité pour soi, nous pouvons dire que l'identité professionnelle des formateurs d'adultes peut être comprise dans ces deux dimensions : *l'identité pour autrui* qui s'incarne, pour l'individu, « dans la reconnaissance (ou non) à un moment et dans un contexte donnés de ses compétences et de ses savoirs en termes de statut et de rémunération », et *l'identité biographique pour soi*, qui se caractérise par la trajectoire sociale, scolaire et professionnelle

antérieures et la perception de l'avenir individuel » (Gravé in Halpern, 2009, 214). C'est donc dans l'articulation entre ces deux approches de l'identité, trajectoire biographique des formateurs et configuration structurelle de la formation professionnelle continue, qu'on peut situer l'identité professionnelle des formateurs. Pour les formateurs en travail social, « trois profils ont été définis : le formateur avec le diplôme de base, une expérience qui a été la base de leur recrutement et, par la suite, un titre universitaire ; les formateurs qui n'ont pas de diplôme universitaire, mais une expérience de terrain et le titre de base ; les formateurs qui sont recrutés exclusivement par la possession d'un titre universitaire » (Bertaux, 1991, 9). Il y a donc bien plusieurs identités professionnelles chez les formateurs d'adultes, identités liées en particulier au mode de socialisation professionnelle antérieur. Mais devant la pluralité des logiques identitaires mises à jour ici, pouvons-nous encore parler d'une identité unique du formateur ou bien cette pluralité est-elle un trait constitutif majeur de l'identité professionnelle de ce groupe ? La volonté de construction d'une identité professionnelle et d'une catégorie "formateurs", ne pourrait-elle être considérée comme une opération sociale de nomination (cf. Bourdieu, 1982) pour un groupe professionnel aux contours flous, à la composition hétérogène et aux logiques identitaires multiples ? Dans ce cas, cette construction « n'aurait-elle pas pour conséquence de masquer une certaine déstructuration de groupes socioprofessionnels existants (enseignants, travailleurs sociaux, techniciens) ? N'aurait-on pas tenté de détacher les formateurs de leur groupe d'appartenance ou de leur origine professionnelle pour les rattacher à un seul pour lequel on a construit la catégorie de formateurs ? » (Gravé in Halpern, 2009, 216).

Ces conclusions et ces questionnements nous concernent au premier chef, car ils nous permettent de mettre en évidence un point fondamental de notre questionnement de recherche. Si les formateurs anciens éducateurs n'ont pas développé une nouvelle appartenance professionnelle à leur nouvelle catégorie socioprofessionnelle pour les raisons évoquées auparavant, comment les savoirs seront-ils transférés ? Quelle distance pourront-ils prendre avec les formateurs de terrain qui interviennent dans la formation des étudiants ? Et qu'est-ce qui les différenciera d'eux ? Qu'advient-il de l'alternance théorie-pratique ? Ne risque-t-on pas d'avoir une formation exclusivement centrée sur les pratiques au détriment des contenus théoriques ? Encore une fois, la question de l'identité professionnelle devient un élément important et essentiel pour mieux comprendre des phénomènes complexes.

3.1.3.3 *Socialisation professionnelle et construction identitaire : l'importance de la transmission orale*

Nous avons établi qu'un groupe professionnel peut se comprendre comme un ensemble d'individus exerçant une activité professionnelle et réunissant un ensemble de critères spécifiques. Ces critères sont l'exercice d'une profession au sein d'une organisation qui lui reconnaît un statut et une légitimité, l'obtention d'un diplôme autorisant l'exercice de l'activité professionnelle et le partage d'un ensemble de représentations, un référentiel commun. Les membres partagent une identité, ou plutôt un système identitaire de références et de représentations communes qui produit un sentiment d'appartenance et incline à la solidarité. Les groupes professionnels constituent des communautés ayant leurs propres valeurs, leurs codes de conduite, leurs réseaux de socialisation. De fait, « les individus sont insérés dans de nombreux réseaux, qui, dans le cas spécifique des éducateurs, sont souvent des éléments de cooptation dans le métier », (Cabin in Ruano-Borbalan, 1998, 194). L'identité professionnelle se réalise dans la synthèse entre les aspirations individuelles de l'acteur, son propre parcours biographique, ses diplômes, son expérience, la façon dont il se distingue d'autrui de par sa fonction et la place hiérarchique de cette fonction dans l'entreprise, et la manière dont autrui caractérise la profession.

Mais fonder une identité collective veut dire aussi cultiver un langage spécifique et commun que la situation de travail rend signifiant. Dans le travail social, cette dimension est essentielle à la construction du sentiment d'appartenance identitaire. C'est pourquoi nous allons maintenant insister sur le rôle du discours que tiennent les professions sur elles-mêmes dans le processus de construction de l'identité collective, car le discours participe incontestablement à l'élaboration collective du statut professionnel. Un technoclecte, selon le dictionnaire de l'éducation, est, en sciences du langage, un « jargon propre aux représentants d'une profession ou d'une activité commune se caractérisant par un lexique spécialisé » (<http://dictionnaire.education>).

Ce jargon a une fonction principalement utilitaire qui vise l'efficacité de l'expression, mais il revêt également un caractère identitaire. Le jargon peut être incompréhensible ou difficilement compréhensible pour les non-initiés, mais il n'a pas été développé dans ce but. Nous faisons l'hypothèse que l'identité professionnelle se structure, surtout dans le social, autour de discours particuliers, d'expressions ou de sens techniques, d'idiotismes. Ces technoclectes constituent le socle commun de l'identité et le système de représentations

sociales qu'ils véhiculent. Ces représentations sociales sont « élaborées dans l'action et la communication professionnelle (interagir et inter-réagir) et sont spécifiées par des contextes, les acteurs appartenant à des groupes et les objets pertinents et utiles pour l'exercice des activités professionnelles » (Blin, 1997, 80).

En ce sens donc, la langue professionnelle devient un facteur de structuration identitaire qui agit sur la subjectivité de l'acteur et les connaissances qu'il possède et le monde de référence propre au groupe professionnel. En effet, c'est bien dans l'exercice langagier que « l'être humain se constitue en individu pensant, capable d'éprouver sa propre cohérence et son identité. Si l'univers de la parole est celui de la subjectivité, ce n'est pas parce que le langage traduirait une subjectivité déjà là, mais parce qu'il la constitue réellement » (Glady, 1996, 80). Il existe donc une forte corrélation entre discours et identité professionnelle, car le discours est l'instrument qui permet de comprendre ceux avec qui l'on travaille et de partager un ensemble de valeurs. L'évolution de ce discours ne saurait échapper à la sphère de l'activité professionnelle, de la communauté, et du sentiment d'appartenance créé par le lieu de travail, les formations ou les tâches communes aux acteurs, d'autant, comme nous l'avons vu plus haut, que l'identité professionnelle se construit dans une subtile synthèse entre les aspirations personnelles et celles produites par la profession. Il y a donc en chacun des locuteurs quelque chose de ce que l'activité professionnelle détermine et qui leur permet de décoder les situations et de les gérer. Nous faisons l'hypothèse que l'oralité de la fonction fonde et établit les modalités de l'action, les références qui organisent la tâche et le travail lui-même.

En effet, dans l'éducation spécialisée, la matière première du travail est essentiellement le langage oral, puisque c'est une profession de contact direct avec l'utilisateur, et le symbole. L'acte de langage constitue l'acte professionnel en lui-même, il est au cœur de l'activité et il permet la réalisation du service, générant en même temps des enjeux de pouvoir, des conduites identitaires et des stratégies particulières. L'éducateur spécialisé peut être défini comme un technicien de la relation, capable d'instrumentaliser le discours et de lui donner le sens qu'il souhaite. Le langage apparaît comme constitutif, partie intégrante et matière première de son identité professionnelle et de son activité. La communication est indispensable au travail de l'éducateur car elle « permet la répartition des activités, la division du travail, la transmission d'informations, facilite la coordination. Faire place à la parole comme travail, c'est reconnaître que l'activité verbale, loin d'être annexe et superflue, peut constituer en elle-même l'essentiel de la tâche » (Lacoste cité in Boutet, 1995, 2).

Le discours au travail et sur le travail rend l'univers professionnel intelligible, il lui donne sens, le structure. En retour, cet univers lui donne sa coloration sémiotique spécifique : celle d'un jargon qui finit par signifier le travail lui-même. Jargon professionnel et sémiotique professionnelle se co-construisent ainsi au fil des interactions verbales quotidiennes entre les professionnels et avec les locuteurs extérieurs.

Chaque profession a ses mots, ses technoclectes, ses expressions et ses propres façons de désigner l'activité de travail. Comme pour les autres métiers, les éducateurs utilisent des termes spécifiques à leur activité, des formules discursives propres qui permettent de faire corps autour d'un langage commun. De fait, leur langue devient un jargon d'initiés, que la formation et l'expérience rendent accessible. L'appartenance professionnelle est bien sûr une affaire de savoir-faire, mais aussi d'idiomes spécifiques, qui permettent de fonder une identité et qui permet de se faire reconnaître par les initiés et de rejeter celui qui ne la partage pas. Ces phénomènes langagiers, que nous venons d'approfondir, sont à la base des processus identitaires. La parole et les discours portent les secrets du métier, ses ficelles, ses codes. C'est d'ailleurs ce langage codé et décodé par les seuls initiés qui « contribue à la construction d'un sentiment d'appartenance à une identité commune, qui dépasse le cadre du technoclecte ou du mot isolé. Il se réfère plus largement à la notion de discours au sens d'une activité rapportée à un genre, comme institution discursive » (Galatanu, 1996, 47). Les récits, la restitution des séquences de travail deviennent alors un élément essentiel de la représentation identitaire des acteurs dans le métier.

Le discours professionnel au travail transmet de l'histoire, du sens, de l'interaction et de la matière. Cette dernière constitue le terreau immédiatement accessible de l'activité de travail, sa dimension symbolique-identitaire. Verbaliser son travail suppose une posture réflexive particulière sur l'action, les savoirs engagés, la conscientisation des techniques à l'œuvre, posture qui n'est pas toujours évidente sur certains terrains professionnels. Comme on le verra plus loin, chez les éducateurs, ces lectures ne sont pas toujours opérationnelles dans le cadre du discours sur leur propre pratique. Il n'en reste pas moins que le discours professionnel est un axe central qui cimente les expériences individuelles dans une culture de métier. On commence ici à entrevoir un lien fondamental entre identité, discours professionnels et pratique en "acte". Nous allons maintenant développer ce lien.

3.2 L'ACTION DANS LE METIER : APPROCHES THEORIQUES DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN INSTITUTION

Ce sous-chapitre abordera le cadre théorique nécessaire à l'analyse de la deuxième partie de notre corpus. Pour vérifier notre hypothèse, nous avons donc imaginé d'analyser le discours professionnel produit par de futurs éducateurs et par des professionnels qui travaillent en institution. La première partie de ce chapitre a présenté le cadre théorique relatif à l'étude du discours des futurs éducateurs et de leurs formateurs. Nous présentons maintenant le cadre théorique utilisé pour étudier les témoignages des professionnels italiens et français. Pour pouvoir analyser les données produites par l'observation et le questionnement des pratiques de ces professionnels, il a été nécessaire de mobiliser des notions traitant des savoirs sur l'action et de la production de savoir dans l'action.

La première section traitera de la didactique professionnelle, discipline de recherche qui a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles. Cette approche nous sera utile pour mieux articuler situations professionnelles et acquisition des compétences en formation. Par la suite, nous aborderons un ensemble de disciplines et de théories que nous avons rassemblé sous le nom de théories de l'action professionnelle. À la différence de la didactique professionnelle, ces approches mettent au centre de leur analyse la production de savoirs dans l'action, en produisant ainsi à leur tour un savoir spécifique à la mobilisation de capacités et compétences "situationnelles". Nous avons donc rassemblé la clinique de l'activité, les théories sur les savoirs d'actions, les approches de la psychologie ergonomique et l'ergologie. La troisième partie sera dédiée à la notion de compétence et aux débats qu'elle a suscités dans les dernières années. Enfin, il est important de souligner que nous rentrons ici dans un domaine du savoir relativement récent et donc peu stabilisé, car l'objet de recherche de ces disciplines – qu'il s'agisse du travail, de l'action ou de la compétence – n'est pas défini de manière arrêtée et univoque. Par conséquent, les découpages théoriques proposés ici sont enchevêtrés et la ligne de démarcation entre les différentes conceptions n'est pas nette. Il faut en outre prendre en considération l'approche comparative. Par exemple, si en Italie une "théorie de la compétence" a été élaborée, en France cette notion a été discutée jusqu'à poser la question de sa validité scientifique. Comme nous l'avons vu, en Europe, plusieurs études ont été effectuées sur l'intrusion de modèle par compétences dans une société qui se définit comme une "société de la connaissance". Nous voici sur un terrain inconnu et complexe, mais qui, en tant que chercheur, nous attire et nous stimule.

3.2.1 La didactique professionnelle

La didactique professionnelle allie, dès l'origine, une approche théorique du développement chez les adultes et une démarche pratique visant à résoudre des problèmes qui se posent pour la formation professionnelle et ses acteurs. Depuis plus de vingt ans, considérant « que le développement dans le travail n'est pas automatique et demande des conditions favorables, elle s'est donnée pour objectif d'étudier les relations entre travail, apprentissage et formation des adultes » (Métral & Mayen, 2014, 7). Dans cette sous-section, nous allons présenter cette approche théorique très fonctionnelle et adaptée à notre recherche, car la didactique professionnelle cherche à comprendre le lien entre les expériences de travail et leur articulation avec le monde de la formation. Elle se trouve au croisement des deux secteurs centraux de notre travail et de notre hypothèse de recherche : la formation des adultes et les apprentissages qui se font au travail dans l'action. Ce dernier point est très important même pour les professionnels sur le terrain :

Moi j'ai toujours besoin d'aller chercher des choses et des réponses à des questions sur la question du transfert, je ne sais pas moi, des choses que l'on vit au quotidien. Ce qui m'intéresse le plus c'est l'analyse des pratiques. Ça pour moi c'est primordial¹⁰⁰. (EPI FA FR)

L'approche conceptuelle proposée par la didactique professionnelle nous a permis de mieux cerner le "noyau identitaire" que nous nous sommes donné pour tâche de localiser à travers les discours et les pratiques. L'articulation entre formation, situation de travail et analyse du discours professionnel nous a aidé à organiser le prisme d'informations produites par notre corpus. Trois sous-sections composeront cette partie : la première sera dédiée à l'étude des origines de cette discipline, la seconde aux concepts clés, et la troisième à un aspect innovant, celui de l'articulation entre le processus de formation, la notion de compétence et les situations de travail.

3.2.1.1 Origines de la didactique professionnelle

En tant que discipline, la didactique professionnelle est née en France dans les années 1990 à partir du croisement d'un champ de pratiques : la formation des adultes, et de plusieurs courants théoriques, parmi lesquels la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique des disciplines. Si l'on retrace les débuts de l'histoire de cette discipline, on

¹⁰⁰ Nous rappelons que la codification du corpus, que nous présenterons dans le détail plus loin, est la suivante : EP (éducateurs), FA (Foyer d'Accueil, adolescents inadaptés), CAJ (Centre d'Accueil de Jour, adultes avec handicap) FR (France), IT (Italie). Á titre d'exemple, il faudra donc lire EP 1 FA FR (éducateur en foyer d'adolescents français, premier interviewé).

repère trois grandes sources: les didactiques disciplinaires, la psychologie ergonomique et le souci d'introduire l'analyse du travail dans la formation professionnelle. La didactique professionnelle se constitue « d'une part, à partir des objectifs et questions issus directement de la formation professionnelle où la question principale porte sur les modalités et les conditions d'acquisition et de transmission des compétences professionnelles, et d'autre part, de la rencontre entre plusieurs communautés : didacticiens, psychologues et ergonomes confrontés aux mêmes types de problèmes » (Samurçay & Pastré, 1998, 120). Elle se donne comme objectif le développement de compétences générales à partir du traitement et de l'étude de situations professionnelles. Cette discipline vise donc à équilibrer deux perspectives différentes mais complémentaires : une réflexion théorique et épistémologique sur les fondements des apprentissages humains, et le souci d'opérationnaliser ses méthodes d'analyse pour les faire servir à une ingénierie de la formation. Sa double origine correspond à un double parcours intellectuel. Le premier courant est parti de la didactique des disciplines – didactique de la technologie et didactique des mathématiques – pour déboucher sur la psychologie ergonomique. Le second courant « est parti de la formation des adultes pour déboucher, grâce à la psychologie ergonomique, sur la didactique professionnelle, c'est-à-dire une analyse du travail orienté en formation » (Pastré, 2011, 11).

Si l'on retrace le parcours de la didactique professionnelle tel que l'esquisse son fondateur, on voit qu'elle est issue de la convergence d'un ensemble de courants. D'abord « la didactique des techniques (Rabardel, Vérillon) avec un objectif très spécifique, c'est-à-dire traiter la technologie comme une science humaine en l'analysant non d'un point de vue techno-centré mais d'un point de vue anthropo-centré et donc placer l'homme au cœur du processus technologique, en donnant importance aux gestes et aux techniques du métier » (Pastré, 2011, 14). Deuxièmement, continue Pastré, « s'est constitué un le réseau de chercheurs intéressés à l'apprentissage en rapport avec les activités cognitives – on citera Vermesch, Lébart, Weill-Fassin, Vinatier –, qui mettent l'accent sur l'activité des apprenants plutôt que sur les savoirs à mobiliser » (Pastré, *Ibid*).

Enfin, un groupe de experts – Dubois, Rogalski, Samurçay – plus centré sur les représentations de l'action, concept essentiel pour la didactique professionnelle car le concept de représentation pour l'action associe l'analyse des fonctions et des outils cognitifs qu'un sujet possède pour interagir avec son milieu d'activité et celui des modalités d'utilisation et

d'organisation du milieu sur lequel il effectue l'activité. En même temps, « des didacticiens des mathématiques – notamment Rabardel, Samurçay et Rogalski – déplacent leurs objets de recherche pour aborder la question de l'analyse des compétences, en s'inspirant du cadre théorique de l'action d'origine piagétienne développé et approfondi par Vergnaud. Ils identifient des invariants dans des représentations de référence et des savoirs de référence relevant de domaines professionnels » (en particulier Rogalski, Samurçay, 1993, Rogalski 1994 cités in Pastré, 2011, 15).

La référence aux environnements dynamiques va permettre d'établir une liaison durable entre le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action et sa recherche d'invariants, et les nouvelles approches d'analyse du travail, qui vont se développer en psychologie ergonomique, avec l'analyse des environnements dynamiques présents dans le travail. Nous avons été particulièrement sensible à cet aspect de la recherche en didactique professionnelle, dans la mesure où nous nous efforcions nous-même d'établir l'existence d'invariants dans la pratique éducative pour vérifier si ces invariants en situation de travail pouvaient constituer le noyau identitaire de l'éducateur en Europe. Quatre chercheurs se détacheront de ce groupe de recherche – Weill-Fassina, Rabardel, Rogalski et Samurçay – pour se focaliser sur le traitement des représentations pour l'action comme un concept qui permet d'aborder sous un aspect nouveau l'organisation de l'activité. Plus précisément, « ils sont intéressés par les problèmes théoriques et pratiques que posent les relations entre représentation et action ; les connaissances et les processus mis en œuvre dans les activités de la vie quotidienne, du travail ou de la formation ; l'analyse de situations de terrain socialement finalisées et situées qui conduisent, d'un point de vue théorique, à considérer que l'opérateur construit des représentations finalisées et les met en œuvre dans un rapport dynamique avec ses activités » (Rabardel, Dubois, & Weill-Fassina, 1993, 4).

Cet aperçu historique nous a permis de rappeler les origines et les principales étapes du développement de cette nouvelle discipline. Il nous semblait primordial de montrer que la didactique professionnelle n'étant pas née dans un vide théorique et méthodologique, mais qu'elle s'était inspirée de disciplines voisines. La spécificité de la didactique professionnelle, selon ses fondateurs, est de chercher à maintenir le meilleur équilibre possible entre trois dimensions aussi importantes les unes que les autres : « la dimension du social, avec une sensibilité particulière vis-à-vis des problèmes du travail, de son histoire et de son évolution, et des questions cruciales qui se posent aujourd'hui ; la dimension théorique, car il n'y a pas

d'analyse possible de l'activité si l'on ne s'appuie pas sur un cadre théorique consistant, qui cherche à se renouveler par un permanent approfondissement ; la dimension opératoire, avec la conviction que pour aborder l'analyse de l'activité et de l'apprentissage il faut des concepts et des méthodes précis, utilisables et accessibles au plus grand nombre » (Pastré & al., 2006, 195). Le fait que son fondateur ait choisi une approche historique pour la présenter traduit le souci de ce dernier de « montrer son caractère vivant, évolutif, quelquefois marqué d'incertitude » (Pastré, 2011, 57). Si, dans une première phase, les relations de l'élève aux savoirs ont été au cœur des questions abordées et cela dans le cadre de l'enseignement obligatoire, la didactique professionnelle s'intéresse aujourd'hui au travail de l'enseignant comme acteur essentiel du système de transmission des savoirs et compétences, et à la transmission des savoirs à caractère plus professionnels. C'est cet élargissement qui l'a conduit à « s'interroger sur les savoirs d'action et leur formation et par conséquent à s'intéresser à l'activité et à son analyse, l'analyse de la tâche faisant déjà partie de son répertoire » (Samurçay & Pastré, 1998, 120). Dernièrement, elle a élargi son champ d'analyse et d'action en se concentrant sur les situations professionnelles des métiers adressés à autrui, notamment avec les travaux de Piot.

Avec cette nouvelle perspective, nous croyons que l'approche théorique et méthodologique de la didactique professionnelle peut répondre concrètement aux changements en acte dans le travail social. Affirmer que le travail social est confronté à de nouveaux défis peut paraître une évidence tant aujourd'hui l'intervention sociale apparaît multiforme dans ses objectifs, ses domaines d'intervention et la variété des publics qu'elle touche.

Les travailleurs sociaux, – emblématiques du travail d'interaction humaine, comme le sont les enseignants, les formateurs, les soignants ou les animateurs – doivent s'adapter à ces nouveaux défis et inventer de nouvelles ressources ; ils sont « quotidiennement confrontés à la complexité constitutive de leurs pratiques ordinaires, à des savoirs nouveaux, à des situations mouvantes, fragmentées et où la singularité des personnes l'emporte souvent sur des catégorisations plus productrices de stigmatisation que pourvoyeuses de sens » (Piot, 2006, 7).

3.2.1.2 *Conceptualiser dans l'action : le cadre théorique de la didactique professionnelle*

Historiquement, la didactique professionnelle cherche à comprendre comment se construisent les compétences—dimension de la recherche— et à contribuer à la construction de l'ingénierie de formation dimension pragmatique. Elle « valorise des formations adaptées aux contextes, aux acteurs et aux finalités qui soient fonctionnelles et prennent en compte l'expérience concrète qu'ont les acteurs des situations de travail dans les différentes dimensions » (Piot in Vergnoux, 2013, 115). Pour y parvenir, le projet théorique de la didactique professionnelle « articule théorie de l'activité (modèle de double régulation) et concepts de didactique (savoirs de référence, conceptualisation et schèmes, transposition didactique des situations de travail), et propose un modèle intégrateur pour la formation et le développement des compétences professionnelles » (Rogalski in Pastré & Samurçay, 2004, 116).

En effet, la notion de régulation prend en compte à la fois les déterminants de l'activité et les effets en retour de l'activité, qui vont la modifier ou la renforcer. Dans le modèle de la double régulation, l'activité est déterminée par la situation de travail et par les caractéristiques et états du formateur ; elle a un double système d'effets, sur la situation et les apprenants et sur le formateur lui-même. La prise en compte de ces effets conduit éventuellement à modifier l'activité, soit dans le moment même de l'action, soit à plus long terme, par exemple avec une réflexion collective des éducateurs sur leurs pratiques (cf. Rogalski, 2000).

C'est cette notion qui a guidé notre choix de clore notre expérimentation par une autoconfrontation croisée des éducateurs français et italiens que nous avons observés à leurs propres pratiques. La didactique professionnelle est caractérisée par deux grands axes : celui de l'apprentissage établi du point de vue de l'activité, notamment l'activité professionnelle, et celui de l'apprentissage établi du point de vue du développement du sujet, plus exactement du développement de ses compétences.

Voilà ce qu'en pense un éducateur depuis longtemps en institution et qui affirme avoir besoin de cet aller-retour entre pratique et théorie :

Il mestiere lo si impara facendo, l'ho sperimentato sulla mia pelle. Però, con il tempo, molto spesso mi trovo in difficoltà e allora riprendevo il libro o anche a livello piu generale le nozioni di progettazione educativa. All'inizio della tua carriera professionale sei un po' in difficoltà e fai molti errori perché sei sicuro di te stesso. Oggi mi capita di avere dei dubbi sulla mia pratica e devo avere dei ritorni sulla teoria, anche nella relazione educativa con un

ragazzo. Non mi capita di riprendere il libro, ma di ripensare se ho fatto bene, cosa avrei potuto fare. E prima qualche cosa, ma molto spesso sento l'esigenza di riprendere a leggere ed effettivamente mi servirebbe. Penso che la formazione permanente sia molto utile¹⁰¹. (EP2 CAJIT)

Deux traits principaux sont à retenir dans la didactique professionnelle : l'accent mis sur l'activité avec ses deux facettes, productive et constructive, qui sont étroitement liées. Apprendre, dans le domaine du travail, ce n'est pas seulement acquérir des savoirs, mais aussi les mettre en œuvre pour l'exécution des tâches. Dans cette sous-section, nous allons présenter les cadres théoriques qui ont inspiré la didactique professionnelle, et les notions qui les caractérisent.

La première source du cadre théorique utilisée est la conceptualisation dans l'action. Elle « s'appuie sur la théorie de la conceptualisation dans l'action d'inspiration piagétienne mais au-delà de la convention qu'il existait un développement cognitif chez les adultes, contrairement à ce que laissait entendre Piaget, pour qui, à partir de 15 ans, un humain est arrivé au stade ultime de son développement cognitif » (Pastré & Lenoir, 2008, 53). La deuxième est la psychologie ergonomique, surtout de langue française, (initiée par Ombredane & Faverge, 1955 et continuée par Leplat, 1997). La troisième source est la didactique des disciplines, avec une mention particulière pour la didactique des mathématiques (en particulier Brousseau, 1998 et Vergnaud, 1990). Ce dernier, à travers la théorie des schèmes conceptuels, et l'hypothèse que l'activité humaine est organisée sous forme de schèmes, a fixé le noyau central de l'activité, constitué de concepts pragmatiques en action. Le concept de schème est défini comme « une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite pour une classe de situations déterminées » (Vergnaud, 2007, 18).

Cette notion, préférée parfois à celle de compétence, permet une adaptabilité au sein d'une classe de situations en fonction de variables de situations. La fonction du schème est « d'engendrer l'activité et la conduite en situation. Par conséquent, ce qui est de l'ordre d'une certaine régularité (l'invariant) c'est l'organisation de l'activité considérée » (Vergnaud, 2007, 20). Pour la didactique professionnelle, le schème donne sens, assure un fondement

¹⁰¹ « Le métier tu l'apprends par la pratique, je l'ai expérimenté sur ma peau. Cela dit, avec le temps, très souvent, je me suis trouvé en difficulté et alors j'ai repris les livres ou même à un niveau plus général les concepts utiles à la construction du projet éducatif. Au début de ta carrière professionnelle, t'es un peu en difficulté et tu fais beaucoup d'erreurs parce que t'es trop sûr de toi. Aujourd'hui, il m'arrive d'avoir des doutes sur ma pratique et je dois faire des retours sur la théorie, même dans la relation éducative avec un jeune. Il ne m'arrive pas de reprendre le livre, mais de repenser à ce que j'ai fait en me demandant si j'ai bien fait, comment j'aurais pu faire. Il m'est resté quelque chose, mais très souvent je ressens la nécessité de recommencer à lire et effectivement j'en aurais besoin. Je pense que la formation continue est très utile », (TdR).

conceptuel et pragmatique, tout en sachant que chaque réalisation d'une activité est par nature singulière. Quant au champ de pratiques dont la didactique professionnelle s'est inspirée, il s'agit de l'ingénierie de formation avec son analyse de besoins, sa définition d'objectifs, sa construction et son évaluation de dispositifs.

Pourtant, tout en puisant son inspiration dans ces différents domaines, la didactique professionnelle, dès son origine, a tenu à marquer sa spécificité. Elle a d'abord marqué sa différence avec l'ingénierie de formation : celle-ci est probablement une des inventions essentielles de la formation professionnelle continue, mais elle s'arrête généralement à la frontière de l'analyse du travail. En particulier, elle ne s'est pas beaucoup inspirée de la psychologie ergonomique, qui a développé les principaux concepts et méthodes à utiliser pour faire une réelle analyse du travail. Le but premier de la didactique professionnelle fut de mettre en exergue la nécessité de faire une analyse du travail comme préalable à toute formation professionnelle, ce qui l'a amené à s'emparer des concepts et méthodes de la psychologie ergonomique.

D'autres notions sont spécifiques à son approche conceptuelle : la réflexion qui a accompagné le développement de la didactique professionnelle s'est « organisée autour de cinq concepts : l'expérience, la conceptualisation, les développements (des adultes), la réflexivité, l'analyse de l'activité et le pouvoir d'agir » dit Pastré, (2010, 47). Le concept d'expérience part de l'articulation avec la notion d'identité – déjà amplement développée – mais ici dans l'approche dualiste fondée sur la distinction effectuée par Ricoeur entre identité – ou identité idem, c'est-à-dire l'ordre des faits et des circonstances qui caractérise l'aventure singulière de notre trajectoire de vie – et ipsité, c'est-à-dire la capacité à donner du sens à ce qu'on a vécu en se l'attribuant à soi-même, analysée précédemment. De plus Ricoeur, « en mobilisant la philosophie heideggerienne, développe la notion de description (c'est-à-dire le fait de reconnaître comme sien ce qu'on a vécu) » (Pastré, 2010, 51). Cette notion, continue encore le fondateur de la didactique professionnelle, « transposée à la notion d'expérience est très éclairante, car il y a une expérience idem, qui est de l'ordre du fait, composée de tout ce qui laisse une trace dans notre vécu, et une expérience ipse, composée des traces du passé et des situations vécues, qui sont signifiantes pour le sujet. L'hypothèse est que le sens d'un événement ne survient que lorsqu'il a un sens pour soi. [í] La description fait passer de "la question du quoi de l'expérience" à la "question du qui de l'expérience" » (Pastré, *Ibid.*).

Un autre aspect fondateur du cadre théorique de la didactique professionnelle réside dans la transformation du sujet épistémique en sujet capable de changer et d'interagir avec le contexte et la situation de travail dans laquelle il est actif. En effet, « toute action sur le monde s'accompagne d'un accroissement de nos ressources et, plus profondément, d'une transformation de nous-mêmes. C'est le pourquoi de la nécessité d'une théorie de l'activité qui, en reposant sur le couple schème-situation peut, avec un troisième élément, c'est-à-dire les capacités et les instruments dont dispose le sujet, s'ajuster aux caractéristiques de la situation à laquelle se confronte, ou d'ajuster la situation à ses propres objectifs » (Pastré, 2011a, 117). C'est la fonction constructive de l'activité. Les schèmes, moyens d'interroger le réel et pas seulement de le transformer, continuent ainsi à jouer un rôle chez l'adulte, notamment lorsqu'il est confronté à des situations nouvelles. Ainsi, les processus cognitifs ne concernent pas que le fonctionnement en situation, mais aussi « le développement des personnes sur le moyen et le long terme, c'est-à-dire l'évolution des compétences et de leurs relations au cours de l'expérience » (Pastré & al., 2006, 154). C'est à cet endroit précis que la didactique professionnelle et les objectifs de notre travail de recherche se rencontrent.

3.2.1.3 *Construire l'apprentissage et les compétences par des situations de travail*

Notre recherche s'est focalisée sur la détermination des savoirs professionnels à partir de l'analyse des situations de travail. Cela dit, pour vérifier notre hypothèse, il était nécessaire d'articuler l'étude des situations de travail avec les notions d'apprentissage dans l'action et de compétence exercée dans les situations professionnelles. C'est en priorité pour cette raison que nous avons trouvé pertinente pour notre sujet l'approche proposée par la didactique professionnelle. En effet, la didactique professionnelle part des situations professionnelles complexes dans l'activité humaine pour conceptualiser des schèmes opérationnels invariables dans une situation donnée, en se centrant sur trois problématiques: « le passage des savoirs professionnels aux compétences ; le déplacement des didactiques disciplinaires vers la didactique professionnelle et la mutation épistémologique qui l'accompagne ; la centration sur le sujet et l'activité » (Pastré, 2011, 18).

On verra par la suite que la notion de compétence n'est pas facile à définir. Proposer des situations d'apprentissage en lien direct avec la situation de travail, placer les apprenants en situation d'action puis de réflexion sur leur propre action, constitue alors des opportunités d'apprentissage particulièrement pertinentes lorsqu'il s'agit d'envisager, au-delà d'un savoir,

l'exercice même d'une activité. En effet, on observe souvent une opposition entre la conception des compétences par l'appareil de formation et leur conception par le sujet lui-même.

Ainsi, alors que au cours de la de formation on insiste sur la différence entre éducation et animation, on trouve des sujets qui les confondent comme cette animatrice auprès de personnes adultes en situation de handicap qui introduit l'animation dans l'éducation comme une sous-composante :

Pour moi la compétence c'est la capacité pour accompagner une personne à son handicap. Capacité d'accompagnement. En CAJ je pense qu'une des compétences des éducateurs serait d'être animatrice. Je pense qu'il faut savoir animer. Ça passe par l'animation. Moi je ne suis pas, parce que c'est un clivage, les éducateurs n'aiment pas être qualifiés d'animateurs, mais je pense qu'un éducateur en CAJ doit être animateur. (EPI CAJ FR)

En lisant ce témoignage on comprend que la notion de compétence doit être complétée par la notion plus large de portefeuille des compétences, dans le sens où les savoirs mobilisés en situation de travail sont multiples, en fonction de la situation donnée et donc hiérarchisés entre eux. La didactique professionnelle regroupe différents types de savoirs : les savoirs théoriques, les savoirs techniques, les savoir-faire, les savoirs de métier et en général ce qu'on appelle les savoirs de référence. Cette sous-section sera donc dédiée à la méthodologie et aux procédures (issue des travaux, parmi d'autres, de Piot, Mayen et De Montemollin) que la didactique professionnelle utilise pour analyser les situations centrées sur l'action professionnelle, plus particulièrement, celles qui concernent le travail avec le vivant, et plus spécifiquement encore les métiers adressés à autrui, dont les éducateurs font partie. Comme nous l'avons vu précédemment, à ses origines la didactique professionnelle naît surtout dans un contexte de travail industriel, elle élargit ses objets de recherche jusqu'à se poser la question du travail avec le vivant¹⁰², d'abord en général et, ensuite, les métiers avec autrui, toujours avec l'objectif déclaré de connaître le travail pour améliorer la formation d'adultes.

Les situations de travail avec des professionnels, observées et analysées, mettent en évidence le niveau d'intelligence des situations requis pour l'exercice de ces métiers, et les exigences que cela implique pour concevoir et conduire la formation des futurs professionnels. Dans cette perspective, travailler avec le vivant signifie que les métiers sont soumis à des

¹⁰² Mayen et Lainé parlent de « de développer la démarche de la didactique professionnelle à propos d'une vaste catégorie de situations qui sont regroupés sous l'expression travailler avec le vivant, entendu comme travailler avec des êtres vivants » (Mayen & Lainé, 2014, 15).

évolutions, s'ajustent, se transforment pour prendre en compte de nouveaux besoins, problèmes, contraintes, attentes. Dire que les métiers évoluent signifie que « les tâches évoluent, et que la manière de raisonner et d'agir est amenée à se transformer, bref, le travail change » (Mayen & Lainé, 2014, 9). Se questionner sur le travail avec le vivant signifie, en dernière instance, analyser les manières de penser et d'agir caractérisant les professionnels compétents dans des situations complexes, et repérer ainsi, d'une part, les régularités et les invariants de leur action et, d'autre part, l'intelligence qu'ils mettent en œuvre dans leur adaptation à l'imprévu. L'entrée proposée par la didactique professionnelle sur ce sujet nous semble être d'une extrême pertinence pour l'analyse du travail de l'éducateur qui est au cœur de notre recherche. Mais qu'entend-on exactement par action, activité et situation d'interaction avec le vivant ?

L'action est « l'organisation singulière d'activités ordonnées autour d'une intention de transformation du monde, physique, mental ou social, présentant une unité de sens et/ou dotées d'une unité de signification pour/par les sujets qui y sont engagés et leurs partenaires. Elles sont singulières, ordonnées autour d'intentions dominantes et sont dotées d'une unité aux yeux du sujet » (Barbier, 2011b, 24). L'activité est définie comme « un ensemble de processus par et dans lesquels est engagé un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement physique, social et/ou mental, et la transformation de lui-même s'opérant à cette occasion » (Barbier, *Ibidem*). L'une des fonctions des schèmes, moyens d'interroger le réel et pas seulement de le transformer, continue ainsi à jouer un rôle chez l'adulte, notamment lorsqu'il est confronté à des situations nouvelles. L'activité n'a pas d'incidence seulement dans le présent mais agit aussi sur le long terme et sur la reconstruction que le sujet fait de sa propre activité. En didactique professionnelle, une situation ou mieux, la structure conceptuelle d'une situation, est l'ensemble des concepts pragmatiques mobilisés dans l'activité. En d'autres termes, « une situation de travail est, au moins à titre potentiel, une situation problématique, des situations qui amènent à penser ou demandent de penser » (Mayen & Lainé, 2014, 18). L'activité en situation est à la fois productive et constructive : productive quand le sujet transforme le réel, matériel, social ou symbolique, constructive quand il se transforme lui-même, en enrichissant son répertoire de ressources. (cf. Samurçay & Rabardel, 2004). Pour qu'il y ait construction, il faut qu'il y ait prise de conscience : le rôle du récit professionnel est de faciliter cette prise de conscience, sinon il ne peut pas y avoir d'expérience. Par contre, il peut y avoir action sans expérience, et notamment quand l'action n'est pas discutée entre pairs ni repensée sans forme

de récit ou d'autobiographie professionnelle. Cela ne veut pas dire que l'activité productive et l'activité constructive possèdent le même empan temporel : l'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, qu'il y ait réussite ou échec. L'activité constructive peut se poursuivre bien au-delà, quand notamment un sujet revient sur son action passée par un travail d'analyse réflexive pour « la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension. Ainsi, l'apprentissage accompagne naturellement l'activité. Il en est en quelque sorte le prolongement » (Pastré & al., 2006, 155-156).

Dans le monde professionnel, les savoirs sont incorporés aux situations, aux tâches, aux instruments. C'est pour cela que les savoirs théoriques ne suffisent pas, car ils ne peuvent prendre en compte ce dernier aspect, fondamental dans les métiers adressés à autrui. Dans ce domaine, l'activité a aussi une caractéristique distinctive, car ces professionnels, qui ont déjà leur culture professionnelle et leur propre identité de métier, appartiennent le plus souvent à des collectifs de travail pluridisciplinaires où ils rencontrent des partenaires missionnés par des institutions et des organisations ayant leurs normes et leurs valeurs propres. L'ensemble de ces éléments constitue un arrière-plan de la situation de travail qui influence directement l'action professionnelle. Le triptyque action-activité-apprentissage de la didactique professionnelle dans une situation complexe nous fournit une clé d'entrée pour l'analyse de notre corpus : un savoir de l'action qui part du terrain et qui revient aux dispositifs de formation afin d'alimenter les appartenances identitaires et professionnelles du métier.

3.2.2 Les théories de l'action professionnelle

Comme nous l'avons dit précédemment, la didactique professionnelle est née de la rencontre de deux disciplines théoriques et d'un champ de pratiques. Le premier champ théorique est celui de l'ergologie et de la clinique de l'activité, qui ont fourni les premières méthodes d'analyse du travail en situation complexe. Le second champ théorique est centré autour d'un ensemble de notions liées à l'activité – savoirs de référence, conceptualisation et schèmes, transposition didactique des situations de travail –, et à l'acquisition de compétences professionnelles dans le cadre plus large de la formation professionnelle d'adultes. Pour compléter notre cadre théorique, nous ne pouvons pas faire l'économie de remonter aux sources de la didactique professionnelle vers d'autres analyses à la fois plus complémentaires et plus caractéristiques des savoirs liés à l'exercice d'une activité professionnelle en situation complexe, finalisés ou pas à la formation.

Afin de mieux préciser le champ sémantique du terme "action" et de retracer l'émergence des théories de l'action, nous commencerons par analyser le rôle joué par la notion de praxéologie dans la théorisation des savoirs de l'action, en en profitant pour bien différencier les termes "pratique" et "praxis", trop souvent utilisés comme synonymes dans le langage des éducateurs.

La praxéologie se définit comme « la connaissance des lois de l'action ; son objet d'étude sont les divers paramètres en jeu dans une pratique sociale donnée et les modalités de leur exécution. Au cours des dernières décennies, est apparue, plus particulièrement en France, la nécessité d'élaborer une science de l'action qui soit capable de donner du sens aux pratiques sociales. Les situations auxquelles sont confrontées les personnes que rencontrent les travailleurs sociaux sont, sans doute, parmi les plus riches en praxéologie » (Dumont in Barreyre & Bouquet, 2006, 444). Le terme de "praxéologie" dérive du grec *praxis* ó action- et *logos* ó science. La praxéologie part du postulat que toute activité humaine met en òuvre une organisation pour réaliser une action : « toute activité humaine régulièrement accomplie peut être subsumée sous un modèle *unique*, que résume ici le mot de *praxéologie*. » (Chevallard, 2009, 1-2). On doit à Chevallard l'application de la notion au champ didactique : « comme toute organisation praxéologique, une organisation didactique s'articule en types de tâches (généralement coopératives), en techniques, en technologies, en théories » (*Ibid.*, 19). Toute tâche donc est la résultante de deux forces : ce que Chevallard appelle un bloc *technologico-théorique*, le savoir, et un bloc *pratico-technique*, le savoir-faire. Cette notion est particulièrement importante pour notre recherche car pour nous il s'agit de repérer, derrière l'observation des pratiques professionnelles des éducateurs les lois qui organisent leur activité, afin de pouvoir les comparer et délimiter leur sphère d'application géographique. En posant la question " quels sont les valeurs et la représentation qui sont à la base de l'organisation de l'activité des éducateurs ?" c'est bien la praxéologie qui sous-tend la pratique éducative que nous cherchons à atteindre.

Voyons maintenant quels rapports lexico-sémantiques, outre leur étymologie, unissent "pratique", "praxis" et "praxéologie. Selon le *Dictionnaire critique de l'action sociale*, le mot "pratique" « dérive du grec *prassein* -faire, exécuter, accompagner, et de *praktikos* -agissant, efficace. Dès le XIX^e siècle, il désigne toute transformation de la réalité par l'action humaine » (Dumont in Barreyre & Bouquet, 2006, 42), autrement dit la visée transformative de l'action. Appliqué au travail social, il l'inscrit dans une perspective de recherche-action.

Le mot français "praxis" reprend le nom d'action *praxis* correspondant au verbe grec *prassein* (faire). Son emploi est savant et signifie : « activité en vue d'un résultat, opposée à la connaissance d'une part, à l'être d'autre part » (Le Petit Robert, 2002). Il désigne donc une activité intentionnelle qui ne relève ni de la pensée pure, ni de l'instant, ce qui correspond à la mise en rapport de schèmes opérationnels avec des catégories de situations, et constitue un des traits définitionnels de la compétence. On voit donc que "pratique" et "praxis" ont bien un sème en commun, celui de l'intentionnalité qui dirige l'action, mais avec une différence, la pratique vise à changer le réel, la praxis vise à organiser l'action, d'où le nom de la science qui la prend en charge : "praxéologie".

Cela précisé, nous avons regroupé les trois parties qui composent cette sous-section sous l'appellation générale de "théories de l'action professionnelle". Ces théories présentent une configuration intellectuelle particulière, puisqu'elles ne se structurent pas comme une école de pensée ou un paradigme unifié. Elles renvoient au travail de multiples équipes de recherche et de laboratoires œuvrant sur des terrains hétérogènes. Nous ne disposons donc pas d'une vision globale et complète des théories de l'action professionnelles contemporaines. Pourtant, comme on le verra par la suite, ce caractère pluriel des théories de l'action n'empêche nullement des orientations communes fortes. La première partie sera dédiée à l'étude des mécanismes qui ont comme objectif la compréhension et le décodage des situations de travail. La deuxième partie approfondira le mécanisme de production de connaissance dans l'action professionnelle. La troisième partie portera sur la transposition des résultats de l'analyse de l'activité et des apprentissages dans l'ingénierie de formation. Une dernière précision s'impose : nous sommes bien conscients du fait que ces trois approches sont à la fois complémentaires et distinctes et que l'on ne saurait résumer la complexité et l'ensemble des travaux développés par ces trois courants de pensée en quelques pages. Nous avons conçu cette présentation en gardant en arrière-plan l'intention de mobiliser les savoirs que nous estimions pertinents au regard de notre objet d'étude, notamment l'analyse du discours professionnel selon une approche holistique et multi-factorielle.

3.2.2.1 L'analyse de l'activité

L'analyse de l'activité n'est pas proprement une école de pensée ni une théorie, mais plutôt une ressource et un instrument pour l'étude de l'action en milieu professionnel. L'analyse de l'activité ou du travail, en donnant à ce dernier mot un sens plus restrictif, car le mot "activité" peut être entendu avec une acceptation plus large que "travail", se donne comme finalité

l'analyse des situations de travail convoquant divers champs de recherche comme la psychodynamique du travail, la psychologie sociale clinique, l'ergonomie ou encore les disciplines plus classiques comme la philosophie, la sociologie ou l'anthropologie. Selon les disciplines, l'accent est porté sur des dimensions spécifiques de l'activité.

Le rapport subjectif du travailleur à son activité, la reconnaissance de soi et l'engagement de son identité dans le travail, par exemple, sont inscrits dans le cadre plus large de la psychologie et de la psychanalyse (cf. Clot, Dejours, Jobert). Pour les ergologues, notamment Leplat, l'analyse de l'activité « rassemble des connaissances sur le fonctionnement de l'homme en activité dans son contexte afin de l'appliquer à la conception des tâches à accomplir. En effet, les compétences professionnelles ne sont pas définies a priori, par des statuts ou des fonctions, mais elles peuvent se révéler dans le cours même de l'action, ce qui oblige à aller voir de près au quotidien des pratiques » (Ion, 2005, 13). L'attention peut être aussi portée sur la dimension collective et interactive de l'accomplissement du travail et les processus de régulation (cf. Grosjean, Lacoste), ou encore sur les rapports entre action, activité et langage et exige alors le regard disciplinaire de la linguistique (cf. Boutet, Fillietaz, Bronckart). L'analyse de l'activité « a la particularité de partir des pratiques microscopiques pour remonter au contexte et à ses dimensions institutionnelles, sociales, culturelles, politiques, économiques. Elle permet de découvrir et d'étudier la zone énigmatique de l'activité » (Libois & Stroumza, 2007, 11).

On reviendra plus loin sur la multiplicité des analyses du travail en relation avec les objectifs visés, car il nous semble que, selon les questions posées, les cadres théoriques dans lesquels on s'inscrit et les méthodologies que l'on emploie, peuvent donner des points de vue très différents sur le travail. C'est la raison pour laquelle « l'explicitation et la conceptualisation des critères choisis pour l'analyse constitue à la fois un enjeu théorique et pratique. On ne peut pas considérer l'analyse du travail comme une entité unique (objet ou outil) ne faisant plus l'objet du débat » (Samurçay & Pastré, 1998, 119). L'analyse de l'activité vise à interroger l'articulation entre l'action, la réflexion sur l'action, et les savoirs d'expérience qu'il faut formaliser afin de les transposer dans la formation. Un autre trait distinctif de l'analyse du travail réside dans l'investigation des processus psychiques mis en jeu dans l'activité, avec pour objectif d'aider un collectif professionnel à trouver des ressources pour surmonter les difficultés du travail, si possible en faisant évoluer le travail pour l'adapter à l'homme, et pas l'inverse. On retrouve ainsi l'approche anthropo-centrée à l'origine de la

didactique professionnelle. C'est l'analyse du travail faite par les acteurs en apprentissage sur leur propre activité qui « a permis aux fondateurs de la didactique professionnelle de comprendre comment elle était un remarquable instrument de formation » (Pastré, 2011a, 9).

En ce sens, l'autoconfrontation professionnelle croisée que nous avons réalisée dans le cadre de notre recherche, a donné aux éducateurs italiens et français la possibilité de prendre du recul et, en visionnant le film de leur propre entretien, d'apprendre d'eux-mêmes dans une véritable action de formation et d'auto-apprentissage. Un peu comme si « l'analyse du travail faisait désormais partie du travail lui-même. Il est vrai alors, qu'il faudra parler davantage de co-analyse que d'analyse » (Clot cité in Leplat & De Montmollin, 2001, 81). Le professionnel évoque l'importance de l'analyse des pratiques :

Alors ça me parlait avec ma chef de service précédente, ça me parlait en réunion puisqu'on évoquait des apports théoriques pendant que l'on parlait des situations et que l'on faisait les synthèses, on apportait quelque chose de théorique. Ça s'est perdu par contre on le retrouve en analyse des pratiques. En analyse des pratiques les apports théoriques de l'intervenante sont souvent présents. (EPI CAJ FR)

Apprentissage, expérience et capacité d'agir sont des termes clés de l'analyse de l'activité. Aborder la question de l'activité professionnelle revient en quelque sorte à se focaliser sur l'action. Cela signifie que notre attention se porte sur trois domaines distincts, mais intensément interdépendants : l'activité qui est à réaliser, le contexte dans lequel s'applique cette activité et le sujet agissant. Par conséquent, le travail en tant qu'activité est « une réalité complexe qui ne peut pas être appréhendée par les seules connaissances théoriques » (Hemma in Libois & Stroumza, 2007, 82). L'analyse de l'activité montre qu'il ne s'agit pas "d'apprendre le travail" mais "d'apprendre par le travail", en entendant par là « un apprentissage dans l'action qui ne peut pas se réduire à la formation initiale au métier. En somme, le travail est une activité humaine qui permet de se développer en tant que sujet. L'acteur est en action dans une activité, activité triplement dirigée : vers l'objet immédiat de l'action, vers autrui et en direction du sujet lui-même. Chacune de ces directions de l'activité a comme présumée irrécusable les deux autres » (Clot, 2008, 167).

Les notions de co-analyse de l'activité et d'activité dirigée sont particulièrement utiles à l'analyse de l'activité de notre échantillon. Les entretiens post-activité réalisés avec les éducateurs et l'autoconfrontation professionnelle croisée des professionnels italiens et français nous permettront de mieux comprendre comment l'activité éducative est interprétée, orientée et analysée par les sujets en action. C'est pourquoi dans l'approche proposée par la clinique

de l'activité, la question de la reconnaissance prend un statut particulier, car pour les travailleurs il doit y avoir la possibilité de se reconnaître dans ce qu'ils font, c'est-à-dire de s'inscrire dans une histoire qui n'est pas seulement celle des sujets concernés, mais celle d'un métier, qui n'appartient à personne, mais dont chacun est comptable. Il n'y a donc pas qu'une action visant des destinataires effectifs mais « une action en direction d'un sur-destinataire, à quelque chose d'autre et pas seulement à quelqu'un d'autre » (Clot, 2006, 168). L'action en train de se dérouler devient elle-même un objet d'étude revalorisée, qui implique « d'aller observer dans le détail ce que fait l'action, ce qu'elle produit concrètement, ce qui par exemple se passe et s'induit dans l'échange entre un professionnel et un usager » (Ion, 2005, 14). Deux concepts-clés rendent compte de la façon dont travail et sujet se modèlent l'un l'autre : le genre et le style.

Issu de la conception sociolinguistique bakhtinienne, le genre se définit comme la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné « connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présumées, sans qu'il soit nécessaire de respecifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme "un mot de passe" connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel » (Clot & Faïta, 2000, 11). Le style est individuel. C'est avant tout « la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances » (*Ibid.*, 15). Le style se rapporte au professionnel engagé dans l'action. Il représente les développements possibles de variantes de genre. Le style est l'apanage du professionnel qui connaît bien le métier et qui est capable de le réinventer en y introduisant sa propre créativité. C'est donc la capacité « à produire du genre, dans le sens où la touche personnelle est reconnue comme porteuse de sens par les autres membres du collectif de travail » (Libois & Stroumza, 2007, 12). L'analyse de l'activité constitue un cadre théorique et méthodologique pour décrire et comprendre le fonctionnement de l'action professionnelle, sous tous ses aspects des plus positifs (la participation à un collectif de travail, la créativité le développement personnel) aux plus négatifs. À titre d'exemple, la distinction posée par l'ergonomie entre travail prescrit et travail réel montre, dans le cas des éducateurs en situation de travail, que cette quête de sens et d'identité de la profession affecte la santé et l'activité même des travailleurs sociaux. Dans le social, « il a été observé un énorme écart particulièrement éclairant entre travail prescrit et travail réel » (*Ibid.*, 2007, 13).

Un autre aspect sur lequel l'analyse de l'activité attire notre attention est le rôle joué en situation complexe par le sujet. Cet aspect est fondamental dans le cas des travailleurs sociaux. En effet, de nombreuses prescriptions implicites influencent la manière d'être du sujet, le poussant à se conformer à l'attitude de détachement recommandée par le milieu professionnel. C'est pourquoi « parler des émotions, ses émotions, est particulièrement compliqué pour les professionnels en travail social » (Libois & Stroumza, 2007, 29). On ne peut cependant nier l'existence de situations de travail où l'affectivité, l'émotion, l'empathie comptent plus que les savoirs. Il n'y a pas, aujourd'hui, « de modèles et de méthodes suffisamment solides pour traiter efficacement ces composantes de l'activité » (Montmollin in Barbier, 2011a, 199).

Comme on peut le constater, cet avertissement est à prendre en compte pour l'éducation spécialisée. L'expérience ne se construit pas seulement par l'exercice de l'activité, mais également par la capacité du sujet à revenir sur son action pour l'analyser et pour la reconstruire à un autre niveau. On peut en conclure que la prise de conscience, le processus par lequel le sujet réélabore ses conduites à un niveau supérieur, est une activité qui ne s'accomplit pas toujours spontanément. On doit alors penser le développement non seulement « comme le fruit d'une appropriation personnelle mais également comme un processus d'apprentissage socialement médiatisé comme le suggère Vygotsky » (Samurçay & Pastré, 1998, 124). L'analyse de l'activité se pose donc avec un double statut, celui de méthode et d'outil : méthode pour analyser la tâche accomplie et outil pour devenir acteur agissant sur sa situation de travail.

3.2.2.2 *Les savoirs d'action*

La notion de savoir d'action « paraît aujourd'hui rallier les suffrages les plus divers (éducation, formation mais aussi gestion et management, l'ergonomie et l'analyse du travail) et, d'une manière générale, dans la conduite des activités humaines » (Barbier & Galatanu, 2004, 5). À mieux l'analyser, ce succès est probablement dû à l'association de deux termes, savoir et action, traditionnellement opposés et complémentaires. Elle semble autoriser en effet le cumul, dans une « configuration qui se veut nouvelle, d'attributs sociaux attachés à la notion de savoir, notamment sa stabilité et sa transmissibilité, et à la notion d'action, notamment la désignation d'un rapport de transformation par un sujet dans son environnement » (Barbier & Galatanu, 2004, *Ibidem*).

Afin de pouvoir développer au mieux cette partie, il importe de stabiliser et définir d'entrée la terminologie spécifique relative aux savoirs d'action. En premier lieu, il est nécessaire de différencier les mots connaissance et savoir, souvent employés comme synonymes en distinguant leurs référents respectifs. Les connaissances sont « à la fois un processus et un produit, notamment le processus d'acquisition, d'intégration des savoirs par les individus, mais aussi le processus de mise au jour de conclusions, résolutions à partir de sa propre pratique. Les connaissances ont donc une dimension subjective forte. Les savoirs, par contre, « sont des énoncés stabilisés décrivant des propositions, des actes-actions, validés par un groupe. Certains sont durables, d'autres le sont moins. Les savoirs ont donc une dimension sociale forte ». (Wittorski, 2004, 62). L'auteur sépare les savoirs en trois sous-groupes : « *les savoirs dans l'action*, produits au cours de l'action attachés à sa réalisation; *les savoirs sur l'action*, produits par une réflexion rétrospective sur l'action : l'action se transforme en savoirs car elle est identifiée, reconnue, nommée et formalisée ; *les savoirs pour l'action*, produits au cours d'une réflexion anticipatrice de changements sur l'action » (Wittorski, 1998, 66).

Si les savoirs théoriques donnent à connaître les lois d'existence, de constitution, de fonctionnement du réel mais n'entretiennent pas de rapports opératoires directs avec les pratiques, « les savoirs d'action sont ceux que le praticien se forge par l'expérience et que les savoirs théoriques laissent dans l'ombre » (Malglave, 1998, 70). Par déduction, on pourrait supposer que les savoirs d'actions sont moins structurés et codifiés que les savoirs théoriques. C'est d'ailleurs pour cela que « toute confusion ou simplement toute adhérence trop étroite entre la théorie et la pratique est également funeste à toutes deux, en étouffant l'essor de la première et en laissant la seconde s'agiter sans guide » (Compte cité in Barbier & Galatanu, 2004, 11). Par conséquent, il nous semble important de signaler ici que l'entrée dans le paradigme scientifique de la validité des savoirs d'actions, remet en quelque sorte en discussion, dans la culture occidentale, l'opposition entre théorie et pratique. La pratique est devenue inséparable de la réflexion, de la recherche d'une solution, d'une activité psychologique intense. Essayer de résoudre une situation complexe c'est « résoudre d'une façon originelle et non-systématique les schémas d'action que l'on possède déjà, mais c'est aussi rechercher d'autres schémas d'action pour aboutir à la solution » (Mialaret in Barbier, 2011a, 180).

On remarquera ici comment le concept de schème vient servir de liaison entre la connaissance et l'action : en d'autres termes, le « schéma est à l'action ce que le concept est à la cognition, c'est-à-dire l'élément de base, constitutif de l'action, et celui qui en permet l'analyse » (Pastré, 2011b, 161).

On aura compris, les savoirs théoriques sont loin d'occuper la place de toute-puissance que la culture savante et l'école privilégient. Il existe dans les compétences de l'expert « beaucoup de savoir-faire (ou de savoirs d'action) qu'il est souvent incapable de restituer à autrui sous une forme explicite. Cette connaissance résulte principalement de l'expérience et des situations rencontrées » (Vergnaud in Barbier, 2011a, 277). Or, la dimension expérientielle est une composante majeure des savoirs d'action. L'expérience est entendue dans le sens que lui donne l'analyse des activités, c'est-à-dire « des constructions de sens que les sujets opèrent à partir, sur et pour leur propre activité, qu'ils reconnaissent ou qui sont reconnues comme leurs, en lien donc avec des attributions identitaires. Ces constructions sont considérées par les sujets et leur environnement comme des ressources pour la poursuite de leur activité » (Barbier, 2011b, 69). L'expérience n'est donc pas une entité uniforme ; elle est à la fois et indissociablement vécue, activité mentale et activité discursive. De plus, la construction de l'expérience est le produit d'interactions entre différents espaces d'activités, ayant chacun leurs règles propres, mais associés sous forme de configuration dans le développement de l'activité du sujet. En d'autres termes, « le travail de l'expérience, obligatoirement situé dans l'histoire des sujets, consiste en une itération constante entre vécu, élaboration et communication de l'expérience » (Barbier & Thievenaz, 2013, 9). Il est important de remarquer que le vécu est ici présenté comme une variable intimement liée à l'activité. Il est dans et pour l'activité et il opère en filigrane. Dans l'activité des éducateurs, le vécu détermine ainsi le système de valeurs et les modalités de résolution des situations complexes, car il détermine, dans la spécificité et l'unicité de l'action, les représentations et les schémas mentaux mobilisés par le sujet. Le vécu devient alors une transformation qui s'opère chez un sujet à l'occasion de son activité.

Une dernière caractéristique fondatrice du paradigme conceptuel des savoirs d'action est la réflexivité dans et sur l'action. La réflexivité est un processus qui permet de prendre de la distance, contester, comparer, vérifier la cohérence entre l'analyse et les stratégies mises en action dans une situation. Elle oblige à expliciter la pensée, à nommer et reconstruire l'action dans les situations complexes et à décomposer les actes professionnels en séquences logiques.

De plus, elle permet d'avoir accès au vécu, à l'expérience, et à la théorie mobilisée par le praticien. La réflexivité rend explicites et légitimes les expériences tacites. En conclusion, il semblerait qu'on ne puisse pas imaginer des activités professionnelles, et notamment celles de l'éducateur, sur la base d'un savoir purement théorique. Pour avoir une idée des fondements de l'intervention éducative en situation complexe, il est nécessaire de prendre en compte la part des connaissances issues des savoirs théoriques et la part de celles issues du rapport réflexif à la pratique, susceptible d'engendrer des savoirs d'action. La notion de compétence va-t-elle donc subsumer ces deux aspects qui semblent en éternelle opposition ?

3.2.2.3 *Entre psychologie ergonomique et approche ergologique de l'activité*

Dans cette dernière sous-section et avant d'aborder la notion de compétence, nous compléterons notre cadre théorique de référence par l'analyse de deux structures conceptuelles: la psychologie ergonomique et l'ergologie. Comme les autres disciplines abordées jusqu'ici, ces deux courants de pensée nous fourniront des éléments conceptuels importants pour l'analyse de notre corpus. En premier lieu, nous examinerons les analogies entre la psychologie ergonomique et l'ergologie. Puis nous présenterons les notions clés spécifiques à chacune que nous avons retenues pour servir de support à notre recherche. Sans rentrer dans les détails de l'histoire des deux paradigmes, qui n'est pas le sujet de notre présentation, nous commencerons par le trait commun qui est le plus évident : l'étymologie. "Ergonomie" est composée des mots d'origine grecque *ergon* (travail) et *nomos* (loi). "Ergologie" varie sa deuxième partie avec le mot *logos* (discours). Il est donc clair que dans les deux perspectives, l'objet d'étude commun est l'analyse du travail et notamment le travail et le rôle du sujet dans un contexte professionnel.

La psychologie ergonomique a pour objet principal les processus en jeu lorsqu'un sujet agit dans un contexte particulier, à savoir en situation de travail. L'ergologie ó ou tout au moins le courant de pensée qui fait référence à Schwartz et que nous privilégierons ó, définit son propre champ de recherche comme une analyse pluridisciplinaire, et pas seulement psychologique, des situations de travail. C'est une démarche qui tente de développer simultanément le champ des pratiques sociales et l'élaboration des savoirs formels. D'où une double confrontation : celle des savoirs entre eux et celle des savoirs avec les expériences d'activité considérées comme des matrices de savoirs. L'ergonomie agit pour transformer ou concevoir des situations de travail compatibles à la fois avec le confort et la santé des travailleurs et avec l'efficacité économique des entreprises (cf. Durrieu & Schwartz, 2001).

La tradition de la psychologie ergonomique de langue française s'est initialement développée sous le nom de psychologie du travail. Selon Rogalsky, (2007), le terme "ergologie" a été utilisé pour la première fois en 1925 par Le Sollier dans son acception actuelle, dans le cadre de l'École d'ergologie, qui existe encore au sein de l'Université libre de Bruxelles. L'ergologie ou Science du Travail regroupe l'ensemble des connaissances qui se rapportent au travail humain. Or, ces connaissances : l'étude du facteur humain dans le travail, l'étude du facteur technique et l'étude des facteurs sociaux, économiques, politiques et juridiques, éthiques dans le travail sont d'ordre très varié et appartiennent à des disciplines très différentes. La dernière occurrence correspond à deux mouvements intellectuels encore vivaces, le premier à Rennes autour du linguiste Gagnepain, le second à Aix-en-Provence autour du philosophe Schwartz. Les cadres théoriques mobilisés par Gagnepain et par Schwartz, qui reprend les études conduites par Oddone (1981), sont à certains égards opposés : ainsi le premier s'inspire du structuralisme de Lacan, le second de la philosophie du vivant de Canguilhem.

Si le terme d'ergonomie est maintenant fixé, il n'en va pas de même pour celui d'ergologie, qui fait encore aujourd'hui l'objet d'usages idiosyncrasiques au sein d'écoles intellectuelles plus ou moins étroites (cf. Vatin, 2006). L'ergologie développée par l'équipe de chercheurs de l'Université d'Aix-Marseille reprend les préconisations théoriques de la psychologie ergonomique et approfondit l'aspect de la connaissance des situations de travail afin de mieux intervenir sur celles-ci pour les transformer. Parmi les éléments constitutifs des deux structures conceptuelles, on retrouve dans l'ergologie comme dans l'ergonomie le même point de départ de l'analyse de l'activité de travail: la distinction entre le travail prescrit (c'est-à-dire ce qui est attendu du travailleur et formalisé dans des procédures, des directives, des marches à suivre, des codes, des programmes) et le travail réel (à savoir ce que le sujet fait en réalité). Les premiers à poser cette différence ont été Ombredane et Faverge. Deux perspectives sont à distinguer dès le départ en analyse du travail : celle du quoi et celle du comment : d'une part « la perspective des exigences de la tâche et d'autre part, celle des attitudes, des séquences opérationnelles par lesquelles les individus observés répondent réellement à la tâche » (Ombredane & Faverge, cités in De Terssac, 1998, 98).

Articulée à la distinction travail prescrit/ travail réel, une autre distinction centrale de l'ergonomie est celle de l'activité et de la tâche, développée par Jacques Leplat (Rogalski, 2000, 1). L'activité est une exécution d'une série d'actions et les représentations qui

l'accompagnent et qui la guident. La tâche correspond à l'ensemble des buts et procédures prescrits, aux performances exigées et aux normes de qualité, mais aussi à l'environnement physique de réalisation du travail. À une tâche correspondent des objectifs, des moyens et des conditions de réalisation : elle est prescrite, c'est un modèle du travail. La tâche prescrite décrit de façon ordinaire la façon d'effectuer le travail et dépend de la représentation que s'en fait son concepteur. Toute activité de travail serait ainsi encadrée par des éléments de prescription, même s'ils sont peu développés (Leplat, 1997).

En somme, à partir du moment où il y a activité de travail, c'est en réponse à des tâches dont l'aspect prescriptif est plus ou moins détaillé, contraignant et négociable localement. Par rapport à nos préoccupations heuristiques, ces deux couples de l'ergonomie nous ont aidé d'une part à repérer les représentations qui déterminent l'action, notamment la façon dont sont interprétées les consignes de travail, d'autre part à analyser la description du travail réellement effectué et les justifications qui l'accompagnent. Dans l'approche ergologique, l'activité est définie comme un élan de vie, qui synthétise, croise et noue tout ce qu'on se représente séparément : corps/esprit, individuel/collectif, fait/valeur, privé/professionnel. Ce regard sur l'activité a pour but de produire des connaissances sur ce que vivent les personnes, en saisissant au plus près les entrecroisements de savoirs et de valeurs générés par des situations réelles vécues. Selon Schwartz et Durrive (cf. Schwartz & Durrive, 2003, 26-28), entre le prévu et l'advenu, l'activité humaine développe quatre caractéristiques : 1) l'universalité de l'écart entre prévu et advenu ; 2) sa resingularisation par le sujet lorsqu'il est amené à le gérer ; 3) la diversité des rationalités convoquées ó celles de la conscience et celles du corps-soi ó ; 4) les valeurs et le débat de normes intérieur qui guide les choix.

Si l'on ignore ces débats de valeurs, on ne comprend pas le travail. L'écart entre tâche prescrite et activité réelle est donc au centre de l'analyse des deux mouvements de pensée que nous venons d'examiner. Tous deux s'accordent sur le constat que la compétence professionnelle est entendue comme « la ressource nécessaire à combler cet écart : le sujet ne montre sa compétence (et il en a besoin) qu'à partir du moment où suivre les ordres ne suffit pas pour produire les transformations du monde qu'il adresse à d'autres » (Leplat & De Montmollin, 2001, 44). La psychologie ergonomique a eu un rôle déterminant dans la naissance de la didactique professionnelle et des théories de l'action car « elle a fourni, pour ainsi dire, un premier cadre de référence aux chercheurs de ces nouvelles disciplines » (Maulini, 2010, 23), tandis que l'ergologie est intervenue plus tardivement pour élargir ce

cadre de référence aux disciplines qui pouvaient rendre compte des choix et de l'engagement du sujet à partir de valeurs.

En conclusion, l'interaction de ces deux disciplines de recherche nous aura permis de mieux comprendre comment l'activité est considérée dans son ensemble. Pour la psychologie ergonomique, l'homme au travail est, par principe, placé dans un continuum entre deux positions, celle du sujet en tant qu'acteur, et celle du sujet comme l'organisme siège de processus. Pour les ergologues, l'étude de l'activité implique une co-construction de différents types de savoirs. Pour comprendre ce qui se passe dans le travail, l'ergologie sollicite une double confrontation des savoirs : des savoirs d'expérience des travailleurs avec les savoirs académiques et des savoirs académiques entre eux, ce qui renvoie à la pluridisciplinarité et à l'articulation avec, entre autres, l'ergonomie, l'économie, les sciences du langage, la sociologie, l'histoire, la psychologie et le droit. Les ergologues nous rappellent aussi que la notion de valeur est très importante, car le travail suppose l'engagement du sujet dans l'activité : une activité paraît abstraite et décontextualisée si elle n'est pas resituée dans le parcours de vie du sujet. On comprend immédiatement la nécessité de ces approches pour l'étude de la formation et du travail quotidien des éducateurs.

3.2.3 Les théories des compétences

Si l'on interroge n'importe quel moteur de recherche sur Internet sur la notion de compétence, on se rend immédiatement compte de son extrême complexité et de sa propension à échapper à toute tentative de cadrage ou de définition. Pourtant, aujourd'hui, cette notion est devenue le mot clé de l'organisation professionnelle en Europe. C'est fondamentalement en raison de sa complexité que nous avons voulu présenter la notion de compétence en Europe en amont de notre travail sans l'interroger, mais en montrant l'opérationnalité politique du terme, qui se traduit notamment par la possibilité théorique de libre circulation des savoirs et des compétences professionnelles. Nous avons le sentiment que cette notion était presque devenue un postulat, selon la définition que le dictionnaire Larousse, donne à ce terme : « une proposition que l'on demande d'admettre avant un raisonnement, que l'on ne peut démontrer et qui ne saurait être mise en doute ». Pour autant, il n'était pas question de tomber à notre tour dans cet aveuglement et d'admettre, sans réflexion, le dogme qui est devenue dans le champ de la formation et de l'éducation l'approche par compétences.

Nous avons voulu comprendre si et comment ce postulat s'articule avec le travail social européen, tout en gardant présent à l'esprit le fait qu'en France, mais pas en Italie, la formation des travailleurs sociaux est déclinée et finalisée par l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques. Mais, avant de nous lancer dans une analyse plus approfondie, nous allons réfléchir à la meilleure façon d'aborder cette notion, car en France notamment mais pas seulement, la notion de compétence suscite aujourd'hui de nombreuses perplexités, voire des résistances. Force est de constater que, bien souvent, les travaux disponibles « se cantonnent à définir les ingrédients de la compétence sans proposer une théorie de sa construction, ce qui conduit à constater d'une part une grande diversité et une grande divergence de définitions sans articulations évidentes les unes aux autres, et d'autre part une difficulté évidente, pour les praticiens, à les opérationnaliser » (Wittorski, 1998, 57). Ceci expliquant sans doute cela, comme le laisse entendre le témoignage suivant.

Compétent c'est être professionnelle, être diplômée, avoir des techniques que l'on nous a appris en formation, la compétence c'est ça. Pour moi on peut être compétent, même si on est dans un échec dans un projet, on peut se dire un échec fait qu'à un moment donné on va comprendre que quelque chose ne va pas et on va être compétent dans autre chose et on va lui trouver un autre projet. Voilà, je ne sais pas si tu arrives à me suivre! (EP2 FA FR)

Mais alors, pourquoi appeler cette sous-section "Les théories des compétences", presque en allant à contre-courant ? Nous pourrions invoquer trois raisons. La première, la plus directe, c'est que la notion de compétence, dans l'université italienne – qui nous le rappelons, coordonne la formation des éducateurs – est devenue une véritable théorie et donc est abordée selon l'approche scientifique "classique". La deuxième, c'est que même les études françaises en la matière ont dû prendre cette notion en compte et l'analyser en la théorisant. La troisième c'est que nous désirions vraiment nous donner les moyens de déconstruire le postulat des instances européennes qui ont vulgarisé la notion sans la définir. Ce postulat qui a le mérite d'avoir posé la nécessité de la libre circulation des professionnels dans le continent, a eu aussi selon nous l'inconvénient d'arrêter prématurément la réflexion sur ce terme présent dans la culture anglo-saxonne mais pas dans la culture latine, ce qui est l'un des obstacles qui ont empêché de mettre en place un véritable système de transferts d'expériences et de connaissances.

De nombreux auteurs ont souligné l'extrême difficulté de définir une notion si controversée que plusieurs chercheurs «ont décidé de l'écarter pour absence de consistance scientifique » (Pastré, 2011a, 64). Dans ce magma scientifique et épistémologique et en gardant à l'esprit la complexité de cette notion, nous essaierons de suivre notre fil rouge, en allant chercher les

réflexions, les définitions et les débats qui nous ont aidé à analyser notre corpus. Nous avons donc organisé cette sous-section en trois points : dans un premier temps, nous montrerons comment la logique de compétence est devenue une logique de qualification. Analyser ce changement terminologique nous permettra davantage de comprendre comment cette notion-pivot est devenue fondatrice, jusqu'à devenir une référence normative dans le champ de l'éducation et de la formation professionnelle. Par la suite, nous aborderons les différents problèmes que pose cette notion à travers une rapide revue de la littérature des travaux d'analyse sur la notion de compétence effectués en Italie. En troisième lieu, nous nous focaliserons sur le passage, incontournable pour les métiers du social où le travail est par définition un travail d'équipe, de la notion de compétence individuelle à celle de compétence collective. En effet, comme le suggère la trame de notre recherche, si on arrive à déterminer un corpus de compétences collectives et à comprendre comment elles se constituent, on peut imaginer un ensemble de pratiques identifiées et transférables d'un pays à l'autre. Cet éclairage sur la notion de compétence nous permettra de mieux comprendre les processus de construction et les enjeux des référentiels professionnels de formation, d'activité ou de certification, qui désormais règlent les processus de formation à toutes les activités professionnelles.

3.2.3.1 *De la logique de qualification à la logique par compétences*

Aucune présentation de la logique de compétence professionnelle ne peut être conduite sans penser au contexte historique de son déploiement dans les stratégies et les pratiques professionnelles en France depuis vingt ans ni sans retracer sa filiation avec la logique de qualification. Il nous semble, en effet, primordial d'analyser comment cette notion s'est imposée dans le discours professionnel au fil du temps au détriment de la logique de qualification, qui jusque là déterminait les capacités du travailleur. Au croisement de plusieurs disciplines, sociologie et management, mais aussi ergonomie, droit, économie, psychologie, et sciences de l'éducation, le thème de la compétence, « omniprésente actuellement dans les sciences sociales, a partiellement masqué le thème de la qualification qui tenait le devant de la scène jusque dans les années 1990 » (Coutrot, 2005, 198). Avant d'examiner les définitions, les théorisations et les applications du mot "compétence", nous allons approfondir la notion de "qualification". Selon l'approche des théories de l'action, « la qualification est définie comme un énoncé attributif de valeurs à des activités, à des sujets ou à des environnements » (Barbier, 2011b, 107). Le dictionnaire Robert précise que le mot dérive du latin *qualificatio* et détermine l'action ou la manière de qualifier. Ce terme est apparu au milieu du XX^e siècle

pour rendre compte de la formation et de l'aptitude professionnelle de l'ouvrier. En règle générale, la qualification témoigne de compétences professionnelles et se rattache à une certaine hiérarchie des emplois dans l'organisation du travail. Dans le domaine du travail social, la qualification se rattachait à la détention des titres ou diplômes nationaux.

Nous avons présenté, dans notre première partie, le RNCP qui règle les différents niveaux de qualification en travail social. Qualification et certification sont étroitement liées l'une à l'autre. D'un point de vue historique, les deux notions suivent une chronologie bien précise avec des dominantes différentes dans le discours professionnel : période 1945-1980 pour la qualification, années 1990-2000 pour les compétences. En ce qui concerne la première période, le contexte de naissance de la logique de qualification était fondé sur la nécessité d'un système de hiérarchisation des emplois et des salaires commun à l'ensemble des professions. À titre d'exemple, on rappellera ici les arrêtés Parodi-Croizat de 1945-1947 qui déterminent une grille de classement des ouvriers en manœuvres, spécialisés et professionnels ou qualifiés afin de régler l'attribution des salaires fixés à l'époque par l'État, et la loi sur les conventions collectives en 1950. Dès 1950, la notion de qualification traditionnelle se divise : un premier type de légitimité reposant sur l'expérience se trouve progressivement supplanté par un second type reposant plus sur le savoir théorique et le diplôme. Cet éclatement de la qualification « entraîne une crise des modes de commandement et une remise en cause des rapports hiérarchiques existants » (Coutrot, 2005, 199). À cette époque, la qualification avait un sens très large de « reconnaissance par l'employeur ou la revendication par le salarié de toutes les qualités de son travail qui importent pour la production, qu'il s'agisse du zèle avec lequel il l'accomplit [í], de la compétence et de l'expérience qu'il mobilise, et même du potentiel qui pourra montrer sa capacité d'initiative et d'apprentissage » (Reynaud, 2001, 12). Ce modèle reposait sur trois composantes : « un fort degré d'objectivation des critères de classification des emplois (niveau de diplôme, durée d'ancienneté dans un poste) ; une homogénéisation de la représentation du travail autour d'un nombre restreint de catégories ; une intégration systématique dans le cadre légal et conventionnel de négociation collective » (Brochier, 2010, 5). Dans les années 1960, la notion de compétence a été fortement associée à celle de prestation, entendue comme un comportement ou une série de comportements finaux observables et mesurables, et à celle de devoir, comme simple procédure exécutive d'une séquence comportementale. Depuis, la définition de compétence a subi différentes modifications. À partir des années 1970, « la logique par compétence commence à rentrer progressivement dans les débats et elle s'imposera définitivement avec un acte fondateur

symbolique, notamment l'accord ACAP 2000 signé en 1990 dans la sidérurgie » (Brochier, 2010, 7). La mise en place des logiques de compétences dans les années 1990 apparaît comme un système de « critères classant dans lesquelles, à côté des caractéristiques du poste sont évaluées certaines caractéristiques comportementales de l'individu, telles que l'autonomie ou la responsabilité » (Coutrot, 2005, 200). Des chercheurs ont identifié une cause susceptible d'avoir joué un rôle dans le passage d'un modèle à l'autre : ils mettent en évidence un obstacle majeur dans la logique de qualification qui s'exprime par la difficulté à répondre à la question de savoir si la qualification est celle du travail ou celle du travailleur. Une première réponse est de distinguer qualification comme processus, de définir des critères de classification « et comme résultat, notamment être doté d'une qualification, se situer dans cette classification » (Stroobants 1993 cité in Coutrot, 2005, 202).

Par ailleurs, De Terssac nous rappelle que trois phases ont été proposées pour expliquer l'évolution et les conceptions des qualifications : « la qualification en termes de "faire" -dans les années 1970, ensemble des capacités et des connaissances socialement définies et requises pour réaliser un travail- ; la qualification en termes de "savoir-faire" -dans les années 1980, la complexité croissante des tâches, la variabilité des contextes demandent l'intervention humaine pour coordonner les dispositifs techniques- ; la qualification en termes de "savoir-que faire" -dans les années 1990, pour être en mesure de gérer les situations qui sont peu définies et dans lesquelles les contextes d'action sont peu structurés, notamment l'interaction entre les hommes » (De Terssac in Barbier, 2011a, 225-226). Cette distinction sémantique entre qualification du travail et qualification des travailleurs a profondément modifié le circuit classique certification-qualification-professionnalisation en travail social. Désormais, la compétence est la capacité individuelle de répondre à un ensemble de situations complexes. Le débat est vif. Si il est généralement admis que la « certification est une reconnaissance de la qualification, de l'aptitude à exercer un métier, certains n'hésitent pas à dire que la détention d'un diplôme ne suffit plus à garantir les compétences recherchées dans un emploi » (Tranche cité in Barreyre & Bouquet, 2006, 477). Autrement dit, si le diplôme n'est plus la garantie d'un niveau de qualification adaptée, l'axe certification-qualification, au moins dans le travail social, est clairement en crise. Pour Dubar, et plus particulièrement dans les métiers de l'intervention sociale, les compétences sont clairement opposées à la qualification. En effet, « la compétence c'est le résultat de parcours professionnels et personnels les plus enrichissants possibles, à travers des organisations qualifiantes les plus variées et l'exercice des responsabilités les plus diverses. C'est l'inverse de la qualification statutaire de ceux qui

sortent d'une formation spécialisée pour occuper le même emploi et exercer le même type d'activité toute leur vie » (Dubar, 1997, 68). Se pose alors un double problème : comment repérer les compétences supplémentaires nécessaires et comment les évaluer ? En conclusion, analyser le glissement de la logique de la qualification à la logique de la compétence, signifie aussi souligner une profonde mutation, une crise du mode d'organisation du travail. Ce changement d'un paradigme à l'autre se localise dans un moment historique bien précis, celui de la fin du travail de conception fordiste et du début d'une nouvelle organisation du travail qui ne se limite plus à l'exécution de la tâche, mais qui demande des capacités personnelles d'analyse, de jugement et d'autonomie, autrement dit des capacités intrinsèques et non directement formalisées par la logique de la qualification. Par conséquent, la conception de la compétence, pour un métier donné, n'est pas forcément généralisable à un autre. Les compétences attendues sont donc bien fonction de la représentation que les professionnels ont de leur métier. Chaque profession privilégie certains schémas-type, certains modes de fonctionnement, qui ont de l'importance en raison du contexte de l'action. En somme, une compétence étroitement liée à l'identité professionnelle. Dans ce sens alors, la compétence devient aussi une catégorie de la pratique.

3.2.3.2 Pour une théorisation de la notion de compétence

Comme nous l'avons vu, le concept de compétence renvoie à un débat dont les origines sont plutôt complexes et qui, dans le temps, s'est enrichi grâce à une pluralité d'apports théoriques et pratiques provenant de différents contextes. Le passage de la logique de la qualification à celle des compétences a eu comme résultat une production et une tentative de définition qui a questionné toutes les disciplines du savoir. Déterminants, en ce sens, ont été les développements et les croisements entre les théories philosophiques, psychologiques, sociales et les pratiques existant dans le monde du travail. Chacune de ces approches a apporté une contribution significative à la construction de cette notion, complexe et encore en attente d'une définition stable. En effet, il « n'existe pas un discours théorique stabilisé permettant de définir précisément ses attributs. Malgré cela, la compétence se situe à l'intersection de trois champs : le domaine du parcours de socialisation, de la biographie ; le domaine de l'expérience professionnelle, et le domaine de la formation » (Wittorski, 1998, 57). Par conséquent, nous ne ferons pas ici l'histoire longue et complexe du succès de cette notion, mais en retracerons simplement quelques lignes de force qui nous ont permis de répondre à un certain nombre de questionnements de notre recherche. L'objectif de cette sous-section est de faire une sorte d'état de l'art, mettant en exergue les réflexions et les analyses de plusieurs

chercheurs, et, dans l'impossibilité de proposer toutes les approches, donnant une priorité aux trois approches théoriques les plus importantes pour notre recherche : la didactique professionnelle, les théories de l'action et l'approche ergonomique. En effet, le choix de ces trois approches nous a permis, dans l'analyse du corpus, de mieux cerner la question de la production de savoirs localisés dans l'action et de mettre en relation ces savoirs localisés et la question de l'apprentissage.

"Compétence" « vient du latin *competentia* et cela signifie capacité, expertise, aptitude, qualification » (Tranche cité in Barreyre & Bouquet, 2006, 478). Pendant longtemps, réservé au domaine judiciaire, il désignait, tout à la fois, l'espace dans lequel une personne pouvait exercer son autorité et le fait qu'elle disposait des moyens, en termes de formation mais aussi de pouvoir institutionnel, pour l'exercice de cette autorité. Par glissements successifs, cette notion de compétence en est venue à « désigner la capacité d'une personne à agir d'une façon pertinente dans une situation donnée pour atteindre des objectifs spécifiques » (Meirieu, 2010, 2). Si l'on garde à l'esprit l'hypothèse que l'apparition de la logique de compétences correspond à la recherche d'une nouvelle organisation du travail, on ne s'étonnera pas qu'une des premières définitions de ce concept ait été donnée par le Conseil National du Patronat Français, l'ancêtre du Medef, en 1998. Dans ce contexte, la compétence a été définie comme une « combinaison de savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis, qui se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable ». (CNPFP, 1998, 48). C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer. Si nous lisons plus attentivement cette définition, nous remarquons plusieurs anomalies : d'abord la remise en cause du schéma qualification-professionnalisation. Il n'est jamais fait référence au diplôme. En deuxième lieu, la promotion et la valorisation du travail dans l'action et donc de l'activité et des savoirs en activité. L'éducatrice confirme cet aspect :

Per me le competenze sono un insieme di caratteristiche, di qualità che l'educatore possiede e che si porta dietro. Esse possono aumentare, diminuire o possono cambiare e che fanno parte del tuo bagaglio lavorativo e umano¹⁰³. (EPI FA IT)

Ce que la qualification rajoutait à la compétence était une hiérarchie et une quantification. La qualification est davantage du côté de l'inscription et de l'organisation des compétences dans

¹⁰³ « Pour moi, les compétences sont un ensemble de caractéristiques, de qualités que l'éducateur possède et qu'il porte en lui. Elles peuvent augmenter, diminuer, ou peuvent changer, mais font partie de ton bagage professionnel et humain », (TdR).

un système de classification des emplois. C'est précisément ce système de classification qui est remis en cause par « des pratiques de définition du travail par rapport non plus aux qualifications mais aux compétences » (Wittorski, 1998, 58). En effet, confirme Piot, « la notion de compétence, issue du monde industriel anglo-saxon, traduit parfaitement, dans les mondes professionnels, l'exigence de performances dans un univers devenu concurrentiel. Elle se substitue à la notion de qualification à partir de laquelle un diplôme d'un niveau donné ouvrait droit à des activités professionnelles et un niveau de rémunération négocié au niveau collectif » (Piot, 2009, 261-262).

Sur un plan plus théorique, la notion de compétence fait irruption dans le vocabulaire de l'ergonomie à la fin des années 1980. Pour les ergonomes, les compétences sont des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. Elles « sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche » (De Montmollin in Leplat & De Montmollin, 2001, 11-12).

Le rapport de la didactique professionnelle à la notion de compétence est plutôt ambivalent. Il lui est impossible de s'en séparer, d'autant qu'à l'heure actuelle, toutes les formations professionnelles sont déclinées en domaines de compétences. Même si certains chercheurs ont essayé de préciser cette notion en distinguant dans la notion de compétence les plans des représentations, de l'organisation de l'activité et des instruments, (notamment Samurçay et Rabardel in Pastré & Samurçay, 2004), il n'en reste pas moins que les représentants les plus connus de cette discipline de recherche ont pris le parti d'analyser le développement dans l'activité professionnelle à travers l'analyse du travail en privilégiant le point de vue de Vergnaud, qui soutient l'idée que la notion de compétence n'est pas un concept scientifique, et le rapport schème-situation vu *supra*. La didactique professionnelle semble être avant tout une didactique qui s'intéresse à la transmission des savoirs professionnels. Pour Vergnaud, c'est le concept de schème, qu'il définit précisément et de manière scientifique, qui est le correspondant pragmatique de la compétence. Pastré choisit cette entrée à partir du constat que la notion de compétence a évolué avec les transformations du travail. Il repère quatre modifications majeures : une forte augmentation des situations de résolutions de problèmes au sein même du travail ; le développement et l'introduction de l'informatique, y compris dans le travail social, qui a rendu le travail moderne plus abstrait ; la crise de la prescription de la

tâche, typique de l'approche ergonomique et ergologique, notamment avec la multiplication de travaux à faible prescription ; l'importance croissante des environnements dynamiques à la fois dans l'évolution du travail et dans son analyse.

Ces mutations du travail ont fait « passer la notion de compétence d'une compétence exécution à une compétence adaptation » (Pastré, 2011a, 70), en mettant plus l'accent sur la capacité d'adaptation que sur celle d'exécution. La conséquence directe a été un éclatement de la notion. En effet, « savoir exécuter, savoir diagnostiquer et savoir combiner sont des facettes toujours intimement liées dans les situations dynamiques de travail. Le développement professionnel dans un tel contexte devient de plus en plus la montée en abstraction de compétences contextualisées » (Pastré, 2011a, 76). Dans cette approche donc, la compétence est tout ce qui est engagé dans l'action, c'est-à-dire l'ensemble de connaissances, des savoir-faire, des heuristiques, des schémas-types, bref tout ce qui permet d'arriver au résultat sans apprentissage nouveau. Wittorski (1998, 63-64) repère cinq types d'acquisition des compétences: *l'action seule* ó apprentissage sur le tas ó; *la combinaison action-réflexion sur l'action* ó itération entre une démarche d'essais-erreurs et une posture de réflexion/questionnement par rapport à la situation et à l'action produite ó; *la réflexion rétrospective sur l'action* ó exercice de la pensée sur les actes ayant comme finalité la formalisation ó; la réflexion anticipatrice de changement ó exercice de la pensée sur les actes ayant comme finalités le changement ó; *l'acquisition de savoirs théoriques* ó processus d'intégration/assimilation des savoirs nouveaux ó.

Pour les ergologues la détermination des compétences au travail est un paradoxe car c'est une question à la fois nécessaire et insoluble : « c'est simplement impossible de donner l'illusion d'une définition possible de la compétence séparable des conditions qui, au jour le jour, rendent compte simplement de notre capacité à vivre. Il n'est pas pensable de pouvoir traiter des compétences indépendamment des normes et des caractéristiques qui définissent tout processus ergologique » (Schwartz, 1997, 14). On remarquera que, dans tous les usages du terme "compétence", on retrouve toujours trois dimensions : mettre en œuvre une habileté, et non pas seulement de se dire capable de le faire; à l'intérieur d'une famille de situations identifiées, car une compétence renvoie toujours à un espace particulier, à des données concrètes spécifiques ; et en réalisant les tâches qui permettent de résoudre efficacement un problème puisque une compétence doit être opérationnelle et, quand elle est mise en œuvre, doit transformer les données sur lesquelles elle s'est exercée (Meirieu, 2010, 2).

Pour d'autres auteurs, cette notion est une notion faible pour des enjeux forts : pour définir la compétence il est nécessaire de prendre du recul, car les composantes de la compétence sont en éternelle évolution, parce que le monde du travail change. La notion doit être donc contextualisée dans le temps et en fonction de l'interprétation qu'en fait chaque acteur du monde du travail.

Le Boterf propose une classification qui décline cinq composantes articulées selon trois niveaux : l'individu ou le groupe acteur de la compétence, le contexte social proche, et la société. La composante cognitive comprend les représentations cognitives, les schémas et les théories implicites mais aussi les attributions de sens aux situations. La composante affective, est le moteur de la compétence et implique l'image de soi et l'investissement émotionnel. La composante sociale comprend la reconnaissance effective de la compétence par le contexte immédiat et l'organisation en général. La composante culturelle, directement liée à la culture du travail est le cadre de référence qui donne forme aux compétences. La composante praxéologique renvoie à l'aspect visible de la compétence, c'est-à-dire aux prestations qui peuvent être objet d'évaluation (cf. Wittorski, 1998, 60-61). Trois dimensions émergent dans lesquelles les différentes composantes trouvent une place et une possibilité d'exploration : une dimension subjective, une dimension intersubjective ou sociale et une dimension objective. En particulier, la dimension sociale ou intersubjective se réfère en priorité au contexte social et à la perception que chacun a de son propre rôle et de sa position dans le groupe. Par ailleurs, il faudrait tenir compte de ce que les psychologues du travail (notamment Clot, 1999) et les ergonomes (voir Leplat, 1995) appellent les compétences incorporées à l'action : autrement dit, les compétences tacites, difficilement explicitables, qui font corps avec les actions et sont très liées au contexte. Elles sont mobilisées essentiellement dans des situations connues de l'acteur et s'apparentent à des "routines" réalisées sans nécessiter de raisonnement.

Pour Perrenoud (2000), il s'agit de sortir des problèmes conceptuels pour se focaliser sur le passage de la définition de la compétence à l'inventaire des compétences effectivement requises par tel ou tel métier. Ce qui nous amène à introduire « la notion de situation professionnelle et à adapter une méthode de constitution de familles de situations appelant une compétence spécifique » (Perrenoud, 2001, 4). Recoupant le couple de notions schème-situation, la notion de famille de situations proposée ici nous aidera à mieux comprendre si les compétences mobilisées dans un groupe de situations-problèmes ó comme celles observées

dans les structures éducatives italiennes et françaises ó, permettent de cerner un socle de compétences communes exercées par les professionnels en situation. Nous aurons compris que cette notion convoque deux dimensions, celle de la connaissance, la théorie, mais aussi celle de l'opérativité technique, l'intelligence résolutive. Sous cet éclairage, les compétences prennent un caractère contextuel, situationnel et concret. Á l'heure actuelle, cette notion évoque pas seulement le savoir, mais la capacité d'employer ce savoir dans une action, en situation réelle, selon les valeurs de celui qui conduit l'action. Malgré tous les efforts d'explicitation et d'adaptation, la notion de compétence et la logique par compétences restent un sujet très délicat. C'est sans doute la raison pour laquelle on trouve aujourd'hui chez de nombreux chercheurs de violentes attaques contre la logique de compétence. Le philosophe Le Goff observe qu'au-delà du discours pseudo-savant et de la confusion du discours sur les compétences, se développe une approche bien particulière du travail humain. Celui-ci est appréhendé en termes de mécanismes et de comportements élémentaires que l'on décompose à l'extrême et instrumentalise en vue d'objectifs à atteindre. En effet, « découpée et mise à plat en termes de compétences parcellisées, codifiées dans de multiples catégories et schémas, l'activité professionnelle est réduite à une machinerie fonctionnelle qu'on prétend maîtriser et perfectionner en vue d'en améliorer les performances » (Le Goff, 1999, 33).

De même, la philosophe Del Rey, s'accorde à dire que les finalités des politiques éducatives sont fondamentalement économiques. Pour elle, l'approche par compétences s'articule bien, trop bien même, à l'exigence économique-politique dans la mesure où « le concept de compétence permet de modéliser des comportements susceptibles d'être adaptés, efficaces, favorisant ce qu'on nommera la réussite dans la vie. Cette modélisation rend à son tour possible la mise sous la mesure économique de la dimension pédagogique de l'éducation et le pilotage des systèmes éducatifs » (Del Rey, 2012, 16). Pour l'auteure, dans la société de la connaissance voulue par l'Union Européenne, l'économie la plus performante est celle qui sait investir en priorité sur la ressource humaine. Et de quoi est faite la ressource humaine ? De compétences. Investir sur la formation, c'est investir sur le capital humain qui, par l'acquisition de compétences, se valorise. La logique des compétences serait donc, en dernière instance, une stratégie économique et politique. Pour Vergnaud, l'idée de compétence consiste à mettre le doigt sur ce « qui fait la différence entre un individu et un autre dans un poste de travail, ce qui fait la différence entre une équipe soudée et opératoire et une autre, ce qui fait la différence entre une entreprise et ses concurrents » (cf. Vergnaud, 1995).

3.2.3.3 De la compétence individuelle à la compétence collective

En nous appuyant sur la famille de situations qui mobilisent la même compétence de Perrenoud, et le schème organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations de Vergnaud (2001, 4), nous allons ici aborder une facette de la notion de compétence qui a beaucoup compté dans notre recherche. En effet, nous avons jusqu'ici abordé la compétence individuelle. Mais que les compétences soient portées par les personnes « ne doit pas conduire à la conclusion erronée selon laquelle la compétence serait uniquement une affaire individuelle. À l'image des deux faces d'une médaille, toute compétence comporte deux dimensions indissociables : individuelle et collective » (Le Boterf, 2006, 68). La compétence collective est définie comme « une intelligence pratique des situations événementielles » (Zarifian, 1995, 7).

Pour un éducateur, il est fondamental de participer, à travers ses pratiques, directement ou indirectement, à la construction de la dimension collective des compétences. En effet, au sein d'une équipe, les informations s'échangent, les analyses se confrontent, les représentations s'uniformisent, les savoir-faire se mutualisent et les raisonnements et le sens de l'action s'élaborent en commun en générant ainsi des compétences collectives. Les compétences collectives ne suppriment pas les compétences individuelles. Elles sont « l'ensemble de savoir-agir qui émergent d'une équipe de travail, combinant des ressources endogènes de chacun des membres, des ressources exogènes de chacun des membres et créant des compétences nouvelles de combinaison synergique de ressources » (Amherdt & al., 2000, 31).

Le partage des compétences collectives rejaille sur l'accroissement des compétences détenues individuellement par chacun des acteurs. Ces compétences collectives se constituent d'une langue et d'une identité commune, dans le sens d'une possession d'un jargon professionnel qui permet de gagner du temps dans l'énonciation qui est abrégé et codifié, en évitant ainsi commentaires et explications. La compétence collective a ses caractéristiques propres : elle est « finalisée (et non abstraite), contextualisée, spécifique et produite en fonction de la représentation que s'en fait/construit l'acteur (sa production est dépendante des façons de voir et de penser la situation) » (Wittorski, 1998, 59). La pratique est la résultante des compétences individuelles et collectives mises en acte et de la réflexion sur l'expérience communiquée et partagée avec d'autres professionnels qui se reconnaissent en elle. De ce fait, « *testimonia la competenzaa di un individuo o di un gruppo, nonché la sua storia, la sua filosofia o la cultura*

che l'ha prodotta »¹⁰⁴ (Milani, 2013, 29). Michaux considère la compétence collective comme des savoirs et savoir-faire tacites, partagés ou complémentaires et la capacité répétée et reconnue d'un collectif à se coordonner pour co-construire des solutions finales. La compétence collective est faite de compétences individuelles, mais elle n'en est pas la simple combinaison, encore moins l'addition » (Leplat & De Montmollin, 2001, p.161). Chaque collectif de travail, grâce à ses expériences accumulées, élabore ses propres règles du métier. Celles-ci définissent ce qui est admis ou non de faire, ce qui peut être accepté et ce qui serait déplacé, et ce qui correspond aux "règles de l'art". L'analyse des situations de travail fait apparaître la nécessité pour un professionnel de pouvoir se référer aux normes et règles de son milieu professionnel d'appartenance pour construire avec sécurité et pertinence sa propre "façon de s'y prendre", sa propre "façon d'agir".

Nous aurons compris ici l'importance des compétences collectives, notamment dans l'acceptation des compétences clés du métier, car l'activité individuelle met en œuvre des représentations fonctionnelles qui contribuent à leur orientation dans l'activité. C'est pourquoi nous avons voulu analyser les réunions d'équipes. À partir de la relation entre compétence individuelle, culture professionnelle collective et création d'un langage spécifique, nous voulions comprendre comment se construit l'action dans une situation complexe comme celle d'un éducateur en contact quotidien avec des usagers en situation difficile.

Les compétences collectives ont donc des spécificités qui leur appartiennent : elles sont des moyens d'analyse, d'articulation et de régulation de compétences individuelles, et, surtout, elles permettent de faire ressortir un code commun de comportement et de lecture des comportements dans des situations complexes. Retour et Kromher identifient quatre facteurs principaux, ou attributs constitutifs, qui expliquent la construction des compétences collectives : « le référentiel commun (ou représentation de référence, construit pour servir à la préparation et à la réalisation de l'action collective) ; le langage partagé (il permet une économie de coûts de transaction pour les individus engagés dans l'action et constitue un élément clé de l'identité collective) ; la mémoire collective (activée par les individus dans la préparation et/ou la réalisation de l'action) ; l'engagement subjectif (qui renvoie à la prise d'initiative des individus pour rendre des arbitrages locaux, prendre des décisions en situation d'incertitude) » (Retour & Kromher, 2011, 51-52).

¹⁰⁴ « Elle témoigne de la compétence d'un individu ou d'un groupe, mais de son histoire, sa philosophie ou la culture professionnelle qui l'a produite », (TdR).

En conclusions, l'étude approfondie de notions-clés tels qu'identité, identité professionnelle, compétence individuelle et collective et langage professionnel nous permettent de nous outiller théoriquement et favoriser ainsi le décodage et l'analyse des données produites par nos protocoles de recherche. Il s'agit désormais de présenter l'ensemble du corpus de notre thèse et la méthodologie employée pour le recueil des données. Ceci sera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce quatrième chapitre est consacré à la présentation de notre terrain d'enquête, de notre méthodologie et des protocoles de recherche utilisés pour déterminer la composition de l'échantillon. Nous commencerons par le terrain, c'est-à-dire « les situations ou les lieux empiriques où le chercheur va collecter des données, construire ses corpus » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, 568). Le terrain se construit, se choisit. En effet, « le terrain est le produit de différentes décisions : choisir les lieux plus pertinents au regard de la problématique, convaincre les acteurs concernés, expliquer le sens de sa présence, obtenir des autorisations comme dans les situations d'enseignement ou de travail, construire ses observations, décider des méthodes de recueil de données : écrire, enregistrer, placer des caméras vidéo » (*Ibid.* 570). Du coup, à l'usage du cadre théorique pluriel que nous venons de présenter, notre échantillon de recherche est mixte : formé par des étudiants, des formateurs et des professionnels de France et Italie représentant les deux secteurs d'activités de la profession d'éducateur, inadaptation sociale et handicap. Nous avons croisé plusieurs méthodologies et mis en place huit protocoles de recherche, les deux premiers dédiés à la transférabilité des savoirs et les six autres consacrés à la transférabilité des savoirs d'action.

L'objectif de ce chapitre est d'une part de présenter, justifier et expliciter au mieux les choix effectués pour la production des données et, d'autre part, de présenter la méthodologie employée pour leur traitement.

Nous avons opté pour la logique de présentation du chapitre précédent : le premier sous-chapitre est centré sur la procédure de recueil de données autour de la transférabilité des savoirs auprès des étudiants et acteurs de la formation et le deuxième sous-chapitre est dédié à la présentation des procédures engagées pour recueillir les données autour de la transférabilité des pratiques professionnelles auprès des éducateurs français et italiens en structures d'accueil. Enfin, le troisième sous-chapitre présentera les méthodologies retenues pour l'analyse et l'exploitation des données. Pour une plus grande clarté, nous présentons dans le tableau 4 l'ensemble des protocoles de recherche réalisés.

Tableau 4 : Tableau synoptique des protocoles de recherche.

| | QUOI | QUI | COMMENT | QUAND | OBJECTIFS |
|---|---|--|--|---------------------------------|---|
| S A V O I R S | Protocole de recherche n.1 Questionnaire d'enquête sur la représentation du métier | Etudiants en formation 50 italiens et 50 français (50% en première année et 50% en troisième année) | Questionnaire semi-ouvert 16 questions à réponse limitée. (Rencontre avec les étudiants) | Mai 2014 | Vision du métier et processus de construction identitaire en début et en fin de cycle de formation. |
| | Protocole de recherche n.2 Le rôle du pédagogue dans le processus de formation | Formateurs permanents et formateurs occasionnels en Italie et en France : 28 formateurs permanents et formateurs occasionnels | Autobiographies professionnelles (Courrier électronique) | Juin 2014 | Analyse du rôle et de l'impact des intervenants sur le processus de professionnalisation |
| S A V O I R S D' A C T I O N | Protocole de recherche n.3 Observation comparée des pratiques éducatives : réunions d'équipe | 4 équipes, deux pays, 4 structures (2 par pays), 2 secteurs différents (adultes handicap / mineurs en difficulté sociale) | 2 jours en France 2 jours en Italie Observation directe non participante. (Prise de notes). | Sept. 2014- Janv. 2015 | Observation des modalités collectives et de coordination. Observation des méthodes de communication. |
| | Protocole de recherche n.4 Observation comparée des pratiques éducatives : journées d'observation participante en institution | 8 éducateurs, deux pays, 4 structures (2 par pays), 2 secteurs différents (adultes handicap / mineurs en difficulté sociale) | 4 jours en France 4 jours en Italie Observation directe. 2 éducateurs par structure, alternance activités interne/activité externe. (Enregistrement) | Sept. 2014- Janv. 2015 | Observation des activités <i>en itinère</i> , des différentes modalités de travail, de la gestion des moments de crise, des pratiques et des discours implicites. |
| | Protocole de recherche n.5 Entretiens post-activité éducative | 8 éducateurs, deux pays, 4 structures (2 par pays), 2 secteurs différents (adultes handicap / mineurs en difficulté sociale) | 4 jours en France 4 jours en Italie Entretien semi-directif (2 questions, max. 20 minutes) (Vidéo) | Sept. 2014- Janv. 2015 | Restitution du professionnel de sa journée de travail et sur sa pratique. |
| | Protocole de recherche n.6 Entretiens sur la représentation du métier | 8 éducateurs, deux pays, 4 structures (2 par pays), 2 secteurs différents (adultes handicap / mineurs en difficulté sociale) | 4 jours en France 4 jours en Italie Entretien semi-directif (10 questions) (Enregistrement) | Sept.2014- Janv. 2015 | Vision du métier à partir de l'expérience de terrain. Regard sur l'évolution du métier |
| | Protocole de recherche n.7 Entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle | Table ronde avec les 8 éducateurs (4 italiens, 4 français) en France. | 1 journée Vision du film du protocole n.5. Débats sur 4 thèmes. | Fév. 2015 | Analyse du discours professionnel. Transnationale. Regard collectif sur l'activité éducative. |
| | Protocole de recherche n.8 Production discursive individuelle et collective | Table ronde avec les 8 éducateurs (4 italiens, 4 français) en France. | 1 journée Travail d'analyse et de hiérarchisations des mots-clés utilisés avec majeure fréquence dans le protocole n.7 | Fév. 2015 | Repérage des éléments communs et des différences de discours sur les pratiques italiennes et françaises. |

4.1 LE RECUEIL DE DONNEES AUTOUR DE LA PERCEPTION DU METIER : ETUDIANTS ET ACTEURS DE LA FORMATION

Comme nous l'avons montré dans la première partie de notre travail, si en France la formation, pourtant issue de l'enseignement supérieur, est déléguée à des écoles privées subventionnées par la Région, en Italie, la formation est organisée et réalisée par les Universités. En revanche, le système de l'alternance est bien présent dans les deux dispositifs de formation, entendons par là un départ en stage professionnel, en italien *tirocinio formativo*. Dans le cadre de ce premier protocole de recherche, nous avons conduit notre enquête à l'Université de Turin, université de la région Piémont. Ce choix s'est imposé à nous compte tenu de la régionalisation de l'organisation de la formation des éducateurs. Nous avons interviewé les étudiants, les formateurs permanents et occasionnels en employant le même questionnaire dans les deux pays pour ne pas compromettre la comparabilité des résultats. En ce qui concerne la France, nous avons gardé le même découpage territorial, la Région Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA), en conduisant notre enquête dans le centre de formation d'éducateurs de Nice. Nous procéderons en trois temps : dans un premier temps, nous présenterons la méthode comparative, qui est au centre de notre travail de recherche Puis nous exposerons la démarche effectuée pour recueillir les données des étudiants en formation dans les deux pays et, *in fine*, nous exposerons la démarche méthodologique employée pour former l'échantillon des formateurs.

4.1.1 La comparaison

Dans cette partie de notre travail, nous nous pencherons d'abord sur l'analyse comparative comme méthode de recherche et, dans un deuxième temps, nous l'articulerons avec son application directe dans les Sciences de l'éducation, notamment dans l'approche proposée par l'éducation comparée. Ne pas dissocier l'analyse de ces deux aspects nous semble être fondamental compte tenu de la configuration de notre travail de recherche : la comparaison est ici une méthode, mais la comparaison de la formation des professionnels et de la pratique en institution, au cœur de notre travail, est aussi l'objet de la recherche, et notamment d'une recherche en éducation comparée. Le mot "comparaison" sera utilisé ici selon deux acceptions : il désignera tantôt comparaison comme démarche, tantôt la comparaison comme résultat de la démarche. Dans le premier cas, on parle de la comparaison en tant que méthode de recherche, dans le deuxième de la comparaison en tant que objet d'étude, et donc en tant que résultat de la démarche dans le cadre d'une analyse comparative.

Une des premières finalités de la recherche scientifique est de fournir une description aussi objective et complète que possible du monde qui nous entoure. Un chercheur qui se livre à une description « doit toujours essayer d'indiquer le maximum d'informations sur les méthodes et les techniques utilisées » (Mialaret, 2004, 18). Du fait des difficultés de l'expérimentation dans les sciences sociales, nombreux sont les chercheurs qui considèrent l'analyse comparative comme étant la méthode fondamentale des sciences sociales ; « telle était par exemple l'opinion d'Auguste Comte ou celle de Durkheim. Celui-ci, qui définissait l'analyse comparative comme une forme d'expérimentation indirecte, écrivait ainsi que la méthode comparative est la seule qui convienne à la sociologie » (Loubet del Bayle, 2000, 205). La comparaison, elle, consiste à rechercher à la fois des ressemblances et des différences entre deux éléments à partir d'une propriété commune qui incite à les rapprocher. En effet, la comparaison est « *una operazione mentale di confronto tra due stati distinti di un oggetto su una stessa proprietà . Oggetto, proprietà e stati sono necessariamente il risultato di una preliminare attività di concettualizzazione* »¹⁰⁵ (Fideli, 1998, 23). La comparaison est bien une démarche cognitive, mais cette démarche cognitive dans le champ de la recherche exige des procédures particulières, de vérification, de faisabilité et de limitations des conclusions, pour éviter la faute de logique qui consiste à conclure du particulier au général

L'analyse comparative est une méthode qui consiste à rechercher les différences et les ressemblances existant entre les situations qui font l'objet de la comparaison, en interprétant la signification de ces ressemblances et de ces différences et en essayant de découvrir à travers elles des régularités, ou des invariants. La comparaison peut intervenir à différents moments de la recherche. En amont, dans la construction de l'objet de recherche ; ensuite comme outil heuristique c'est-à-dire comme un outil de suggestion d'hypothèses ; enfin, comme administration de la preuve, non pas pour découvrir les règles de base, mais pour tester ces règles – idée d'expérimentation indirecte –. Nous avons utilisé la démarche comparative sur l'ensemble des situations que l'on vient d'évoquer.

En amont, car elle est présupposée par la question de la transférabilité des savoirs et des compétences dans l'espace européen. Deux objets ou deux situations peuvent être comparables s'ils ont au moins une propriété commune. Il fallait donc d'abord déterminer

¹⁰⁵ « L'opération mentale de confrontation entre deux états distincts d'un même objet de recherche sur une même caractéristique. Objet, caractéristiques et états sont nécessairement le résultat d'une activité de conceptualisation préliminaire », (TdR).

quelles étaient les propriétés communes de nos objets d'études. Nous avons déterminé trois différents types de propriétés communes possibles :

- en amont, avant de commencer, des *macro*-propriétés : comme l'appartenance à l'Union Européenne, le CEC, les ECTS, etc. ;
- comme point de départ de l'enquête, les *meso* propriétés que sont les processus de formation et les pratiques professionnelles,
- comme résultat à vérifier in fine: la présence de *micro*-propriétés comme les pratiques repérées et repérables constitutives d'une identité européenne du métier.

Par ailleurs, pour apprécier la validité de la comparaison de faits éducatifs et le degré d'analogie des faits comparés en éducation, deux points de vue ont été pris en considération. D'une part, les faits comparés devaient présenter une certaine analogie de structure ; d'autre part, ils devaient présenter une certaine analogie de contexte. Deux types de comparaison ont été alors identifiés : les *comparaisons proches*, portant sur des phénomènes présentant un assez fort degré d'analogie, tant par leur structure que par le contexte dans lequel ils se situent ; les *comparaisons éloignées*, qui se caractérisent par les libertés qu'elles prennent avec l'exigence de l'analogie. Elles portent sur des phénomènes de structure sensiblement différente, dont le contexte dimensionnel et culturel peut être éloigné (cf. Loubet del Bayle, 2000, 299).

Au regard de cette distinction, notre recherche se situe au carrefour des deux types d'approches : celle d'une comparaison proche si l'on prend comme objet d'analyse les pratiques et les contenus de formation, car fondamentalement on est dans une analogie de structures où s'exercent les savoirs et les compétences; et celle d'une comparaison éloignée si on fait référence aux cadres européens et donc, implicitement, à des systèmes de valeurs et d'organisation sociales qui sont profondément différents dans chaque pays d'Europe. L'harmonisation voulu de l'Europe se situe exactement au carrefour de ces deux niveaux de comparaison, apparemment éloignées l'un de l'autre. En faisant écho à la devise européenne¹⁰⁶, notre démarche comparative réside dans la volonté de chercher ce qui est commun dans la différence.

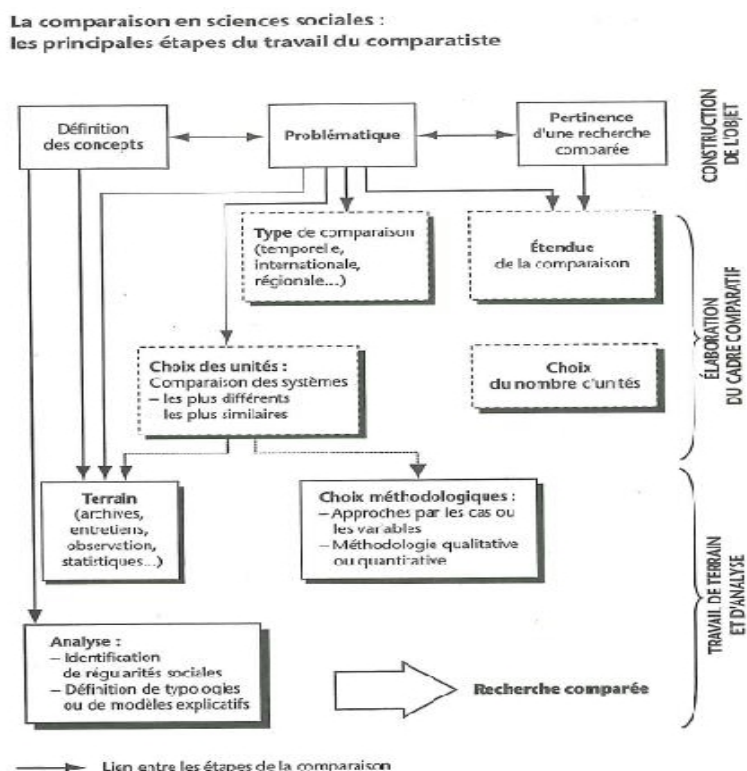
¹⁰⁶ L'Europe est « Unie dans la diversité ».

Qui pratique une recherche comparative est confronté à plusieurs difficultés. Nous en repérons au moins deux : la question de la distanciation de l'objet de recherche, pour trouver la distance nécessaire à l'objectivation évoquée par Mialaret : ce travail préalable est propre à toute démarche scientifique, mais il est d'autant plus crucial lorsque la démarche adoptée est comparative. De plus, notre statut de chercheur est inclus dans l'objet qu'il cherche, dans le sens où le domaine de recherche est aussi le domaine d'exercice professionnel. Il s'agit donc d'être conscient de la nécessité du changement de point de vue par rapport à son point de vue "ordinaire".

En deuxième lieu vient l'interprétation, qui est un élément essentiel de la démarche comparative avec son lot de difficultés : comment la construire, la justifier, la situer par rapport aux précédents ou aux comparables. En effet, l'interprétation fait partie de l'étude scientifique, car elle permet de déterminer et de saisir les caractéristiques de l'objet d'analyse. L'interprétation et la représentation sont nécessaires « pour éviter l'observation stérile et épiphénoménale des data qui peuvent toujours être décrits à l'infini sans que l'on sache toujours ce qu'ils signifient ni pourquoi ils revêtent tant d'importance pour les autres ou pour nous » (Affergan, 1997, 146). Or, l'activité de comparaison qui est naturelle à l'homme souffre de la tendance de l'esprit humain à voir le monde extérieur avec son propre regard, selon une attitude égocentrée, ce qui l'empêche de saisir un autre système et de le comprendre.

C'est donc en écartant son appartenance à une culture et à une façon de voir ou de penser que le sujet acquiert la capacité de comparer. Ainsi, pour effectuer une démarche comparative dans le cadre juridique, il faut être capable de voir son propre droit comme un droit et non pas comme le droit. Il faut effectuer une rupture épistémologique avec le sens commun et avec les évidences pour construire un objet neutre de toute influence. La comparaison peut avoir de multiples enjeux selon la finalité de l'acte de comparaison. Par exemple, elle permet de prendre connaissance d'un autre système que le système de référence de l'observateur, de resituer ce système de référence dans un système plus vaste, et de pouvoir s'inspirer de mécanismes ou de règles appliquées dans le système observé pour améliorer son propre système. Vigour a résumé dans un schéma que nous reproduisons ci-dessous les principales étapes du travail du chercheur comparatiste (cf. schéma 4) :

Schéma 4 : Principales étapes du travail du comparatiste selon Vigour



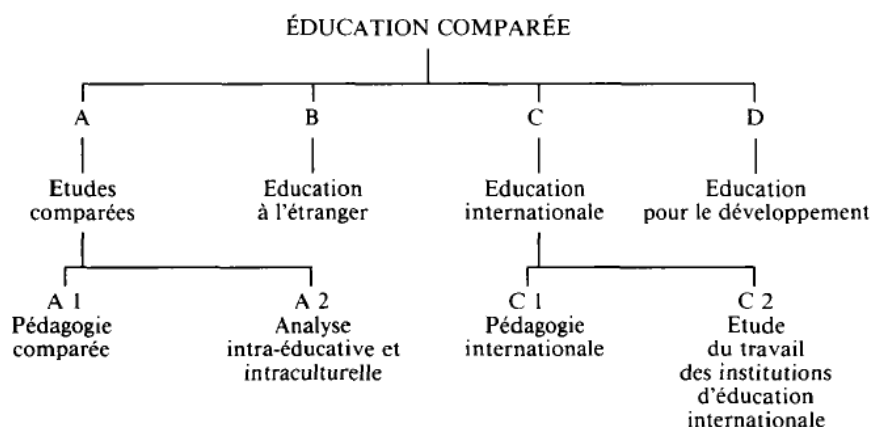
Source : Vigour, 2005, 19.

Nous voyons que la démarche comparatiste que nous avons envisagée répond à l'ensemble des critères de Vigour : dans un premier temps, à partir d'une problématique centrale, nous avons vérifié la pertinence d'une possible démarche comparative. Nous avons ensuite élaboré un cadre comparatif à partir de ce que nous avons établi comme comparable – cadre légal, professionnel, pratiques – et, enfin, nous avons envisagé des modalités opératoires. Cela dit, notre démarche dépasse le schéma proposé par l'auteur dans la mesure où notre étude doit aussi prendre en compte les contraintes de la traduction. En effet, même si notre recherche ne portait pas sur la linguistique comparée, sa réalisation impliquait une pratique au moins épilinguistique de la comparaison du français et de l'italien, au niveau de la lecture des documents et de la bibliographie, de l'écriture des textes demandés par l'université française et l'université italienne et de la traduction, destinée à un lectorat non nécessairement bilingue. Nous nous sommes fréquemment heurtés aux obstacles engendrés par le faible écart linguistique entre langues parentes, source d'approximations, de faux sens et de contresens. Trois éléments se sont donc ajoutés à la différence entre les objets comparés : la différence inter-linguistique entre les deux pays étudiés, la différence inter-culturelle, car nous sommes dans deux systèmes culturels certes proches mais très différents, et la différence intra-

culturelle entre les deux secteurs de la pratique éducative, celui de l'adaptation et du handicap, que ont parfois des langues techniques propres.

Considérons maintenant la méthode comparative appliquée aux Sciences de l'Éducation et la formation. L'éducation comparée a connu un développement fort, en France et dans le monde, depuis les années 1960. C'est en effet à cette époque que se développent les études quantitatives sur les différents systèmes éducatifs dans le monde. Le père fondateur de l'éducation comparée, Marc-Antoine Jullien de Paris, « avait dès 1817 lancé l'idée d'une comparaison entre les établissements et les méthodes d'éducation et d'instruction des différents États de l'Europe » (Groux, 1997, 111). L'éducation comparée est une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, « d'approcher des réalités éducatives internationales ou nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives, mais aussi pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant » (Porcher, Groux, 1997, 35). L'approche des dispositifs ou des faits éducatifs que suppose l'éducation comparée est donc multiple, complexe et variée et qui convoque plusieurs savoirs et méthodologies. Elle nécessite des points de vue différents et fait appel à des chercheurs qui ne sont pas nécessairement des comparatistes, mais des économistes, des historiens, des sociologues, des démographes. C'est dans la confrontation et la comparaison de problèmes relatifs à l'éducation dans différents contextes que l'éducation comparée prend son sens, comme le montre le schéma 5 :

Schéma 5 : Typologies de l'éducation comparée selon Halls



Source : Halls, 1990, 21.

Comme l'indique le schéma, l'éducation comparée a surtout comme finalité d'apporter sa contribution à une meilleure compréhension internationale. Souvent considérée comme une

démarche – on parle aussi de démarche comparative dans d'autres domaines que celui des sciences de l'éducation –, elle est plus qu'une démarche, car elle constitue une spécialité au sein des sciences de l'éducation, tout comme la littérature comparée, le droit comparé ou la politique comparée en constituent une au sein de la littérature, du droit ou de la science politique. Si, d'une part, les effets de la globalisation ont poussé de plus en plus vers la comparaison des systèmes éducatifs, d'autre part, les résultats de la recherche comparative sur les évolutions de l'enseignement supérieur, des sciences sociales et du système politique international facilitent la transition vers des points de vue plus systématiques.

La mondialisation des faits éducatifs, l'influence que les différents systèmes éducatifs ont les uns sur les autres, les échanges entre partenaires éducatifs de différents pays sont également indéniables. Il est nécessaire d'apporter « de la cohérence et du sens à ces rapprochements, de rationaliser les interprétations issues des comparaisons, de donner les outils nécessaires à tous pour comprendre les enjeux éducatifs et pour analyser les problèmes qui se posent dans ce domaine » (Groux, 1997, 126). En effet, l'harmonisation des différents systèmes éducatifs qui a porté à la création de l'EEES, n'a été possible que grâce à une importante contribution de l'éducation comparée.

La comparaison comme méthodologie, mais aussi comme application aux Sciences de l'Éducation constitue donc un processus cognitif qui demande une démarche rigoureuse et ambitieuse et la mobilisation de concepts précis, une problématique suffisamment structurée, un choix pertinent des unités de comparaison, une stratégie d'élaboration adaptée, une méthodologie de recherche cohérente, et l'élaboration de protocoles d'enquête calibrés aux objectifs préfixés. Dans le cas de comparaisons internationales, le cadre se complexifie, car « d'autres précautions s'imposent : réflexion sur le statut du comparatiste, l'interprétation des ressemblances et différences, les modalités de généralisation » (Vigour, 2005, 299).

La comparaison comme outil d'investigation scientifique dans les sciences humaines, et plus particulièrement les Sciences de l'éducation et de la formation apparaît comme une pratique exigeante et de plus en plus structurée. Il est donc fondamental de pouvoir anticiper cette complexité en déterminant un cadre procédural précis susceptible de limiter les imperfections possibles.

4.1.2 Le questionnaire

Les exigences méthodologiques posées par la démarche comparative nous ont d'emblée orienté vers la méthodologie du questionnaire. Selon la théorie des questionnaires, un questionnaire est, « l'ensemble des questions qu'il est nécessaire de poser et les liaisons qu'il est nécessaire d'établir pour discriminer un ensemble fini E de N cas possibles ou éventualités », (Picard, 1965, 3). Autrement dit, « un questionnaire est un instrument rigoureusement standardisé, à la fois dans le texte des questions et dans leur ordre. Toujours pour assurer la comparabilité des réponses de tous les sujets, il est absolument indispensable que chaque question soit posée à chaque sujet de la même façon, sans adaptation, ni explication complémentaire laissées à l'initiative de l'enquêteur » (Ghiglione & Matalon in Mialaret, 2004, 80). Le questionnaire est donc constitué par une liste des questions posées aux sujets désignés afin de recueillir leurs savoirs, perception, représentations sur un objet précis. Il a comme fonction celle de chercher à résoudre un problème général, de trouver des réponses à une question précise, ou des informations sur un problème donné. Des précautions importantes doivent être prises en compte dans le choix des questions et de leurs tournures, afin de ne pas induire ni orienter les réponses. Ghiglione reconnaît trois types de questionnaire (cf. Blanchet, Ghiglione, Massonnat, & Trognon, 1987). Il évoque deux typologies de questionnaire : celui en vue d'une appréciation, d'une collecte de données et de l'énumération de ces données ; celui vue d'une description d'un système. Ce type de questionnaire vise à vérifier, confirmer ou infirmer une hypothèse, il s'agit d'une démarche déductive. Notre questionnaire d'investigation, qui visait à déterminer la représentation sur le métier, il se situe dans cette dernière typologie.

Plus fonctionnelle, la classification de De Ketele et Roegiers (2009, 25) reconnaît deux types de questionnaires, « celui de contrôle de connaissances (qui vise à évaluer les performances d'une personne) et celui d'enquête (qui vise ou de l'évaluation d'un système, d'une recherche descriptive ou expérimentale) ; dans le premier cas, la cible est l'individu, dans le deuxième une population » (De Ketele & Roegiers, 2009, 25). Bien entendu, c'est ce dernier outil que nous avons utilisé. Comme toute méthode de recueil d'informations, plusieurs difficultés sont liées à l'emploi d'un questionnaire. La première, sans doute la plus importante pour ne pas invalider la recherche elle-même, est de bien cerner l'objectif de recherche. En effet, « pour construire un questionnaire il faut évidemment savoir de façon précise ce que l'on recherche, ainsi que le type d'informations à recueillir » (Ghiglione in Blanchet & al., 1987, 127). Toutefois, on peut définir un certain nombre de règles générales relatives à l'établissement du

questionnaire. La première est d'assurer la validité du questionnaire, afin qu'il constitue un instrument permettant d'obtenir des réponses qui traduisent la réalité que l'on veut étudier. En second lieu, le questionnaire doit être opératoire, c'est-à-dire qu'il doit être conçu de façon à faciliter son application, la classification des réponses obtenues, l'interprétation de ces réponses, et, plus généralement, leur exploitation. Ces trois préoccupations gouvernent la tâche des spécialistes à deux niveaux : au niveau du « choix et de la formulation de chacune des questions envisagées individuellement ; ensuite, au niveau de l'agencement et de l'organisation de l'ensemble des questions dont la succession constitue le questionnaire » (Loubet del Bayle, 2000, 108).

En nous appuyant sur le modèle proposé par d'autres chercheurs (notamment Picard, 1965 et Grémy, 1980), nous pouvons repérer plusieurs étapes dans la démarche-type du chercheur. En premier lieu, il est nécessaire de définir le problème, de recenser les travaux antérieurs, de prendre contact avec l'univers social concerné et élaborer les hypothèses. Par la suite, il faudra une enquête exploratoire pour redéfinir le problème pour préparer l'enquête et sa réalisation. En enfin le contrôle et l'analyse des données, qui comprend la relecture, la codification et l'extraction et la synthèse des résultats afin de valider ou pas les hypothèses de recherche. C'est cette procédure standard qui permet au questionnaire de devenir un véritable outil d'exploration. Pour la constitution de notre corpus de recherche, nous avons utilisé le questionnaire comme moyen d'investigation dans le cadre de notre premier protocole d'enquête auprès des étudiants en formation. Dans le souci de garantir les résultats de l'étude comparative, nous avons cherché à établir un outil qui puisse être lisible et transférable dans les deux pays. Il fallait donc rédiger les questions sous une forme identique pour toutes les personnes interrogées. Une des difficultés majeures a été de traduire d'une langue à l'autre. Nous nous sommes vite rendu compte que, outre la maîtrise linguistique, la connaissance de l'univers professionnel était un atout crucial, car cela permettait une traduction précise avec des termes techniques utilisés en France et en Italie. En revanche, elle posait un problème d'ordre méthodologique : celui de l'objectivation, qui marque la distance du sujet observant à son objet. Bourdieu distingue trois sortes d'objectivation. La première est l'objectivation du sujet objectivant. Bourdieu se pose la question épistémologique des risques pour le chercheur de « construire l'Autre en miroir de soi, en projetant sur les sujets de leur enquête leur vision de la société » (Paillé, 2006, 87). Dans notre cas, la posture du chercheur et la relation avec l'objet d'étude n'ont pas été faciles car notre parcours, ancien éducateur dans les deux pays et formateur en France, nous exposait aux pièges évoqués par Bourdieu.

La deuxième est l'objectivation éthique qui exige le "respect" du sujet d'étude, dans son contexte, ses valeurs et ses représentations. Cette objectivation pour nous était complexe car, nous l'avons souligné, notre posture de chercheur croisait l'objet d'étude, étant nous-même acteur dans le domaine du travail social. Il s'agissait donc d'en prendre distance et de l'analyser du point de vue du chercheur, en interrogeant les implicites et les non-dits. La troisième objectivation est d'ordre méthodologique. Une recherche ne trouve sa légitimité que si les méthodes utilisées sont précisément et univoquement définies et réglées sous forme de procédures et d'opérations lisibles et clairement identifiées. Cette dernière forme d'objectivation est exactement l'objet de cette partie de notre travail. Nous venons de présenter les différentes phases de construction d'un questionnaire, les procédures et les écueils d'ordre méthodologique auxquels le chercheur peut se retrouver confronté. Il s'agit maintenant de présenter plus en détail la procédure appliquée dans le cadre de notre travail. Nous avons posé seize questions semi-ouvertes¹⁰⁷ à cent étudiants, cinquante par pays, répartis de la manière suivante : cinquante questionnaires à des *Educatori Professionali* (EP) italiens et à des Éducateurs Spécialisés (ES) français en première année de formation et cinquante questionnaires à des étudiants italiens et français en troisième année de formation, vingt-cinq étudiants par pays et par année de formation. Ce choix méthodologique a été effectué pour pouvoir comparer les réponses sur un double niveau, entre pays différents, mais aussi entre étudiants en début et en fin de cycle de formation.

Nous avons leur avons soumis le questionnaire à la fin ou au début de leurs cours. Nous avons présenté l'objet de recherche, les objectifs du questionnaire et nous n'avons pas répondu aux questions avant la rédaction du questionnaire. Nous avons opté pour un questionnaire sous forme écrite avec un espace limité à 6 lignes par réponse, afin de permettre une meilleure lisibilité et comparabilité en phase d'analyse. Les passations ont été effectuées en mai 2014. Pour la préparation du questionnaire, nous avons pris soin de formuler les questions de manière la plus claire possible en gardant à l'esprit la juxtaposition de l'ensemble des questions. En effet, l'objectif était de penser l'agencement des questions de façon à obtenir le maximum de précision au niveau des réponses. Deux problèmes principaux se sont posés : le nombre des questions, et leur ordre. Les questions ont été formulées selon deux séries d'indicateurs. La première a tenu compte « des indicateurs utilisées dans la grand majorité des enquêtes : les variables dont les intitulés renvoient à une désignation biologique (âge et

¹⁰⁷ Pour le détail de questions posées, nous renvoyons au premier tome des annexes.

sexe) » (De Singly, 2012, 42), la deuxième « des variables spécifiques, définies en fonction de l'objet de l'enquête » (*Ibid.*). Le questionnaire a été pré-organisé par dimensions, de manière à favoriser, en phase de traitement des données, une élaboration la plus possible adaptée aux nécessités de la recherche. Nous avons retenu quatre thématiques: 1. Les raisons personnelles qui ont poussé au choix du métier – questions 1-4 –; 2. La définition et l'identité du métier par rapport à soi et à la société – questions 5-8 –; 3. Les ressemblances avec les autres professionnels en formation et le regard des professionnels sur le terrain – questions 9-14 –; 4. La perception du métier – savoirs et pratiques – à l'échelle européenne – questions 14-16-. À la suite de l'analyse des réponses, nous avons réorganisé ces quatre dimensions et nous avons déterminé trois catégories qui semblaient mieux restituer les sujets évoqués par les étudiants : la dimension de la représentation du métier, la dimension de l'identité du métier et la dimension des systèmes de formation au métier. Par la suite, nous avons procédé ainsi à la constitution des fichiers qui ont été soumis à l'analyse lexicométrique. Le tableau 5 présente l'échantillon des étudiants français et leurs déterminants sociaux, qui sont conformes à la représentativité de genre et d'âge de la profession présentée en première partie de notre thèse.

Tableau 5 : Échantillon des étudiants français. Déterminants sociaux.

| Profil Codage : ES 1 | Sexe | âge | Année de formation |
|----------------------------|------|-----|-----------------------|
| ES 1.1 | F | 22 | Première |
| ES 1.2 | F | 19 | Première |
| ES 1.3 | F | 21 | Première |
| ES 1.4 | F | 20 | Première |
| ES 1.5 | F | 28 | Première |
| ES 1.6 | H | 37 | Première |
| ES 1.7 | F | 20 | Première |
| ES 1.8 | F | 24 | Première |
| ES 1.9 | H | 22 | Première |
| ES 1.10 | H | 22 | Première |
| ES 1.11 | F | 21 | Première |
| ES 1.12 | F | 22 | Première |
| ES 1.13 | F | 24 | Première |
| ES 1.14 | F | 28 | Première |
| ES 1.15 | F | 20 | Première |
| ES 1.16 | F | 25 | Première |
| ES 1.17 | F | 37 | Première |
| ES 1.18 | F | 21 | Première |
| ES 1.19 | H | 20 | Première |
| ES 1.20 | F | 31 | Première |
| ES 1.21 | H | 24 | Première |
| ES 1.22 | F | 27 | Première |
| ES 1.23 | F | 22 | Première |
| ES 1.24 | F | 30 | Première |
| ES 1.25 | H | 26 | Première |

Questionnaires effectués le 15 mai 2014 (ES1)

Questionnaires effectués le 6 mai 2014 (ES3)

| Profil Codage: ES 3 | sexe | âge | Année de formation |
|---------------------------|------|-----|-----------------------|
| ES 3.1 | F | 23 | Troisième |
| ES 3.2 | H | 24 | Troisième |
| ES 3.3 | H | 28 | Troisième |
| ES 3.4 | F | 22 | Troisième |
| ES 3.5 | H | 32 | Troisième |
| ES 3.6 | F | 21 | Troisième |
| ES 3.7 | F | 24 | Troisième |
| ES 3.8 | F | 20 | Troisième |
| ES 3.9 | F | 22 | Troisième |
| ES 3.10 | H | 24 | Troisième |
| ES 3.11 | F | 25 | Troisième |
| ES 3.12 | F | 23 | Troisième |
| ES 3.13 | F | 23 | Troisième |
| ES 3.14 | F | 21 | Troisième |
| ES 3.15 | H | 23 | Troisième |
| ES 3.16 | F | 22 | Troisième |
| ES 3.17 | F | 23 | Troisième |
| ES 3.18 | F | 23 | Troisième |
| ES 3.19 | F | 43 | Troisième |
| ES 3.20 | H | 25 | Troisième |
| ES 3.21 | F | 26 | Troisième |
| ES 3.22 | F | 25 | Troisième |
| ES 3.23 | F | 22 | Troisième |
| ES 3.24 | F | 30 | Troisième |
| ES 3.25 | H | 34 | Troisième |

Age moyen : 24,5 ans

Age moyen : 25,1 ans

Nous pouvons observer qu'en France l'âge moyen des étudiants en formation est relativement élevé si l'on prend comme base d'analyse l'âge moyen d'une quelconque formation supérieure (19-20 ans). Par ailleurs, nous pouvons constater une différence minimale entre l'âge moyen d'entrée de formation et celui de fin de cycle. Ces différences minimales peuvent s'expliquer par un nombre significatif de reconversions professionnelles. Nous avons déjà souligné dans l'historique du métier¹⁰⁸ qu'autrefois l'âge était un critère important de sélection. Dans l'échantillon analysé, la proportion hommes-femmes est respectée si l'on prend comme base la répartition sexuée constatée dans le métier à l'échelle nationale dans les derniers cinq ans, respectivement 24% et 28% de présence masculine sur le total de l'échantillon questionné. Comme le tableau précédent, le tableau 6 présente l'échantillon des étudiants italiens.

Tableau 6 : Échantillon des étudiants italiens. Déterminants sociaux.

| Profil Codage : EP 1 | Sexe | âge | année de formation | Profil Codage: EP 3 | sexe | âge | année de formation |
|----------------------------|------|-----|-----------------------|---------------------------|------|-----|-----------------------|
| EP 1.1 | H | 21 | Première | EP 3.1 | F | 22 | Troisième |
| EP 1.2 | F | 19 | Première | EP 3.2 | F | 25 | Troisième |
| EP 1.3 | F | 19 | Première | EP 3.3 | F | 21 | Troisième |
| EP 1.4 | F | 19 | Première | ES 3.4 | H | 22 | Troisième |
| EP 1.5 | F | 19 | Première | EP 3.5 | F | 27 | Troisième |
| EP 1.6 | F | 19 | Première | EP 3.6 | F | 21 | Troisième |
| EP 1.7 | F | 22 | Première | EP 3.7 | F | 26 | Troisième |
| EP 1.8 | F | 18 | Première | EP 3.8 | F | 26 | Troisième |
| EP 1.9 | F | 20 | Première | EP 3.9 | F | 22 | Troisième |
| EP 1.10 | F | 19 | Première | EP 3.10 | F | 24 | Troisième |
| EP 1.11 | H | 22 | Première | EP 3.11 | H | 22 | Troisième |
| EP 1.12 | F | 22 | Première | EP 3.12 | F | 24 | Troisième |
| EP 1.13 | H | 19 | Première | EP 3.13 | H | 35 | Troisième |
| EP 1.14 | H | 21 | Première | EP 3.14 | F | 28 | Troisième |
| EP 1.15 | H | 22 | Première | EP 3.15 | F | 27 | Troisième |
| EP 1.16 | H | 40 | Première | EP 3.16 | H | 24 | Troisième |
| EP 1.17 | F | 21 | Première | EP 3.17 | F | 24 | Troisième |
| EP 1.18 | H | 37 | Première | EP 3.18 | F | 23 | Troisième |
| EP 1.19 | F | 19 | Première | EP 3.19 | F | 21 | Troisième |
| EP 1.20 | F | 19 | Première | EP 3.20 | F | 22 | Troisième |
| EP 1.21 | F | 24 | Première | EP 3.21 | F | 23 | Troisième |
| EP 1.22 | F | 22 | Première | EP 3.22 | F | 21 | Troisième |
| EP 1.23 | F | 21 | Première | EP 3.23 | H | 29 | Troisième |
| EP 1.24 | F | 21 | Première | EP 3.24 | F | 24 | Troisième |
| EP 1.25 | F | 20 | Première | EP 3.25 | F | 25 | Troisième |

Questionnaires effectués le 8 mai 2014 (EP1)
Questionnaires effectués le 9 mai 2014 (EP3)

Age moyen : 21,8 ans
Age moyen : 23,5 ans

En ce qui concerne la situation italienne, nous pouvons observer une moyenne d'âge, à la rentrée mais aussi à la sortie de cycle de formation, significativement plus basse que celle de

¹⁰⁸ Nous renvoyons à la première partie de notre travail.

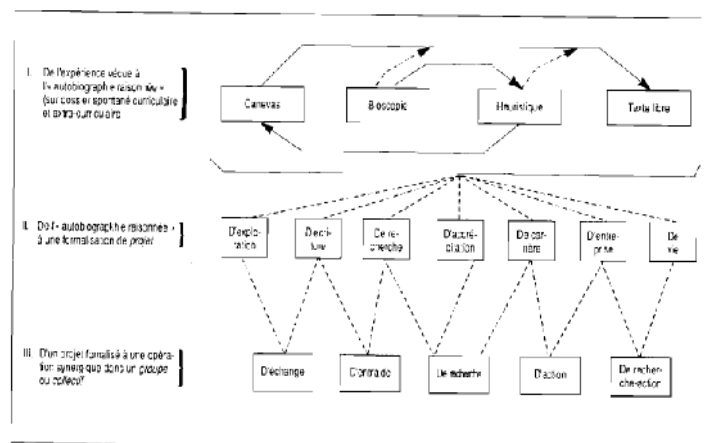
la France. En effet, les éducateurs professionnels italiens rentrent directement en formation à l'Université à l'issue de l'obtention du Baccalauréat. Comme nous l'avons constaté dans l'historique du métier, très peu de personnes sont attirées pour ce métier encore fortement méconnu et peu rétribué. Par conséquent, les reconversions professionnelles sont ici absentes et donc la moyenne d'âge beaucoup plus conforme à une formation post-baccalauréat. Dans l'échantillon analysé, la proportion hommes-femmes est respectée si l'on prend comme base la composition sexuelle constatée dans le métier sur échelle nationale dans les derniers cinq ans, respectivement 28% et 20% de présence masculine sur le total de l'échantillon questionné. En Italie, la représentation masculine est sensiblement inférieure à celle française : une possible piste explicative peut résider dans une association majeure du métier à la composante féminine. Dans le paragraphe suivant, nous allons présenter l'outil employé pour recueillir les témoignages des formateurs, l'autobiographie professionnelle raisonnée.

4.1.3 L'autobiographie professionnelle raisonnée

La démarche autobiographique a été conçue par Desroche (1971), pionnier de la formation permanente, qui élabore à partir des années 1970 une méthode baptisée autobiographie raisonnée dans le but de valoriser l'expérience des adultes s'engageant dans un cursus universitaire. Selon Vandernotte, « dans son livre Desroche nomme socianalyse la méthode qui consiste à explorer les expériences antérieures susceptibles d'être réinvesties dans un projet : c'est pourquoi, en première analyse, la réflexion sur le parcours déjà accompli peut être significative du parcours qu'on se propose de dessiner » (Vandernotte, 2012, 1). L'autobiographie raisonnée, selon l'étymologie du terme, se définit selon trois dominantes : il s'agit d'un écrit sur la vie et, plus précisément, sur sa propre vie. Elle est "raisonnée" dans la mesure où ce n'est pas un écrit libre, mais, au contraire, cadré dans le temps et dans l'espace, selon des axes préalablement définis. Selon son créateur, elle prévoit deux temps distincts et s'appuie sur un support de référence, appelé "grille expérientielle", qui a comme finalité celle de mettre en exergue la dimension centrale de l'expérience dans le processus de narration. Cette démarche c'est l'affirmation d'une dynamique centrale, qu'il nomme maïeutique en référence à Socrate. En effet, « le modèle maïeutique, c'est un modèle autoprojeté. (í) Dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion. L'éducation doit s'élargir aux dimensions de l'existence vécue. En fonction des besoins des participants, tirer parti de son expérience vécue est porteur d'une culture qui lui permet d'être simultanément l'enseigné et l'enseignant dans le processus

éducatif auquel il participe » (Desroche, 1991, 28-29). Par ailleurs, « Desroche dénombre quatre séquences ou sous-systèmes, qu'il énumère ainsi : le temps du sujet (maïeutique d'accouchement mental), le temps de l'objet (maïeutique d'entraînement mental), le temps du trajet (maïeutique d'accompagnement mental), le temps du projet (maïeutique de réinvestissement total) » (Paquot, 2007, 159). L'autobiographie raisonnée devient invention d'une forme, qui par une configuration nouvelle de l'existence représentée, doit permettre de faire émerger un sens. L'objectif n'est pas d'analyser de quelle façon un acteur se représente son itinéraire, mais de permettre à cet acteur d'élaborer un projet enraciné dans son expérience antérieure. De ce fait, « les événements et les expériences sont considérés comme des faits sociaux constitutifs de l'expérience de l'acteur. Ainsi progressivement, l'acteur en vient à considérer ses expériences qu'il les a vécues comme positives ou négatives, comme autant de briques constitutives de son capital expérientiel » (Vandernotte, 2012, 2). Dans le schéma 6, nous pouvons voir la démarche telle que son créateur l'a conceptualisée. L'expérience devient le moyen de retracer son passé, de le comprendre et de l'englober dans une démarche heuristique qui vise à la formalisation d'un projet de vie, d'étude, ou de formation.

Schéma 6 : Instrumentation de l'autobiographie raisonnée selon Desroche



Source : Desroche, 1991, 86.

Dans le cadre de notre thèse, nous avons utilisé cet outil d'investigation parce que nous avons postulé l'importance de l'identité professionnelle et des pratiques institutionnelles comme éléments constitutifs du discours professionnel et que nous souhaitons accéder au parcours professionnel retracé par le sujet lui-même. Comme tout récit, l'autobiographie nécessite un cadre imaginaire, une mise en scène libre de ce que la personne a vécu, ressenti, pensé à propos de son parcours, et fournit ainsi la preuve qu'elle est capable de s'exprimer par écrit et de s'auto-analyser. Nous avons vu aussi, en première partie, que même si les lieux de

formation étaient différents dans les deux pays, il y avait un principe pédagogique transversal qui s'appliquait aux deux cursus de formation : celui de l'alternance entre lieu de formation et lieu de professionnalisation. Ce dispositif pédagogique suppose l'intervention dans le processus de formation de professionnels issus des terrains aux côtés de formateurs et des professeurs d'Université. Enfin en France, dans les Instituts de formation, de nombreux formateurs étaient au départ des travailleurs sociaux. Ces prémisses laissaient augurer de différences de parcours qu'il fallait interroger. À partir des différences et des analogies des processus de formation des éducateurs en Italie et en France dans la première partie de notre travail, et afin de mieux expliciter l'échantillon de recherche, il est important de présenter la terminologie que nous avons employé pour nommer les différents intervenants dans la formation d'éducateurs dans le deux pays. Le tableau 7 nous présente les acteurs qui participent au processus de formation des éducateurs en France et en Italie.

Tableau 7 : Comparatif et différenciation entre les fonctions de formateur permanent, formateur occasionnel et formateur de terrain en Italie et France.

| | FORMATEUR PERMANENT | FORMATEUR OCCASIONNEL | FORMATEUR DE TERRAIN |
|---------------|---|--|--|
| FRANCE | C'est un formateur d'adultes spécialisé dans la formation professionnelle. Avant la réforme de 2007, il était embauché selon trois critères : obtention du diplôme d'éducateur, 5 ans en tant qu'éducateur sur le terrain et diplômé de niveau du RNCP (Master). Il était possible de déroger à un des trois critères, souvent le dernier. Depuis 2007, un seul critère d'embauche est retenu : le niveau 1 (Master et, de plus en plus souvent, un Doctorat de recherche). | C'est un professionnel qui, dans le cadre de son activité assure ponctuellement, au titre de sa compétence spécifique (psychologue, sociologue, juge, médecin), la fonction de formateur. Dans le cadre de cette thèse, nous n'avons interrogé que des éducateurs en exercice". Il est appelé aussi "formateur vacataire". | C'est un professionnel en activité. Il accueille des étudiants en stage et assure la fonction d'expert de terrain. Il n'intervient pas en centre de formation et il n'a pas une fonction pédagogique. Il est appelé aussi "réfèrent professionnel" ou "réfèrent de stage". |
| ITALIE | C'est un professeur d'Université. Il intervient dans la formation des éducateurs en fonction de sa spécialité disciplinaire, sans avoir de connaissances spécifiques au métier. | C'est un professionnel qui, dans le cadre de son activité, assure ponctuellement, au titre de sa compétence spécifique, une fonction de formateur. Son activité prend place dans le cadre de ce qu'on appelle la "didactique intégrative", pour la différencier de la didactique disciplinaire. Il est appelé aussi "tuteur professionnel", quand il s'agit de l'analyse des pratiques de stage que les étudiants font périodiquement pendant leur formation. Il est appelé aussi " <i>tutor accademico</i> ". | C'est un professionnel en activité. Il accueille des étudiants en stage et assure la fonction d'expert de terrain. Il n'intervient pas en centre de formation et il n'a pas une fonction pédagogique. Il est appelé aussi " <i>referente di tirocinio</i> ". |

Comme nous montre le tableau, nous avons donc trois typologies de figures professionnelles qui interagissent entre elles. Notre objectif primaire était celui d'étudier les modèles de formation et de mesurer quel lien existe entre pédagogie, représentation du métier et valeurs individuelles et comment ils contribuent à la construction de l'identité professionnelle. Dans notre recherche, nous avons focalisé notre attention sur les formateurs permanents et les formateurs occasionnels des deux pays. S'agissant de comprendre les modalités de transmission et de la représentation sur le métier d'éducateur, nous avons choisi d'interviewer que des éducateurs dans le corps des formateurs occasionnels.

De plus, pour notre étude, nous n'avons pas pris en considération les référents de stages, qui, même si participent indirectement à la formation des éducateurs, ils ne sont pas directement impliqués dans la pédagogie. Ils sont des experts de terrain mais pas de formateurs. Pour pouvoir analyser la façon dont la représentation professionnelle des formateurs contribuent à la formation des identités professionnelles chez les futurs éducateurs, en Italie et en France, nous avons recueilli les témoignages de 27 personnes ainsi réparties : 7 formateurs/enseignants et 9 professionnels intervenant dans la formation en France ; 4 professeurs et 7 professionnels intervenant dans la formation en Italie. L'échantillon a été composé en prenant comme critère de composition la proportionnalité du temps de présence en face-à-face pédagogique avec les étudiants (les cours). En France, ce taux de présence est reparti ainsi : 40% pour les formateurs permanents et 60% pour les formateurs vacataires. En revanche, en Italie, la répartition est de 36% pour les professeurs et de 64% pour les professionnels. En gardant ce critère, nous avons donc pu calculer la proportionnalité entre formateurs permanents et formateurs occasionnels de notre échantillon.

Un élément qui a limité la composition de l'échantillon a été la faible réponse des professeurs d'Université, ce qui nous a obligé, pour garder la proportionnalité évoquée auparavant, de réduire en conséquence les témoignages des professionnels italiens. Nous avons aussi considéré la composition par genre sexuel en respectant le total des effectifs des institutions prises en considération. Les tableaux 8, 9, 10 et 11 illustrent les caractéristiques sociodémographiques des personnes interviewées. Nous avons demandé de définir l'ancienneté dans les respectifs métiers et l'ancienneté dans le poste occupé.

Tableau 8 : Échantillon des formateurs permanents français. Déterminants socio-professionnels.

| Profil Codage : F FR | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste |
|-------------------------|------|----------|------------------------------|-----------------------------|
| F FR 1 | II | 54 | 10 | 10 |
| F FR 2 | II | 43 | 8 | 8 |
| F FR 3 | H | 43 | 8 | 8 |
| F FR 4 | F | 38 | 6 | 6 |
| F FR 5 | H | 44 | 8 | 8 |
| F FR 6 | F | 57 | 21 | 21 |
| F FR 7 | F | 52 | 12 | 12 |
| Moyennes : | | 47,3 ans | 10,4 ans | 10,4 ans |

Enquête réalisée par mail entre le 14 avril et le 22 mai 2014.

Comme nous pouvons le constater, en France, les hommes sont majoritaires (57%). La moyenne d'âge est de 47,3 ans. Si l'on considère qu'une grande partie des formateurs sont des anciens éducateurs, on peut en déduire que le paradigme de perception de la profession, forgé pendant les années d'études et la pratique sur le terrain, pourrait être en décalage avec les exigences du métier actuel. Rappelons que depuis 1991, nous en sommes à la troisième réforme du dispositif de formation¹⁰⁹. Une caractéristique importante à relever est que, pour la totalité de l'échantillon, les deux variables "ancienneté dans le métier" et "ancienneté dans le poste" sont équivalentes, signe que la rentrée dans le métier de formateur coïncide avec l'entrée dans la profession, autrement dit que c'est leur première et unique expérience dans la structure qui les emploie. Emblématique à ce sujet est le cas de F FR 6, qui a passé pratiquement toute sa carrière professionnelle dans le même poste. Ces indicateurs nous montrent qu'en général, il y a peu de mobilité dans le métier. Cela peut s'expliquer par la présence d'un nombre limité d'instituts de formation sur une grande région comme PACA : à titre comparatif, en Ile de France on en comptabilise plus de 70.

Tableau 9 : Échantillon des formateurs occasionnels français. Déterminants socio-professionnels.

| Profil Codage : P FR | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste |
|-------------------------|------|----------|------------------------------|-----------------------------|
| P FR 1 | H | 46 | 7 | 3 |
| P FR 2 | H | 44 | 10 | 7 |
| P FR 3 | H | 38 | 10 | 10 |
| P FR 4 | F | 55 | 15 | 9 |
| P FR 5 | F | 41 | 9 | 4 |
| P FR 6 | F | 38 | 9 | 9 |
| P FR 7 | F | 56 | 22 | 15 |
| P FR 8 | F | 45 | 11 | 11 |
| P FR 9 | F | 56 | 25 | 25 |
| Moyennes : | | 46,5 ans | 13,1 ans | 10,3 ans |

Enquête réalisée par mail entre le 14 avril et le 22 mai 2014.

¹⁰⁹ Cf. l'histoire de la formation au métier présenté en première partie.

Comme nous pouvons le constater, en France, les femmes sont majoritaires (66%), ce qui est conforme à la configuration du métier. La moyenne d'âge de ce corps professionnel est 46,5 ans, donc très similaire à celle des formateurs. Cet indicateur est particulièrement important, car il signifie que formateurs et professionnels appartiennent à la même génération. Comme on pouvait s'y attendre, l'ancienneté dans le métier (13,1 ans) est nettement supérieure à l'ancienneté dans le poste (10,3 ans). Cet indicateur permet de repérer une certaine mobilité dans le métier. Comme dans toute généralisation, il y a des exceptions, comme P FR 9, qui a passé pratiquement toute sa carrière professionnelle dans le même poste. L'ancienneté dans le métier nous montre aussi que les professionnels rentrent dans le processus de formation des futures générations d'éducateurs après une période importante d'exercice sur le terrain, c'est-à-dire avec une connaissance partielle des changements des dispositifs de formation et des nouvelles exigences demandées par les évolutions des besoins du métier, par exemple les écrits professionnels ou les notions de partenariat et de réseau qui ne sont des contenus de formation que depuis 2007. En Italie, comme nous pouvons le constater dans le tableau 10, le groupe des professeurs qui interviennent dans le processus de formation des éducateurs est composé à 75% de femmes. Précisons que, même si cette représentativité ne reproduit pas celle du corps des professeurs universitaires en Italie, à forte prédominance masculine, elle est proportionnelle à celle du Département en charge de la formation des éducateurs. En effet, le département de Sciences de l'Éducation est rattaché au département de Psychologie et dans ce dernier la représentation féminine est très élevée. Puisque les professeurs du même département interviennent dans les formations, nous avons une majorité qui est représentative de la réalité globale de la profession.

Tableau 10 : Échantillon des formateurs permanents italiens. Déterminants socio-professionnels.

| Profil Codage : F IT | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste |
|-------------------------|------|----------|------------------------------|-----------------------------|
| FIT1 | F | 45 | 10 | 10 |
| FIT2 | H | 46 | 7 | 7 |
| FIT3 | F | 57 | 15 | 15 |
| FIT4 | F | 51 | 14 | 14 |
| Moyennes : | | 49,8 ans | 11,5ans | 11,5 ans |

Enquête réalisée par mail entre le 14 avril et le 22 mai 2014.

L'âge moyen de ce corps professionnel (49,8 ans) est plus élevé que celui des collègues français et cela est lié au statut de professeur d'Université dont le parcours professionnel est beaucoup plus long que celui du formateur.

Comme pour les collègues français, les deux variables "ancienneté dans le métier" et "ancienneté dans le poste" sont équivalentes (11,5 ans), signe que l'entrée dans le métier des professeurs coïncide avec l'entrée dans le métier, autrement dit que c'est leur première et unique expérience dans la structure qui les emploie. Le tableau 11, illustre les déterminants socio-professionnels des formateurs occasionnels :

Tableau 11 : Échantillon des formateurs occasionnels italiens. Déterminants socio-professionnels.

| Profil Codage : P IT | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste |
|-------------------------|------|----------|------------------------------|-----------------------------|
| P IT 1 | F | 42 | 9 | 9 |
| P IT 2 | F | 51 | 15 | 15 |
| P IT 3 | F | 35 | 12 | 12 |
| P IT 4 | H | 44 | 11 | 9 |
| P IT 5 | H | 43 | 13 | 13 |
| P IT 6 | F | 48 | 11 | 11 |
| P IT 7 | F | 51 | 18 | 12 |
| Moyennes : | | 44,8 ans | 12,7 ans | 11,5 ans |

Enquête réalisée par mail entre le 14 avril et le 22 mai 2014.

Comme nous pouvons le constater, en Italie aussi les femmes sont majoritaires dans la composition professionnelle (71%), en conformité avec la représentativité de la profession au niveau national. La moyenne d'âge de ce corps professionnel (44,6 ans) est sensiblement inférieure à celle des professionnels français. Comme on pouvait logiquement s'y attendre, l'"ancienneté dans le métier" (12,7 ans) est supérieure à l'"ancienneté dans le poste" (11,5 ans). Cela dit, si l'on compare avec l'échantillon français, on peut remarquer une ancienneté majeure dans le métier (13,1 ans), mais une ancienneté dans le poste inférieure aux collègues français (10,3 ans). Ces indicateurs pourraient nous suggérer qu'en Italie, nous avons une mobilité inférieure, probablement due aux restrictions et aux difficultés d'ordre économique qui touchent, plus qu'en France, le secteur social. Une lecture plus attentive montre que seulement deux professionnels ont changé de métier (P IT 4 et P IT 7). On retrouve ici la même "statique professionnelle" que chez les professeurs/formateurs. Comme pour les collègues français, pour rentrer dans la formation des futurs éducateurs, il est nécessaire d'avoir une expérience importante sur le terrain : pas moins de 9 ans pour les Italiens et 7 pour les Français. Là encore, cette observation nous permet de repérer les professionnels formés à l'Université après 2002 et ceux qui ont été formés dans les anciennes écoles régionales en Italie. L'idée sous-jacente est toujours de vérifier l'adéquation entre la professionnalité acquise et l'adaptation aux nouvelles exigences du métier. Pour avoir plus d'informations sur ce point, nous avons demandé à notre échantillon représentatif de répondre

par écrit à une demande (*Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi il est important pour vous d'y participer*), sans donner d'autres indications. Ce type de choix méthodologique a été effectué pour laisser libre la narration et pouvoir ainsi, en phase d'analyse, mieux comprendre la structure narrative, actantielle et argumentative des récits.

4.2 LE RECUEIL DE DONNEES AUTOUR DES PROFESSIONNELS

Dans le premier sous-chapitre nous avons présenté la méthodologie des recueils de données dédiées à la transférabilité des savoirs, en déclinant les sujets enquêtés, les méthodologies employées et une première présentation de la composition et des caractéristiques de notre échantillon de recherche. Dans cette section, nous allons compléter la présentation du deuxième volet de notre thèse, qui concerne la dimension de la transférabilité des compétences. Nous présenterons les techniques utilisées, observation et entretien, dans ses différentes formes, individuelle, collective et croisée, et nous déclinons les caractéristiques de l'échantillon. Nous avons conduit une enquête dans deux structures italiennes qui s'occupent respectivement d'une prise en charge de jour de personnes adultes en situation de handicap et d'un foyer d'adolescents en difficulté sociale, situés dans la même ville. Ce choix a été effectué en tenant compte des différents contextes dans lesquels l'éducateur intervient : deux secteurs, handicap et inadaptation sociale, et deux publics, adultes et mineurs. Le même choix a été effectué avec les structures françaises : situées dans la même ville, avec les mêmes publics pris en charge. Nous reprendrons le même modèle explicatif de la partie précédente : tout d'abord, une introduction théorique des techniques employées, puis les caractéristiques générales des professionnels interrogés, qui, nous le rappelons, ne sont pas des acteurs de la formation, mais des éducateurs en poste dans des structures d'adultes en situation de handicap et de jeunes ayant des problématiques sociales importantes.

4.2.1 L'observation des pratiques éducatives en institution

L'observation peut être définie comme « la considération attentive des faits afin de mieux les connaître et de collecter des informations à leur propos » (Loubet del Bayle, 2000, 23). Dans la recherche scientifique, observer est un acte d'attention réservé à des situations choisies comme pertinentes pour l'objet de recherche. Toute observation s'effectue au sein d'une

problématique posée. Elle est préparée, dans le sens où le chercheur établit au préalable un plan d'exploration des phénomènes qu'il étudie, systématique, dans la mesure où elle vise à recenser le maximum d'aspects du phénomène étudié, et méthodique car le chercheur ne fixe pas son attention au hasard comme dans l'observation courante mais s'entoure du maximum de garanties pour assurer la validité des résultats obtenus. (cf. Loubet del Bayle, 2000, 25). À la différence de l'interview, « ce qui fait la spécificité de l'observation n'est pas la démarche elle-même, mais l'objet de la démarche : l'interview a pour objet principal le discours du sujet, alors que l'observation a pour objet principal des comportements observables » (De Ketele & Roegiers, 2009, 16). L'observation en tant qu'outil peut prendre des formes différentes et s'exercer dans des contextes différents. Elle dépend de la nature de l'objet d'observation. Elle peut se croiser avec d'autres techniques d'investigation. Elle « peut servir à contrôler l'intelligibilité des traitements quantifiés et à résister aux constructions discursives des interviewés en permettant de s'assurer de la réalité des pratiques observées évoquées en entretien » (Arborio & Fournier, 2014, 8).

Dans notre recherche, nous avons croisé les observations directes des pratiques collectives et individuelles en institution avec les entretiens individuels et collectifs. Quand on observe, on observe un lieu à un moment donné, une situation qui ne se reproduira pas. Il s'agit donc de restituer l'ensemble des événements, des traits spécifiques de ce moment. Si en théorie « il est facile de distinguer l'observation non-participante où l'observateur, tout étant présent, reste passif et n'interagit pas avec le sujet, de l'observation participante où l'observateur est le partenaire de l'interaction » (Michiels-Philippe, 1983, 180), dans la pratique, pour nos protocoles de recherche, nous avons opté pour deux postures différentes. En premier lieu, l'observation non-participative pour les réunions d'équipe des quatre structures où nous avons pu garder une position de retrait, en évitant le plus possible d'interagir avec le contexte examiné. Pour cela, nous avons choisi de nous placer physiquement à l'extérieur du groupe/équipe, de ne jamais intervenir dans les débats et de prendre des notes écrites sans déranger la dynamique en acte. En revanche, nous avons opté pour une observation participante directe de la pratique de l'éducateur en institution : ce choix s'est imposé à nous, car étant présent dans le quotidien des structures, dans un espace limité et dans une perpétuelle dynamique de mouvement, il était impossible de passer inaperçu auprès des publics accueillis. Nous avons effectué une prise de notes faite à l'aide d'un dictaphone. Ce choix nous a permis d'être plus réactifs dans les observations. Nous avons pris soin

d'enregistrer toujours loin du public, en réduisant au maximum la prise de notes en sa présence, l'idée étant de ne pas déranger la "naturalité" des pratiques éducatives observées.

Pendant ce type d'observation, nous avons fait notre possible pour ne pas influencer le quotidien des acteurs. Sachant que « le rôle social d'observateur est ainsi celui qui expose le plus l'observation directe à la critique au nom du risque de perturbation de la situation par la présence de l'enquêteur » (Arborio & Fournier, 2014, 30), nous avons gardé ce paramètre présent à l'esprit durant toute la phase d'observation en faisant attention à interagir le moins possible. La question de la posture pendant l'observation, même si elle a été prévue en amont et discuté avec les membres des équipes pluri-professionnelles de chaque structure, a demandé une grande rigueur méthodologique. Il est difficile d'observer certaines activités en restant simplement spectateur, même lorsque l'on est identifié comme tel. Souvent l'observateur est sollicité et peut difficilement ne pas répondre aux sollicitations. Le public avec lequel nous sommes entré en contact a inévitablement essayé de comprendre notre présence et notre rôle. Pour les adolescents, il s'agissait de les rassurer sur l'objectif de notre présence et de leur expliquer clairement que nous n'étions pas des policiers et que nous voulions observer les éducateurs italiens. Dans les structures d'adultes en situation de handicap, nous avons expliqué la raison de notre présence, mais nous représentions une trop grande "nouveau" dans ce cadre d'action parfois statique et répétitif pour ne pas attirer l'attention des usagers. Pour éviter une interaction accrue qui risquait de perturber l'observation, nous avons décidé d'« endosser un rôle déjà existant dans la situation étudiée » (Arborio & Fournier, *Ibidem*).

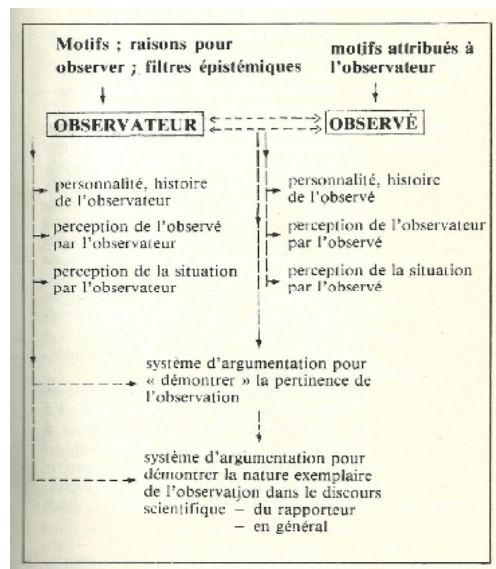
Nous avons convenu avec les autres professionnels de nous présenter dans les espaces observés comme un éducateur travaillant en France qui, en voyage d'études, venait observer les pratiques des éducateurs italiens. Le fait de se présenter ainsi a eu un double effet positif : d'une part, celui de banaliser notre présence puisque l'éducateur est une figure présente dans leur imaginaire ; de l'autre, celui de rassurer les usagers sur le fait que l'objectif de l'observation n'était pas eux, mais les éducateurs. Même si dans notre idée nous étions dans la posture d'une observation non-participante, en réalité, par la nature même du contexte observé, nous avons dû aussi assumer une posture participante. Ceci dit, ces deux typologies d'observation nous ont permis une complémentarité d'analyse, car, de toute façon, « le choix de l'une ou de l'autre de ces méthodes pose un problème certain à l'observateur. En effet, si l'observation est participante, la qualité et la quantité d'information risquent d'être diminuées.

Au contraire, dans le cas d'une observation non-participante, le gain d'informations peut être assorti d'une relation plus difficile au sujet » (Michiels-Philippe, 1983, 180). Le choix des types d'observation et des modalités n'était qu'une partie de la problématique de ce choix méthodologique : un autre grand écueil était représenté par la question de l'objectivité dans l'observation et, parallèlement, de la mise à distance de l'objet observé. En effet, la neutralité de l'observateur « est en rapport avec l'exigence d'objectivité qui est un des traits caractéristiques de la démarche scientifique. Pour que l'observation soit scientifique, l'observateur doit enregistrer les faits sans mêler à son observation ses opinions antérieures, ses idées préconçues » (Loubet del Bayle, 2000, 40).

La question de la neutralité du regard a été un obstacle à prévoir et, quand c'était possible, à maîtriser. Si nous étions conscient que « le fait social doit être considéré comme un objet extérieur à l'observateur, s'imposant à lui comme une donnée qu'il a à étudier comme il le ferait pour un fait naturel, en se détachant au maximum de cet objet et, surtout, en évitant d'interposer entre l'objet et lui-même ses idées » (Loubet del Bayle, 2000, 41), nous ne pouvions faire abstraction de notre passé d'éducateur – notamment en foyer d'adolescents, puisque nous avons travaillé six ans dans ce type de structure – , ni de notre posture de formateur, qui pouvaient influencer la lecture et le décodage des situations observées. Le constat de départ que « l'observateur est toujours au départ un étranger au phénomène étudié, mais en cours d'observation il n'est plus seulement spectateur, il devient acteur et participe au déroulement du phénomène qu'il étudie » (Loubet del Bayle, 2000, 60), se croise avec le constat que « si l'existence de filtres épistémologiques est inévitable, il paraît cependant souhaitable que leur existence soit explicitée dans la mesure du possible » (Michiels-Philippe, 1983, 20). Dans notre situation d'observation, les filtres épistémologiques et les représentations de notre lecture ont certainement influencé l'interaction en situation et le recueil de données, car « la familiarité avec l'univers social constitue pour le chercheur l'obstacle épistémologique par excellence, parce qu'elle produit régulièrement des conceptions ou des systématisations fictives, en même temps que les conditions de leur crédibilité. Il doit s'imposer une polémique incessante contre les évidences aveuglantes qui procurent à trop bon compte l'illusion du savoir immédiat et de sa richesse indépassable » (Bourdieu, Passeron, & Chamboredon, 1968, 81). Cependant, les avantages de ce procédé sont incontestables à un certain nombre de points de vue, car « ils permettent souvent l'accès à des sources d'informations qui seraient inaccessibles à un observateur étranger et permettent

aussi de connaître le phénomène étudié de l'intérieur, avec tous les avantages que cela comporte pour une meilleure compréhension des faits observés et pour une appréciation de leur juste valeur » (Loubet del Bayle, 2000, 67). Bien entendu, ce procédé montre aussi des inconvénients. Nous avons repéré deux obstacles majeurs : le premier risque est celui de l'incompétence de l'observateur qui par définition, est d'abord un acteur du phénomène avant d'être un chercheur ; le deuxième est le risque de partialité et de déformation des faits. Dans certains cas, celui-ci risque de donner en effet une image exagérément favorable du milieu observé. Progressivement, un réseau complexe d'interactions, postures et forces en jeu apparaît, comme le résume le schéma 7.

Schéma 7 : La relation observateur-observé et enjeux épistémologiques selon Michiels.



Source : Michiels-Philippe, 1983, 21.

La première observation effectuée qui correspond au protocole de recherche 3¹¹⁰ a été effectuée dans les quatre structures pendant les réunions d'équipe. Le choix de l'observation non-participante se prête bien à l'étude de petites communautés, dans notre cas des communautés professionnelles. Travailler sur une petite communauté permet de pouvoir décrire précisément la place de chacun des acteurs par rapport aux autres. Pour cela, nous avons voulu, quand c'était possible, commencer par la dimension collective du travail en institution. Ce choix a généré un double avantage. Tout d'abord, nous avons pu nous présenter à l'équipe avec laquelle nous allions interagir pendant l'observation des quatre éducateurs qui composaient l'échantillon de notre recherche, car, jusque là, nous avions

¹¹⁰ Nous renvoyons au Tableau 4 qui illustre l'ensemble des protocoles de recherche utilisés.

surtout négocié notre présence avec les directeurs et les chefs de service. Ensuite, la possibilité de démarrer la phase d'observation par la réunion d'équipe nous a permis de repérer les situations personnelles et le contexte dans lequel les observations des pratiques éducatives devaient être effectuées. Les réunions auxquelles nous avons assisté se sont déroulées quelques jours avant l'observation des quatre éducateurs et de leurs pratiques, entre septembre 2014 et janvier 2015. En ce qui concerne l'enregistrement des observations, nous avons déjà mentionné que nous avons choisi de rester physiquement à côté de la table de réunion, en silence, notre carnet de notes à la main. Cette posture nous a permis de regarder le contexte de l'extérieur et d'observer ainsi les conversations et le contenu des discours, mais aussi de repérer les mots courants qui étaient spécifiques au milieu étudié. Précisons que lorsque nous parlons de prises de notes, nous entendons « une prise de notes quasi automatique, sans reformulation ni sélection, de manière à obtenir une retranscription la plus exhaustive possible » (Alami, Desjeux, & Garabau-Moussaoui, 2009, 62). La prise de notes était aisée car, dans cet univers professionnel, les acteurs eux-mêmes sont amenés à prendre des notes, et donc nous avons pu garder notre carnet à disposition sans susciter de méfiance particulière. Les tableaux 12, 13, 14 et 15 présentent la composition pluri-professionnelle des équipes observées dans notre recherche. Bien entendu, dans chacun des équipes, nous avons compté les quatre éducateurs qui ont accepté, par la suite, d'être observés pendant leur pratique en institution. Tous les autres intervenants ont été anonymés avec des initiales fictives.

Tableau 12: Observation réunion d'équipe du Centre d'Accueil de Jour pour adultes en situation de handicap en Italie (code : CAJ IT). Déterminants socio-professionnels.

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté dans le poste |
|-------------|------|----------|----------------------------------|-------------------|--------------------------|
| EP 1 CAJ IT | M | 42 | Educateur | 20 | 10 |
| EP 2 CAJ IT | F | 43 | Educateur | 20 | 10 |
| FG | F | 33 | Educateur | 8 | 8 |
| CB | F | 39 | Educateur | 10 | 1 |
| MG | M | 43 | Educateur | 21 | 6 |
| AB | M | 51 | Educateur | 31 | 2 |
| LP | F | 48 | Operatrice Socio-Sanitario (OSS) | 17 | 15 |
| MV | F | 50 | OSS | 18 | 1 |
| Moyennes | | 43,6 ans | | 18,1 ans | 6,6 ans |

Observation effectuée le 22 septembre 2014 (16h45-19h00).

À la réunion d'équipe du CAJ en Italie à laquelle nous avons participé, huit professionnels de deux métiers différents étaient présents : les éducateurs et les *Operatrice Socio-Sanitarie*

(OSS) ; ces dernières en charge de l'accompagnement sanitaire des usagers. Comme nous pouvons le constater, l'échantillon présente des caractéristiques saillantes: tout d'abord une composition sexuelle en priorité féminine (62,5% contre 37,5%) et un âge moyen (43,6 ans) qui est parmi les plus élevés des quatre structures observées.

À la différence des formateurs et des professionnels qui interviennent dans la formation des éducateurs, nous constatons une ancienneté de métier moyenne (18,1 ans) significativement supérieure à l'ancienneté dans le poste (6,6 ans). Ces indicateurs révèlent deux éléments : un lien à l'idée, ici vérifiée, que le secteur du handicap, plus que celui de l'adaptation sociale, est constitué de professionnels avec une grande expérience dans le métier, pour certains à la limite de la retraite ; l'autre, qui confirme que l'ancienneté dans le poste, extrêmement réduite, prouve une arrivée tardive dans ce type de secteur. Notons également que les deux professionnels que nous avons observés dans leur pratique quotidienne avaient la même expérience professionnelle et la même ancienneté dans le poste. De plus, ils se situaient exactement dans la moyenne d'âge de cette équipe. L'observation de cette réunion s'est déroulée à la fin de la journée avec les usagers, dans un espace extrêmement exigu, normalement utilisé comme salle de repas. Sept professionnels appartenant à trois catégories socio-professionnelles différentes : une grande partie d'éducateurs, un OSS et un chef de service, assistaient à la réunion d'équipe du foyer d'adolescents italiens.

Tableau 13: Observation réunion d'équipe Foyer d'Accueil pour adolescents en difficultés sociales en Italie (code : FA IT). Déterminants socio-professionnels.

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté dans le poste |
|------------|------|----------|-------------|-------------------|--------------------------|
| EP 1 FA IT | F | 33 | Educateur | 4,5 | 4,5 |
| EP 2 FA IT | F | 33 | Educateur | 3 | 2,5 |
| LR | F | 40 | Educateur | 16 | 10 |
| PM | M | 55 | Educateur | 18 | 4 |
| FG | F | 29 | Educateur | 9 | 2,5 |
| DS | M | 52 | Responsable | 24 | 20 |
| GQ | F | 43 | OSS | 12 | 10 |
| Moyennes : | | 40,7 ans | | 12,4 ans | 9 ans |

Observation effectuée le 24 septembre 2014 (10h00-14h15).

Mis à part le responsable, tous étaient de sexe féminin. L'âge moyen de référence ici (40,7 ans) est le plus bas de la totalité des équipes observées. Cette particularité est confirmée par l'ancienneté dans le métier, car, mis à part DS, le responsable, avec une grande expérience professionnelle, c'est la plus basse observée. De même, l'ancienneté dans le poste est

extrêmement réduite. Ces indicateurs attirent notre attention sur la composition de l'équipe d'une structure, ouverte toute l'année et 24 heures par jour, dont les membres sont jeunes, ne sont pas stabilisés et ont une expérience de terrain limitée.

Une remarque sur les deux professionnelles que nous avons observées ensuite dans leur pratique quotidienne. Elles font en quelque sorte contrepoids aux caractéristiques des éducateurs choisis en CAJ : ce sont les plus jeunes de l'équipe et ce sont aussi celles qui ont le moins d'expérience. Enfin, l'observation de cette réunion s'est déroulée dans la matinée, pour une durée d'un peu plus de quatre heures, dans la pièce où habituellement les éducateurs dorment pendant leur travail nocturne. L'aménagement était composé d'une petite table et d'un canapé. Les professionnels étaient en cercle. Aucune pause repas n'a été effectuée. Certains des professionnels qui ont pris partie à la réunion avaient travaillé la nuit. Onze professionnels assistaient à la réunion d'équipe du CAJ en France (tableau 14) :

Tableau 14: Observation réunion d'équipe du Centre d'Accueil de pour adultes en situation de handicap en France (code : CAJ FR). Déterminants socio-professionnels.

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté dans le poste |
|-------------|------|-----------|---------------------|-------------------|--------------------------|
| EP 1 CAJ FR | F | 41 | Educateur | 11 | 9 |
| EP 2 CAJ FR | F | 45 | Educateur | 8 | 6 |
| IC | F | 44 | Responsable | 5 | 5 |
| MC | F | 44 | Psychologue | 12 | 8 |
| MF | F | 47 | Directrice | 23 | 2 |
| TMC | F | 43 | Animateur | 17 | 14 |
| BC | F | 43 | Secrétaire | 6 | 3 |
| GJM | M | 47 | Educateur | 25 | 20 |
| PM | M | 40 | Educateur sportif | 17 | 5 |
| KL | F | 36 | Educateur sportif | 13 | 7 |
| BE | F | 24 | Stagiaire éducateur | 0 | 0 |
| Moyennes | | 45, 4 ans | | 13,7 ans | 7,9 ans |

Observation effectuée le 2 décembre 2014 (8h00-9h30).

C'était l'équipe la plus nombreuse en termes numériques, mais aussi en termes de catégories professionnelles représentée : éducateurs spécialisés, éducateurs sportifs, chef de service, directrice, psychologue, animateur et un stagiaire éducateur. Avant de présenter les caractéristiques générales de cette équipe, une précaution méthodologique s'impose en ce qui concerne la stagiaire éducatrice qui ne peut pas être comptabilisée dans les moyennes élaborées, car sa présence dans l'équipe était ponctuelle et non structurelle. Comme nous

pouvons le constater, l'échantillon présente une composition sexuelle majoritairement féminine (82% contre 18%) et un âge moyen (45,4 ans) qui est le plus élevé des quatre structures observées, avec une ancienneté dans le métier moyenne (18,1 ans) qui est presque le double de l'ancienneté dans le poste (6,6 ans). Les deux professionnels que nous avons observés par la suite se situent dans la médiane des professionnels de l'équipe. L'observation de cette réunion s'est déroulée tôt le matin, dans un espace adapté et confortable, pour une durée de réunion très courte. Aucune interaction n'était possible avec les usagers. Notre position dans l'espace nous a permis d'observer en restant à une distance plus que convenable.

La réunion d'équipe du foyer d'adolescents français rassemblait douze professionnels appartenant à différentes catégories socio-professionnelles : des éducateurs, des moniteurs-éducateurs, une psychologue, une chef de service responsable du fonctionnement et deux personnes en formation : un apprenti éducateur et une stagiaire (tableau 15).

Tableau 15: Observation réunion d'équipe du Foyer d'Accueil pour adolescent en difficultés sociales en France (code : FA FR). Déterminants socio-professionnels.

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté dans le poste |
|------------|------|----------|-------------------------|-------------------|--------------------------|
| EP 1 FA FR | M | 60 | Educateur | 40 | 7 |
| EP 2 FA FR | F | 41 | Educateur | 12 | 2 |
| JY | M | 36 | Educateur | 18 | 7 |
| XD | F | 52 | Educateur | 20 | 7 |
| LH | F | 33 | Educateur | 16 | 3 semaines |
| KL | F | 48 | Moniteur-Éducateur (ME) | 13 | 4 |
| QS | F | 44 | ME | 3 | 1 |
| JH | F | 31 | ME | 12 | 4 |
| HJ | F | 27 | Apprenti-éducateur | 0 | 2 |
| YT | F | 28 | Stagiaire | 0 | 0 |
| MX | F | 50 | Psychologue | 28 | 7 |
| WX | F | 55 | Responsable | 10 | 7 |
| Moyennes | | 43,4 ans | | 14,3 ans | 4 ans |

Observation effectuée le 22 janvier 2015 (13h00-17h00).

Là encore, nous avons pris une précaution méthodologique en ce qui concerne la stagiaire éducatrice que ne pouvait pas être comptabilisée dans les moyennes élaborées, car sa présence était ponctuelle dans l'équipe, à la différence de l'apprenti qui lui avait une présence stable. Comme nous pouvons le constater, l'échantillon présente une composition sexuelle majoritairement (82% contre 18%). L'âge moyen de référence (43,4 ans) correspond à une ancienneté dans le métier élevé. En revanche, ce qui est surprenant, c'est la moyenne très

faible de la permanence dans la structure (4 ans). Ces indicateurs attirent notre attention sur la composition de l'équipe, à parité de missions, a une configuration très différente de celle des homologues italiens : les membres ont une grande expérience professionnelle, mais une permanence très brève dans la structure. Une précision concernant les deux professionnels de notre échantillon : le premier était la personne la plus expérimentée dans le métier et avec la plus longue permanence professionnelle dans la structure, tandis que la deuxième était est en poste depuis peu. La réunion s'est déroulée l'après-midi, durant quatre heures, dans une salle aménagée et sans aucune possibilité d'interaction avec les adolescents.

La dernière observation réalisée pour notre recherche (protocole de recherche 4), concernait les huit éducateurs issus des quatre structures cibles (tableaux 16 et 17). L'objectif de ce protocole était une analyse des pratiques éducatives en institution au quotidien. Nous avons donc demandé à huit éducateurs, quatre italiens et quatre français, de nous permettre d'observer leurs pratiques sur une journée de travail. L'échantillon des professionnels a été pensé en fonction de différents paramètres : composition par genre en respectant la proportionnalité dans le métier hommes/femmes (75% des femmes et 25% d'hommes), les différences d'âge et l'ancienneté dans le métier et dans le poste. L'objectif était de mobiliser une panoplie suffisamment articulée d'expériences et de savoirs. Les tableaux que nous allons maintenant examiner regroupent les informations contenues dans les tableaux précédents en ne ciblant que les éducateurs observés, ceci afin de prendre conscience de leurs spécificités professionnelles ainsi que de la composition du groupe qu'ils ont formé lors de la journée consacrée à l'autoconfrontation croisée de leurs pratiques.

Tableau 16: Échantillon des professionnels français.

| Profil Codage : EP/ structure/ FR | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté dans le poste |
|---|------|----------|-----------|----------------------|-----------------------------|
| EP1 CAJ FR | F | 41 | Educateur | 11 | 9 |
| EP2 CAJ FR | F | 45 | Educateur | 8 | 6 |
| EP1 FA FR | M | 60 | Educateur | 40 | 7 |
| EP2 FA FR | F | 47 | Educateur | 12 | 2 |
| Moyennes | | 48,3 ans | | 17,8 ans | 6 ans |

Rappel : CAJ= Centre d'Accueil de Jour (adultes en situation de handicap) FA= Foyer d'Accueil (adolescents en difficulté sociale)

La composition des éducateurs français respecte la proportion sexuelle représentative du métier, avec une moyenne d'âge plus élevée que les collègues italiens (48,3 ans). Cette moyenne résulte en partie du choix de notre part de vouloir intégrer dans notre échantillon un éducateur en fin de carrière. Nous pensons que sa longue expérience dans le métier pouvait

nous aider à mieux comprendre l'évolution de la profession d'éducateur. Par conséquent, l'ancienneté dans le métier (17,8 ans) est relativement élevée. En revanche, l'ancienneté dans le poste est plus basse que dans l'échantillon italien (6 ans). Cette donnée peut s'expliquer si on tient compte de la mobilité des équipes en foyer d'adolescents, générée par le travail de nuit et pendant le week-end, des amplitudes horaires importantes, et de la relative "jeunesse" des éducatrices du CAJ qui, malgré leur grande stabilité institutionnelle, sont entrées dans le métier après les deux collègues de foyer. Le tableau 17 présente la composition de l'échantillon italien.

Tableau 17: Échantillon des professionnels italiens.

| Profil Codage : EP/ structure/ IT | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté dans le poste |
|---|------|----------|-----------|----------------------|-----------------------------|
| EP1 CAJ IT | M | 42 | Educatore | 20 | 10 |
| EP2 CAJ IT | F | 43 | Educatore | 20 | 10 |
| EP1 FA IT | F | 33 | Educatore | 4,5 | 4,5 |
| EP2 FA IT | F | 33 | Educatore | 3 | 2,5 |
| Moyennes | | 37,8 ans | | 11,9 ans | 6,8 ans |

Rappel : CAJ= Centre d'Accueil de Jour (adultes avec handicap) FA= Foyer d'Accueil (adolescents en difficulté sociale)

Comme nous pouvons l'observer, la proportion de genre est respectée et la moyenne d'âge est nettement inférieure à celle de l'échantillon français (37,8 ans). Elle est influencée par la caractéristique de l'échantillon français que nous avons évoquée auparavant, mais aussi par un facteur intrinsèque à la situation italienne : en effet, le métier d'éducateur est rarement un métier que les Italiens exercent toute leur vie professionnelle, à cause de son déficit de reconnaissance, des salaires relativement bas, de l'instabilité des services ou alors d'une promotion à une responsabilité supérieure. La relève générationnelle est donc plus rapide qu'en France. Par conséquent, l'ancienneté dans le métier (11,9 ans) est moindre. En revanche, l'ancienneté dans le poste est supérieure à l'échantillon français (6,8 ans), ce qui laisse imaginer une stabilité dans le poste et une mobilité réduite. Dans la composition de cet échantillon, nous avons voulu associer deux professionnels qui avaient 20 ans de métier avec deux autres qui débutaient. Nous faisons remarquer aussi que ces dernières avaient passé la totalité de leur expérience professionnelle dans la même structure. Pour pouvoir comprendre au mieux le quotidien de chaque éducateur, nous avons convenu avec eux que, sur les deux jours d'observation dans chaque structure, une journée serait dédiée à une activité extérieure, l'idée étant d'analyser la pratique éducative dans des contextes différents. Nous avons convenu d'un positionnement le moins interactionniste possible aussi bien avec les éducateurs

qu'avec les usagers. Pour préparer notre arrivée et limiter l'impact avec le public, nous avons demandé aux éducateurs de parler aux usagers pour expliquer exactement notre rôle et fonction dans les structures, en leur disant pour les raisons évoquées précédemment, que nous étions un éducateur qui venait observer les éducateurs. Nous avons utilisé la même explication dans les deux pays. En ce qui concerne la prise de notes, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, nous avons fait le choix d'utiliser, d'une manière la plus discrète possible, un enregistreur vocal. En effet, même si nous étions à découvert, le fait de prendre ouvertement des notes pouvait créer une ambiance de méfiance à notre égard. Les acteurs pouvaient être tentés de deviner quels étaient les éléments qui faisaient l'objet d'une prise de notes et orienter leur comportement en fonction de nos intérêts supposés. Dans ces situations de relations sociales intenses, nous avons choisi de garder en mémoire ce que nous voulions noter jusqu'à ce qu'un temps mort survienne, durant lequel l'enregistrement ne pouvait pas être associé, de l'extérieur, à l'action particulière d'un des enquêtés ou d'un des usagers. Nous avons aussi opté pour une prise de notes complète, sans réfléchir à l'utilité ou non de l'information prise. Compte tenu des contextes particuliers, nous avons réélaboré les notes dans la phase de réécriture du corpus, en faisant donc une synthèse "après coup". Cela dit, nous avons quand même prêté une attention particulière aux situations qui rappelaient directement les thématiques qui nous intéressaient, notamment les moments de crise et de réaction à l'inattendu, ceux qui mettaient en valeur la gestion du groupe, les temps du quotidien – repas, coucher, réveil –, et la relation individuelle avec les usagers. Le tableau 18 résume les différentes journées observées.

Tableau 18: Réalisation des observations des professionnels italiens et français.

| Professionnel | Date observation | Lieu | Horaires |
|---------------|-------------------|-------------------|-------------|
| EP 1 CAJ IT | 23 septembre 2014 | En institution | 9h-16h30 |
| EP 2 CAJ IT | 25 septembre 2014 | Repas en pizzeria | 9h00-16h30 |
| EP 1 FA IT | 26 septembre 2014 | En institution | 9h25-21h00 |
| EP 2 FA IT | 27 septembre 2014 | Journée motocross | 9h30-18h00 |
| EP 1 FA FR | 22 novembre 2014 | En institution | 16h30-23h00 |
| EP 2 FA FR | 23 novembre 2014 | Sortie lac | 7h30-17h00 |
| EP 1 CAJ FR | 3 décembre 2014 | Sortie stade | 16h-22h |
| EP 2 CAJ FR | 4 décembre 2014 | En institution | 8h30-16h30 |

Les observations ont été conduites entre septembre et décembre 2014, en horaire de journée pour les CAJ sauf la sortie exceptionnelle au stade, qui dérogeait aux horaires d'ouverture classique de la structure, et en horaires différents pour les foyers. En effet, au-delà des

pratiques pendant la semaine, nous avons voulu aussi observer les pratiques éducatives en week-end, car la dynamique est sensiblement différente. Les enfants qui ont la possibilité de le faire rentrent chez leurs parents, ce qui permet aux éducateurs une prise en charge plus individualisée des autres. Nous avons essayé de nous positionner sur toutes les plages horaires possibles : le soir tard, le matin tôt. Nous avons aussi opté pour une observation groupée et séquentielle. Ce choix, fait en accord avec les professionnels, partait du constat que sur deux jours consécutifs, l'effet "nouveau" dû à notre présence pouvait s'estomper, favorisant une observation directe plus proche du quotidien en institution.

4.2.2 Les entretiens individuels post-activité éducative et sur la représentation du métier

Dans le cadre de notre recherche, nous avons voulu croiser différentes méthodes et procédures afin de produire des données scientifiquement valables. Pour mieux affiner notre analyse dans le domaine de la transférabilité de compétences professionnelles, nous avons souhaité compléter l'observation avec deux protocoles de recherche centrés sur un autre outil : l'entretien. Nous avons donc réalisé avec chaque éducateur observé deux entretiens : l'un post-activité, pour leur donner la possibilité d'explicitier leurs pratiques (protocole de recherche 5), l'autre sur la représentation du métier, pour avoir un point de comparaison avec les informations recueillies avec les étudiants et les formateurs (protocole de recherche 6). Quelle que soit sa forme, l'entretien est sans doute « la méthode par excellence pour saisir les expériences vécues des membres de telle ou telle collectivité : travailleurs exerçant la même activité professionnelle, militants participant au même collectif d'engagement, individus occupant une même position dans l'espace social, membres d'un groupe traversant la même épreuve » (Demazière, 2008, 15). La multiplication de tels échanges, pris pour matériau d'analyse, permet de préciser certains des paramètres régissant la situation d'enquête.

Nous avons choisi la forme de l'entretien non-directif. Celui-ci a comme objectif de favoriser la production d'un discours de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche » (Blanchet, 1985, 7). Le chercheur dispose d'un certain nombre de thèmes ou de questions guides, relativement ouvertes, sur lesquelles il souhaite que l'interviewé réponde. Mais il ne pose pas forcément toutes les questions, ni dans l'ordre dans lequel il les a notées ni avec leur formulation initiale. Il y a davantage de liberté pour le chercheur, mais aussi pour l'enquêté. Nous avons souhaité laisser un degré maximal de liberté à l'interviewé afin que

celui-ci puisse parler ouvertement, avec les mots qu'il souhaitait et dans l'ordre qui lui convenait. Nous avons simplement recentré l'entretien sur les thèmes qui nous intéressaient quand l'entretien s'en écartait, et posé des questions sur les thèmes que l'interviewé n'abordait pas de lui-même. Les objectifs poursuivis étaient ceux « de susciter la production d'une parole centrée sur la personne interviewée et rendant compte de fragments de son existence, de pans de son expérience, de moments de son parcours, d'éléments de sa situation » (Demazière, 2008, 16) Sous cette forme, l'entretien présente plusieurs avantages. Premièrement, il permet l'analyse du sens que les acteurs donnent à leur pratique et aux événements auxquels ils sont confrontés, et donc l'accès à leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles. Deuxièmement, il permet l'analyse d'un problème spécifique : ses données, ses enjeux et la reconstitution d'une action, d'une expérience ou d'un événement vécus. Nous ne devons pas perdre de vue que « l'interview non directif est une méthode présentielle d'entretien utilisée pour le recueil d'informations qui est dépendante de la subjectivité des autres (description, point de vue, analyse, ressenti) avec la liberté de la part de l'interviewé de parcourir comme il l'entend la question ouverte qui lui est posée » (Mucchielli, 1996, 109). De ce fait, chaque description, chaque représentation exprimée par un individu enquêté doit être rapportée au point de vue dont elles dépendent. Derrière chaque réponse se cache une position à laquelle sont liés des intérêts, des enjeux que l'individu lui-même ne conscientise pas forcément mais qu'en tant que chercheur on ne doit pas perdre de vue. Pour cela, il importe de ne pas considérer la parole de l'enquêté en dehors de son "contexte" social, et donc de faire une première objectivation de ce qui est dit.

C'est d'ailleurs un fait que « les questions les plus objectives, celles qui portent sur les conduites, ne recueillent jamais que le résultat d'une observation effectuée par le sujet sur ses propres pratiques. Aussi l'interprétation ne vaut-elle que si elle s'inspire de l'intention expresse de discerner méthodiquement des actions les déclarations d'action qui peuvent entretenir avec l'action des rapports allant de l'exagération valorisante ou de l'omission par souci du secret jusqu'aux déformations, aux réinterprétations et même aux oublis sélectifs » (Bourdieu & al., 1968, 65). Ce constat nous permet de souligner la pertinence de l'utilisation intégrée des différents outils de recherche. En effet, une méthode sûre pour contourner cet obstacle de la déformation des souvenirs est l'observation directe des pratiques, que nous avons justement réalisée dans les protocoles de recherche 3 et 4.

Dans "interview", équivalent anglais d'entretien", il y a l'idée de regards échangés. L'entretien est une modalité d'enquête qui engage deux personnes en vis-à-vis, bien différente du questionnaire où on est généralement dans une relation anonyme. Des rapports sociaux forts s'y jouent. C'est pour cela que « la chasse est déclarée à toutes influences de l'interviewer sur l'interviewé. La conséquence est de tendre vers une présence la plus faible possible de l'enquêteur, une absence en tant que personne ayant des sentiments et des opinions » (Kauffman, 2013, 18). En effet, « deux attitudes sont à proscrire : trop parler, interrompre à tout but de champ ; mais aussi ne rien exprimer (masque inexpressif, silence équivoque) » (Bertaux, 2013, 61). Il est important de signaler que « les thématiques mêmes des enquêtes ne sont jamais sans importance et sans signification pour les interviewés. L'entretien est toujours chargé d'enjeu, et donc de danger puisque toute information biographique concourt à catégoriser et qualifier socialement la personne concernée, faisant d'elle un membre plus ou moins moral, un professionnel plus ou moins compétent » (Demazière, 2008, 19).

Roethlisberger & Dickson (cités par Blanchet, 1985, 19-22) donnent quelques conseils pour réaliser un entretien de recherche : l'interviewer doit traiter ce qui est dit comme indissociable de son contexte ; il doit faire attention aux non-dits, aux omissions, aux résistances de l'interviewé ; il doit comprendre d'où viennent ces résistances ; il doit faire attention à que ses sentiments et ses émotions n'interfèrent avec ceux de la personne interviewée. S'y surajoute la nécessité de recourir à « des techniques de communication interpersonnelles et de procédés non-verbaux : le silence attentif ; l'encouragement sans phrases ; le paralangage de compréhension (attitudes, mimiques, ton et regards convergents) ; la reformulation » (Mucchielli, 1996, 110). Cet ensemble de techniques donne un aperçu de l'activité intellectuelle de celui qui mène l'entretien. En effet, « on a eu trop tendance à considérer que le non-directivisme débouchait sur un laisser-faire dans la conduite de l'interview ou de l'entretien. Bien au contraire, ces techniques sont là pour rappeler l'importance du travail effectué par l'intervieweur » (*Ibidem*).

Cela dit, aussi rigoureuses ou ingénieuses que soient les stratégies d'enquête adoptées, elles ne permettent pas au chercheur, dans le vif de l'action, de se rendre maître des relations engagées (cf. Bizeul, 1998). Toutefois cela ne fait pas problème pour ceux qui pensent que l'entretien est un mal nécessaire puisque « outil irrecevable du point de vue de l'idéal scientifique, il s'avère irremplaçable pour accéder à des connaissances dont l'intérêt

scientifique est manifeste » (Blanchet cité in Mialaret, 2004, 52). Un autre aspect que nous avons dû prendre en considération a été le phénomène de l'asymétrie dans le rapport enquêteur-enquêté.

L'asymétrie des rôles déjà naturellement présente et implicite dans la relation d'entretien vu la nature invasive de l'acte interrogatif, aurait pu être amplifiée par notre statut d'ancien éducateur et de formateur. Pour pallier cet inconvénient, nous avons essayé de favoriser l'échange avec une écoute attentive, mais passive, sans jamais exprimer, verbalement ou non verbalement, de jugement de valeur négatif ou positif sur les pratiques décrites.

En ce qui concerne nos protocoles d'enquête, avant de réaliser les entretiens, nous avons opéré une série de cadrages méthodologiques. Tout d'abord, nous nous sommes interrogés sur la pertinence d'avoir un guide d'entretien. S'il est vrai que ce type de choix comporte des avantages : l'enquêteur est rassuré, il a l'impression d'avoir recueilli des matériaux conformes à la problématique étudiée, les comparaisons entre entretiens sont facilitées, nous avons aussi réfléchi aux désavantages : l'entretien peut être perçu comme un interrogatoire, il existe un danger d'être obnubilé par la grille au détriment de l'écoute attentive, d'opérer un recadrage excessif pour coller à la grille préconçue et, finalement de laisser peu de liberté pour l'interviewé. Après réflexion, nous avons décidé de garder une grille minimale de référence, en étant attentif à ne pas enfermer le débat sur lui-même.

Nous n'avons pas pris de notes en direct. Cela pour deux raisons : la première afin de garder un niveau d'attention et d'interaction élevé avec les interlocuteurs et la deuxième pour ne pas donner l'impression d'une interview rigide et codifiée. Nous voulions créer une ambiance favorable à l'échange et à la confrontation d'autant que les deux entretiens ont eu lieu après la journée d'observation et donc de travail pour les professionnels, et pour certains d'entre eux à des heures tardives, comme le montrent les tableaux 19 et 20. Le choix méthodologique de réaliser l'observation et les deux entretiens d'affilée après la journée de travail a été longuement réfléchi avec les éducateurs et les directeurs de thèse. Si les inconvénients de ce type d'option étaient sans doute nombreux : journées longues et fatigantes pour les professionnels, risque pour eux de se sentir surexploités, nous avons quand même convenu tous ensemble de l'importance de travailler "en direct et à chaud" les protocoles de recherche. Décaler dans le temps les entretiens aurait pu faire apparaître des filtres d'objectivation et de distanciation contre-productifs pour l'analyse des compétences en acte. Nous avons fait

enregistrement audio des deux entretiens plus un enregistrement vidéo pour l'entretien post-observation. Celui-ci devait servir à préparer le protocole de recherche 7, l'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle. Comme on le verra par la suite, cette technique de recherche demande une vidéo comme support à la confrontation. À travers la production d'un film, il s'agissait de permettre aux éducateurs une métaréflexion sur leurs pratiques, et cela, à partir de leurs propres témoignages. Avec l'accord des interviewés, et tout en étant conscient des limites citées auparavant, nous avons adopté « une position hors du cadre de l'image filmée, dans l'axe de l'objectif, mais en contrechamp, afin de cadrer le sujet de face » (Clot, Fernandez & Scheller, 2000, 5). Le tableau 19 présente les modalités de réalisation des entretiens post-activité éducative.

Tableau 19: Réalisation des entretiens individuels post-activité éducative.

| Professionnel | Date observation | Horaires | Durée de l'entretien |
|---------------|-------------------|----------|----------------------|
| EP 1 CAJ IT | 23 septembre 2014 | 17h | 60 minutes |
| EP 2 CAJ IT | 25 septembre 2014 | 15h40 | 20 minutes |
| EP 1 FA IT | 26 septembre 2014 | 21h30 | 45 minutes |
| EP 2 FA IT | 27 septembre 2014 | 19h | 30 minutes |
| EP 1 FA FR | 22 novembre 2014 | 22h54 | 21 minutes |
| EP 2 FA FR | 23 novembre 2014 | 17h37 | 23 minutes |
| EP 1 CAJ FR | 3 décembre 2014 | 22h50 | 25 minutes |
| EP 2 CAJ FR | 4 décembre 2014 | 16h47 | 33 minutes |

Les entretiens post-activité éducative du protocole de recherche 5, ont été effectués entre septembre et décembre 2014, à la suite des journées d'observation. Si le macro-objectif de cette modalité d'enquête était l'étude de l'éventuelle transférabilité des savoirs d'action, les micro-objectifs étaient multiples, notamment trois : le regard du professionnel sur sa pratique – réflexivité immédiate –, sa façon de restituer l'activité, et le repérage de l'implicité discursif. Pour ce protocole en particulier, s'agissant d'une restitution après une journée de travail intense, nous avons choisi de poser deux questions avec un temps maximum de vingt minutes, avec la possibilité d'augmenter le temps à disposition en cas de nécessité, et de laisser la parole à l'interviewé, en limitant l'interaction.

Nous avons décidé de ne pas intervenir même quand la narration de la journée ne correspondait pas à la situation observée par nous. Pour la prise de notes, nous avons utilisé la double prise audio-vidéo. Nous avons donc installé une camera vidéo de trois quarts, pour la

faire oublier, et un magnétophone, afin de garantir une double prise d'information en cas de souci majeur. En vue du montage vidéo, nous avons pris soin d'interviewer les professionnels avec comme fond une toile noire. Pour l'enregistrement, nous nous sommes placé face à l'interviewé, sans jamais rentrer dans le champ de vision. Ce dernier choix, purement technique, nous a permis de garder l'attention maximale sur les éducateurs interviewés. Cela dit, nous avons remarqué que tous les professionnels, dans un premier temps perplexes face à ce dispositif audio-vidéo, ont vite oublié la caméra et l'enregistreur pendant l'entretien. Nous avons quand même arrêté l'enregistrement vidéo dès que possible, notamment à la fin de l'interview.

Nous avons posé deux questions, très larges et complémentaires. La première, *Racontez et expliquez-moi en détail ce que vous avez fait tout au long de la journée*, avait comme objectif de laisser l'espace à la narration. Nous avons remarqué que la journée passée ensemble avait déjà créé une relation qui a permis aux éducateurs de se livrer dans un contexte plutôt serein. La deuxième question : *J'aimerais revenir sur un temps précis de la journée : le repas. Selon vous, quelles compétences avez-vous mobilisées et pourquoi ?* avait été pensée à partir de la construction de nos observations. En amont, nous avons prévu d'être présent au moins à un moment de vie collective qui, par définition, ne pouvait pas être ni le coucher puisque le CAJ est un service d'accueil de jour, ni l'accueil du matin en CAJ car le foyer est un lieu de vie et donc il n'y a pas d'accueil *stricto sensu*. Comme le montre le tableau 18, nous avons donc pris soin d'être présents soit au repas de midi, soit au repas du soir.

Ce type de choix était justifié principalement par deux raisons : la première, d'ordre analytique, était de pouvoir observer les compétences de l'éducateur au contact du collectif d'usagers; la deuxième, d'ordre méthodologique, était de pouvoir repérer un moment comparable dans les huit structures qui puisse permettre une analyse transversale des pratiques éducatives. Enfin, comme l'atteste les horaires, la grande majorité des éducateurs a utilisé bien plus que les 20 minutes allouées pour parcourir "à chaud" la journée qui venait de s'écouler, ce qui manifeste une certaine aisance durant l'interview.

Les entretiens individuels sur la représentation du métier présentés dans le tableau 20, ont été effectués les mêmes jours, après les entretiens post-observation, avec les mêmes personnes.

Tableau 20: Réalisation des entretiens individuels sur la représentation du métier.

| Professionnel | Date observation | Horaires | Durée de l'entretien |
|---------------|-------------------|----------|----------------------|
| EP 1 CAJ IT | 23 septembre 2014 | 18h | 30 minutes |
| EP 2 CAJ IT | 25 septembre 2014 | 16h | 30 minutes |
| EP 1 FA IT | 26 septembre 2014 | 22h15 | 30 minutes |
| EP 2 FA IT | 27 septembre 2014 | 19h30 | 30 minutes |
| EP 1 FA FR | 22 novembre 2014 | 23h15 | 30 minutes |
| EP 2 FA FR | 23 novembre 2014 | 18h | 30 minutes |
| EP 1 CAJ FR | 3 décembre 2014 | 23h15 | 30 minutes |
| EP 2 CAJ FR | 4 décembre 2014 | 17h30 | 30 minutes |

Comme avant, le macro-objectif de cette modalité d'enquête était l'étude de l'éventuelle transférabilité des savoirs d'action. En revanche, les micro-objectifs étaient différents du précédent protocole, notamment trois : comprendre la vision du métier et les processus de construction identitaire à partir de l'expérience de terrain ; analyser le regard des professionnels sur leur métier et sur l'évolution de la profession ; repérer les processus de renforcement de l'identité professionnelle après le processus de formation. Dans un premier temps, nous avons présenté ce protocole aux éducateurs en l'appelant "entretien off": en effet, compte tenu du contexte d'extrême fatigue, nous avons délibérément voulu signifier aux professionnels que cet énième entretien se déroulerait dans la quasi-informalité. Nous avons aussi pour cela arrêté la vidéo et choisi un contexte communicationnel plus décontracté. Afin de pouvoir atteindre les objectifs de ce protocole, nous avons choisi de construire la grille d'entretien à partir des questions posées aux étudiants dans le protocole de recherche 1. Nous avons pris le risque, sans forcément en prévoir tous les effets d'ordre méthodologique, de faire découler une grille d'interview d'un questionnaire.

Le premier résultat de ce choix apparaît dans le tableau 20 : la conversation a duré, pour l'ensemble de l'échantillon, exactement la même durée, 30 minutes. Nous en concluons que, même si la posture était la même que dans la première interview, attentive et ouverte, le fait de poser des questions a en quelque sorte uniformisé l'échange. Avec cette démarche, il s'agissait de pouvoir répondre à l'un des objectifs de ce protocole : repérer les processus de renforcement de l'identité professionnelle après le processus de formation et trouver le moyen de comparer les réponses données aux mêmes questions par les étudiants en formation. Nous avons donc posé, parfois en les reformulant, neuf des seize questions qui avaient été proposées aux étudiants.

Le choix des questions a été opéré en fonction des quatre thématiques sur lesquelles était basé le questionnaire du protocole 1. La dixième question a été formulée pour permettre aux professionnels de conclure en faisant une sorte d'évaluation du dispositif de recherche. Enfin, comme signalé plus haut, pour la prise de notes, nous avons utilisé l'enregistrement audio.

4.2.3 L'entretien collectif croisé d'autoconfrontation professionnelle

Dans ce passage, nous allons continuer et compléter la présentation des protocoles utilisés pour produire notre corpus. Comme on le voit, nous avons choisi une combinaison de méthodologies différentes : questionnaire, autobiographie, observation, entretien individuel. Les deux dernières procédures ont été effectuées en utilisant le même outil : l'entretien collectif croisé d'autoconfrontation professionnelle, en déclinant le protocole 7, dédié à l'échange autour des pratiques éducatives, et le protocole 8, consacré à la production discursive individuelle et collective des professionnels italiens et français. L'entretien collectif est une « méthode de recueil d'informations utilisant les techniques de l'interview non-directive centrée appliquée à un groupe de personnes réunies pour participer à un entretien collectif sur un sujet précis » (Mucchielli, 1996, 109). L'entretien de groupe est donc « une situation construite, intermédiaire entre la situation réelle et la construction expérimentale [í] Il s'agit d'un déplacement des acteurs engagés dans des situations réelles, dans une situation -non moins réelle- qui favorise une production discursive des enjeux sociaux immédiats » (Giami in Blanchet, 1985, 227). L'intérêt de l'entretien collectif est de repérer les prises de position en interaction les unes avec les autres. C'est pourquoi il permet à la fois l'analyse des significations partagées et du désaccord. Recueillir les discours d'un groupe de professionnels qui partagent le même système de référence et d'expériences professionnelles, nous a permis d'analyser le partage des pratiques éducatives et du sens de l'action professionnelle. En effet, l'entretien collectif « permet d'accéder au sens commun, aux modèles culturels et aux normes » (Haegel, 2005, 24) d'une « expérience vécue par l'ensemble des enquêtés » (Duchesne & Haegel, 2013, 11).

Sur le plan théorique, l'autoconfrontation croisée est une forme d'entretien collectif qui reprend les *focus groups* américains fondés par Lazarsfeld et surtout Merton, et en France par Touraine. L'autoconfrontation comme méthode d'analyse de l'activité humaine « s'est généralisée ces dernières années, au point de devenir un élément central dans la recherche, dans l'intervention et dans la formation d'un large courant en formation d'adultes. Fortement

influencé par l'ergonomie (Leplat, 2000 ; de Montmollin, 1996), elle se réfère à diverses théories de l'action ou de l'activité » (Plazaola & Arantza, 2014, 112). Elle permet de « comprendre la dynamique d'action des sujets » (Clot & al., 2000, 1). Particulièrement appropriée avec les collectifs de travailleurs issus d'une même profession, cette co-analyse « mise sur un développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation » (*Ibid.*). La démarche d'autoconfrontation (*self-confrontation* en anglais) est une méthode d'analyse de l'activité humaine qui utilise la confrontation d'un ou plusieurs participants à une activité en les invitant à la commenter, en présence d'un interlocuteur/animateur. À la différence des méthodes d'entretien, « l'autoconfrontation ne saurait être guidée en privilégiant une activité du sujet centrée sur la seule référence au vécu, et en excluant par conséquent toute forme de digression ou de modalisation » (Faïta & Vieira, 2003, 143). Elle est organisée à partir d'un support, généralement un enregistrement vidéo, représentant l'activité telle qu'elle a eu lieu, et permet de saisir non seulement le travail réellement produit, mais aussi « ce qui ne se fait pas, ce que l'on aurait voulu ou pu faire sans y parvenir, et donc non seulement la tâche, le travail tel qu'il devrait être fait » (Clot & al., 2000, 2).

Cette démarche d'enquête se caractérise par deux éléments majeurs. Le premier concerne son hypothèse méthodologique fondatrice. Basée sur les travaux de Bakhtine et en particulier sa notion de sphère d'activité, l'autoconfrontation croisée accorde une place importante au rapport dialogique, c'est-à-dire non seulement au dialogue entendu comme enchaînement et succession de répliques formelles, mais « à toutes les façons de recourir au langage pour accomplir une tâche, atteindre un but, gérer une relation englobent l'ensemble des dimensions temporelles de l'activité (passé, présent et futur), mais aussi l'irréel et l'hypothétique, puisque le locuteur adresse simultanément son énoncé à l'autre, l'interlocuteur présent, aussi bien que le surdestinataire idéal, celui qui interprètera à la perfection les éléments matérialisant son projet discursif, son vouloir-dire » (Bakhtine, 1984 cité in Faïta & Vieira, 2003, 148). L'autoconfrontation, en ce sens, propose de « nouvelles modalités en analyse du travail, où le dialogisme constitue le principe directeur et la source du dispositif méthodologique. Il s'agit, pour l'essentiel, de créer un cadre où les partenaires associés à la recherche, les acteurs concernés, puissent à la fois peser sur les attendus et les conditions de cette recherche, et mettre en chantier des manières de penser collectivement leur travail, entre l'image filmée de ce qu'ils ont fait et la mise en discours de ce qu'ils sont en train de faire » (Faïta & Vieira, 2003, 124). L'originalité de l'entretien d'autoconfrontation réside donc dans le fait qu'il

implique une façon particulière d'analyser et de penser collectivement le travail et l'activité humaine et, plus largement, les rapports humains.

Le deuxième élément caractérisant l'autoconfrontation réside dans l'activité collective métacognitive: en prenant son activité comme objet de réflexion, le participant produit une activité métacognitive sur sa propre pratique dont le discours peut intéresser le chercheur. C'est une confrontation de l'activité sur l'activité qui « ne doit pas se substituer à l'activité elle-même, car à ce stade, le processus de production de sens, s'il se réalise à partir du travail observé, n'en demeure pas moins extérieur à lui, et surtout anticipe son déroulement, sous l'effet de contextualisation exercée par l'autoconfrontation simple » (Faïta & Vieira, 2003, 128). L'objet d'analyse est donc bien clairement le discours qui émane de l'entretien d'autoconfrontation et non l'activité sur laquelle porte ce discours. L'autoconfrontation encourage donc l'explication spontanée, mais également la modification de représentations existantes et l'inférence de nouvelles représentations, ainsi que le développement d'un savoir collectif (cf. Falzon & Mollo, 2004, 534).

De plus, comme nous l'avons vu, l'entretien d'autoconfrontation constitue en soi une activité de type méta ó activité sur l'activité ó qui incite à produire du sens à partir de la redécouverte de l'activité. Tout en incitant les sujets à réfléchir à une situation issue de leur pratique professionnelle, l'autoconfrontation les amène à se décentrer de leur propre activité. En effet, « les mouvements discursifs occasionnés chez les protagonistes par le film participent de la remise en chantier de ce qu'ils se voient faire et s'entendent dire, et constituent autant d'éléments de décontextualisation-recontextualisation de leur activité » (Faïta & Vieira, 2003, 129). Il existe différentes typologies d'entretiens d'autoconfrontation : l'autoconfrontation simple ou individuelle, qui consiste à confronter un seul participant à sa propre activité, l'autoconfrontation croisée ou allo-confrontation, qui consiste à confronter l'activité d'un participant aux commentaires d'un collègue, que ce participant soit présent ou non, ou celle que nous avons adoptée dans notre cadre de recherche, la confrontation collective, qui consiste à réunir un groupe de participants, afin de commenter l'activité de plusieurs ou de la totalité d'entre eux. Cette dernière approche offre l'avantage de confronter les différentes représentations des participants, en vue de la construction d'une culture professionnelle commune (cf. Falzon & Mollo, 2004; Clot & al., 2000). L'utilisation de la vidéo comme un moyen de récolte des données, notamment le discours produit à partir de ces enregistrements, garantit les critères nécessaires à la validité scientifique de l'approche : « vérité (*truth*

criterion), exhaustivité (*exhaustiveness criterion*) et fidélité (*fidelity criterion*). En effet, l'enregistrement vidéo garantit la restitution de l'intégralité de l'action en toute objectivité, ce qui permet d'éviter les biais tels que la subjectivité du chercheur » (Cf. Falzon & Mollo, 2004, 532).

Nous avons filmé « les protagonistes de l'activité dans des situations de travail aussi proches que possible les unes des autres, ce qui est essentiel pour engager l'autoconfrontation sur les manières de faire » (Faïta & Vieira, 2003, 126). Mais un problème majeur se posait à nous : celui du choix des séquences d'activité filmées à soumettre à l'autoconfrontation. En effet, « il incombe au chercheur, partiellement, parfois totalement, d'envisager le choix de moments et séquences de l'activité en fonction de cette activité - plus exactement de la perception qu'il en a - plus que de la représentation discursive que le collectif est disposé à en fournir » (Faïta & Vieira, 2003, 127). La méthode de l'entretien d'autoconfrontation se structure généralement en trois phases : premièrement la constitution d'un groupe d'analyse et sa mise au travail sur l'objet de la recherche ; deuxièmement, la réalisation des autoconfrontations et la conjugaison des expériences des participants ; *in fine*, le travail d'analyse par le chercheur-animateur et la restitution de son produit au collectif professionnel.

Conformément à la procédure exposée plus haut, nous avons donc choisi des participants représentatifs du milieu de travail et les avons associés à notre recherche, après l'observation de leurs pratiques en institution ; dans un deuxième temps, nous avons autoconfronté les participants aux images filmées qu'ils ont commentées. Par la suite, le travail d'analyse, présenté dans la troisième partie de notre thèse, a été réalisé à partir de ce que les participants avaient fait et avaient dit de leur activité. Pour rendre la méthode fiable, la constitution des groupes et la conduite de l'entretien obéissent à des règles précises comme « l'homogénéité statutaire des participants, la préparation des participants, la présentation des règles de l'interview, l'introduction du sujet de discussion, la non-directivité sur le fond, la directivité sur la forme, l'intervention de régulation si nécessaire sur la dynamique de groupe » (Mucchielli, 1996, 110). Dans ce type de protocole d'enquête, la récolte de données nécessite un travail d'anticipation et de planification important, ce qui constitue une limite de cette approche. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous nous sommes appuyé sur le guide d'action proposée par Faïta et Vieira et qui est présenté par le schéma 8.

Schéma 8 : Étapes méthodologiques pour la réalisation de l'entretien collectif croisé d'autoconfrontation professionnelle selon Faïta & Vieira.

| Phase | Nature | Caractéristiques |
|--|---|--|
| Film | Images de l'activité première | Sélection de séquences homogènes, strictement comparables pour chaque participant, choisies et montées en fonction de la connaissance par le chercheur de l'activité et des situations de travail. Première source de significations concrètes. |
| Autoconfrontation 1° | Production par chacun des protagonistes d'un discours (texte). Interaction acteur-chercheur. | Discours/texte produit en référence à l'activité observée. Ouverture d'un espace aux commentaires du sujet, au-delà du discours descriptif/explicatif et des réponses aux questions du chercheur. Développement de la situation. Production de significations concrètes en référence au film, 2 ^{ème} source de significations concrètes. |
| Autoconfrontation 2° | Production discursive contextualisée (rapport à la phase précédente). Instauration d'un rapport dialogique enrichi et complexifié: - Dialogue inter-activité; - Rapport dialogique acteur 1 – acteur 2 – chercheur. | Cette phase intègre deux niveaux de référence: à l'activité initiale filmée et montée (première source de significations concrètes), au contexte discursif offert par le premier niveau d'autoconfrontation (2 ^{ème} source). Ainsi, les phases d'interaction entre acteurs, acteur-chercheur, Les références de chacun à lui-même en dehors du processus d'interaction, peuvent être rapportées aux deux sources antérieures. Développement de l'objet de cette nouvelle activité, développement des sujets engagés dans l'activité. |
| Retour au milieu de travail. | Production de l'objet (résultant de l'ensemble des phases) aux fins de mise en patrimoine en réponse à la demande initiale (ou au projet). | L'objet s'autonomise par rapport aux phases de production. Il peut en être fait plusieurs usages: support d'échanges consécutifs dans le milieu de travail, formation, etc. |
| Appropriation différée de l'objet par l'équipe de recherche. | Analyse spécifique de l'objet produit. | Implications conceptuelles, méthodologiques, épistémologiques. L'objet lui-même, sous tous les angles d'approche, comme les rapports dessinés entre les stades de sa production, deviennent de nouveaux objets de recherche. Le lien entre les phases, les continuités préservées pendant l'action, l'interface activité/discours, sont soustraits à l'épreuve de la vie. |

Source : Faïta & Vieira, 2003, 138.

Pour nous conformer à la démarche recommandée par ces auteurs, nous avons pensé au départ filmer les situations éducatives en direct. Mais cette exigence méthodologique s'est trouvée confrontée, d'une manière plus que prévisible, à des contraintes légales, notamment l'interdiction de filmer des personnes protégées mineures ou des personnes adultes en situation de handicap. Le support de l'autoconfrontation n'a pas été un visionnage de l'activité mais un retour sur l'activité effectué lors de l'entretien post-observation. Du coup, le support de l'autoconfrontation collective n'a pas été le film de l'activité initiale mais celui de ces entretiens. Au bout du compte, nous parvenons à conserver les deux niveaux de référence requis : à l'activité initiale – qui n'était pas directement montrée mais évoquée, en très léger différé –, et au premier niveau d'autoconfrontation – assuré par l'entretien post observation –. Quant aux deux dernières phases prévues dans le tableau : retour au milieu du travail et

appropriation différée de l'objet par l'équipe de recherche, elles concernent des potentialités de ce corpus précis qui nous sont apparues déjà au moment de sa réalisation, et que nous exploiterons dans l'après-thèse, en nous servant de ce dispositif comme ressource de co-formation, notamment à l'international et comme de point de départ pour de nouvelles recherches sur les apports de la technique dans le champ de la formation au travail social.

Des différentes positions théoriques sur l'auto-confrontation peuvent être situées le long de deux axes. Le premier concerne le lien postulé entre l'expérience de l'acteur dans l'activité et sa verbalisation différée, qui dépend, à son tour, des présupposés concernant l'activité langagière : un langage comme simple support de contenus exprimés *versus* le langage comme constituant l'action, le reconfigurant. Les positionnements théoriques conditionnent selon un second axe le statut méthodologique que l'on accorde à l'auto-confrontation : porte d'entrée méthodologique à la connaissance d'une activité précise *versus* l'activité langagière, autonome et dialogique, dans laquelle l'acteur s'engage pour connaître sa propre activité et secondairement pour la faire connaître au chercheur ou au formateur. L'entretien est alors « le lieu même de construction de significations, de développement de l'acteur, voire de développement du collectif professionnel » (Giger & Ozaeta, 2014, 113). Dans cette démarche, la position de l'animateur/chercheur est fondamentale car il doit se situer dans l'interaction sans la centrer sur lui. En effet, « se trouvant dans une position énonciative particulière à chaque étape de la procédure, il ne doit pas perdre de vue les dimensions concrètes de l'échange en maintenant un rapport permanent avec l'activité initiale et les éléments de contextualisation. Le maintien de cet équilibre est déterminant, car c'est de lui que dépend la productivité réelle du processus, à travers les différentes situations créées » (Faïta & Vieira, 2003, 139).

Cela dit, il importe qu'il abandonne toute illusion de neutralité. En effet, par son intervention, « il imprime nécessairement dans l'échange dialogique qui se joue les marques issues de la culture qui lui est propre et notamment de sa culture disciplinaire » (Faïta & Vieira, 2003, 139). L'objectif principal de l'animateur est « que la discussion se déroule avec une certaine fluidité, que le plus grand nombre de personnes y participent et que l'on traite du sujet proposé. Dans ce cas, il ne doit pas se trouver au centre de la discussion et, par exemple, il est assis avec les autres » (Haegel, 2005, 26). Le chercheur doit éviter de confondre son activité avec celle des participants. Il doit se centrer sur l'activité concrète des interlocuteurs, accéder dans la mesure du possible à la dimension concrète de leurs énonciations, et non se concentrer

sur la partie *hic et nunc* de leurs conduites en situation d'interaction. Au moment crucial de l'autoconfrontation, le chercheur/animateur doit centrer en permanence le débat sur l'activité. L'une des garanties de la méthode réside dans sa capacité à maintenir le mouvement dialogique entre ce que les protagonistes voient et qu'ils font. C'est dans cette dynamique que nous avons focalisé notre attention sur l'activité et l'activité sur l'activité, en particulier l'activité verbale et discursive. Ainsi, un cycle s'établit entre ce que « les travailleurs font et ce qu'ils en disent, et, pour terminer, ce qu'ils font de ce qu'ils disent » (Clot & al., 2000, 1).

Nous avons réalisé notre autoconfrontation en France le 27 février 2015, de 8h30 à 13h00. Au préalable, nous avons négocié le déplacement des professionnels italiens en France en présentant le dispositif d'enquête aux responsables des différentes institutions engagées. En marge du programme de recherche, nous tenons à signaler que les collègues français ont proposé aux collègues italiens, dans l'après-midi, une visite de leurs structures et une rencontre avec les usagers et les professionnels du CAJ et du Foyer, et que les collègues italiens leur ont rendu la politesse en les invitant à visiter leurs structures quelques mois plus tard. La matinée de travail a été découpée en deux phases : l'entretien collectif d'autoconfrontation professionnelle et l'analyse de la production discursive. L'autoconfrontation avait deux finalités l'analyse du discours professionnel avec un regard croisé, et la confrontation collective des huit professionnels sur l'activité du métier, le tout dans une perspective interculturelle binationale. L'analyse de la production discursive avait comme finalités la production discursive individuelle et collective d'une définition de l'identité professionnelle à partir des mots-clés repérés durant la réalisation du protocole 7 et, par la suite, le repérage des éléments communs et des différences entre les pratiques éducatives italiennes et françaises¹¹¹.

Cette rencontre a demandé une série de précautions et de réflexions préalables pour concevoir et mettre en place un dispositif adapté. Pour réaliser le vidéo support de la discussion collective, nous avons utilisé les vidéos produites à l'occasion de la réalisation du protocole de recherche 5 : les entretiens individuels post-activité éducative, dont le but comme nous avons dit *supra* était la reconstruction de la journée durant laquelle le professionnel avait été observé par nous dans le cadre du protocole de recherche 4.

¹¹¹ Nous renvoyons au tableau 4, qui illustre l'ensemble des protocoles de recherche utilisés.

En utilisant un logiciel de montage-vidéo, nous avons réalisé un film d'une dizaine de minutes. Pour déterminer la logique à suivre, nous avons étudié en amont et en profondeur tous les témoignages. Comme on le verra dans la troisième partie, suite à une étude attentive et à travers la détermination d'indicateurs d'analyse, nous avons pu déterminer quatre thématiques majeures qui ressortaient des discours des professionnels : 1. Pratiques éducatives et pathologie des usagers ; 2. Pratiques éducatives entre individu et collectif ; 3. Pratiques éducatives en institution et à l'extérieur ; 4. Pratiques éducatives entre imprévu et inattendu. Nous avons donc procédé au montage du film en regroupant les témoignages par thématique (cf. tableau 22). Nous avons sous-titrés en italien les témoignages français et vice-versa. Cet "escamotage" technique a limité les problèmes de compréhension pendant la vision du film et, comme on le verra par la suite, a servi d'embrayeur à la confrontation.

Puis, nous nous sommes demandés comment sécuriser l'espace d'échange et alimenter la discussion. En effet, nous redoutions des difficultés de communication entre les professionnels, qui pouvaient trouver leur origine aussi bien dans l'impossibilité de se comprendre au niveau de la langue que dans certains blocages de la discussion. Il fallait donc organiser l'exercice de façon à ne pas déclencher une résistance à l'échange qui aurait eu pour résultat l'absence de production de savoirs collectifs. Pour prévenir le premier obstacle, nous avons décidé de convier à cette rencontre un traducteur, afin de sécuriser l'espace et permettre aux professionnels de s'installer confortablement et sans crainte de ne pas communiquer. Mais en réfléchissant attentivement, nous avons compris qu'un simple traducteur ne suffisait pas dans la mesure où l'on pouvait imaginer que dans la confrontation beaucoup de termes techniques ou "de jargon du métier" allaient être utilisés. Il nous fallait donc une personne qui puisse avoir la double fonction de traducteur, dans la langue courante mais aussi dans le jargon professionnel.

Nous avons donc décidé d'inviter à la table ronde un éducateur italien, formé en Italie et avec une expérience professionnelle italienne, mais depuis trois ans éducateur en CAJ en France, choix qui nous semblait lever bon nombre des obstacles imaginés. Afin d'éviter les interférences avec l'échantillon objet de notre analyse, nous avons demandé à cette personne-ressource de faire partie de la réunion, de prendre place à la table, mais d'avoir une attitude non-interventionniste : nous lui avons suggéré de prendre la parole si et quand les professionnels lui demandaient de le faire. Nous tenons à souligner deux faits remarquables : en premier lieu, l'effort considérable auquel il a consenti pour ne pas intervenir spontanément,

alors qu'il était lui-même impliqué dans les deux pays ; deuxièmement, signe de la réussite de la confrontation, l'inutilité factuelle mais non pas symbolique de sa présence : il n'a jamais été sollicité pour faciliter les échanges, chacun ayant parlé dans sa langue, et tous ayant collaboré à la compréhension en faisant des efforts de traduction. Nous avons limité l'échange à un temps relativement bref pour éviter un essoufflement de la discussion, 25 minutes par thématique ; et pour relancer systématiquement la discussion, nous avons créé des "fiches-support" (cf. tableaux 21 et 22).

Pour le recueil de données, nous avons procédé sur deux niveaux : le premier, commun aux deux protocoles de recherche engagés, prévoyait une méthode mixte de enregistrement audio et vidéo. Nous avons utilisé deux caméras, une fixe et l'autre en mouvement, et deux enregistreurs vocaux, posés sur la table de réunion, tout au long de la matinée de travail. Le deuxième, spécifique à chaque protocole, sera expliqué plus loin. La journée s'est déroulée dans une grande et confortable salle de réunion qui a permis le déploiement du matériel sans gêner la dynamique d'échange. Après une présentation informelle autour d'un petit déjeuner, nous avons commencé en détaillant le programme de la journée : présentation individuelle de chacun, rappel des objectifs de notre thèse et de l'ensemble des protocoles de recherche, logique de construction de la journée, logique de construction du film-support. Nous avons décidé de ne pas prendre place à la table et d'être en mouvement dans la pièce, car cela facilitait l'analyse nécessaire au protocole 8.

Notre posture a été non-interventionniste mais incitative lorsque la discussion peinait à se mettre en place. Bien évidemment, notre part d'intervention a été plus importante en début de séance. Au fur et à mesure que les professionnels se sentaient sécurisés et rassurés, elle s'est progressivement réduite. Nous sommes alors passé à la présentation du protocole de recherche 7.

En préambule, nous avons présenté les quatre thématiques au centre de la logique de construction du film en précisant que chaque thématique allait fonder les débats entre les participants. L'ordre de passage de chaque thème était tiré au sort et, comme l'indique le tableau 21, chaque partie avait une question dédiée. Cette dernière avait comme fonction de lancer les débats.

Tableau 21: Thématiques du débat collectif sur l'activité du métier.

| Thématique | Tema | Question sous-jacente | Demanda sottintesa |
|--|--|--|--|
| Pratiques éducatives et pathologie des usagers | Pratiche educative e patologie degli utenti | Dans votre métier, la prise en charge est de plus en plus complexifiée par l'aggravation des pathologies psychomédicales des usagers. Comment et pourquoi cela impacte-t-il vos pratiques au quotidien? | Nel vostro mestiere, la complessità dell'accompagnamento educativo é sempre piu funzione dell'aggravarsi delle patologie psico-mediche degli utenti. Come e perché questo aspetto impatta le pratiche educative nel quotidiano? |
| Pratiques éducatives entre individu et collectif | Pratiche educative tra individualità e gestione del collettivo | Votre métier est de plus en plus en tension entre la spécificité de l'accompagnement individuel et la nécessaire gestion collective. Comment garantir au mieux ces deux aspects ? | Il vostro mestiere é sempre piu in tensione tra l'accompagnamento specifico individualizzato e la necessaria gestione del gruppo di utenti. Come garantire al meglio questi due aspetti ? |
| Pratiques éducatives en institution et à l'extérieur | Pratiche educative in istituzione e all'esterno | Dans votre métier, la pratique "sécurisée et ritualisée" en institution se confronte à la pratique "pensée et planifiée préventivement" de l'activité à l'extérieur. Comment et pourquoi votre action quotidienne est-elle impactée par ces deux contextes ? | Nel vostro mestiere, la pratica educativa "sicura e ritualizzata" in istituzione si confronta alla pratica "pensata et pianificata preventivamente" dell'attività esterna. Come e perché la vostra azione educativa é influenzata da questi due contesti ? |
| Pratiques éducatives entre imprévu et inattendu | Pratiche educative tra imprevisto e inatteso | Dans votre métier, gérer l'imprévu et l'inattendu réclame un perpétuel réajustement "en direct" de vos pratiques. Quels sont les reflexes et les mécanismes implicites nécessaires à ce type de situations ? | Nel vostro mestiere, gestire l'imprevisto e l'inatteso domandano un perpetuo riaggiustamento "in diretta" delle vostre pratiche. Quali sono i riflessi e i meccanismi impliciti necessari a questo tipo di situazioni ? |

Étant dans la position d'animateur et donc dans l'impossibilité de transcrire les débats et les échanges, nous avons installé les caméras et les microphones pour enregistrer les interactions. Pour éviter une discussion d'ordre théorique, qui aurait échappé à la confrontation professionnelle, nous avons invité les participants à se confronter sur les modalités concrètes d'intervention en partant des situations-supports présentées. Pour aider ce processus, nous avons fourni à chaque professionnel la liste de situations éducatives évoquées dans la vidéo par thématique, comme présentée dans le tableau 22. Tous les prénoms ont été changés afin de préserver l'anonymat absolu des usagers, notamment les adolescents sous mesure de protection.

Tableau 22: Fiches-support des situations éducatives évoquées dans la vidéo.

| Thématique | Tema | Situations éducatives Professionnel narrateur |
|--|--|---|
| Pratiques éducatives et pathologie des usagers | Pratiche educative e patologia degli utenti | <ol style="list-style-type: none"> 1. Mustafà tra pranzo e trattamento medico (EP2 CAJ FR) 2. Rosa et son régime (EP 1 FA IT) 3. La notte complicata di Claire (EP2 FA FR) 4. Colazione di gruppo con Claire nella testa (EP2 FA FR) 5. Dario, entre pathologie et "pari" éducatif (EP1 CAJ IT) 6. Henry e le bottiglie d'acqua vietate allo stadio...(EP1 CAJ FR) 7. Ahmed, Daniele, Zizou: la télé comme apprentissage de la langue (EP2 FA IT) 8. Aziz et le repas avec les mains (EP2 FA IT) 9. Laure e l'importanza del suo trattamento medico...(EP1 FA FR) 10. Elisa et le lavage des dents (EP2 CAJ IT) |
| Pratiques éducatives entre individu et collectif | Pratiche educative tra individualità e gestione del collettivo | <ol style="list-style-type: none"> 1. Giada et la nécessité d'être rassurée (EP1 FA IT) 2. Jeanne racconta la sua storia a tavola (EP 1 FA FR) 3. Un bel gioco dura poco (EP1 FA FR) 4. Tommi et Antonio: entre «individualité extérieure» et «collectivisme interne» (EP2 CAJ IT) 5. Repas et passage d'informations (EP2 CAJ FR) 6. Jeanne, Clara et Laure tra sigarette, pasta e preparazione del pranzo domenicale (EP2 FA FR) 7. Giada, Rosa et la nécessité d'attirer l'attention (EP2 FA IT) <p>La storia di Marie: uno spazio individuale in un'attività di gruppo (EP1 CAJ FR)</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Le repas comme moment de collectivité... ..sans oublier Claudio et sa dysphagie (EP1 CAJ IT) 9. Issam e l'attività di rilassamento: uno spazio individuale e privilegiato (EP2 CAJ FR) |
| Pratiques éducatives en institution et à l'extérieur | Pratiche educative in istituzione e all'esterno | <ol style="list-style-type: none"> 1. Le ragazze al lago tra sanzione istituzionale e uscita esterna...(EP2 FA FR) 2. La séparation des tables: un signe important pour l'institution...un choix médité dans le temps...(EP1 CAJ IT) 3. Sophie, Albert et la spesa al supermercato (EP 2 CAJ FR) 4. Repas, téléphone et familles...Repas, téléphone, familles... et choix institutionnelles (EP2 FA IT) 5. L'argent de poche et l'automatisme institutionnel (EP 2 FA IT) 6. Tra punizione interna e atti e comportamenti all'esterno Tra sanzione e possibilità di crescita (EP1 FA FR) 7. Repas au motocross et en institution (EP1 FA IT) 8. Bernard e il picnic allo stadio (EP1 CAJ FR) 9. L'autonomie de Zaia (EP2 CAJ IT) 10. En pizzeria avec Tommi et Adolfo: le repas individuel comme moment éducatif (EP2 CAJ IT) |
| Pratiques éducatives entre imprévu en inattendu | Pratiche educative tra imprevisto e inatteso | <ol style="list-style-type: none"> 1. Naomi e una chiamata mai arrivata (EP1 FA FR) 2. Giulia, Chiara et la "variable radio"(EP1 FA IT) 3. Il ritardo di Henri... piu altri imprevisti... che hanno causato un pranzo da soli (EP2 CAJ FR) 4. Chaque jour est différent... (EP1 CAJ IT) 5. Hamid et Hassan ne mangent pas et vont à la mosquée...(EP2 FA IT) 6. Magalie e i cani...(EP2 FA FR) 7. Ritardi e cambiamento di programma... (EP2 FA FR) 8. La maitresse non prévue... (EP2 CAJ IT) |

Une fois les débats terminés, nous avons présenté le protocole 8, centré sur la production discursive individualisée et collective des professionnels italiens et français. L'objectif était de repérer les mots-clés du discours professionnel des éducateurs et de le "positionner" dans la représentation des acteurs mobilisés. L'exercice était relativement simple à effectuer. En effet, pendant les échanges des éducateurs sur les différentes thématiques, nous avons prêté beaucoup d'attention au vocabulaire technique employé.

Avec l'aide de notre directrice de thèse, qui avait supervisé et validé le dispositif de recherche, et qui a participé à l'ensemble des activités de la journée, nous avons pu relever les mots utilisés pendant la discussion ainsi que leurs collocations. Ceci nous a permis de déterminer une liste des mots les plus fréquemment utilisés dans le discours des professionnels ce matin-là. Il ne s'agit pas naturellement d'une méthode de détection

statistique, mais plutôt d'un repérage en situation de l'emploi des mots-clés. Pour finaliser ce protocole de recherche, nous avons préventivement construit dans les deux langues une grille quantitative qui demandait de distribuer, en utilisant les dix points attribuables, l'appartenance des mots-clés à des domaines porteurs de la profession : celui de la compétence professionnelle, celui de l'identité professionnelle et celui des savoirs transférables.

Nous avons choisi les onze mots qui étaient revenus le plus fréquemment dans les propos tenus au cours de la matinée, et nous avons demandé à chaque professionnel de distribuer la totalité de points en le situant dans les domaines de la compétence, définie comme la caractéristique technique nécessaire à mobiliser dans la pratique, de l'identité professionnelle définie comme la caractéristique personnelle-idéologique nécessaire à avoir comme caractéristique fondatrice du métier, et des savoirs transférables identifiés comme la caractéristique nécessaire à savoir et à connaître au delà de la spécificité nationale. Nous avons demandé à chacun de faire l'exercice individuellement et en silence (tableau 23).

Tableau 23 : Grille de production discursive individualisée et collective.

| Mots-clés | Sexe | | | Âge | | Ancienneté métier | | Ancienneté structure | | | |
|--------------------------|--------------|-------------|-----------|-----------|-----------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|-----------|-----------|----------------|
| | Adaptabilité | Observation | Patience | Écoute | Capacité de faire un projet | Anticipation | Rapport à l'autre | Polyvalence | Distance | Sécuriser | Responsabilité |
| Compétence | | | | | | | | | | | |
| Identité professionnelle | | | | | | | | | | | |
| Transférabilité savoirs | | | | | | | | | | | |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Compétence : caractéristique technique *nécessaire à mobiliser dans la pratique* pour la fonction du métier.

Identité professionnelle : caractéristique personnelle-idéologique *nécessaire à avoir* comme caractéristique fondatrice de l'identité du métier. Transférabilité des savoirs : caractéristique *nécessaire à savoir et à connaître* au delà de la spécificité nationale et locale du métier.

Enfin, pour clôturer la journée et l'ensemble de la recherche de terrain, nous avons souhaité que le même exercice soit fait collectivement par l'ensemble des professionnels. Cela nous a permis d'observer plusieurs dynamiques : la capacité de dialogue, la capacité de négociation et la possibilité de comparer, en phase d'analyse, les différences et les analogies entre l'exercice conduit individuellement et celui issu de la production collective.

4.3 METHODOLOGIE DES TRAITEMENTS DE DONNEES

Après avoir présenté les outils, les modalités de recherche et les procédures employées pour le recueil de données, nous allons maintenant aborder les techniques de traitement qui nous ont permis d'exploiter le corpus ainsi produit, passant d'une méthodologie *a priori* où le chercheur « va sur le terrain avec une hypothèse à laquelle il entend soumettre les faits. Il utilise la démarche de l'expérimentation et la manipulation de variables; il impose de limites au réel [í]. La causalité est recherchée » (Pourtois, Demet & Lahaye en Paillé, 2006, 188) à une méthodologie *a posteriori*, où le chercheur « recueille des données et tente de leur donner un sens en créant des liens entre elles », (*Ibid.*).

L'analyse des données peut être quantitative – et renvoyer aux démarches statistiques, descriptives, multivariées, corrélationnelles –, ou qualitative – et renvoyer à l'analyse de contenu catégorielle, contextuelle et/ou formelle, propositionnelle, structurale –. L'enquête qualitative, que nous avons privilégiée, est ici entendue comme « une forme de recherche empirique visant l'avancement des connaissances théoriques ou pratiques au sujet d'un phénomène psychologique, social ou culturel. Il s'agit d'une approche méthodologique pouvant être mise au service d'une investigation disciplinaire, interdisciplinaire ou multidisciplinaire » (Mucchielli, 1996, 165). Cela dit, nous ne nous sommes pas interdit d'utiliser d'autres outils d'ordre plus quantitatif. En effet, sur la base de la distinction entre le sujet et l'objet, les sciences humaines et sociales ont longtemps considéré que l'approche quantitative s'opposait à l'approche qualitative. Toutefois « dans la pratique de la recherche et vue la complexité humaine, le chercheur est souvent amené à utiliser des formules hétérogènes au sein d'une même recherche. Il résulte des divers croisements possibles, une multitude de voies pour la recherche » (Pourtois, Demet & Lahaye in Paillé, 2006, 189).

Notre recherche s'insère parfaitement dans ce contexte : nous avons cherché à produire une multitude de situations afin de constituer un corpus relativement important que nous avons analysé avec une large panoplie d'outils. Nous allons donc présenter les aspects autant techniques que méthodologiques du traitement par étapes des données d'enquête dans une démarche de type qualitatif. Nous en aborderons quatre: la retranscription du corpus de recherche, l'analyse qualitative des données manuelle et assistée par ordinateur, l'analyse du discours, et l'analyse textuelle lexicométrique assistée par ordinateur.

4.3.1 La retranscription du corpus de recherche

Nous décrivons ici les démarches effectuées sur l'ensemble des données, c'est-à-dire les opérations préalables à l'analyse spécifique des différents protocoles de recherche. Nous commencerons par les modalités que nous avons appliquées au corpus entier. Par la suite, nous détaillerons plus spécifiquement les procédures appliquées à chaque composante du corpus.

Premièrement, l'opération basique, a été de retranscrire les données recueillies, issues des observations, des questionnaires, des entretiens ou des films¹¹². En effet « après avoir dominé le matériau à partir de sa grille théorique, le chercheur doit parvenir à dominer matériau et théorie dans l'acte d'écriture, à prendre de la distance, de la hauteur, de la légèreté » (Kauffman, 2013, 111). Méthodologiquement, la retranscription de l'ensemble des protocoles de recherche est liée à la question de la retranscription en elle-même, et donc implicitement du passage de l'oral à l'écrit, car « tout passage de l'oral à l'écrit implique nécessairement une dénaturation, dans la mesure où la transcription déplace radicalement l'énoncé, lequel était produit en fonction de l'oralité » (Bertaux, 2013, 73). Les expressions de la littérature orale dépendent étroitement des conditions de production. L'énoncé transcrit, devenu texte perd une partie de son sens. Autrement dit, la retranscription ne peut pas restituer l'ensemble des éléments d'une interaction, car « les conditions spécifiques de production du discours dérivent d'un contexte complexe ; l'énoncé est plus que les séquences des phrases : il est tonalisé (modulation de l'expression, accentuation du ton et du rythme narratif, les pauses, les gestes) , gestualisé (les auditeurs sont des spectateurs, attitude générale du corps, le regard, les mimiques du visage, les gestes des bras ou des mains) et dramatisé (il se situe à l'intérieur d'une relation dynamique) » (Poirier, Clapier-Valladon, & Raybaut, 1996, 29).

En effet, la communication exploite simultanément trois canaux : la communication non-verbale, les intonations de la voix et les paroles elles-mêmes. Or, la retranscription on ne retient que le dernier. La deuxième difficulté est liée à la traduction, qui inévitablement cause une perte de signification par le simple fait de passer d'une langue à un autre. Sur le plan procédural, nous avons fait le choix de retranscrire dans sa totalité le corpus de recherche produit préalablement à tout traitement de données. L'acte de transcrire en lui-même a permis une première réorganisation et fait apparaître une cohérence d'ensemble qui, en phase de

¹¹² Voir à ce sujet les deux tomes des annexes.

recueil de données, semblait moins évidente. Nous avons retranscrit tout, sans nous poser la question des passages qui semblaient loin de l'objet de recherche. Cette pratique longue, exténuante, et coûteuse en termes de temps nous est néanmoins apparue nécessaire. Le temps de la retranscription, qui s'est fait pendant et après les enquêtes, nous a obligé à une première lecture qui nous a rendu particulièrement attentif aux liens entre le matériau produit et l'hypothèse de recherche. En effet, « pour assurer la transition vers la logique-écriture, le chercheur doit extraire encore plus de la théorie en acte de la recherche et mettre au premier plan le travail sur les enchainements » (Kauffman, 2013, 112).

Cette lecture a également permis de dégager de nouveaux points d'analyses qui n'étaient pas envisagés au départ. De plus, envisager une première analyse pendant la retranscription permet au chercheur d'accélérer « son entrée dans le vif de l'étude et enclencher le lent processus de maturation mentale. En procédant ainsi, il apprendra beaucoup sur l'objet de sa recherche, sur les lacunes de son guide d'enquête et sur ses défauts et lacunes en tant qu'interviewer » (Bertaux, 2013, 74). Ce processus *in itinere* souligne encore davantage la nécessité de ne pas faire de tri préalable des matériaux produits. Tout retranscrire permet également de ne pas risquer de perdre des informations importantes en cas de réorganisation théorique ou empirique due à des nouvelles intuitions de la part du chercheur. En d'autres termes, ce qui peut sembler inintéressant au moment de la retranscription pourrait ne pas l'être en phase d'analyse. L'autre intérêt, important à souligner, c'est que le corpus ainsi produit peut servir de base de recherche pour de nouvelles productions intellectuelles, articles ou communications. Il n'en reste pas moins que transformer la parole en écrit fait forcément perdre une partie de la richesse de l'interaction, et donc modifie le statut de la source. Retranscrire, c'est aussi faire un premier travail de conceptualisation et d'abstraction des données. Trois étapes nous ont semblé nécessaires : premièrement, préserver l'anonymat des personnes concernées même si nous avons essayé de « proposer des identifiants qui soient en homologie avec ceux qu'on doit taire, de façon à ne pas priver le lecteur de repères sociaux familiers » (Arborio & Fournier, 2014, 112). Deuxièmement, nous avons codé en vue de la catégorisation, en effectuant l'opération intellectuelle qui consiste à transformer des données brutes – faits observés, paroles recueillies – en une première organisation signifiante. Bien entendu, nous étions conscient que ce codage effectué *a posteriori* sur les matériaux « n'est pas neutre, il est déjà donateur de sens. Ce sens reste cependant banal et proche du sens commun. L'opération suivante (la catégorisation) sera plus scientifique et référera à des concepts des sciences humaines plus élaborés » (Mucchielli, 1996, 25).

Troisièmement, en vue de l'analyse de contenus, nous avons effectué une réorganisation thématique qui correspondait aux catégories employées pour la construction des différents outils d'enquête employés pour le recueil des données. Nous entendons la catégorisation comme l'opération intellectuelle qui permet de subsumer un sens plus général sous un ensemble d'éléments bruts du corpus ou d'éléments déjà traités et codifiés. Cette opération est la réponse que fournit le chercheur à la question : quel phénomène plus général y-a-t-il derrière l'ensemble des éléments que je considère là ? » (*Ibid.* 23). La catégorisation est donc déjà un début de théorisation car le chercheur fait appel à l'ensemble de ses connaissances. Il met nécessairement en œuvre « le ou les paradigmes de référence qui interviennent comme système implicite de perception-compréhension » (Mucchielli, *Ibidem*).

Si la retranscription intégrale du texte ne permet pas de restituer toute la richesse d'une interaction, il n'en reste pas moins que cette première réélaboration du matériau d'enquête est la forme la plus simple et nécessaire à une première organisation, classification et lecture pour pouvoir déterminer les analogies et les ressemblances des témoignages recueillis.

4.3.2 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu fait partie des méthodologies qualitatives utilisées dans les sciences sociales et humaines qui permettent de faire « un travail de conversion de phénomènes symboliques (textes écrits, texte oraux, dessins) de données qualitatives en données scientifiques traitables quantitativement » (Cartwright cité in Mialaret, 2004, 41). Elle se définit comme « une technique permettant l'examen méthodologique, systématique, objectif et, à l'occasion, quantitatif du contenu de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve » (Annick & André, 2002, 4). En effet, si nous avons déjà effectué pendant la retranscription des données une première, fugace et superficielle classification, il nous fallait ensuite les catégoriser en vue d'une analyse plus profonde afin de décrire de manière « objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » (Berelson cité in Blanchet & Gotman, 2014, 239).

Le choix de cet outil d'analyse permet d'appliquer aux documents une catégorisation et une grille de lecture approfondie à l'aide de laquelle les sources étudiées sont transformées en une série de parties qui peuvent être regroupées, classées, comparées et évaluées entre elles. La

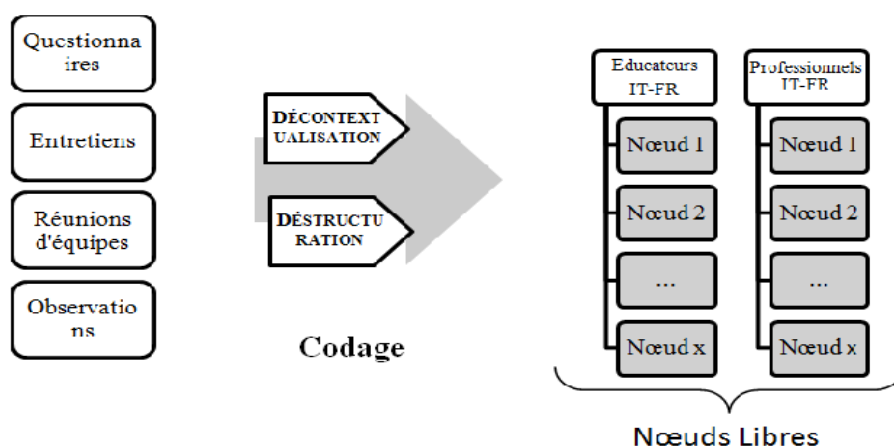
sélection est généralement effectuée sur la base d'une question de recherche déterminée au préalable. Cette réorganisation des matériaux repose sur une série de lectures successives au cours desquelles sont déterminées les logiques de segmentation et donc de comparaison des textes. Pendant les différentes relectures, nous avons effectué une première classification des sources.

Nous avons donc créé des catégories ou attribué des codes aux documents qui nous ont permis de les classer, en fonction de leur contenu ou du contexte de leur production – source, date, sexe – permettant ainsi une première interprétation. Ensuite nous avons procédé à une première lecture informative des documents en nous donnant comme objectif de les comprendre et de faire ressortir les éléments communs. En effet, « le sens d'un entretien est construit par et dans sa mise en mots, en paroles qui constituent la matière première de la signification. C'est dans l'analyse de l'usage qui est fait de la langue par le sujet que réside le moyen d'établir les sens possibles de ce qui est dit. La parole, dans cette perspective, n'est ni transparente ni opaque, elle est un véhicule du sens » (Dubar & Demazière, 1997, 93). Pour cela, nous avons utilisé un tableau construit au fur et à mesure de la lecture, et à la fin, nous avons élaboré une carte conceptuelle afin d'avoir une vision d'ensemble. Après cela, nous avons commencé à repérer les mots clés et nous avons fait une première analyse syntaxique, sémantique et morphologique des contenus. L'expression "analyse de contenu" désigne génériquement « un ensemble de méthodes d'analyses de documents, le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus et/ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens » (Mucchielli, 1996, 36).

Trois types d'analyses ont retenu notre attention : l'analyse thématique, l'analyse structurelle et l'analyse contextuelle. Pour Mucchielli (1996, 259) l'analyse thématique est la plus simple des analyses de contenu. Elle est une première forme de catégorisation appliquée à un corpus. En revanche, l'analyse structurelle comporte cinq étapes : repérage, dans un corpus de récits, « des récits intuitivement comparables du point de vue structural ; décomposition des récits en "mythèmes" (scènes analogiques entre elles à travers les différents récits) ; construction de la matrice structurale qui fait se correspondre les mythèmes ; formulation du sens des analogies relevées entre le mythèmes ; formulation de la problématique présente à travers l'ensemble des analogies des mythèmes » (Mucchielli, 1996, 36). L'analyse contextuelle, part du présupposé que le contexte « étant l'ensemble des circonstances qui accompagnent un

événement, il devient un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout » (Mucchielli, 1996, 37). Ces analyses ne sont pas exclusivistes mais, au contraire, doivent être utilisées conjointement. Les opérations peuvent s'effectuer par ordinateur ou non. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de nous appuyer sur un logiciel appelé Nvivo. Nous allons donc très schématiquement illustrer la façon dont nous l'avons utilisé. Après les opérations préliminaires : rendre anonymes et réorganiser les différentes sources, nous avons commencé par une macro-thématisation. Dans un premier temps, nous avons effectué une décontextualisation et un découpage des questionnaires, des entretiens et des observations conduites des différents protocoles de recherche en différents thèmes ou catégories pour l'analyse, en nous inspirant des grilles explicatives élaborées par des chercheurs (notamment Scheepers, 2013, 151 sq.). Cette démarche est résumée dans le schéma 9.

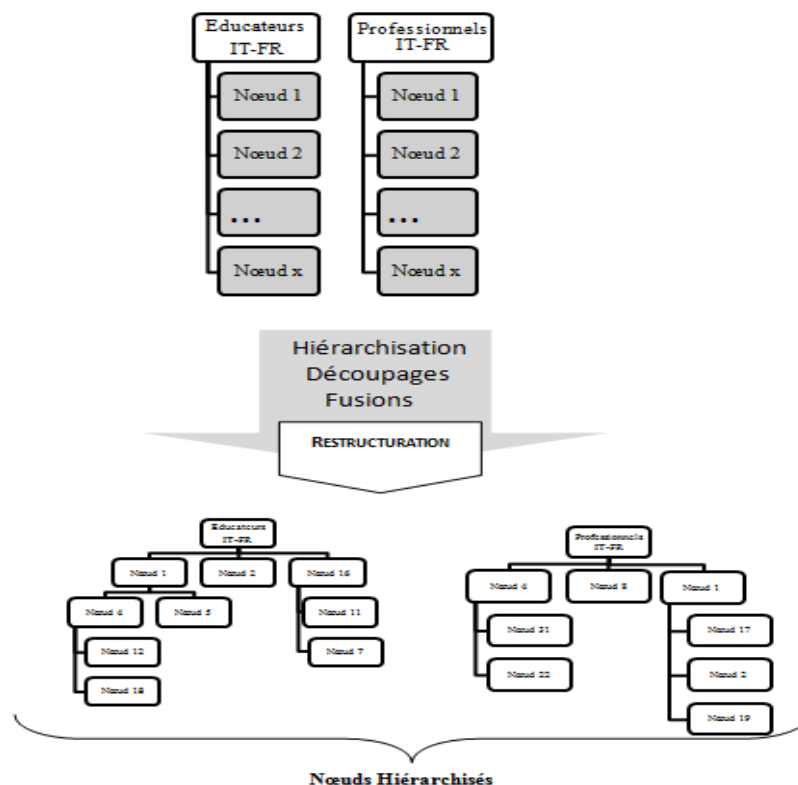
Schéma 9: Modélisation de la déstructuration et de la décontextualisation du corpus



La décontextualisation est la démarche selon laquelle on extrait des parties de discours de la totalité du corpus de recherche, en les sortant de leur contexte de production et en les regroupant avec d'autres parties de discours sous une logique autre que celle de la cohérence discursive. C'est ainsi que nous avons produit des thèmes ou des catégories d'analyse. Par la suite, nous avons opté pour des regroupements thématiques, appelés "nœuds" dans Nvivo. Ces nœuds sont dits "libres", indépendants dans le sens où aucune corrélation n'est encore générée avec les autres parties du contenu analysé. Ce processus prépare et finalise l'étape comparative. La deuxième partie du processus d'analyse consiste à regrouper et restructurer les corpus selon les nouvelles logiques mises en évidence pendant la décontextualisation. La première étape consiste à hiérarchiser les nœuds en thématiques.

Comme présenté dans le schéma 10, il s'agit d'organiser les "nœuds" et de les catégoriser en thématiques plus générales.

Schéma 10: Modélisation de la restructuration du corpus



Suite à ce travail de réorganisation, nous avons pu repérer les éléments essentiels qui ressortaient de l'analyse. Un avantage indéniable de l'utilisation du logiciel est que dans cette phase on peut, si nécessaire, réorganiser et structurer une deuxième fois les "nœuds" si les thématiques sont encore peu significatives. En effet, à partir de cette phase on peut travailler directement sur les nœuds sans revenir au texte. En restructurant et en réorganisant les nœuds, on déplace automatiquement tout le texte regroupé dans cette thématique. Enfin, la troisième étape est « une opération plus intellectuelle qu'une intervention d'ordre technique sur le corpus. Il s'agit désormais de mettre en perspective les deux ossatures hiérarchisées des regroupements thématiques pour chaque groupe. Cette comparaison de la structure et de l'organisation des thèmes permet alors de penser le plan de l'analyse et sa mise en forme » (Scheepers, 2013, 156). Cette phase donne au corpus une lisibilité accrue et permet de repérer des contenus moins explicites. Elle rend une série d'informations quantitatives : les sources, les citations et les références, facilement repérables dans le corpus. Le traitement par le logiciel Nvivo permet aussi de valider, grâce à la récurrence des thématiques, les impressions ou les observations effectuées pendant la production du corpus.

4.3.3 L'analyse de discours

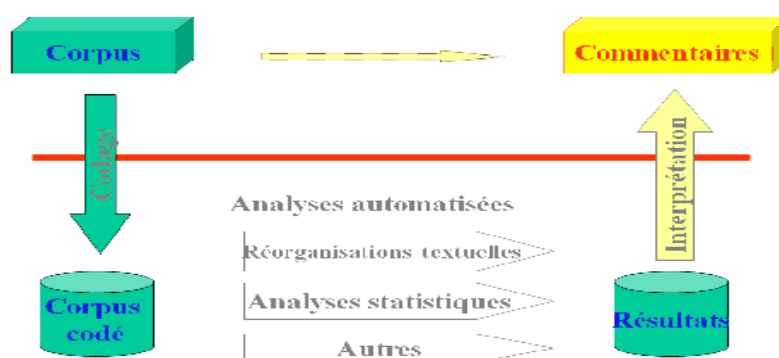
Le premier outil d'analyse présenté pour l'étude de notre corpus est centré sur l'utilisation des différentes techniques informatiques au service de l'analyse de discours, regroupé sous l'appellation disciplinaire d'Analyse de Discours Assistée par Ordinateur (ADAO). Elle regroupe la logométrie, la mesure de discours, entendue comme une procédure de traitement où le discours est conçu comme un ensemble de données textuelles auxquelles le chercheur apporte la plus grande attention, et la lexicométrie, la mesure des unités lexicales. Nous avons focalisé notre attention plus particulièrement sur cette dernière car cette technique d'analyse de données, auxiliaire de l'analyse de discours est essentiellement comparativiste et « vise à caractériser un ensemble discursif par rapport à d'autres appartenant au même espace grâce à l'élaboration informatique de réseaux quantifiés de relations significatives entre ses unités » (Maingueneau, 2009, 81).

L'analyse textuelle lexicométrique est « une méthodologie d'étude du discours, qui se veut exhaustive, systématique et automatisée » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, 342). Ce type d'étude se concrétise par un comptage statistique d'éléments déterminés par le chercheur dans un ensemble d'unités analysables. La lexicométrie fournit « toute une série de méthodes qui permettent des réorganisations formelles de la séquence textuelle et des analyses statistiques portant sur le vocabulaire à partir d'une segmentation » (Salem cité in Marchand, 1998, 32). Sa pratique consiste à mesurer des unités lexicales pour repérer les analogies et les différences d'emploi dans le discours de différents locuteurs sur un même sujet. Le traitement informatique du discours par la voie informatique nous a semblé pertinent dans la mesure où tous les protocoles de recherche de notre travail ont été retranscrits par écrit et donc pouvaient être traités de manière pratique et rapide par ordinateur. Cela dit, si la statistique lexicale effectue des comptages, identifie des régularités, mesure des fréquences, elle n'explique pas pour autant le sens du discours. Par ailleurs, il faut souligner que le logiciel ne reconnaît pas des mots, mais des suites de caractères ; c'est d'ailleurs pour cela que les fondateurs de la statistique lexicale ont préféré parler de formes lexicales plutôt que de mots (cf. Lebart & Salem, 1994). La question du sens ne leur semblait pas relever du traitement informatique. En effet, les approches statistiques ne se préoccupent pas du sens du texte, mais visent à établir des procédures méthodologiques permettant de réduire et de classer les segments du texte, c'est dire que « le discours est vu comme une combinaison de phrases, une suite linéaire, et l'objet de l'analyse n'est pas d'en chercher le sens mais de déterminer comment sont organisés les éléments qui le constituent » (Marchand, 1998, 52).

C'est bien le chercheur qui, « ayant posé l'hypothèse que cette mesure était pertinente pour son problème, l'interprète et la traduit en action » (Marchand, 1998, 49). L'interprétation des résultats dépend donc des hypothèses posées au départ et des réponses plus ou moins adéquates fournies par le corpus de recherche après traitement. En effet, « partant des constats chiffrés, on peut ainsi faire remonter les inférences de niveau en niveau : vers les données observées (rapport statistique de représentativité), vers les phénomènes observables (rapport pertinent de témoignage), vers les usages concernés (rapport d'illustration) ou les faits explicatifs (rapport d'interprétation), vers une théorie englobant (relation de structuration) » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, 344). L'interprétation en Analyse Textuelle Lexicométrique (ATL) est représentée dans le schéma 11 :

Schéma 11 : L'interprétation des données en ATL

L'interprétation en ATL



André Salem (Paris, SI'DS le 26/04/01)

L'analyse textuelle lexicométrique repose sur deux opérations : la segmentation et la partition. La segmentation consiste à découper le texte en unités lexicales minimales à partir desquelles vont s'opérer les comptages. Ce sont ces unités qui prennent le nom de formes ou de mots. Une fois décomptées, le logiciel dispose de l'ensemble des formes qui composent l'index, appelé aussi le dictionnaire du corpus, et du nombre d'occurrences de chacune d'elles dans celui-ci. La deuxième opération, la partition, consiste à segmenter le corpus suivant des modalités définies par le chercheur. Le logiciel construit un tableau à double entrée en croisant les formes en ligne et les parties en colonne. C'est sur la base du tableau ainsi construit que vont s'opérer les divers comptages statistiques, dont certains sont relativement élaborés¹¹³.

¹¹³ Par exemple le Chi2, qui est un calcul statistique basé sur une comparaison des effectifs observés avec les effectifs théoriques correspondant à une répartition égalitaire des formes sur les parties (voir à ce sujet Matalon, 1988).

De manière générale, deux principes prévalent dans l'usage de l'informatique pour l'analyse du discours. Premièrement, l'informatique n'enlève rien aux discours en eux-mêmes, elle ne permet pas de découvrir des objets cachés, mais permet un gain de temps dans le comptage des éléments linguistiques, sans pour autant remplacer le travail de réflexion et d'interprétation du chercheur. Deuxièmement, tout dépend de la capacité du chercheur à organiser et structurer le corpus de données. Considérer l'usage du langage comme la base de l'interaction sociale, interindividuelle ou médiatisée, implique de facto de reconnaître l'importance des mots dans un discours. En effet, « lorsque l'on additionne les influences individuelles, groupales et situationnelles, on est bien obligé de conclure que les choix de mots ne se font pas de façon aussi spontanée que l'on voudrait bien, parfois, le penser et que certains mots ont une probabilité d'occurrence plus forte que d'autres » (Marchand, 1998, 54).

Le logiciel Iramuteq propose un ensemble de traitements et d'outils pour l'aide à la description et à l'analyse de corpus textuels. Il découpe le discours en unités de contexte semblables sur le plan lexical et il les réorganise en classes, en mettant en évidence les contenus du discours, l'isolement de certaines thématiques pertinentes et l'étude des liens entre elles. Iramuteq opère une classification automatique des discours, et fournit une mise à plat inspirée des méthodes de la statistique descriptive à travers l'individuation d'étiqueteurs-lemmatiseurs. Cela permet une analyse statistique et documentaire complète du corpus : formes graphiques, lemmes¹¹⁴, étiquettes morpho-syntaxiques qui fait ressortir les caractéristiques linguistiques du vocabulaire spécifique, les thématiques majeures du discours, les marqueurs grammaticaux, les traits stylistiques, etc. L'analyse textuelle lexicométrique ne fait pas de distinction entre les différentes catégories de mots car « l'analyse automatique de la structure morpho-syntaxique va s'attacher aux relations syntagmatiques des formes, qui dépendent des fonctions des différentes catégories de termes (articles, noms, verbes, adjectifs, adverbes, etc.) » (Marchand, 1998, 89). La morpho-syntaxe organise le choix des termes du locuteur, au-delà du sens des stratégies discursives, mais en fonction d'un ensemble de règles statistiques.

L'analyse syntaxique consiste donc « à affecter une catégorie aux mots d'une chaîne lexicale, et à appliquer les règles de relations entre les catégories. La statistique et la programmation vont donc reposer essentiellement sur la constitution de dictionnaires de formes fléchies

¹¹⁴ La lemmatisation est le regroupement de formes de même racine. Voir à ce sujet Marchand, 1998.

(lemmes, pluriels, féminins, verbes conjugués, etc.), de types de flexions (accords, conjugaisons), de terminaisons, etc., auxquels le corpus à analyser va être comparé, ainsi que sur la définition d'algorithmes permettant d'identifier la fonction des formes ainsi repérées au sein de la proposition ou de la phrase » (Marchand, 1998, 90-91). Une fois que le corpus a été divisé en un ensemble complexe d'unités lexicales, le chercheur peut en calculer la richesse, cette dernière étant entendue comme un indice en termes d'occurrence. En outre, au-delà du nombre d'occurrences d'un mot, l'analyse lexicométrique s'intéresse au nombre de significations auxquelles renvoie un mot, en fonction de sa fréquence dans le corpus. Ainsi, « on peut regarder les contextes immédiats et distinguer d'éventuelles formes graphiques homonymes ou homographies ; ensuite repérer d'éventuelles locutions (segments composés dont le sens ne se réduit pas à la somme des parties : lutte des classes, point de vue, etc.) ; enfin, caractériser cette forme en fonction de son contexte, et non seulement intrinsèquement, ce qui permet d'approfondir sa signification » (Marchand, 1998, 41).

Au plan opérationnel, Iramuteq¹¹⁵, est un logiciel libre d'analyse de textes et de tableaux de données. Il s'appuie sur le logiciel de statistique R et sur le langage python¹¹⁶. Ce logiciel est modélisé à partir d'une autre méthode, appelée Alceste¹¹⁷. À partir d'un texte, appelé Unité de contexte initiale en Iramuteq, la méthode Alceste consiste à découper le corpus d'articles en segments de texte, appelé Unité de contexte élémentaire en Iramuteq, qui correspondent à des portions de texte dont la grandeur est de l'ordre de la phrase, pour repérer dans chacune d'elles les formes lexicales fortement co-occurentes, c'est-à-dire la « présence simultanée, mais non forcément contiguë, dans un fragment de texte (séquence, phrase, paragraphe, voisinage d'une occurrence, parties d'un corpus, etc.) des occurrences de deux formes données » (Lebart & Salem, 1994, 312). Par ailleurs, l'occurrence est définie comme une « suite de caractères non-délimiteurs bornée à ses extrémités par deux caractères délimiteurs de forme » (*Ibid.* 315). Par la suite, « le logiciel procède à un codage de chaque forme dans chaque unité de contexte (l'unité a une taille de l'ordre de la phrase). Ce codage permet au logiciel, dans un deuxième temps, de construire des classes de discours à partir des unités de contexte qui contiennent les mêmes mots » (Marty, 2010, 161).

¹¹⁵ Acronyme d'Interface de R pour les Analyses MULTidimensionnelles de TEXTes et de Questionnaires. Il a été développé par Ratinaud et Dejean du Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales, (LERASS).

¹¹⁶ Pour plus d'informations sur ces procédures, voir www.iramuteq.org, www.r-project.org et www.python.org.

¹¹⁷ Acronyme d'Analyse des Lexèmes Cooccurents dans les Énoncés Simples d'un Texte. Cette méthode a été développée par Reinert, de l'Université de Versailles. Dans la continuité de l'analyse des données développée par Benzécri, Alceste cherche à rendre compte de l'organisation interne d'un discours.

Cette opération est aussi appelée Classification Hiérarchique Descendante (CHD) ; elle vise à mettre en exergue les mondes lexicaux d'« un espace mental, un certain lieu de la pensée à partir duquel l'énoncé prend sens » (cf. Reinert, 1999). Nous avons choisi le logiciel Iramuteq pour deux raisons : la première est sa gratuité, la deuxième le fait que ce logiciel nous permettait d'analyser notre corpus dans les deux langues. En effet, Iramuteq dispose aussi du vocabulaire italien. Nous avons réalisé notre analyse statistique en utilisant les fonctions de base du logiciel, notamment la détermination de classes de discours, l'étude des spécificités lexicales, l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)¹¹⁸ et le repérage des segments répétés. En conclusion, l'analyse du discours assisté par ordinateur et plus particulièrement l'entrée par l'analyse textuelle lexicométrique est apparue d'emblée appropriée à notre objet de recherche car la statistique lexicale permet d'identifier les différents champs qui composent le discours professionnel dans le secteur de l'éducation spécialisée. Nous étions conscients des limites de l'analyse lexicométrique au plan sémantique. Ce qui nous semblait important n'était pas le nombre d'occurrences d'une expression en tant que chiffre, mais bien les significations et les procédés de création lexicale à l'œuvre derrière ces occurrences.

Deuxièmement, la limite essentielle de ce type d'approche est qu'elle considère les mots individuellement alors qu'ils ne prennent leur véritable sens qu'au cœur du discours et non isolés de ce dernier. Toutefois, la multiplicité et la récurrence de termes peuvent constituer des indicateurs majeurs quant à la manière dont un professionnel construit ses discours et regarde le monde. Le langage professionnel et technique des éducateurs est riche en inventions lexicales, néologismes et expressions consacrées. Ces derniers ont particulièrement attiré notre attention car, dans toute communication « il y a des corps simples (les unités significatives minimales ou monèmes) et il y a des corps complexes (les unités significatives complexes). La communication entre les êtres humains présuppose la création de l'un ou de l'autre (corps simples ou corps complexes) pour désigner leur univers, leurs pensées et leurs sentiments » (Elsaadani, 2008, 3). Or, il nous semble que le repérage des complexes unitaires est important car ils sont significatifs des évolutions et des mutations du discours technique et social du métier.

¹¹⁸ En analysant simultanément les fréquences d'apparitions des formes dans les parties et les spécificités lexicales des parties, l'AFC permet d'établir des notions de distance ou de proximité lexicale entre les différentes parties du corpus, ou entre ses différentes formes. La « représentation graphique de cette analyse nous permet de situer les parties du corpus qui présentent de fortes similitudes lexicales, et celles qui témoignent d'identités lexicales plus éloignées » (Marty, 2010, 160).

4.3.4 L'analyse du discours

Le dernier outil présenté, complémentaire de l'analyse lexicométrique, est l'analyse du discours, qui emprunte à l'analyse du contenu les étapes de constitution et de transcription du corpus de recherche, le codage, la catégorisation, les analyses et les interprétations. Mais contrairement à l'analyse du contenu, dans sa définition traditionnelle, l'analyse du discours s'intéresse au sens et à la forme des énoncés, et à la situation d'énonciation. Si l'analyse du contenu cherche à étudier une représentation plus ou moins "biaisée de la réalité", l'analyse du discours cherche des éléments qui manifestent des relations avec cette réalité. Elle part du principe que « tout discours est, non pas un micro-signe ou un assemblage de signes, mais un procès de signification pris en charge par une énonciation » (Mucchielli, 1996, 221). Le chercheur en analyse du discours s'intéresse aux structures de la signification, il doit repérer les logiques d'agencement des catégories linguistiques dans l'énoncé et les mettre en relation avec les stratégies discursives des acteurs – émetteurs et récepteurs – de la communication. En d'autres termes, si l'analyse du contenu considère le discours comme un reflet de la réalité, l'analyse du discours présume l'existence d'une réalité, implicite ou pas, dans l'énoncé, produite par la forme et les enchaînements du discours.

D'un point de vue méthodologique, l'analyse du discours s'intéresse au fonctionnement linguistique des discours dans lesquels elle voit une réalité à analyser. Il s'agit de « savoir si le lien entre le sens des phrases d'un texte et les conditions socio-historiques est quelque chose de secondaire ou est constitutif de ce sens même, indépendamment de l'illusion que peut avoir le locuteur que la signification de son discours coïncide avec ce qu'il veut dire » (Maingueneau, 1976, 6). L'auteur repère trois types d'analyse du discours : l'analyse du discours comme étude du discours, c'est-à-dire l'examen du langage comme activité ancrée dans un contexte déterminé et qui produit un langage à fins sociales, expressives et référentielles ; l'analyse du discours comme étude de la conversation, développée surtout dans les pays anglo-saxons, qui considère le discours comme activité fondamentale de l'interaction entre sujets et l'analyse du discours comme point de vue spécifique sur le discours, de manière à mettre en évidence et d'interpréter la relation entre les constantes du langage, ses significations et ses finalités (cf. Charaudeau & Maingueneau, 2002, 43). Notre recherche s'inscrit plutôt dans cette dernière approche, qui nous a permis de comprendre les régularités du discours des éducateurs et donc les axes fondateurs du discours professionnel européen, le sens de l'action éducative et les sens des actions effectuées. Nous nous sommes donc efforcé de définir les différents registres discursifs des éducateurs. L'expression "registre

discursif" est « utilisée pour désigner des ensembles textuels homogènes et descriptibles à dominante descriptive, narrative, explicative, prescriptive » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, 495). C'est pourquoi, lorsqu'on décode un énoncé, de quelque type que ce soit, récit ou autre, il faut être attentif à la différence entre la fonction, qui correspond à une intention telle qu'exprimer, informer, déclarer des goûts ou des émotions, convaincre, et la structure, qui correspond à l'organisation interne des contenus, et qui peut être narrative, descriptive, argumentative, explicative. Or, ces deux aspects peuvent se combiner : par exemple, on peut convaincre en narrant ou encore exprimer des émotions en les décrivant. Outre cette notion, avons basé l'analyse de notre corpus sur trois concepts-clefs de la linguistique du discours et de la grammaire de texte : le type de texte, le genre de texte, et la dominante qui permet de passer du premier au second. Par exemple, dans un récit, la dominante est narrative, mais il peut y avoir des passages descriptifs, des bouts de dialogue avec de l'argumentation, ou parfois le récit tout entier peut être un récit à thèse qui raconte pour convaincre. C'est le cas des autobiographies raisonnées que nous avons obtenues en posant à la fois à une question en comment ?, qui était un embrayeur narrativo-descriptif et une question en pourquoi ?, qui était un embrayeur argumentatif-explicatif.

Les autobiographies raisonnées étant des textes mixtes, à la fois narratifs et argumentatifs, nous les avons analysées en nous servant de modèles empruntés d'une part à la narratologie schéma narratif, schéma actanciel de l'autre à la linguistique de l'argumentation schéma argumentatif . Les types de textes, sont des catégories fondées sur des critères linguistiques observables dans les textes mêmes. On utilise aussi les termes types de discours ou formes de discours. Pour Adam, il existe des "schémas séquentiels prototypiques" que l'on retrouve dans tous les textes et qui partagent avec d'autres séquences similaires « un certain nombre de caractéristiques linguistiques d'ensemble, un air de famille » (Adam, 1992, 28). Tout texte peut être considéré comme une structure séquentielle constituée de plusieurs séquences. La séquence est définie par l'auteur comme « une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie » (Adam, *Ibid.*). Mais Adam va plus loin et, se sert de la notion de séquence pour passer du type de discours ou type de texte au genre de texte, en se basant sur 5 séquences prototypiques, dotées chacune d'une structure, d'un objectif communicationnel et de caractéristiques linguistiques spécifiques. Pour Adam, ces séquences élémentaires doivent servir à mieux comprendre la structure et la fonction d'un texte et à mieux en construire le sens (schéma 12).

Schéma 12 : Les genres des séquences élémentaires prototypiques des textes et des récits selon Adam.

| Séquence | Objectif | Caractéristiques | Structure du texte ou du récit |
|---------------|------------------|--|--|
| Dialogale | Interagir | Discours direct, changement d'interlocuteur | Ouverture/Interaction/Clôture |
| Narrative | Raconter | Histoire : structure narrative | État Initial/Complication/Dynamique/Dénouement /État final |
| Explicative | Faire comprendre | Réponse à une question ou à un problème énoncé au point de départ | Définition/Cause/Manifestation/Conséquence |
| Argumentative | Convaincre | But explicite ou non de l'auteur | Thèse/Antithèse/Synthèse |
| Descriptive | Présenter | Choix de détails en fonction du texte pour représenter une réalité | Division en parties et sous parties |

Cette façon de classer les genres de textes diffère de la classification empirique courante qui appelle "conte" le genre constitué par la collection des énoncés rassemblés sous ce nom, et repose donc sur l'héritage et l'usage socio-culturels. Elle est hypothético-déductive, et permet de résoudre deux types de problèmes. D'abord, elle révèle la parenté structurelle de genres socio-culturellement distincts. Ainsi le conte et le roman sont tous deux des récits. La séquence élémentaire prototypique, réintègre donc les genres socio-culturels comme autant de variantes d'un genre de texte. Par exemple l'autobiographie professionnelle est un sous-genre du genre textuel autobiographie qui relève du genre de texte narratif, caractérisé par la séquence élémentaire prototypique narrative. Deuxième avantage des séquences élémentaires prototypiques, elles rendent compte de façon économique, de la complexité discursive des genres textuels, car elles peuvent se combiner à l'intérieur d'un même texte : la fable comporte une séquence narrative le récit, et une séquence argumentative (la morale). C'est pour cette raison qu'Adam, en se basant sur les recherches de Jakobson et Bally (cf. Jakobson, 1973), pose que caractérisation globale d'un texte résulte d'un effet de dominante.

Ainsi un récit se caractérise par une dominante narrative, mais comporte inévitablement des descriptions, des explications et des dialogues, donc du descriptif, de l'explicatif et de l'argumentatif. Les autobiographies raisonnées que nous avons obtenues en posant à la fois à une question en comment ? et une question en pourquoi ? sont un bon exemple de ce type de combinaison. Pour les analyser, nous avons donc emprunté d'une part à la narratologie – schéma narratif et schéma actanciel – et de l'autre à la linguistique de l'argumentation, – schéma argumentatif –.

La première approche concernait le décodage du corpus avec le modèle du schéma narratif. Dans l'analyse narrative, à partir de la question de l'intrigue, « certains chercheurs Adam, Greimas et surtout Larivaille ont tenté de rendre compte de toute intrigue en un modèle plus abstrait et plus simple. Le modèle le plus répandu, est celui du schéma canonique ou schéma quinaire (en raison de ses cinq grandes étapes) », (Reuter, 1997, 24). Nous le reproduisons dans le schéma 13. C'est lui qui nous a aidé à passer des structures de surface, les mots et les phrases du texte, aux structures profondes de l'histoire, et à retrouver les relations et la hiérarchisation entre les événements rapportés établies par le narrateur.

Schéma 13 : Grille d'analyse du schéma narratif.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--------------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
| | | | | |

Le type narratif, se caractérise par une structure en cinq étapes : une situation initiale, un bouleversement de la situation, une transformation résultant de la complication de l'étape précédente, un rétablissement/ré-équilibre qui amène à la situation finale où le système décrit dans la situation initiale retrouve un état d'équilibre. La principale caractéristique du type narratif est la présence d'au moins un personnage dont on raconte un certain nombre d'actions qui sont entre elles dans une relation de cause à effet. Nous verrons plus loin, lorsque nous aborderons les structures de surface, et le statut de l'énonciation discursive, que celui qui raconte peut être soit extérieur au récit, soit intérieur et en constituer alors l'un des personnages, ce qui est le cas des autobiographies que nous avons étudiées.

En nous révélant la construction chrono-logique réalisée par les narrateurs des autobiographies, le schéma narratif nous a ouvert aussi un champ d'investigation très vaste : celui de l'implicite discursif. Il nous a amené à nous poser des questions sur le choix des événements et leur ordre, nous faisant ainsi imaginer les motivations qui en étaient la source. Parfois, une des cinq étapes n'était pas explicitée. Il nous fallait la déduire, la restituer de ce que nous savions du contexte historique et professionnel. Nous nous sommes alors rendu compte à la fois de l'intérêt d'appartenir à l'univers professionnel des narrateurs, car nous maîtrisions l'implicite sous-entendu non récupérable dans l'énoncé et qui ne tient qu'à la connaissance du contexte et du risque de surinterpréter ou mésinterpréter les textes, en fonction des informations dont nous disposions.

Un autre modèle nous a aidé à préciser nos hypothèses sur les motivations des narrateurs, il s'agit du schéma actanciel. Même s'il n'est pas mentionné dans la caractérisation de la séquence prototypique narrative d'Adam, il est présupposé par elle. En effet le schéma narratif présente la configuration des événements tandis que le schéma actanciel remonte aux causes de cette configuration, que sont les relations entre les personnages, et les interférences entre les actions et les projets des uns et des autres. C'est une sorte d'étiologie des événements qui s'est révélée très utile au décodage des témoignages recueillis.

Selon Reuter, Greimas, l'inventeur du schéma actanciel « est parti d'une hypothèse similaire à celle de Propp pour les actions : si toutes les histoires – au-delà de leur diversité possèdent une structure commune – , c'est sans doute parce que tous les personnages – au-delà de leurs différences apparentes – peuvent être regroupés dans des catégories communes. Il va appeler ces catégories communes – abstraites – de forces agissantes (il ne s'agit pas seulement de personnages "humains") nécessaires à toute intrigue, des actants » (Reuter, 1997, 30). Dans le modèle proposé par Greimas, il « existe six catégories d'actants participant à tout récit défini comme quête. Ces six catégories se regrouperaient deux par deux selon des axes fondamentaux pour définir les conduites humaines. Comme présenté dans le schéma 14, sur le premier axe -celui du désir, du vouloir- le sujet chercherait à s'approprier l'objet. Sur le second axe -celui du pouvoir- l'adjuvant et l'opposant aident ou s'opposent à la réalisation de la quête. Sur le troisième axe -celui du savoir et de la communication- le destinataire et le destinataire, détermine l'action du sujet en le chargeant de la quête et en désignant les objets de valeurs » (Greimas cité in Reuter, 1997, 31).

Schéma 14 : Grille d'analyse du schéma actanciel.

| Sujet/ Objet (moi / le but, la motivation, le projet mené) | Adjuvant/ Opposant études, expérience / ténacité du sujet | Destinateur/ Destinataire Interne, l'acteur lui-même-externe (société, famille, contexte) / évaluation du projet |
|--|---|--|
| | | |

Le schéma actanciel complète le schéma narratif, en mettant l'accent sur les responsabilités respectives du contexte, adjuvant et opposants externes, et des sujets, adjuvant et opposant internes, dans la dynamique de l'action. Il insiste non seulement sur l'origine des décisions : volonté propre du sujet ou réactions aux événements, mais aussi sur la démarche de projet : qui pose l'objet ou tâche à effectuer, le sujet lui-même destinataire interne ou un tiers destinataire externe ; qui évalue le projet à l'issue de sa réalisation destinataire interne ou

externe . Nous avons ainsi eu accès à la manière dont les professionnels se représentent le monde et leur action sur lui, et se décentrent pour se voir agir et prendre en compte le regard d'autrui et de la société sur leur métier.

Cependant notre analyse narratologique a été rendue difficile par l'interférence du récit avec l'explication et l'argumentation, du fait de notre double demande initiale. Pour corriger ce biais méthodologique, nous avons d'abord décidé de suivre la distinction établie par Reuter entre les deux faces du fait linguistique que sont l'énoncé et l'énonciation, et après avoir étudié les textes comme des produits finis, fermés sur eux-mêmes de remonter jusqu'au processus de leur production, et d'examiner les conditions dans lesquels ils avaient été produits, à quel moment, dans quel lieu, dans quel cadre interactif (Reuter, 1997, 10). Nous avons décidé d'analyser le niveau de l'énonciation dans sa globalité, en repérant les marques de la subjectivité dans le discours : les pronoms, le système des temps, les indications spatio-temporelles, les axiologiques (cf. Kebrat-Orecchioni, 1980). Ce faisant, nous avons accédé à ce que Reuter appelle le texte ouvert, c'est-à-dire le texte analysé comme une composante du monde extérieur, conscient qu'« aucun texte ne peut faire sens en dehors de ses renvois aux autres textes et aux réalités du monde » (Reuter, 1997, 95).

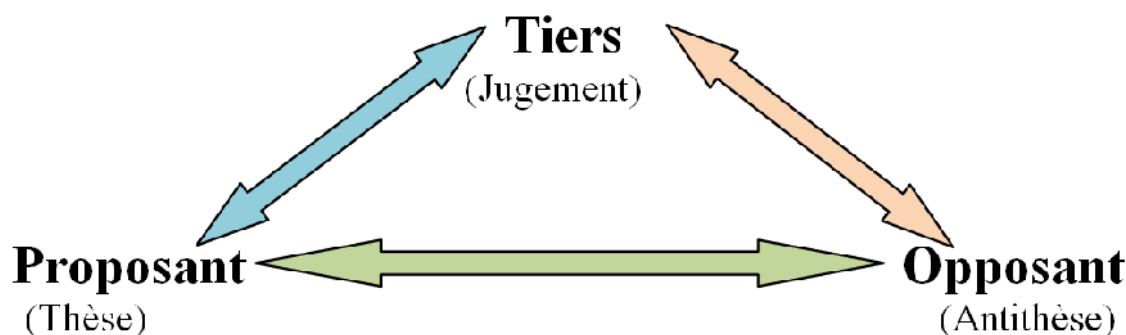
En effet, tout texte ou récit renvoie au monde puisqu'on ne peut pas construire un récit sans se référer à nos catégories ou à nos représentations. Dans le cadre de notre recherche, il nous est apparu que l'analyse ouverte du texte avait comme fonction fondamentale de mettre en exergue, notamment dans les témoignages des éducateurs, les étroites relations entre le contexte de travail et le sens que le narrateur donnait à sa propre narration et de relever la composante subjective dans la restitution des événements que nous avons observés et vécus avec eux pendant les journées en centre d'accueil de jour ou en foyer. Ceci nous a paru compléter les données qui avaient été recueillies par des méthodologies plus quantitatives, comme l'enquête et l'analyse statistique lexicale. En effet, « l'individu n'est pas un épiphénomène du social. Par rapport aux structures et à l'histoire d'une société, il se pose comme pôle actif, s'impose comme praxis synthétique. Bien loin de refléter le social, l'individu se l'approprie, le médiatise, le filtre et le retraduit en le projetant dans une autre dimension, celle de sa subjectivité. Il ne peut en faire abstraction, mais il ne le subit pas passivement, au contraire, il le réinvente à chaque instant » (Ferrarotti, 1983, 51).

En effet, « l'histoire de vie, autrement dit la vie racontée, n'est pas la vie, et aucune pratique de formation ne prétend reconstituer pour soi-même ce qui serait le cours factuel et objectif du vécu » (Delory-Momberger, 2004, 244). Le récit de soi vise à justifier et donner du sens à ses propres pratiques pour capter l'adhésion du narrataire, ici le chercheur. Elle a deux versants, l'un interne, de retour sur soi du sujet et de mise en cohérence de ses propres pratiques, l'autre externe, de partage avec l'autre de ce sens qu'il a permis par sa demande de récit, de faire surgir. Ici, les cadres de lecture proposés par les théories de la construction identitaire, dont la plupart se réfèrent à l'acte narratif – notamment l'analyse de Ricœur, lorsqu'il évoque les effets de reconfiguration, de synthèse de l'hétérogène et les mouvements de discordance-accordance typiques des récits de vie – viennent soutenir les méthodologies de décodage. Ce type de repérage est très important, car tous les témoignages recueillis dans notre corpus s'inscrivent dans l'implicite et visent en quelque sorte à argumenter/justifier/valider leur propre narration.

Le croisement du cadre théorique mobilisé autour de la construction identitaire et de la méthodologie de l'autobiographie professionnelle raisonnée nous a aidé à mieux comprendre les effets de notre dispositif de recueil de données sur les formateurs interrogés. En particulier, quand ils ont expliqué les raisons de leur engagement dans la formation des éducateurs, certaines expressions et les agencements entre elles nous ont permis de comprendre quelle perception ils avaient de leur propre histoire. Nous avons également compris pourquoi cet exercice avait entraîné chez tous les narrateurs la même réaction : une prise de conscience des valeurs qui étaient à l'origine de leur choix, qu'ils expriment, définissent et commentent, sans doute parce qu'ils savaient que nous les partageons, mais aussi et surtout parce que le simple fait de raconter leur parcours leur avait permis de les redécouvrir, non en tant simplement que valeurs, mais en tant que moteur de leur action et de leurs choix de vie. À ce stade, nous avons pris une ultime décision pour affiner l'interprétation des textes, celle de approfondir l'argumentation, explicite et/ou implicite qui sous-tendait les récits. Avec le schéma argumentatif, nous sortons de la narratologie, pour aborder un autre type de discours, le discours argumentatif dont la situation d'emploi à la fois la plus ancienne et la plus répandue est le procès: avec un accusé, un accusateur, un défenseur et un jury. Là aussi, il s'agit d'actants, qui peuvent être, comme c'était déjà le cas dans le schéma actanciel, intériorisés : par exemple dans le débat de conscience où le sujet de l'énonciation joue tous les rôles, s'accuse et se défend tour à tour, en essayant de concilier les deux termes de l'alternative qui le déchire.

Nous avons dû recourir à ce schéma pour rendre compte de ce qui, dans les récits demandés ne répondaient pas à la question narrative : comment ? mais à la question qui demandait explication et justification : pourquoi ? Nous nous en sommes servi pour analyser la démarche argumentative des narrateurs, démarche qui pouvait soit s'intercaler soit se superposer à la démarche narrative dominante. Plantin (1996) repère trois moments-clés qui caractérisent la démarche argumentative : la proposition, dans laquelle le locuteur produit un discours exprimant un point de vue – Thèse –; l'opposition, qui est générée par la contestation de l'assertion proposée – Antithèse–; l'intervention du Tiers – Jugement – le tiers étant une instance extérieure fondée à évaluer les thèses en présence. Le schéma 15 ci-dessus illustre ces trois phases.

Schéma 15 : Grille d'analyse du schéma argumentatif.



Pour analyser les passages argumentatifs des autobiographies, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- quelle est la thèse posée ?
- qui la pose ? (Proposant)
- qui la conteste ? (Opposant)
- qui l'évalue ? (Tiers)

Les thèses pour la plupart ont trait au domaine évoqué par le récit : celui de la profession d'éducateur, de façon directe : jugement positifs ou négatifs sur la profession, la formation, la société, ou indirecte : valeurs humanistes service, solidarité, protection, altruisme qui sous-tendent le choix métier.

Si l'on resitue l'argumentation dans la narration qui l'inclut, le narrateur peut occuper :

- les trois rôles (cas du débat intérieur) ; - un des rôles, par exemple s'il s'oppose à une thèse, ou s'il confronte deux thèses qui ne lui appartiennent pas) ; - deux des rôles, par exemple lorsqu'il énonce une thèse et l'antithèse qu'on lui a opposée, ou qu'il fait l'inverse : il s'oppose à une thèse extérieure ; - aucun des trois, s'il se contente de rapporter un débat dans lequel il n'était pas impliqué.

Enfin, point le plus délicat, tous ces éléments d'argumentation étaient loin d'être tous explicites. Un exemple : lorsqu'un narrateur signale qu'il était objecteur de conscience, et qu'à cette occasion, il a fait la découverte du milieu de l'éducation spécialisée, on peut inférer de cette seule mention tout le débat intérieur qui a précédé sa décision. Dans d'autres cas, les thèses et leurs arguments sont plus développés. Nous avons pu ainsi déterminer l'argumentaire défini ici comme l'ensemble des arguments mobilisés et qui font sens dans la narration et bien entendu, comme dans l'ensemble du récit, mais peut-être de façon plus marquée les technocrates des formateurs.

Le repérage fréquentiel des arguments utilisés autour d'une même question nous a facilité l'accès au registre discursif argumentatif professionnel, avec ses deux versants, la confrontation interne à la profession, avec les traces des débats autour de la vocation, des paradigmes de formation, de la médicalisation et de l'éducation, et celui de la confrontation externe de la profession à la société, à différentes échelles : quartier, ville, région, pays, Europe.

4.4 CONCLUSION DEUXIEME PARTIE

Cette partie était consacrée à la présentation du cadre théorique et de la méthodologie de notre thèse. Nous avons présenté dans un premier temps, les savoirs théoriques qui nous ont permis d'approfondir notre postulat de départ : l'existence d'une identité professionnelle et de compétences professionnelles communes chez les éducateurs en France et en Italie l'activité professionnelle dans la pratique en institution. Dans un deuxième temps, nous avons détaillé la démarche utilisée pour recueillir nos données et les outils employés pour les analyser.

L'organisation du chapitre III en deux sous-parties : la première dédiée au cadre théorique employé pour les étudiants et les pédagogues, la seconde au cadre théorique employé pour les professionnels, est une conséquence de la démarche expérimentale qui a été la nôtre et qui nous a conduit à associer étroitement les ressources théoriques offertes par notre bibliographie à la constitution du corpus de données. Rétrospectivement, il nous semble que ce choix admet au moins deux explications. La première c'est que notre pratique d'éducateur et de formateur, nous a servi de fil directeur pour aborder les recherches sur l'identité et les pratiques professionnelles, et nous a notamment rendu sensible à deux traits qui les caractérisent : leur souci de l'alternance théorie-pratique, et leur prise en compte de la pluridisciplinarité. La seconde c'est que la plupart de ces théories se fondaient sur les textes de la pratique, ce qui nous a d'emblée confronté à la nécessité de tresser nos choix méthodologiques à nos visées théoriques.

Nous avons donc abordé le processus de construction de l'identité, celui de l'identité en devenir des étudiants et celui de l'identité professionnelle affirmée des formateurs et des éducateurs de terrain, sous différents éclairages. Nous avons découvert combien l'interaction entre le soi et les autres intervient dans ce processus, et combien l'articulation entre l'identité subjective et l'identité collective l'influencent. Cela nous a mis sur la voie de l'importance de la transmission orale comme élément de construction du langage technique et comme facteur d'acceptation et de reconnaissance professionnelle pour les novices, et a orienté le contenu de nos questionnaires.

Dans la partie dédiée à l'observation des professionnels et de leur action, les théories de la compétence nous ont donné la possibilité de vérifier si les savoirs d'actions développés en situation complexe et ponctuelle étaient généralisables et transférables, condition

indispensable à leur transposition didactique dans la formation.. Nous avons privilégié la didactique professionnelle qui est la discipline qui a le mérite de mettre en étroite relation les savoirs développés dans une situation complexe, les processus d'apprentissage et de formation. Nous avons retracé ses origines, les évolutions et ses concepts-clés, notamment l'importance des notions de situation de travail et de schéma opératoire. Mais nous avons voulu aussi nous donner les moyens de réfléchir à la question de la production de savoirs d'action à partir de la pratique professionnelle, de façon plus large, en explorant un certain nombre de théories, que nous avons regroupé sous l'appellation de "théories de l'action professionnelle". Ces théories nous ont permis de mieux comprendre comment dans la pratique éducative se produit un savoir localisé et ponctuel. Cela nous a semblé une étape nécessaire dans notre investigation, qui visait l'existence d'un noyau commun de pratiques quotidiennes et de savoirs qui étaient susceptibles d'en émerger. Enfin nous avons abordé les théories autour de la notion de compétence, avec la volonté d'explorer le débat théorique et épistémologique qu'elle avait suscité.

Ce débat autour d'une notion qui est, selon les instances européennes, une notion clairement définie et sur laquelle ont été fondées toutes les directives de l'harmonisation des formations et des professions,, mais qui nous l'avons vu, présente sur les plans théorique et scientifique des difficultés de décodage importantes, nous est apparu révélateur, non parce qu'il apportait des solutions, mais parce qu'il révélait les problèmes, et permettait d'en apercevoir l'origine. D'une part en effet, la notion était fuyante et semblait indéfinissable, au point, on l'a vu, que certains chercheurs refusaient de l'utiliser, et l'on pouvait penser que cela venait de la diversité des pratiques et de l'expérience qui en découlait, ou de la diversité des points de vue adoptés : construction des compétences dans la formation, dans la pratique du métier, par la réflexion personnelle sur la pratique, l'échange entre pairs, dans l'évaluation et la qualification. D'autre part, nous n'avons pu nous empêcher de remarquer que ces théories dont nous nous servions pour éclairer notre objet de recherche étaient également impliquées dans la formation et dans l'arrière-plan des pratiques professionnelles des éducateurs.

Le troisième chapitre nous a donc aussi apporté de quoi développer et approfondir une épistémologie comparée des cadres de référence théoriques employées en Italie et en France. Elle fera l'objet de la première partie de nos conclusions. La principale analogie que nous avons remarquée est l'usage, dans les deux pays, du cadre théorique d'origine psychosociologique utilisé pour rendre compte des dynamiques de la construction identitaire et de la

représentation du métier. Cela nous étonnera pas, puisque, historiquement, ces approches théoriques sont constituées depuis longtemps et sont largement fonctionnelles tant dans la formation des éducateurs à l'Université en Italie où elles sont intégrées dans les savoirs disciplinaires "classiques" - que dans les instituts de formation français où elles sont intégrées aux savoirs jugés fondamentaux pour la construction des compétences professionnelles.

En France le débat autour de la production de savoirs spécifiques dans des situations complexes et l'articulation entre action, apprentissage et formation n'a pas cessé de se développer depuis les années 1990, avec une accélération importante dans les années 1980 et 1990, qui correspond à l'abandon de la notion de compétence. Détrônant celle de qualification, celle-ci a progressivement pris place dans la terminologie du monde du travail et de la formation. Il n'échappera à personne que ce processus a été concomitant de la construction de l'EEES, et a eu comme conséquence directe le développement du débat autour de la redéfinition des équilibres entre les savoirs disciplinaires-scientifiques et les savoirs issus de l'expérience. C'est dans ce nouvel espace de réflexion qui se situent la didactique professionnelle et les théories sur les savoirs d'action. C'est également le développement des théories de l'action qui a mis en crise l'acceptation "scientifique" de la notion de compétence. Ou si l'on inverse les termes du discours, c'est bien l'incomplétude ressentie de la notion de compétence qui a permis le développement des théories de l'action. Par conséquent, nous avons pu comprendre que les notions de schème opératoire, d'action, d'activité et de savoir dans l'action ont tendance, dans le discours scientifique français, à se substituer à la notion de compétence, jugée trop floue pour pouvoir être définie avec précision.

Par contre, en Italie, ni la didactique professionnelle, ni les théories de l'action n'ont pris place dans les cadres théoriques de la formation des éducateurs. Une explication de ce phénomène peut résider dans le fait que cette formation s'est inscrite à migré dans l'Université après la fermeture des écoles régionales et que, donc, il y a eu un effet d'absorption du dispositif de formation par le cadre des savoirs disciplinaires universitaires plus classiques. De ce fait, la notion de compétence a bénéficié d'un espace scientifique autonome, d'une théorie spécifique et donc d'une acceptation plus globale d'une grande part de la communauté scientifique et professionnelle. Remarquons que, paradoxalement, dans la théorie des compétences italiennes on retrouve une empreinte importante de la bibliographie

française sur le sujet, elle-même inspirée directement des sources anglo-saxonnes. Comment se positionner donc dans ces cadres scientifiques ? Quelle opportunité de dialogue existe dans les deux systèmes conceptuels ?

Un premier constat, qui sera développé plus largement dans la troisième partie de notre thèse, concerne le peu de valorisation voir l'absence de la recherche dans la formation des éducateurs en Italie et en France.

Un second constat est l'absence des conditions indispensables au développement d'une recherche sur le travail social en France et en Italie et d'une formation articulée à la recherche. Il est important de rappeler que, même si le cadre européen de l'EEES demande une organisation selon le modèle Licence-Master-Doctorat, ce dernier degré manque dans les deux pays. Nous comprenons donc l'importance d'une comparaison des deux cultures scientifiques qui pourraient converger sur une collaboration réelle à partir d'un manque structurel, celui d'une formation LMD, sur un doctorat en travail social, qui n'existe ni en France ni en Italie.

La seconde partie de nos conclusions sera consacrée au lien entre les cadres théoriques mobilisés, la méthodologie de recueil de données, le choix de la composition de notre échantillon de recherche et les procédures employées pour l'analyse du corpus. L'ensemble de cette construction repose sur les principes de l'analyse comparative, les niveaux concernés étant du plus large au plus précis : les pays, les phases de la vie professionnelle – études *versus* exercice *versus* intervention dans la formation –, et à l'intérieur des études, – début et fin du cursus –. Quant aux types de données, ils ont été choisis de façon à illustrer les deux dimensions de la professionnalité, identitaire et reposant sur la représentation, expérientielle et nourrie de la pratique réflexive. Pour la même raison, notre méthodologie a croisé des outils quantitatifs, enquêtes, statistique lexicale, tantôt qualitatifs : entretiens, récits de vie professionnels, autoconfrontation croisée.

Le questionnaire semblait l'outil le plus propre à faire émerger la représentation des étudiants sur la construction de l'identité professionnelle, dans ses trois dimensions : individuelle, sociale et collective. Nous l'avons conçu en imaginant une symétrie entre les dimensions étudiées et le processus de reconnaissance professionnelle, qui passe par trois "validations" :

celle de l'individu sur ses motivations à s'investir d'abord dans la formation et ensuite dans le métier ; celle de la société qui valide et valorise l'utilité d'une profession ; et celle des "pairs" ó les autres éducateurs –, qui établissent si le novice peut faire partie de la communauté professionnelle. Le soumettre à des étudiants de première et de troisième année nous a aidé à mieux comprendre la progression de la construction identitaire professionnelle. Les réponses aux deux dernières questions dédiées à la transférabilité des savoirs et des compétences professionnelles dans l'espace européen nous ont permis de mieux évaluer la possibilité d'une projection de l'identité professionnelle de l'éducateur à une échelle supra-nationale.

Pour étudier la construction de la culture professionnelle collective, nous avons invité des formateurs d'éducateurs à évoquer leur parcours de vie professionnel au travers d'autobiographies raisonnées. Il nous a semblé que cette démarche d'enquête se prêtait bien à comprendre la dimension de l'engagement personnel dans la transmission du savoir. Pour ce faire nous avons pris le risque d'introduire une demande de justification du parcours, au risque de paralyser la liberté de la construction narrative. Bien que cela nous ait obligé à utiliser deux outils d'analyse au lieu d'un, nous n'avons pas eu à regretter notre choix, car ce corpus s'est montré particulièrement riche en informations sur le rôle joué par les valeurs dans la mise en continuité narrative des expériences vécues. Dans la deuxième section du chapitre, nous avons présenté les trois outils employés pour le recueil des données sur la pratique quotidienne des professionnels : l'observation ; l'entretien individuel et l'entretien collectif d'autoconfrontation professionnelle. Ces dispositifs ont été pensés en lien étroit avec notre cadre conceptuel. Nous voulions établir comment une action éducative complexe peut se transformer en outil de co-apprentissage et de formation initiale ou continue : didactique professionnelle, comment un savoir localisé et contextualisé émerge du traitement d'une situation complexe : théories de l'action professionnelle ; et comment le savoir contextualisé, grâce au retour réflexif, se transforme en maîtrise : compétence.

La troisième section du chapitre IV s'est focalisée davantage sur les méthodologies d'analyse, la composition et les caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon de recherche. L'impression que nous a laissé cet ensemble de décisions et leur application, est celui de immersion dans un univers de discours, qui, bien que pour nous très familier, nous est apparu très différent, du fait de notre posture de chercheur. Il nous a fallu trouver la juste distance pour préserver son originalité et sa saveur sans perdre de vue la construction théorique et technique qui devait nous permettre d'en extraire les informations souhaitées.

Pourquoi avons-nous pris le risque, – parfois en en mesurant la portée, parfois non –, d'entreprendre une démarche heuristique pluri-dimensionnelle et pluri-disciplinaire ? Nous dirons d'abord qu'elle nous paraissait adaptée à notre objet. En effet, la profession d'éducateur est une profession de contact et de parole, ses acteurs ont des parcours variés, humainement riches, et toujours interdépendants des évolutions historiques et socio-économiques. La deuxième raison découle de la première. Sans les cadres théoriques que nous avons mobilisés, il nous eût été impossible de distinguer les différents types d'information présents dans les discours étudiés : concernant le sujet professionnel, la profession, les usagers, les employeurs, la formation, l'exercice du métier, les savoirs nécessaires au développement professionnel et ceux qu'il produit. Troisième raison, sans ces mêmes cadres théoriques nous ne serions pas parvenu à organiser toutes ces informations en une représentation cohérente.

Nous venons de présenter le dispositif que nous avons mis en place pour obtenir des preuves de l'existence d'une identité professionnelle et de compétences communes aux éducateurs en France et en Italie. Nous allons maintenant passer à l'analyse des données afin de juger, à la lumière des résultats trouvés, si notre hypothèse de départ a été vérifiée.

Troisième partie

Analyse comparative des résultats, synthèse et perspectives

INTRODUCTION TROISIEME PARTIE

Cette troisième partie de notre thèse sera consacrée à la présentation des résultats de notre recherche. Nous avons déjà présenté les outils méthodologiques qui ont été désormais croisés entre eux afin d'envisager un premier cadre global de synthèse. Nous avons essayé de rendre la plus claire possible la présentation des résultats concernant la question des transférabilité des savoirs, argument du chapitre V, et de la transférabilité des savoirs professionnels, sujet du chapitre VI. Afin de garantir une démarche scientifique à la hauteur des enjeux de notre travail, nous avons produit un corpus important qui ne pouvait être étudié avec un seul outil d'analyse ; nous avons donc opté pour l'utilisation de plusieurs outils d'analyse, les uns complémentaires aux autres. En effet, si on postule que le discours professionnel peut déterminer des valeurs et des pratiques communes qui pourraient garantir la transférabilité des savoirs et des compétences, il est nécessaire de croiser plusieurs outils pour garantir une analyse pertinente.

Pour cela, comme le montre le tableau 24, nous avons choisi trois techniques d'analyse, présentées dans la deuxième partie, l'analyse de contenu manuelle et avec le logiciel Nvivo, l'analyse de discours lexicométrique à travers le logiciel Iramuteq qui nous a donné la possibilité de travailler dans les deux langues-, et l'analyse du discours à travers l'utilisation du schéma narratif, du schéma actantiel ou du schéma argumentatif. Nous avons décidé d'analyser chaque partie du corpus avec au moins deux techniques différentes et entre elles complémentaires afin de rendre scientifiquement valide l'étude des données recueillies. Les uniques deux parties qui ne sont pas traitées avec le croisement des techniques d'analyse sont, premièrement, la partie concernant notre observation directe, puisqu'il ne s'agit pas d'une production de discours, mais plutôt d'une synthèse de nos propres observations ; et, deuxièmement, les entretiens aux éducateurs car il ne s'agissait pas de récits de vie, mais plutôt de restitution des pratiques issue de la journée de travail.

Même si nous avons réalisé toutes les analyses exposées dans le tableau, nous avons fait le choix de ne présenter que les résultats significatifs afin de ne pas encombrer la lecture. En particulier, l'analyse lexicométrique des entretiens sur la représentation du métier des professionnels (QUEST EP), ne nous a pas donné les résultats espérés. Nous nous en expliquons plus loin.

Tableau 24 : analyse croisée du corpus de recherche¹¹⁹

| | Analyse contenu : manuelle | Analyse contenu : N'Vivo | Analyse de discours : analyse lexicométrique et de similitudes | Analyse de discours : AFC et CHD | Analyse du discours : schéma argumentatif | Analyse du discours : schéma narratif | Analyse du discours : schéma actantiel |
|---|-------------------------------|-----------------------------|---|-------------------------------------|--|--|---|
| A. TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS | | | | | | | |
| Protocoles de recherche n.1 et n.2 | | | | | | | |
| EP / ES 1 FR / IT | X | X | X | X | | | |
| EP / ES 3 FR / IT | X | X | X | X | | | |
| FORMATEURS PERMANENTS FR / IT | | | X | X | X | X | X |
| FORMATEURS OCCASIONNELS FR / IT | | | X | X | X | X | X |
| B. TRANSFÉRABILITÉ DES COMPETENCES | | | | | | | |
| Protocoles de recherche n.3, n.4, n.5 et n.6 | | | | | | | |
| REUNION EQUIPE CAJ FR / IT | X | X | | | | | |
| REUNION EQUIPE FOYER FR / IT | X | X | | | | | |
| OBS EP CAJ FR / IT | X | X | | | | | |
| OBS EP FOYER FR / IT | X | X | | | | | |
| INTERV EP CAJ FR / IT | X | X | | | | | |
| INTERV EP FOYER FR / IT | X | X | | | | | |
| QUEST EP CAJ FR / IT | X | X | X | X | | | |
| QUEST EP FOYER FR / IT | X | X | X | X | | | |
| C. ENTRETIEN COLLECTIF CROISEE D'AUTOCONFRONTATION PROFESSIONNELLE | | | | | | | |
| Protocoles de recherche n.7 et n.8 | | | | | | | |
| ENTRETIEN COLLECTIF AUTOCONF. PROF. | X | X | | | X | X | X |
| GRILLE PRODUCTION INDIVIDUELLE | X | | | | | | |
| GRILLE PRODUCTION COLLECTIVE | X | | | | | | |

¹¹⁹ Pour rappel : EP (éducateurs italiens) 1 ou 3 (année de formation), ES (éducateurs français). CAJ (centre adultes en situation de handicap), FA (foyer adolescents), IT ou FR (pays). OBS (observations en institution), INTERV (entretien post-activité éducative), QUEST (entretien sur le métier). Ce tableau complète la démarche méthodologique présentée dans le tableau 4.

Pour exposer nos résultats, nous avons dû résoudre deux types de difficultés : comment garantir la lisibilité pour le lecteur et comment organiser au mieux la grande quantité de données produites. En effet, l'hétérogénéité du corpus était la conséquence directe des différents protocoles de recherche que nous avons choisi de mobiliser dans cette thèse. Nous nous sommes inscrit dans un cadre comparatif, sur deux dimensions épistémologiques, les processus de formation et les pratiques institutionnelles, et sur deux structures différentes dans les deux pays, l'accueil de personnes adultes en situation de handicap et l'accueil de jeunes en difficulté sociale. La cohérence méthodologique impliquait que nous effectuions les mêmes analyses pour le discours italien et français. Nous avons choisi de commencer par l'analyse des données italiennes afin de mieux comprendre les particularités du système de formation que nous connaissions le moins. Débuter avec l'analyse française aurait pu nous exposer au risque de voir notre interprétation des résultats influencée par notre implicite représentatif.

Nous avons cumulé deux types de présentation : chronologique et spatiale. La chronologie est la même que pour la deuxième partie, d'abord l'analyse des résultats des protocoles de recherche concernant la transférabilité des savoirs ó étudiants et acteurs de la formation ó, puis celle des protocoles concernant la transférabilité des compétences. Dans cette dernière partie, nous avons respecté l'ordre suivant : d'abord nos observations directes, puis les résultats liés à la parole individuelle des professionnels et, troisièmement, les résultats liés à la réflexion collective lors de la rencontre des professionnels pendant l'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle.

La présentation spatiale s'est effectuée à l'aide de tableaux et schémas. Cette option nous a semblé la plus pertinente pour d'une part garantir une synthèse suffisamment structurée et, d'autre part, faciliter la comparaison et la synthèse. C'est aussi pour cette raison que nous avons voulu garder une symétrie méthodologique en utilisant pour l'échantillon italien et français les mêmes techniques et les mêmes procédures. Nous avons opté d'abord pour une présentation "brute" des données, suivie d'une synthèse des résultats.

CHAPITRE V : LE POINT DE VUE DES ETUDIANTS ET DES PROFESSIONNELS DE LA FORMATION

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats de l'analyse du corpus concernant la formation des éducateurs, c'est-à-dire les enquêtes effectuées auprès des étudiants italiens et français et les autobiographies raisonnées des formateurs permanents et des formateurs occasionnels. Dans un premier temps, nous présenterons les résultats des deux enquêtes italienne et française, selon une procédure symétrique d'analyse globale et d'analyse par thématique du discours. Ensuite, nous passerons aux autobiographies des formateurs, analysées avec les grilles de l'analyse de discours et de l'analyse du discours (cf. tableau 24). Nous finirons par une synthèse des résultats. Pour chaque lecture, nous avons opté pour une présentation des analyses lexicales que le logiciel Iramuteq nous a fournies à partir du décodage des réponses aux questionnaires¹²⁰ et des autobiographies raisonnées. Cependant, nous avons toujours accompagné la lecture statistique de citations des discours des acteurs, pour resituer les "mots" dans leur contexte de discours et éviter l'écueil que représentent les mots polysémiques, qui appartiennent à plusieurs univers de discours.

5.1 DE LA REPRESENTATION ET DES PROCESSUS DE FORMATION DES EDUCATEURS

Dans un premier temps, il s'agira de présenter et d'analyser l'échantillon dans sa globalité pour pouvoir caractériser le discours en Italie et en France. Par la suite, dans la deuxième sous-section, nous procéderons à l'analyse plus fine des réponses au questionnaire selon les trois sous-thématiques qui ont été déterminées à la suite leurs traitement.

En effet, le questionnaire, dans un premier temps, a été pré-organisé par dimensions ó raisons personnelles qui ont poussé au choix du métier, définition et l'identité du métier par rapport à soi et à la société, les ressemblances avec les étudiants des autres filières du social en formation et le regard des professionnels sur le terrain, la perception du métier à l'échelle européenne ó.

Après avoir analysé les réponses, nous avons décidé de les réorganiser en déterminant trois catégories qui semblaient ressortir des sujets évoqués par les étudiants : la dimension de la

¹²⁰ Nous rappelons que les questions du questionnaire étaient ouvertes mais que l'espace de la réponse était limité.

représentation du métier – réponses aux questions 3-4-5-7-8-13 –, la dimension de l'identité du métier – réponses aux questions 2-6-9-10-11-14-16 – et la dimension des systèmes de formation au métier – réponses aux questions 1-12-15 –¹²¹. Nous avons regroupé les réponses des étudiants et nous avons procédé ainsi à la constitution des fichiers qui ont été soumis à l'analyse lexicométrique.

5.1.1 Le questionnaire dans les établissements italiens

Nous avons fait passer à des étudiants italiens en première et en troisième année de formation un questionnaire composé de seize questions en cinquante exemplaires, vingt-cinq par année de formation. Nous avons par la suite construit quatre fichiers, une sur le discours global et trois sur les thématiques repérées, que nous avons soumis à l'analyse lexicométrique.

Par la suite, nous avons croisé les résultats statistiques avec l'analyse de contenu effectué avec Nvivo. Nous avons ainsi pu croiser les données lexicométriques avec les réponses des étudiants au questionnaire.

5.1.1.1 Analyse globale des résultats des questionnaires italiens

D'un point de vue général, l'analyse des mots employés par l'ensemble des étudiants et représentée dans le schéma 16 nous donne une première idée de l'univers lexical utilisé par les futurs professionnels italiens. Ces éléments approximatifs, permettent déjà de repérer un certain nombre de mots-clés du discours employé. La comparaison des nuages des mots italiens et français pourra nous aider à repérer les premières différences entre les terminologies employées.

¹²¹ Á titre d'exemple, la dimension de perception du métier à l'échelle européenne, vu les réponses peu argumentées ou peu précises, a été agrégée à la dimension de l'identité du métier.

Schéma 16 : Nuage de mots de l'échantillon italien. Questionnaire.

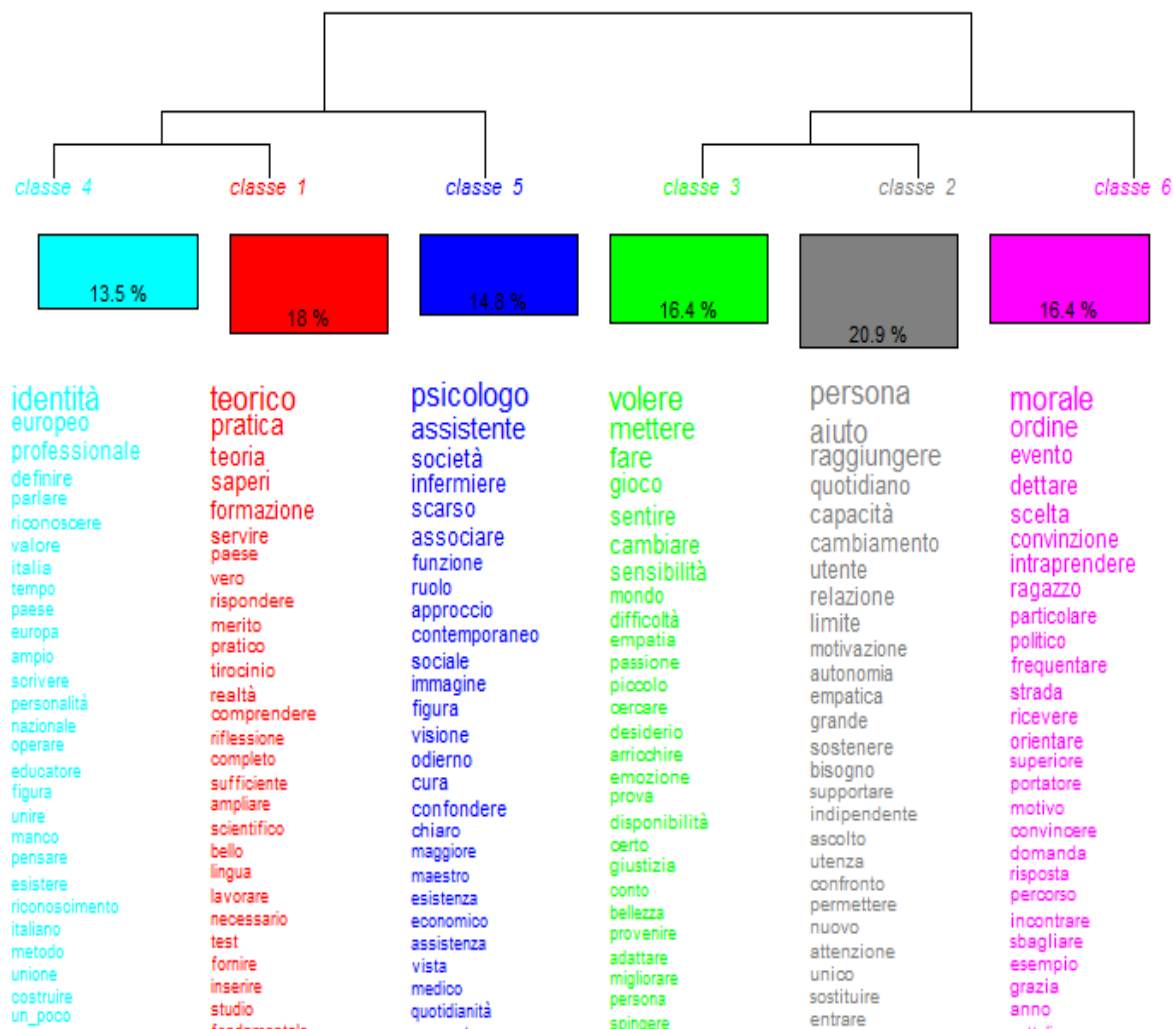


Naturellement le mot *educatore* (éducateur) ressort nettement, mais il semble important de relever les mots qui lui sont associés comme *fare* (faire) et *credere* (croire), qui renvoient à une opposition entre l'action et la question de valeurs. De plus, le mot *persona* (personne) évoque l'importance de la dimension humaniste du métier qui se basé sur la rencontre entre personnes). En outre, le mot *identità* (identité), en bas à droite, est relativement distant des mots les plus fréquents, même si les mots *professionale* (professionnel) et *professione* (profession) ressortent de manière plutôt évidente. Les mots *teoria* (théorie) et *pratica* (pratique) sont très secondaires vu leur peu de représentativité dans le discours. Sans doute cette articulation n'est-elle pas significative dans un contexte universitaire.

Le nuage de mots donne une idée très générale du vocabulaire employé, mais à travers une Classification Hiérarchique Descendante (CHD, appelé aussi "Méthode Reinert"), nous avons pu déterminer, sur un plan statistique, un certain nombre de classes du discours et leur incidence sur le discours global. Nous rappelons comment fonctionne cette analyse : le programme effectue des partitions successives de l'univers des mots. Donc la classe du discours la plus représentative est la première constituée et non celle qui a le plus grande pourcentage d'occurrences. En effet, la CHD ne mesure pas les occurrences des mots, mais détermine le lien entre les mots qui font partie d'un même univers lexical.

Le dendrogramme du schéma 17 montre la fréquence d'utilisation d'un groupe de mots dans l'ensemble du discours des futurs professionnels italiens :

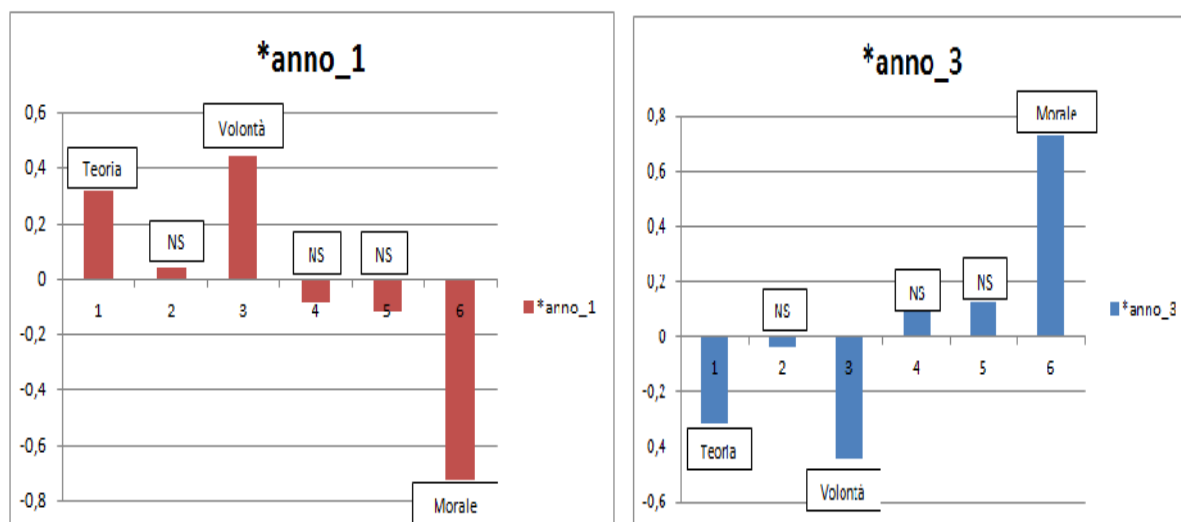
Schéma 17 : CHD du questionnaire de l'échantillon italien.



Ce discours est hiérarchisé en 6 classes représentatives de l'univers lexical employé. Les pourcentages indiquent une distribution asymétrique dans les six classes repérées. Deux détails à retenir : *teorico* (théorique) suivi de *pratica* (pratique) en tête de la classe 1 et l'association en tête de la classe 4 du mot *identità* (identité) à *europeo* (européen) et *professionale* (professionnel). Nous avons voulu approfondir l'étude en vérifiant la distribution des mots avec le plus grand nombre de co-occurrences selon l'année de formation. Nous avons imaginé que l'attraction ou la répulsion de certains mots-clés du discours pouvaient être liées au processus de formation. L'idée de soumettre le questionnaire aux étudiants de premier et de troisième année est née de cette hypothèse. Notre intuition était que l'utilisation des mots pouvait fonctionner comme une photographie de l'imaginaire du

métier à un "moment T" de l'apprentissage. Le graphique 4 donne une idée précise de l'utilisation des termes par année d'étude :

Graphique 4 : Analyse CHD relative au discours italien par classe et année de formation.

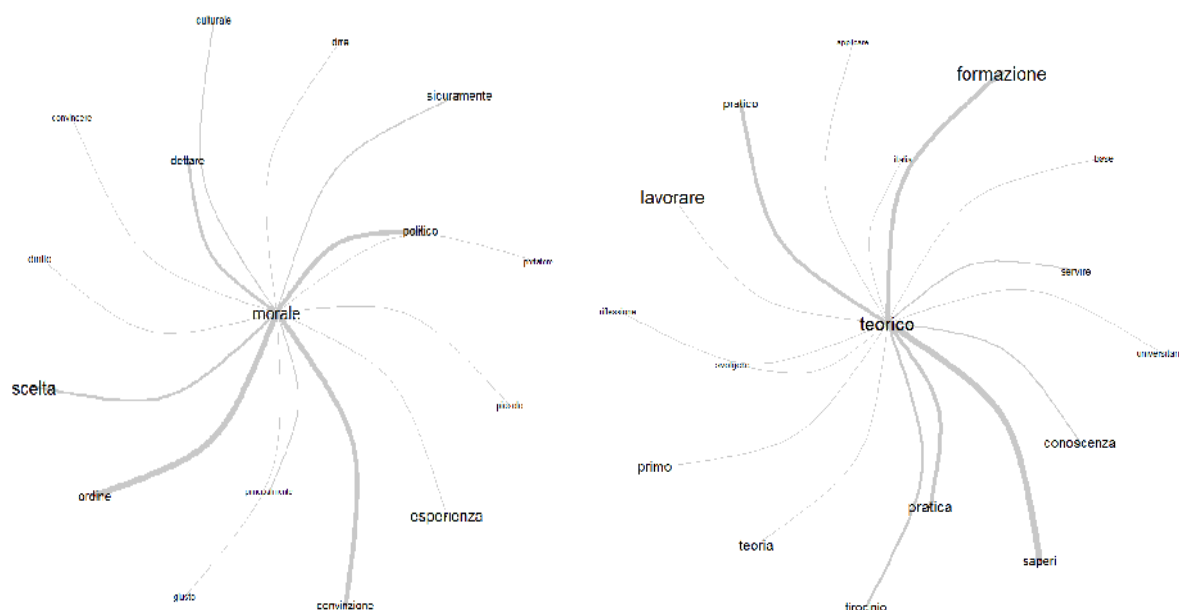


Nous pouvons constater que le mot *teoria* (théorie) exerce une attirance majeure sur les étudiants de première année. Ceci semble explicable par le fait que les étudiants qui sortent du deuxième cycle universitaire attendent une transmission des savoirs de types "scolaires". L'apprentissage basé sur la formation par alternance n'est pas encore complètement connu. L'attirance pour le mot *volontà* (volonté) semble aussi corrélée, dans les premières années, à la question idéologique de l'engagement. En revanche, le terme *morale* (morale) est beaucoup plus utilisé par les étudiants en fin de cycle de formation. Nous pouvons donc imaginer que la question de l'éthique professionnelle est un sujet qui ne devient prégnant qu'au moment de l'entrée dans le monde du travail. Si nous concentrons notre attention sur les mots caractérisant chaque classe, ce sont les mots *identità* (identité), *teorico* (théorique), *psicologo* (psychologue), *volere* (vouloir), *persona* (personne) et *morale* (morale) qui ressortent plutôt nettement¹²².

Nous avons donc procédé à l'analyse de certains de ces mots pour découvrir quels sont les termes associés aux concepts qu'ils désignent. Nous avons plus particulièrement focalisé notre attention sur les mots *morale* (morale, classe 6) et *teorico* (théorique, classe 1) :

¹²² Les attirances/répulsions avec des valeurs faibles et ont été indiquées avec le sigle NS (Non Significatives).

Graphique 5 : Graphe de mots significatifs du discours global des étudiants italiens: morale (classe 6) et teoria (classe 1).



La morale apparaît au croisement de différentes représentations : c'est un *scelta* (choix), mais c'est aussi une dimension *politica* (politique) et une intime *convincione* (conviction). Nous avons confirmation ici de ce que nous avons vu dans l'historique du métier : la dimension idéologique, quelle soit politique, humaniste, éthique ou religieuse, est étroitement liée au métier d'éducateur. Ces valeurs sont, pour un étudiant italien en troisième année de formation, basées sur l'idée de justice sociale :

*La mia scelta é dettata da convinzioni d'ordine morale soprattutto perché credo sia giusto. E' l'idea di giustizia sociale che mi spinge soprattutto, probabilmente anche un poco culturale visto che conosco molti educatori*¹²³. (EP 3.10)

Pour EP 1.6 est plus une vocation intimiste et pour EP 3.24 il est question de droits sociaux :

*Sostanzialmente d'ordine morale. E' una cosa che sento mia, che sento dentro. Mi sento realizzata e felice quando posso aiutare gli altri. Mi sento viva, forse perché sento di comportarmi bene, di comportarmi "giusta". Ma anche da scelte politiche, in parte, credo: la nostra società deve cambiare e io voglio fare la mia parte, nel mio piccolo*¹²⁴. (EP 1.6)

Principalmente morali: sono convinta che tutte le persone dovrebbero essere messe nelle stesse condizioni in quanto portatrici degli stessi diritti. Ogni persona dovrebbe vedere riconosciuta e tutelata la sua identità, la sua individualità e dovrebbe potersi realizzare pienamente. Per questo le persone che si trovano in posizione più svantaggiate dovrebbero

¹²³ « Mon choix est dicté par des convictions morales principalement parce que je pense que c'est juste ainsi. C'est l'idée de justice sociale qui me pousse en particulier, sans doute un peu culturelle, puisque je connais beaucoup d'éducateurs », (TdR).

¹²⁴ « Essentiellement, l'ordre moral. C'est une chose qui m'appartient, que je sens à l'intérieur. Je me sens comblée et heureuse quand je peux aider les autres. Je me sens vivante, peut-être parce que je sens que je me comporte bien, de façon "juste". Mais aussi par des choix politiques, en partie, je pense : que notre société doit changer et je veux faire ma part, ma petite contribution », (TdR).

*poter ricevere quell'aiuto, quel sostegno necessario per poter raggiungere quei diritti*¹²⁵. (EP 3.24)

Corollairement, le mot *teorico* (théorique), est important, car il nous donne la perception de l'importance du lieu de formation ó ici l'Université ó dans le processus de professionnalisation. Nous observons un élément à notre avis important : le mot *teorico* (théorique) est connecté à plusieurs termes : *formazione* (formation), *conoscenza* (connaissance), *lavoro* (travail) mais en particulier avec les mots *sapere* (savoir) et *pratico* (pratique dans le sens de l'adjectif, utile, mais aussi le substantif qui indique l'agir professionnel)¹²⁶. Cela pourrait signifier que, pour les étudiants italiens, l'appropriation du métier ne peut pas se faire uniquement sur la base de l'apprentissage théorique. La notion d'alternance entre théorie et pratique est au centre de leur discours :

*E' un ottimo modo per giungere al momento del lavoro più preparati, un pochino più esperti. Svolgere un'attività pratica é importante non solo per questo, ma ti porta anche a riflessioni su te stesso o a voler approfondire aspetti teorici che servono per il lavoro in un certo servizio*¹²⁷. (EP 1.7)

Pour EP 3.14, la théorie a permis de prendre conscience d'une profession elle-même définie comme "complexe" :

*Nel mio percorso formativo, la rappresentazione dell'educatore é mutata : ho più consapevolezza rispetto a questo mestiere, che non va interpretato con leggerezza ; questa é una professione complessa che comporta oltre alla pratica anche studi teorici. E' in questo che la mia rappresentazione é cambiata, non é un lavoro che si fa perché si é semplicemente bravi con le parole, é molto di più*¹²⁸... (EP 3.14)

Pour aller plus loin dans notre analyse, nous avons voulu préciser la distribution des mots employés dans le discours. Nous avons donc utilisé l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC), qui permet de repérer et de positionner dans l'espace les mots qui composent chaque classe déterminée par la CHD du schéma 17. Cette analyse aide à mieux saisir la structuration du discours car elle situe spatialement les classes déterminées par la

¹²⁵ « Principalement moraux: Je suis convaincue que tous les gens devraient être mis dans les mêmes conditions puisque porteurs des mêmes droits. Toute personne devrait voir reconnues et protégées son identité, son individualité et être en mesure de se réaliser pleinement. À cause de cela, les gens qui sont dans la position la plus défavorisée devraient être en mesure d'obtenir l'aide, et le soutien nécessaire pour pouvoir accéder à ces droits», (TdR).

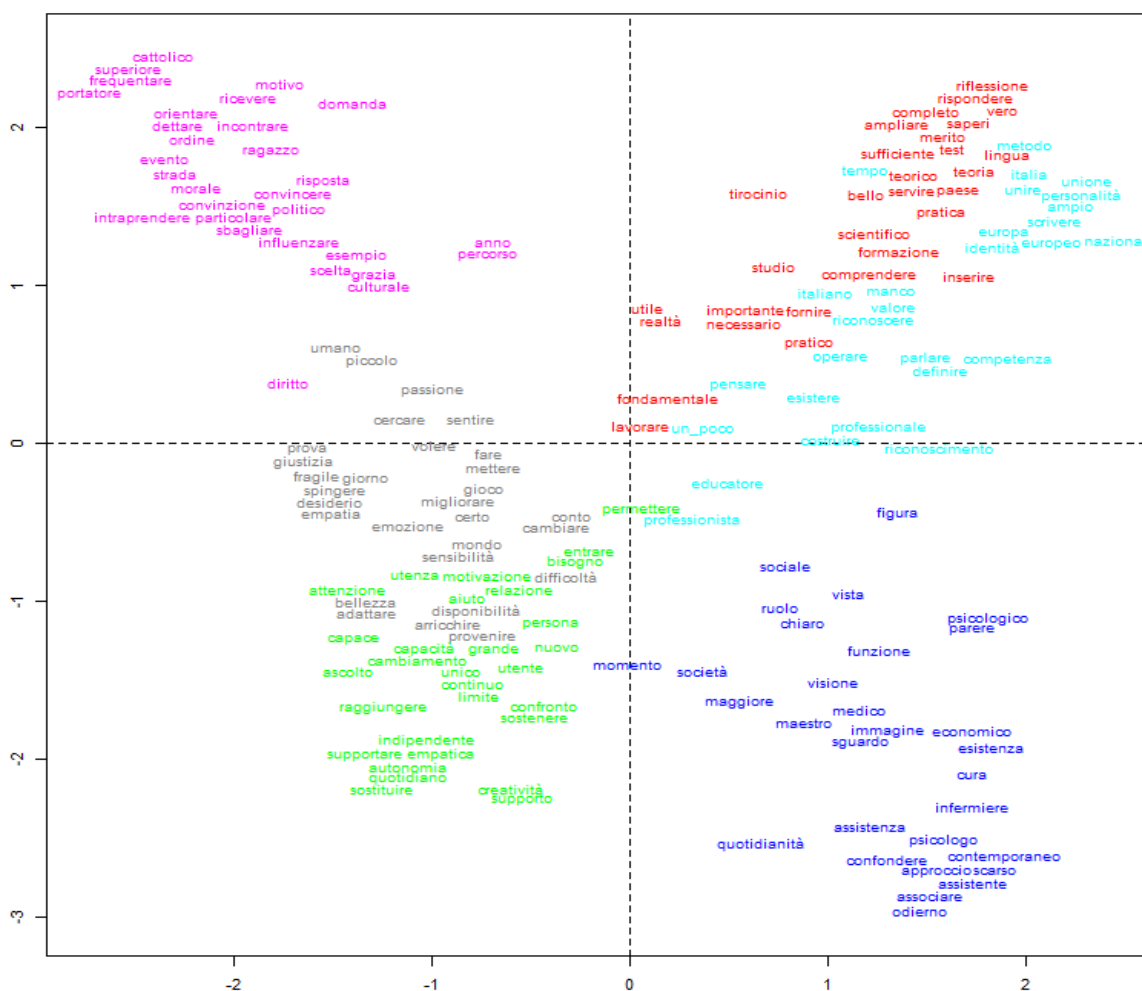
¹²⁶ L'épaisseur de la ligne dans le graphe détermine une corrélation plus intense.

¹²⁷ « C'est un excellent moyen pour arriver dans le monde du travail plus préparé, un peu plus expérimenté. Exercer une activité pratique est important non seulement pour ça, mais aussi parce que ça t'incite à réfléchir sur toi-même, ou à vouloir approfondir des aspects théoriques qui servent pour le travail dans certains secteurs », (TdR).

¹²⁸ « Au cours de mon parcours de formation, ma représentation de l'éducateur a changé : j'ai une connaissance plus approfondie de ce travail qui ne doit pas être pris à la légère ; c'est est une profession complexe qui s'appuie plus sur la pratique que les études théoriques. C'est en cela que ma représentation a changé, ce n'est pas un travail qu'on fait seulement parce qu'on se débrouille bien avec les mot, c'est bien plus », (TdR).

CHD. Elle dessine les attractions ou les répulsions entre les mots qui composent chaque classe du discours.

Graphique 6 : AFC du questionnaire de l'échantillon italien.

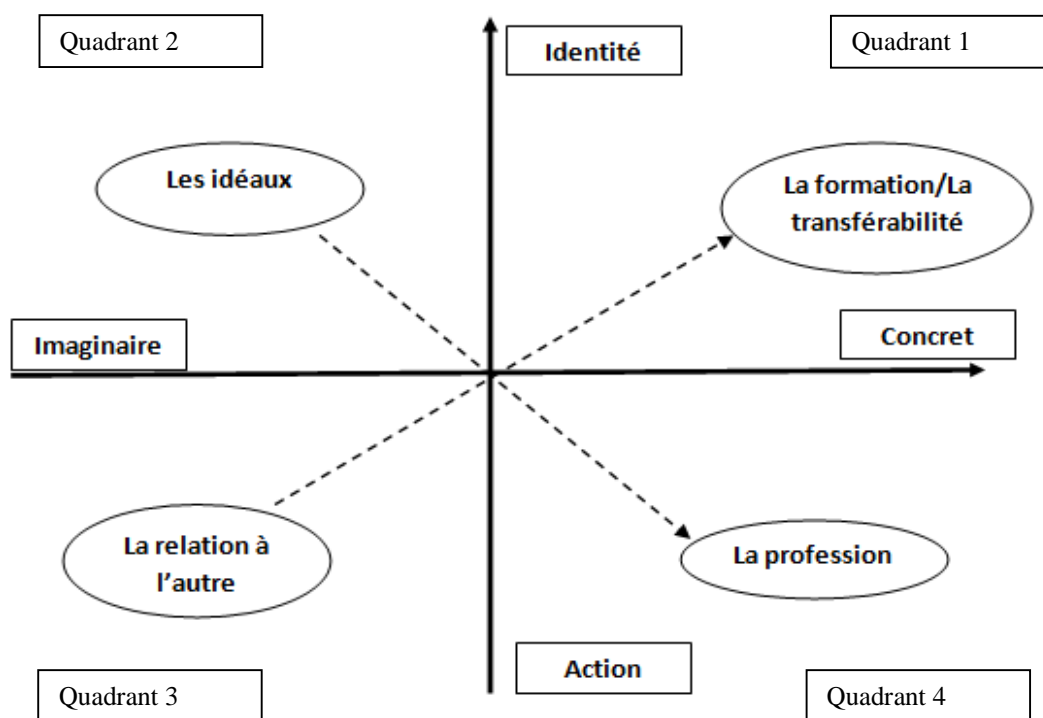


Comme nous pouvons le constater, le graphique 6 montre qu'il existe une forte opposition entre les deux classes majeures, la classe 5, en violet, et la classe 6, en gris, et des attractions entre groupes de classes, en particulier les classes 2 et 3 et les classes 1 et 4, respectivement en gris, vert, rouge et bleu¹²⁹. La disposition montre quatre espaces du discours qui sont clairement identifiables. Nous avons alors voulu essayer d'interpréter ces résultats et d'optimiser le croisement de la CHD et de l'AFC. En fonction des mots déterminés dans l'espace, nous avons décodé quatre dimensions : celles de l'identité et de l'action représentées sur l'axe des ordonnées et celle de l'imaginaire et du concret indiquées sur l'axe des abscisses. Dans les inter-espaces, nous avons déterminé quatre dimensions : les idéaux, la

¹²⁹ Les couleurs des classes de la CHD sont les mêmes que dans les AFC. Ceci permet de rendre plus claire la disposition spatiale des classes du discours.

formation et la transférabilité, la relation à l'autre et la profession. Ceci nous a conduit à proposer dans le schéma 18 une sorte de cartographie des "idéaux-types" issus des classes du discours des étudiants italiens.

Schéma 18 : Idéaux-types des classes de l'échantillon italien.



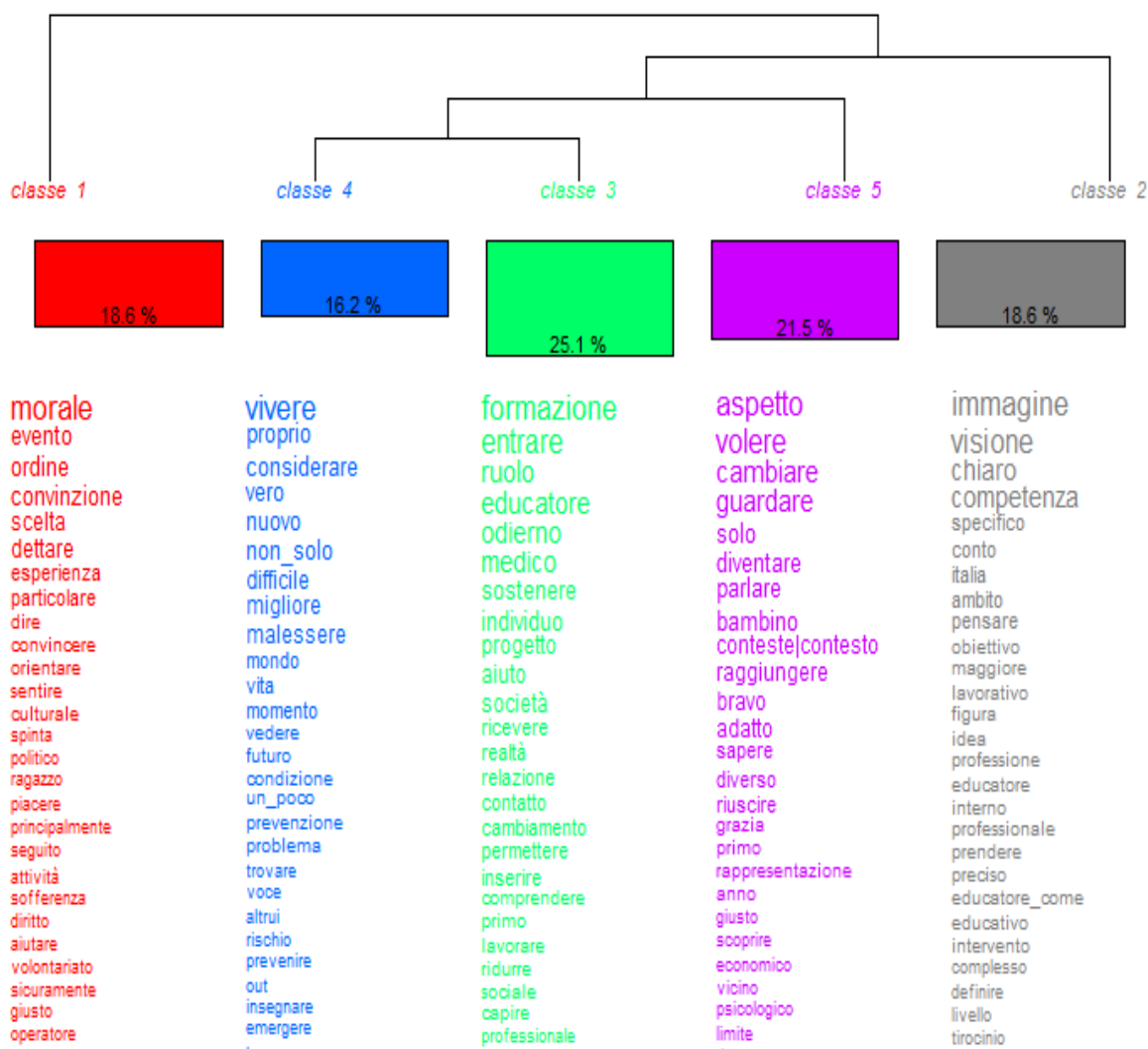
On voit que les images idéalistes du métier sont en tension avec l'exercice direct de la profession ó quadrants 2 et 4 ó. On constate aussi que le processus de formation n'influence pas directement la question des idéaux du métier ó quadrants 1 et 2 ó. En revanche, la formation contribue notablement à faire comprendre la relation à l'autre ó quadrants 2 et 3 ó, probablement à la conceptualiser et à la professionnaliser. Comme l'indique ce schéma, l'expérience de l'exercice de la profession font passer la dimension idéale du métier à l'arrière-plan, la complexité du travail facilitant la déconstruction de la "dimension mythique de la profession".

5.1.1.2 Analyse de discours italien selon les thématiques : représentation, identité, formation

Comme annoncé en introduction de la sous-section, à une première lecture des réponses au questionnaire, nous avons repéré trois thématiques : la représentation du métier, l'identité et les processus de formation. Nous avons alors procédé à un regroupement et à une analyse

lexicométrique. Puis, nous avons analysé les graphes des mots plus significants dans les classes analysées. Et troisièmement nous avons fait une analyse des similitudes afin d'avoir une vision globale du discours thématisé. Le schéma 19 nous montre la CHD de la thématique "représentation du métier".

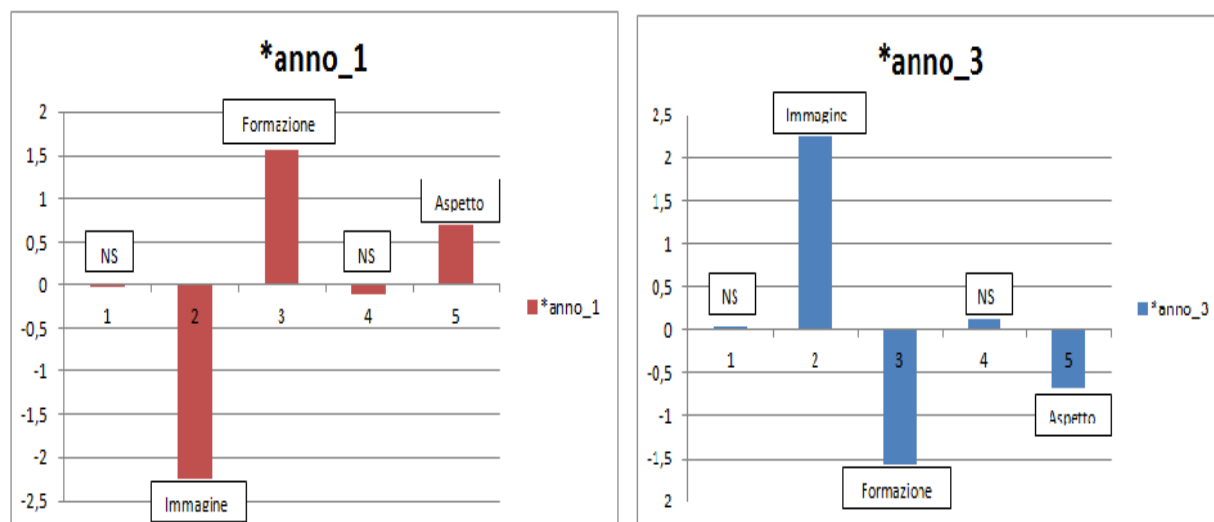
Schéma 19 : CHD du questionnaire italien. Thématique : représentation du métier.



La CHD révèle que le discours autour de la représentation du métier est hiérarchisé en 5 classes qui sont représentatives du champ lexical mobilisé. En tête d'une des listes les plus représentatives, nous ne nous étonnerons pas de retrouver le mot, *morale*, ce qui confirme que la question des valeurs est étroitement liée à l'idée que les étudiants ont du métier. En revanche, deux mots attirent notre attention, *formazione* (formation) qui caractérise la classe 3, la plus nombreuse, et "immagine" ou image, au sens de représentation mentale, qui

caractérise la classe 2. Comme pour le discours global, nous avons voulu approfondir notre étude en vérifiant la distribution des mots avec le plus grand nombre de co-occurrences selon l'année de formation et la thématique. Le graphique 7 nous donne une idée précise de l'utilisation des termes par année d'étude :

Graphique 7 : Analyse CHD relative au discours italien par classe et année de formation. Thématique : représentation du métier.

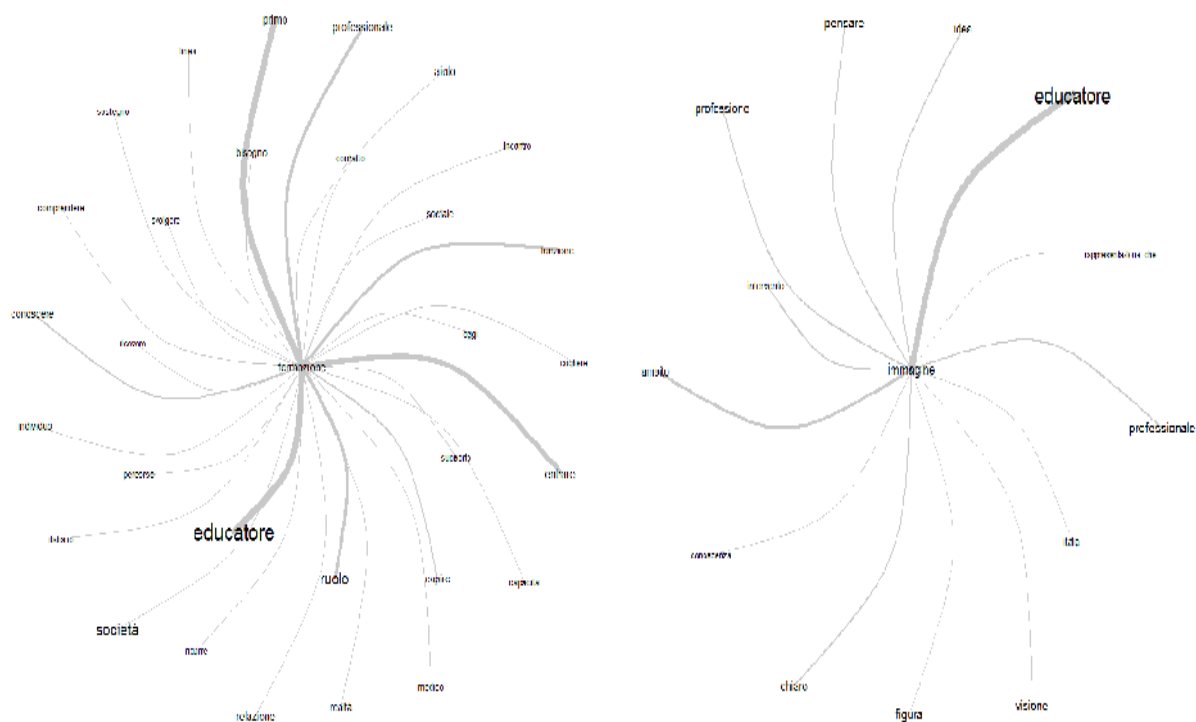


Nous constatons, que le mot "*immagine*" (image) appartient plus au discours des étudiants de fin de formation qu'aux premières années. Ce résultat est pour nous étonnant dans la mesure où nous avons supposé au départ que la tendance à mythifier le métier caractérisait plutôt les néophytes dans la profession.

Or, il n'en est rien. Le terme "*formazione*" est, conformément à nos attentes, peu présent dans le discours des troisièmes années et fait davantage plus partie de la terminologie employée par les premières années. On ne relève pas de différences importantes sur les autres classes qui permettaient une analyse par année.

Le graphe de mots nous permet d'observer des éléments supplémentaires :

Graphique 8 : Graphe de mots significatifs du discours des étudiants italiens : formazione (classe 4) et immagine (classe 2). Thématique : représentation du métier.



Comme on pouvait attendre, le mot *formazione* (formation) est au centre d'un ensemble nombreux de mots associés à ce terme. Si nous nous focalisons sur la ligne plus dense, nous repérons une séquence intéressante : *primo* (première), *bisogno* (besoin), *formazione* (formation), *educatore* (éducateur). Les étudiants italiens sembleraient donc plutôt conscients que, même si le métier comporte une dimension idéologique et morale, la formation est le premier besoin pour celui qui aspire à entrer dans le métier.

Les témoignages des étudiants le confirment, notamment EP 3.20 :

Prima di entrare in formazione la mia rappresentazione era legata all'espressione "colui che aiuta". Ora grazie a una formazione teorico pratica non credo che l'educatore ricopra solo questo tipo di figura bensì é una professione multiforme adattabile a più scopi e a più contesti¹³⁰. (EP 3.20)

¹³⁰ « Avant de rentrer en formation, ma représentation était liée à l'expression "celui qui aide". Désormais, grâce à la formation théorico-pratique, je ne crois plus que l'éducateur recouvre seulement ce type de figure bien que ce soit une profession aux multiples facettes adaptable à des buts et des situations multiples », (TdR).

EP 1.7 nous rappelle que la connaissance du métier est aussi liée à la capacité de bien définir les contenus de formation :

Nella società italiana la figura dell'educatore professionale ha un ruolo e una funzione poco conosciuta forse perché è da relativamente poco tempo che la sua formazione è stata meglio definita. Prima i corsi erano regionali e quindi poco conosciuti¹³¹. (EP 1.7)

Le deuxième graphe qui témoigne de l'imaginaire des étudiants montre que selon eux l'éducateur est un *professionale* (professionnel) qui doit être au *chiaro* (clair) du contexte et du *ambito* (sens) de son *intervento* (mission), ce que confirme EP 1.25 :

Non è cambiata la rappresentazione che avevo della professione anzi si è rafforzata. Ho legato alla teoria i modi di agire e di pensare degli educatori che ho conosciuti nel mio percorso. Penso sia un immagine ancora confusa e poco conosciuta qui in Italia sta a noi fare chiarezza¹³². (EP 1.25)

La perception du métier pendant la formation change. EP 3.4 nous rappelle comment l'image qu'il avait du métier a évolué pendant son parcours :

La rappresentazione che avevo di questa professione era molto semplice e limitata. Sicuramente adesso sono maggiormente consapevole rispetto a svariati elementi : ambiti di lavoro, strumenti, caratteristiche dell'educatore¹³³. (EP 3.4)

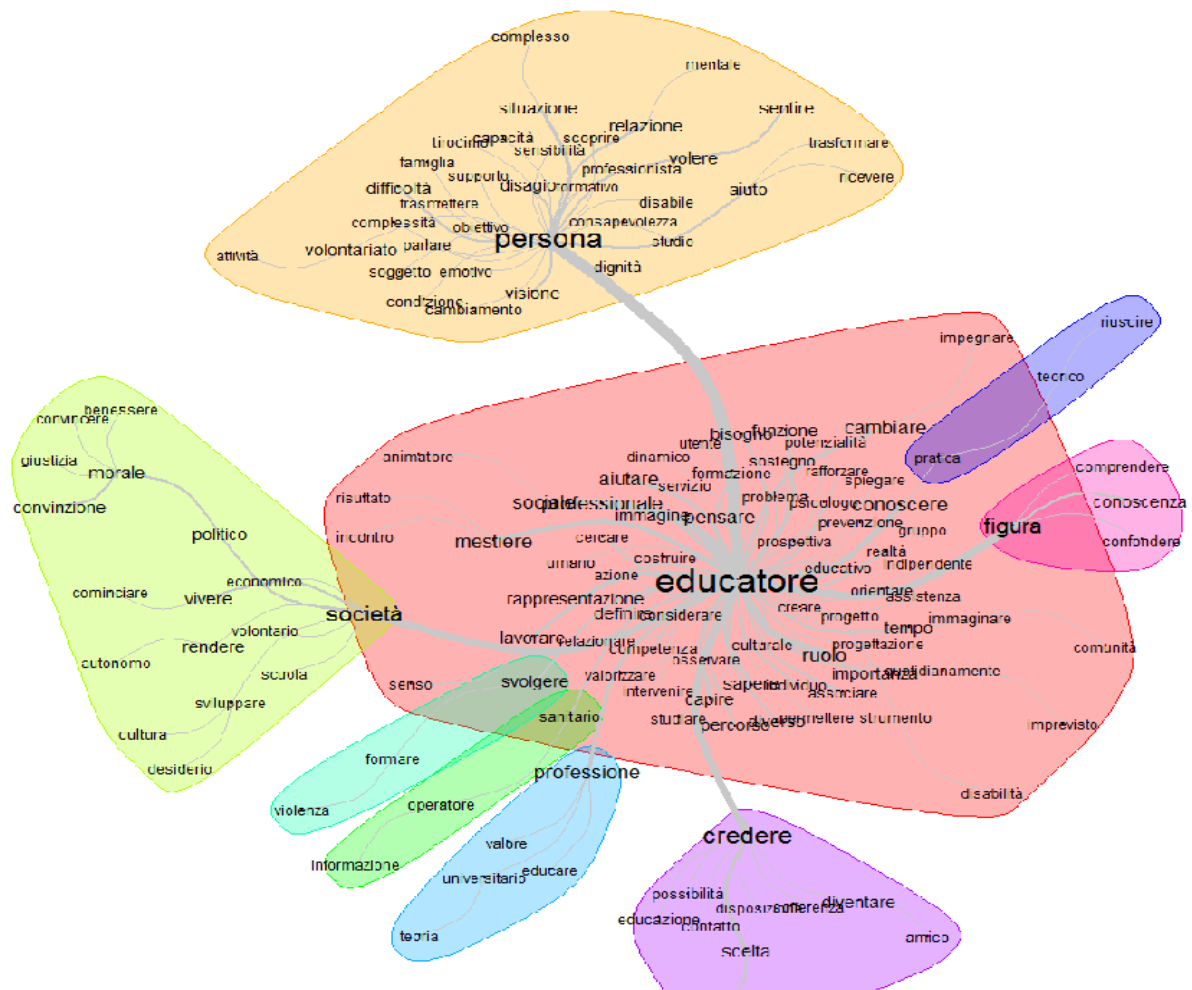
Pour avoir une vision plus globale du discours des étudiants italiens, nous avons élaboré avec Iramuteq une analyse de similitudes qui a fait ressortir les "communautés" de mots employés et les relations qui les unissent.

¹³¹ « Dans la société italienne, la figure de l'éducateur professionnel a un rôle et une fonction peu connus, peut-être parce que cela fait relativement peu de temps que la formation a été mieux définie. Avant, les cours étaient régionaux et donc peu connus », (TdR).

¹³² « La représentation du métier n'a pas changé pour moi, au contraire, elle s'est même renforcée. J'ai lié à l'aspect théorique les façons d'agir et de penser des éducateurs que j'ai rencontrés dans mon parcours. Je pense que c'est encore une image confuse et peu connue ici en Italie. C'est à nous de l'éclaircir », (TdR).

¹³³ « La représentation que j'avais de cette profession était très basique et limitée. Maintenant, je suis sûrement plus conscient de plusieurs facteurs: contextes de travail, outils, caractéristiques de l'éducateur », (TdR).

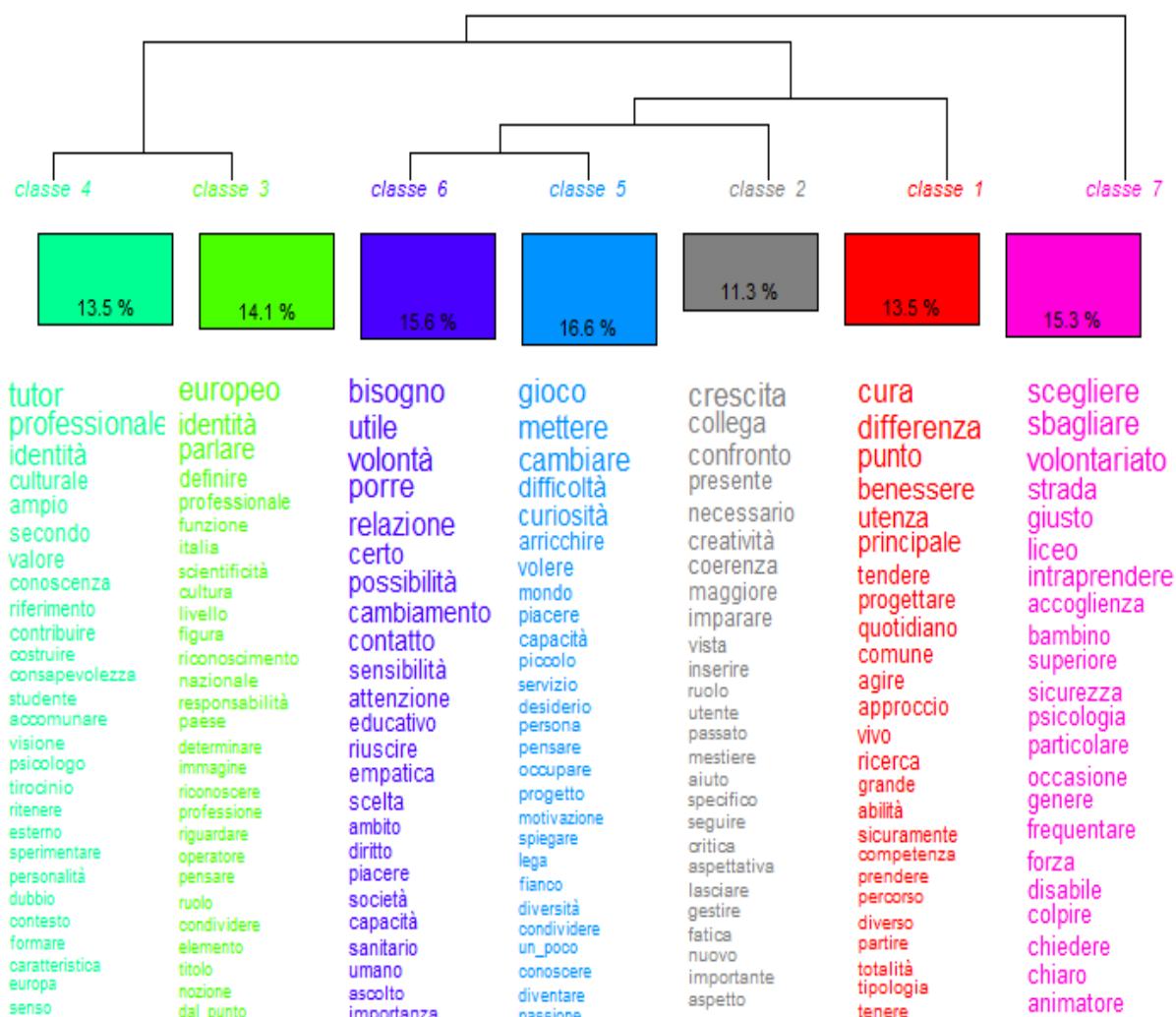
Schéma 20 : Analyse de similitudes. Thématique : représentation du métier.



Le schéma 20 fait apparaître quatre regroupements importants : le premier autour du mot *educatore* (éducateur), le deuxième autour du mot *persona* (personne), le troisième autour du mot *società* (société) et le dernier autour du mot *credere* (croire). Si nous considérons chaque regroupement comme un univers lexical autonome, nous pouvons décoder quatre dimensions caractéristiques du discours des étudiants italiens : celle de la profession en soi, celle de l'usager ó la personne ici c'est l'autre, l'accompagné ó, celle du service rendu à la société, avec sa dimension politique et morale et celle de la croyance dans l'éducation qui détermine le sens du métier.

Même graphiquement, nous pouvons observer que toutes ces dimensions sont indissolublement liées au mot éducateur. L'analyse de similitudes montre ainsi quels sont les éléments constitutifs de la représentation de la profession. La CHD par sous-thématique du schéma 21 livre d'autres informations intéressantes.

Schéma 21 : CHD du discours italien. Thématique : identité professionnelle.

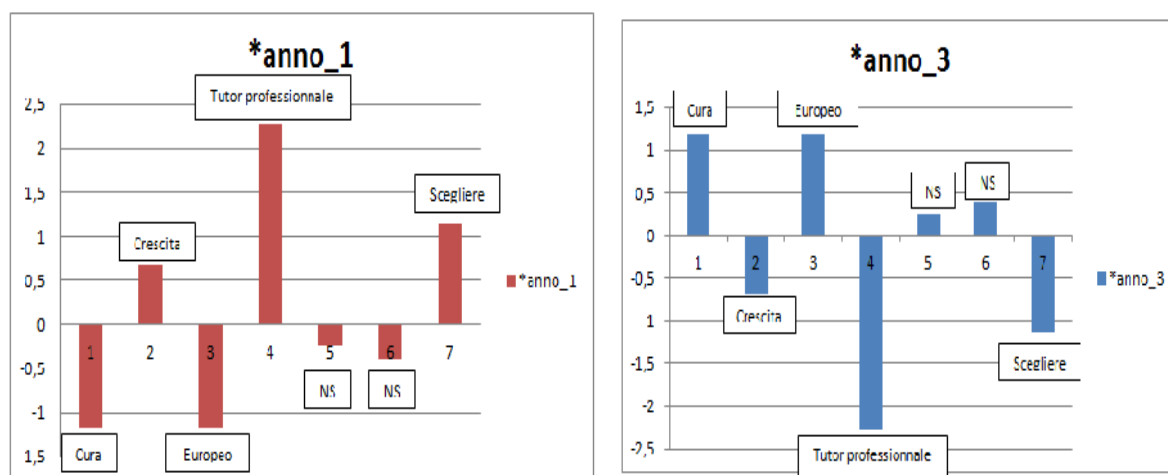


Ce schéma aligne 7 classes. La classe avec le nombre de co-occurrences statistiques le plus élevé est la classe 7. Le mot *scegliere* (choisir), nous indique que pour les étudiants italiens l'identité est un choix, lié à un engagement d'ordre personnel ou à la dimension des valeurs : justice sociale, égalité, lutte contre les discriminations.

Nous avons déjà rencontré ce thème dans l'analyse de la représentation du métier. Soulignons cependant l'importance de la dimension de l'engagement qui fonde la volonté de devenir éducateur et qui est le "fil rouge" qui permet d'intégrer l'identité professionnelle dans l'identité personnelle. Enfin, le deuxième mot de cette classe majoritaire, *sbagliare* (se tromper). Ce qui attire notre attention est que ce terme est utilisé dans la dimension identitaire. Les étudiants semblent être conscients que le choix de cette profession est intimement lié à la possibilité d'erreur inscrite dans le travail avec les personnes en difficulté.

Passons maintenant à l'utilisation des termes par année de formation :

Graphique 9 : Analyse CHD relative au discours italien par classe et année de formation. Thématique : identité professionnelle.



Le graphique 9 nous fournit plusieurs informations que nous estimons intéressantes. En premier lieu, une grande partie des mots-clés des classes montrent une attirance significative en fonction de l'année de formation. Nous avons des confirmations et des surprises par rapport à nos prévisions : d'une part, l'importance du tuteur professionnel qui est considéré comme figure fondamentale pour l'acquisition de l'identité professionnelle, en particulier par les premières années. Les autres termes comme *crescita* (croissance) et *scelta* (choisir) sont légitimement attirés dans le discours des premières années car connectés davantage avec le "devenir identitaire".

En revanche, au plan des inattendus, soulignons l'attirance des troisièmes années par le mot *europeo* (européen). L'idée d'une identité européenne plus souhaitable en troisième année contraste avec l'idéalisme et l'utopie plus typiques des premières années. Une possible clé de décodage peut résider dans l'envie des troisièmes années d'avoir une plus grande perspective d'insertion professionnelle ou de "sortir" du système de l'éducation spécialisée italienne compte tenu des problèmes d'ordre économique et statutaire que rencontre la profession. Le graphique 10 fournit plusieurs informations. En premier lieu, une grande partie des mots-clés des classes montrent une attirance significative en fonction de l'année de formation, avec des confirmations et des surprises par rapport à nos prévisions. On retrouve l'importance du tuteur professionnel considéré comme une figure fondamentale pour l'acquisition de l'identité professionnelle, en particulier par les premières années. Il est également normal que des

EP 3.19 nous confirme cela :

Sicuramente riflettendo sulle nostre azioni e mettendoci continuamente in dubbio grazie agli stimoli del tutor. La nostra identità professionale é sempre in cambiamento e in costruzione e non ci permette di ancorarci ad un'unica immagine o modello da seguire¹³⁴. (EP 3.19)

Pour certains étudiants, le tuteur est un maître, un point d'ancrage et pour la construction de l'identité professionnelle puisqu'il a l'expérience et la "sagesse" qui aident à comprendre et à analyser les situations complexes auxquelles l'étudiant est confronté. Peu importe l'année de formation. Ce rôle d'accompagnement est central pour ceux qui commencent leurs études (EP 1.5) mais aussi pour ceux qui les terminent (EP 3.2) :

Senza dubbio il tutor professionale é un maestro per l'educatore professionale che si sta formando, può dargli consigli, suggerimenti, capisce le difficoltà in cui si imbatte perché spesso sono le stesse in cui si é imbattuto anche lui¹³⁵. (EP 1.5)

I tutor professionali sono importantissimi, influenzano molto la proprie esperienze a livello lavorativo e danno in qualche modo gli strumenti per affrontare gli eventi che hanno un forte impatto emotivo¹³⁶. (EP 3.2)

En ce qui concerne le mot "européen", nous avons encore une forte connexion avec les termes "identité" et "professionnelle". Face à cette question, tous les étudiants ont montré une fascination pour l'idée. Par contre, EP 1.2 et EP 1.10 apportent des analyses plus fines, qui essaient d'aller au-delà de l'idée elle-même. Pour le premier, l'axe porteur de cette éventuelle identité réside dans la communauté des pratiques et des responsabilités. Pour le deuxième, la convergence principale se situe dans le "style de vie", ce qui recouvre plutôt une façon de concevoir le métier et de l'intégrer dans sa vie personnelle.

Si può parlare di identità professionale europea per l'educatore ; ci saranno alcune differenze nella formazione e nei principi ma le colonne portanti devono essere le stesse, il lavoro, le responsabilità¹³⁷. (EP 1.24)

Sicuramente si può parlare di un'identità professionale europea, perché gli educatori condividono uno stile di vita, che sicuramente non cambia da un paese all'altro¹³⁸. (EP 1.10)°

¹³⁴ « Sûrement en réfléchissant à nos actions et en nous remettant constamment en question grâce aux encouragements du tuteur. Notre identité professionnelle est toujours en évolution et en construction et ne nous permet pas de nous ancrer à une seule image ou un seul modèle à suivre », (TdR).

¹³⁵ « Nul doute que le tuteur professionnel soit un maître pour l'educateur professionnel en train de se former. Il peut lui donner des conseils, des suggestions. Il comprend les difficultés dans lesquelles il se débat, car ce sont souvent les mêmes dans lesquelles il s'est débattu lui aussi », (TdR).

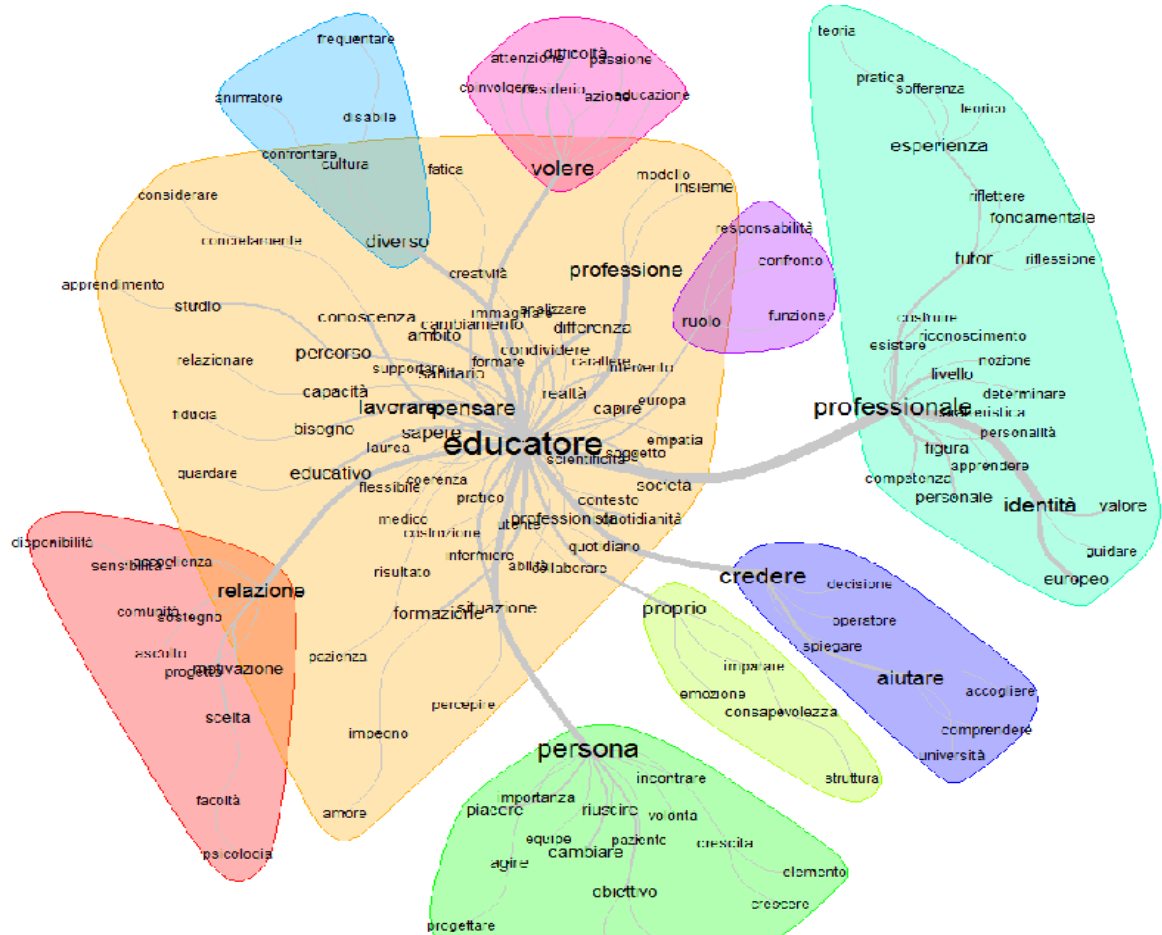
¹³⁶ « Les tuteurs professionnels sont très importants. Ils influencent beaucoup mon expérience de travail et d'une certaine façon donnent les outils nécessaires pour faire face aux événements qui ont un fort impact émotionnel », (TdR).

¹³⁷ « On peut parler d'identité professionnelle européenne pour l'educateur, il y aura sûrement des différences dans la formation et dans les principes, mais les piliers doivent être les mêmes : le travail, la responsabilité », (TdR).

¹³⁸ « Bien sûr qu'on peut parler d'une identité professionnelle européenne, parce que les éducateurs ont en commun un style de vie unique, ce qui certainement ne change pas d'un pays à l'autre », (TdR).

Encore une fois, c'est l'analyse de similitudes qui donne un aperçu global de la notion d'identité :

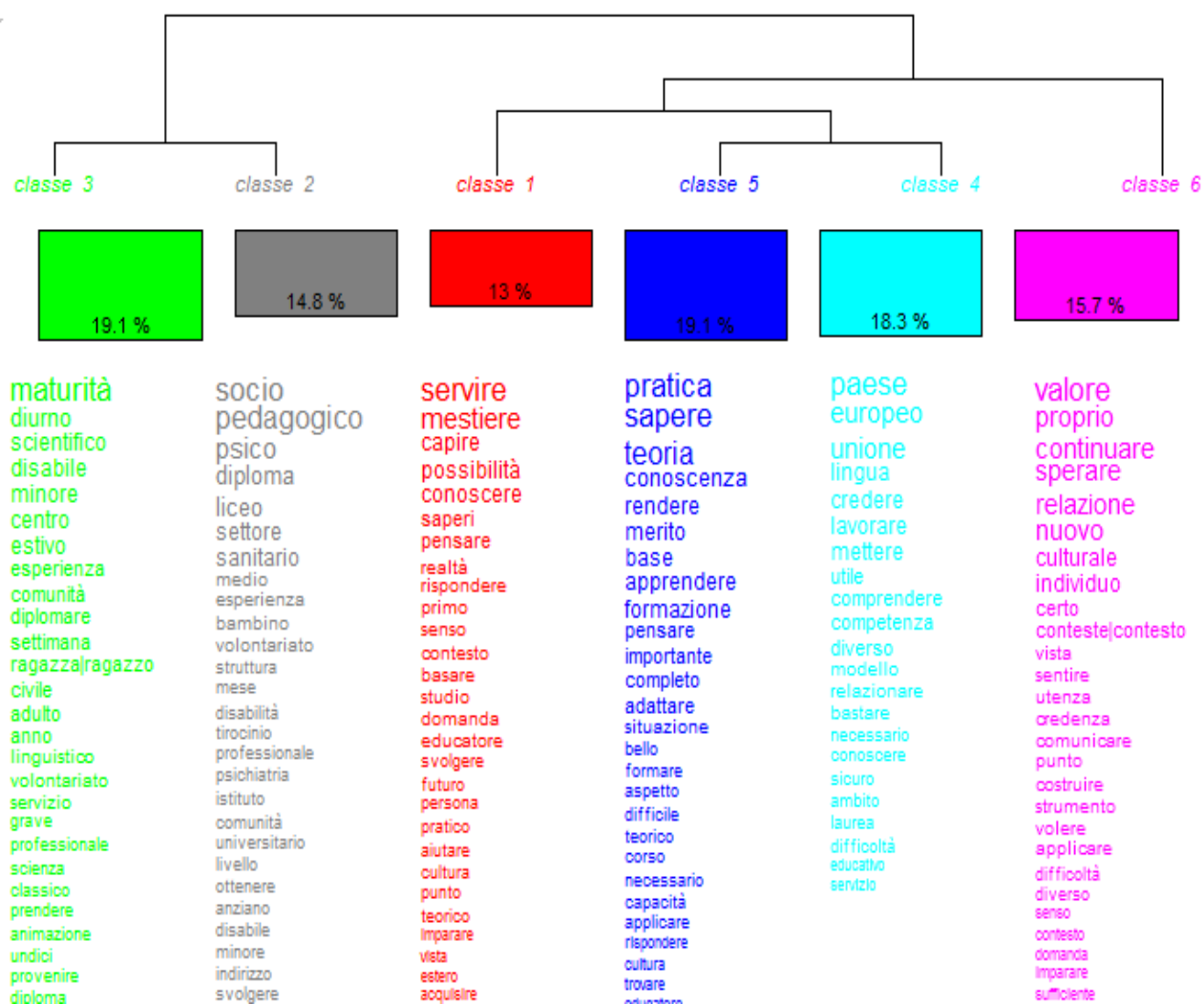
Schéma 22 : Analyse de similitudes. Thématique : identité professionnelle.



Le schéma 22 dessine plusieurs regroupements, qui, graphiquement déjà, confirment que la notion d'identité est complexe et au croisement de plusieurs éléments : le mot *educatore* (éducateur), est ici entouré par un ensemble d'univers lexicaux. Le plus important fait référence à la dimension *professionale* (professionnelle), mais il y a aussi la dimension de la *persona* (personne), du *credere* (croire) et de la *relazione* (relation). L'analyse de similitudes montre clairement que la dimension identitaire des étudiants italiens est prioritairement professionnelle mais en même temps en constant dialogue avec les valeurs et les croyances personnelles.

Considérons maintenant la dernière thématique qui nous intéresse : la formation professionnelle. Comme toujours, nous avons généré un premier aperçu grâce avec une CHD.

Schéma 23 : CHD du discours italien. Thématique : formation professionnelle.

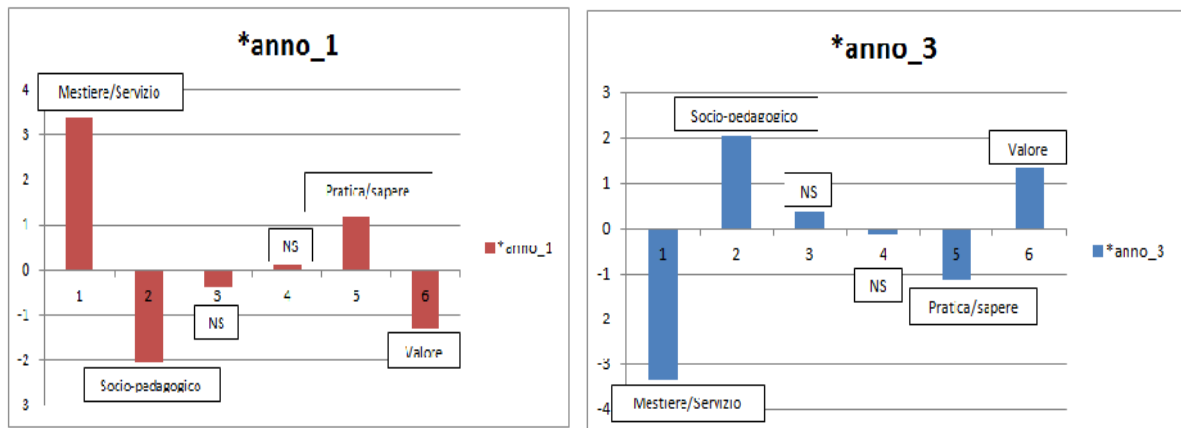


Le schéma 23 fait apparaître une organisation du discours en 6 classes. Le nombre de co-occurrences statistiques le plus élevé appartient à la classe 6.

Le mot le plus fréquent de la classe 6 est *valore* (valeur) est en vedette. En contexte, il a pu être employé pour désigner soit la valeur de la formation, soit la valeur de son issue : devenir un professionnel. C'est pour cette raison que nous avons voulu centrer notre étude sur les mots *pratica* (pratique), qui est en tête de la classe 5 avec le mot *sapere* (savoir), et le mot *mestiere* (métier), mot-vedette de la classe 1.

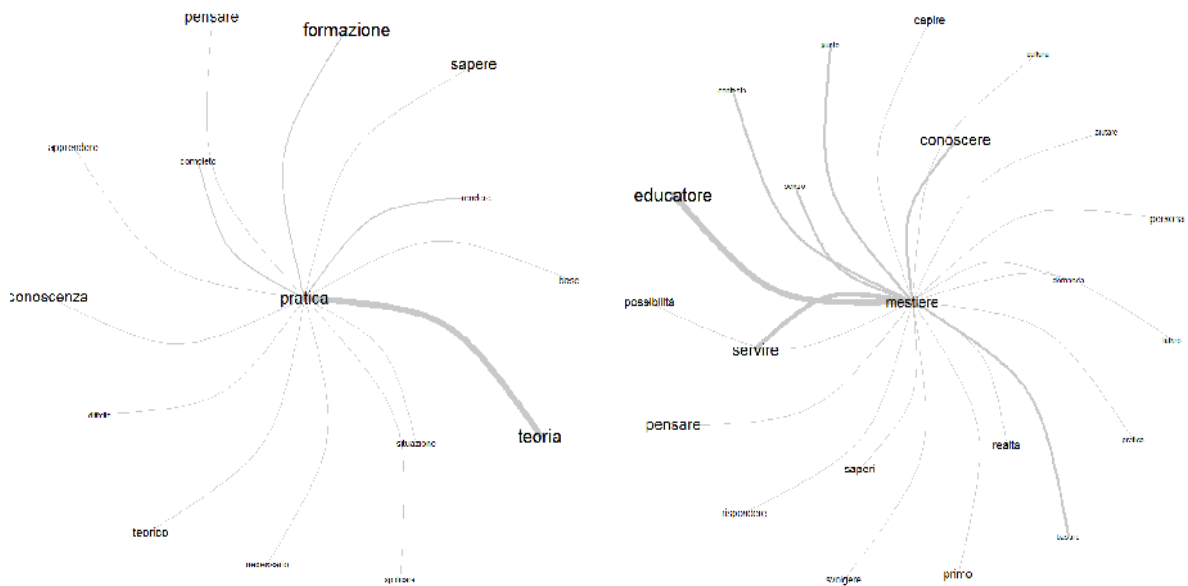
Grâce à l'analyse des CHD par classe et par année de formation, nous pourrions mieux apprécier quelle est leur distribution chronologique.

Graphique 11 : Analyse CHD relative au discours italien par classe et année de formation. Thématique : formation professionnelle.



Ce graphique ne semble guère apporter d'informations nouvelles : nous savions déjà que l'articulation théorie/pratique ici pratique/savoir (*pratica/sapere*) et le métier conçu comme service à l'autre font partie des préoccupations de la première année. Par contre, nous voyons que *valore* (valeur) se retrouve beaucoup plus fréquemment dans le discours des troisièmes années ainsi que la dimension socio-pédagogique du métier, dont la représentation se technicise en même temps qu'elle se valorise. Encore une fois, nous avons affiné notre étude à travers les graphes de mots :

Graphique 12 : Graphe de mots significatifs du discours des étudiants italiens : mestiere (classe 1), et pratica/sapere (classe 5). Thématique : formation professionnelle.



Comme nous l'avons déjà maintes fois rappelé, les étudiants italiens sont formés à l'Université, donc avec un modèle pédagogique qui n'est pas centré prioritairement sur

l'apprentissage par alternance. Pour autant, les réformes du diplôme des dernières années ont intégré et valorisé le rôle des *tirocini* (stages), et ce type d'organisation pédagogique est grandement apprécié des étudiants. Aussi le graphe affiche-t-il clairement l'attraction entre le mot *pratica* (pratique) et le mot *teoria* (théorie), ce que confirment les extraits suivants.

*Credo sia fondamentale alternare il sapere al saper fare in quanto i due aspetti si sostengono vicendevolmente, dando forza all'uno o all'altro. Non posso pensare di strutturare progetti educativi senza aver mai appreso delle nozioni in merito, né di poter assimilare nozioni fini a sé stesse*¹³⁹. (EP 1.8)

*La teoria è molto utile, ma spesso ne rimaniamo troppo ancorati ed è bello vedere come al tirocinio invece ci venga insegnato a rendere questo sapere teorico pratico mettendolo in concreto sul campo*¹⁴⁰. (EP 1.22)

*L'integrazione tra teoria e pratica permette, a mio avviso, una formazione più completa e rende meno difficile il primo impatto lavorativo*¹⁴¹. (EP 1.20)

Le mot "métier" se trouve plus particulièrement associé aux mots *conoscere* (connaître) et *servire* (servir). Nous prenons cela comme une prise de conscience de la part des étudiants du fait que pour pouvoir être éducateur, il faut avoir une représentation exacte du métier et une bonne connaissance de soi. EP 1.11 confirme cela :

*L'educatore non è un mestiere semplice e quindi è fondamentale conoscere e conoscersi prima di iniziare a lavorare nel vero senso della parola*¹⁴². (EP 1.11)

En posant la complexité du métier et son lien avec une construction identitaire également complexe, il illustre la connexion entre l'identité personnelle, l'identité sociale et l'identité professionnelle que nous avons développée théoriquement dans la deuxième partie. Le témoignage d'EP 1.3 vient apporter un complément de définition de l'identité professionnelle dans la mesure où il rajoute la dimension "scientifique" (*una prospettiva "scientifica"*) comme élément constitutif du métier.

¹³⁹ « Je pense qu'il est fondamental d'alterner le savoir et le savoir-faire puisque ces deux aspects se soutiennent et se renforçant mutuellement. Je ne peux imaginer structurer des projets éducatifs sans avoir jamais appris les notions à fond, pas plus qu'assimiler les notions réduites à elles-mêmes », (TdR).

¹⁴⁰ « La théorie est très utile, mais souvent nous y restons trop ancrés et c'est bien de voir comment pendant le stage, au contraire, on nous enseigne à transformer ce savoir théorique en savoir pratique en le mettant en œuvre concrètement sur le terrain », (TdR).

¹⁴¹ « L'intégration entre théorie et pratique permet, à mon avis, une formation plus complète et rend moins compliquée l'entrée dans le monde du travail », (TdR).

¹⁴² « Être éducateur n'est pas un métier simple. Il est donc nécessaire de le connaître et de se connaître avant de commencer à travailler au sens propre du terme », (TdR).

Ce mot, très peu utilisé par les autres étudiants, souligne l'importance de concevoir la profession d'éducateur comme inscrite dans le cadre plus large des sciences humaines.

Secondo me il tirocinio serve al soggetto a capire se fare l'educatore sarà il suo futuro lavoro. Questo è un mestiere pratico, la teoria è utile come in tutte le cose e nel nostro caso ci aiuta a vedere la realtà con una prospettiva "scientifica" - oggettiva e non come la vede la gente comune¹⁴³. (EP 1.3)

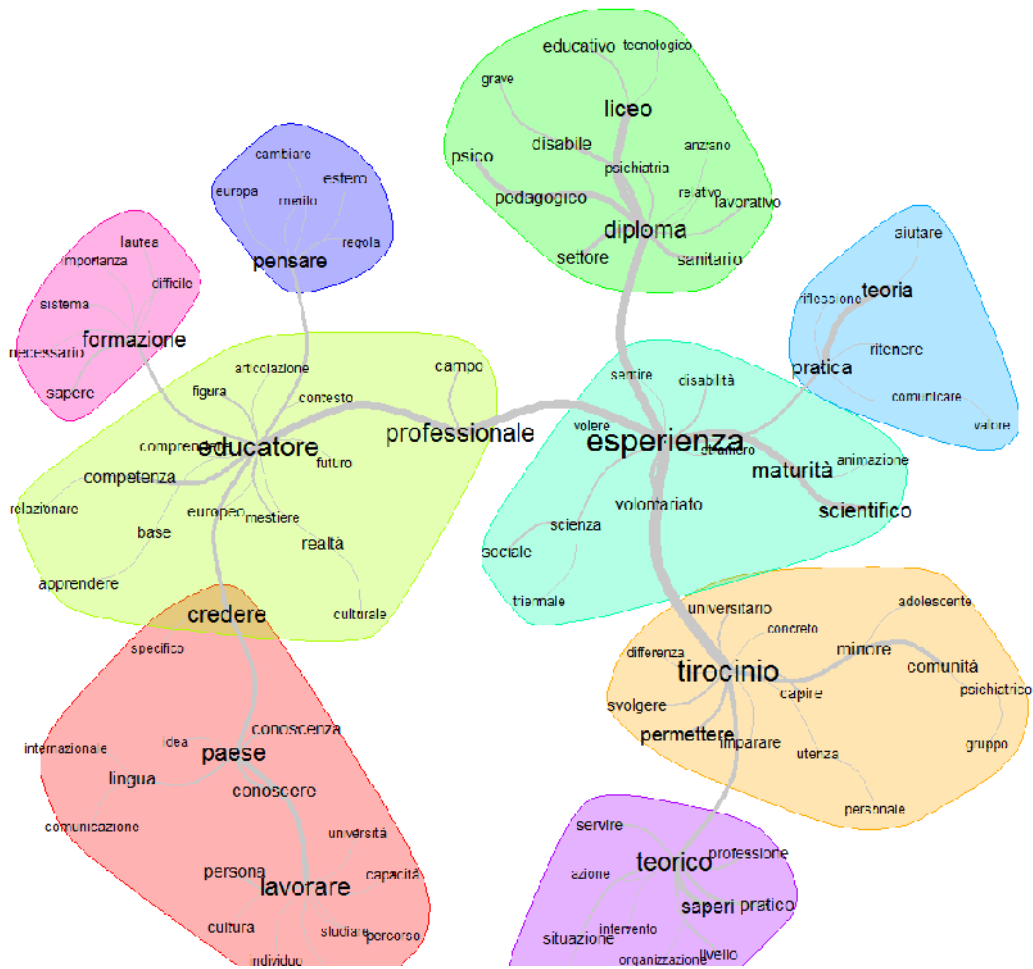
Pour les étudiants italiens, le lien revendiqué avec les sciences humaines pose aussi le problème de la reconnaissance de la légitimité académique de leur formation. Puisque la formation est délivrée à l'Université, il doit exister une dimension "scientifique" caractéristique de la profession. Nous voyons ici comment la disciplinarisation de la formation devient un élément constitutif de l'identité professionnelle.

En revanche, cette dimension n'existe pas pour les étudiants français : leur formation ne se déroule pas à l'Université et donc la question du rapport aux sciences humaines n'est ni prioritaire, ni caractéristique de la profession. Cette idée de la "double connaissance" de soi et du métier est symptomatique de la manière dont le processus de formation est vécu par les étudiants. En premier lieu, il faut "choisir" d'être éducateur, c'est-à-dire estimer posséder un certain nombre des valeurs éthiques qui sont nécessaires ou jugées telles ou pour envisager la formation et le métier.

Deuxièmement, la formation apporte des outils et des techniques précises qui permettent à l'étudiant de devenir un professionnel. Troisièmement, beaucoup d'étudiants confirment qu'ils sortent "transformés" de et par la formation. La représentation du monde n'est pas la même après. En revanche, rien n'est dit sur le processus de construction de l'identité professionnelle. C'est l'analyse de similitude qui va permettre d'approfondir ces éléments de réflexion.

¹⁴³ « Selon moi, le stage sert au sujet à comprendre si faire l'éducateur sera son futur travail. C'est un métier pratique, la théorie est utile comme dans toutes choses et dans notre cas, elle aide à voir la réalité selon une perspective "scientifique", objective, et non comme la voient les gens ordinaire », (TDR).

Schéma 24 : Analyse de similitudes. Thématique : formation professionnelle.



Le schéma 24 montre d'emblée que la formation professionnelle est perçue comme un agrégat d'éléments différents. En effet, si l'on compare avec l'analyse de similitudes de la représentation du métier et de l'identité, il n'existe pas de nucléus qui caractérise la thématique. Ici, nous avons des centres éparés, symboles de la perception "éclatée" que les étudiants italiens ont de leur formation. Pour eux, la formation comporte plusieurs dimensions : celles de l'*esperienza* (expérience), de la professionnalisation au métier d'*educatore/professionale* (éducateur/professionnel) et de la réussite avec l'obtention du *diploma* (diplôme), mais aussi celle des *tirocinio* (stages). Nous remarquons que la dimension *teoria/pratica* (théorie/pratique) qui relève des savoirs appris en formation est tout à fait secondaire par rapport à l'*esperienza* (expérience) proprement dite. Celle-ci se trouve carrefour de deux voies, l'une qui relie le cursus scolaire et universitaire à la formation et au diplôme, l'autre qui va vers l'exercice de la profession. Ces conclusions seront très utiles en phase de décodage et de mise en perspective.

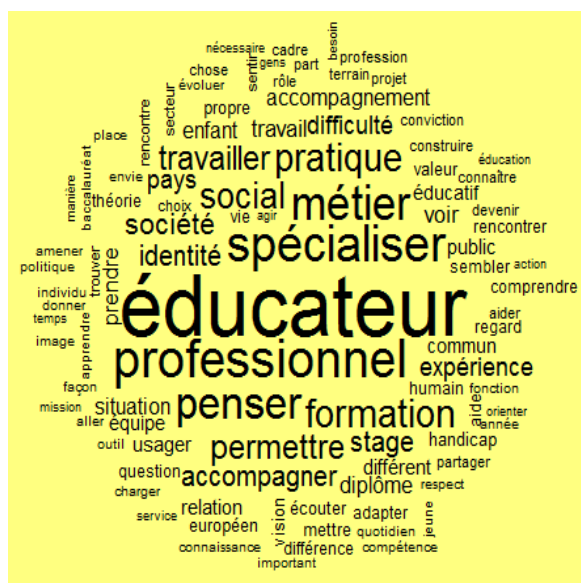
5.1.2 Le questionnaire dans les établissements français

En suivant la même procédure que celle utilisée pour les étudiants italiens, nous avons réalisé cinquante questionnaires composés des mêmes seize questions à des étudiants français en début et en fin de cycle de formation. Nous avons construit quatre fichiers ó un pour le discours global et trois pour les trois thématiques repérées ó que nous avons soumis à l'analyse lexicométrique. Par la suite, nous avons croisé les résultats statistiques avec l'analyse de contenu effectué avec Nvivo. Nous avons ainsi pu renforcer les données lexicométriques avec les réponses aux questionnaires.

5.1.2.1 Analyse globale des résultats des questionnaires français

D'un point de vue général, l'analyse des mots employés par l'ensemble des étudiants est représentée dans le schéma 25 et qui donne une première idée de la fréquence et de l'univers lexical utilisés par les futurs professionnels français.

Schéma 25 : Nuage de mots de l'échantillon français. Questionnaire.

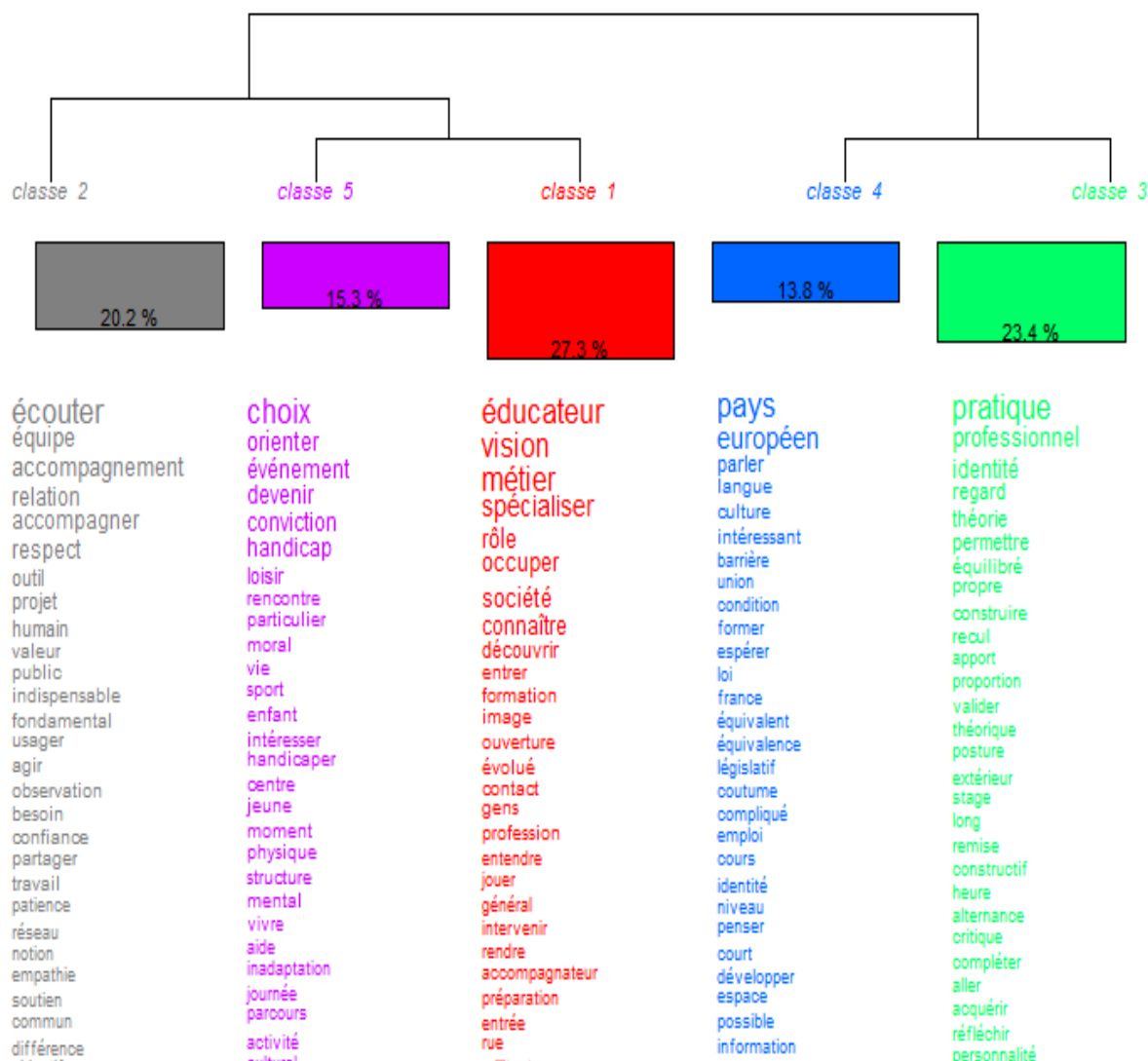


Même si les éléments fournis par ce schéma sont approximatifs, ils nous permettent cependant de repérer un certain nombre de mots-clés. Comme on s'y attendait, le mot "éducateur" ressort nettement, mais il faut aussi prendre en considération les mots associés comme "penser" et "identité", qui renvoient à une convergence entre les termes. Ce graphique nous indique que, pour les étudiants français, "l'éducateur construit son identité sur la réflexion".

Le mot "pratique" (milieu haut), se détache, sans être toutefois primordial, tandis que théorie (haut gauche) est presque invisible, une disproportion qui reflète les choix idéologiques et politiques de la formation en France, très centrée sur la pratique.

Comme pour l'étude italienne, nous avons effectué une CHD. Nous avons déterminé, sur un plan statistique, un certain nombre de classes du discours dont nous avons repéré l'incidence sur le discours global. Le dendrogramme du schéma 26 montre la fréquence d'utilisation des groupes de mots qui, dans l'ensemble, caractérisent le discours des étudiants :

Schéma 26 : CHD du questionnaire de l'échantillon français.

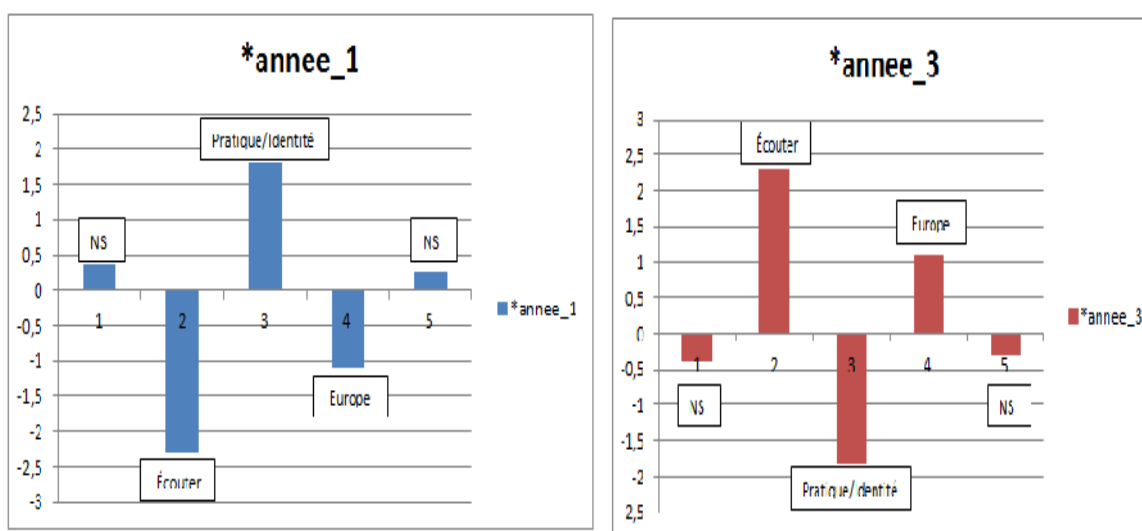


Le discours est hiérarchisé en 5 classes. Les pourcentages indiquent une distribution asymétrique des classes repérées. Une première lecture nous indique que trois classes sont les

plus marquantes dans le discours français : la classe 2 caractérisée par le mot "écouter", la classe 3 caractérisée par le mot "pratique" et la classe 4 caractérisée par le mot "européen".

Pour en savoir plus, nous avons procédé à une analyse par classe et par année de formation, comme illustré dans le graphique 13 :

Graphique 13 : Analyse relative au discours globaux français par classe et par année de formation.

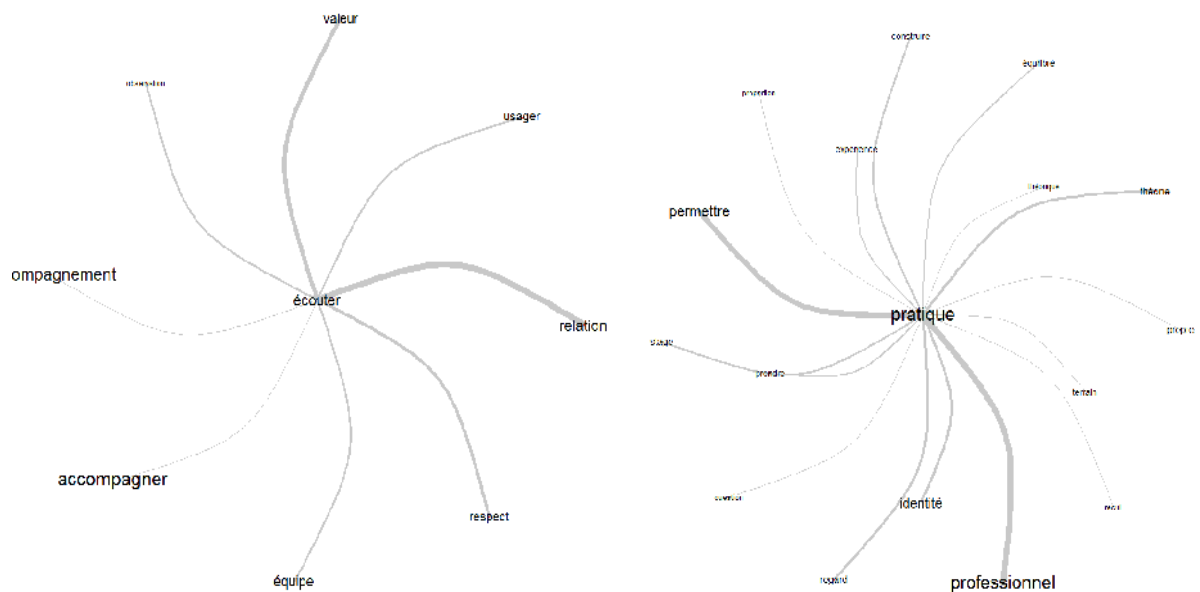


Ces graphiques montrent que le mot "écouter" a une grande fréquence dans le discours des troisièmes années ; nous pensons que cette distribution est probablement due à l'association du mot à une compétence spécifique qu'un éducateur doit posséder avant son entrée dans le monde du travail.

En revanche, le mot "pratique" est beaucoup plus représenté dans le discours des premières années ; ceci confirme que la dimension principale à acquérir pour former sa propre identité professionnelle est plutôt liée à la dimension du faire qu'à celle du savoir théorique.

Étrangement, le mot "Europe" est plus présent dans le discours des troisièmes années. Cela peut surprendre si on pense que la mobilité européenne est plus concrète et réalisable grâce aux programmes d'échanges académiques qui prennent place en cours de formation ou comme le programme Erasmus ou que grâce à la mobilité professionnelle post-diplôme. Pour affiner nos résultats, nous avons procédé à l'analyse de "écouter" et "pratique" pour voir quels étaient les termes associés (cf. graphique 14).

Graphique 14 : Graphe de mots significatifs du questionnaire global des étudiants français: écouter (classe 2) et pratique (classe 3).



Le mot "écouter" se situe entre le mot "relation" et le mot "valeur". Le mot "accompagnement", à gauche, nous montre que ce terme indique à la fois un aspect technique ó la capacité d'écouter qu'un éducateur doit avoir dans une relation ó, et une propension personnelle ó l'écouter comme valeur de la personne ó. Deux aspects qu'évoquent ES 3.16 et ES 1.2 :

L'écouter, cela me paraît indispensable pour aider la personne car sinon on risque de passer à côté des besoins réels de celle-ci. (ES 3.16)

Nous avons les mêmes valeurs principales (tolérance, écoute, solidarité) et les mêmes objectifs, dans le court terme, le diplôme. (ES 1.2)

ES 3.11 fait la synthèse des deux acceptions, confirmant ainsi notre hypothèse :

Accompagnement : c'est le rôle fondamental des éducateurs spécialisés c'est-à-dire accompagnement à la scolarité, accompagnement des gestes quotidiens, relation d'aide. L'écouter : il me semble indispensable de se mettre dans une disponibilité intérieure pour pouvoir accueillir la parole de l'autre. (ES 3.11)

Dans le cas italien, le terme avec le plus de cooccurrences était "théorie". Avec la situation française, nous sommes à l'opposé, puisque l'accent est mis sur "pratique", sans qu'on puisse distinguer l'adjectif du nom. Nous repérons ici une première différence substantielle. Dans le cas italien, le terme avec le plus de cooccurrences était "théorie". Avec la situation française,

nous sommes à l'opposé, puisque l'accent est mis sur "pratique", sans qu'on puisse distinguer l'adjectif du nom. Nous repérons ici une première différence substantielle.

Dans le graphique 14 le mot est étroitement connecté aux termes "professionnel", "permettre" et, dans une moindre mesure, "identité". Une première interprétation pourrait être que la pratique est un élément fondateur de l'identité professionnelle, porté par les stages effectués pendant la formation, mais aussi par le rôle joué par les formateurs de terrain. Ce constat semble confirmé par les étudiants :

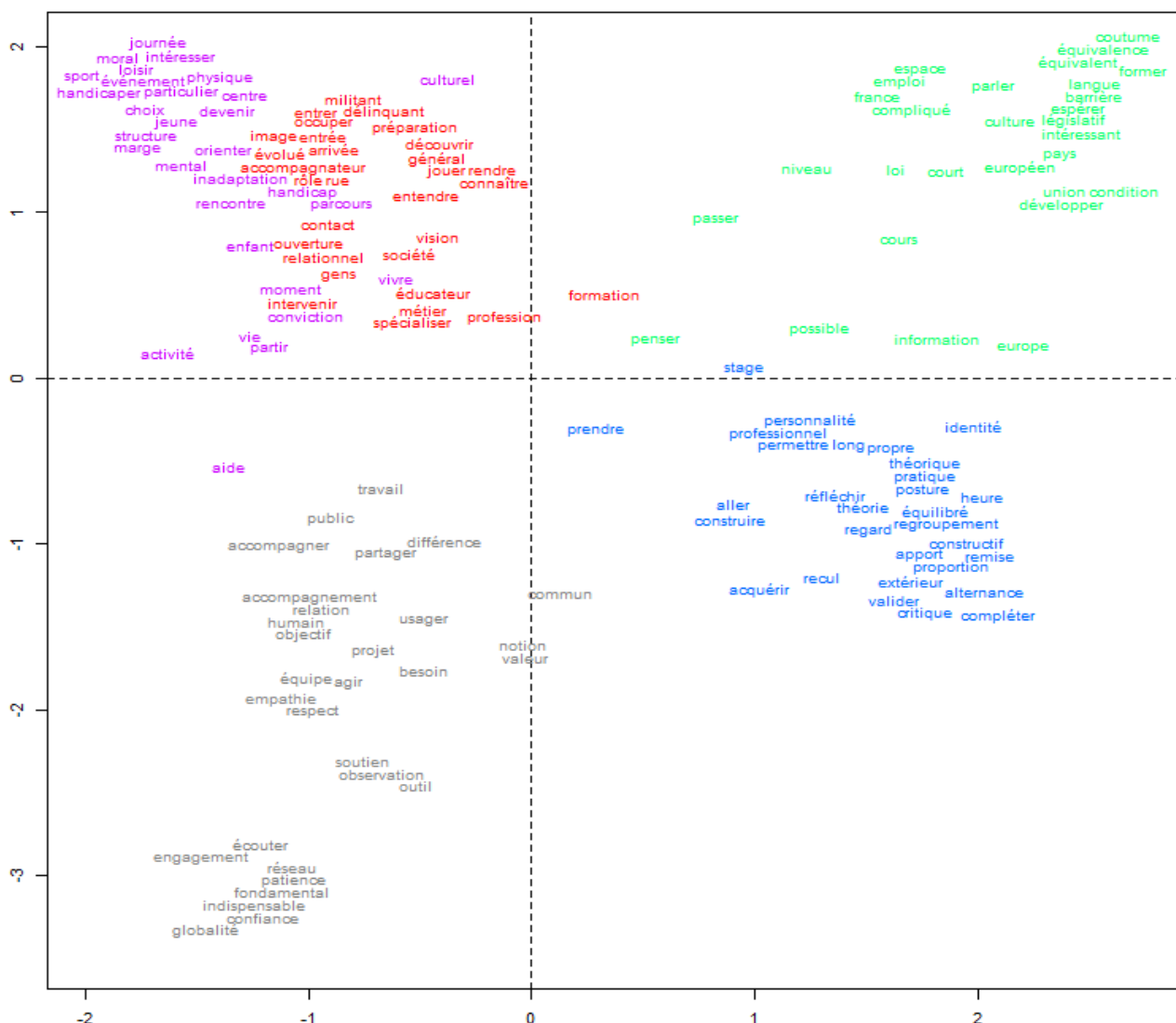
Les stages m'ont permis de développer mes connaissances pratiques sur cette profession. Actuellement, en première année, ma vision est beaucoup plus large que celle du départ. (ES 1.16)

Avoir un regard extérieur nous amène à nous questionner, à décaler les choses à déceler les choses qu'on n'avait pas vu. Il est selon moi très important d'avoir un regard extérieur sur les pratiques du moment où les réflexions sont construites. Le recul n'est pas toujours évident à prendre suivant les situations vécues. (ES 3.23)

En résumant, nous pourrions affirmer que pour les étudiants français, la capacité d'écoute se situe entre compétence professionnelle et prédisposition personnelle. Pour eux, l'apprentissage du métier se fonde clairement sur la pratique avant même l'acquisition de savoirs théoriques, et les savoirs d'actions jouent un rôle prioritaire dans l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice de la profession.

En revanche dans le cadre d'une formation plus "classique", comme l'est la formation en Italie, le rapport pédagogique est inversé. Les compétences attendues ne sont pas acquises durant la formation mais en priorité sur le terrain à travers la mise en situation. ES 1.16 évoque des "connaissances pratiques" et son collègue en fin de formation souligne l'importance de la "prise de recul" sur ses propres pratiques afin de pouvoir les analyser, ce qui incite à penser que la théorie a bien une place mais comme théorisation des pratiques et non comme modélisation *a priori*. La lecture complémentaire de l'AFC (cf. graphique 15), va nous permettre de repérer et de positionner dans l'espace les mots qui composent chaque classe déterminée par la CHD (cf. schéma 26) :

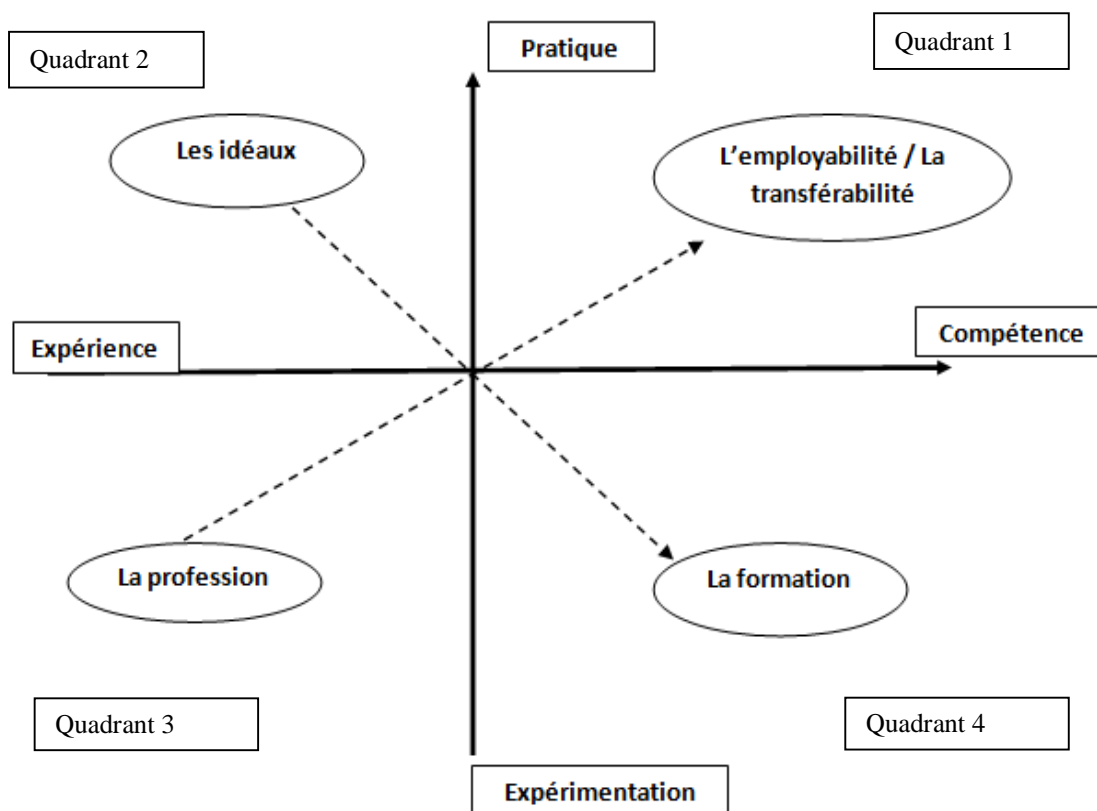
Graphique 15 : AFC de l'échantillon français.



Comme nous pouvons le constater, il existe une forte opposition entre les deux classes majoritaires, la classe 2, en gris, et la classe 3, en vert et une attirance les classes 1 et 5, respectivement en rouge et violet.

En revanche, la classe 4, en bleu, est plutôt isolée. Cela nous donne la possibilité de délimiter quatre espaces du discours clairement identifiables. Nous avons alors voulu essayer d'interpréter ces résultats et d'optimiser le croisement de la CHD et l'AFC. En fonction des mots déterminés dans l'espace, nous avons décodé quatre dimensions : celle de la pratique et de l'expérimentation ó axe des ordonnées ó et celle de l'expérience et de la compétence ó axe des abscisses. Dans les interspaces, nous avons localisé quatre dimensions : les idéaux, l'employabilité/transférabilité, la profession et la formation. Le schéma 27 présente les "idéaux-types" du discours des étudiants français.

Schéma 27 : Idéaux-types des classes de l'échantillon français.



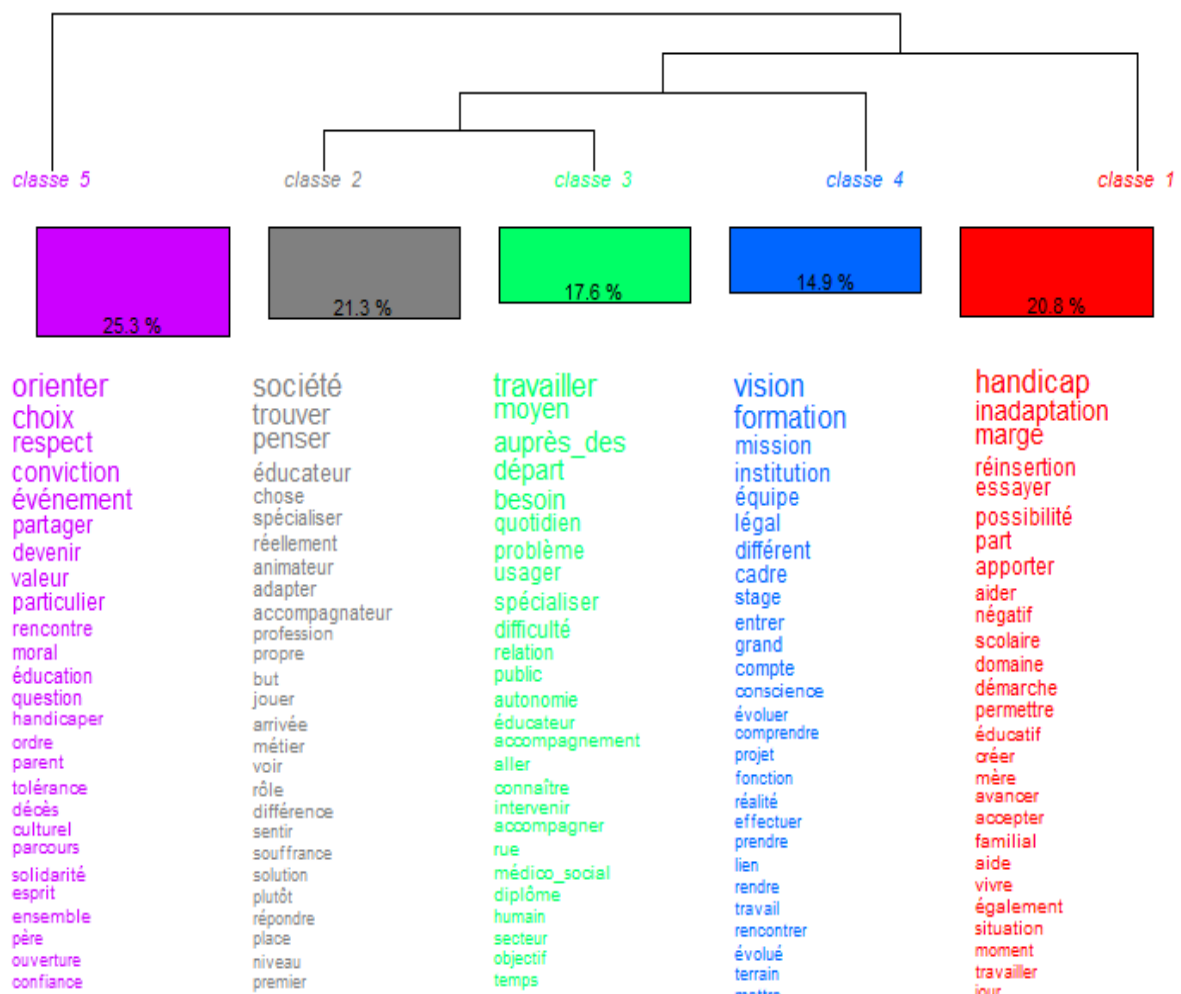
Dans ce schéma, les images idéalistes du métier sont en tension avec la formation et non, comme dans le cas italien, avec l'exercice direct de la profession (quadrants 2 et 4). En France, c'est donc la formation qui "démystifie" la conception du métier. Cela se confirme par l'attraction du mot "pratique" dans le graphique 13 relative au discours globaux français par classe et par année de formation.

Par conséquent, les expériences professionnelles n'influencent pas la question des idéaux du métier mais plutôt la qualification et l'employabilité (quadrants 2 et 3). Si, en Italie, c'est sur le terrain que se réalise un réajustement entre l'idéal et la complexité du métier, dans le cas français, la situation est différente, car le réajustement évoqué se fait d'abord dans la formation.

5.1.2.2 Analyse de discours français selon les thématiques : représentation, identité, formation

Voyons maintenant ce qu'a produit l'analyse lexicométrique des trois sous-thématiques pour l'échantillon français. Nous avons procédé à une CHD par thématique, analysé les graphes des mots plus signifiants dans les classes analysées et réalisé une analyse de similitudes afin d'avoir une vision plus générale du discours pour chaque thématique. Le schéma 28 est celui de la CHD de la "représentation du métier".

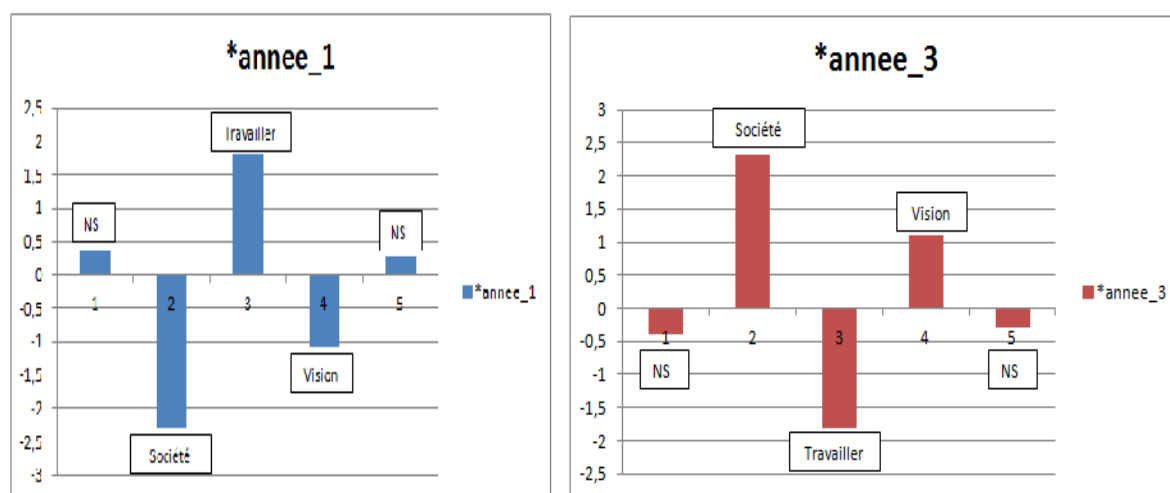
Schéma 28 : CHD du questionnaire français. Thématique : représentation du métier.



La CHD révèle que le discours autour de la représentation du métier est hiérarchisé en 5 classes. La classe avec le plus grand nombre de co-occurrences est la classe 5, caractérisée par les mots "orienter", "choix", "respect". Cette classe nous renvoie, une fois encore, à l'importance de la dimension de l'engagement personnel dans le métier. La deuxième classe

en termes de co-occurrences est la classe 1, caractérisée par les mots "handicap" et "inadaptation". Ces deux termes représentent les deux secteurs dans lesquels l'éducateur peut exercer. Nous ne sommes pas étonnés de retrouver ces mots dans le discours concernant la représentation de métier. Là encore, nous avons affiné notre analyse pour observer de plus près la distribution des mots-clés selon l'année de formation :

Graphique 16 : Analyse CHD relative au discours français par classe et année de formation. Thématique : représentation du métier.



Le graphique 16 nous a déconcerté : alors que nous attendions la dimension du travail plutôt dans les préoccupations des troisièmes années, nous l'avons trouvée chez les premières années. Cela tient peut-être à la dimension examinée, celle de la représentation. Le travail serait perçu plutôt comme une perspective par les premières années et comme une exigence par les troisièmes années.

De même, nous attendions davantage le terme "vision" chez les débutants dans la profession, mais il est plus fréquent chez les troisièmes années. Ici nous pensons que c'est, la dynamique inverse de celle que l'on vient d'observer pour le mot "travailler", qui a joué. La "vision" est plus concrète pour ceux qui doivent rentrer prochainement dans le monde du travail, et plus idéologique pour ceux qui entament le processus de formation.

C'est pourquoi nous avons voulu explorer les mots "travailler" "vision", en établissant leurs graphes pour mieux comprendre le contexte dans lequel ils avaient été employés (cf. graphique 17) :

Graphique 17 : Graphe de mots significatifs du discours des étudiants français : travailler (classe 3) et vision (classe 4). Thématique : Représentation du métier.



Le choix du mot "travailler" nous a questionné car il nous a semblé quand même un peu étrange de retrouver ce mot en aussi bonne position dans la représentation du métier. Certes en français, "métier" est synonyme de "travail" dans des expressions très courantes : "avoir un métier", "un bon métier", "un travail", "un bon travail", et c'est plutôt connoté positivement, mais nous ne nous attendions guère à ce que le travail soit présenté du point de vue de l'employeur. "Travailler" est en effet relié à "éducateur" et "spécialiser", qui recomposent à eux deux l'intitulé officiel de la profession : "éducateur spécialisé". Il est normal que ce point de vue soit intériorisé par des personnes en recherche d'emploi, mais ce ne pouvait être le seul contexte présent dans le corpus.

Nous nous sommes donc tournés vers les témoignages pour trouver des contextes d'emploi supplémentaires. Nous y avons trouvé le verbe "travailler" employé pour désigner l'ensemble des missions de l'éducateur. ES 1.1 définit ainsi le travail de l'éducateur :

L'éducateur spécialisé travaille avec de l'humain. Il a pour outils sa sensibilité et ses émotions. Il est le spécialiste de la relation par laquelle il va entamer une confiance. Cette relation ne se fait pas sans l'autre. Il part de ses observations, de ses échanges pour permettre à l'autre d'avancer, de se projeter, d'avancer. (ES 1.1)

C'est une synthèse parfaite de la profession. ES 3.24, emploie "travailler" pour désigner l'éthique professionnelle :

Cette profession que j'ai choisie vient, à mon sens, que du fait de mon savoir-être et des expériences personnelles tant comme des expériences professionnelles antérieures qui me démontraient celles dans laquelle je ne pouvais pas travailler et qui sont à l'encontre de mon éthique professionnelle (par exemple vendre des forfaits téléphoniques à des personnes, quand je sais que c'est ne pas avantageux). (ES 3.24)

Enfin, ES 1.22, l'utilise dans le cadre d'une revendication sociale :

Malheureusement l'éducateur travaille auprès d'un public que la société veut cacher, un public qui fait peur, qui ne rentre pas dans la norme sociale. (ES 1.22)

"Vision" a été choisi parce que nous avons fait l'hypothèse qu'il pouvait renvoyer justement à la dimension de la représentation du métier. Le lien direct avec le mot "formation" nous y a invité. Le croisement avec le corpus a plutôt confirmé notre intuition :

Lors de mon entrée en formation j'avais une vision restreinte des champs et des missions de l'éducateur spécialisé. Je ne pensais pas que ses missions pouvaient être aussi différentes d'une institution à l'autre. Il est de même pour les publics. Grâce à la formation, cette vision a nettement évolué. Aujourd'hui, je me sens capable d'adapter mes pratiques quel que soit le décret pris en charge. (ES 3.1)

L'identité professionnelle est notre conception du métier à nous même. C'est notre façon d'exercer, notre point de vue, notre vision. L'identité professionnelle est propre à nous même. (ES 1.21)

Pour d'autres étudiants, c'est la vision un peu naïve du métier qui a changé rapidement. Nous pouvons ici trouver une confirmation de l'analyse effectuée pour décoder le schéma n.26 : c'est plutôt pendant la période de formation que prend place la "démystification" du métier. ES 1.2 avoue avoir eu au départ une conception héroïque du rôle de l'éducateur :

Avant, j'avais une vision un peu "bisounorse" de l'éducateur-héro. Aujourd'hui, grâce à la formation et aux stages ma vision est plus réaliste. Je n'aime pas moins le métier par autant. (ES 1.2)

ES 1.23 met l'accent sur un autre aspect qui prête à confusion. Beaucoup d'étudiants pensent que puisqu'ils ont obtenu leur Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA), ils peuvent s'engager dans la carrière d'éducateur. Ceci n'est absolument pas anecdotique, car dans les centres de formation on sait bien que la "démystification" commence justement lorsqu'on pose les différences structurelles entre ces deux professions :

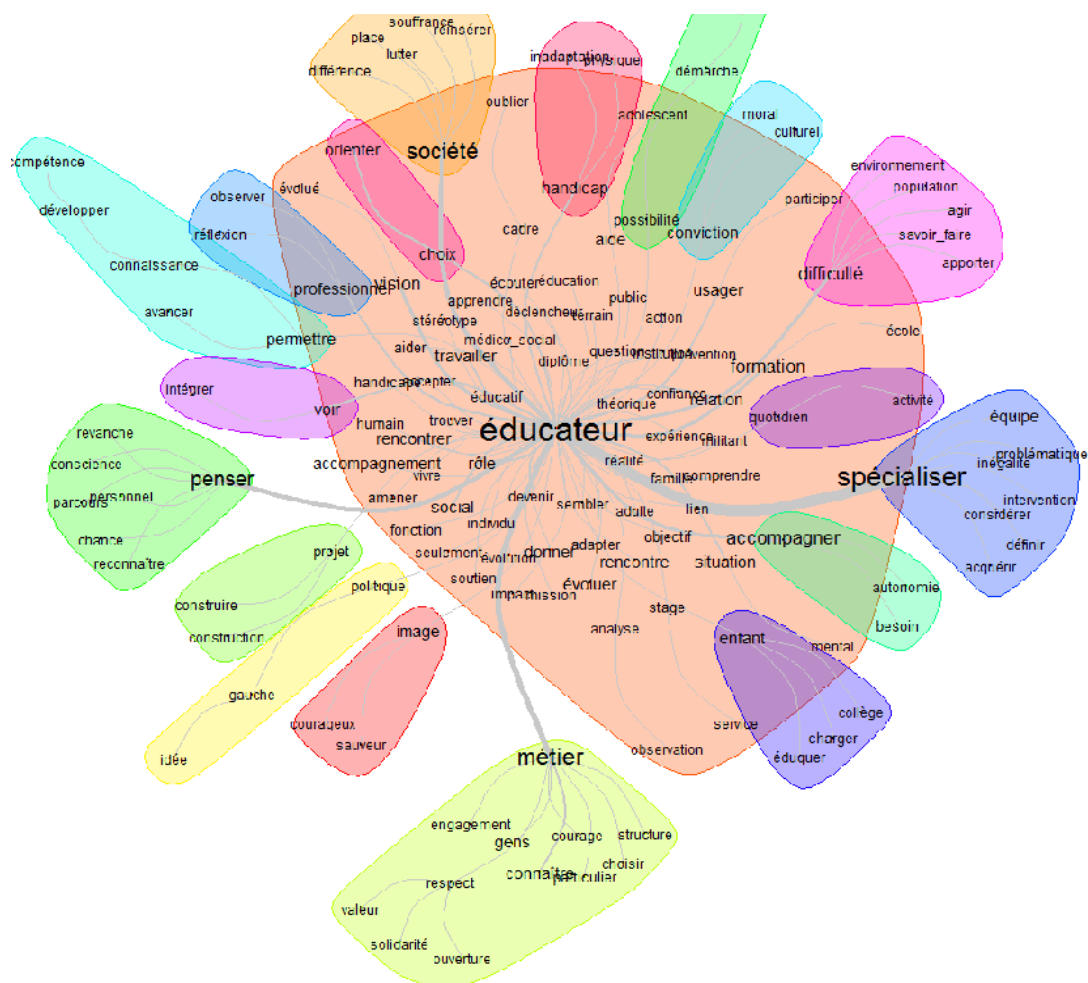
La vision de l'éducateur spécialisé a évolué car au début je pensais qu'il se rapprochait du métier d'animateur, au final un éducateur ça n'a rien à voir et c'est un métier plus spécifique, qui va plus loin qu'un animateur. Aujourd'hui je peux clairement faire la différence. (ES 1.23)

Un autre élément de réflexion pertinent nous est fourni par ES 3.20 qui explique que pour lui, la profession correspondait aux clichés que l'on retrouve dans la presse non-spécialisée. En effet, comme d'ailleurs nous avons pu le montrer dans notre chapitre 2, la profession ne correspond plus à l'image libertaire qui était la sienne dans les années 1970 :

Avant d'entrer en formation, je voyais l'éducateur spécialisé à "l'ancienne" exemple soixante-huitard, libre dans sa profession. J'ai atténué cette vision par le cadre légal d'aujourd'hui. Mais pas au point que j'ai pu constater en entrant en formation. L'éducateur est soumis à des protocoles et à un cadre légal de plus en plus strict qui l'oblige à faire preuve d'innovation pour ne pas être limité par le cadre légal. (ES 3.20)

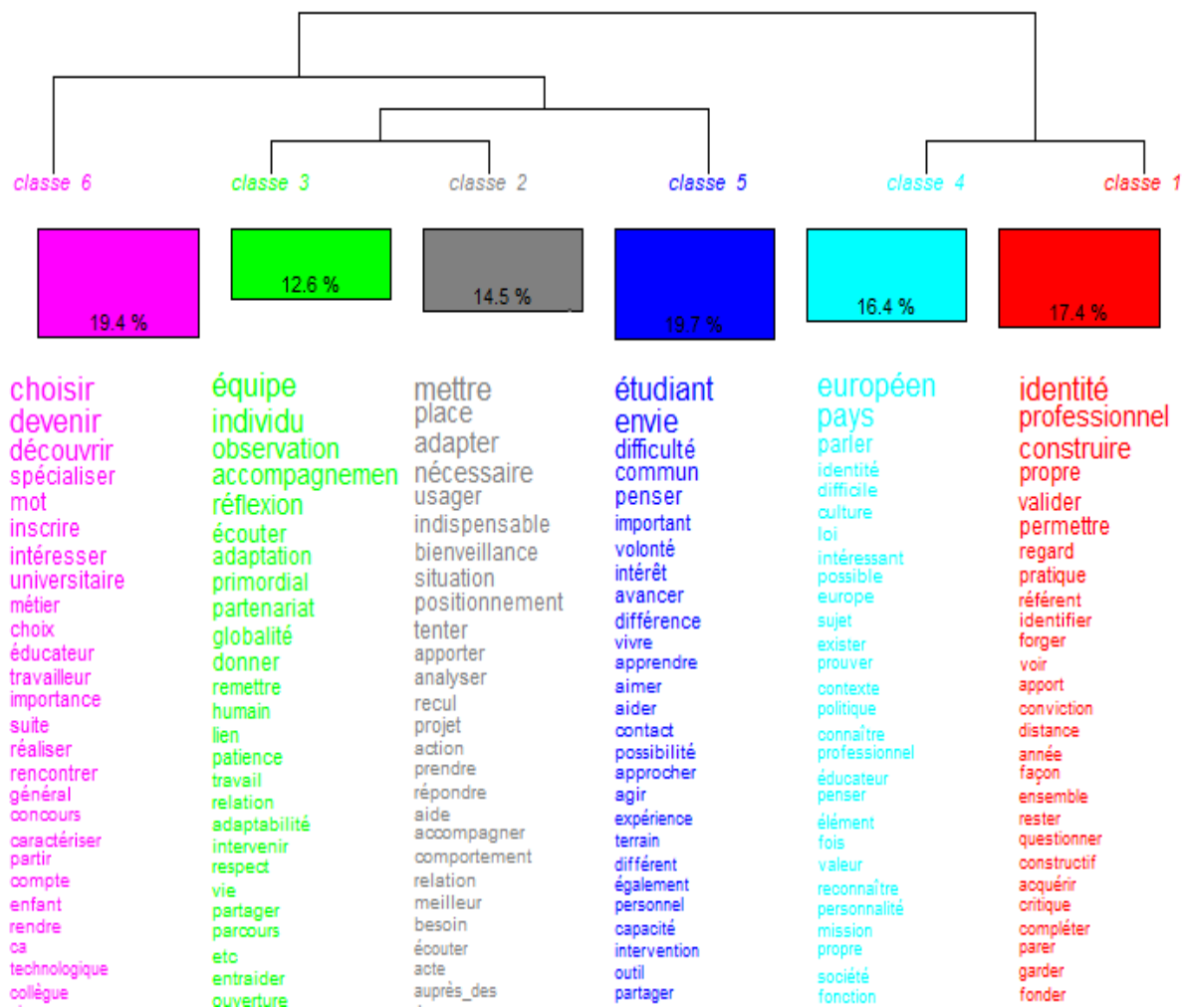
L'analyse des mots "travail" et "vision", nous a permis de comprendre quelles sont, pour les étudiants, les missions de la profession et quelles motivations les poussent à s'engager. Nous avons aussi repéré la représentation idéalisée du métier : l'éducateur-héros, l'éducateur-animateur et l'éducateur soixante-huitard. Pour pouvoir avoir un aperçu plus global du discours des étudiants français, nous avons fait une analyse de similitudes.

Schéma 29 : Analyse de similitudes. Thématique : représentation du métier.



Dans le schéma 29, comme pour l'exemple italien (cf. schéma 20), le mot "éducateur" est le centre d'une concentration dense de "communautés lexicales". Le cadre est ici beaucoup plus fragmenté que la situation italienne. Dès le premier coup d'oeil, on se rend compte que la dimension de la représentation du métier est déterminée par un nombre important de facteurs. Étrangement, le champ associatif autour du mot "métier" est très éloigné de celui qui est autour du mot "éducateur". Cette communauté rassemble toutes les dimensions liées à la question des valeurs d'engagement, respect, solidarité, mais de façon désordonnée. Pourtant cette fragmentation ne doit pas nous surprendre, car, comme les témoignages des étudiants l'ont confirmé, la "représentation" du métier est ici fragmentée en plusieurs "dimensions". Autrement dit, l'engagement dans la profession est la résultante des différentes histoires de vie et de différentes idées sur le métier. Passons maintenant à la sous-thématique de l'identité professionnelle et analysons sa CHD.

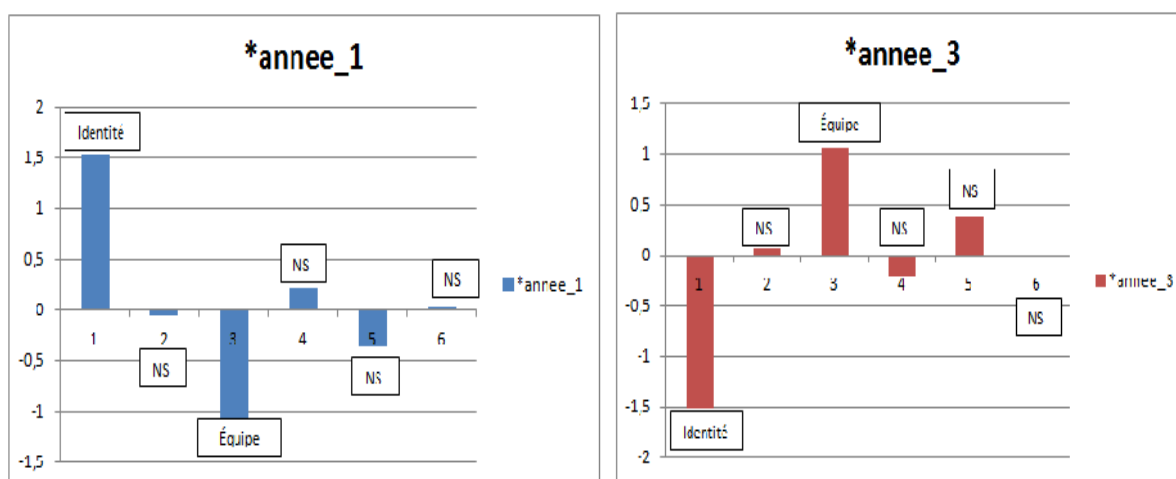
Schéma 30 : CHD du discours français. Thématique : identité professionnelle.



Le schéma 30 présente 6 classes. La classe avec les nombres de co-occurrences statistiques le plus élevé est la classe 6, "choisir". Dans la CHD italienne, le mot "choisir" (*scegliere*) apparaissait aussi avec un très grand nombre de co-occurrences (cf. schéma 21). Pour les étudiants français l'identité professionnelle est la résultante d'un choix guidé par des préoccupations diverses : intérêt intellectuel (découvrir), orientation professionnelle (devenir), découverte du métier (intéresser). Il est associé prioritairement à la spécialisation (spécialiser), sans qu'on puisse dire s'il s'agit du titre professionnel ou des deux spécialités internes. En Italie, le choix apparaît moins intellectuel, plus personnel (*volontariato*) mais aussi plus dramatique, hanté par la peur de se tromper (*sbagliare*) et guidé avant tout par des valeurs (*giusto*). On retrouve dans les deux cas en arrière-plan, les mêmes figures d'usagers symboliques : *bambino*, *disabile*, enfant.

Nous avons retenu pour l'analyse sur les mots "équipe" (classe 3) et "européen" (classe 4), deux termes qui bornent le prisme identitaire dans lesquels les étudiants peuvent se retrouver. Notons qu'"équipe" a été très rarement utilisé dans le discours italien.

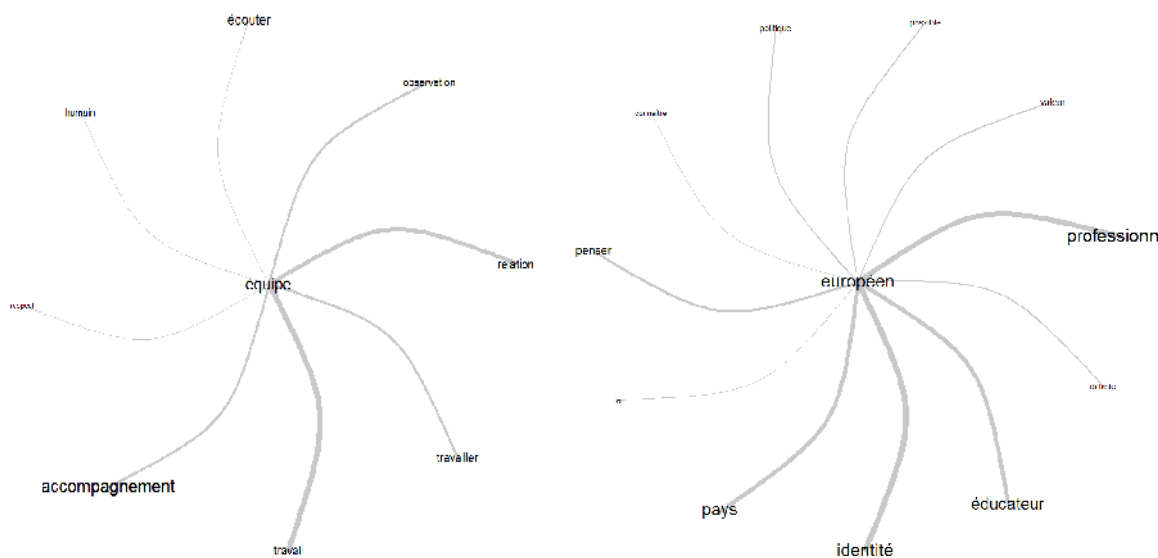
Graphique 18 : Analyse CHD relative au discours français par classe et année de formation. Thématique : identité professionnelle.



L'élaboration graphique de la répartition par classe et par année d'études du graphique 18 fait ressortir deux phénomènes. D'abord le mot "identité" est très présent dans le discours des premières années. Nous faisons ici deux hypothèses : la première est qu'il est nécessaire pour les entrants de s'approprier la dimension identitaire de la profession, mais nous pouvons aussi imaginer que la question de l'identité professionnelle est induite par les centres de formation. En effet, dans la majorité des instituts de formation en France, la première semaine est dédiée

à l'identité professionnelle. Il n'est donc pas étonnant de la retrouver massivement dans le discours des nouveaux arrivants. On note également que pour les troisièmes années, la dimension identitaire cède la place à la notion d'équipe. Ce phénomène nous a interrogé comme chercheur, mais aussi comme formateur : la dimension identitaire serait-elle davantage une préoccupation des centres de formation que des étudiants, puisque à la fin de parcours, ils identifient leur propre identité professionnelle à un collectif ? Et de quel collectif s'agit-il ? Sommes-nous sûrs que le terme "équipe" ne recouvre que des éducateurs ? Nous faisons l'hypothèse que le terme "équipe" fait référence ici à un cadre plus large, celui des travailleurs sociaux. En effet, la formation comporte un domaine de formation appelé "Travail en équipe pluri-professionnelle", dont la finalité pédagogique est de créer une identité plus large, celle de travailleur social. On mesure ici l'impact de l'organisation pédagogique sur la construction identitaire professionnelle. Pour explorer plus précisément le renversement des fréquences des mots "identité" et "équipe" entre la première et la troisième année de formation, nous avons réalisé les graphes des mots significatifs des classes en les croisant avec les réponses du corpus analysé :

Graphique 19 : Graphe de mots significatifs du discours des étudiants français : identité (classe 1) et équipe (classe 3). Thématique : identité professionnelle.



Comme nous pouvons l'observer dans le graphique 19, le mot "équipe" est lié fondamentalement à deux autres termes : "accompagnement" et "travail". L'équipe est ici désignée comme élément porteur de la notion d'identité. La profession ne peut pas dépasser sa dimension collective, ce que l'on retrouve dans les témoignages :

Observation et réflexion car on agit avec la personne, donc si on ne fait pas ces fondamentaux on peut réaliser des choses graves dans notre accompagnement. Et l'équipe, car on ne peut pas agir seul, on ne pourrait que se perdre. (ES 1.25)

Le regard d'autres éducateurs spécialisés sur mes pratiques me permet de construire mon identité professionnelle à travers certaines remarques parfois négatives que je transforme en constructives. Les remarques m'amènent à me questionner sur certains points. De plus, elle me permet de valider mon identité professionnelle car il m'arrive de ne pas être d'accord sur certains points et donc d'affirmer ma position. (ES 3.13)

Équipe : travail en complémentarité des compétences mais aussi relais lors des difficultés. (ES 3.2)

Le mot "européen" est graphiquement connecté à l'ensemble des paroles qui font référence au métier et à l'identité. Les avis sur la question d'une possible identité européenne de l'éducateur sont partagés :

Avant d'envisager cela au niveau européen, il faudrait déjà que la politique française permet de reconnaître le métier. Mais il serait intéressant de développer d'abord une identité professionnelle française puis européenne, mais il y a du travail ! (ES 3.9)

Si certains étudiants ne l'excluent pas, d'autres semblent être plutôt pessimistes :

Il me paraît difficile de parler d'identité professionnelle européenne car j'ai peu de connaissances sur ce qui se fait dans les autres pays. De plus, pour moi, l'identité professionnelle est propre à chaque personne et ne me semble pas généralisable. (EP 3.16)

Je pense que chaque pays a ses propres problématiques. L'identité professionnelle étant propre à chacun, je pense qu'il est difficile de parler d'identité professionnelle européenne. (ES 1.15)

Jusqu'ici, nous avons eu affaire à des réponses "de principe", dont les auteurs ne justifiaient pas leur position par des réflexions plus étoffées. En revanche, les témoignages d'ES 3.25 et de ES 3.18, qui ont et ce n'est pas un hasard ont été en fin de formation, ont attiré notre attention par leurs développements argumentatifs :

Au cours de mes recherches pour mon mémoire, j'ai pu voir que les éducateurs spécialisés de plusieurs pays européens se posent les mêmes questions. Donc oui, on peut parler d'une identité professionnelle européenne. (ES 3.25)

Si les compétences de l'éducateur spécialisé sont les mêmes dans les autres pays d'Europe, il peut y avoir une partie d'identité professionnelle européenne. Mais elle est complétée avec la personnalité propre à chaque individu, qui elle n'est pas professionnelle. (ES 3.18)

Les deux étudiants ont des approches très complémentaires. ES 3.25 souligne que les questions des professionnels de terrain sont les mêmes questions partout. Il explicite l'élément qui rend tous les éducateurs semblables : le questionnement sur le sens de leurs pratiques. ES 3.18 donne une double argumentation : la première, qui rassemble, est centrée plus sur la notion de compétence ; la deuxième, qui partage, est focalisée sur la personnalité de chacun,

dont il déduit l'impossibilité de construire une identité commune, car elle est toujours fonction de l'individu en tant que tel. Encore une fois, c'est l'analyse de similitudes qui nous donne un aperçu global de la notion d'identité :

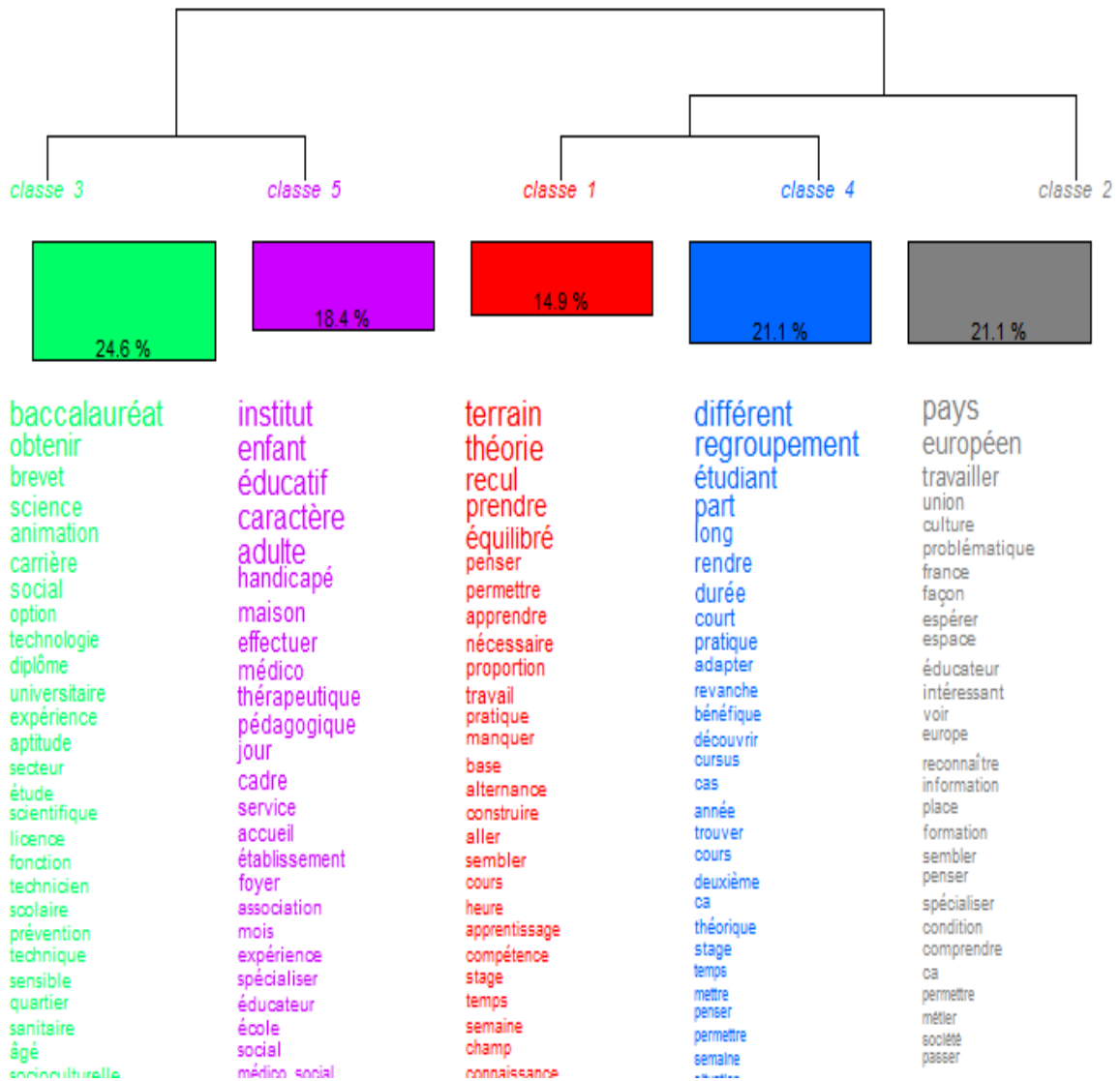
Schéma 31 : Analyse de similitudes. Thématique : identité professionnelle.



Le schéma 31 donne à voir plusieurs regroupements, dont deux ressortent de façon prédominante : l'un autour du mot "éducateur" et l'autre autour du mot "professionnel". Ce qui nous interroge, dans cette disposition spatiale, c'est que ces deux mondes sont presque séparés, comme si la question identitaire devait s'inscrire dans l'un des deux seulement. Une lecture plus attentive permet de voir que le champ lexical autour d'"éducateur" regroupe d'autres communautés lexicales qui, elles, désignent des aspects de la profession: l'accompagnement, l'écoute, le cadre social, cependant que les communautés autour du mot "professionnel" rappellent la dynamique de la formation professionnelle : identité, pratique, formation. Il y a donc interpénétration des deux pôles. Nous pouvons avancer l'hypothèse que, pour les étudiants français, l'identité se construit en complémentarité: sur le terrain, à

travers l'expérience directe de l'éducateur, et dans le cadre de la formation, avec un apprentissage plus réflexif. Considérons maintenant la troisième et dernière thématique qui nous intéresse : la formation professionnelle. Comme toujours, nous avons généré un premier aperçu grâce à une CHD.

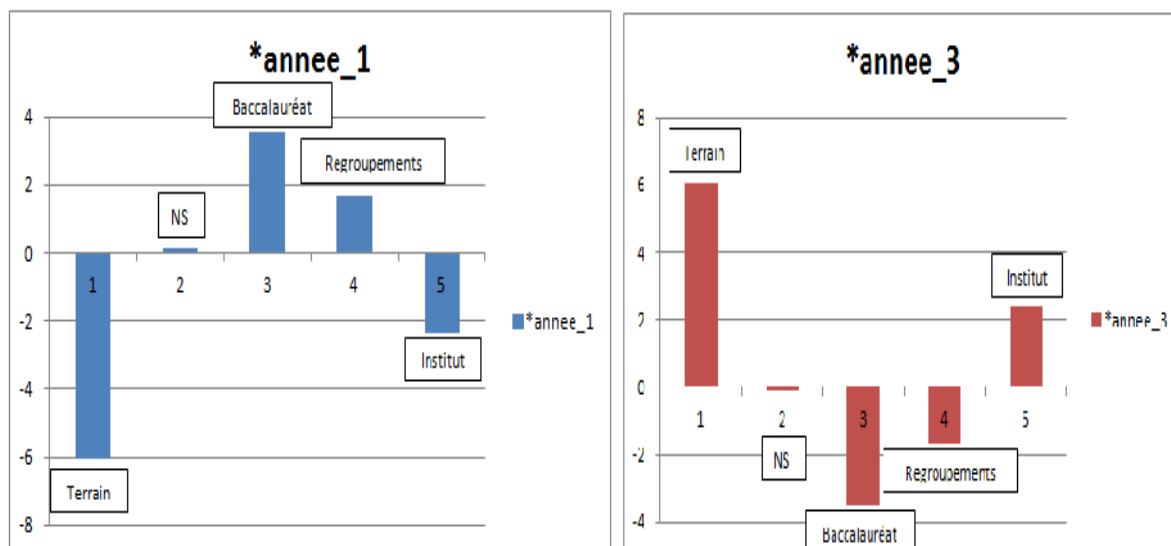
Schéma 32 : CHD du discours français. Thématique : formation professionnelle.



Le schéma 32 aligne 5 classes. Celle qui a le plus grand nombre de co-occurrences statistiques est la classe 2, avec les mots "pays" et "européen". Pour les autres mots-clés, à part le mot "baccalauréat" qui rappelle la prégnance de l'univers scolaire et universitaire dans le système de formation français, nous remarquons encore une fois la force du mot "terrain", un peu plus utilisé que le mot "théorie", même dans la thématique spécifique de la formation au métier. Pour le reste, compte tenu de l'uniformité des co-occurrences, cette CHD ne semble pas être

particulièrement riche en informations. En revanche, l'analyse chronologique des deux termes est nettement plus productive (graphique 20) :

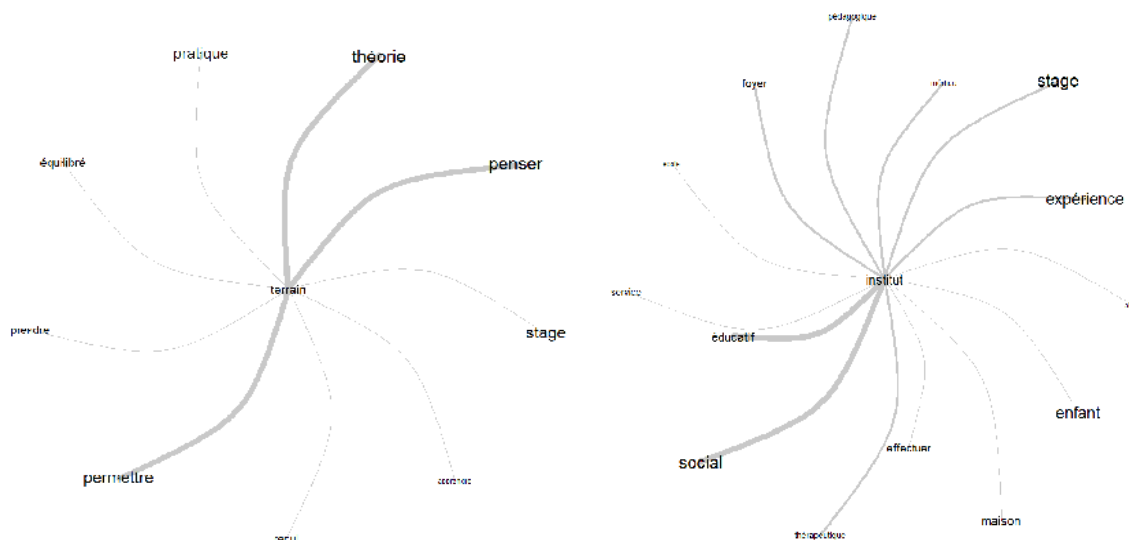
Graphique 20 : Analyse CHD relative au discours français par classe et année de formation. Thématique : formation professionnelle.



Ce qui surprend à l'étude de ces graphiques est que le mot "terrain" est peu présent dans le discours des étudiants de première année. En revanche, il est très fréquent dans le discours des troisièmes années. Une explication possible serait que le mot "terrain" ici est utilisé plus comme synonyme de lieu de travail. Nous pouvons faire le même type de considération pour le mot "institut" qui ne désigne pas le lieu de formation ou appelé justement Institut de formation ou mais plutôt les établissements qui emploient des éducateurs. Le terme "baccalauréat", est plutôt présent dans les réponses des étudiants de première année. Sa fréquence d'emploi nous rappelle l'importance que les étudiants entrant dans la formation d'éducateur donnent à leur diplôme d'études secondaires qui en France est l'élément clé à la fois pour l'entrée dans l'emploi et pour l'entrée dans les études supérieures.

Enfin, le mot "regroupements" nécessite une explication supplémentaire : en effet, sont entendus comme regroupements les semaines de formations qui s'intercalent entre les semaines de stage. Stage et semaines de formation ne forment pas de blocs séparés. Par exemple, deux semaines de stage peuvent être découpées par le retour pour une semaine en centre de formation. C'est pour cette raison qu'il est beaucoup plus présent chez les premières années. Nous avons concentré notre analyse sur les termes "terrain" et "institut" pour voir les graphes des mots et les témoignages des étudiants pouvaient aider à élucider définitivement la désignation :

Graphique 21 : Graphe de mots significatifs du discours des étudiants français : terrain (classe 1) et institut (classe 5). Thématique : formation professionnelle.



En ce qui concerne le mot "terrain", le graphique 21 suggère un lien plus dense avec les mots "théorie", "penser" et "permettre" et la mise en relation avec les témoignages fait apparaître deux sens différents, "terrain" au sens de réalité du métier éprouvée par la pratique :

Un stage ou deux de plus permettraient d'élargir notre connaissance du champ de l'éducation spécialisée, car il m'a semblé beaucoup plus apprendre sur le terrain. La théorie a permis cependant de ne pas arriver sans les bases. (ES 3.4)

Et "terrain" au sens de lieux de stage professionnel :

Les allers-retours qui ont pu être vécus comme contraignantes entre les terrains de stage et le lieu de formation me semblent maintenant avoir permis la construction de mon identité professionnelle. (ES 3.22)

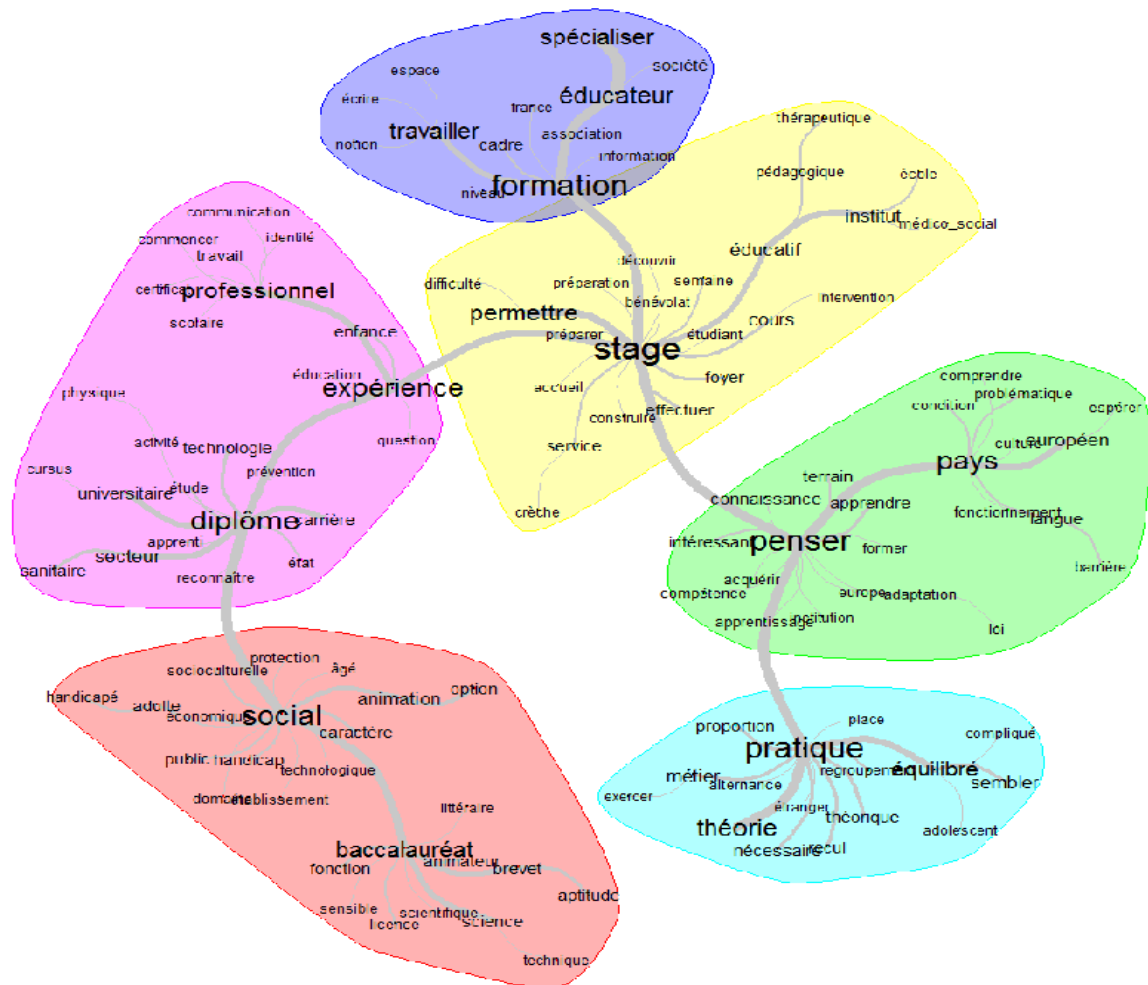
En revanche, l'emploi du mot "institut" qui, du fait de son lien avec d'autres termes comme "expérience" et "stage", nous avait semblé pouvoir désigner deux réalités différentes a été désambiguïté. Il ne désigne que les institutions qui accueillent les étudiants en stage :

J'ai fait du bénévolat au SAMU social. Dans le cadre de la formation à l'école, j'ai fait un stage en foyer et un autre dans un institut thérapeutique, éducative et pédagogique. (EP.3.7)

J'ai obtenu un diplôme d'aide médico-psychologique. Mes expériences se sont construites à travers les différents stages obligatoires en institut thérapeutique éducatif et pédagogique, en institut médico-éducatif, en lieux de vie et trois en tant qu'apprenti au sein du service d'aide sociale à l'enfance. (ES 3.9)

Les éléments de réflexion ici abordés sont repérables dans l'analyse de similitudes ici proposées :

Schéma 33 : Analyse de similitudes. Thématique : formation professionnelle.



Le schéma 33 révèle au premier coup d'oeil l'existence de plusieurs communautés lexicales séparées. Une ligne, plutôt épaisse, relie les termes principaux de ces groupes : "social", "diplôme", "expérience", "formation", "stage", "penser", "pratique". Certains : "stage", "penser", "diplôme" forment carrefour, mais il y a une fracture entre le bloc "pratique" et le bloc "social" qui empêche une mise en relation globale. On s'aperçoit que la formation professionnelle est perçue comme un ensemble d'éléments hétérogènes. Il n'existe pas de centre qui caractérise la thématique, mais différents centres qui détaillent la perception que les étudiants ont de leur formation. Pour eux, la formation est un ensemble à plusieurs dimensions. La dimension de la théorie, secondaire, est intégrée au champ associatif de la "pratique". En revanche "théorie" n'est pas en relation avec le mot "expérience".

Une première synthèse des résultats de l'analyse des réponses au questionnaire nous fournit plusieurs éléments de réflexion. Nous retiendrons deux analogies et deux différences.

Première analogie : en Italie et en France on s'aperçoit que le discours des étudiants de troisième année a fortement influencé le discours global, en propulsant au premier plan des mots qu'ils ont utilisé plus fréquemment : pour les Italiens "*morale*" (morale) (cf. schéma 17 et graphique 4) et pour les Français "écouter" (cf. schéma 26 et graphique 13). Cela signifie que le discours des premières années est moins structuré que celui des troisièmes années et que dans les deux pays le processus de formation a tendance à formater le discours sur le métier. Deuxième analogie : la thématique de l'identité professionnelle est déterminée par les étudiants français et italiens avec les mêmes mots : "*scegliere*", "*européo*" et "choisir", "européen" (cf. schéma 21 et schéma 30). Ceci renvoie à la dimension de la militance et des valeurs, qui détermineraient le choix professionnel. On décèle, dans le cadre du discours, une aptitude à se reconnaître dans une dimension internationale.

En ce qui regarde les différences, en premier lieu nous remarquons que dans les deux pays la représentation du métier, pour les premières années, est caractérisée par des mots différents mais complémentaires : en Italie "*formazione*" (formation) et en France "travailler" (cf. graphique 7 et graphique 16). Ceci nous confirme, encore une fois, l'importance des lieux de formation. En Italie, le contexte universitaire met l'accent sur la formation en tant que telle (cours et examens), tandis qu'en France les Instituts professionnels sont perçus comme donnant directement accès au travail.

Deuxième différence, nous avons constaté un écart important en ce qui concerne l'ensemble du discours par année de formation : les mots utilisés en Italie par les premières années : "*teoria*", "*volontà*", et les troisièmes années : "morale", (cf. graphique 4), s'opposent à ceux retenus en France par les premières années : "pratique", "identité" et les troisièmes années : "écouter", (cf. graphique 13). En utilisant des mots qui expriment des valeurs abstraites, les Italiens confirment être beaucoup plus engagés et "romantiques" dans leur idée du métier. En revanche, les Français semblent être plus dans le pragmatisme de l'action.

Afin de préciser le cadre du discours sur la formation des éducateurs en France et Italie, nous allons maintenant approfondir l'étude du discours des formateurs permanents et des formateurs occasionnels.

5.2 DU DISCOURS ET DE LA REPRESENTATION DES ACTEURS DE LA FORMATION DES EDUCATEURS

Nous avons demandé aux formateurs des deux pays de nous fournir de brefs récits autobiographiques incluant des éléments de justification et d'explication de leur parcours. Nous avons soumis ces autobiographies à deux types d'analyse : l'analyse de discours qui repose sur la statistique lexicale et l'analyse du discours qui utilise une étude structurale des énoncés. Les deux procédures ont donné des résultats très différents. Comme pour la section précédente, nous ferons une présentation par pays dans les deux premières sous-sections, en proposant une synthèse finale de type comparatif dans la troisième sous-section.

Au niveau statistique l'exiguité des énoncés ne nous a pas permis d'avoir un grand nombre d'éléments exploitables. Même si nous étions conscients de ce type de risque, nous avons souhaité effectuer cette analyse pour vérifier si d'autres informations pouvaient ressortir. Nous avons voulu aussi garder la cohérence méthodologique et utiliser la même procédure que celle employée pour l'analyse des questionnaires des étudiants. En revanche, l'analyse du discours nous a aidé à mieux cerner les autobiographies raisonnées et nous a fourni un grand nombre d'éléments utiles à la compréhension des représentations du métier d'éducateur chez les formateurs permanents et occasionnels..

5.2.1 Analyse des résultats des formateurs permanents et des formateurs occasionnels italiens

Dans un premier temps, nous présenterons l'analyse statistique du lexique dans les autobiographies des formateurs permanents et des formateurs occasionnels en Italie afin de caractériser leur discours. Dans un deuxième temps, nous présenterons l'analyse du discours des autobiographies raisonnées en utilisant le schéma narratif, le schéma actantiel et le schéma argumentatif qui nous fera entrer dans l'histoire des acteurs, leurs représentations du métier et leurs modalités de transmission des savoirs.

Le croisement de ces deux outils d'analyse nous permettra d'avoir plusieurs informations sur les représentations du métier, sur le discours employé et sur l'influence des formateurs permanents et occasionnels sur la formation professionnelle.

5.2.1.1 Analyse de discours

Pour avoir un aperçu précis des thématiques lexicales des autobiographies raisonnées de l'échantillon italien, nous avons réalisé un nuage de mots, une CHD et une analyse de la terminologie employée par classe et par statut ó formateur permanent ou occasionnel ó, afin de voir si le discours était fonction du statut professionnel :

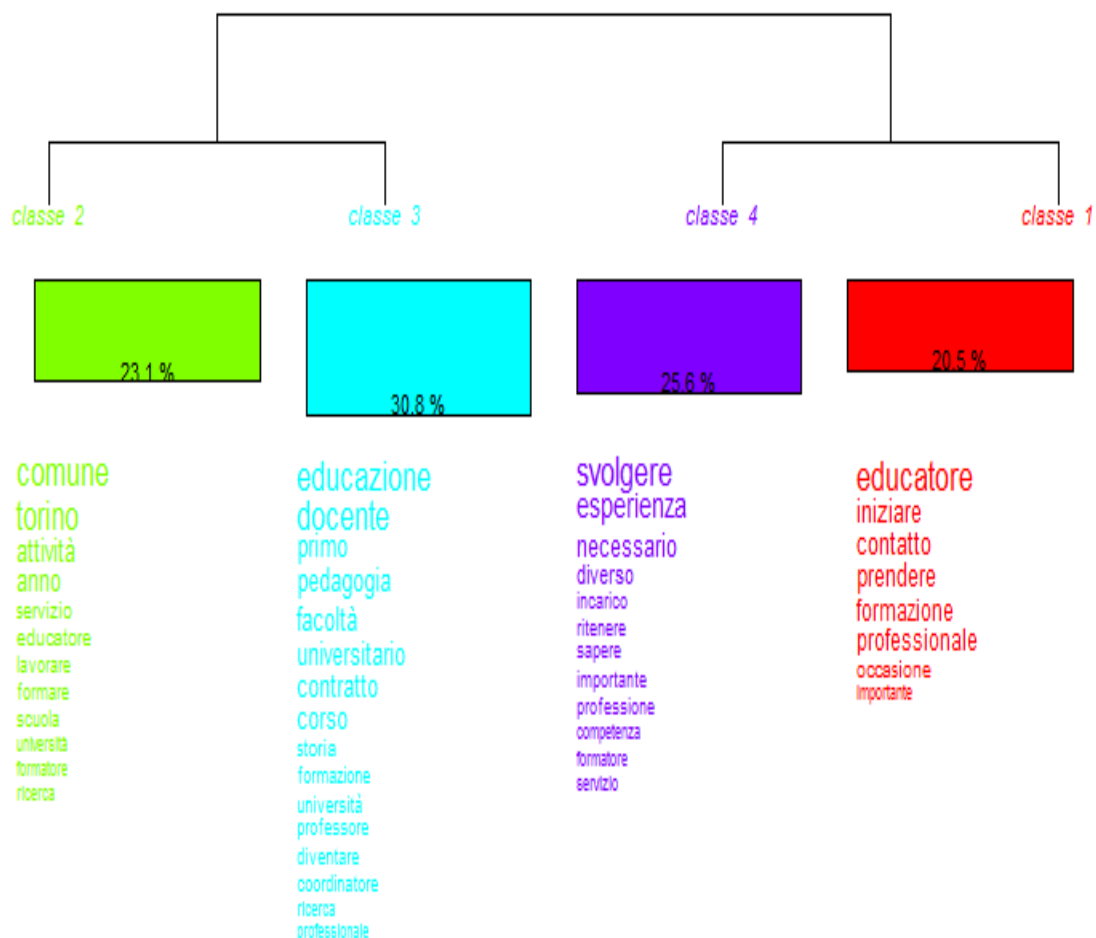
Schéma 34 : Nuage de mots des autobiographies raisonnées italiennes : formateurs permanents et formateurs occasionnels.



Dans le schéma 34, nous pouvons observer que dans le discours des formateurs italiens les mots *educatore*, *professionale* et *formazione* ressortent logiquement avec une fréquence majeure. Vient ensuite un autre groupe de mots, comme *università*, *professione*, *scuola* (école), *esperienza* (expérience) qui développe le descriptif général de la formation italienne. Enfin un troisième groupe de mots développe l'aspect purement scolaire : *studente* (étudiant), *facoltà* (faculté), *pedagogia* (pédagogie), *insegnare* (enseignement), *professore* (professeur), *teoria* (théorie), *laurea* (diplôme).

Cette première lecture nous indique que la plus grande partie des termes employés fait référence aux savoirs théoriques. Les mots qui se réfèrent aux savoirs d'expérience sont très marginaux ó par exemple *prassi* (praxis) ó. L'absence totale du mot "identité" (*identità*), confirme que la question de l'appartenance professionnelle n'est absolument pas prioritaire dans la formation universitaire des éducateurs professionnels.

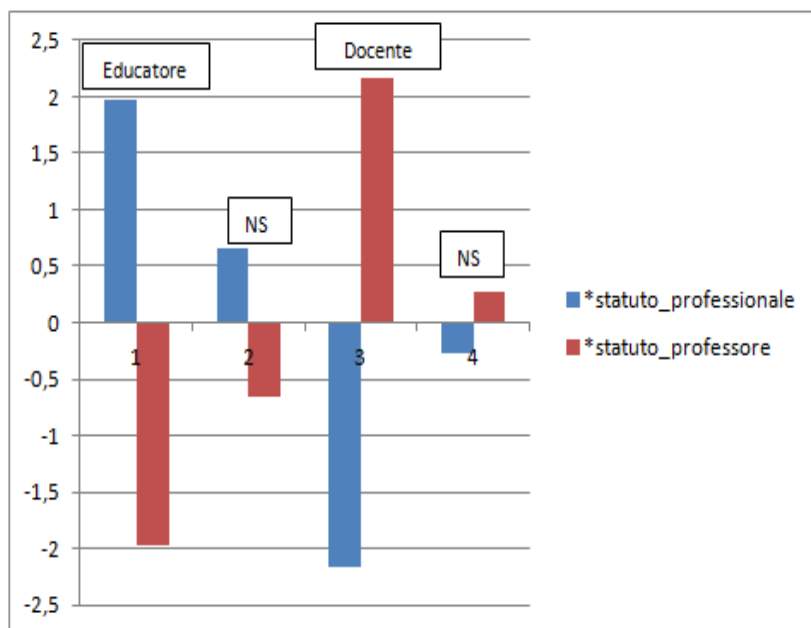
Schéma 35 : CHD des autobiographies raisonnées italiennes : formateurs permanents et formateurs occasionnels.



Dans la CHD proposé, nous observons deux groupes de classes qui ont des co-occurrences majeures : le premier, composé des classes 2 et 3 dont les mots vedettes sont *comune* (mairie) *educazione* (éducation), *docente* (professeur) ó et le deuxième, composé des classes 4 et 1 ó autour de *svolgere* (exercer), *esperienza* et *educatore*.

A première vue, on s'aperçoit que les mots utilisés dans le premier groupe sont davantage liés à la dimension institutionnelle et formative. On pourrait donc supposer que les classes 2 et 3 appartiennent plus au discours des formateurs permanents, tandis que les classes 4 et n.1 dont le vocabulaire évoque la pratique et l'expérience sur le terrain, appartiendraient au discours des formateurs occasionnels. Cette hypothèse semble confirmée par l'analyse du CHD par classe et par statut illustré dans le graphique 22. Les formateurs permanents (*docente*) sont représentés en rouge et les formateurs occasionnels en bleu (*professionale*).

Graphique 22 : Analyse des CHD des autobiographies raisonnées italiennes par classe et par statut.



Dans ce graphique, nous voyons qu'il existe effectivement une répulsion réciproque très forte des mots *educatore* (éducateur) et *docente* (professeur) qui caractérisent les classes 1 et 3. "*Educatore*" est utilisé en prédominance par les formateurs occasionnels, en bleu dans le graphique, et "*Professore*" est davantage présent dans le monde lexical des formateurs permanents. Le croisement des informations de la CHD et de l'analyse par classe et statut confirme l'existence de deux discours distincts sur la représentation du métier. Le premier, plus étroitement lié au monde académique, a la particularité d'utiliser un langage plus théorique; le deuxième, relié au monde professionnel, a la particularité de faire référence à l'expérience, à la compétence et au savoir-faire en général. La nette séparation des discours sur la profession indique que la construction identitaire de l'éducateur dans le processus de formation est la résultante de ces deux composantes.

5.2.1.2 Analyse du discours

Nous avons demandé à des formateurs permanents ou en Italie des professeurs d'Université ou à des formateurs occasionnels¹⁴⁴, de répondre, en 15 lignes maximum, aux questions suivantes « Comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés ? » et « Pourquoi il est important pour vous d'y participer ». Nous avons choisi de limiter l'espace de réponse afin d'obtenir des informations synthétiques. Et,

¹⁴⁴ Cf. Annexe 8 et 9.

en prenant le risque que l'explicatif-argumentatif gêne la construction de la fabula, nous avons lié le comment et le pourquoi dans la même consigne. Ce pari avait comme but de permettre aux sujets d'expliciter les valeurs implicites qui les avaient poussés à participer à la transmission des savoirs dans la formation des éducateurs. C'était la raison du choix de l'autobiographie raisonnée, car cet outil de recherche donne la possibilité de reconstruire le parcours de vie de chaque acteur et de comprendre quelles sont les motivations et les valeurs de son engagement. L'analyse du discours a fait ressortir la mise en relation des événements ó schéma narratif ó, les dynamiques de projet du sujet ó schéma actantiel ó et la justification de l'action ó schéma argumentatif ó. Nous avons conduit la recherche par mail. Les réponses ont été moins nombreuses en Italie qu'en France : seulement 4 pour les formateurs permanents, dont 3 exploitables, et 7 réponses pour les formateurs occasionnels. Pour la cohérence méthodologique et afin de préserver la démarche comparative, nous avons donc sélectionné 3 témoignages de formateurs permanents et 7 de formateurs occasionnels dans le deux pays. Nous avons gardé l'identifiant utilisé dans la présentation de l'échantillon pour permettre le rapprochement avec les caractéristiques socio-démographiques présentées dans le chapitre IV¹⁴⁵. Nous avons choisi comme outil d'analyse principal le schéma narratif qui nous a permis de comprendre la trajectoire personnelle de chaque narrateur, complété par le schéma actantiel et le schéma argumentatif. Après chaque analyse, une synthèse retiendra les caractéristiques générales de l'échantillon. Sur le plan méthodologique, pour ne pas alourdir le texte, nous avons effectué une traduction sélective, mettant en exergue les passages clés de la narration dans notre commentaire.

Tableau 25 : Grille d'analyse du schéma narratif ó Formateur permanente 1ó.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|---|---|---|--|--|
| <i>Sono un medico con le diseguaglianze nella salute come tema di ricerca prevalente.</i> | <i>Alla chiusura delle scuole regionali che allora formavano gli educatori, e l'apertura della formazione universitaria, quando si doveva costruire il corso,</i> | <i>sono stato individuato dal Rettore come uno dei tre docenti responsabili</i> | Implicite : ho costruito il corso e sono uno dei tre docenti responsabili | <i>Sono un medico divenuto docente universitario[...] I temi della mia disciplina siano importanti per fornire la giusta curvatura di azione di comunità che tende ad essere secondaria nel loro profilo di formazione dove prevale l'approccio della relazione individuale.</i> |

¹⁴⁵ Cf. tableaux 10 et 11.

Le formateur permanent 1 est un *medico* (médecin) spécialisé dans les inégalités dans la santé, qui à l'occasion de la fermeture des écoles régionales et le passage aux Universités de la formation des éducateurs (bouleversement) ; a été sollicité par le Recteur pour mettre en place la nouvelle structure et en devenir l'un des responsables. Ce changement de fonction est le noyau du récit. Le rétablissement est implicite : le narrateur a mené à bien sa mission de création du cursus. Le retour au présent : sa fonction actuelle de responsable (situation finale), lui permet d'évoquer son engagement dans la formation des éducateurs.

L'application du schéma actanciel met en valeur la double nature des adjuvants externe : la demande du Recteur, et interne : l'adaptabilité du narrateur qui relève le défi, venant à bout des opposants représentés par la nouveauté de la situation, et la fonction très exposée de responsable. Les fonctions destinataire externe et interne, rendent compte de l'importance de la mission confiée et assumée. Le schéma argumentatif ó Proposant, Opposant, Tiers ó éclaire l'argumentaire du narrateur qui défend sa différence en montrant qu'il a apporté au métier quelque chose qui lui manquait, l'accent mis sur « l'action de la communauté », car jusque là la formation des éducateurs insistait sur la relation individuelle. Le formateur a été amené à prendre en charge un système entièrement nouveau auquel il essaie de s'adapter en apportant un éclairage spécifique dans la formation, et en choisissant une spécialité de recherche, les inégalités devant la santé, qui articule son passé et son présent professionnels.

Tableau 26 : Grille d'analyse du schéma narratif ó Formateur permanente 2 ó.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|---|---|--|--|---|
| <i>Per adempiere all'allora obbligatorio servizio militare, sono stato destinato a un centro diurno per minori in un quartiere molto degradato di Torino.</i> | <i>Mi sono appassionato al lavoro di educatore e ho cominciato a formarmi autonomamente</i> | <i>Ho intanto deciso di deviare i miei interessi di ricerca dalla storia moderna a quella della pedagogia,</i> | <i>Dopo un anno che ero ricercatore, l'Università avviò il corso in Educazione professionale, dove io mi impegnai da subito come coordinatore della mia Facoltà,</i> | <i>reputandola un'impardibile occasione per incidere sulla formazione di una professione che non solo mi è molto cara, ma che reputo ancora oggi in via di definizione.</i> |

Le formateur permanent 2 situe sa situation initiale à l'époque de son service militaire, autrefois obligatoire. Il avait demandé, étant objecteur de conscience, à être nommé dans un foyer d'adolescents en difficulté sociale. Passionné par sa mission, il a commencé à se former en autodidacte au métier (bouleversement). À partir de là, il a donc décidé de se réorienter dans ses études, passant de l'Histoire Moderne à la Pédagogie (transformation). Là encore, à

À l'occasion du passage de la formation des éducateurs des Écoles régionales aux Universités, il s'est engagé dans cette formation comme coordinateur de sa faculté. Pour lui, cela était une "formidable occasion" (rétablissement) pour devenir formateur (situation finale). L'application du schéma actantiel fait apparaître comme adjuvant interne une forte capacité d'adaptation, l'adjuvant externe étant l'opportunité de la création de la structure. Un adjuvant original apparaît : l'amour du métier « qui lui est cher ». Le schéma argumentatif fait apparaître, que, comme son collègue, il justifie son statut, mais pas avec les mêmes arguments. En effet, il a exercé ce métier et était chercheur en éducation avant de devenir le référent de la formation d'éducateurs pour le Département de Sciences de l'Éducation. Il explique sa présence à ce poste par l'envie de continuer à faire évoluer un métier qui est encore « en voie de définition ».

Tableau 27 : Grille d'analyse du schéma narratif 3 Formateur permanente 3 6.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--|--|---|--|--|
| <i>Ricercatrice di psicologia sociale presso la (ex) facoltà di psicologia, una delle tre gambe che costituiscono questo corso di studio</i> | <p>Implicite :</p> <p>fermeture des écoles régionales et passage de la formation des éducateurs à l'Université</p> | <p><i>Sono diventata docente presso il corso di laurea in educazione professionale</i></p> <p><i>Questo incarico per me è importante.</i></p> | <p><i>Ritengo che per chi intende svolgere questa professione sia utile e necessario acquisire le conoscenze, teoriche e metodologiche, che consentono di leggere gli aspetti personali e sociali che caratterizzano la vita degli individui</i></p> | <p><i>Penso che in questo modo un educatore possa accrescere il proprio bagaglio di competenze e meglio comprendere e intervenire nei diversi contesti in cui svolgerà la propria professione.</i></p> |

La formatrice permanente 3, a commencé par être enseignante-chercheuse dans le Département de Psychologie (situation initiale). Le passage de la formation des éducateurs à l'Université (bouleversement implicite), l'a conduite directement au rôle de formatrice, « très important pour elle » (transformation). Rétablissement et situation finale doivent se déduire des intentions et des justifications données. Le schéma actantiel montre qu'elle s'est donnée une mission (destinateur interne), qu'elle évalue elle-même (destinateur interne) : accroître le bagage de compétences des éducateurs, afin qu'ils puissent intervenir dans les différents contextes dans lequel ils œuvrent grâce à l'étude de la psychologie. Son métier n'a pas changé, elle a juste appliqué la psychologie au domaine éducatif.

Ce choix est étayé par un argumentaire fondé sur l'importance de la psychologie, « une des trois jambes » du curriculum, pour « lire les aspects personnels et sociaux qui caractérisent la vie des usagers ». Sur le plan énonciatif, le fait que la situation finale soit présentée comme la cause directe et inévitable de la situation initiale et que le bouleversement, la transformation et le rétablissement soient implicites montre que la personne interrogée n'a pas vraiment l'impression d'avoir changé de fonction alors que pourtant elle l'a fait.

L'analyse des autobiographies des professionnels occasionnels va nous montrer des témoignages de nature sensiblement différente de celles des formateurs permanents.

Tableau 28 : Grille d'analyse du schéma narratif ó Formateur occasionale 1 ó.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--|---|--|---|---|
| <i>Ho frequentato l'università, mi sono laureato ed in parallelo ha frequentato una scuola di ?(il manque un mot) in campo psicodinamico.</i> | <i>Dopo aver conosciuto per motivi di lavoro un docente universitario [...], mi sono sentito pronto per presentare tale domanda e sono stato selezionato.</i> | <i>Ad un certo punto della mia carriera professionale mi sono trovato a vivere l'impellente necessità di ampliare i miei campi di sapere</i> | <i>Tutto ciò mi ha creato una dimensione di formazione permanente e queste esperienze di vita mi hanno abituato alla curiosità e allo studio continuo</i> | <i>Quello che cerco di trasmettere ai giovani studenti, è il desiderio di comprendere sempre i significati dell'opera professionale che andranno a svolgere, e trasformare il proprio lavoro, nel collegamento continuo di teoria e prassi, in cultura di servizio.</i> |

La situation initiale de ce récit révèle un double parcours d'études à l'université et dans une école professionnelle, profil prédestiné à intervenir dans la formation sociale (adjuvant actanciel et argument implicite). L'ouverture de la formation à l'université constitue le bouleversement. Le schéma actanciel confirme le schéma narratif. Le narrateur (sujet) justifie sa postulation par sa maturité (adjuvant). Il a un double objectif (objet) : élargir le champ de ses savoirs (transformation), et s'assurer une dimension de formation permanente (rétablissement), ce que lui apporte l'alternance entre son travail sur le terrain et l'intervention dans la formation universitaire. Il s'est donné la mission de transmettre aux étudiants le sens de ce qu'ils font, de manière à transformer, à travers le lien théorie-pratique, leur travail en « culture de service vers l'autre » (situation finale).

Comme dans les récits précédents, le destinateur-destinataire interne double le destinateur-destinataire externe ó l'institution ó lorsque le narrateur justifie son choix. De même, l'argumentaire repose sur la valorisation de la contribution à la formation. Un changement important : c'est maintenant l'expertise du praticien réflexif qui va être mise en vedette.

Tableau 29 : Grille d'analyse du schéma narratif ó Formateur occasionale 2 ó.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--|--|---|---|---|
| <i>Dopo aver lavorato presso una comunità minori, una struttura residenziale per anziani ed un centro diurno psichiatrico,</i> | <i>a seguito della disponibilità di un posto di tutor dei tirocinio ho partecipato alla selezione.</i> | <i>Ho iniziato ad occuparmi della formazione professionale degli Educatori.</i> | <i>Penso che proprio il continuo confronto con gli operatori che operano nei servizi,</i> | <i>mi offra la possibilità di individuare quali bisogni formativi siano indispensabili per un educatore</i> |

La situation initiale du récit de la formatrice occasionnelle 2 présente une structure "en accordéon", temps compressé qui résume plusieurs expériences professionnelles dans les deux spécialités éducatives, et fournit également un argument implicite d'auto-valorisation. Le bouleversement est l'appel d'offre de la nouvelle structure. Le fait d'être au contact permanent des acteurs de terrain et de pouvoir ainsi identifier leurs attentes pour les répercuter sur la formation peut être identifié au plan actanciel comme un adjuvant à la fois interne et externe et au plan argumentatif, comme le fondement de l'auto-valorisation. Au plan narratif, cela lui donne le sentiment d'avoir trouvé sa place (rétablissement), ce qui facilite son action formatrice (situation finale). Les qualités mises en avant sont celles de l'action sur le terrain.

Tableau 30 : Grille d'analyse du schéma narratif ó Formateur occasionale 3 ó.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--|---|--|--|--|
| <i>Avevo tenuto un paio di corsi presso le vecchie Scuole regionali per Educatori, e volevo proseguire su questa strada.</i> | <i>L'Università si trovava nella necessità di individuare un educatore per coordinare le attività di tirocinio del corso per Educatori.</i> | <i>Io avevo voglia di mettere a frutto la mia esperienza professionale sperimentandomi come formatore; ci siamo incontrati e piaciuti.</i> | <i>Ciò che mi stimola maggiormente è costruire insieme ai nuovi educatori una cultura professionale forte, fatta di saperi consolidati e di azioni puntuali.</i> | <i>Mi piace pensare che non formo solo educatori, ma che formo, insieme a loro, una identità della professione</i> |

Le formateur occasionnel 3 commence sa narration en soulignant qu'il participait déjà à la formation des éducateurs dans les vieilles écoles régionales (situation initiale). Puisque l'Université se retrouvait dans la nécessité de repérer un éducateur (bouleversement), il a décidé d'utiliser son expérience. « Nous nous sommes rencontrés avec l'Université et nous nous sommes plus quittés » conclut-il (transformation). Ce qui l'a stimulé et lui a donné envie de continuer, c'est qu'il co-construit avec les formés « une culture professionnelle forte » (rétablissement), destinée à assurer la pérennité d'« une identité de la profession » (situation finale). Sur un schéma désormais bien établi, utilisation des qualités personnelles à la fois

pour prendre conscience de sa valeur (schéma actanciel) et pour défendre sa légitimité (schéma argumentatif), ce récit se distingue par l'intéressement des formés, considérés comme des pairs, aux buts et à la démarche de la formation.

Tableau 31 : Grille d'analyse du schéma narratif 6 Formateur occasionnel 4 6.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--|---|---|---|--|
| <i>Ho lavorato per alcuni anni come educatore e successivamente come coordinatore responsabile di un centro socio-terapeutico per disabili psicofisici. Dopo gli studi in psicologia e la specializzazione in psicoterapia</i> | <i>é stato proposta dalla Scuola per educatori professionali e successivamente dall'Università di Torino l'attività di insegnamento</i> | <i>Tale incarico e le attività di supervisione a favore di educatori continuano a costituire per me</i> | <i>una occasione di un costante approfondimento sulla complessità delle relazioni</i> | <i>Ritengo che l'insegnamento costituisca un'eccezionale occasione di apprendimento e scambio di saperi sia per gli allievi che per il professore.</i> |

La situation initiale du formateur occasionnel 4 présente la même structure que celle du récit précédent : un empilement d'expériences (éducateur, coordinateur, études en psychologie et spécialisation en psychothérapie) qui a une fonction à la fois narrative (exposition de la situation) et argumentative (justification de la position occupée). Le bouleversement est lui aussi formé de deux recrutements successifs, dans l'ancienne et la nouvelle structures, présentés comme solidaires. La transformation est également dédoublée, puisqu'il est à la fois enseignant et superviseur. Il voit dans cette double mission « une occasion d'approfondir la complexité des relations », adjuvant au plan actanciel qui favorise le rétablissement au plan narratif. Même bivalence pour la situation finale puisque selon lui la formation « constitue une occasion exceptionnelle d'apprendre et d'échanger des savoirs tant pour les élèves que pour le professeur ».

D'un point de vue actanciel, l'association des étudiants au but de la formation rappelle le récit précédent. Cependant nous voyons qu'il interprète sa mission plus comme un formateur que comme un professionnel. Il se définit comme « professeur » et parle des étudiants comme de « ses élèves ». Il est donc bien conscient d'avoir changé de métier. Autre différence importante, il dit apprendre de ses élèves. Ici la réciprocité n'est donc pas basée comme dans le précédent récit sur la culture professionnelle, mais sur la curiosité et la réflexion intellectuelle. Ce qui peut s'expliquer par sa formation universitaire initiale.

Tableau 32 : Grille d'analyse du schéma narratif 6 Formateur occasionale 5-

| Situation initiale | Bouversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--|---|--|---|--|
| <i>L'inizio del percorso che mi ha portato a diventare formatore posso farlo risalire all'elaborato conclusivo del mio percorso come educatore professionale: la tesi.</i> | <i>Mi chiesero di illustrare i dati della ricerca ad una classe di studenti del 3° anno della Scuola per Educatori. Da quel momento l'atto della trasmissione di un sapere specifico ha assunto per me un significato diverso</i> | <i>implicite il est devenu formateur</i> | <i>L'intervento, la lezione, l'incontro di tutoraggio prevedono diverse fasi: la preparazione, la realizzazione e la riflessione successiva</i> | <i>La complessità di questo lavoro è ciò che mi stimola e che mi fa ritenere importante, stimolante il mio incarico come formatore. Io svolgo a tempo pieno la professione di educatore professionale, fare formazione sostiene e arricchisce il mio lavoro.</i> |

Le formateur occasionnel 5 fait remonter la situation initiale de son parcours à la soutenance de son mémoire de fin d'études. C'est aussi la source du bouleversement puisqu'on lui a demandé de venir exposer les résultats de sa recherche à une promotion d'étudiants de 3^{ème} année. Ce moment lui a révélé l'importance de « l'acte de la transmission d'un savoir spécifique », ce qu'il a pu mettre en application en devenant formateur (transformation implicite). Le descriptif qu'il donne de sa pratique « intervention, leçon, tutorat, supposant des phases différentes : la préparation, la réalisation et la réflexion post-activité » montre qu'il la maîtrise et peut l'expliciter (rétablissement au plan narratif et auto-justification au plan argumentatif). Il est éducateur à plein temps et la formation l'aide à enrichir sa pratique (situation finale). Le schéma actanciel montre qu'il a deux objectifs : la transmission et l'exercice du métier, et qu'il subordonne le premier au second. Les étudiants ne sont jamais mentionnés. Notons qu'il a obtenu son titre d'éducateur dans les anciennes écoles régionales et non à l'Université.

Tableau 33 : Grille d'analyse du schéma narratif 6 Formateur occasionale 6-

| Situation initiale | Bouversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|---|--|--|---|---|
| <i>Ho fatto l'educatore nelle prime comunità italiane per tossicodipendenti. Insegnavo pedagogia nelle scuole di formazione che gestivano la formazione di base .</i> | <i>Implicite: fermeture des écoles régionales et passage de la formation des éducateurs à l'Université</i> | <i>Sono diventato professionista staò del settore in quanto mi occupo di supervisione educativa e della formazione permanente degli educatori,</i> | <i>Per quanto riguarda la formazione di base c'è una valenza soggettiva, in quanto data la mia età e storia mi legano alle radici della professione</i> | <i>C'è un sapere, fatto di pensiero, esperienza, riflessività, che cresciuto all'esterno del mondo accademico è importante che trovi un posto riconoscibile e riconosciuto.</i> |

L'histoire du formateur occasionnel 6 est celle d'une reconversion professionnelle. La situation initiale en accordéon est aussi un élément d'auto-légitimation puisqu'il a été éducateur dans les premières structures pour personnes toxicomanes et enseignant dans les anciennes écoles de formation. À la fermeture des écoles régionales (bouleversement implicite), il est devenu un "*professionista*" (professionnel) de l'analyse des pratiques et de la formation continue (transformation). Un élément symbolise la continuité de son parcours (rétablissement) : la "*formazione di base*", dont il a accompagné l'évolution depuis les anciennes écoles de formation jusqu'à l'université actuelle, et à laquelle il s'identifie : « mon histoire et mon âge me lient aux racines de la profession ». Comme dans la plupart des récits, l'analyse de son apport spécifique qu'il présente comme « un savoir fait de pensée, expérience et réflexion qui s'est construit à l'extérieur du monde académique » tient lieu à la fois d'adjuvant au plan actanciel et d'auto-légitimation au plan argumentatif. La suite de la phrase esquisse le combat qu'il mène pour faire accepter son savoir d'expérience dans le monde universitaire dans lequel « il est important qu'il trouve une place reconnaissable et reconnue ». Son récit ne contient aucune référence aux contenus de formation. Il persiste sans succès à imposer sa propre conception. La situation finale est décevante : il n'a toujours pas trouvé sa place dans la formation.

Tableau 34 : Grille d'analyse du schéma narratif 6 Formateur occasionnel 7-.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--|---|---|---|---|
| <i>Ho iniziato ad insegnare alla scuola per educatori nei corsi di riqualifica</i> | <i>Ho partecipato al bando per il tutoraggio dei tirocini e l'ho vinto.</i> | <i>Ho fatto una certa resistenza all'inizio, mi sembrava che l'Università non fosse il contesto giusto per la formazione degli educatori,</i> | <i>Ma mi sono dovuta ricredere e ho partecipato con entusiasmo alla creazione di un percorso di tirocinio integrato il più possibile con le attività teoriche</i> | <i>Sono convinta che studiare, riflettere (sul proprio lavoro, su se stessi in relazione all'oggetto di lavoro, etc) e aggiornarsi dovrebbero essere obblighi professionali perché il lavoro dell'educatore è complesso e richiede competenza e consapevolezza.</i> |

La formatrice occasionnelle 7, était formatrice dans les anciennes écoles de formation (situation initiale). Comme beaucoup d'autres, elle a participé à la sélection universitaire pour devenir formateur (bouleversement). La transition (transformation) n'a pas été évidente. Elle avoue avoir fait au début « une certaine résistance, car pour moi l'Université n'était pas le lieu pour former les éducateurs » et avoir « dû revenir sur son opinion ». Ce témoignage est remarquable car c'est le récit d'une conversion. L'argumentatif devient l'objet même de la quête narrative : la narratrice nous explique comment elle est parvenue à se convaincre que le passage de la formation à l'université n'était pas une catastrophe. Elle a su changer d'avis et

« participer activement à la création d'un parcours de stage intégré le plus possible aux activités théoriques » (rétablissement). Elle est maintenant convaincue qu'« étudier, réfléchir et se recycler devraient être des obligations professionnelles, car « le travail d'éducateur est complexe et réclame compétence et prise de conscience » (situation finale). Ce faisant elle généralise à l'ensemble de la profession son schéma actanciel personnel.

Les narrateurs devaient à la fois se raconter en peu de lignes et justifier l'implication dans la formation des éducateurs. Certains narrateurs ont divisé la réponse en deux, en commençant par la biographie et en terminant par la justification, la plupart les ont entrecroisées. Tous ont utilisé des éléments biographiques, émotionnels et rationnels pour légitimer leur présence et leur statut. Les différences de contenu s'expliquent par la situation antérieure : les universitaires montrent qu'ils outillent la réflexion professionnelle, les professionnels qu'ils facilitent l'articulation avec la réalité du terrain. Pour tous, le passage de la formation à l'Université constitue le bouleversement, et l'adaptation au nouveau métier de formateur, et/ou à la nouvelle structure de formation, la transformation. Ils ont dû s'approprier leur nouvelle fonction (rétablissement), puis définir leurs propres objectifs et s'intégrer (ou pas) dans l'institution (situation finale). Ces invariants nous ont aidé à mieux comprendre l'importance du passage de la formation des écoles régionales à l'Université et ses conséquences sur la perception de la profession d'éducateur par les formateurs.

5.2.2 Analyse des résultats des formateurs permanents et des formateurs occasionnels français

Comme pour l'échantillon italien, nous présenterons dans un premier temps l'analyse statistique du lexique des autobiographies, et dans un second temps l'analyse du discours à partir du schéma narratif, du schéma actanciel et du schéma argumentatif.

5.2.2.1 Analyse de discours

Pour l'analyse lexicométrique nous avons procédé comme pour les récits des formateurs italiens. Dans un premier temps, nous avons analysé le lexique dans sa globalité, avec un nuage de mots (schéma 36) et une CHD (schéma 37). Dans un deuxième temps, nous avons réalisé l'analyse par statut (formateur permanent/formateur occasionnel) des mots-clés significatifs ressortant de la CHD (graphique 23). À la différence de l'échantillon italien, nous

avons pu travailler sur une quantité de texte plus importante et découvrir ainsi des pistes de réflexion supplémentaires :

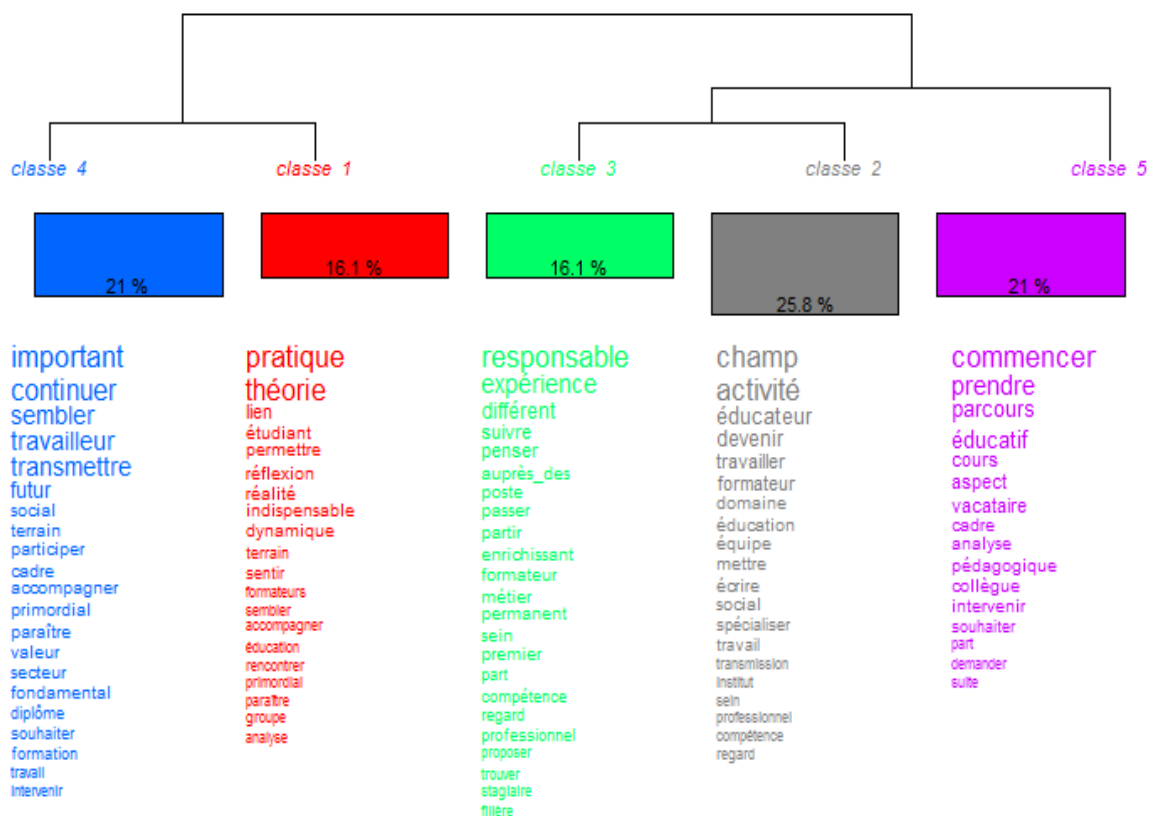
Schéma 36 : Nuage de mots des autobiographies raisonnées françaises : formateurs permanents et formateurs occasionnels.



Le nuage de mots représente, de manière sommaire, l'usage et la fréquence d'utilisation des mots pleins. Dans le cas français, les mots qui occupent le centre de la figure et ont la plus grande fréquence d'utilisation sont "formation", "éducateur", "professionnel" et "pratique". Viennent ensuite "formateur", "métier", "connaissance" et "terrain". Un premier décodage nous montre d'une part que le mot "formation", polysémique fait la jonction entre le métier et l'université comme le rappellent "étudiant", et plus discrètement "diplôme". Tous les autres mots ont une forte connexion avec les savoirs d'expérience. Les termes comme "théorie", "transmission" ou "apprentissage", sont relégués à la marge. C'est la preuve, qui va être confirmée par la CHD, de la présence massive d'un discours expérientiel véhiculé par l'ensemble des formateurs, parfois au détriment des savoirs théoriques.

D'ailleurs, le terme "compétence", qui devrait normalement synthétiser l'articulation entre les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience est ici positionné à l'extrême nord du cercle, ce qui signifie une utilisation rare de la notion de la part des personnes interrogées. Un autre aspect qui attire notre attention est l'utilisation très marginale du mot "identité", ce qui contredit l'importance de cette notion dans les référentiels de formation et dans le discours des formateurs.

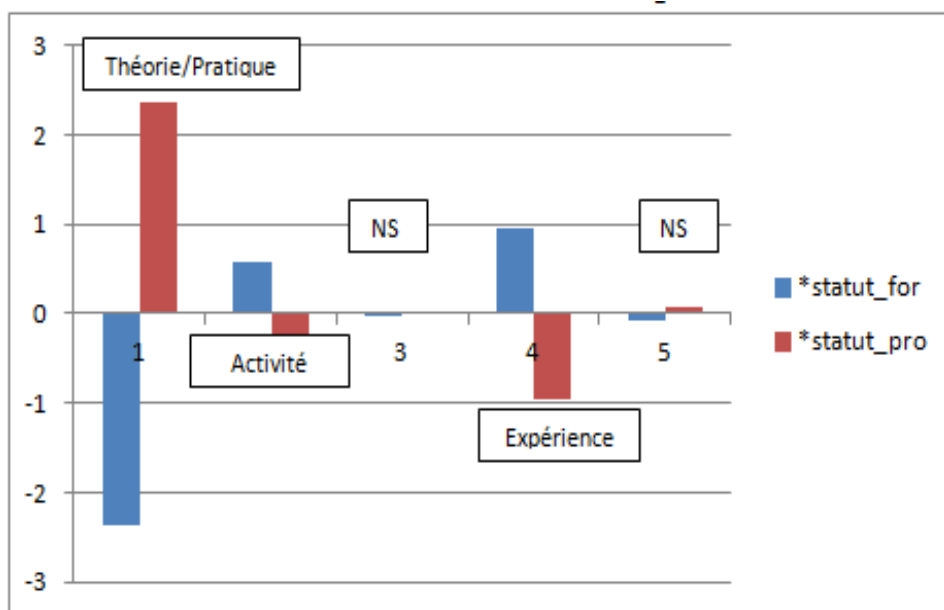
Schéma 37 : CHD des autobiographies raisonnées françaises : formateurs permanents et formateurs occasionnels.



La CHD du discours des formateurs du schéma 37 montre la prédominance lexicale de trois classes : la classe 4, caractérisée par un groupe de mots liés entre eux : "important", "continuer", "transmettre", la classe 1, qui met en exergue le binôme "pratique-théorie" et la classe 5 caractérisée par le mot "commencer". Si on considère les mots prédominants dans la classe 4, on observe que le mot "important" est associé dans le discours des formateurs à la "transmission", transmission qui se fait dans une perspective moins de changement que de continuité. En tête de la classe 1, l'ordre des termes "pratique-théorie" traduit le passage d'un système pédagogique applicationniste "théorie-pratique" à un système basé sur la pratique réflexive. Pour les formateurs, la pratique prime sur la théorie ou, en tout cas, est porteuse du sens du métier.

Mais si l'on passe à une analyse plus fine, par classe et statut (graphique 23), on comprend que ce renversement se trouve beaucoup plus dans le discours des formateurs occasionnels (en rouge, codés Pro) que dans celui des formateurs permanents (en bleu codé For).

Graphique 23 : Analyse des CHD des autobiographies raisonnées françaises par classe et par statut.



Dans ce graphique, nous constatons qu'il existe une répulsion très forte entre le binôme "théorie-pratique", quel que soit l'ordre de ces deux termes, qui caractérise la classe 1 et "expérience" qui caractérise la classe 3 de la CHD. L'emploi de l'expression "théorie-pratique" est utilisé par les professionnels et le mot "expérience" se retrouve davantage dans l'univers lexical des formateurs permanents. Ce dernier élément a de quoi surprendre, car on s'attendrait plutôt à ce que ce mot appartienne au lexique des formateurs de terrain, qui sont censés avoir des savoirs d'expérience. Dans notre synthèse de fin de partie, nous reviendrons sur ce paradoxe typique de la formation française, pour l'éclaircir.

5.2.2.2 Analyse du discours

En France, à notre demande de récit autobiographique, nous avons eu 7 réponses de formateurs permanents et 9 réponses de formateurs occasionnels, dont 7 exploitables. Pour faciliter la comparaison avec l'échantillon italien qui ne comportait que 3 formateurs, nous avons décidé d'utiliser les 3 témoignages qui nous paraissaient les plus propices à la comparaison. L'analyse a été faite selon la même procédure. Nous avons gardé l'identifiant utilisée dans la présentation de l'échantillon et dans les annexes afin de permettre le lien avec les caractéristiques socio-démographiques présenté dans le IV chapitre¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Cf. tableaux 8 et 9.

Tableau 35 : Grille d'analyse du schéma narratif 6 Formateur permanent 1 6.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--|--|--|--|--|
| <p><i>Après une activité de professeur en Philosophie, Je découvre le métier d'éducateur au sein d'une MECS. Je travaille pendant dix ans dans l'éducation spécialisée</i></p> | <p>Implicite : recrutement en tant que formateur</p> | <p><i>et je suis devenu formateur en 2001.</i></p> | <p><i>Au carrefour de l'enseignement (mon premier choix professionnel) et de l'éducation spécialisée (mon deuxième choix professionnel). Le travail du formateur regroupait un nombre important de caractéristiques qui m'intéressent toujours</i></p> | <p><i>Le formateur en travail social participe à un champ d'activité dont le sens politique (lié à la place de la personne dans la polis) est historiquement fondamental. Il est aujourd'hui devenu indispensable.</i></p> |

La situation initiale du formateur permanent 1 est une structure en "accordéon" qui condense plusieurs épisodes de la biographie : professeur de philosophie – ce qui présuppose une formation universitaire en philosophie –, découverte du métier dans une MECS, et éducateur pendant 10 ans. Cette énumération a une double fonction d'information et d'autolégitimation à laquelle nous avons déjà été habitués par les récits italiens. On ne sait pas comment s'est effectué son recrutement (bouleversement implicite) mais il est devenu formateur (transformation).

Sans surprise, le rétablissement est marqué par la prise de conscience de la permanence de son identité au sein même de son changement de statut. Il puise dans son ancienne compétence d'enseignant de philosophie en la combinant avec son expérience de terrain pour enseigner en formation. Ce qui explique sans doute qu'il accorde une valeur presque accidentelle à la découverte de ce qui fut son métier pendant 10 ans.

La synthèse de ses deux expériences professionnelles au service de sa fonction présente (situation finale) se manifeste encore dans la façon dont il insiste sur le sens politique du travail social, en se référant à la polis grecque. Ce faisant, comme beaucoup de formateurs occasionnels italiens, il généralise à l'ensemble de la profession son propre schéma actanciel.

Tableau 36 : Grille d'analyse du schéma narratif 6 Formateur permanent 4 6.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--|--|---|--|--|
| <i>J'ai commencé à intervenir en qualité de formatrice vacataire sur un cours magistral en remplacement en urgence d'un intervenant.</i> | <i>Au bout de deux ans de vacances, un poste s'est libéré sur le département Éducation spécialisée et le responsable de la pédagogie m'a proposé de déposer ma candidature. J'ai ainsi été recruté sur un poste de</i> | <i>formatrice permanente sur le département Éducation Spécialisée</i> | <i>Intervenir dans la formation des professionnels de terrain afin de transmettre une compréhension et une connaissance des fonctionnements psychiques. La transmission est pour moi une démarche éthique qui m'a été inculqué par mon environnement familial.</i> | <i>Penser l'appropriation des connaissances fut une seconde étape dans l'apprentissage de ce métier de formateur</i> |

L'autobiographie de la formatrice permanente 4 illustre la transition presque naturelle en France du statut de formateur occasionnel à celui de formateur permanent. En Italie, cette passerelle ne serait absolument pas envisageable compte tenu de la rigidité statutaire. On ne devient pas professeur universitaire simplement parce qu'on est professionnel. Dans la description de sa situation initiale, la formatrice met en valeur le service rendu (remplacement en urgence) et la compétence exercée (un cours magistral), ce qui relève en même temps de la mise en place de la situation narrative et de l'argumentaire d'auto-légitimation. Deux ans plus tard, elle est recrutée (bouleversement) sur la base de l'évaluation implicite de ses services, et devient formatrice (transformation). La recherche de continuité dans l'image de soi caractéristique du rétablissement passe par l'affirmation de valeurs qui remontent à l'enfance.

Dans sa conclusion, elle revient sur sa reconversion en formatrice et explique qu'elle s'est faite en deux temps, l'un consacré à l'appropriation des contenus à enseigner, l'autre à la façon de les faire passer (« penser l'appropriation des connaissances »). La situation finale est une fin ouverte, sur un métier toujours à apprendre.

La phrase « Transmettre une compréhension et une connaissance des fonctionnements psychiques » décrit le rétablissement favorisé par la mission dont la formatrice se sent investie (destinateur interne actanciel). Mais elle donne aussi une information sur la compétence de la formatrice à reconnaître les besoins des futurs professionnels et à y répondre, ce qui est un argument d'auto-légitimation plutôt rationnel qu'émotionnel. On devine aussi qu'elle s'est spécialisée dans la psychologie.

Tableau 37 : Grille d'analyse du schéma narratif 6 Formateur permanent 6 6.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--|--|--|--|--|
| <i>J'étais éducatrice spécialisée en circonscription d'action sanitaire et sociale et travaillais étroitement avec les assistants sociaux.</i> | <i>Ayant effectué ma formation au sein d'un institut prônant la transversalité entre tous les acteurs sociaux je me suis vite rendu compte que ce n'était pas le cas ici, dans mon Institut de formation</i> | <i>J'ai repris des études en fac de psycho et j'ai obtenu un DU en systémie.</i> | <i>J'ai alors postulé (1993) pour un poste de formateur avec l'intention de défendre les valeurs de transversalité entre les filières.</i> | <i>Je pense sincèrement qu'il faut continuer dans ce sens afin de partager et mutualiser les compétences même si cela demande un gros travail au niveau de l'organisation. Je suis convaincue que les échanges sont primordiaux pour le travail social. Ne dit on pas du dialogue naît la lumière?</i> |

L'autobiographie de la formatrice permanente 6, tranche avec toutes celles examinées jusqu'à présent parce qu'elle n'est pas centrée sur l'entrée dans l'institut de formation, mais sur une reprise d'études. C'est elle qui lui a permis de quitter le terrain (rétablissement) et d'obtenir son poste de formatrice (situation finale). La situation initiale en accordéon condense trois étapes : formation « dans un institut prônant la transversalité », pratique professionnelle dans l'action sanitaire et sociale, et entrée dans un autre institut comme formatrice permanente. Au croisement du schéma narratif, du schéma actanciel et du schéma argumentatif, on trouve les diplômes : moteur du rétablissement, adjuvant qui permet d'obtenir le poste et argument dont elle a eu besoin pour se légitimer d'abord à ses propres yeux, et la conviction que la transversalité est un élément central de la formation et du métier, conviction qu'elle tente de nous faire partager avec l'interrogation rhétorique finale. De même que dans l'échantillon italien, les autobiographies des formateurs occasionnels proposent des témoignages de nature sensiblement différente.

Tableau 38 : Grille d'analyse du schéma narratif 6 Formateur occasionnel 2 6.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--|---|---|---|--|
| <i>Ancien étudiant, j'ai exercé dans des fonctions multiples d'éducateur et de directeur d'établissement social dans le domaine éducatif, de l'insertion à la politique de la ville.</i> | <i>Sous la responsabilité des formateurs permanents</i> | <i>je donne des cours sur la filière sociale, éducative et de cadres.</i> | <i>Mon engagement dans la formation me permet de faire profiter les étudiants du lien théorie mais surtout pratique, élément indispensable pour la conceptualisation.</i> | <i>Cela me permet également de garder le lien avec les étudiants et d'approfondir mes compétences. Élément riche pour moi mais surtout bénéfique aux futurs professionnels, qui seront confrontés après la formation et l'obtention de leur diplôme, à la réalité du monde en « entreprise » et en situation pratique.</i> |

La situation initiale du formateur occasionnel 2 condense ses études, son expérience d'educateur et sa responsabilité de directeur d'établissement social, informations narratives qui sont aussi des arguments d'auto-légitimation.

Il donne des cours comme formateur occasionnel (transformation) « sous la responsabilité de formateurs permanents », c'est que ceux-ci l'ont recruté (bouleversement). Il justifie sa place dans la formation (rétablissement) en défendant de façon subtile l'importance de la pratique, non comme contrepoids à la théorie (argument habituel) mais comme moteur de la conceptualisation (contre-argument). En guise de bilan (situation finale), il n'hésite pas à dire que ses étudiants s'enrichissent plus que lui.

Tableau 39 : Grille d'analyse du schéma narratif ó Formateur occasionnel 3 ó.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--|---|--|---|---|
| <i>J'ai commencé à intervenir en tant que vacataire sur les jurys (écrits et oral) des sélections d'entrée en formation éducative.</i> | <i>Le même collègue qui m'avait mis en lien avec l'institut, devenu formateur, m'a un jour contacté pour corriger des écrits d'un domaine de formation. C'est logiquement que j'ai répondu favorablement.</i> | Implicite : il est devenu formateur occasionnel | <i>Cette demande a été le point de départ d'un investissement grandissant en direction de la formation.</i> | <i>J'ai donc élargi mon champ d'intervention à un autre domaine de compétence ce qui m'a entre autre permis d'avoir une vision plus large sur la formation dispensée.</i> |

Le formateur occasionnel 3 a commencé par participer aux jurys de sélection d'entrée en formation (situation initiale). Grâce à un collègue devenu formateur ó nous renvoyons ici à notre analyse sur les formateurs permanents ó il a été invité à devenir intervenant (bouleversement).

Le mot "logiquement" montre combien le mécanisme de cooptation qui va faire de lui un formateur (transformation présumée ici) lui semble naturel. Pas la moindre allusion à l'expérience du métier ni à des études qui légitimeraient sa position. Le rétablissement ne parle pas d'efforts d'adaptation mais d'un « investissement grandissant » qui paraît surtout quantitatif. L'argumentaire est uniquement basé sur les services rendus et reconnus, il n'est question ni des contenus ni des étudiants, ni même de son expérience professionnelle.

Tableau 40 : Grille d'analyse du schéma narratif ó Formateur occasionnel 4 ó.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|---|--|--|--|--|
| <i>Après une quinzaine d'années d'expérience dans le domaine de l'Éducation Spécialisée</i> | <i>Il me paraissait important de pouvoir transmettre mon « savoir-faire » aux étudiants en formation</i> | <i>Alors que ce qui me semblait être mon domaine de prédilection, c'est à dire le parcours du délinquant et la prise en charge des mineurs, à l'heure actuelle je me retrouve à dispenser des cours sur l'analyse systémique et l'accompagnement des familles.</i> | <i>Mon intervention auprès des étudiants s'avère donc être diversifiée, mais toujours en lien avec ma pratique professionnelle</i> | <i>Être formateur c'est continuer à faire du lien entre la théorie et la pratique et participer à l'évolution du métier.</i> |

Le formateur occasionnel 4 commence sa narration en citant sa longue expérience en tant qu'éducateur (situation initiale). Il se positionne comme détenteur d'un savoir-faire de terrain (adjuvant actanciel et argument d'autolégitimation) qu'il désire mettre à la disposition des étudiants. Ce désir est le facteur du bouleversement de son schéma narratif, et prouve qu'il agit à la fois comme sujet et comme destinataire interne du schéma actanciel. Revenant sur sa transformation, il s'étonne de l'écart qui existe de prime abord entre les thèmes de ses deux champs d'intervention, ce qui est aussi une façon indirecte de mettre en valeur sa polyvalence et sa capacité d'adaptation. Il retrouve son équilibre en subordonnant ses interventions de formateur à sa pratique professionnelle (rétablissement). Son bilan (situation finale narrative et destinataire interne actanciel), le montre en train de « participer à l'évolution du métier »; « en continuant à faire du lien entre théorie et pratique ».

Tableau 41 : Grille d'analyse du schéma narratif ó Formateur occasionnel 5 ó.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|---|---|---|--|--|
| <i>Étant éducatrice spécialisée de formation Je trouvais intéressant voire primordial de demeurer sur une dynamique théorique</i> | <i>implicite elle a eu l'occasion de poser sa candidature</i> | <i>implicite elle est devenue formateur occasionnel</i> | <i>L'aspect de la transmission du savoir, de l'expérience concrète, me paraissent aussi très importantes et nécessaires.</i> | <i>Le lien théorie / pratique pour les étudiants me semble être indispensable. Pour la formation qui n'en est que plus riche</i> |

Le récit de la formatrice occasionnelle 5 fait plus de place à l'explicatif- argumentatif qu'au narratif. Dans la situation initiale, le participe présent "étant" à valeur explicative suggère que le fait de devenir formatrice de terrain s'inscrit dans une logique "naturelle", celle de la dynamique entre pratique et théorie. Si le bouleversement et la transformation sont implicites,

c'est qu'ils renvoient au processus de cooptation habituel. C'est donc le fil rouge de la dynamique théorie-pratique qui assure la continuité entre la situation initiale et le rétablissement, où elle attribue la même importance au "savoir" et à "l'expérience concrète" dans la "transmission", et avec la situation finale, où elle affirme l'intérêt du lien théorie-pratique pour les étudiants. Le seul argument qui fonde cette affirmation réitérée est l'argument d'autorité, la sienne, d'abord comme formatrice puis comme formatrice.

Tableau 42 : Grille d'analyse du schéma narratif 6 Formateur occasionnel 6 6.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|---|---|---|---|--|
| <i>J'ai commencé par faire des sélections d'éducateurs spécialisés pour entrer en formation</i> | <i>j'ai sympathisé avec des formateurs, qui m'ont proposé d'intervenir en tant que vacataire.</i> | Implicite : Il est devenu formateur. | <i>Je trouve ces interventions très enrichissantes et de participer aux divers formations me permette d'être plus efficace.</i> | <i>Je suis pluridisciplinaire et donc je pense pouvoir apporter un autre regard sur le métier d'éducateur.</i> |

Très proche du récit du formateur occasionnel 3 6 la situation initiale est la même 6, celui du formateur occasionnel 6 pratique aussi l'ellipse sur l'entrée dans la formation, et pour la même raison : elle lui semble aller de soi ; il a répondu à une proposition faite par des amis. S'il y a transformation, c'est du statut, pas de la personne. Toutefois, à la différence du 3, il esquisse une tentative d'auto-légitimation. La variété et le nombre de ses interventions lui ont permis « d'être plus efficace » (rétablissement), lui conférant une capacité d'intervention « pluridisciplinaire » qui fait sa différence (situation finale).

Tableau 43 : Grille d'analyse du schéma narratif 6 Formateur occasionnel 7 6.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--|--|--|---|---|
| <i>C'est tout d'abord transmettre un métier et ses valeurs qui m'ont poussé à accompagner des stagiaires sur le terrain.</i> | <i>C'est dans ce cadre que j'ai participé à des réunions d'information sur la formation en travail social.</i> | Implicite elle est entrée dans la formation | <i>Le travail de réflexion concernant l'adéquation entre la théorie et la pratique m'interpelle particulièrement Il s'agit de transmettre un savoir allié à des connaissances pratiques, techniques, pédagogiques. Apprendre à réfléchir, à se construire une identité professionnelle.</i> | <i>D'un point de vue personnel, l'accompagnement de jeune professionnel me demande de rester constamment en alerte, de me remettre en question sur mes propres pratiques.</i> |

Dans sa situation initiale, la formatrice occasionnelle 7 intervient comme référent de stage, donc pas directement dans la formation, poussée par la volonté de transmettre de métier, ce qui peut être considéré comme un premier épisode embryonnaire de sa carrière de formatrice.

C'est une réunion d'information (bouleversement) qui lui a donné envie d'entrer dans la formatrice. Bien que ce processus soit plus ouvert que la cooptation individuelle, il provoque le même effet sur le discours, celui de l'implication de la transformation. Selon un schéma déjà observé dans les récits précédents, les valeurs qui ont poussé au premier engagement assurent la continuité avec le second (rétablissement). Nous assistons toutefois à un retournement de situation car la professionnelle, qui a basé sa légitimité de formatrice sur les valeurs et l'engagement, évoque l'importance des « savoirs alliés à des connaissances pratiques, techniques et pédagogiques », sans pour autant dire qui doit transmettre ces savoirs. Son bilan (situation finale) insiste sur l'intérêt de sa pratique de formatrice pour son activité d'éducatrice, car cela l'oblige à « remettre en question ses propres pratiques ». Du fait de son double engagement, le formateur occasionnel développe deux schémas actanciels parallèles, celui du formateur et celui du praticien. Ici on a l'impression que le second sert surtout à trouver un second souffle pour mener à bien le premier.

Tableau 44 : Grille d'analyse du schéma narratif 6 Formateur occasionnel 9 6.

| Situation initiale | Bouleversement | Transformation | Rétablissement | Situation finale |
|--|---|--|--|---|
| <p>À la suite de mon « entrée dans le champ du social », j'ai suivi une formation d'éducatrice spécialisée</p> | <p>Il m'a semblé bien vite évident que ma pratique de terrain en tant qu'éducatrice devait s'enrichir d'autres apports théoriques afin de pouvoir jongler entre la pratique et la théorie dans un souci de ne pas risquer de « m'essouffler » sur le terrain.</p> | <p>En intervenant auprès des différentes filières de l'institut, j'ai pu ainsi faire ressortir l'essence même d'un métier, complexe mais enrichissant.</p> | <p>Dans cette alternance, en tant que formatrice vacataire, j'ai pu ainsi mettre mes compétences personnelles et professionnelles au service d'une transmission pour les étudiants en formation.</p> | <p>Il me semble aussi que c'est, de fait, un acte de militantisme dans lequel j'ai toujours été engagée, tout au long de mon parcours de vie.</p> |

Dans la situation initiale de la formatrice occasionnelle 9 l'« entrée dans le champ du social » précède la formation professionnelle. Cette formation sur le tas a creusé un déficit en connaissances théoriques durement ressenti par la narratrice qui constitue le motif du bouleversement. Ici comme dans le récit précédent, la participation à la formation est conçue à la fois comme un apport mais aussi une façon d'assurer un second souffle à une pratique professionnelle ronronnante. On retrouve dans la transformation un trait déjà observé chez les formateurs 3 et 6 : la diversité des interventions « auprès des différentes filières de l'institut », argument d'auto-légitimation. Le rétablissement insiste sur l'importance de l'alternance entre la formation et la pratique professionnelle, autre trait commun aux formateurs occasionnels, et la situation finale met en avant l'argument émotionnel du militantisme, qui devient ainsi l'objet unifiant des deux schémas actanciels.

5.3 SYNTHÈSE DES RESULTATS

Il s'agit maintenant de fixer un certain nombre de points qui nous semblent stratégiques pour la validation de notre hypothèse de recherche. Nous avons constaté que pour les étudiants, l'engagement dans le métier est la résultante de plusieurs facteurs d'ordre personnel qui sont étroitement connectés entre eux. L'aspect idéologique, politique, et la conviction personnelle déterminent une représentation éthique qui fonde le choix de devenir un éducateur. Nous pouvons aussi affirmer que, pour les étudiants italiens et français, la dimension de l'engagement dans le métier est profondément liée à la dimension morale, sous forme de choix, militance politique, ou convictions plus larges. Nous avons établi que la formation se fonde certainement sur l'acquisition de savoirs théoriques, mais que ceux-ci ne prennent sens que lorsqu'ils sont confrontés à la pratique. On a vu que pour les étudiants en formation, l'appropriation du métier se réalise surtout pendant les stages. C'est la confrontation au terrain qui permet de forger les premières esquisses d'une identité professionnelle en devenir.

La rencontre du terrain est également responsable de la "démystification" du métier, autrement dit, du passage du monde de l'idéal à celui de l'éducateur héros, de l'éducateur animateur, l'éducateur humaniste, l'éducateur soixante-huitard, de l'éducateur "baba cool" à celui du quotidien de la pratique. Nous avons compris que cette phase ne se réalise pas au même moment pour les deux pays : les idéaux-types élaborés (schéma 18 et schéma 27), nous ont clairement indiqué que si, pour l'échantillon italien, cette "démystification" se situe au moment du premier stage, en début de deuxième année, la première fois qu'ils sont en contact du terrain ; pour l'échantillon français, elle intervient de le début de la formation grâce aux formateurs qui déconstruisent d'emblée la représentation mythique du métier. Mais cela dépend aussi du lieu dans lequel la formation se réalise. En Italie, la formation universitaire n'est pas uniquement dédiée aux éducateurs. Les cours disciplinaires, donnés par des formateurs qui n'enseignent pas seulement à des éducateurs, sont généralistes et abordent très peu la complexité du métier. En revanche, en France, dans les écoles professionnelles dédiées au travail social, la complexité du métier est évoquée d'emblée. Cela permet aux étudiants de ne pas être surpris au moment des stages.

Nous avons également commencé à comprendre que le lien "théorie-pratique" à la base du modèle pédagogique de l'alternance est beaucoup plus centré sur la pratique que sur les savoirs théoriques. D'ailleurs, nous avons remarqué un processus similaire en ce qui concerne

l'identité européenne de l'éducateur. Dans un premier temps, les étudiants ne sont pas réticents à l'idée de cette identité, au contraire, ils semblent plutôt fascinés par cette éventualité. Nous sommes ici dans la phase du "mythe". Cela dit, la plus grande partie des étudiants dans les deux pays précise que, dans la réalité, cette idée reste une utopie. Une des raisons de cette "démythification" réside dans le constat qu'il existe une forte méconnaissance de la profession dans leur propre société. Ce constat pourrait donc nous amener à considérer que si une profession n'est pas reconnue dans un pays, la question d'une identité transnationale ne sera pas jugée prioritaire. Lorsqu'ils se sentent ni connus ni reconnus dans leur propre société, les professionnels imaginent mal en affronter un autre.

En ce qui concerne les acteurs de la formation, l'analyse lexicométrique nous a aidé à comprendre quelle influence les formateurs ont sur les processus de construction de l'identité professionnelle. Nos différents protocoles d'analyse nous ont montré qu'en Italie, comme en France, le discours sur la profession est différent en fonction du statut du sujet narrateur. En Italie, le discours sur le métier d'éducateur diffère selon qu'on est formateur permanent ou formateur occasionnel. Le mot "identité" est très peu utilisé par l'ensemble des formateurs. Or, si cela peut sembler logique pour des professeurs d'Université, c'est moins compréhensible pour les formateurs occasionnels qui, rappelons-le, sont tous éducateurs en activité. Pour mieux comprendre cet élément, il va falloir attendre l'analyse des données produites par l'observation des pratiques éducatives en institution, qui montreront que le terme "opérateur" phagocyte en les recouvrant l'ensemble des identités professionnelles et des spécificités de chaque métier.

En Italie, les savoirs académiques et les savoirs expérientiels sont complémentaires mais distincts. Les étudiants ont donc la possibilité de repérer plus clairement les compétences de chaque acteur de la formation. Le modèle de l'alternance intégrative entre savoirs et savoirs d'expérience est ici réalisé par l'étudiant, qui fait une synthèse de ces deux aspects. Dans le système italien, la répartition entre les différents intervenants est claire. Des formateurs académiques on attend des savoirs théoriques et des formateurs occasionnels des savoirs expérientiels. Aucune ambiguïté n'est possible.

La situation est complètement inverse en France. La formation française est de type professionnel. En France, avant 2007, pour devenir formateur permanent, il était obligatoire d'avoir le diplôme d'éducateur, cinq ans d'expérience sur le terrain et un diplôme de niveau

Master, avec une possibilité de dérogation sur un des trois critères d'embauche. Par conséquent, certains éducateurs expérimentés sont devenus formateurs sans avoir forcément un titre universitaire. Avant la réforme de 2007, ceci ne posait pas de problème majeur. Au contraire, un formateur expérimenté semblait mieux pouvoir garantir l'articulation entre théorie et pratique à la base du modèle pédagogique de l'alternance. Depuis 2007, le passage de la formation d'éducateurs au modèle par compétences a renforcé la séparation entre savoirs théoriques et savoirs d'expérience. L'analyse du lexique des autobiographies professionnelles a montré que pour certains formateurs, notamment les formateurs occasionnels, savoirs théoriques et savoirs expérientiels sont parfois confondus. Dans le cas français, nous n'avons pas une nette séparation des discours sur la profession, ce qui pose deux types de problèmes : premièrement, les étudiants n'ont pas la possibilité de repérer clairement les compétences de chaque acteur de la formation ; deuxièmement, on risque un chevauchement expérientiel entre anciens éducateurs devenus formateurs permanents et dont la perception du métier n'a pas été actualisée et formateurs occasionnels, au détriment aussi bien des savoirs théoriques que des savoirs d'expérience.

L'analyse du discours des autobiographies raisonnées a apporté d'autres éléments de réflexion. Globalement, nous avons déterminé que pour tous les formateurs italiens, l'élément de rupture, le bouleversement est le passage de la formation des éducateurs des écoles régionales à l'Université, et la transformation, l'adaptation à la nouvelle situation qui s'en est suivie. C'est un rapport de cause à effet. Même rupture, même effort d'adaptation, mais situations différentes selon le statut. Pour la plupart des formateurs universitaires, ce changement a été l'occasion de faire connaissance la profession d'éducateur. Pour les professionnels et en grande partie formés dans les écoles régionales, il a signé une perte de la spécificité du métier. Titulaires d'une chaire universitaire en fonction de leur matière d'enseignement, qui n'est pas un savoir exclusivement destiné aux éducateurs, les formateurs permanents italiens enseignent dans d'autres départements universitaires, à d'autres étudiants du secteur pédagogique ou sanitaire. Aucun d'eux n'a un diplôme d'éducateur. La conséquence directe est double : d'une part, les cours ne sont pas calibrés sur la profession et, d'autre part, il n'y a pas de réelle connaissance des attendus du métier. La présence des professionnels dans les processus de formation est un facteur important de rééquilibrage pédagogique. Quand on lit les récits des formateurs occasionnels, dont la plupart proviennent des anciennes écoles régionales, on voit que, pour beaucoup d'entre eux, l'enseignement est

une modalité de transmission du métier. Beaucoup soulignent la nécessité de construire une culture et une identité de métier.

En revanche, en France, nous remarquons que la grande majorité des formateurs a une expérience antérieure dans le travail social, ce qui pourrait sembler, dans un premier temps, un avantage. À mieux regarder, nous avons déjà évoqué la "perméabilité" entre la fonction de formateur, qui doit apporter les savoirs théoriques, et la fonction de formateur occasionnel, qui doit apporter les savoirs pratiques. En réalité, nous avons vérifié que le discours véhiculé par les formateurs permanents et les formateurs occasionnels français est davantage centré sur l'aspect pratique que sur les apprentissages théoriques. En France il existe une cooptation informelle des formateurs occasionnels, souvent des anciens collègues de travail des formateurs permanents. Ce phénomène est apparu clairement dans l'analyse des récits de l'ensemble des formateurs. Nous avons aussi repéré que souvent les formateurs permanents sont devenus tels après avoir été formateurs occasionnels. Nous pouvons ainsi déterminer une trajectoire professionnelle continue. C'est exactement ce qui, selon nous, met la complémentarité des savoirs en danger. Le formateur permanent est enclin à se servir de ses souvenirs d'éducateur sans les étayer théoriquement, et, inversement, le formateur occasionnel à théoriser sa pratique sans forcément détenir des connaissances théoriques sur l'action. L'inversion des rôles ne renforce donc pas le lien théorie-pratique, elle l'affaiblit. L'apprentissage de la profession risque d'être fortement déséquilibré en faveur de la pratique de terrain.

En Italie, les éducateurs qui souhaitent enseigner à l'Université sont soumis à une sélection par concours. Le contexte universitaire accorde beaucoup d'importance au *curriculum d'études* du candidat. Cela a un impact direct sur le discours véhiculé auprès des étudiants puisque le formateur occasionnel devient ici, temporairement, "professeur". L'analyse des récits nous montre bien ce mouvement. D'ailleurs, c'est ainsi qu'il est appelé par les étudiants. En France, nous le rappelons, le terme "professeur" n'est jamais employé pour désigner les formateurs. En Italie, le passage symbolique du statut d'éducateur sur le terrain au statut de professeur est vécu par les sujets comme une nécessité pour véhiculer un discours plus orienté sur la théorie. Dans ce contexte, l'apprentissage de la profession risque d'être fortement déséquilibré en faveur de la théorie. C'est une question de légitimité, alors qu'en France, au contraire, la légitimité du formateur permanent ou occasionnel, sans distinction, se base sur son expérience précédente en tant que travailleur social.

La construction de l'identité professionnelle dans les discours et les représentations du métier d'éducateur ont, dans les deux pays, des trajectoires qui apparemment sont très éloignées l'une de l'autre. Si l'on s'agissait de déterminer cette identité commune uniquement par les processus de la formation théorique ou par les discours des formateurs, cette convergence n'existerait pas. Par contre, en déplaçant l'analyse de la construction identitaire sur la formation par alternance sur les terrains de stage, nous avons montré que dans le discours des étudiants il existe une forte prise de conscience d'une identité de métier, basée, dans les deux pays, sur les mêmes valeurs. Pour les étudiants, l'identité professionnelle se forge plus dans les expériences de stage que dans les instituts de formation. Autrement dit, c'est dans l'action et la pratique quotidienne qui faudra chercher afin de comprendre s'il existe des traits communs propres à l'éducateur spécialisé européen.

Nous allons donc analyser les résultats des observations réalisées avec les éducateurs dans les foyers et les CAJ des deux pays pour comprendre si les pratiques et les savoirs d'action et d'expérience font apparaître une réelle convergence qui nous permettrait de vérifier et valider notre hypothèse de départ. Ceci fera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE VI : LE POINT DE VUE DES PROFESSIONNELS

Dans ce chapitre nous allons consacrer notre analyse aux protocoles de recherche réalisés sur le terrain avec l'aide des huit professionnels qui composent notre échantillon. Nous avons organisé cette partie en trois sections, selon une double logique : d'une part, nous avons opté pour une présentation qui part de notre observation, passe par le témoignage individuel des éducateurs pour arriver à la dimension collective ; de l'autre, nous avons privilégié l'analyse par secteur d'appartenance professionnelle ó handicap ou inadaptation sociale ó, à celle de la répartition par pays, car elle nous permettait de comparer directement les situations éducatives. Par conséquent, la première section sera consacrée à l'analyse des pratiques en institution, à partir des données recueillies lors des journées d'observation des activités des éducateurs et des réunions d'équipes. Dans la deuxième section, nous analyserons les réflexions sur la pratique éducative recueillies lors des entretiens sur la représentation du métier. La troisième section sera dédiée à la présentation de la réflexion collective autour des pratiques éducatives suscitée lors de la table ronde d'autoconfrontation professionnelle binationale. Sur le plan méthodologique, nous avons utilisé comme outils de décodage l'analyse de contenu ó manuelle et avec Nvivo ó, l'analyse de discours et, uniquement sur les entretiens de représentations du métier, l'analyse du discours.

6.1 DES PRATIQUES EN INSTITUTION

La première partie de l'analyse des résultats dédiés à la pratique éducative en institution débute avec les deux protocoles de recherche consacrés à l'observation directe. Le premier était consacré aux réunions d'équipe. Nous avons choisi de commencer par elles car cela nous permettait de nous présenter à l'équipe entière alors que nous avons négocié notre présence uniquement avec les directeurs et les responsables des structures. D'autre part, nous pensions qu'elles nous apporteraient des informations précises sur le contexte des situations éducatives que nous allions observer.

Avec le recul, cette précaution s'est avérée fondamentale pour la lecture des événements qui ont suivi. Nous avons postulé que l'observation des réunions pouvait aider à mieux comprendre les dynamiques internes de chaque équipe et à vérifier s'il existait des actions communes repérables afin d'en mesurer la transférabilité entre secteurs d'intervention et entre pays. Or, s'il est vrai qu'un chercheur doit être capable de revoir et ajuster ses hypothèses, les réunions d'équipe nous ont donné justement la possibilité de nous confronter à des situations

qui ne satisfaisaient pas nos hypothèses et donc au décalage entre ce que nous avons pensé trouver et la réalité des faits. Les raisons de ce décalage sont variées : des réunions parfois très techniques ou centrées sur un cas éducatif qui devait être débattu en urgence au détriment des autres points de l'ordre du jour ; une durée très variable de 1h30 du CAJ FR aux 4h30 sans pause du FA IT ; la variété des sujets traités (congés, droit du travail, projet d'établissement, programmation annuelle des activités) qui, *de facto*, a réduit l'espace de l'éducatif pur. Enfin le type d'accueil dans le collectif a été très différent selon les cas. Même si nous avons pris soin de nous présenter et de nous mettre en retrait de manière à ne pas influencer la dynamique communicationnelle, il n'empêche que la réunion d'équipe peut parfois devenir un lieu "intime", d'expression de difficultés ou de règlement de conflits et des tensions du quotidien. Certains professionnels ont donc montré une légitime réticence à notre égard. Ceci a eu un impact sur l'observation et sur les dynamiques observables. Nous nous sommes vite rendu compte que notre participation à ces réunions ne pouvait pas, sur le plan strict du recueil des données, produire des observations exploitables. De plus, à la différence des autres protocoles de recherche, nous avons fait le choix de ne pas enregistrer ni filmer les réunions. Nous ne voulions ni gêner les professionnels au vu des sujets parfois délicats traités ni perturber la dynamique naturelle de ces réunions. Par conséquent, nous avons dû écrire à la main, parfois au prix d'un conflit, notamment à quand nous écoutions en italien en essayant de retranscrire directement en français.

En revanche, cette participation nous a aidé à comprendre le contexte d'observation et à nous préparer à des situations parfois compliquées et émotionnellement fortes. Cela dit, nous avons quand même pu repérer les unités minimales qui nous ont aidé à construire notre comparaison. Compte tenu de ces considérations, nous avons décidé de regrouper réunions et journées d'observation afin de croiser les éléments observés en un seul corpus unique, tout en gardant la spécificité de chacun. L'analyse des réunions d'équipe s'est focalisée davantage sur les dynamiques des équipes, avec des observables tels que les modalités de communication et de décision, les oppositions ou les accords entre les professionnels, sans rentrer dans les situations éducatives, ces dernières étant plutôt abordées dans l'analyse des journées d'observation. En d'autres termes, vu l'impossibilité à traiter les réunions comme un corpus indépendant, nous les avons mises au service des journées observées. Ce regroupement a plutôt servi l'analyse des observations, car le problème cognitif évoqué plus haut s'est produit aussi à l'occasion de la prise de notes en français des interactions verbales en italien. Le couplage avec les réunions d'équipe nous a aidé à vérifier les informations recueillies. Nous

avons choisi d'analyser les journées d'observation au lieu d'en faire une synthèse. Nous voulions en effet garder les moments spécifiques à chaque journée et à chaque situation observée pour pouvoir affiner la comparaison. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse par pays et par secteur d'intervention.

À partir de nos notes, nous avons alterné la synthèse et la citation, et dans ce dernier cas, nous avons très peu retouché la syntaxe et l'orthographe et syntaxe, afin de laisser apparaître nos réactions, qui, pour nous, font également partie des observables. Et, pour tout dire, dans ce que peut être la capacité de restitution d'un écrit, nous avons voulu aussi amener le lecteur en voyage avec nous dans ce monde particulier et riche d'humanité. Naturellement, tous les prénoms ont été changés. Enfin, pour chaque réunion, nous avons élaboré un tableau résumant les points que nous avons estimés les plus importants pour la discussion finale de notre hypothèse de recherche.

6.1.1 L'observation dans les structures italiennes

Dans cette sous-partie, il s'agira de présenter les pratiques éducatives italiennes ; dans un premier temps, nous nous consacrerons au Centre d'Accueil de Jour (CAJ) et après nous analyserons le Foyer d'Accueil (FA). Les deux structures étudiées appartiennent à deux associations (appelées en Italie Cooperative sociali, cf 2.2.1) qui assurent la gestion des services pour le compte de la Mairie. Les renouvellements de la mission pour le CAJ sont de 20 ans. Ces deux associations sont parmi les plus importantes de la ville de Turin. Les deux services ont des missions, horaires et compositions d'équipe différents. Le CAJ est ouvert du lundi au vendredi de 8h30 à 16h et a comme mission l'accompagnement d'adultes en situation de handicap à travers des activités éducatives tout au long de la journée. Il a une habilitation pour 20 personnes. La structure est située dans un bâtiment HLM en centre-ville. La relation avec les autres habitants est positive. Le centre est fermé pendant les périodes de fêtes. L'équipe, sous la coordination d'un chef de service, un éducateur avec des responsabilités supplémentaires, est composée de 6 éducateurs et de 5 Operatori Socio-Sanitari (OSS), comparables en France aux Aides Médico-Psychologiques (AMP).

Le FA est une structure qui accueille des adolescents selon deux modalités de prise en charge: longue période, ou cas d'urgence. Son accréditation pour la gestion du service est quadriennale. Chaque adolescent peut rester dans la structure jusqu'à sa majorité, voire 21 ans

dans le cas exceptionnels. Les places habilitées sont de 12 au total, 10 en accompagnement de moyenne et longue durée, 2 pour les placements d'urgence, placement qui peut être effectué à n'importe quel moment du jour ou de la nuit. Le foyer est ouvert toute l'année, 24 heures sur 24. L'équipe, encadrée par un responsable, est composée de 5 éducateurs et 1 OSS¹⁴⁷.

6.1.1.1 Analyse des réunions d'équipes et des observations effectuées en structure accueillant des adultes en situation de handicap

Au CAJ, la première réunion d'équipe à laquelle nous avons assisté s'est déroulée après la journée de travail. Elle a duré 2h15. En l'absence de la responsable du service, c'est EP1 CAJ IT, un des deux éducateurs qui avaient accepté que nous les observions, qui assure la coordination de la réunion. Dans la structure, il n'existe pas de salle pour se réunir :

La réunion se déroule dans la salle d'activités qui est en fait la salle à manger du CAJ. Des biscuits et du café sont servis autour de la table pour donner une ambiance conviviale. Les tables sont disposées en carré dans la salle à manger.

Dans ce contexte physiquement limitant, nous avons cherché une position discrète et stratégique, avec l'intention de faire oublier notre présence. Nous avons eu confirmation de la réussite à la moitié de la réunion :

À ce moment, je tourne la tête pour regarder les différentes personnes et personne me regarde, j'ai l'impression d'avoir disparu du panorama, ce qui est plutôt confortable parce qu'en tant qu'observateur ma présence n'impacte pas les dynamiques. C'est plutôt bon signe. Dans l'espace, je me suis mis en dehors du cadre, à distance, et j'écris la tête baissée en essayant de ne croiser aucun regard.

Le début de la réunion est précédé d'un moment de détente. Nous faisons l'hypothèse que ce moment est important pour deux raisons : nous sommes en fin de journée, et la salle à manger se transforme en la salle de réunion, il faut "sacraliser" ce passage. Certains professionnels anticipent déjà la discussion. La rencontre peut donc commencer. Elle débute par un rituel :

La réunion commence avec l'organisation de la semaine. Ma présence en tant qu'observateur est notifiée dans l'agenda. Elle est notifiée comme une tâche que l'équipe doit gérer. À part le cahier d'agenda où qui répond à l'organisation et le cahier de compte rendu d'équipe, les autres professionnels ne prennent pas de notes.

Cette phase d'organisation permet à l'équipe de fixer des rendez-vous et de planifier le côté administratif de l'accompagnement et évite d'aborder de suite les sujets qui pourraient générer des tensions. En quelque sorte "on accorde les violons". La réunion proprement dite peut alors commencer :

¹⁴⁷ Pour les compositions des équipes, nous renvoyons aux tableaux 12 et 13.

FG prend la parole pour relater le cas d'un usager qui est tombé. Elle présente les faits et raconte la course aux urgences. Elle décrit cela au reste de l'équipe. FG relate le fait d'une dent est cassée. Pas de danger pour l'usager. Le niveau d'attention des autres professionnels est élevé.

Lorsque la discussion est centrée sur les usagers, le niveau d'attention augmente, ce qui prouve que les professionnels s'intéressent davantage à l'aspect humain qu'à l'aspect organisationnel des situations éducatives. En termes d'analyse communicationnelle, le débat dans cette première partie de la réunion est toujours duel entre les éducateurs et le coordinateur de la réunion, l'espace de parole n'est jamais circulaire :

Au-delà de la symbolique de la table carrée et de la convivialité, il y a un système de communication et une hiérarchie qui s'installe dans l'espace, car EPI CAJ IT est tout seul d'un côté de la table et toutes les discussions sont tournées vers lui. [í] La communication est bilatérale, c'est-à-dire que l'éducateur qui prend la parole est tourné systématiquement vers l'EPI CAJ IT. La communication est unidirectionnelle.

Pendant la discussion, nous remarquons que tous les participants, quel que soit leur statut, utilisent le même terme générique "operatore" pour se désigner. Deux faits nous frappent simultanément : l'omniprésence de la terminologie médicale que les professionnels semblent bien maîtriser, et comparativement la présence beaucoup plus discrète de la terminologie éducative. Au fur et à mesure de la discussion, nos notes prennent un tour plus général :

La discussion qui s'installe entre les professionnels est de l'ordre du descriptif. Ils échangent sur les "faits", mais jamais le cadre éducatif, la situation personnelle ou le projet des usagers ne sont évoqués. Les usagers sont appelés par leurs prénoms, les faits sont "familiers", il y a très peu de distance professionnelle par rapport aux événements racontés. Les relations avec les familles sont plus de l'ordre de l'acquis.

Ces remarques si loin d'être des jugements de valeur si, s'expliquent par l'écart entre les fonctionnements observés et ceux dont nous avons l'habitude, et par notre effort pour repérer des régularités dans une situation qui nous échappait à la fois par sa proximité et sa différence. Puis nous arrivons à construire une explication de cet écart :

À 17h54, je remarque qu'il n'y a jamais de référence au projet éducatif et il n'y a pas de dossiers qui soient apportés en réunion pour l'historique et la situation de l'usager. Tout est fait en direct sans support écrit pour la compréhension de la situation. Cela semble explicable par la longue résidence de ces personnes et une connaissance plus ou moins approfondie qui ne demande pas de support écrit aux professionnels.

Dernier trait marquant pour nous de cette réunion, la part très importante occupée par l'émotionnel, que l'éducateur s'identifie à l'usager dont il rapporte le cas :

MG raconte avec émotion, en prenant parti pour Anna. Son émotion est évidente, et cela influence sa prise de parole. La réunion est interrompue brièvement.

Où que se produise un accord général, presque fataliste, sur la présence inéluctable de certaines situations de violences parfois jugées consubstantielles au travail éducatif :

L'EP1 CAJ IT évoque la normalité à se retrouver face à la violence des usagers. Malheureusement, il ajoute, que ce type de problème est plutôt normalisé dans ce type de structure, ça fait partie du boulot. [í] Le constat semble être partagé, il n'y a pas d'opposition ou de contre-analyse.

Où enfin que la gestuelle corporelle traduise l'engagement dans le débat. Dans la dernière partie de la réunion, les professionnels reviennent à l'organisationnel, peut-être pour réduire les tensions :

On est dans l'organisationnel. Les activités sont réalisées avec plusieurs structures simultanées en collaboration. FG évoque un projet pour l'utilisation d'un hydro massage en coopération avec une autre structure. L'idée est refusée par l'équipe. [í] La réunion s'arrête à 19h00. Tout le monde se lève, la salle se vide rapidement. Café et biscuits restent sur la table. Un éducateur débarrasse. La salle redevient une salle à manger.

La première journée d'observation a eu lieu le jour suivant la réunion. Comme convenu, nous arrivons à 9h00, avec les usagers. Ceux-ci nous accueillent très gentiment. Notre arrivée était préparée, ils ne sont donc pas particulièrement surpris par notre présence. En attendant le deuxième bus d'usagers, tout le monde prend le café. Pendant ce temps, le passage de consignes entre la chef de service et EP1 CAJ IT a lieu. Quand finalement le bus arrive, la phase d'accueil proprement dite commence :

Le grand bus arrive. Les professionnels se mobilisent et font l'accueil collectif. Certains usagers prennent leur petit déjeuner et s'installent dans la cuisine pour manger. Tout le monde s'embrasse. Le toucher physique est important. Les éducateurs donnent des bisous à tout le monde.

EP1 CAJ IT termine son relais d'informations. En profitant de son retour, nous observons ses modalités d'accueil qui sont très familiales et centrées sur le contact physique permanent :

EP1 CAJ IT entre dans la cuisine et passe le bonjour individuellement à chaque usager. Je demande à une éducatrice si les usagers connaissent la fonction de coordination d'EP1 CAJ IT. Elle me dit que oui. Je lui demande si, selon elle, les usagers ont une approche différente en fonction des différents statuts. Elle répond sans hésitation que non, même si les usagers savent que s'ils ont une demande EP1 CAJ IT peut en décider "autrement". [í] Tout le monde se tutoie. Le "tu" est implicite dans les pratiques.

La question du statut d'EP1 CAJ IT semble particulièrement importante pour certains usagers et professionnels de l'équipe. Nous avons du mal à rester en situation d'observation détachée :

Une professionnelle prend soin de me présenter les autres usagers. Stefania est à côté, toute seule. Les usagers appellent les professionnels "operatori". [í] Les usagers veulent parler

avec moi, mais gentiment j'essaie de me faire oublier. Je prends quand même le temps d'échanger avec eux. À côté, dans la cuisine, les éducateurs, dont EPI CAJ IT, prennent leur déjeuner.

L'accueil se termine avec la préparation des activités du matin. Les activités sont planifiées annuellement. La programmation officielle n'a pas eu encore lieu ; d'où la nécessité d'organiser chaque journée.

Dans la cuisine, EPI CAJ IT fait le point sur les activités du matin avec les collègues (planification). Je me déplace en cuisine. Les activités sont présentées et chaque professionnel organise l'activité qu'il souhaite. [í] Je remarque qu'EPI CAJ IT a passé peu de temps avec les usagers. La journée commence à s'organiser.

L'organisation des activités éducatives est centrale dans le suivi éducatif :

Le choix des ateliers est en fonction des aptitudes personnelles. Un professionnel peut demander à changer d'activité, s'il le souhaite. Chaque atelier se base sur un projet à présenter à l'équipe. Tous les ateliers n'ont pas un éducateur en référence. Le choix d'associer un professionnel à un atelier est en fonction de ses compétences spécifiques (cuisine, sport, bricolage).

Nous suivons EPI CAJ IT dans son atelier. Comme il doit s'assurer que toutes les activités sont opérationnelles et que chaque usager est affecté à une activité, commence ici une série d'allers-retours entre la salle de l'atelier et le reste de la structure :

EPI CAJ IT se déplace dans la salle d'activité et il lance l'activité peinture, qui est véritablement son atelier du matin. Dans la salle peinture, sont présents 4 usagers et deux éducateurs. EPI CAJ IT répond à certains usagers, mais il fait autre chose. [í] EPI CAJ IT passe pour vérifier si chaque opérateur a pris en charge la totalité des usagers. Il souligne que Dario, un usager, risque de ne pas avoir d'activité. [í] Il essaye de l'habiller pour le faire participer à l'activité peinture.

Nous relevons presque immédiatement l'attention qu'EPI CAJ IT porte à Dario et qui caractérisera la journée d'observation. Il nous explique la situation du jeune :

EPI CAJ IT est le référent de Dario. Il revendique, dans son discours, sa longue histoire avec Dario. « Je l'ai suivi depuis longtemps en éducation territoriale et c'est moi qui l'ai fait rester ici ». [í] Pour la troisième fois, il essaie d'habiller Dario (qu'est affecté d'autisme) et il essaie, sans succès, de faire faire l'activité à Dario, qui échappe. Il veut véritablement l'associer à cet atelier. Pour la 4ème fois, Dario se soustrait de sa protection. Il veut rester sur le canapé. EPI CAJ IT essaie, il lui tend la main. Dario s'échappe dans une autre salle. EPI CAJ IT essaie de le prendre. Dario va dans la salle d'activité et il s'enferme.

Nous lui demandons son point de vue sur la différence de statut dans la structure :

Les résidents ne savent pas la différence entre EP et OSS. Il n'est pas important pour EPI CAJ IT de spécifier le statut professionnel des uns et des autres, même s'il me confie une "séparation implicite" des différents professionnels. Il n'y a pas de fiche de poste officielle, mais implicitement elle est actée de la part de toute l'équipe.

Concernant l'accompagnement éducatif, nous avons pu observer la capacité qu'a EP 1 CAJ IT de toujours faire attention à l'autre et de différencier ses modalités d'accompagnement :

EP1 CAJ IT il va vers Monica (que n'est affectée à aucun atelier), qui veut écouter de la musique. Il lui propose d'écrire une lettre tout en écoutant la musique. EP1 CAJ IT prend par la main Monica et l'amène dans la salle d'atelier peinture. [í] EP1 CAJ IT est disponible et dans la relation. Il va vers Stefania qui a écrit toute la journée à l'ordinateur. Ils lisent ensemble et EP1 CAJ IT la félicite. [í] EP1 CAJ IT invite les autres à aider Anna à la lecture. Anna est contente, car elle est valorisée par EP1 CAJ IT. Ce dernier complexifie l'exercice avec une phrase plus complexe (progressivité cognitive).

Cette capacité de tenir compte de chaque situation et de l'évaluer, nous la constatons aussi pendant les temps de repas. Compte tenu de l'exiguïté de la salle, les repas sont pris en deux temps. Les professionnels mangent dans le même espace que les usagers, mais ils ont choisi de séparer les tables. Les repas sont préparés par les services centraux de la Mairie, et livrent chaque jour :

Les places à table sont libres. Une table est réservée pour les "opérateurs". Ils mangent à une table à part. [í] Chaque repas est adapté. Le silence est imposé. La salle est très petite. La lumière est éteinte par Dario, qui ne la supporte pas. La porte est fermée, la salle n'a pas d'aération. Des usagers demandent le pain, EP1 CAJ IT le distribue en fonction du régime alimentaire de chacun.

Après le temps du repas et du repos, l'après-midi est divisé en deux moments. Le premier, collectif, pour la fête d'anniversaire d'un usager ; le deuxième, en fin de journée, avec une activité ludique sur ordinateur. Nous suivons donc EP1 CAJ dans cet atelier :

Cinq personnes sont autour de l'ordinateur. Anna est la plus ancienne du groupe. Le partage du groupe calme la dynamique. EP1 CAJ IT écrit des mots pour Anna, qui doit les lire. Parallèlement, pour les autres, un jeu éducatif est proposé. EP1 CAJ IT présente les objectifs du jeu à l'ordinateur. [í] à 16h25 EP1 CAJ IT décide d'interrompre le jeu. Il faut aller chez les autres et terminer la journée. [í] Le petit groupe laisse la salle. La satisfaction est réelle. Ils vont rejoindre le grand groupe. Tout le monde se retrouve à la salle TV.

Cette première journée d'observation se termine avec l'arrivée d'une mère, qui tutoie et qui est tutoyée par le professionnel, et par le départ des usagers qui, en rentrant chez eux, nous disent au revoir.

La deuxième journée d'observation commence selon les mêmes modalités : arrivée des deux bus, accueil, toujours tactile et chaleureux des usagers. Comme la journée précédente, une première phase de la matinée est dédiée à l'organisation des activités. À cause de problèmes liés au trafic, nous apprenons qu'EP2 CAJ IT n'arrivera qu'à 10h. On l'attend pour organiser la matinée. Lorsqu'elle arrive, elle accueille un usager. Nous relevons que, si les parents la tutoient, elle préfère utiliser le vouvoiement.

Pour EP2 CAJ IT, ce matin, sont prévus en principe une "sortie extérieure" pour l'activité éducation aux dangers routiers, et un repas avec deux usagers, Antonio et Tommaso. Pour préparer l'anniversaire d'un autre usager : Nunzia, EP2 CAJ IT décide d'organiser une sortie au supermarché afin d'acheter les ingrédients et faire le gâteau avec eux pendant l'activité de l'après-midi. La sortie d'un groupe de personnes ayant un handicap demande de la préparation. Celui géré par EP2 CA IT, mis à part Anna, semble plutôt indépendant :

EP2 CAJ IT tient la main de Anna, qui est la personne la plus âgée du groupe et l'autre professionnelle est derrière et ferme le groupe avec un autre usager. Pour les autres, il y a un certain degré d'autonomie dans le groupe. Les personnes sont plutôt à l'aise. EP2 CAJ IT appelle Anna "la petite Anna".

La professionnelle fait le choix de faire les courses regroupées sans répartir la tâche entre les usagers qui pourtant avaient montré une grande autonomie pendant le trajet :

Le groupe arrive au supermarché. Ils se séparent en deux sous-groupes. Un usager, Daniele, commence à toucher des objets. EP2 CAJ FR n'approuve pas. [i] Cette activité n'est pas transformée en acquisition cognitive il me semble. C'est EP2 CAJ IT qui prend les ingrédients pour le gâteau d'anniversaire.

De retour aux CAJ, nous nous préparons pour la sortie repas avec Antonio et Tommaso. EP2 CAJ IT est la référente des deux hommes. Ce repas est né d'un projet, celui de faire engager Tommaso et Antonio comme bénévoles dans une crèche pour aider au coucher des enfants, deux fois par semaine pendant toute l'année scolaire. Ce repas a été planifié pour les remercier de leur engagement. Mais il y a un imprévu :

Le repas concerne quatre personnes : une maîtresse de l'école, Antonio e Tommaso, EP2 CAJ IT et, au dernier moment s'ajoute l'économe de l'école. EP2 CAJ IT n'est pas contente.

Si les autres convives étaient prévenus de notre présence, nous avons pris le temps de nous présenter rapidement à la nouvelle venue en lui expliquant notre projet de recherche. En effet, pendant cette activité, nous avons choisi de rester à distance pour ne pas interagir avec le contexte observé. De même, au restaurant, nous avons choisi de prendre une table à part.

Les relations au restaurant sont plutôt harmonieuses. L'activité se déroule au mieux :

La discussion s'enchaîne entre les participants au repas. Antonio évoque ses yeux bleus. Il faut souligner qu'il n'a pas les yeux bleus. EP2 CAJ IT observe le contexte. C'est elle qui a commencé à alimenter la conversation. Tommaso et Antonio ne semblent pas gênés de parler avec des personnes inconnues. [i] Le mot employé par l'économe pour l'activité de Tommaso et Antonio est "travailler". Il y a une responsabilisation de l'activité importante.

Pendant le repas, les maîtresses et l'économe abordent des éléments de discussion concernant leur vie privée. Nous observons une forte réticence de EP2 CAJ IT qui ne s'y attendait pas.

Dans l'après-midi, l'atelier cuisine est mis en place afin de préparer le gâteau d'anniversaire. La professionnelle n'a encore jamais réalisé ce type d'atelier, mais cela ne semble pas la gêner :

Du groupe qui ce matin avait acheté les ingrédients, seulement 2 personnes sur 3 restent. Anna connaît exactement les ingrédients achetés le matin. [í] EP2 CAJ IT n'intervient pas dans la fabrication du gâteau. Elle centre et coordonne les tâches. La professionnelle ne fait pas normalement l'activité cuisine. Elle ne connaît pas la salle. Pourtant, le manque de technicité permet de donner plus de "sens" à l'atelier, dans la mesure la professionnelle doit s'appuyer sur les compétences du groupe pour réaliser le gâteau d'anniversaire.

Après cette activité, la journée se termine dans un cadre serein et joyeux :

« C'est le temps de terminer la journée » souligne EP2 CAJ IT. Tranquillement, tout le groupe range la cuisine. Le gâteau est dans le four. Tout le monde, y compris les professionnels, sont très satisfait de l'activité.

6.1.1.2 Analyse des réunions d'équipes et des observations effectuées en structure accueillant des adultes et des enfants mineurs en difficulté sociale

La réunion d'équipe se déroule comme chaque semaine le mercredi matin. Elle a duré 4h15. Les participants sont 5 éducateurs, le chef de service et une OSS par moments, car elle s'occupe aussi de la gestion de la structure pendant le temps de réunion :

Je suis dans une salle où il n'y a pas de table. Il y a un bureau à côté mais trop petit pour l'ensemble de l'équipe. Les professionnels sont assis certains sur un canapé, d'autres sur des chaises en cercle. La salle de réunion, en réalité le bureau du Responsable, est petite. Une porte-fenêtre garantit l'aération de la pièce. Les professionnels ont des choses à manger : la réunion hebdomadaire, dure 4 heures sans pause déjeuner. Un café est servi.

Dans ce contexte physiquement limitant, il nous était impossible de nous mettre en retrait. Nous avons donc observé la réunion en restant dans le cercle que les professionnels avaient formé avec leurs chaises. C'est à la moitié de la réunion que, levant la tête de notre cahier, nous remarquons que personne ne croise notre regard :

Une discussion commence informellement entre EPI FA IT et FG sur des situations. Le responsable souligne que la réunion n'est pas encore commencée. C'est la première réunion depuis l'été et avec l'équipe au complet après les vacances.

C'est le début de la journée et, mis à part un professionnel qui a travaillé la nuit, tout le monde est plutôt détendu :

L'ordre du jour est établi : 1er point : la situation des parcours, la mise à jour de la charte, les activités et le sport ó pour chaque personne et non par thème-, activité du WE, les horaires.

L'ordre du jour est spontané et pas de hiérarchisation. DS annonce qu'est en réflexion un système de badge, qui va être mis en place. Le responsable veut l'opinion de l'équipe. La discussion commence rapidement, les points sont nombreux.

L'organisation des suivis est développée par les référents éducatifs. Les autres professionnels écoutent. La discussion se centre immédiatement sur les situations éducatives :

Sur chaque usager, les éducateurs prennent la parole à tour de rôle : chacun apporte des informations aux autres sur les usagers accueillis... Ce foyer est habilité aux placements d'urgence. Il ne semble pas y avoir de carnet de réunion. Il y a des agendas individuels, mais pas décrit collectif.

La complexité des situations éducatives dérive aussi de la nature de l'accueil d'urgence. Ici, les problématiques doivent se traiter rapidement. La relation avec l'usager peut être bloquée à plusieurs niveaux, médical, linguistique, culturel :

FG présente une difficulté d'ordre médical lié à Aziz, clandestin et placé d'urgence quelques jours auparavant. FG explique qu'elle a contacté la Mairie (tuteur du mineur). De la bureaucratie en plus pour des examens (dans ce cas précis de tuberculose). Elle souligne que, parfois, ils sont en retard dans l'accompagnement aux premiers soins et la bureaucratie n'aide pas. [1] EP2 FA IT dit avoir essayé avec des signes pour communiquer avec certains usagers qui ne parlent pas italien, sans grand succès. FG prend la parole et met en exergue les tensions entre Gloria, Yuwa et Malek La professionnelle évoque des malentendus d'ordre culturel-linguistique.

Nous remarquons que les éducateurs restituent les situations en employant la même séquence discursive. Ils évoquent l'historique, puis soulignent les capacités de l'usager et finissent en évoquant une possible action éducative. En voici un exemple :

FG parle de Augusto (16 ans) : mère morte, père alcoolique, elle restitue les éléments de l'historique. Le père est en prison et alcoolique. Elle rappelle l'histoire du jeune, Augusto est roumain. Il était habitué à fumer, à conduire en Roumanie. La mère de Augusto est morte dans un accident. EPI FA IT propose un parcours scolaire « s'il reste ici, mais ce n'est pas sûr ». En Roumanie il faisait des études d'électromécanique. Augusto a une bonne maîtrise de la langue italienne. EPI FA IT dit qu'il est précis.

Pendant la discussion, nous avons observé que les éducateurs et les usagers qualifient les professionnels de "educatori" et non de "operatori". Cela pourrait s'expliquer par la présence presque exclusive d'éducateurs dans l'équipe. Les fonctions de chacun semblent bien repérées et l'unique OSS de la structure participe à l'analyse des situations en fonction de ses compétences. Par exemple dans le cas de Rosa :

FG dit que l'école veut "observer" Rosa qui est très agressive avec les autres. Elle pourrait changer de classe. [1] FG prend dans l'armoire le cahier de Rosa. GQ prend la parole et, en tant que OSS, parle de nourriture de Rosa. GQ rappelle que Rosa est suivie par un diététicien. J'observe que l'OSS participe à la discussion en fonction des compétences qui sont les siennes (nourriture, hygiène).

Deux autres éléments de la dynamique communicationnelle ont attiré notre attention : d'une part, l'acceptation collective de faire des tâches au-delà des horaires de travail et, de l'autre,

la perméabilité entre la vie privée des professionnels et leur contexte de travail. La proposition de la coiffeuse personnelle de l'éducatrice pour Rosa, les échanges entre les professionnels et les usagers sur les réseaux sociaux ou encore l'offre d'aller déposer des documents pour Yuwa viennent confirmer ces observations.

A cela s'ajoute le fait qu'en Italie, on peut faire intervenir des bénévoles dans ce type de structure, ce qui est absolument interdit en France. En Italie, la perméabilité entre professionnalisme et bénévolat est très faible, ce qui entre autres pourrait expliquer l'absence d'une identité professionnelle forte chez les éducateurs italiens :

PM prend la parole pour souligner qu'il y a quelque jour un homme de 57 ans a demandé à faire du bénévolat. FG est plutôt étonné. Il faut évaluer la situation. FG dit « mon père aussi pourra venir ». Elle est sérieuse. EP 2 FA IT dit qu'il faudra comprendre si c'est faisable et le sens de tout cela.

Deux thématiques majeures sont au centre des discussions extra-éducatives : la première est la question du manque de financement pour le fonctionnement du foyer et la deuxième l'opportunité de demander une participation aux dépenses aux familles des usagers :

FG rappelle que Gloria et Rosa doivent acheter les livres pour la rentrée scolaire. PM demande aux professionnels si on peut utiliser des vieilles éditions. FG répond négativement, en insistant sur le fait que, pour Gloria, il faut 220 € de livres. DS demande une participation d'argent par la famille. FG dit qu'elle n'ose pas demander de l'argent, car la famille a déjà payé les vacances et autres choses. Les livres sont chers. Il faut demander aux assistants sociaux, conclut FG. Il faudra demander au financeur (la Mairie)

La réunion arrive à son terme. Après presque 4 heures de discussion, l'ordre du jour n'a pas pu être respecté. Le dernier point à discuter concerne l'organisation du temps de travail, il est porteur de tensions :

[í] le responsable évoque la nouvelle organisation du service : des badges pour vérifier la présence des éducateurs et plus de nuits pour les éducateurs. Pour le premier sujet, une grosse discussion s'installe. L'aspect positif, dit EPI FA IT, c'est est que le système est informatisé. Les heures en plus seront visibles et payées. Il faudra comprendre quelle est l'utilité pour le fonctionnement de la structure. Par conséquent, les nouveaux horaires sont à définir

La première journée d'observation a eu lieu le samedi suivant. Nous avons prévu d'être présent la journée entière (soit 11h30 d'observation), afin d'assister au repas du soir, parce qu'à ce moment le groupe est au complet, et que nous voulions pouvoir le comparer avec le repas de midi. Nous avons donc fait aussi le choix de ne pas observer les moments pourtant très importants du réveil et du coucher. Ceci pour deux raisons : la première, d'ordre éthique, est de ne pas envahir des espaces privés des adolescents et la deuxième, d'ordre méthodologique, d'observer les espaces comparables avec les CAJ, qui n'ont pas d'accueil

résidentiel. Comme convenu, nous sommes arrivés à 9h00, pour découvrir que EP1 FA IT n'arriverait qu'à 10h. Nous profitons de ce temps pour visiter la structure :

Dans la même structure sont présents un centre pour adultes atteints de handicaps et une école pour aveugles. C'est un pôle social composé de différents services gérés par des associations différentes. Le propriétaire est la Mairie. Au premier étage, chambres et bureau des éducateurs. Les murs peints en violet sont propres et respectés. En bas, la cuisine est rouge bordeaux. Les chambres sont plutôt bien rangées, mais peu personnalisées. Les espaces collectifs sont plutôt bien entretenus et respectés. Dans la salle à manger plusieurs documents sont affichés à l'intention de tous, qui doit préparer la table, qui doit nettoyer les différentes salles du foyer etc. Un règlement est affiché. Sont formalisés des interdits (relations sentimentales ou sexuelles avec d'autres personnes de la structure). Un règlement intérieur est affiché qui définit les règles de vie collective : le réveil, les activités de l'après-midi, le soir. Les traditions religieuses et philosophiques sont respectées.

Pendant la visite, nous apprenons que les éducateurs qui travaillent la nuit sont aussi responsables du repas du soir. Pour chaque usager, il y a des éducateurs référents :

Chaque jeune sait qui est son référent, mais le choix de l'équipe éducative est de ne pas le dire explicitement pour éviter les effets de relations univoques qui excluraient le reste de l'équipe éducative. [í] Tout le monde se tutoie, les professionnels entre eux et les adolescents envers les éducateurs. Le mot "éducateur" est employé et reconnu, parce que l'équipe est composée en grande partie d'éducateurs.

Nous réfléchissons à la façon de nous présenter aux adolescents. Ce matin, la plupart d'entre eux sont à l'école ou au travail. Même si les éducateurs ont annoncé notre arrivée, il est nécessaire de les rassurer et de dissiper le plus possible les doutes liés à notre présence. EP1 FA IT arrive et nous la suivons au premier étage, au bureau des éducateurs où elle fait la liaison avec le collègue qui a fait la nuit. Après cela, EP1 FA IT commence ses démarches administratives. Cette tâche va lui prendre une bonne partie de la matinée. Nous essayons de mieux comprendre les modalités de prise en charge. Le cas d'Aziz nous sert d'exemple :

EP1 FA IT appelle la coordinatrice des services de la mairie pour communiquer les documents d'un enfant qui est entré en Italie clandestinement. [í] Pour chaque enfant, il y a un dossier très volumineux qui contient tous les documents et les informations administratives. Un adolescent en fugue, Aziz, a 17 ans. Il vient d'Égypte. La préfecture communique que l'enfant a demandé sa radiation de la structure, radiation seulement possible si le mineur décide de rentrer chez lui en Égypte. L'enfant passera pour récupérer ses habits et ses affaires. De l'argent est disponible pour lui payer le ticket de retour. Ce type de procédure est exceptionnel.

Quand Aziz arrive, le comportement de la professionnelle est très chaleureux :

Une personne externe au foyer accompagne Aziz. L'éducatrice lui remet, dans un sachet en plastique, ses affaires. EP1 FA IT se rapproche de lui et lui dit au revoir. Elle lui donne une bise, ce qui étonne un peu l'adolescent qui ne s'y attendait pas. Ensuite, ils se serrent la main et elle lui dit en arabe « au revoir ». Les autres adolescents sont contents de voir qu'EP1 FA IT parle un peu arabe.

C'est vendredi, deux usagers se préparent à sortir pour aller à la mosquée. Nous nous présentons brièvement. Nous découvrons alors une caractéristique de la structure :

Je note que la porte du foyer est toujours ouverte. EPI FA IT m'explique que la porte est ouverte parce qu'il y a un partage de l'espace avec d'autres structures mais en même temps elle souligne que c'est aussi un choix éducatif. L'usager peut s'échapper quand il veut et comme il veut. Même réflexion pour l'absence de grilles autour des fenêtres. Le foyer doit être un choix et non quelque chose d'imposé.

Puis elle descend dans la salle télé. Elle recadre fermement deux adolescents qui l'occupent en dehors des horaires autorisés, surtout celui que nous appellerons Daniele :

EPI FA IT lui signale qu'il y a un règlement qui établit qu'entre 10h30 et 12h30 la télévision n'est pas allumée. EPI FA IT propose à Daniele de faire d'autres activités. Par contre, elle n'éteint pas la télévision d'elle-même, mais demande aux adolescents de le faire.

De retour dans le bureau, elle appelle Daniele et essaie de revenir sur la dispute qu'ils viennent d'avoir :

Dans le bureau, EPI FA IT et Daniele parlent du projet professionnel du jeune. Daniele raconte son expérience professionnelle en Roumanie et de parle de ses souhaits. Il y a un véritable dialogue qui s'est mis en place. Je remarque que EPI FA IT réceptionne les appels en présence des usagers.

Progressivement, les usagers rentrent pour le repas, et nous faisons leur connaissance :

Lunya, une adolescente, rentre au foyer. Elle est la plus ancienne de la structure. Je me présente. Elle n'a pas l'air très contente de faire ma connaissance. Elle m'ignore. Elle arrive et prend les clés du garde-manger. Je découvre que c'est la seule qui peut le faire.

Nous décidons de nous présenter et d'expliquer notre présence. La réaction du groupe est plutôt froide. Nous allons prendre place dans la cuisine à côté pour observer les dynamiques.

Paola est plutôt nerveuse. Elle arrive et prend la place d'un autre usager, Lunya, qui lui fait remarquer que la place est déjà prise. EPI FA IT essaie de recadrer Paola en haussant un peu la voix mais en restant quand même douce. [] Elle valorise son comportement d'hier soir à la fête d'anniversaire de Lunya. Paola ne semble pas répondre positivement. EPI FA IT essaie de la servir. Elle refuse de manger le riz et le poulet proposés par l'éducatrice.

Malgré l'attitude de Paola, probablement due à la visite de sa tante dans l'après-midi, le repas est plutôt convivial, même s'il est peu ritualisé, peut-être parce qu'il est fonction des horaires d'étude ou de travail des adolescents. La disposition autour de la table retient notre attention :

[] les garçons et les filles sont en face. Pas de mélange. Même EPI FA IT [] est du côté des filles. La pièce est très bruyante. Fermée et avec des plafonds très hauts, elle ne permet vraiment pas l'écoute ni l'interaction à plusieurs voix. À table, tout le monde mange ensemble. Il n'existe pas de table réservée aux professionnels.

Lorsque le groupe apprend l'activité programmée pour le lendemain, certains sont contents, d'autres moins. Ils demandent qui est l'éducatrice de service demain. On voit bien qu'ils ont leurs préférences. À la fin du repas, les adolescents remontent dans leur chambre avant de participer aux activités de l'après-midi qui ne sont pas systématiquement collectives. En effet, les éducateurs ont soin d'alterner les temps individuels et les temps groupaux. En effet, trop de temps individuel, c'est la solitude, mais trop de temps groupal, c'est l'effacement des individus. Le bureau des éducateurs est le centre de passage, de rencontre et de confrontation.

Paola rentre dans le bureau des éducateurs de manière soudaine en criant. EPI FA IT lui demande de recommencer la scène et de rentrer sans crier. Trois fois Paola recommence la scène. Elle demande un cahier. Rosa aussi demande un cahier pour la rentrée scolaire. Rosa demande beaucoup d'affect, de contact physique, chose que EPI FA IT n'accepte pas.

Profitant de ce calme relatif, la professionnelle nous montre un exemple de projet éducatif :

Il suit une grille établie par l'équipe. Il est rédigé une fois par trimestre. Il a l'air d'être construit comme un projet éducatif spécialisé français. Il y a une partie d'observations générales, une partie liée aux actions éducatives. Le projet individualisé est rédigé une première fois, après il y a des grilles d'évaluation périodiques rédigées par les éducateurs référents. Ce qui est important c'est la terminologie (ex. une "phase" est appelée "step"). Il y a une forte présence d'anglicismes dans le discours des éducateurs.

Compte tenu de la diversité culturelle des adolescents, la communication entre professionnels et usagers est parfois compliquée :

[í] il y a des personnes qui ne maîtrisent pas l'italien. C'est une caractéristique très masculine. Les filles du foyer d'origine étrangère connaissent mieux la langue italienne. Les éducateurs doivent donc mettre en place d'autres méthodes de communication et parfois expliquer et réexpliquer les choses.

Nous finissons par élucider la répartition des horaires de travail :

Les horaires des éducateurs ne sont pas affichés. Puisque les horaires sont pratiquement fixes pour les uns et les autres, il n'y a pas besoin de les afficher. J'observe que du côté des usagers il n'y a pas d'accès à ce type d'information. Soit ils le mémorisent en fonction des éducateurs, soit ils ne peuvent pas vraiment prévoir quand leur éducateur, et notamment leur référent, sera présent.

Le repas du soir est complètement différent de celui du midi. Il n'est pas prévu à l'avance, mais en fonction de deux principes : varier la nourriture le plus possible et utiliser le contenu du réfrigérateur. Aux éducateurs à être créatifs :

Le groupe est au complet, le repas est prêt. La distribution dans la salle est pratiquement la même que ce matin. Les positions sont les mêmes. J'en déduis que les jeunes ont une place attribuée. Les éducatrices ne sont pas encore à table. En fin de journée, la communication est plutôt tranquille. La dynamique est beaucoup plus riche. Les trois garçons sont toujours à côté l'un de l'autre et ils ne parlent pas. [í] C'est intéressant parce qu'au moment de servir les fruits, EPI FA IT demande aux adolescents de traduire les noms des fruits en arabe. Elle se met en situation d'apprentissage.

La deuxième journée d'observation, dimanche, commence à 9h00. EP2 FA IT arrive un peu plus tard :

Une partie des jeunes est déjà sont réveillés et ils sont plutôt contents de faire l'activité extérieure toute la journée. Il s'agit d'une rencontre qui s'appelle "enfant-moto".

La première action de la professionnelle est, comme toujours, d'échanger les informations avec les collègues de la nuit :

EP2 FA IT arrive. Comme toujours, la première chose qu'elle fait, c'est d'échanger des informations avec les collègues. C'est le weekend. Il n'y a pas d'urgence à respecter des horaires. L'ambiance est plutôt décontractée. [i] À remarquer que l'organisation interne prévoit que les deux éducateurs hommes de la structure fassent en priorité les nuits.

Après un petit déjeuner plutôt tranquille, libre parce que c'est le week-end, et les préparatifs pour l'activité, le groupe peut partir. Un premier problème se pose, celui de la répartition des usagers dans les véhicules :

Le problème de la distribution des adolescents dans les voitures se pose. Pour EP2 FA IT, la logique veut que les garçons aillent dans la voiture et les filles dans le bus. Giada et Rosa, qui partagent la même chambre, semblent avoir des conflits très forts. EP2 FA IT souligne que les deux filles qui se "prennent la tête", en réalité s'entraident beaucoup l'une l'autre. [i] Giada aimerait bien être devant, finalement elle va derrière. EP2 FA IT essaie de gérer au mieux. Elle fait attention à trouver une solution satisfaisante pour tous.

L'OSS donne des informations concernant l'alimentation de certaines adolescentes. Nous remarquons l'absence de téléphone portable de service :

Le repas de la journée sera offert par l'organisation. L'OSS souligne le fait que pour certains usagers, notamment Rosa, il faut faire attention à leur alimentation. Le service n'est pas doté d'un téléphone portable institutionnel. C'est le portable personnel des professionnels qui est utilisé.

Nous montons dans le bus. Nous avons du mal à écrire. Le regard des adolescents est plutôt sévère. Nous décidons donc de fixer nos observations une fois à destination. Le trajet apporte son lot d'informations sur la dynamique groupale et la pratique d'EP2 FA IT :

Rosa demande si elle peut aller devant. EP2 FA IT est d'accord. Elle retrouve "sa copine" Giada. EP2 FA IT recadre les deux adolescentes. Giada ne veut pas Rosa à côté d'elle. EP2 FA IT souligne que ce n'est pas elle qui commande. Rosa allume la stéréo et chante fort. EP2 FA IT l'éteint aussitôt. J'observe que la musique calme les esprits. Giada et Rosa restent à côté de l'autre sans forcément se disputer, apaisées par la musique.

EP2 FA IT entretient avec le groupe une relation privilégiée. Nous faisons tout de suite le lien avec la demande faite par les adolescents la veille :

Le groupe souligne qu'ils ont toujours passé les vacances d'été avec EP2 FA IT. Par ailleurs, je remarque que dans les pratiques éducatives, la sanction pour contraindre à l'action

l'usager est très peu utilisée. Il n'y a jamais de menace de la sanction de la part de l'éducatrice.

Nous faisons petite pause pour prendre de l'essence. Rosa, à nos côtés, décide de nous adresser la parole :

Ce qui est intéressant c'est que Rosa repère les années en fonction de son placement. Elle dit, « ah oui, 2013, l'année où j'ai été placée dans l'ancienne communauté ». Il y a un repérage spatio-temporel qui est fonction du placement institutionnel.

Nous arrivons à destination, en pleine campagne. Il y a un bruit étourdissant de motos. Cette journée est à l'initiative d'une association locale qui a invité gracieusement tous les foyers de la ville :

D'autres foyers arrivent. Les adolescents et les professionnels se connaissent entre eux, même si les structures n'appartiennent pas à la même association. [i] Alberto et Mohamed, les deux garçons égyptiens, ont repéré d'autres Égyptiens. Une conversation en égyptien s'instaure entre plusieurs adolescents. C'est un moment de retrouvailles. Ils sont contents de retrouver des gens de la même culture.

L'activité peut commencer. EP2 FA IT est sur plusieurs fronts. Elle accompagne, rassure, surveille et prend des photos pour garder des souvenirs de cette belle journée :

Les enfants se font prendre en photo et sont plutôt fiers avec leur casque. [i] Finalement, Rosa décide de se lancer dans l'aventure. Elle attend le quad et à besoin d'être rassurée. EP2 FA IT reste auprès d'elle et échange quelques mots. [i] Giada est contente et elle embrasse Rosa. C'est une relation d'amour et de haine entre les deux filles.

Daniele est totalement déconnecté du groupe. Il parle avec un pilote. Il lui demande des explications techniques sur la constitution de la moto, sur son organisation. Il est vraiment attiré par la moto et tout ce qui est technique et mécanique. Sont présentes à peu près cinquante personnes. L'espace est ouvert, mais sécurisé. Il n'y a pas de danger.

Le temps du repas venu, le groupe se déplace vers le barbecue. 300 mètres séparent la piste des sandwiches :

Les motos continuent à faire du bruit. Malgré cela, c'est un moment de calme. [...] Un peu plus tard, les discussions commencent un peu à s'animer. On parle de différentes choses. De l'expérience de Jessica de la nourriture de Rosa qui a mangé deux sandwiches malgré son régime. Le groupe est configuré de la manière suivante : toutes les filles au bout d'une table y compris l'OSS et l'éducatrice, les deux garçons à côté et Daniele toujours autonome et à part.

Pendant le repas, nous assistons de loin à une discussion entre Jessica et l'éducatrice. Preuve que les moments de plaisir partagé incitent les usagers à se confier :

EP2 FA IT a tendance à utiliser souvent le mot "patience" et explique à Jessica son point de vue. Jessica s'ouvre sur ses difficultés communicationnelles avec la mère. [i] L'activité a repris. Je remarque que le groupe reste uni et séparé des autres membres des autres foyers. Giada est à côté du groupe, isolée, énervée. EP2 FA IT me dit que c'est sa manière d'attirer l'attention. Elle se met en position de victime. Du coup EP2 FA IT prend l'option de l'ignorer.

À la reprise de l'activité, un moment de forte tension vient perturber la journée. EP2 FA IT se trouve confrontée à l'attitude de Mohamed qui, malgré plusieurs rappels à l'ordre, persiste à ne pas l'écouter :

Mohamed est sur la moto et ne se tient pas. EP2 FA IT lui dit qu'il risque de ne plus être pris par les conducteurs [í]. C'est finalement l'organisateur qui décide de punir le jeune pendant dix minutes [í] Mohamed est nerveux et veut repartir sur la moto. EP2 FA IT se positionne en le regardant dans les yeux en disant « on te l'a dit depuis ce matin », sur ce il répond « je ne suis pas un enfant ». L'éducatrice lui répond qu'ici jusqu'à 18 ans on est encore un enfant. Elle est déterminée « si t'as plus de 18 ans, tu nous le dis, ça veut dire que tu ne peux pas rester ici en communauté et si t'as en communauté c'est parce que tu es un enfant ». [í]. EP2 FA IT maintenant gère la situation, regarde Mohamed dans les yeux et elle lui demande de la regarder dans les yeux. On voit qu'il y a un rapport de force qui se joue.

Après cela, l'activité se termine et tout le monde peut rentrer au foyer. EP2 FA IT et les adolescents sont fatigués, mais heureux.

6.1.2 L'observation dans les structures françaises

Cette sous-partie est consacrée aux pratiques éducatives françaises ; dans un premier temps, nous présentons les Centres d'Accueil de Jour (CAJ), dans un second, les Foyers d'Accueil (FA). Les deux structures relèvent de deux associations différentes qui les gèrent pour le compte du Conseil Départemental, avec, depuis peu, des mandats renouvelables tous les 5 ans. Ces deux associations sont parmi les plus importantes du Département. Elles ont des missions, des horaires et une composition d'équipe différents. Le CAJ est ouvert du lundi au vendredi de 8h30 à 16h30 et a comme mission l'accompagnement d'adultes en situation de handicap à travers des activités éducatives tout au long de la journée. L'équipe, coordonnée par un chef de service titulaire d'un diplôme spécifique, est composée de plusieurs éducateurs, d'un psychologue, d'un animateur et éducateurs sportifs. Le FA est une structure qui accueille des adolescents selon deux modalités de prise en charge: longue période, ou accueil d'urgence. Il est ouvert 24h sur 24 et 365 jours à l'année. Chaque adolescent peut rester dans la structure jusqu'à sa majorité, voire 21 ans dans le cas exceptionnels. Les places habilitées sont de 12 au total, 10 en accompagnement de moyenne et longue durée, 2 pour les placements d'urgence, placement qui peut être effectué à n'importe quel moment du jour ou de la nuit. L'équipe, encadrée par un chef de service diplômé, est composée de 5 éducateurs et 3 moniteurs-éducateurs¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Pour les compositions des équipes, nous renvoyons aux tableaux 14 et 15.

6.1.2.1 Analyse des réunions d'équipes et des observations effectuées en structure accueillant des adultes en situation de handicap

Au CAJ, la réunion d'équipe a lieu comme chaque semaine le mardi matin. Elle dure 1h30. Sont présentes la responsable du service, les membres de l'équipe et, exceptionnellement, la directrice. Elle se tient dans une grande salle dédiée aux réunions :

La réunion est ouverte par la responsable du service, qui distribue des documents. La directrice est exceptionnellement présente. La disposition dans la salle est "typique": les cadres en bout de table et l'équipe autour. Le chef de service énonce l'ordre du jour ainsi que le temps à disposition (1h) pour débattre d'un ordre du jour riche.

Comme toujours, le premier point à l'ordre du jour est organisationnel. La discussion, lancée par EP1CAJFR, porte sur la permanence de l'après-midi. Jusque là, les éducateurs terminaient leur travail à 16h30. Il s'agit de prolonger de 30 minutes le temps de présence. La directrice laisse répondre la responsable :

Il faut huit éducateurs sur les permanences de l'après-midi après 16h30. La responsable demande de se positionner sur les créneaux horaires en demandant de se positionner librement. Il n'y a pas beaucoup d'adhésion, mais dans un deuxième temps, progressivement, les professionnels prennent la parole et se positionnent sur la grille horaire.

Nous remarquons ici la stratégie de la responsable qui demande, dans un premier temps, de se positionner librement. La proposition implique la validation implicite du temps supplémentaire de travail, décidé unilatéralement et masqué par la liberté apparente de positionnement. L'équipe, face à cette stratégie, n'a pas beaucoup de choix.

Elle propose à un éducateur de se positionner, mais l'éducateur refuse gentiment, mais fermement. La responsable n'insiste pas, mais elle souligne que les personnes se sont proposées de manière inégale: certaines deux fois, certaines pas de tout. Le chef de service décide alors d'arrêter la discussion en disant « on ne va pas perdre de temps, je verrai ». La discussion se réactive, car l'équipe sent que c'est mieux d'en parler maintenant plutôt que de laisser la responsable décider. Finalement, une solution est trouvée.

Nous observons ici une modalité de prise de décision très fine. Une fois l'objectif atteint, la responsable décide de "céder" sur un point :

Pour rassurer l'équipe, une méthode est choisie par la responsable : deux personnes sont désignées pour couvrir les horaires, mais une seule reste concrètement. Plus les réponses sont rassurantes, plus les professionnels se positionnent volontairement sans être "poussés à le faire". Par contre, je vois bien qu'il y a une tension entre la demande institutionnelle et la nécessité de ces nouveaux horaires qui basculent l'organisation personnelle de chacun.

Le reste de la réunion est dédié aux usagers et à l'accompagnement éducatif. En termes de communication, nous observons que la restitution des situations est claire et cohérente. Les professionnels parlent beaucoup et rapidement. Nous avons pris position à côté de la table,

côté cadres. L'équipe semble ne pas nous voir et les dynamiques communicationnelles observées sont naturelles :

EP2 CAJ FR prend la parole sur la situation d'un usager, que nous appellerons Charles. Il a de problèmes gastriques et dénutrition. L'éducatrice référent relate la situation aux autres professionnels. Tous les regards sont tournés vers elle. Le neurologue a été vu, un bilan médical est restitué à l'équipe et le psychiatre a modifié le traitement de Charles-. KL demande pourquoi le psychiatre a choisi ce produit. Il affirme que « ce produit, en Suisse, est illégal et lié à la toxicomanie ». EP2 CAJ FR répond que c'est le psychiatre qui a fait ce bilan, elle n'a pas plus d'informations à donner.

Les modalités d'interpellation et de communication ne sont pas homogènes. À la différence d'autres structures, une personne qui n'appartient pas à l'équipe éducative est déléguée à la prise de notes :

Sous l'aspect de la communication, je remarque que certaines personnes se tutoient (surtout le groupe de paires), certains tutoient la responsable de service, d'autres la vouvoient. Il n'y a que la secrétaire qui prend des notes.

Nous constatons que, dans la narration des situations éducatives, le projet individualisé est toujours évoqué, signe d'une présence réelle de ce document dans les pratiques exercées par les professionnels. En revanche, l'analyse de l'aspect médical l'emporte sur celle du projet éducatif :

Par la suite, IC fait référence au projet personnalisé de Charles. L'objectif est de soutenir les parents dans l'accompagnement éducatif. Elle dit avoir plusieurs fois « harcelé » les parents (elle spécifie « sur le plan administratif »). S'installe alors un échange entre KL et IC. Un certain désaccord apparaît. La directrice n'intervient pas directement dans le débat entre KL et IC. Je remarque l'analyse médicale de Charles a pris 2/3 du temps de discussion et l'analyse éducative le restant, c'est-à-dire 1/3 du temps.

Un autre sujet important de cette réunion concerne l'équilibre des genres dans l'équipe. Dans le travail éducatif, une présence trop importante de femmes ou d'hommes peut représenter une limite à l'accompagnement :

Quatrième point à l'ordre du jour : l'activité piscine. KL, éducatrice sportive, demande à participer (observation : le groupe d'usagers qui fait l'activité n'est composé que de garçons). La responsable souligne que l'activité piscine ne peut être gérée que par les éducateurs hommes de l'équipe (en claire minorité numérique, 2 sur 11 présents). ESI CAJ FR souligne l'importance de la prochaine embauche : il faudra absolument recruter un homme. Une réflexion commence à ce sujet.

La responsable un type de management très consensuel. Elle demande toujours l'avis de l'équipe, valide les propositions des professionnels, reformule la pensée ou la décision arrêtée et, enfin adopte une expression qui clôt l'échange de manière positive, comme le montre la discussion du cas d'Alain :

GJM relate une situation "drôle" vécue avec Alain, un usager. Sa situation est le prochain point de l'ordre du jour. Le programme hebdomadaire d'Alain est repris jour par jour et activité par activité. [í] Je remarque qu'après chaque observation, la responsable conclut avec un « ça marche ». Les activités de chaque usager suscitent une discussion de toute l'équipe. La psychologue prend la parole pour compléter le profil d'Alain.

Jusque là, la communication est sereine. Soudain, le point suivant de l'ordre du jour chamboule la dynamique. Nous comprenons la présence de la directrice :

La responsable souligne qu'il reste 10 minutes : « on va essayer d'être efficaces », dit-elle. Elle introduit alors les sujets de la deuxième partie de la réunion, notamment l'évaluation externe. Rapidement, la discussion se focalise sur la récupération du temps de travail des professionnels. EP1 CAJ FR, entre autres déléguée du personnel, reprend ce sujet de manière générale pour souligner des questions de disparité de traitement. [í] La tension monte. La responsable demande à prendre la parole, mais EP1 CAJ FR continue son exposé. « Je vous ai laissée parler, maintenant je peux continuer ? » dit-elle. La directrice n'intervient pas.

Un professionnel est visé. Le nom n'est jamais donné directement. Nous n'avons pas pu comprendre si la personne était présente à la réunion. L'opposition entre équipe et cadres est très forte. EP1 CAJ FR est émotionnellement très impliquée :

Deux leaders s'imposent. La responsable garde le cadre, EP1 CAJ FR non. [í] Elle est rouge sur le visage, signe d'émotions fortes. La directrice intervient. La discussion est fermée, mais il n'y a pas de conflit clairement identifié. [í] La psychologue répond à la place de la responsable. EP2 CAJ FR, gentiment, la remet à "sa place" de psychologue. La responsable rappelle qu'elle répond sur des demandes précises et singulières. La psychologue veut reprendre la parole, EP1 CAJ FR continue et après avoir terminé dit « voilà, c'est à toi maintenant ». La psychologue remercie et expose une grille de lecture qui manifestement ne convient pas à l'équipe. Il y a une forte opposition.

La confrontation s'apaise sur le dernier point de l'ordre de jour, la sortie au stade. La demande d'aide d'EP2 CAJ FR à propos d'un usager fait tomber la tension :

La réunion se termine tranquillement. EP2 CAJ FR demande de continuer sur Vincent, un usager qui pose problème en atelier cuisine. L'éducatrice a du mal à savoir comment se positionner et elle demande de l'aide à l'équipe. Les professionnels se mobilisent pour l'aider à réfléchir. Il faut se demander si l'activité a du sens pour Vincent lui-même et quel sens pour son projet individuel.

La première journée observation en CAJ a eu lieu le jour suivant la réunion. Pour l'activité stade, nous arrivons à la fin de la journée. Cela nous permet d'observer la relation entre les parents et les éducateurs, aspect que nous n'avions pu observer en Italie où un autobus accompagnait les usagers chez eux :

J'arrive à 16h30, techniquement à la fin de la journée d'activité. Ce soir est prévu une sortie stade avec le groupe. [í] J'assiste à la fin de journée là où il y a le lien avec les parents qui parfois viennent chercher les usagers. Ces derniers aujourd'hui n'ont pas travaillé. Ils commencent leur journée à 16h30 pour ne pas les alourdir avec une journée trop longue.

Au-delà du fait que la présentation de cette sortie a été effectuée le jour précédent en réunion d'équipe, nous mesurons tout de suite la complexité d'une sortie qui pourrait sembler simple à planifier. Cette activité implique un dispositif organisationnel important. Il faut régler le côté administratif, rassurer les familles, choisir les critères de composition du groupe :

Le groupe est composé d'à peu près 16 personnes de différents âges et sexes. Le groupe a été composé sur deux critères : d'abord sur la base du volontariat et, dans un second temps, les éducateurs ont repéré les personnes qui ne se manifestaient pas, mais qui avaient quand même envie de faire l'activité.

Il faut gérer une situation qui se situe au-delà des horaires de travail classiques, ce qui entraîne la gestion d'aspects qui d'ordinaire ne sont pas pris en charge, comme la prise de traitement ou l'accompagnement des usagers à leur domicile :

Un premier problème se pose aux professionnels : pour plusieurs usagers, ils n'avaient pas prévu une ordonnance médicale pour le soir. Les éducateurs sont habilités à donner les médicaments, mais uniquement pour le midi, horaires classiques d'accueil et de travail. Se pose donc le problème de donner aux personnes les médicaments pour le soir. J'observe que le groupe est plutôt content. Il y a des gens qui sont ravis de pouvoir faire cette activité. Ce soir aucune famille ne viendra le chercher. C'est la structure qui accompagne les adultes à la maison.

Une professionnelle rentre dans la structure pour préparer des sandwiches. Nouvelle complexité à gérer :

Une éducatrice monte pour faire les sandwiches. Ce sera véritablement le repas du soir. Elle me fait part des soucis alimentaires et de la complexité de faire des repas, compte tenu des différentes exigences alimentaires des usagers. Chaque personne va avoir son sac-repas.

Entre-temps, certains usagers apprennent qu'un traitement exceptionnel leur sera réservé : ils seront placés à la tribune. Le reste du groupe est plutôt content de la sortie en elle-même, et ne se soucie ni de l'activité ni de la place :

Le groupe est invité en tribune présidentielle, donc une place très prestigieuse à l'intérieur du stade. Pour le moment, il y a une certaine attirance pour l'activité, mais il me semble qu'ils n'ont pas encore bien compris toute l'activité telle qu'elle est prévue.

L'arrivée d'EP1 CAJ FR, déclenche une manifestation de joie. Il est évident qu'il existe un lien très fort entre cette professionnelle et le groupe. Malgré cette affection réciproque, l'éducatrice garde toujours une certaine distance vis-à-vis des usagers comme de ses collègues :

EP 1 CAJ FR arrive. Le groupe se motive. Ils sont plutôt contents de la voir. Je remarque que la forme de communication est le tutoiement. C'est plutôt un esprit familial, les gens sont contents de la voir. Son arrivée indique qu'officiellement l'activité peut commencer.[1] Les éducateurs se serrent la main entre eux. Il n'y a pas de rapprochement physique, de bisous. Il y a par contre le tutoiement.

L'activité peut commencer. Nous observons avec une série de actes professionnels très pertinents :

L'éducatrice, avant de partir, s'assure que chacun ait ses médicaments avec lui. Une autre éducatrice rappelle tout le groupe pour aller aux toilettes avant de partir. C'est un bon réflexe avant d'aller au stade. Un autre contrôle que le portable des familles soit inscrit ce qui permettra, en cas de problèmes, de les joindre. L'éducatrice avant de partir fait le tour, et vérifie que les ceintures sont bien attachées ce qui permettra de partir en sécurité.

Dans le bus, nous sommes placés au milieu, et avons du mal à écrire. Nous pouvons quand même apprécier la manière dont l'éducatrice rassure certains usagers angoissés du fait qu'ils ne sont pas dans leur milieu habituel :

Pendant ce temps, les éducatrices essaient de contrôler les angoisses des usagers qui pensent déjà à l'activité du jour d'après en les ramenant au plaisir du moment présent, celui de bien profiter du match. EP1 CAJ FR prend des photos dans le bus. Dans le bus la communication est très limitée. Tout le monde est très relaxé en fin de journée et la majorité des usagers ne parlent pas ni entre eux, ni avec les éducateurs.

EP1 CAJ FR prend alors l'initiative de "casser" le silence. L'ambiance change radicalement :

EP1 CAJ FR décide de relancer l'ambiance en demandant d'essayer des chansons pour se préparer au match. Après plusieurs chansons, nous arrivons au stade. EP1 CAJ FR, avant de descendre, rappelle de récupérer les sacs, les vestes et de ne rien oublier dans le bus.

À l'arrivée au parking, EP1 CAJ prend soin de rassembler le groupe et de rappeler les règles de base qui permettront de passer un bon moment :

Tout le groupe autour de l'éducatrice écoute attentivement. Après le rappel du cadre, l'éducatrice prend l'initiative de prendre une photo collective. Ce moment de plaisir permet de rééquilibrer le cadre plus strict mis en place auparavant pour donner les règles de comportement.

En allant vers le stade, le groupe ne marche pas dans un ordre bien établi. Les éducatrices sont l'une en tête et l'autre en queue. C'est un réflexe professionnel et pas un hasard. Pendant le trajet, une communication s'installe entre plusieurs usagers et EP1 CAJ FR. L'éducatrice écoute et essaie de suivre plusieurs discussions en même temps. Toujours pas de contact physique entre la professionnelle et les usagers. Nous attendons un deuxième groupe d'un autre CAJ de la même association :

Le deuxième groupe arrive. [í] Le groupe est désormais composé de 25 personnes avec plusieurs éducateurs. Ce sera une observation très participante, dans l'action presque.

Pour nous, il devient difficile d'observer sans interagir :

C'est très compliqué de nous détacher d'Issam, un jeune qui a décidé qu'il doit rester avec moi. Le contexte, la musique, et la situation particulière empêchent ou tout du moins limitent,

l'observation. Là avec Issam qui a décidé qu'il va être mon copain de la soirée, ça va être compliqué de s'abstraire du contexte.

Après avoir rassuré un certain nombre d'usagers, EPI CAJ FR rentre la première dans le stade et elle fait rentrer progressivement tout le monde. La seconde éducatrice entre avec les derniers. Une fois rentrés, notre attention est attirée par la modalité de distribution des places :

Même si les places sont numérotées, les places ne sont pas attribuées au hasard. EPI CAJ FR garde auprès d'elle les personnes les plus en difficulté. Il y a une maîtrise de la distribution des places.

Nous reprenons notre place d'observateur. Maintenant que les places sont assignées, les éducatrices distribuent le repas :

Je me place un peu loin des sièges. Cela me permet de revenir en position neutre. Issam est confortablement assis et attiré par les footballeurs qui s'entraînent avant le match. [í] Pendant le repas, l'éducatrice prend soin d'enlever le papier du sandwich. Avant le repas les éducatrices ont bien vérifié que les médicaments sont pris par les usagers. Elles vérifient que tout le monde est bien installé et qu'ils peuvent manger tranquillement leurs repas.

Le match commence, focalisant l'attention des usagers. À la pause, EPI CAJ FR mobilise le répertoire des gestes professionnels à faire pendant une sortie extérieure :

La première mi-temps vient de se terminer. EPI CAJ FR demande qui veut aller aux toilettes. Deux groupes vont partir. Un des usagers est légèrement découvert sur le dos. L'éducatrice prend soin de le couvrir.[í] EPI CAJ FR se met en face des deux portes des toilettes. Au fur et à mesure que les usagers sortent, elle les redirige vers les sièges respectifs qui leur ont été attribués. Un usager se désaltère avec une boisson. Il attend EPI CAJ FR pour lui montrer qu'il a bien bu la boisson. L'éducatrice le rassure en lui disant « c'est très bien ».

Les usagers commencent à être fatigués. Leur attention faiblit, beaucoup préfèrent parler avec l'éducatrice qui s'adapte à la nouvelle situation :

Je remarque que le groupe a envie de jouer, de communiquer avec l'éducatrice. Entre-temps, le match recommence. Avant de s'asseoir pour regarder le match, EPI CAJ FR prend soin de demander aux usagers s'ils ont froid. Pour ceux qui ont froid, elle les aide à s'habiller et être au chaud. [í] Un usager qu'on appellera Faustine, entame une discussion avec EPI CAJ FR. L'éducatrice la regarde dans les yeux, elle est très attentive.

Un événement inattendu vient troubler la tranquillité de la soirée :

À la fin du match, un usager, Bernard, a une petite crise, il n'arrive pas à bouger. Les éducatrices interviennent et évaluent la situation. Bernard est à terre, il ne veut pas bouger. EPI CAJ FR lui propose de prendre un verre d'eau, une autre lui dit « si tu fais comme ça, on appelle les pompiers ». Il ne semble pas réagir, mais finalement il se met debout. La situation rentre dans la normalité. EPI CAJ FR vérifie les conditions de Bernard et après elle l'habille et l'accompagne hors le stade. Elle essaie de lui parler et de détourner son attention de son malaise.

La sortie du stade est aussi un moment très technique, qui suit des procédures précises :

Avant de sortir, EPI CAJ FR regroupe tout le monde. Il y a un usager qui se rapproche d'un supporter de l'équipe locale et l'éducatrice au lieu de l'éloigner, se mêle à la discussion gentiment. Elle parle d'abord à l'usager pour ensuite revenir sur le monsieur. Le supporter comprend, [í] On est les derniers à sortir. Bernard est avec EPI CAJ FR en observation et la tient par le bras. Il marche tranquillement. Il se sent rassuré par l'appui physique et moral de l'éducatrice.

Le trajet vers le bus est caractérisé par un éparpillement du groupe :

Entre la sortie du stade et le parking, il y a à peu près 20 minutes à pied qui sont utilisées pour un espace de communication individuelle entre les éducateurs et les usagers.

Le retour est l'occasion pour EPI CAJ FR de faire une nouvelle fois preuve de son savoir-faire professionnel :

Une fois dans le bus, avant de partir, EPI CAJ FR compte encore une fois les usagers pour être sûre que toutes les personnes sont là. Pendant le voyage de retour, elle appelle les parents des usagers pour les prévenir. L'éducatrice, entre-temps, vérifie toujours l'état de Bernard. [í] Au domicile des usagers, EPI CAJ FR fait un petit retour aux parents de l'activité. C'est quelque chose qui est systématisé pour rassurer les parents. En effet, très peu d'entre eux ont accepté de manière enthousiaste la sortie proposée.

La deuxième journée d'observation en CAJ a commencé à 8H30 avec l'accueil des usagers et de leurs familles à l'extérieur de la structure. EP2 CAJ FR les accueille et leur souhaite le bonjour.

De ce que je peux observer, l'accueil est beaucoup plus physique pour EP2 CAJ FR. Il y a un usager qui arrive, il y a une embrassade, un contact physique beaucoup plus chaleureux qu'hier soir par exemple.

La phase d'accueil nous donne la possibilité d'analyser la relation entre les parents et les professionnels. Nous entendons une remarque concernant l'activité stade :

[í] il y a une maman qui échange avec EP2 CAJ FR sur l'angoisse de l'activité stade et elle dit « heureusement qu'hier il n'a pas plu, car sinon ça n'aurait pas été possibleí . ».

Nous demandons des informations concernant l'organisation du travail, afin de nourrir la comparaison avec le CAJ italien :

Les éducateurs sont répartis selon leur participation à plusieurs activités sur la semaine. Ils participent toute l'année à la même activité. Dans leurs plannings hebdomadaires, sont prévues aussi des heures de travail personnel. [í] Chaque éducateur garde toutes les activités pendant une année et en fin d'année scolaire ils réajustent, ils proposent et ils reconforment ou non leur présence sur les activités l'année suivante. Les professionnels qui composent les équipes assurent aussi les actes d'hygiène corporelle. Il n'y a pas de personne en particulier chargée de cet aspect. L'unique critère est de genre : une femme pour une usagère et un homme pour un usager.

EP2 CAJ FR a une approche communicationnelle diversifiée. Ici aussi, les usagers demandent quel professionnel sera présent :

EP2 CAJ FR utilise les deux formules, le tutoiement et le vouvoiement. Avec les personnes plus âgées, c'est le vouvoiement qui prime, avec les plus jeunes c'est le tutoiement. [í]Je relève que les usagers demandent s'il y a la présence de tel ou tel éducateur, probablement cela est le signe d'une relation plus forte avec certains professionnels.

Pour ne pas déstabiliser certains usagers, nous décidons de nous présenter :

EP2 CAJ FR et nous-mêmes montons en ascenseur avec un usager. C'est l'usager qui gère l'ascenseur, même s'il a des difficultés physiques importantes. Je prends l'occasion pour me présenter. C'est vrai qu'avec ces personnes il faut les rassurer surtout quand il y a quelqu'un de nouveau.

L'accueil se effectue à 9h00 au premier étage. Cette bienvenue collective permet aux professionnels et aux usagers de commencer la journée et lancer les activités. Nous suivons EP2 CAJ FR au deuxième étage, où ont lieu les activités :

Les groupes sont partagés selon leur planning en différents sous-groupes L'activité gérée par ES2 CAJ FR s'appelle "courses personnelles". Le sous-groupe dont je fais partie est composé d'une dizaine de personnes. L'âge moyen de ces personnes est relativement élevé, à peu près autour de 45/50 ans, plus 50 que 45 et il est composé de 4 femmes et de 6 hommes avec deux éducatrices et une stagiaire en formation d'éducateur.

Cette activité prévoit une sortie dans un Centre commercial. Il faut donc vérifier au préalable si les usagers savent ce qu'ils veulent acheter, ce qui prend un certain temps :

Un premier tour est fait par EP2 CAJ FR pour recueillir la liste des choses à acheter. Dans cette activité on demande à chaque usager de pouvoir définir ce qu'il va pouvoir acheter. Deuxièmement, il est intéressant de voir que dans le groupe sont présents des usagers qui ne savent pas compter l'argent, qui n'ont aucune notion de l'argent. La comptabilisation et la visualisation de l'argent ne leur dit absolument rien.

L'activité est limitée à six personnes parce il n'y a qu'une éducatrice. En général, les activités sont planifiées en début d'année et sont ensuite proposées aux usagers qui choisissent où se positionner. Différentes activités existent : course à pied, atelier sportif, danse, atelier sonore, sortie courses, vélo, vidéo, piscine, entretien du site, fitness, marche, informatique, judo, pétanque. Nous attendons la sixième personne, Albert, qui est un peu en retard. Les éducatrices sont plutôt inquiètes. Elles estiment que ce n'est pas normal. Soudain, Albert arrive, et avec lui le premier imprévu de la journée :

Finalemnt, Albert arrive, le groupe est au complet. EP2 CAJ FR vouvoie Albert. La professionnelle vérifie que Albert aie l'argent et lui demande ce qu'il veut acheter. Albert, en arrivant au CAJ, est tombé sur un excrément de chien et a sali toute la chambre. EP2 CAJ FR décide donc de récupérer sa chaussure et de la nettoyer, elle le fait assoir tout en prenant soin d'expliquer ce qui s'est passé et ce qu'elle va faire par anticipation. Les usagers sont toujours informés des mouvements pour ne pas trop les brusquer.

Le retard de l'activité augmente à chaque étape, notamment avec Sophie, une usagère, qui est stressée et qui a des crises d'angoisse à chaque variation de programme. EP2 CAJ FR prend soin de la rassurer. Albert, avant de partir, demande d'aller aux toilettes. Du fait de sa pathologie, il doit soigneusement fermer toutes les portes. Il recherche beaucoup l'approche physique :

Dans l'ascenseur, j'assiste à une tentative d'embrassade d'Albert et l'éducatrice avec gentillesse, mais fermeté, refuse évidemment cela. Arrivée au sous-sol, Sophie recommence à être stressée. Encore une fois, EP2 CAJ FR essaie de la tranquilliser en lui rappelant que oui on est en retard, mais qu'il n'y a rien de grave.

À l'arrivée au sous-sol, la professionnelle doit gérer la dispute des usagers dans la voiture. Le groupe est composé de personnes ayant une moyenne d'âge de 50 ans. Un principe est fixé pour éviter des discussions inutiles :

En ce qui concerne la répartition des places dans le bus, EP2 CAJ FR souligne le principe que les plus jeunes vont derrière et les plus âgés devant et que la priorité est donnée à ceux qui craignent la voiture, en expliquant cela pour une question très simple : les gens qui ont de la mobilité peuvent aller derrière, et les personnes âgées sont moins mobiles.

Quand tout semble enfin être prêt, un nouvel imprévu retarde encore l'activité :

Un autre usager communique à EP2 CAJ FR que sa ceinture est détachée. EP2 CAJ FR, avant de partir, est dans l'obligation de redescendre, réajuster la ceinture et vérifier que l'usager est bien attaché. Naturellement, en faisant attention à Albert et à sa pathologie de recherche d'affection...

Finalement, après un voyage relativement tranquille, nous arrivons au centre commercial, qui – précisons-le – n'est pas choisi au hasard. En effet, pour ne pas bousculer les habitudes des usagers, le centre où se déroule l'activité est, depuis des années, le même. D'autres imprévus retardent l'activité :

Le groupe rentre dans le supermarché, mais il faut attendre Sophie qui a sa pause cigarette, moment négocié intouchable. Un refus pourrait créer du stress et donc du conflit. Albert est confronté aux ouvertures automatiques des portes du supermarché. Il est très attentif aux portes fermées, il est un peu déstabilisé. EP2 CAJ FR intervient, elle le prend sous son bras et il le tranquillise.

La séquence d'achats et le tour dans le supermarché sont chaque semaine les mêmes, très ritualisés. Entre-temps, nous découvrons un autre aspect de la pathologie de Sophie. En revanche, cette fois-ci, EP2 CAJ FR, avait anticipé le problème :

Sophie, qui vient de terminer sa cigarette, demande à aller aux toilettes. EP2 CAJ FR s'attendait à ça parce que ça fait partie de sa pathologie. Elle négocie avec Sophie ; il est établi que Sophie aille une seule fois aux toilettes. Sophie, réagit un peu mal à cette injonction. Sophie a l'habitude de temps en temps d'appeler "papa, maman" les éducatrices et les éducateurs.

Le retard accumulé est désormais énorme et, – détail que probablement la professionnelle n'avait pas assez pris en considération – , nous sommes en période de Noël, avec une présence massive de clients. Entre le souci d'efficacité et le énième imprévu, EP2 CAJ commence à stresser elle aussi. Pourtant ce stress n'est jamais explicité. Nous le remarquons à des indices non-verbaux. Soudain, un autre incident jette le trouble dans le groupe :

EP2 CAJ FR décide de regrouper le groupe pour annoncer qu'aujourd'hui exceptionnellement on ira dans un rayon bricolage, le rayon qu'ils ne connaissent pas. Donc EP2 CAJ FR annonce bien le cadre et annonce la découverte. Dans le groupe, ils semblent déstabilisés pour cette nouvelle découverte d'un nouveau rayon qui n'est pas maîtrisé.

Sophie est de plus en plus stressée. À cause d'un achat, un premier conflit éclate entre elle et l'éducatrice :

EP2 CAJ FR lui demande de baisser le ton, et essaie de repréciser le cadre en disant « je comprends qu'aujourd'hui on est en retard, je comprends qu'aujourd'hui il y a des situations nouvelles pour vous, mais ce n'est pas la peine de stresser ». Pour le moment Sophie ne semble pas se calmer, je vois qu'EP2 CAJ FR est inquiète de cette situation de stress qui monte. [í] Sophie demande pardon à EP2 CAJ FR mais elle souligne qu'il ne faut pas élever la voix. EP2 CAJ FR dit tranquillement qu'elle n'a pas élevé la voix. [í] EP2 CAJ FR déplace la discussion à la rentrée en institution, en soulignant que ce n'est pas discret pour le moment, chose de laquelle Sophie convient.

La file d'attente à la caisse est plutôt longue. L'attente risque de retarder encore plus l'activité. Les usagers semblent plutôt fatigués. En plus, la dispute avec Sophie recommence. La professionnelle la rassure et essaie de lui expliquer qu'elles pourront en parler en institution. C'est un moment plutôt compliqué :

La discussion entre Sophie et EP2 CAJ FR reprend. Sophie n'arrête pas de recentrer sur le ton de voix. EP2 CAJ FR dit plusieurs fois « j'ai entendu », « j'ai entendu ». Sophie dit, « tu comprends, je ne peux pas faire ça parce que si tu hausses la voix je suis stressée, je prends des médicaments pour ça et je pleure ». Sophie est véritablement angoissée. Elle pleure, elle rejette, elle cherche l'affection d'EP2 CAJ FR. EP2 CAJ FR essaie d'être cohérente et claire en lui disant qu'elles en parleront après et qu'elles remettront les choses au point, mais d'une manière douce. Sophie est envahie par des émotions parfois contrastées.

À la caisse, l'éducatrice n'intervient pas. Chaque usager paie sa propre marchandise. Rappelons qu'à parité de situation, en Italie c'est la collègue italienne qui paie pour l'ensemble des usagers. Le retour se passe tranquillement. En revanche, le groupe est en retard pour le repas. Le CAJ est une grande structure avec un restaurant de trois cents places en self-service ouvert au public :

Au moment du repas, il y a une première salle qui est réservée pour les usagers qui ont particulièrement besoin de présence et le reste, il faut tout de même le souligner, est un restaurant ouvert à tous. En ce moment il y a une énorme file. Une bonne partie des usagers sont installés dans la salle privée et ils mangent en self-service.

Avant le repas, EP2 CAJ FR s'occupe de la prise de médicaments :

Il existe un tableau dans une armoire en fer, avec les médicaments à prendre de chaque usager. EP2 FA FR doit distribuer les médicaments. Les personnes qui doivent émarger et signer comme preuve de réelle prise des médicaments.

Le repas n'est pas un moment partagé :

Dans l'espace réservé pour le CAJ, c'est quand même une dynamique très éclatée. Ce n'est pas vraiment un moment de dynamique groupale qui se passe, mais plutôt de repas individualisé. La communication est réduite au minimum.

Après le repas, il faut reprendre les activités. Le retard accumulé a bloqué le démarrage des autres activités, car tous les usagers du matin sont prévus sur d'autres ateliers qui ne sont pas gérés par EP2 CAJ FR :

C'est le moment de monter au deuxième étage pour démarrer la deuxième partie de la journée, c'est-à-dire les ateliers de l'après-midi. Le retard du groupe a entraîné un retard sur le démarrage des activités de l'après-midi. Les personnes montent dans une salle, la même que celle de l'accueil du matin, où elles peuvent prendre un café et faire des activités ludiques et se préparer ainsi au départ des activités prévu à 14h.

Avant 14h, la discussion avec Sophie doit être réglée par l'éducatrice. EP2 CAJ FR appelle sa collègue, qui est la référente de Sophie. Après les explications, une décision est prise pour protéger Sophie :

Sophie prend soin de dire que ce n'est pas une accusation et elle spécifie bien qu'elle est en difficulté face à EP2 CAJ FR qui a élevé la voix. On revient sur la situation de ce matin. Il est décidé avec l'accord de Sophie que pour le mois de décembre elle n'aura pas faire les courses du jeudi parce que ça va lui créer de l'angoisse. Sophie appelle souvent "maman" EP 2 CAJ FR.

À 14h, l'activité relaxation peut commencer. EP2 CAJ FR est avec 5 usagers. Aucun d'entre eux n'a participé à l'activité du matin :

Le groupe est composé de 5 personnes (Guylain, Issam, Claudine, Louis, Henri), qui attendent cette activité tranquillement. [i] Ils s'installent dans la salle d'activité, ils prennent un oreiller, le but est réellement de se relaxer. Ils enlèvent leurs chaussures.

Notons que l'activité n'est pas menée par EP2 CAJ FR parce qu'elle est "experte" ou parce qu'elle a une compétence supplémentaire. Elle en "hérite", à son arrivée. Pendant la relaxation, Issam pose quelques problèmes qu'EP2 CAJ FR sanctionne aussi tôt :

Issam qui n'arrive pas à se concentrer. EP2 CAJ FR l'a repris en lui disant « est-ce que tu sais pourquoi on est là ? Quel est l'objectif ? ». Issam effectivement se ressaisit. Mais Issam continue à déranger. [i] EP2 CAJ FR souligne qu'elle s'occupera de son cas. Elle va donc le voir en lui annonçant que son attitude sera discutée en équipe.

L'activité se clôt sur une évaluation :

EP2 CAJ FR demande au groupe une évaluation de l'activité en soulignant qu'elle n'a jamais posé la question auparavant. L'activité de relaxation est bien appréciée par les usagers. L'évaluation est satisfaisante.

En fin de journée, la professionnelle n'oublie pas de retourner voir un usager auquel elle avait promis à 14h de jouer avec lui. La journée se termine avec l'arrivée des parents.

6.1.2.2 Analyse des réunions d'équipes et des observations effectuées en structure accueillant des enfants mineurs en difficulté sociale

La réunion du FA IT démarre à 14h et est prévue jusqu'à 17h. La salle, le bureau de la responsable d'équipe, est petite et en sous-sol. Il y a trois petites fenêtres en hauteur, qui font passer peu de lumière. L'espace est exigü par rapport au nombre de personnes présentes :

La salle est petite et la configuration est "classique" : la responsable, en début de table et les professionnels autour. L'ambiance est conviviale, un café est servi avant le début de la réunion. Les professionnels se vouvoient entre eux.

L'Ordre Du Jour (ODJ) est fixé par les professionnels. D'ordinaire on commence par les points organisationnels pour discuter ensuite des situations des résidents. Mais ce jour-là la responsable propose de changer l'ordre, sans doute parce qu'elle sait que ce point de l'ODJ sera le plus tendu. D'habitude on commence par l'organisation, mais la responsable décide de changer sans doute parce qu'elle sait déjà que ce point de l'ODJ sera le plus tendu: L'équipe n'est pas contre. Certains éducateurs écrivent, d'autres écoutent. La première adolescente est Fanny, qui pose des problèmes en stage :

Fanny est partie en stage le matin tôt. Vers 12h00, le patron appelle pour signaler son absence sur le lieu de travail. « Après plusieurs appels sur son portable, pas de nouvelles » continues EPI FA FR. Au téléphone l'éducateur a rassuré le responsable et il a signalé que Fanny est bien rentrée. Ce stage a duré 2h. EPI FA FR est calme, raconte avec une certaine distance, il est le plus âgé du groupe de professionnels. Le ton de la voix est bas et calme. [í] Tout le monde convient que le stage de la jeune est en danger. [í] QS, relate les difficultés de Fanny, qui peut avoir des attitudes provocatrices et parfois violentes.

La circulation de la parole est uniforme. Les éducateurs relancent le débat sur d'autres situations. Quand un professionnel parle, l'équipe prête une attention maximale. Les situations sont racontées et analysées en même temps :

La question d'aide au repas revient, car Fanny ne veut pas aider dans les tâches quotidiennes. Elle dit « c'est aux éducateurs, c'est votre travail ». Pas de possibilités de discussion. « L'opposition de Fanny pourrait cacher de la détresse », affirme la psychologue. L'équipe semble être d'accord sur cette lecture. Le silence s'installe.

La responsable propose alors d'aborder la problématique de Fanny sous un autre angle :

Elle évoque comme solution un travail protégé. La responsable explique le dispositif et insiste bien sur le fait que cela implique un changement de statut de la part de Fanny, qui doit être déclarée personne handicapée par la commission qui est en charge de ce type d'évaluation. Personne ne rebondit sur ça. La psychologue est d'accord. Faut-il lancer la procédure ? Certains sont d'accord, d'autres moins. Le cadre clinique semble prendre le dessus sur le plan éducatif. EP2 FA FR prend la parole pour réfléchir le cadre du stage qui est difficile : on revient à l'éducatif/psychologique et non pas au cadre clinique, qui est "repoussé".

Nous voyons ici comment l'analyse, doucement et progressivement, se déplace de l'aspect éducatif à l'aspect pathologique. Une dernière demande de soins dentaires pour Fanny est rejetée par la responsable pour manque d'argent. La dimension économique sera une constante de la réunion. Pour la situation d'Emma, les questions soulevées sont d'ordre affectif et religieux :

Emma, jeune fille qui a beaucoup fugué. Elle est de plus en plus à la marge. La responsable demande à l'équipe de fixer un rendez-vous avec un professionnel pour un bilan de santé. L'équipe est très attentive. KL continue avec la situation d'Emma. Le sujet tourne autour de la communication entre elle, éducatrice d'origine arabe, mais pas musulmane et la jeune, qui se revendique musulmane. Malgré cela, continue KL, Emma veut parler de religion avec elle. Le copain d'Emma a dit qu'elle ne doit pas manger de porc. KL s'excuse auprès de l'équipe de ne pas l'avoir écrit sur le cahier de liaison. EP2 FA FR, présente son point de vue. Emma sent le besoin de rester dans la famille de son copain, elle se sent rassurée. La jeune refuse d'aller aux audiences chez le Juge des Enfants, car pour elle il est insupportable d'entendre que ses parents ne la veulent pas.

Suite à la proposition d'un suivi psychologique pour Emma, la responsable rappelle, comme pour les soins dentaires de Fanny, que la structure n'a pas d'argent disponible pour ce type de démarches. La discussion est aussi un moyen pour les professionnels de souligner leurs difficultés face à des situations qui échappent de plus en plus à leur contrôle :

La responsable rebondit avec la position de la direction : le public adolescent se dégrade en ce moment, car les familles sont en difficulté sociales et, surtout, économique.

La troisième situation concerne la jeune Claire :

Claire vient de rentrer de fugue. EP2 FA FR présente la situation à l'équipe : elle est sous traitement médical. Claire est triste, car elle n'est pas avec sa mère. [] Claire a dormi habillée, trois jours qu'elle ne se lave pas. La psychologue rappelle que cette attitude c'est de la maladie et non pas de la toute-puissance. La discussion s'anime. Pathologie ou toute-puissance ? Les éducateurs et la psychologue parlent en même temps. Une autre question de fond est soulevée à partir de la situation de la jeune : la distribution de médicaments. Pour la responsable, la distribution de médicaments doit être effectuée par une infirmière. Pour elle, ce n'est pas à l'éducateur de faire cela.

Tout au long de la réunion, cette question revient systématiquement au cœur de la discussion. La présence d'une infirmière dans la structure est évoquée. La situation de Claire révèle le malaise professionnel des éducateurs. C'est une séquence de travail très vive et émotionnellement forte :

JY est en désaccord avec l'équipe. « On fait comme si les choses roulent, mais ce n'est pas le cas » dit-il. « Dans notre structure, les usagers montrent différentes pathologies, différentes problématiques qui demandent un rapport éducatif du 1:1 ». « Ceci n'est pas possible, il manque les moyens » conclut-il. L'équipe écoute, mais ne réagit pas à la question des moyens.

Ici se pose la question de la fonction de l'éducateur à la lumière des évolutions des publics accueillis ; c'est une question de fond. L'intervention de l'éducateur témoigne d'une vraie recherche de sens dans son quotidien professionnel :

JY « veut un cadre ». « Je ne sais plus comment travailler ». La responsable dit « il faut réfléchir la prise en charge ». Une refonte du projet est nécessaire. Les deux professionnels sont d'accord sur cela. Un groupe de réflexion est nécessaire. Il y a décalage entre les pratiques instituées et les nouvelles exigences des usagers, affirme JY.

Dans ce moment fort de la réunion, tout le monde est d'accord avec l'analyse de JY. La responsable de service essaye de calmer les esprits, mais en réalité ses affirmations renforcent encore plus la tension :

La responsable confirme que même dans le cadre hospitalier les pathologies comme celles de Claire ne sont pas prises en charge. Les infirmiers ne peuvent pas gérer les crises des adolescents. « Et nous éducs, oui ? », relance JY. L'articulation santé-social est au cœur de ce débat. EP 1 FA FR mise sur l'importance de planifier les activités. « Refonder le projet ? Il faut tout reprendre ? Il faut penser et repenser tout ! » dit-t-il « Il faut tout rechanger et poser de nouvelles modalités de prise en charge, car les usagers ont changés! » confirme EP2 FA FR.

« Tirer vers le haut qui ne peut pas ? » rebondit JY. « On est vus comme des soignants » dit JH, « on les assiste » confirme LH, « face à leurs difficultés tu dois trouver des réponses avec peu de moyens » affirme KL, « on est dans l'accompagnement renforcé », conclut XD. « On est de moins en moins dans l'autonomie » et de plus en plus dans « l'accompagnement dirigiste et dirigé ».

Ce débat questionne en profondeur les compétences et le positionnement de l'éducateur dans ce type de service. L'interaction entre les structures de santé et celles de l'adaptation sociale apparaît désormais nécessaire et fondamentale pour l'accompagnement éducatif. JY insiste sur la pratique de la « ritualisation » comme méthode d'accompagnement, plus typique de l'accompagnement des personnes en situation de handicap, que de celui des personnes en inadéquation sociale, dont le maître-mot est l'autonomie. Tout le monde, les professionnels et la hiérarchie supérieure, est d'accord là-dessus. Le dernier point de la réunion concerne Anne. Encore une fois, nous ne pouvons que constater la détresse des éducateurs face à une autre situation plus que complexe :

XD rappelle l'histoire d'Anne. Elle veut découvrir pourquoi elle a été placée depuis sa naissance. Sa mère était déjà en difficulté. Elle a accouché d'Anne sous X car elle était en difficulté. La grand-mère n'a pas voulu l'enfant noir, le père d'Anne étant noir. L'enfant est perturbée, car elle n'arrive pas à reconstruire son passé. La jeune a demandé à voir un psychiatre pour être diagnostiquée « non-bipolaire » car sa mère l'est. Elle pense être malade. Son père veut qu'elle devienne infirmière, mais elle ne le veut pas. La situation, conclut XD,

est très délicate. La mère pathologique, le père loin, elle est prise dans ce contexte. « Quelle place en tant qu'éducateurs ? » se demande XD.

De plus, le père est très dur avec Anne: « si tu ne veux pas faire infirmière, tu oublies ta famille ». Anne a dit à son père « tu ne peux pas imaginer tout ce que j'ai ici, je suis suivie et accompagnée ». XD est surprise de cette posture de Anne. EP 2 FA FR confirme que plusieurs fois la jeune a dit qu'elle est étonnée de tout ce qu'elle a ici (appartement, sous pour manger). Anne n'arrête pas de dire merci. Pour la professionnelle, elle n'est pas pathologique.

Un souffle d'espoir envahit la salle. À 17h, la réunion n'est pas encore terminée. Il est acquis dans les pratiques que la réunion peut être prolongée jusqu'à 18h. Personne ne semble être contre cette pratique instituée.

Notre première journée d'observation se déroule le samedi 22 septembre, dans l'après-midi. Deux éducateurs sont prévus ensemble sur le service jusqu'à 23h. On est samedi après-midi, les adolescentes sont en sortie libre. EP1 FA FR arrive: la première chose qu'il fait, c'est le lien avec le collègue de la matinée par l'intermédiaire d'un support, le cahier de liaison :

Ce soir je suis avec les deux hommes de l'équipe. Sur la totalité des professionnels, il n'y a que deux hommes. Dans un foyer de filles, nous sommes curieux d'observer les dynamiques qui s'installent en termes de communication.

Nous sommes seuls avec EP1 FA FR. C'est l'occasion pour lui de revenir sur le point de vue qu'il a exprimé dans la réunion d'équipe de la veille :

EP1 FA FR me fait remarquer que sur les neuf adolescentes hébergées, la moitié est déscolarisée, et un tiers a un suivi psychiatrique. C'est important de le relever pour deux raisons : la première c'est une recrudescence des adolescents qui ont des problématiques médicales, aspects qui ne sont pas traités dans la formation au métier, et le deuxième aspect c'est que le projet de l'enfant prévoyait le plus possible l'insertion dans la vie professionnelle ou scolaire. Cet objectif, selon EP1 FA FR, déjà difficile, devient impossible à atteindre. La réalité fait que la moitié n'arrive pas à avoir une activité et ça, pour le professionnel, c'est un signe de détachement de la société. En tout cas, conclut EP1 FA FR, c'est un changement de typologie des personnes accueillies dans ce type de structure qui fait qu'il y a un gros décalage entre ce que sont les compétences construites dans les centres de formation et les compétences de terrain que les éducateurs doivent avoir dans ce type de structure en particulier.

Il insiste sur la détérioration de la situation économique :

La structure subira des restructurations suite à un redressement d'ordre économique : les effectifs vont être réduits. Pour eux, il s'agira de redéfinir les priorités de l'accompagnement.

En attendant que les trois adolescentes qui sont sorties rentrent au foyer, –Claire, sous tranquilisant, dort dans sa chambre – nous nous familiarisons avec la structure :

Le bureau des éducateurs est au même étage que la salle de repas et à côté de deux chambres où se trouvent les adolescentes les plus perturbées. Dans la salle des éducateurs sont affichés

la charte d'accueil des personnes hébergées, les horaires de la semaine, quelques photos des activités des éducateurs avec les enfants. C'est une pièce à la fois technique et lieu de souvenirs puisqu'il y a des photos de groupe. Les trois étages sont reliés par un escalier central et les espaces de chaque étage sont petits, ce qui fait qu'il y a une proximité entre les éducateurs, les activités et les lieux de vie. [1] La salle collective est très peu personnalisée. De même, les chambres que nous avons pu voir sont peu investies et relativement impersonnelles.

Dans le couloir nous avons repéré un tableau, construit par les adolescents, avec différentes phrases concernant la vie. Nous avons trouvé cela intéressant et touchant :

"la vie est simple, mais nous insistons pour la rendre compliquée",[...] "dans la vie tout se sait, derrière toi tout se dit, devant toi tout se tait". Un autre papier dit "ce n'est pas le talent qui détermine l'objectif, mais c'est l'atteinte de l'objectif qui est facilitée par le talent", "inspire, expire, relaxe, tout va bien, prends le temps de vivre". Une autre phrase sur un autre papier dit "trouve ta force et utilise-la pour gagner ta peur"[1]

Ces réflexions pleines de confiance en l'avenir nous semblent plutôt rassurantes. Fanny est la première à arriver :

Fanny va directement dans le bureau des éducateurs. Les professionnels lui disent bonsoir. EPI FA FR lui demande comment s'est passée sa journée. Elle répond d'une manière directe. Fanny prend un médicament qu'elle ingurgite directement à la bouteille. EPI FA FR fait remarquer à Fanny qu'il y a une posologie dans ce type de traitement. [1] Elle dit que ce matin ça s'est bien passé, mais qu'elle a refusé l'accompagnement d'une personne adulte ou un stagiaire ou qui n'était pas éducateur. Elle a dit « elle n'est pas éducatrice, donc elle ne l'accompagnera pas ».

On voit dans ce passage que les usagers repèrent très bien le rôle, la place et la fonction de l'éducateur. D'ailleurs, il ne faut pas oublier que l'équipe éducative est composée en grande partie par des éducateurs. D'autres adolescentes arrivent. Entre temps, EPI FA FR commence à organiser le repas :

EPI FA FR m'explique que le repas est préparé par les éducateurs. Pendant son entretien d'embauche, il lui a été demandé s'il savait cuisiner parce qu'apparemment ça semble être une compétence supplémentaire du projet du foyer. Le repas est fait avec l'économiste de la structure, de manière à être économique, équilibré et simple.

La compétence culinaire semble être devenue un critère d'embauche. Dans la cuisine nous constatons la présence d'un planning des tâches ménagères. Il est rédigé en accord avec les adolescentes. Quand ce n'est pas possible, il est imposé. Nous avons observé une pratique similaire dans le foyer italien. Pendant la préparation du repas, Élise, qui était déclarée en fugue, revient au foyer. EPI FA FR met alors en place le protocole prévu dans ces cas :

Aucune réaction du professionnel au retour de fugue de l'adolescente, c'est presque normal. Comme le prévoit la procédure, EPI FA FR renseigne le retour de l'adolescente sur le cahier de liaison, faxe à l'autorité le retour et en même temps il appelle le responsable pour l'informer du retour. Tout est soigneusement écrit dans le cahier de liaison de manière à ce que l'information soit claire pour les collègues, notamment celui qui travaillera le dimanche.

Élise, comme tout adolescent qui revient de fugue, prendra son repas dans sa chambre. Même si elle a aidé à la préparation du repas, elle connaît parfaitement le règlement. Entre-temps, les autres adolescentes sont rentrées. Toutes vont dans leur chambre :

Les adolescentes ont comme limites de retour 19h, il est 18h59. Le samedi soir elles peuvent sortir jusqu'à 22h30. Ce soir elles ne sortiront pas, car le groupe est sanctionné. L'éducateur qui était à l'extérieur rentre et avant de passer à la cuisine il a quand même le réflexe de proposer en criant, d'en bas vers le haut, « est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut faire avec moi la recette du repas du soir ? ». À ce moment-là, il y a trois personnes qui sont bien contentes de descendre faire l'activité avec l'éducateur. Claire dort toujours.

La préparation du repas peut commencer. Nous observons un changement de position entre les éducateurs. EP1 FA FR laisse l'organisation du repas à son collègue :

L'éducateur sanctionne le début de l'activité en donnant un tablier et en se mettant lui-même un tablier et en disant à l'adolescente « est-ce que tu m'aides jusqu'au bout ? ». L'adolescente se sent motivée et responsabilisée, donc le repas du soir sera finalisé collectivement. [] Une adolescente fait remarquer que c'est la première fois qu'elle utilise cette machine à mélanger, le robot, et l'éducateur la laisse quand même faire et il donne des conseils. EP1 FA FR se met en retrait.

Il se consacre au suivi individuel de Claire, qui s'est réveillée et vient de descendre :

Claire se réveille, elle passe devant tout le monde, elle ne dit pas bonjour, elle s'installe devant la télévision. Une discussion s'entame entre EP1 FA FR et Claire. Les autres filles lui demandent si sa mère l'a appelée. Elle répond « non, elle ne m'a pas appelée la sorcière, de toute façon je ne veux plus la voir ». L'éducateur lui dit « pour l'instant ». Elle lui dit « non pas du tout, je ne veux plus la voir ».

Nous remarquons que les adolescentes ont donné un surnom à EP1 FA FR. Ce surnom pose problème à EP1 FA FR il ne peut pas faire y grand-chose. Il leur a donné l'autorisation d'utiliser ce petit surnom affectueux pendant les vacances et maintenant c'est plus compliqué de revenir à un cadre plus formel. C'est un élément intéressant parce que les modalités de communication entre les usagers et les éducateurs sont aussi un reflet de la relation éducative. Entre temps, en cuisine, l'autre éducateur valorise les usagers et les accompagne dans la préparation du repas. Il ne le fait pas à leur place et sait transformer l'activité en situation d'apprentissage :

À un certain moment, la machine à faire la purée ne fonctionne pas. Une adolescente demande à EP1 FA FR pourquoi ça ne marche pas, l'éducateur au lieu d'intervenir sur le problème l'invite à réfléchir à la raison pour laquelle la machine ne fonctionne pas plutôt que de lui donner la solution immédiate. Je remarque que l'activité éducative devient support. Pendant l'activité, les adolescentes ont une manière de parler parfois un peu limite. Systématiquement EP1 FA FR les invite à se concentrer sur l'exercice de l'activité cuisine et à parler correctement.

Le dîner est prêt. Il faut préparer la table. L'éducateur décide de changer certaines procédures :

Le moment venu de préparer la table, EPI FA FR se réfère au tableau d'organisation des tâches ménagères. Il voit bien que la personne qui devait préparer la table est celle qui a participé à l'activité cuisine et donc il décide d'appeler celles qui n'ont pas participé à l'activité.

Le repas commence. Nous nous mettons en retrait, en essayant d'être le plus discrets possible. Les éducateurs mangent à la même table que les adolescentes :

La discussion des adolescentes tourne autour de thématiques liées au corps. Les deux éducateurs dédramatisent ce sujet qui est quand même très délicat à cet âge. On voit bien qu'il y a deux modalités communicationnelles utilisées par les adolescentes : l'une plus de confrontation directe avec l'éducateur plus jeune, l'autre plus empathique avec l'éducateur plus âgé.

La discussion change de sujet. Après le corps, la thématique est le tabac. C'est un vrai débat, dans lequel les adolescentes essaient de mettre l'éducateur face à ses contradictions. Il retourne l'argument en se prévalant de son expérience de l'addiction, un vrai renversement des rôles :

Ce sont les adolescentes qui amènent cette discussion, mais finalement il y en a deux sur trois qui ne sont pas pour cette pratique. EPI FA FR essaie d'intervenir, mais les trois adolescentes lui font remarquer que lui-même étant un grand fumeur il ne peut pas trop s'exprimer sur le sujet. L'éducateur récupère le sujet et il en fait une question d'expertise : c'est justement parce qu'il fume depuis longtemps qu'il peut en parler, dit-il.

Le ton des éducateurs est mesuré et constant. Il a un impact éducatif, plutôt rassurant. L'ambiance est calme et l'excitation est contenue. Ce ton est aussi utilisé pour recadrer l'excès de familiarité :

Une adolescente parle d'une manière confidentielle à EPI FA FR. L'éducateur lui répond « je ne suis pas ton copain donc tu dois dire les choses d'une autre manière ». Une mise à distance est posée.

Le repas est désormais terminé. D'habitude, le samedi une sortie est accordée aux adolescents jusqu'à 22h30. Ce week-end, pas de sortie, le groupe ayant insulté des personnes la semaine précédente. Pour occuper les jeunes pendant la soirée, les éducateurs ont décidé d'organiser un jeu de société. EPI FA FR se sert de l'annonce du jeu pour faciliter la desserte de la table, qui parfois peut créer des tensions :

Le repas se termine, EPI FA FR demande de débarrasser la table et avant même d'attendre la réponse il propose déjà l'activité ludique du soir autour du jeu de cartes. Du coup, le centre de la discussion devient le jeu et pas la desserte de la table. C'est une technique intéressante parce que l'éducateur déplace l'objet de la discussion. Les trois adolescentes sont contentes de faire ça et du coup la table est débarrassée rapidement et efficacement.

L'autre éducateur est en pause cigarette avec le reste du groupe. Or, elles ont moins de 16ans. Comment expliquer cette entorse au règlement ? Voici la réponse d'EPI FA FR :

Si on respecte la loi les adolescentes vont fuguer pour fumer à côté. Les professionnels acceptent que les adolescentes puissent fumer à l'extérieur de la structure avec le professionnel. Si les parents ne veulent pas, l'imposition est faite tout en sachant que les adolescentes vont réagir en fuguant et en revenant après la cigarette. C'est intéressant parce que la posture éducative et la compétence exercée diffèrent en fonction d'un cadre qui est paradoxal. Le cadre de la loi est en opposition avec le style de vie et l'activité réelle qui peut être exercée ici en Foyer.

Le jeu peut désormais commencer. C'est un jeu de rapidité. Même Élise, l'adolescente rentrée de fugue et qui a mangé dans sa chambre, y participe. Les éducateurs essaient ainsi de récupérer la relation avec elle :

L'activité se passe plutôt bien. Je remarque que le prénom affectueux utilisé pour EPI FA FR est utilisé par la totalité du groupe. L'éducateur, ne revient pas sur la distance comme il l'a pu le faire au repas. À un certain moment, EPI FA FR demande à passer un coup de téléphone. Soudainement Élise dit qu'elle n'est pas intéressée, et le jeu s'arrête. Je pense que le départ d'EPI FA FR a cassé la dynamique qui s'était installée. Tout le monde retourne dans sa chambre.

Finalement, le jeu n'aura duré que 10 minutes. Commence le rituel du coucher :

Avant de se coucher et de retirer les portables, les éducateurs vérifient la posologie des médicaments à donner. Claire prend un tranquillisant puissant. Les trois jeunes filles rappellent à EPI FA FR de donner la pilule contraceptive à la quatrième personne qui est dans sa chambre. L'éducateur descend dans la salle des éducateurs pour vérifier l'information. C'est bien confirmé. Il ne le savait pas. Les deux éducateurs montent dans la chambre où il y a trois filles pour dire que la soirée est terminée. Les adolescentes disent que c'est trop tôt. Une négociation commence, ça va être un moment un peu compliqué. Malgré cela, la soirée se termine sur une bonne note.

La deuxième journée d'observation dans ce foyer a été la journée la plus intense de ce protocole de recherche. Elle a démarré à 7h30. EP2 FA FR que nous observions a été mise à dure épreuve. Un événement important s'était produit dans la nuit :

Hier, Claire avait rendez-vous avec ses parents. Rendez-vous qui n'a pas eu lieu. Dans la nuit elle s'est scarifiée, elle a envoyé la photo à sa maman en disant « voilà ce que je viens de me faire ». A ce moment-là, la maman a appelé le foyer. EP2 FA FR propose une analyse de tout ça. Elle dit qu'effectivement c'est un appel au secours pour la mère à travers cette photo envoyée par portable. Les autres personnes dans la structure ont bien dormi et l'éducatrice me dit que le surveillant de nuit était particulièrement stressé. Il a appelé les pompiers qui ont ramené Claire à 3H du matin. Après, impossible pour lui de se tranquilliser.

Claire, mise sous sédatifs, dort profondément. Le traitement qu'elle a reçu est très fort, en vue d'une hospitalisation future. Les autres filles dorment encore. La première partie de la matinée est plutôt calme. EP2 FA FR en profite pour régler les derniers détails de la sortie au lac prévue pour l'après-midi. Le téléphone sonne. Le veilleur des appartements appelle :

Elle prend note et elle le marque sur le cahier de manière que l'information soit relatée aux collègues. Elle n'appelle pas le responsable de la structure.

EP2 FA FR nous explique que le dimanche matin le petit déjeuner est libre ; elle a acheté des pains au chocolat pour les adolescentes. De même pour le repas, c'est à EP2 FA FR de préparer. Aujourd'hui les adolescentes ont souhaité manger des pâtes. Elle nous explique que le dimanche il n'y a pas de sortie libre. C'est l'activité groupale qui prime, ce qui est parfois compliqué à faire accepter par le groupe. Entre temps, les adolescentes se réveillent, y compris Claire :

Pendant le petit déjeuner, EP2 FA FR décide de présenter l'organisation de la journée aux adolescentes. [t] Claire se lève à ce moment-là, elle dit bonjour tranquillement, son visage est plutôt relaxé et non expressif, elle va jusqu'à la salle à manger où elle dit bonjour à EP2 FA FR et à Laure. Claire a sa blessure couverte par un pansement. Laure regarde tout de suite le bras et un long silence s'installe entre les deux.

L'ambiance est lourde, pleine de non-dits :

Laure remarque et demande directement pourquoi. Claire est évasive, elle ne répond pas. Laure a compris de quoi il s'agit puisqu'elle aussi elle était passée par là. EP2 FA FR est partie immédiatement récupérer les médicaments qui doivent être donnés à Claire suite à la blessure, et le traitement préparatoire à l'entrée à l'hôpital psychiatrique pour observation et réajustement du traitement. EP2 FA FR m'informe qu'elle va recevoir Claire en individuel pour pouvoir retravailler tout ça et mettre des mots dessus.

Pendant une petite pause, un autre événement survient. Nous ne sommes là que depuis 30 minutes :

Pendant la pause, le téléphone de l'institution sonne. C'est la mère d'Élise, jeune fille qui était en fugue hier. La maman appelle l'éducatrice, la communication entre elles est plutôt sereine. La maman d'Élise demande à EP2 FA FR de vérifier si la jeune est toujours d'accord pour voir ses parents : ils habitent en dehors de la ville. Cette nuit Élise a envoyé un message qui annulait le rendez-vous. EP2 FA FR se rend compte que cette nuit Élise et Claire ont utilisé un portable. Comment ça a été possible, ces communications, alors que normalement les portables sont retirés avant le coucher ?

Elle nous apprend que la scarification est une pratique commune dans le foyer. Il y a quelques semaines, toutes les adolescentes se sont scarifiées en une sorte de rite collectif. Souvent, ces scarifications représentent un cri d'alarme et une requête d'aide. En même temps, elle nous explique le choix de la destination de la sortie collective de l'après-midi :

C'est une activité loin des centre-ville parce que la semaine dernière, à l'occasion d'une manifestation, les adolescentes sont sorties en groupe et elles ont eu un comportement inadapté jusqu'à arriver au vol. L'équipe éducative a donc décidé de faire des activités hors d'un contexte public (sans les supprimer), en attendant que le calme revienne dans l'accompagnement des adolescentes.

L'entretien entre Claire et EP2 se tient dans la salle des éducateurs. Bien évidemment, nous sommes tenus à l'écart de cette communication, mais nous l'observons de loin, à travers une porte-fenêtre :

Claire pleure, l'éducatrice la regarde droit dans les yeux, c'est une communication rassurante, même si l'adolescente ne la regarde pas dans les yeux. EP2 FA FR se lève et se met à côté d'elle. L'adolescente écoute EP2 FA FR mais toujours sans la regarder. L'éducatrice essaie d'instaurer une relation visuelle qui, pour le moment, n'a pas lieu.

Malgré cela, la jeune fille essaye d'expliquer son geste :

[í] elle a fait ça « parce que je me sens seule au monde et même à l'hôpital je me sentais seule au monde ». En effet, dans la nuit, le surveillant était particulièrement énervé, car il a prévenu le responsable comme le demande la procédure, mais le cadre a estimé ne pas devoir se déplacer à l'hôpital et donc les pompiers ont récupéré la mineure toute seule pour l'emmener à l'hôpital. En suivant le cadre juridique, les pompiers auraient pu se refuser à le faire et donc Claire était toute seule à l'hôpital. Elle se sent seule au monde et elle l'exprime, le montre et le crie.

EP2 FA FR nous dira ensuite qu'il existe une relation entre l'état de la chambre de Claire et son état mental. Quand l'adolescente va bien, sa chambre est très bien rangée. Or la veille nous avons constaté que la chambre de la jeune fille était en désordre :

Claire confirme à EP2 FA FR que sa chambre c'est un peu le miroir de ce qui se passe dans sa tête. EP2 FA FR souligne le fait que l'adolescente a appelé l'éducateur pour ranger la chambre. En transformant l'image je trouve intéressant le fait que Claire se fasse aider d'un éducateur pour ranger sa chambre et donc par extension symbolique, sa tête. EP2 FA FR lui propose aujourd'hui de prendre l'air. Claire accepte compte tenu du fait aussi que depuis hier après-midi elle a dormi dort et est restée enfermée dans la structure.

L'entretien s'arrête. Entre-temps Élise confirme qu'elle ne veut pas voir ses parents :

L'hypothèse que fait EP2 FA FR c'est quelle a un copain et qu'elle subit des remarques négatives de la part de ses parents sur cette relation, Élise a des choses à faire aujourd'hui, et d'ici deux heures elle va sans doute fuir. EP2 FA FR doit appeler sa mère pour la prévenir du fait que ce n'est pas la peine qu'ils se déplacent pour la récupérer.

L'éducatrice relate sur le cahier de liaison l'automutilation Claire et l'annulation de la sortie d'Élise avec ses parents. Mais la matinée est pleine de surprises :

EP2 FA FR fait le tour des lieux. Elle découvre, dans la salle de bain, des tâches de sang dans le lavabo. Elle veut savoir si le sang provient de Claire ou si c'est un nouveau cas de blessures auto-infligées.

Elle décide de monter dans les chambres des résidentes pour deux raisons : elle ne souhaite pas les convoquer dans le bureau parce que ça fait trop "formel", et elle souhaite parler individuellement avec chacune des adolescentes. Si c'était bien Claire qui est montée hier et qui s'est scarifiée, cela veut dire que les autres adolescentes l'ont vue et ne l'ont pas dit. L'autre hypothèse pour EP2 FA, c'est qu'une deuxième personne se serait scarifiée la veille

dans la soirée. Elle m'explique aussi qu'elle a l'habitude de réveiller les adolescentes avant 11 heures. D'autres éducateurs font autrement. Les réveiller plus tard, veut dire aussi que le collègue qui prend la relève le soir aura plus de difficultés à les envoyer au lit. Entre-temps, Élise se réveille et explique à l'éducatrice les raisons de son refus de sortie :

[Élise] il se serait passé une histoire avec sa sœur, elle n'était pas prévenue. Élise s'est sentie exclue de la communication familiale. Elle est déterminée à demander l'émancipation à 16 ans. Élise a 15 ans et demi. EP2 FA FR écoute ça et essaie de l'aider à réfléchir aux conséquences de la demande d'émancipation. EP2 FA FR propose à Élise de participer à l'activité "promenade au lac". Contre toute attente, elle accepte de venir passer l'après-midi avec le groupe. Pour le moment, sur le déclaratif, il n'y aura pas de fugue.

Le petit déjeuner est prêt. Le groupe est au complet.

Une discussion s'installe entre EP2 FA FR, Élise et Aurélie. Laure et Claire dorment. Plusieurs sujets sont au centre du débat ; la première est la vêtue¹⁴⁹, elles demandent quand elles auront l'argent pour acheter des vêtements. EP2 FA FR leur répond qu'il faut faire une liste avec la taille et la couleur, j'en déduis que les adolescentes ne participent pas à l'achat. [Élise] Elles demandent à EP2 FA FR de ne pas oublier les coûts concernant l'habillement. L'éducatrice dit «mais oui, ça fait longtemps qu'on se connaît, forcément je ne vais pas oublier ».

Nous en profitons pour demander aux éducateurs quelques explications sur la vêtue. EP2 FA FR confirme que, comme les adolescentes dépensent très mal l'argent confié, le responsable du service a pris la décision de "faire la vêtue" sur commande. Elle m'explique que cette modalité n'est pas vraiment celle qu'elle souhaite, car la vêtue c'est aussi un moment éducatif important de partage. EP2 A FR commence ses entretiens individuels. Elle commence par Élise. Élise ne souhaitant pas notre présence, l'entretien nous a été rapporté par EP2 FR.

Élise prend les devants et même si EP2 FA FR n'a pas le projet d'en parler, elle évoque la raison de ce qui va être le sujet de discussion, notamment la prise de rendez-vous à la Protection Maternelle et Infantile (PMI) . Au grand étonnement de l'éducatrice, Élise est directe. D'abord, le rendez-vous à la PMI a été pris en accord avec son copain après un rapport non protégé . C'est un rendez-vous afin de prévenir qu'elle tombe enceinte. C'est intéressant parce que c'est Élise qui a amené la conversation sur ce sujet. Pendant la discussion, Élise affirme plusieurs fois que sa vraie famille est celle de son copain. La discussion est profonde.

Élise a aussi confié à EP2 FA FR que c'est Aurélie qui a utilisé les ciseaux pour se scarifier. EP2 FA FR décide de monter dans la chambre d'Aurélie. A ce moment-là, elle est sûre que celle-ci ne dira lui jamais qu'elle s'est scarifiée toute seule. Or Aurélie avoue immédiatement. L'éducatrice qui, nous le rappelons, est toute seule dans la structure se trouve devant un dilemme : suivre les procédures et annuler la sortie, ou, une fois vérifié que la blessure ne

¹⁴⁹ C'est un technolacte qui désigne l'achat d'habilles qui est prévu pour chaque enfant placé une fois par mois.

pose pas de problème, la maintenir. La situation est plus que complexe. Deux personnes sur quatre présentes se sont auto-mutilées :

La procédure prévoit que dans ces cas, il doit y avoir un accompagnement systématique aux urgences. Or, puisque la blessure est superficielle et emmener Aurélie qui souffre d'un état dépressif à aux urgences veut dire annuler la sortie au Lac, EP2 FA FR décide de reporter la visite à l'hôpital en écrivant sur le cahier, pour le jour d'après, la procédure à suivre. Cette situation montre bien la complexité des procédures, et le fait qu'aujourd'hui la procédure appliquée tout court ne permettrait pas probablement de pouvoir faire l'activité collective. EP2 FA FR décide de réajuster ce qui est prescrit, de décaler la procédure au jour suivant.

Dans cette séquence de travail, EP2 FA FR décide de privilégier le sens collectif et de ne pas le sacrifier au détriment d'une procédure protocolaire qui risquerait d'avoir comme effet l'annulation de l'activité prévue depuis quelques jours. Par la suite, et elle décide de continuer la discussion avec Aurélie dans le bureau des éducateurs. À la différence d'Élise, Aurélie nous permet d'assister à l'entretien :

EP2 FA FR change de position, elle quitte le bureau et se met à côté d'elle en la regardant droit dans les yeux, pour lui demander à quoi est dû cet acte-là. Aurélie confirme que ce n'est pas dû à son problème avec son copain, la première hypothèse de l'éducatrice, mais que c'est dû au fait qu'elle ne voit plus sa mère depuis longtemps. La scarification n'est pas profonde, mais elle est quand même systématique : sur l'avant-bras il y en a plusieurs.

EP2 FA FR veut aussi que Claire participe à l'activité. Tout le monde s'inquiète pour elle, même Élise qui a eu des conflits très violents avec elle :

En termes de cycle de sommeil, Claire est complètement décalée. Par contre, l'éducatrice reste sur l'idée de la réveiller doucement et la faire participer à l'activité de l'après-midi. Élise, qui s'était disputée avec Claire il y a trois jours, demande si Claire va bien, si c'est vrai qu'elle était à l'hôpital cette nuit. EP2 FA FR est surprise parce qu'elle ne sait pas comment l'information est arrivée à Élise.

Vers 12h00, les adolescentes demandent à l'éducatrice de pouvoir se mettre en contact téléphonique avec quelqu'un de leur famille. Naturellement EP2 FA FR est d'accord :

Laure demande à rentrer en contact avec sa grand-mère. Néanmoins, c'est le répondeur. Elle est plutôt déçue. Le non verbal exprime un degré important d'insatisfaction et de tristesse. Quelques minutes après, le grand-père de Laure rappelle. Elle est très contente de pouvoir parler à ses grands-parents.

Enfin, la famille de Claire appelle. Compte tenu de l'opposition de la mère avec les éducateurs, c'est le beau père qui parle :

Le beau-père de Claire appelle l'éducatrice pour avoir un compte-rendu de ce qui s'est passé. L'éducatrice relate la situation et fait l'analyse de ce qui s'est passé. La mère est à côté, mais ne parle pas parce que véritablement elle a tendance à insulter facilement et à mettre en question la légitimité des éducateurs.

Le repas est prêt. Ce sont les adolescentes qui ont préparé les pâtes. EP2 FA FR, comme ses collègues hier, a donné les instructions mais les a laissé faire, et comme eux son ton de voix clame et posé, et elle fait souvent appel à l'humour pour désarmer ou prévenir les tensions :

Comme hier, l'éducatrice décide d'éteindre la télévision avant de passer à table. Tout le monde a faim. Le repas peut commencer. L'éducatrice est en bout de table et les quatre adolescentes sont deux par deux, face à face autour d'elle. Le repas commence dans la bonne humeur.

EP2 FA FR en profite pour présenter l'activité. Une mauvaise surprise attend les jeunes filles, qui déjà s'imaginaient communiquer avec leurs portables pendant la promenade :

« Mais il n'y a pas de réseau là-bas !! » C'est une remarque intéressante parce qu'effectivement sans les portables elles sont "obligées" de se concentrer sur le plaisir de l'activité promenade prévue. L'ambiance est plutôt agréable. Maintenant on parle de piercing. Ce sont des sujets qui passent beaucoup plus facilement, étant donné qu'EP2 FA FR a elle-même des piercings. Le repas se termine sur un dessert. Inévitablement la discussion glisse sur les garçons. Les dynamiques qui s'installent entre une table de fille et une table de garçons sont très différentes en termes de contenus de communication.

Nous remarquons que depuis hier une nouvelle phrase est apparue sur le tableau du foyer :

Family is where life begins and love never end. La famille c'est où la vie commence, et l'amour ne termine jamais.

Après le repas, la pause cigarette, déjà observée la veille. Nous réfléchissons sur le rôle et l'importance de ce moment partagé :

J'observe que le moment de la cigarette en dehors de l'institution, a une fonction très importante parce que l'éducateur est "au même niveau" que les adolescentes, c'est aussi un moment de travail. Ici il n'y a pas forcément la relation asymétrique entre les éducateurs et les usagers puisqu'ils sont tous autour du partage d'une pratique.

Tout est prêt pour la sortie au lac. Claire dort encore. L'éducatrice décide de la réveiller. Nous découvrons alors sa scarification, qui nous bouleverse :

Avant de partir, Claire a enlevé son pansement, car il y a un problème avec sa blessure. Toute l'heure, je n'avais pas compris que Claire a marqué sur le bras "je te hais". L'éducatrice intervient tout de suite en essayant de donner les premiers soins. Dans cette situation, l'éducatrice fait preuve de compétences d'ordre médical et pharmacologique qui sont véritablement en décalage avec les contenus de formation de l'éducateur. C'est toute une procédure qui est mise en acte et qui est le produit soit de ses connaissances personnelles, soit d'un complément de formation après le parcours de professionnalisation.

EP2 FA FR refait le pansement tout en refusant de reproduire le protocole hospitalier comme le lui demande la jeune fille :

EP2 FA FR répète à Claire que « moi je suis formée à te désinfecter, à faire le bandage, après ce n'est qu'en fonction de l'ordonnance d'un médecin que je pourrai t'appliquer le produit que tu demandes ».

Juste après, nous avons eu un échange sur l'acte médical. Elle nous a appris qu'elle s'était portée volontaire pour une formation qui n'était obligatoire ni dans les contenus de la formation initiale, ni imposée par l'employeur. Enfin, nous partons pour le lac. Le trajet est plutôt tranquille. Chaque adolescente écoute de la musique sur son portable. Nous remarquons que EP2 FA FR, quand elle parle d'EP1 FA FR, l'appelle par le surnom affectueux que lui ont donné les adolescentes. A l'arrivée, elle commence par rappeler les règles de comportement :

Avant de commencer la balade, l'éducatrice a rassemblé les jeunes filles autour d'elle, et elle a clairement dit que si les adolescentes commençaient à agresser ou insulter les gens ce serait la dernière sortie.

La petite promenade autour du lac commence dans la joie. En effet, le manque de connexion Internet a comme résultat immédiat le partage et l'appréciation de l'activité :

C'est l'occasion pour l'éducatrice de vivre vraiment un moment collectif à l'extérieur de la structure et en ayant les quatre adolescentes en même temps. Il faut remarquer que c'est très rare, à part le repas, que les adolescentes soient présentes sur un même lieu dans leur ensemble. Claire et Aurélie malgré leurs oppositions marchent ensemble. Laure est fatiguée, mais l'éducatrice prend soin de la réconforter.

Deux-trois groupes se forment. Nous observons que des discussions plus intimes s'installent. Les problèmes familiaux reviennent dans la discussion entre la professionnelle et les adolescentes. Nous faisons l'hypothèse que les nombreuses familles qui se promènent autour du lac ont suscité chez les jeunes un manque :

Les discussions autour des thèmes familiaux reviennent constamment dans ce moment de promenade. Le décor est agréable et trois adolescentes semblent vouloir partager leurs sujets de préoccupation. C'est toujours la thématique familiale qui revient et donc là c'est un moment de partage absolu d'une activité où il y a une confrontation entre personnes. La distance professionnelle est amoindrie, pas annulée, mais sûrement amoindrie.

Les adolescentes ont bien compris la consigne. Elles saluent les personnes et demandent si elles peuvent s'approcher des animaux avant de le faire. Le fait de la rappeler dès le début a été bénéfique. Soudain, un inattendu fait basculer l'après-midi :

Soudain, Laure est face à un chien et elle "craque". EP2 FA FR essaie de la pousser, mais l'adolescente n'accepte pas de marcher dans ce sens-là. Les trois adolescentes aussi sont surprises de cette réaction. Cette peur va jusqu'aux larmes. L'éducatrice face à ça recule et elle propose donc de changer de parcours. Ici c'est plein de chiens. EP2 FA FR est dans le contact physique pour la rassurer. Tout le groupe protège Laure.

La promenade est terminée. Les jeunes filles semblent plutôt satisfaites de leur activité. Le retour se passe exactement comme l'aller. Aucune communication ne s'installe entre les adolescentes, qui ont récupéré le signal Internet et écoutent de la musique. En revanche, le pansement de Claire ne tient plus. La colle qui a été mise à l'hôpital ne tient pas. Elle a refusé

les points de suture. Elle a besoin d'une nouvelle intervention d'ordre médical. Effrayée, elle finit par extérioriser la peur ressentie la nuit précédente lorsqu'elle a été amenée à l'hôpital par les pompiers, seule, puisque personne dans la structure, n'était disponible pour l'accompagner :

Claire est effrayée, la colle s'est détachée. EP2 FA FR lui dit « est-ce que tu comprends maintenant pourquoi il t'avait proposé les points de suture ? ». Claire, avec grande sincérité, répond que « j'aurais eu besoin de quelqu'un pour me rassurer à l'hôpital. Même quand je faisais une prise de sang, ma maman était là et me tenait la main ».

Lorsqu'on rentre au foyer, le collègue d'EP2 prend la relève. Maintenant deux éducateurs sont présents. Claire va pouvoir être accompagnée :

L'éducateur qui arrive propose donc à Claire de l'emmener à l'hôpital. La jeune dit « ils vont me mettre des points de suture ». À ce moment-là, EP2 FA FR intervient en disant « oui, mais cette fois la différence c'est que l'éducateur sera avec toi ». Effectivement quand l'éducatrice dit ça, Claire semble accepter, en tout cas elle semble rassurée par le fait qu'il y ait un adulte.

6.1.3 Synthèse partielle des résultats

Nous allons procéder maintenant à une comparaison des dynamiques des équipes et des pratiques éducatives observées, on essayant de repérer un certain nombre de constantes dans le travail éducatif des deux pays. Pour ce faire nous avons d'abord regroupé les quatre réunions d'équipe, puis les temps forts observés pendant les journées en institution. Nous avons élaboré des indicateurs qui nous permettaient de sélectionner les situations de travail. Nous avons imaginé que, puisque le travail de l'éducateur s'inscrit par définition dans une dimension collective, il devait y avoir un lien entre les modalités de fonctionnement de l'équipe et les actes éducatifs singuliers des professionnels. C'est pour cette raison que nous avons d'abord observé les équipes avant d'observer au quotidien les huit éducateurs. Dans le cadre des réunions d'équipe, après une relecture du corpus, nous avons repéré cinq éléments qui revenaient avec une certaine constance. Le premier concernait la gestion de l'espace physique. Nous avons constaté que la communication entre les membres était fonction de l'espace à disposition et de la forme dans l'espace – grandes tables, distance entre les places de chacun ou espace réduit avec un canapé, etc. –, tout autant que des positions institutionnelles des différents membres. Le deuxième élément qui a retenu notre attention est les usages communicationnels – vouvoiement, affinités entre professionnels du même corps professionnel – dont nous avons postulé la relation directe avec les modalités de prise de décision – participative, collaborative, hiérarchique –. Troisièmement, nous avons analysé la terminologie employée par les professionnels, en portant une attention particulière aux technocettes employés. Quatrièmement, nous avons voulu mettre en exergue la structure narrative employée par les professionnels pour relater les événements éducatifs. Cinquièmement, nous avons fait un sort particulier à la gestion des moments émotionnels dans des situations complexes – conflits, situation fortes, oppositions, empathie –. Sur la base de ces cinq indicateurs :

1. Gestion de l'espace,
2. Communication de l'équipe et prise de décision,
3. Utilisation de la terminologie professionnelle et relation entre professionnels,
4. Narration des situations éducatives,
5. Gestion des émotions en situation complexe.

Le tableau suivant présente les situations retenues pour la comparaison.

Tableau 45 : Synthèse des observations effectuées. Réunions d'équipes.

| Indicateurs | Réunion d'équipe CAJ IT | Réunion d'équipe CAJ FR | Réunion d'équipe FA IT | Réunion d'équipe FA FR |
|------------------------------|--|--|--|--|
| 1. Gestion espace | Il n'existe pas de salle dédiée à la réunion d'équipe. La salle à manger est petite, sans fenêtre. La réunion dure 2h15. Ambiance conviviale, un café est servi. | Grande salle dédiée à la réunion. La réunion dure 1h30. On commence par l'organisationnel. Ambiance formelle. Une secrétaire prend des notes. | Il n'existe pas de salle dédiée à la réunion d'équipe. La salle est petite. La réunion dure 4h15. Absence de cahier de réunion. Ambiance conviviale, un café est servi. | La salle est petite, au sous-sol. La réunion dure 4h. Absence d'un cahier de réunion. Ambiance conviviale, un café est servi. Ambiance formelle. |
| 2. Communication et décision | La discussion est centralisée par le coordinateur de l'équipe. Les professionnels parlent très peu entre eux et beaucoup en direction du coordinateur. | La responsable laisse circuler la parole, demande les avis, écoute, rassure, recherche l'adhésion de l'équipe; en cas de non-accord, elle décide ou renvoie la discussion. | L'équipe doit gérer en peu de temps des situations complexes. Grande capacité d'adaptation et de prise de décision importante. Les personnes se tutoient. | L'organisationnel est le premier point de l'ODJ. Les personnes se vouvoient. La parole circule, l'attention est élevée. La réunion est prolongée d'une heure. L'équipe accepte. |
| 3. Terminologie | Maîtrise importante de la terminologie médicale. Impossibilité de repérer une terminologie éducative. Utilisation du mot générique d'"opérateur". | Maîtrise importante de la terminologie médicale. Les éducateurs se tutoient, certains aussi avec la responsable. Les professionnels sont appelés "éducateurs" | Les professionnels parlent à leur tour, la réflexion est fine. Les fonctions sont repérées et complémentaires avec l'OSS. Maîtrise partielle de la terminologie médicale | Quand un professionnel parle, les autres membres de l'équipe écoutent attentivement. Tous ont le même espace de parole. Les cas sont traités plus sur le versant de la pathologie que sur le versant éducatif. |
| 4. Narration | Dans la narration des événements éducatifs, le côté émotionnel - empathie, violence et opposition entre les professionnels - est prioritaire. | L'analyse des situations des usagers suit le même schéma discursif : présentation, problématiques, actions éducatives. | Les éducateurs restituent les histoires avec le même schéma discursif : anamnèse, potentialités et limites et ensuite une possible action éducative. | Dans la restitution des faits éducatifs, narration et analyse se mélangent. |
| 5. Émotions | Stratégiquement, le côté organisationnel ouvre et ferme la réunion. Cet espace ne demande pas de débats et ne génère pas de tensions. | Le côté émotionnel est un aspect important de la dynamique d'équipe, notamment dans la forte opposition entre éducateurs, cadres et psychologue. | Les professionnels n'hésitent pas à travailler au-delà des leurs horaires, à partager les réseaux sociaux avec les usagers ou à proposer leurs réseaux sociaux. | Un éducateur casse les équilibres. Il dénonce une situation ingérable. La pathologie et l'économie effacent l'éducatif. Il veut une infirmière et un psychiatre. |

En termes d'analyse, le tableau nous montre qu'il existe des configurations très différentes dans l'espace physique. D'abord une observation majeure : dans les structures italiennes, il n'existe pas de lieux dédiés à la réunion d'équipe. Dans le CAJ et dans le FA, les réunions sont respectivement effectuées dans la salle à manger et dans la salle des éducateurs – qui est aussi la pièce où dorment les éducateurs quand ils font la nuit –. Par contre, en France, la réunion d'équipe est un moment formel de rencontre et une salle lui est dédiée. Toutes les réunions ont une cadence hebdomadaire et toutes commencent par un café et en général un moment de convivialité. Elles prennent place à différents moments de la journée : le matin pour les FA IT et le CAJ FR, en début d'après-midi pour le FA FR et en fin de journée pour le CAJ IT. La durée est variable : de 1h30 à 4h30 sans pause. Nous avons pu constater que les dynamiques et les modalités de communication sont influencées par l'espace et la durée de la rencontre. Nous avons aussi observé que les professionnels ont une bonne maîtrise du jargon de métier, avec une représentation particulièrement développée du technolècte médical. Si dans le cas italien cela semble compréhensible puisque la formation médicale est dans les contenus de la formation, pour les structures françaises, il s'agit d'une terminologie acquise suite à l'accroissement des pathologies d'ordre psychiatrique chez les adolescentes accueillies. D'ailleurs, le conflit qui est au centre de cette réunion concerne exactement cet aspect. Nous repérons ici l'ébauche d'un élément qui deviendra central par la suite, l'importance prise par l'aspect médical au détriment de l'aspect éducatif, en relation avec l'aggravation des pathologies des usagers. Nous avons accordé une attention particulière à la structure narrative de la relation des faits éducatifs.

Nous avons relevé trois types de narration: la première scinde la narration de l'événement de son interprétation ; la deuxième mélange les situations racontées et les interprétations du narrateur ; et la troisième se passe dans la "souffrance narrative" puisque le narrateur revit la situation qu'il décrit. Dans ce dernier cas, émotions, empathie et souffrance ne permettaient pas une analyse suffisamment distanciée. Nous avons remarqué une connexion entre l'expérience professionnelle du narrateur et sa capacité à restituer de manière distanciée les situations éducatives, mais aussi que le partage des émotions est très fort quand il manque une instance d'analyse de la pratique. Mise à part le CAJ FR, aucune instance de supervision n'était présente. À remarquer aussi que dans le FA IT, la frontière entre vie privée et vie professionnelle est extrêmement poreuse. Les éducateurs communiquent avec les usagers sur les réseaux sociaux, les font profiter de leurs carnets d'adresses, et s'occupent des démarches administratives en dehors des heures de travail si cela leur paraît utile.

Pour les journées d'observation des huit professionnels nous avons opté pour l'élaboration de deux tableaux. Le premier résume les journées d'observation en CAJ et le deuxième celles en Foyer. Nous avons préféré une analyse par secteur d'activité afin de rendre lisibles les similarités des pratiques. Nous avons utilisé les mêmes indicateurs pour l'ensemble des huit journées observées. Après une relecture des notes, nous avons pu déterminer cinq problématiques professionnelles particulièrement sensibles qui revenaient régulièrement tout au long des journées.

La première concerne la préparation, la réalisation et la gestion de l'activité éducative. Nous avons pu observer en effet que chaque professionnel avait un grand souci de la planification et du sens de l'activité, ces deux paramètres étant pris en compte aussi bien dans la préparation que dans la conduite et la modification éventuelle de la réalisation. La deuxième était la relation éducative avec les usagers. Là encore, la comparaison des pratiques observées nous a indiqué que la légitimité du professionnel et la confiance que les usagers ont en lui sont le produit d'une capacité à penser et mettre en acte la relation éducative. Le troisième indicateur renforce et confirme ce que nous avons déjà repéré pendant l'observation des réunions d'équipes. Nous avons constaté que la mise en place du projet éducatif est étroitement liée à la situation thérapeutique de l'usager. Le quatrième indicateur de comparaison concerne les moments de crise, les situations complexes que tous les éducateurs ont dû gérer durant les journées observées. Enfin, nous avons voulu focaliser notre attention sur un moment-clé de l'action éducative: les repas. En effet, le repas a représenté l'unique moment d'observation collective du groupe et l'unique moment transversal sur les huit journées d'observation effectuées. Sur la base de ces cinq indicateurs. Les tableaux suivants présentent les situations retenues pour la comparaison (tableaux 46 et 47) :

1. Préparation, réalisation et gestion de l'activité éducative ;
2. Relation éducative avec les usagers ;
3. Projet éducatif - médical et action éducative-thérapeutique ;
4. Gestion des moments de crise : difficulté, tensions, complexité du travail au quotidien ;
5. Repas.

Tableau 46 : Synthèse des journées d'observations effectuées. Éducateurs travaillant en Centre d'Accueil de jour (CAJ) pour adultes en situation de handicap.

| Indicateurs | EP1 CAJ IT | EP2 CAJ IT | EP1 CAJ FR | EP2 CAJ FR |
|---------------------------|--|--|---|---|
| 1. Préparation activité | Les activités sont planifiées annuellement ; chaque professionnel choisit l'activité à gérer en fonction de ses compétences et ses désirs. | Activité éducation aux dangers routiers et courses au supermarché. Tout est contrôlé en amont. | L'organisation de la sortie est extrêmement réfléchie et anticipée : contrôle médical, accompagnement éducatif et explications pour rassurer l'utilisateur; | Le supermarché n'est pas choisi au hasard, car les usagers peuvent se repérer. L'annonce de la découverte d'un nouveau rayon déstabilise le groupe. |
| 2. Relation éducative | Activité peinture: Avec 4 usagers - appelés résidents-. Cette activité demande de la présence physique et de l'attention. Le professionnel assure les deux en faisant une troisième chose. | Pendant les courses, la professionnelle ne délègue pas la tâche. Elle agit à la place des usagers. La relation est groupale et peu individualisée. | Les relations entre la professionnelle et le groupe d'utilisateurs sont joyeuses. Ils l'attendaient avec impatience. Tout le monde se tutoie. Beaucoup d'affectif entre eux, mais pas de contact physique | L'accueil est très physique. Utilisation du tutoiement avec les plus jeunes et du vouvoiement avec les plus âgés. Les usagers demandent la présence de certains éducateurs plutôt que d'autres. |
| 3. Entre projet et action | La relation éducative avec Dario, enfant gravement autistique, est prioritaire et revendiquée par l'éducateur. Il est attentif au bien-être collectif. Il valorise les efforts des usagers | Repas à l'extérieur Un imprévu a déstabilisé EP2 CAJ FR. Les usagers ont un degré élevé d'autonomie. | Dans le cas de la crise de Bernard, imprévue, la professionnelle met en acte une série de gestes professionnels maîtrisés (vérifie, contrôle, rassure). | L'activité externe est planifiée. Deux problèmes : le retard d'Albert, sa pathologie et l'angoisse de Sophie. EP2 CAJ FR a quelque difficulté à gérer le retard accumulé. |
| 4. Crise et complexité | Entre les différentes pathologies des usagers et de la dynamique de groupe en acte, le professionnel n'arrive pas à évaluer les besoins individuels et à s'y adapter. | EP2 CAJ IT montre une résistance non verbale à la discussion à table concernant les aspects de la vie privée des invités. | EP1 CAJ FR sait doser avec pertinence attention au groupe et capacité d'écoute individuelle. Elle sait cerner l'équilibre de ces deux composantes. | EP2 CAJ FR est confronté à plusieurs crises. Avec Sophie en particulier. Elle calme l'utilisateur et reporte la discussion en institution. La pathologie de Sophie pose des problèmes importants. |
| 5. Repas | Les professionnels mangent à part. EP1 CAJ est tout seul à sa table. Les usagers mangent par groupes d'affinité. | La professionnelle mange avec les autres éducateurs et pas avec les usagers. Choix institutionnel. | Pendant le repas au stade, EP1 CAJ FR garde près d'elle les usagers les plus en difficulté. | Au repas, la prise de médicaments est prioritaire. C'est un self-service. Le contrôle alimentaire est relatif. Moment ni groupal ni convivial. |

Tableau 47 : Synthèse des journées d'observations effectuées. Éducateurs travaillant en Foyers d'Accueil (FA) pour enfants mineurs en difficulté sociale.

| Indicateurs | EP1 FA IT | EP2 FA IT | EP1 FA FR | EP2 FA FR |
|---------------------------|--|--|--|---|
| 1. Préparation activité | Le premier acte est le relais avec le collègue de nuit. Présence d'un cahier de rendez-vous et d'un dossier personnalisé non accessible aux bénévoles. Aucune activité n'est prévue. | EP2 FA IT fait partie des éducatrices qui sont présentes la journée. Les hommes travaillent en priorité la nuit. Activité à l'extérieur préparée la veille. | C'est le weekend. L'ambiance est plus calme. Première étape à l'arrivée : passage de consignes. Les adolescentes ne se parlent pas entre elles. | EP2 FA FR arrive et fait le lien avec le veilleur. Ce dernier est très stressé pour la situation de l'adolescente en hôpital pour scarification. |
| 2. Relation éducative | Deux éducateurs référents pour chaque usager. Le professionnel tutoie tout le monde. L'approche est très empathique avec les usagers, Elle est très reconnue par l'ensemble des usagers. | EP2 FA IT gère avec fermeté et douceur les moments complexes du transport : choix des places, la radio, les tensions entre les usagers. Elle essaie de trouver une solution satisfaisante pour tous. | EP1 FA FR est appelé avec un sumom. Il parle avec un ton calme, rassurant. Il a une très bonne relation avec l'ensemble du groupe. Vu l'âge, posture rassurante. | EP2 FA FR prépare le repas et l'activité lac en même temps. Les adolescentes l'aident. Elles s'entendent bien. |
| 3. Entre projet et action | L'éducateur qui a fait la nuit devait terminer son travail à 10h. Il est 12h et il est encore en service. C'est plutôt normal. L'espace entre l'action professionnelle et éducative et la vie privée est sérieusement mise en tension. | Pendant l'activité EP2 FA IT prend des photos, mais elle fait attention à la position de chacun. Isolement, comportement hors-norme et angoisses sont repérés et gérés. | EP1 FA FR transforme la préparation du repas en acte éducatif. Il favorise l'autonomie, la discussion et la dynamique groupale. Une fille dort car psychologiquement instable. | EP2 FA FR prévient les comportements et gère les inattendus en rassurant. Moment collectif apprécié. Une fois arrivée au foyer, Claire doit retourner à l'hôpital |
| 4. Crise et complexité | EP1 FA IT est à la recherche même en cas de conflit d'une relation duelle avec les usagers. Elle cadre, mais par la suite, elle en parle avec les adolescents. | L'opposition forte à un usager (Mohamed) nous permet de repérer qu'EP2 FA IT ne refuse pas la confrontation directe s'il le faut. | Ce weekend interdiction de sortie. Un jeu est proposé. Le groupe est d'accord. Il dure 10 minutes. Une crise pourrait exploser, mais les éducateurs gèrent la situation. | Situation complexe toute la journée. La professionnelle montre une capacité certaine à gérer les mille difficultés de la journée. |
| 5. Repas | EP1 FA IT gère de manière très différente le repas du matin et celui du soir. Ce dernier est ritualisé et structuré. Tout le monde mange à la même table. | Le repas, un pique-nique, est rapide et peu structuré. Une adolescente profite de la situation peu structurée pour casser son régime. | Le repas du soir est préparé par les éducateurs. Au repas, la discussion est centrée sur le corps et sur le tabac. Les éducateurs rassurent les adolescentes. | Le repas est rapide. Les adolescentes sont déstabilisées par les événements du matin. Sexualité et problématiques féminines sont les sujets de discussion. |

Ces tableaux nous permettent de repérer un ensemble de compétences transversales très importantes pour la pratique éducative. Nous en retiendrons quatre. En premier lieu, toutes les activités sont planifiées et préparées en amont dans le moindre détail. L'aspect organisationnel et l'anticipation sont un élément-clé du travail éducatif. Deuxièmement, toute relation éducative demande une reconnaissance de la part des usagers de la personne et du rôle de l'éducateur. C'est un aspect très important car il permet aux professionnels de pouvoir gérer et accompagner plusieurs usagers en même temps. Sans cette relation de confiance, qui est construite au quotidien, aucune action de "recadrage éducatif" est possible. En troisième lieu, l'articulation entre la pathologie et l'action éducative est très subtile. Dans les CAJ, nulle action éducative n'est possible sans avoir préalablement vérifié le cadre pathologique et médical. En foyer, qui, a priori est une structure éducative, nous avons constaté une aggravation importante des pathologies mentales des adolescents, élément désormais à prendre en compte dans le quotidien. En quatrième lieu, nous avons repéré chez les professionnels une capacité technique et humaine à pouvoir gérer les moments de crises. Dans l'ensemble des journées, nous avons assisté à plusieurs moments de conflits, de confrontations, de crises violentes d'angoisse, de panique, inattendu qui auraient pu rapidement dégénérer.

Or, dans la totalité des cas, les professionnels n'ont pas été pris au dépourvu et ont su appliquer des savoirs d'action appropriés à la résolution des situations de crises. Aucune crise ne s'est transformée en conflit ouvert, ni en incident sur la voie publique. Les éducateurs ont su se positionner et gérer les incertitudes de la situation. Nous avons pu apercevoir que la technicité du métier d'éducateur se situe à l'intersection de deux espaces: l'un en amont de l'activité – planification, relation de confiance, adaptations aux singularités des usagers – l'autre en aval, dans la zone d'incertitude de la réalisation de l'activité – gestion des crises, de l'imprévu, adaptations aux situations complexes –. Cette zone invisible, presque insaisissable va bien au-delà de l'activité elle-même et sa maîtrise repose en grande partie sur l'expérience renouvelée, partagée et réfléchie du métier.

C'est pourquoi nous allons maintenant laisser la parole aux professionnels pour voir si, à travers leurs témoignages, nous pouvons déterminer l'existence de valeurs et de pratiques communes susceptibles d'accréditer notre hypothèse de recherche.

6.2 DE LA REFLEXION AUTOUR DES PRATIQUES DE L'ÉDUCATEUR

Cette partie sera consacrée à l'analyse du discours produit par les huit professionnels de terrain, qui vient compléter l'analyse du discours des étudiants et des formateurs, et nos observations. Elle est structurée en deux sous-parties : la première étudiera les entretiens post-activité éducative au moyen d'une analyse de contenu. Nous présenterons les entretiens post-activité éducative par secteur d'activité (CAJ ou FA) et non pas par nationalité, car à ce moment de notre travail nous avons souhaité privilégier la comparaison des pratiques plutôt que l'appartenance nationale. La deuxième présentera les résultats des entretiens sur le métier. Pour cette dernière sous-partie, puisque les questions posées étaient en grande partie les mêmes que celles posées aux étudiants, nous avons utilisé la même méthodologie d'analyse, l'analyse lexicométrique, afin de faciliter la comparaison entre les deux corpus. C'est pour cette raison que, après un aperçu général, cette sous-partie suivra les thématiques liées à la représentation, l'identité et la formation professionnelle.

6.2.1 Les entretiens post-activité éducative dans les structures italiennes et françaises

Dans l'analyse des entretiens post-éducatifs, nous avons privilégié l'utilisation de la grille d'analyse de contenu, qui permet, dans la restitution effectuée par les éducateurs de leur journée de travail, de déterminer les situations décrites, leur analyse, leurs émotions et leur point de vue sur la complexité de la relation éducative entre les professionnels et les usagers. Dans un deuxième temps, nous avons cherché à repérer les schèmes opérationnels mis en œuvre par les professionnels à travers leur narration des actes éducatifs et des pratiques de terrain. Nous avons organisé cette sous-section en proposant une lecture par secteur d'activité ó handicap et inadaptation sociale ó. Nous avons mis en exergue les moments éducatifs les plus importants relevés par l'éducateur dans la restitution de sa journée de travail.

Les extraits des témoignages sont relativement longs puisqu'il est toujours très compliqué de restituer l'ensemble des mouvements éducatifs sans présenter le contexte ou la situation dans laquelle ils se développent. De plus, nous avons voulu mettre en exergue la complexité des situations à gérer et restituer le plus possible le quotidien de la pratique éducative. Les extraits retenus illustrent les points essentiels qui nous ont permis de relever les analogies et les différences avec les pratiques des autres collègues et de comparer notre propre observation

avec la restitution verbale effectuée par les professionnels. Ils ont été choisis à partir des mêmes indicateurs que ceux retenus pour comparer les journées observées : la préparation, la réalisation et la gestion de l'activité éducative ; la relation éducative avec les usagers ; l'articulation entre projet éducatif- médical et action éducative-thérapeutique ; la gestion des moments de crise ; et le moment du repas (cf. tableaux 46 et 47). Ceci nous a semblé méthodologiquement pertinent puisque il s'agissait du même objet ó la pratique éducative ó analysée depuis deux points de vue : celui de l'observateur : nous-mêmes et celui des professionnels. Nous avons aussi mis en exergue les situations que les professionnels évoquaient avec plus d'émphase, d'émotion ou d'engagement que d'autres, sachant qu'elles les avaient davantage marqués, parmi tous les événements de la journée. À la différence du récit, qui implique une distanciation et une réflexivité majeures et sera plus l'objet de la table ronde d'autoconfrontation professionnelle croisée, dans cette phase nous avons privilégié la narration au sens d'une restitution de la pratique éducative "à chaud", avec une réflexivité réduite vu le peu de temps à disposition pour se mettre à distance de la journée vécue, mais une mémoire plus précise des micro-incidents et des micro-réflexions. Cela nous a permis de repérer une autre catégorie de situations, celles que les professionnels éprouvaient le besoin d'explicitier et de reconstruire dans le détail, en général à les comparant au scénario d'action initialement prévu.

Afin d'éviter des répétitions et de mettre à profit la complémentarité des outils de recherche, pour certaines situations nous avons renvoyé à l'analyse des journées observées. Tous les prénoms des usagers ont été modifiés par souci d'anonymat.

6.2.1.1 *En structure accueillant des adultes en situation de handicap*

Les indicateurs nous ont permis de déceler la mise en action de compétences spécifiques au métier. Si on considère le premier ó la préparation de l'activité ó, nous pouvons vérifier que cet aspect est considéré comme fondamental par les éducateurs. Dans la narration d'EP1 CAJ FR, par exemple, la préparation de l'activité repas pour la sortie stade est largement planifiée à l'avance :

L'organisation du repas s'est fait déjà la veille. Les courses ont été faites avec les personnes qui venaient au foot. On a donc fait les achats de ce qui était nécessaire à la composition des repas. [í] Nous nous posons initialement la question de qui aura besoin d'une attention particulière par rapport à son régime alimentaire ou à sa religion. Ça on l'a pensé et appliqué. (EP 1 CAJ FR)

L'educatrice revendique cette compétence comme un savoir d'action « pensé et appliqué ». Cette capacité d'anticiper l'action n'est pas seulement individuelle, elle est collective. Elle devient une prérogative professionnelle déterminante pour pouvoir gérer l'ensemble des usagers. Nous retrouvons cette même prérogative chez les collègues transfrontaliers. Pour les éducateurs italiens, il est aussi très important d'anticiper une activité, comme la sortie pour l'achat d'ingrédients nécessaires à l'activité cuisine en vue de l'anniversaire d'un usager :

Domani è il compleanno di una ragazza qui del centro c'eravamo messi d'accordo con i ragazzi, di preparare questa torta per Nunzia, quindi siamo andati a far la spesa. L'uscita mirata un po' al territorio, cioè ormai i ragazzi hanno la padronanza delle strade qui, sanno gli incroci e sanno fare attenzione; [t] Anna ha comprato qualcosa di suo ha pagato lei e ha proprio preso in mano i soldi, quindi si cerca anche in un certo modo di renderli adulti¹⁵⁰. (EP2 CAJ IT)

Pour la mise en place de l'activité course, par ailleurs très similaire à la sortie au Centre commercial de EP2 CAJ FR, l'educatrice souligne que l'activité est possible grâce à la connaissance que les usagers ont du territoire, qui leur permet de ne pas être déstabilisés par une nouveauté quelconque. Nous remarquons qu'elle insiste sur le but éducatif ó l'autonomie d'Anne pour payer ses courses ó pour justifier l'activité. En même temps elle dit vouloir rendre "adulte" une femme d'environ 60 ans, de même qu'elle parle des usagers comme de "ragazzi" (jeunes), alors qu'ils sont loin d'avoir tous moins de 25 ans On saisit là le paradoxe propre à l'éducation à l'autonomie des personnes dépendantes. Chaque activité s'inscrit dans une programmation annuelle.

L'organizzazione della giornata durante la gran parte dell'anno è cadenzata da delle attività che noi programiamo¹⁵¹ (EP 1 CAJ IT)

Elle est organisée en fonction des exigences et des pathologies des usagers. A la fin de l'année, les ateliers sont repensés et reprogrammés pour l'année à venir. Nous observons ici donc une double logique d'anticipation : celle de l'activité en elle même et celle de la programmation annuelle, qui se croisent. En France, la logique est identique :

Chaque matinée, chaque après-midi on a des activités différentes, les éducateurs ont leurs activités propres. J'ai commencé à travailler pour mon activité qui s'appelle "courses personnelles". [t] Je vais voir chaque personne qui fait partie de l'activité. Je lui demande ce qu'elle désire acheter et je vérifie avec elle combien elle a parce que quelquefois il y a des personnes qui veulent certaines choses et qui n'ont pas du tout les sous pour acheter (EP 2 CAJ FR)

¹⁵⁰ « Demain c'est l'anniversaire d'une fille ici dans le centre. Nous avons convenu avec les usagers de préparer ce gâteau pour Nunzia, nous sommes donc allés faire les courses. La sortie ciblé sur le territoire, c'est-à-dire que maintenant les jeunes connaissent les rues, les croisements et ils savent faire attention ; [...] Anna a acheté quelque chose et elle l'a payée d'elle-même. Nous cherchons de les rendre adultes », (TdR).

¹⁵¹ « L'organisation de la journée pendant la majeure partie de l'année est marquée par les activités que nous programmons », (TdR).

Dans son récit, EP2 CAJ FR présente les activités annuelles, qu'elle appelle « activités propres » dont l'activité courses. On remarque ici l'agencement entre l'objectif éducatif de l'activité – gestion du désir, calcul, connaissance des pièces, de la valeur de l'argent– et l'activité elle-même, qui ici est pensée selon une double logique : celle de l'apprentissage, mais aussi celle d'un moment de plaisir collectif. La sortie extérieure assume ainsi un sens plus profond qu'une simple sortie. La conception de cette séquence de travail repose sur la capacité de penser une activité toujours dans un but précis et en fonction des possibilités de l'usager. En conclusion, dans ces situations éducatives, la préparation d'un "simple" repas ou de courses en magasin implique la capacité de planification et d'anticipation d'une série d'éléments. Prévoir les spécificités de chacun (prise médicale, âge, degré de fatigabilité, spécificités culturelles) et adapter son accompagnement en fonction de l'individualité de chacun sont des compétences professionnelles bien présentes mais peu visibles, tant que les professionnels ne les verbalisent pas.

En ce qui concerne le deuxième indicateur, la relation éducative, notre attention s'est plus spécialement portée sur la capacité de l'éducateur à répondre aux exigences particulières des individus dans le cadre plus large d'un groupe. EP 1 CAJ IT, dans son récit, illustre bien ce mouvement :

Stamattina sono stato particolarmente dietro agli utenti che normalmente richiedono più attenzione, alcuni utenti che sono Dario, Filippo e altri cercano di attirare l'attenzione ponendo domande continue a cui bisogna rispondere e così ho anche fatto questa mattina¹⁵²
(EP1 CAJ IT)

Ne pas suivre Dario et Filippo revient à les déstabiliser, mais ne pas s'occuper de l'accueil des autres usagers pourrait provoquer d'importantes situations de crises. Cette articulation entre l'individuel et le collectif revient dans le récit de la professionnelle française :

L'activité relaxation c'est l'idée de se poser. Le collectif est plutôt agressif, ici beaucoup de personnes parlent fort. [í] Guylain est quelqu'un qui est très fatigable, qui vieillit plus rapidement que les autres, c'est quelqu'un qui souffre beaucoup, qui a beaucoup de problèmes physiques ; Louis vient d'arriver, mais c'est aussi quelqu'un de très angoissé. C'est toujours la même chose, il a énormément de difficulté à se taire; Stéphane, ce qui est intéressant, a fait pas mal de temps du Chi Gong. C'est une personne très lente, qui refuse un peu les activités et là il est valorisé parce-que il connaît le Chi Gong; Henri, au début il ne voulait pas venir. Il ne fait presque plus d'activités, il refuse presque tout et là je pense que ça lui apporte. Il est très tactile, moi je refuse beaucoup, ce n'est pas un enfant, on ne fait pas de câlins. (EP2 CAJ FR)

¹⁵² « Ce matin, j'ai été particulièrement derrière les usagers qui nécessitent généralement plus d'attention, certains usagers comme Dario, Philippe et d'autres qui tentent d'attirer l'attention en posant des questions continues auxquelles il faut répondre et c'est ce que j'ai fait ce matin », (TdR).

La situation ici évoquée présente l'activité de relaxation, une activité qui a comme visée éducative de permettre à l'usager de s'extraire du collectif et de trouver un moment de calme. EP2 CAJ FR nous a impressionné par sa capacité à faire constamment le lien entre l'activité et les objectifs groupaux et individuels poursuivis. Dans cette articulation, la phase de réalisation n'est jamais aussi simple qu'on le pense : là encore, la capacité de la professionnelle à contrôler l'activité, s'adapter aux exigences de chacun et recadrer, fermement mais avec douceur, les perturbateurs, est décisive. En réalité, l'action éducative peut aussi privilégier, dans des moments précis, seulement le groupe ou seulement l'individu. Les récits de EP CAJ IT et EP 1 CAJ FR restituent bien cette alternance :

Abbiamo cercato di coinvolgere tutti i ragazzi presenti, un po' renderli adulti e responsabili e poi sentirsi gratificati nel preparare una cosa per il compagno, anche in questo senso di creazione del gruppo, di dinamiche di gruppo. Facciamo molta attenzione a questo aspetto¹⁵³. (EP2 CAJ IT)

J'ai une deuxième personne qui m'a tenu le bras, qui est venue d'elle-même me tenir le bras parce qu'il était content que je sois là à cette soirée. Puisque c'est un usager qui m'a beaucoup investi en tant que personne, il voulait vraiment être le plus près possible de moi. [í] Ensuite, nous avons passé la sécurité. Nous avons recompté si tout le monde était là et il m'a semblé que l'on a pris un moment pour écouter le groupe de musique quand on est passé, donc là on était plutôt détendus, j'ai pu un peu chanter, danser avec eux, c'est un peu dans ma nature et dans notre manière de faire au CAJ, quand il y a un bon moment, on le vit. (EP1 CAJ FR)

Avec ses mots, la professionnelle italienne souligne le but éducatif derrière l'action, notamment la satisfaction de la production collective, l'autonomie et la dynamique de groupe et elle insiste sur l'importance de la dimension collective de l'activité. Nous observons ici une action surtout adressée au groupe entier. En revanche, dans le récit de EP1 CAJ FR, nous observons la capacité à rassurer une personne qui, étant dans une situation nouvelle, est déstabilisée et demande une attention particulière. En ce moment collectif, l'éducatrice doit donc gérer le groupe en faisant particulièrement attention à la dimension individuelle. Nous repérons ici la capacité de la professionnelle d'anticiper les incertitudes et les peurs des usagers tout en faisant attention au groupe. Elle explique les règles de comportement avant l'arrivée au stade, elle rassure sur le sens des fouilles à l'entrée du stade, elle choisit les places dans le stade. De plus, cette situation met aussi en exergue ses capacités d'animatrice, qui rend les usagers contents, sait leur faire apprécier le moment et le partage avec eux.

¹⁵³ « Nous avons essayé d'impliquer tous les jeunes présents, un peu et les rendre des adultes et responsables et après pour les faire se sentir fiers de préparer quelque chose pour leur compagne, même dans ce sens, la création du groupe, la dynamique de groupe. Nous faisons très attention à cet aspect », (TdR).

L'analyse du troisième indicateur, ó l'articulation entre le projet éducatif et le projet thérapeutique ó, nous permet de comprendre pourquoi l'action éducative ne peut jamais être déconnectée de la pathologie des usagers ; il y a ici un rapport direct entre l'accompagnement éducatif et la prise en compte de la situation psycho-physique de l'usager. EP1 CAJ IT en est particulièrement conscient :

Su Dario mi rendo conto che è uno sforzo molto importante che chiediamo al resto del gruppo, me ne rendo conto, però Dario ha bisogno di un posto vicino a casa. [í] La patologia di Dario é molto diversa, molto complicata; Dario é una persona che ha difficoltà che però fa parte del gruppo e bisogna accettarlo. Considerando che Dario è inserito in questo gruppo, in questo contesto da 10 anni, considerando la sua patologia devo dire che è un esperimento che ha funzionato¹⁵⁴. (EP1 CAJ IT)

Le professionnel centre ici son analyse sur Dario, qui est le destinataire privilégié de tout son récit, en affirmant la nécessité de pouvoir accompagner aussi des pathologies complexes comme celle de Dario. Il reconnaît que l'usager n'est pas peut être adapté à la structure, mais Dario est son pari personnel et, à travers sa narration, il souligne sa victoire dans ce type d'accompagnement. Il y a une relation forte que le professionnel revendique. Même pour sa collègue, la relation entre l'aspect éducatif et l'aspect pathologique est fondamentale pour pouvoir accompagner Elisa :

Con Elisa hai un riguardo perché comunque ha un problema, quindi fai più attenzione e anche qui secondo me è un momento particolare soprattutto perché vedi proprio che si fida.[...]; Quando arriva a casa la mamma controlla rigorosamente che i denti siano stati lavati in maniera adeguata ed è sicura una telefonata il giorno dopo¹⁵⁵. (EP2 CAJ IT)

Nous retiendrons deux éléments de ce récit. Le premier concerne l'importance que EP2 CAJ IT donne à la relation de confiance qu'elle a installée avec Elisa : le second est la fonction de contrôle des parents, qui peut fonctionner comme un facteur de contrôle supplémentaire et une incitation à bien effectuer le lavage des dents de Elisa. Pour les collègues françaises, l'articulation entre éducatif et thérapeutique se situe au niveau de la prise de médicaments :

Les médicaments avant tout, on a une armoire dans cette salle, et là on vérifie, comme les éducateurs on a une fiche avec son nom, on note à qui on a donné et on signe, donc on voit si les médicaments ont été donnés. (EP2 CAJ FR)

¹⁵⁴ « Sur Dario je me rends compte que c'est un effort très important que nous demandons au reste du groupe, je me rends compte, mais Dario a besoin d'un endroit près de sa maison. [...] La pathologie de Dario est très particulière, très compliquée; Dario est une personne qui a des difficultés, mais fait partie du groupe et il faut l'accepter. Considérant que Dario est intégré dans ce groupe, dans ce contexte, depuis 10 ans, et considérant sa condition, je dois dire que c'est une expérience qui a marché », (TdR).

¹⁵⁵ « Avec Elisa je me méfie parce que elle a un problème, alors tu fais plus attention, et aussi, selon moi, c'est un moment particulier surtout parce que tu vois vraiment qu'elle a confiance [...]. Quand elle arrive à la maison sa mère contrôle strictement si les dents ont été bien lavés et sinon c'est sûr qu'elle appelle le lendemain », (TdR).

J'ai pris le temps de vérifier aussi que les usagers avaient bien leurs médicaments sur eux. [í]. Nous donnons donc un traitement sur ordonnance qui soit à jour. Nous avons une armoire de médicaments avec l'ordonnance et nous aidons la personne à prendre ses médicaments. (EP1 CAJ FR)

Dans les deux récits, nous voyons que la vérification de la régularité de la prise de médicaments de la part des usagers est un préalable incontournable de l'action éducative. Cet aspect, qui ne fait pas partie des compétences strictes du métier, est quand même assuré par les éducateurs. D'une part, on constate que c'est l'éducateur qui a la responsabilité de donner les médicaments, ce qui a priori n'est pas dans ses compétences spécifiques. D'autre part, si la prise de médicament est plutôt dans "la normalité des choses" en CAJ, elle ne devrait pas l'être dans un Foyer, où le public accueilli n'est pas issu du secteur du handicap.

Le quatrième indicateur, dédié à la gestion des moments de crise, nous a permis de comprendre la complexité du travail éducatif dans une situation de tension. Nous avons observé que les crises étaient plus importantes quand l'activité se déroulait à l'extérieur. Par exemple nous avons témoigné dans nos notes que la relation conflictuelle de EP2 CAJ FR avec Sophie dans le centre commercial avait été très forte. Nous comprenons ici l'importance de croiser observation et récit, car la professionnelle semble avoir oublié au moment de la restitution récit l'état de stress qui était le sien à ce moment-là :

À la moindre petite réflexion ou interdiction de faire quelque chose elle l'a très mal vécue. Pendant les 1h ½ -2h, il a fallu rassurer cette personne. [í] Dès qu'il y a une angoisse, Sophie peut se mettre à crier fort, pleurer, elle est très démonstrative, elle est très angoissée, mais elle joue aussi. (EP2 CAJ FR)

Nous avons particulièrement apprécié la décision qu'elle avait prise de renvoyer à un autre moment la confrontation avec Sophie et sa capacité à ne pas transmettre aux usagers son propre stress en gardant un ton rassurant. On voit finalement que cela lui a permis de rebondir et de "digérer" facilement l'événement en l'intégrant dans la routine relationnelle avec Sophie. La même complexité se présente à l'éducatrice italienne lors de la sortie à la Pizzeria lorsqu'elle découvre la convive supplémentaire :

Io non mi aspettavo la presenza di quell'altra maestra, mi ha preoccupato un po' perché i ragazzi sono difficili da gestire rispetto alle figure femminili, devi fare attenzione perché esagerano sempre; [...] L'altra maestra, non conoscendo i ragazzi, ha fatto domande anche sul personale. Alcune domande sono state imbarazzanti¹⁵⁶. (EP2 CAJ IT)

¹⁵⁶ « Je ne m'attendais pas à la présence de cette autre institutrice, je m'inquiétais un peu parce que les garçons sont difficiles à gérer par rapport à des figures féminines, on doit faire attention car ils exagèrent toujours; [...] L'autre institutrice, qui ne connaissait pas les garçons, leur a posé des questions très personnelles. Certaines questions étaient gênantes », (TdR).

Le repas en extérieur a été planifié depuis longtemps pour remercier Tommaso et Antonio de leur aide dans une crèche communale. L'éducatrice insiste sur l'énergie et la coordination qu'il a fallu pour cela. La déstabilisation ressentie est fonction de cette préparation. Plus et plus longtemps une situation a été planifiée, et plus il est difficile de la modifier et de se réadapter à la nouvelle situation, en essayant d'anticiper les éventuelles difficultés comme par exemple le comportement à table des deux usagers. Dans sa narration, l'éducatrice met en avant ses propres valeurs pour justifier son jugement négatif sur les questions posées à Tommaso et Antonio par l'invitée surprise (*alcune domanda sono state imbarazzanti*). La joie qu'elle exprime à propos de la réussite du repas semble correspondre davantage à l'évacuation de son propre stress qu'à la bonne tenue usagers. EP1 CAJ FR affronte une situation de crise similaire à la sortie du stade avec le malaise de Bernard :

Il s'est senti mal. Il m'a appelé et au moment où il m'appelait il s'est assis par terre et après j'avais l'impression qu'il était ailleurs. Je lui disais, « Bernard est-ce que tu m'entends ? » « Est-ce que tu vas bien ? ». (EP1 CAJ FR).

Ces situations de crise permettent de mesurer la capacité de l'éducateur à lire la nouvelle situation et à s'y adapter en improvisant une nouvelle séquence d'action. EP1 CAJ FR a vérifié l'état de santé de Bernard, s'est demandée s'il fallait appeler les secours, a attendu qu'il retrouve ses esprits, l'a accompagné aux toilettes et l'a rassuré, mais aussi rassuré le collectif, rétablissant un à un les équilibres compromis par l'incident. D'une toute autre intensité sont les situations de crise en institution. Dans le cas d'EP1 CAJ IT, par exemple, même si Dario pose problème et ne veut pas participer à l'activité, la situation est sous contrôle car dans l'institution, il est possible de "cadre" le comportement de l'usager. La crise est sous doute mieux maîtrisée :

Ho allestito l'atelier di pittura e poi ho seguito in particolar modo un utente, Dario, che è un utente che ha bisogno di un'attenzione particolare e ho provato a farlo partecipare al laboratorio di pittura senza riuscirci perché non ne aveva voglia, però ho insistito un po' ma non era il caso e non era giornata¹⁵⁷. (EP1 CAJ IT)

Le professionnel ici décide de ne pas imposer l'activité à l'usager. C'est une option qu'il peut se permettre car l'activité n'est pas à l'extérieur et donc il n'y a pas la nécessité de gérer hic et nunc la situation de crise.

¹⁵⁷ « J'ai mis en place l'atelier peinture et puis j'ai suivi en particulier un usager, Dario, qui a besoin d'une attention particulière et j'ai essayé de le faire participer à l'atelier peinture mais sans succès parce qu'il ne voulait pas, j'ai insisté un peu, mais il n'a pas voulu et alors ce n'était pas le cas d'insister », (TDR).

Le cinquième et dernier indicateur, le repas, nous a aidé à mieux comprendre quels sont les enjeux éducatifs et les compétences exercées dans ce moment crucial de la journée. La situation de handicap des usagers est logiquement prioritaire et l'aspect médical privilégié comme le confirment EP1 CAJ FR et EP1 CAJ IT :

Que ce soit en cafétéria au moment du repas ou en pique-nique, pas mal de personnes ont des difficultés dans la préhension ou des couverts ou du sandwich en lui-même. [í] Au niveau du repas on a veillé, comme je le disais tout à l'heure, à privilégier une proximité avec les personnes qui ont besoin d'une attention particulière [í] Il y a des personnes qui mangent avec des éducateurs dans un périmètre proche et d'autres que l'on peut laisser manger en quasi autonomie. (EP1 CAJ FR)

E' ancora più importante nelle persone che hanno difficoltà, perché ci sono delle persone che mangiano veloce, che non deglutiscono bene, che non hanno i denti, che possono avere diversi tipi di problematiche, sia fisiche-sanitarie che psicologiche¹⁵⁸. (EP1 CAJ IT)

Cela dit, pour les éducateurs, ce moment ne peut pas se réduire à l'accompagnement médical, il doit être un véritable moment éducatif, de partage et d'échange. Les professionnels italiens soulignent ce point avec force :

Il pranzo è sicuramente un momento importante, comunque nel nostro lavoro la relazione, chiaramente, la fa da padrone [...]. Il pranzo è il luogo dove si si mangia, ma si parla, si sta assieme, si vive, si raccontano le cose¹⁵⁹. (EP1 CAJ IT)

E' stata un'uscita molto rilassante, in cui i ragazzi si sono esposti e sono stati molto educati [...] Io mi ero raccomandata con loro e infatti gli ho fatto i complimenti perché sono stati veramente adeguati al pranzo¹⁶⁰. (EP2 CAJ IT)

Dans ces témoignages, nous remarquons que EP1 CAJ IT ne parle pas de sa pratique, mais livre des réflexions générales (*Il pranzo è il luogo dove si si mangia, ma si parla, si sta assieme, si vive, si raccontano le cose*). La encore, nous comprenons l'importance méthodologique du croisement de nos observations. EP1 CAJ IT ne peut pas parler de son action éducative pour deux raisons : dans l'organisation du midi, les tables des éducateurs sont séparées de celles des usagers et, deuxièmement, il a mangé tout seul. Par contre EP2 CAJ IT ne cache pas sa joie suite à la réussite du repas à l'extérieur qui lui a permis de vérifier l'autonomie acquise par Tommaso et Antonio. Parfois, comme le souligne EP2 CAJ FR, le repas peut devenir aussi un moment compliqué, qui peut aussi se révéler, pour le professionnel, comme un moment de stress supplémentaire :

¹⁵⁸ « C'est encore plus important chez les personnes qui ont des problèmes, car il y a des gens qui mangent vite, qui n'avalent pas correctement, qui n'ont pas de dents, qui peuvent avoir différents types de problèmes, aussi bien physiques-médicaux que psychologiques », (TdR).

¹⁵⁹ « Le repas est certainement un moment important, car dans notre travail, clairement, la relation, est la notion maîtresse [...]. Le repas c'est où l'on mange, bien sûr, mais aussi où on parle, on est ensemble, on vit, on se raconte des choses », (TdR).

¹⁶⁰ « C'était une sortie très relaxante, où les garçons ont été exposés et ont été très polis [...]. Je leur avais demandé d'être polis et je les ai félicités parce ils se sont vraiment adaptés à ce repas », (TdR).

Cela a été un moment un peu flou ce repas aujourd'hui. En temps normal, on descend, on surveille les plateaux, ce que mangent les personnes, déjà là il y avait énormément de queue, cela a été difficile, comme il était tard, il n'y avait pas non plus tout ce qu'il fallait. (EP2 CAJ FR)

L'analyse du discours des entretiens post-activité éducatives nous a donc fourni des éléments importants de compréhension précieux de la pratique éducative dans le secteur des personnes en situation de handicap. Quatre compétences-clés sont ressorties avec : l'articulation de l'action éducative avec le cadre pathologique de l'usager, la gestion de l'individu dans une dynamique groupale, la gestion des activités à l'extérieur et à l'intérieur de la structure, et la capacité de gérer des situations de crises et les imprévus. Nous allons voir maintenant si nous pouvons repérer les mêmes caractéristiques dans le secteur de l'adaptation sociale.

6.2.1.2 En structure accueillant des enfants mineurs en difficulté sociale

Nous avons appliqué aux récits des professionnels du secteur de l'adaptation sociale la même procédure d'analyse qu'aux récits professionnels du secteur du handicap afin de garantir la comparaison. Dans la relation de leur journée de travail, nous avons repéré des moments-clés qui ont été déterminés selon les cinq indicateurs choisis, et nous avons regroupé les témoignages par indicateur afin de mettre en exergue les éléments spécifiques de la pratique éducative. Avant d'aborder l'analyse nous souhaitons revenir sur le cadre particulier des weekends en foyer dans les deux pays, car notre observation s'est effectuée en grande partie pendant ces moments stratégiques. En effet, d'ordinaire, sauf contre-indications du Juge des Enfants, tous les usagers qui ont une famille rentrent chez eux. Les effectifs sont donc réduits et les professionnels présents sur la structure aussi. De plus, en l'absence du personnel de cuisine, les repas sont préparés par les éducateurs. Souvent cette activité "forcée" est transformée en action collective, ce qui engendre un aspect plus familial que durant la semaine. Le temps est très ralenti. Les usagers ne vont pas à l'école ni au travail. Les activités sont moins frénétiques. C'est pour ces raisons que, en ce qui concerne le premier indicateur, le repas du week-end devient une véritable activité éducative :

On essaie de se projeter dans la soirée ce que l'on va faire. Ce soir, c'était la question du menu. [í] Comment on allait s'organiser pour faire ce petit repas en sachant que mon collègue devait s'absenter 2 heures. (EP1 FA FR)

Le récit de EP1 FA FR nous permet de comprendre comment l'éducateur programme et organise sa journée. C'est la planification qui permet au professionnel de mettre en perspective son action. L'utilisation de l'expression « comment on allait s'organiser », au

pluriel, indique que le professionnel envisage cette action dans le collectif. On retrouve la même préoccupation chez EP2 FA IT pour préparer la sortie moto-cross :

Il mio turno è iniziato alle 10 del mattino, con un passaggio di consegne del collega che invece terminava la notte, quindi fortunatamente nella notte non sono successe cose particolari, non ci sono stati nuovi inserimenti. Il mio collega mi ha passato alcune informazioni tecniche[í]; Verso le 10,30 siamo partiti; ci siamo organizzati prima della partenza, ho fatto un po' mente locale con la mia collega¹⁶¹. (EP2 FA IT)

Dans la narration de la professionnelle, deux points attirent notre attention : en premier lieu, comme pour les autres éducateurs, la prise d'informations est indispensable à la prise de service. Ensuite la phrase « *fortunatamente nella notte non sono successe cose particolari* » (heureusement rien ne s'est passé dans la nuit) exprime un soulagement. En effet, souvent la prise de fonction correspond à la nécessité de se confronter tout de suite à une série de problèmes importants advenus pendant la nuit : violences, fugues, consommations illicites. Par la suite, la professionnelle peut vérifier les derniers éléments pour la sortie extérieure, aidée par une stagiaire éducatrice. La collègue française, qui n'a pas eu la chance de la collègue italienne, car beaucoup d'événements lourds se sont passés avant sa prise de service, n'en reste pas moins accrochée à l'objectif éducatif de la sortie qu'elle a prévue :

Je voulais faire une sortie pour vraiment montrer aux quatre jeunes filles qu'on pouvait sortir malgré leurs difficultés, malgré leurs troubles de comportements qu'elles avaient en ce moment. J'avais cette idée en tête. (EP2 FA FR)

Son discours est centré sur la question du maternage éducatif envers les usagers. Elle donne beaucoup d'importance aux aspects émotionnels. Les émotions, la participation au-delà des horaires de travail sont aussi une caractéristique des professionnels italiens :

La prima cosa che ho fatto è stato chiedere al collega come fosse trascorsa la notte. Avendo trascorso qui la serata di ieri, per la festa di una ragazzina non c'era molto da raccontarsi [L'éducatrice est venue sur son temps personnel] [...]Indicativamente la mattina, essendoci meno ragazzi in struttura, può essere un momento che destiniamo di più a telefonate alle scuole o per le prenotazioni di visite mediche¹⁶². (EP1 FA IT)

EP1 FA IT énumère les différentes situations de travail qui compose la journée. On retrouve la prise d'informations préluce incontournable, même si ici il pourrait sembler superflu. En

¹⁶¹ « Je commence mon travail à 10 heures, avec un passage de consignes avec mon collègue. Heureusement rien particulier ne s'est passé dans la nuit, pas de placements en urgence. Mon collègue m'a passé quelques informations techniques [...]; vers 10h30, nous sommes partis ; nous nous sommes organisés avant de partir nous nous sommes un peu concentrés avec ma collègue sur la sortie », (TdR).

¹⁶² « La première chose que j'ai faite a été de demander à mon collègue comme s'était passée la nuit. Puisque j'avais passé la soirée ici hier pour la fête de départ d'une fille, il n'y avait grand-chose à se dire [L'éducatrice est venue sur son temps personnel]. Á titre indicatif, le matin, puisque il y a moins d'adolescents dans le service, c'est un temps que nous consacrons plutôt à des appels téléphoniques aux écoles ou à prendre rendez-vous pour des visites médicales », (TdR).

effet, ayant quitté le foyer dans la nuit, elle ne s'attendait pas à une situation difficile. Nous découvrons un nouvel espace du travail d'éducateur qui nous n'avions pas encore exploré : l'activité administrative, notamment pour le suivi scolaire ou médicale des usagers.

L'analyse du deuxième indicateur, celui sur la relation éducative avec les usagers, montre que la qualité du repas, ses dynamiques et son organisation, influent sur la relation entre l'éducateur et les usagers. EP1 CAJ FR nous explique cela :

Je pense que c'est au-delà de l'apprentissage, de faire un repas c'est aussi le lien, le partage qu'on peut avoir ensemble. Ce sont des temps assez privilégiés à la fois de pouvoir à la fois discuter de ce que l'on fait sur le temps présent, et c'est un temps aussi où l'on peut partager avec la famille des choses comme ça. C'est un moment qui est riche. (EP1 FA FR)

Dans l'entretien, le professionnel ne fait jamais référence au côté affectif, qui pourtant est très fort entre lui et les adolescentes. Pendant notre observation, nous avons remarqué que son ton de voix, son calme et son expérience faisaient qu'elles se sentaient rassurées par sa présence. La même situation est vécue par EP2 FA IT :

Una delle ragazzine, la più piccola, ha avuto parecchie difficoltà ad inserirsi e a provare l'attività, ha passato tanto tempo vicino a me, abbracciata, aggrappata al mio braccio. [...] Aveva davvero tanto tanto bisogno di essere sostenuta in quel momento, quindi io ho trascorso parecchia parte della mattinata ad accompagnarla, a farle un po' da spalla. Man mano che la sentivo più sicura, cercavo di allontanarla dolcemente¹⁶³. (EP2 FA IT)

Dans cette séquence de travail, la professionnelle commence par rassurer la pré-adolescente, mais en gardant toujours l'objectif de l'éloigner doucement une fois la peur de la moto passée. C'est une relation forte, qui mêle tendresse et mise à distance, pour éviter la sujétion. Tendresse et cadrage sont deux aspects de la pratique éducative que l'on retrouve chez EP2 FA FR :

Comme c'est un dimanche matin, nous avons l'opportunité dans ce foyer de préparer le petit déjeuner, d'offrir aux jeunes qui sont présentes, la veille j'anticipe pour savoir ce qu'elles veulent, pains au chocolat, croissants, etc. Donc je fais ma petite liste la veille, et le lendemain j'apporte les petits pains au chocolat aux quatre jeunes filles que l'on avait. En fait pourquoi je fais ça ? C'est parce que déjà d'une c'est dimanche, les jeunes filles qui ne sortent pas en appartement ou qui ne sont pas en famille et c'est un côté convivial, ça fait, certes à la maison on n'a pas tous des pains au chocolat et croissants le dimanche, mais ça donne un aspect pour les jeunes filles placées qui est complètement différent. (EP2 FA FR)

¹⁶³ « Une des filles, le plus jeune, a eu des difficultés pour s'intégrer et réaliser l'activité, elle a été longtemps près de moi, agrippée à mon bras. Elle avait vraiment besoin d'être soutenue à ce moment-là, donc j'ai passé une grande partie de la matinée à l'accompagner et l'épauler. Mais quand je l'ai sentie plus en sécurité, j'ai essayé doucement de l'éloigner de moi », (TDR).

Le côté maternel de la professionnelle ressort ici dans toute sa puissance. Elle lui a permis de construire une relation de confiance qui lui permet d'être reconnue dans les moments de crise. Le récit du départ de Stefania du foyer confirme cette hypothèse :

La mattina l'ho utilizzata un po' per le telefonate, ma anche a chiacchierare e dedicare del tempo ai ragazzi che non sono andati a scuola, nello specifico tre ragazzi stranieri e la ragazza Stefania, che si presta molto a chiacchierare, quindi abbiamo passato un po' di tempo a parlare e abbiamo scherzato un po' sull'episodio di ieri sera, in modo carino, in previsione poi del suo trasferimento ed è un modo per ricordare delle cose di questo posto che possano un giorno lasciare il sorriso¹⁶⁴. (EP1 FA IT)

EP1 FA IT, qui a participé sur son temps personnel le soir précédent à la fête de départ de Stefania, prend ici le temps de raconter, avec émotion, sa dernière conversation avec la jeune fille et espère qu'elle pourra contribuer à lui laisser un bon souvenir de l'institution.

Le troisième indicateur, l'articulation entre projet éducatif-médical et action éducative-thérapeutique, révèle que ce foyer la pathologie est aussi présente que en CAJ. Nous rappelons que si en CAJ travaillent des professionnels de la santé, en foyer ce sont des éducateurs et parfois des psychologues. Ici EP1 FA FR fait référence à la situation de Claire qui, déjà le samedi, présentait un tableau clinique important :

Ensuite, comme je sais qu'il y a une jeune fille qui n'est pas très bien, donc il y a un traitement médical je suis allé dans sa chambre, elle était là et elle dormait. En échangeant avec mon collègue on l'a laissé un peu se reposer en sachant qu'à un moment donné il fallait la réveiller pour qu'elle puisse être quand même demain matin être un peu réveillée, si elle dort trop la journée c'est sûr que dans la nuit elle ne pourra pas se réveiller et être active demain matin. (EP1 FA FR)

Le professionnel prend soin de respecter le sommeil de l'adolescente mais se préoccupe aussi temps de ne pas la faire trop dormir, autant pour ne pas la déphaser que pour faciliter la tâche de son collègue le lendemain. Malheureusement, ces précautions, on le sait, ont été sans effet, et la journée suivante a été éprouvante :

Donc dès que je suis arrivée à 7h du matin j'ai fait le relais avec le surveillant de nuit qui a eu un problème cette nuit avec Claire qui s'est tailladé le bras, l'avant-bras. [] Donc j'observe dans sa chambre, je vois qu'elle dort, je reste vigilante, et je fais attention à y retourner assez souvent pour ne pas que ça se reproduise parce que c'est une jeune fille en grande fragilité et on le sait tous. Je reste vigilante. []. En ce moment on a un peu des difficultés avec des jeunes filles qui sont très fragiles et dans la scarification. (EP2 FA FR)

¹⁶⁴ « La matinée je l'ai utilisée en partie pour passer des appels téléphoniques, mais aussi pour bavarder et passer du temps avec les adolescents qui ne vont pas à l'école, en particulier trois garçons étrangers et Stefania, qui aime bien bavarder. Donc nous avons passé un peu de temps ensemble et nous avons plaisanté un peu sur l'épisode d'hier soir, gentiment, et si l'on pense à son transfert, c'est une façon pour elle de pouvoir se souvenir des moments qu'elle a passés ici avec un sourire », (TdR).

De sa prise de service, EP2 FA FR a été déemblée confrontée à une série de situations délicates : Claire, suite à des automutilations, partie à hôpital, et maintenant sous sédatifs, un veilleur de nuit à calmer. Par la suite, elle ne évoque pas, mais elle doit faire face à une série d'autres problèmes : une deuxième jeune qui se scarifie, la tension du groupe qui est au courant des faits de la nuit et l'angoisse d'une autre adolescente. Incident mineur, le fait qu'EP2 FA IT, ait oublié le régime de Rosa qui en profite pour manger plusieurs hamburgers, relève pourtant de la même problématique :

*E' una dieta che nella cucina e nella sala da pranzo ha degli indicatori che ce lo ricordano, oggi me lo sono proprio totalmente dimenticato*¹⁶⁵. (EP2 FA IT)

Dans son récit, la professionnelle n'arrive pas à se pardonner cela, en invoquant que dans l'institution un tableau spécifique rappelle cette exigence alimentaire (*nella cucina e nella sala da pranzo ha degli indicatori che ce lo ricordano*). Notons que l'éducatrice, au lieu de faire des reproches à la jeune fille – qui a 15 ans et qui connaît sa problématique alimentaire –, recompose immédiatement la situation. Plutôt que de la mettre en difficulté devant le groupe, ruiner l'ambiance festive, ou se heurter à elle, elle reporte la solution dans le temps et préfère rééquilibrer le repas du soir.

Le quatrième indicateur, la gestion des moments de crise, nous permet de déceler plusieurs formes de situations complexes. Toutes ont la même origine : la difficulté des adolescents à intégrer et respecter les règles de la vie sociale dedans comme en dehors de la structure. Dans le récit d'EP1 FA FR il s'agit de canaliser l'agressivité des adolescentes face à l'interdiction de sortir le samedi soir :

Donc à un moment donné, il fallait leur expliquer qu'on ne pouvait pas insulter les gens ou voler, des choses comme ça. Donc on a stoppé les sorties, en espérant qu'à un moment donné on puisse ressortir avec elles. C'est aussi l'apprentissage, si on ne sort jamais, elles n'apprendront pas à se tenir correctement surtout quand elles sont ensemble. (EP1 FA FR)

L'éducateur a appliqué une sanction décidée par l'équipe. Celle-ci a un but éducatif, et ne doit pas durer plus que le temps nécessaire à conscientiser les jeunes. Pour EP2 FA IT, la crise est due à la confrontation "musclée" avec Mohamed qui ne veut pas respecter les règles imposées pendant la journée moto-cross :

Ci sono stati un po' di problemi con uno dei ragazzini egiziani, Mohamed che purtroppo non parla quasi per niente l'italiano [í] In Egitto aveva molta libertà di movimento e pur avendo 16 anni sicuramente, dai piccoli racconti che ha fatto ha probabilmente già guidato la

¹⁶⁵ « C'est un régime qui est affiché dans la cuisine et la salle à manger, il y a des indicateurs qui nous le rappellent ; aujourd'hui j'ai totalement oublié », (TdR).

*macchina, ha già guidato la moto e quindi si sentiva molto stretto nelle regole del circuito, è stato ripreso molte volte, ma nonostante questo cercava sempre di saltare la coda*¹⁶⁶. (EP2 FA IT)

Cette situation met en avant une compétence importante dans la gestion de conflit : la capacité à s'imposer en cas d'impossibilité de négociation. Le comportement du jeune Mohamed, qui ne parle pas italien pose un problème à l'éducatrice qui ne parle pas arabe (*purtroppo non parla quasi per niente l'italiano*). Dans une confrontation directe, ferme, mais en même temps "empathique", la professionnelle arrive à se faire respecter par le jeune homme. Cette action éducative illustre deux aspects de la profession : en premier lieu, le refus d'utiliser le pouvoir qui peut dériver de la fonction d'éducateur. Avant d'arriver à la confrontation directe, EP2 FA IT a formulé plusieurs reprises à Mohamed la nécessité de respecter les règles. Deuxièmement, en cas d'opposition, la capacité des professionnels d'être "cadrants", mais avec douceur. Même si cela peut sembler étrange, l'éducateur arrive à trouver constamment cet équilibre qui permet à une situation de ne pas exploser en conflit verbal ou physique. De prime abord, cela pourrait sembler une prédisposition caractérielle de l'éducateur. Or, nous avons observé plusieurs professionnels et nous pouvons affirmer qu'il ne s'agit pas que de cela. C'est un savoir précis qui est mobilisé dans des situations dites "à risques". Pour la collègue italienne l'opposition est apparue avec l'ensemble du groupe à l'occasion du nettoyage des chambres :

*Venerdì, come il Martedì, sono i giorni in cui i ragazzi puliscono le proprie stanze, così come ogni giorno ognuno di loro deve pulire il bagno. Ho seguito Amir, nello specifico, nella pulizia del bagno perché tendono a farlo in maniera approssimativa [] e abbiamo un po' stimolato Rosa, sgridandola, che si prendesse cura della sua stanza visto che è sempre un po' disordinata*¹⁶⁷. (EP1 FA IT)

La restitution de la professionnelle pourrait suggérer un conflit très léger. En réalité, pendant l'observation, nous avons constaté une discussion plutôt forte avec Amir et Rosa. EP1 FA IT a su se positionner en manière claire sans laisser trop le choix aux adolescents, qui ont accepté d'effectuer la tâche. Cette situation permet à l'éducatrice d'expliquer comment et quelle importance elle donne à l'intégration de règles de vie communes.

¹⁶⁶ « J'ai eu un peu de problèmes avec l'un des garçons égyptiens, Mohamed qui, malheureusement, ne parle pas du tout l'italien [...] En Egypte il avait une grande liberté de mouvement malgré ses 16 ans sans aucun doute, on le comprends par ses petites histoires : il est probable qu'il a déjà conduit la voiture, la moto, et donc il se sentait très enfermé dans les règles du circuit, il a été repris plusieurs fois, il cherchait d'essayer de sauter la file d'attente », (TdR).

¹⁶⁷ « Le vendredi, comme le mardi, sont les jours où les adolescents nettoient leurs chambres, chacun d'entre eux doit nettoyer chaque jour aussi la salle de bain. J'ai suivi en particulier Amir dans le nettoyage de salle de bain, car ils ont tendance à le faire d'une manière grossière [...] et nous avons un peu stimulé Rosa, en la grondant, pour l'inviter à prendre soin de sa chambre vu qu'elle est toujours un peu en désordre », (TdR)

Enfin, le dernier indicateur est centré sur le moment du repas. Dans les foyers, le repas est un moment profond de partage. Histoire personnelle et émotions se mélangent constamment, comme dans l'exemple proposé par EP1 FA FR :

Il y a eu un échange, un échange notamment pour une qui expliquait un peu sa nationalité, ses racines, c'était intéressant de voir comment elle se positionnait par rapport à et ses origines.
(EP1 FA FR)

Les origines et les différences culturelles sont au centre des discussions. Beaucoup d'histoires se croisent autour d'un repas :

Quando ho iniziato a fare questo lavoro tanti anni fa ricordo che il momento del pasto era stato quello che mi aveva colpito maggiormente, perché è il momento in cui hai tutti i ragazzi seduti ed è bello e piacevole creare una situazione in cui parlino, si ascoltino, si riesca a creare un dialogo comune, [í] abbiamo anche ragazzi di culture differenti e a volte capita che mangino cose differenti e bisogna anche tutelare chi mangia un piatto con le mani¹⁶⁸. (EP1 FA IT)

Le moment du repas nous montre la capacité de l'éducatrice à gérer des situations d'ordre culturel potentiellement conflictuelles. En effet, certains usagers mangent avec les mains et d'autres trouvent cela désagréable. Par contre, la qualité communicationnelle du moment partagé du repas est toujours mise en évidence. Au moment du repas, le paramètre valorisé est toujours la communication, la plus directe possible, entre professionnel et usagers. Mais le moment du repas est aussi un moment d'intimité. Dans le foyer français, le premier soir, avec deux éducateurs hommes, les sujets de conversations à table entre les adolescentes et les professionnels étaient d'ordre général. En revanche, comme le souligne EP2 FA FR, les sujets abordés avec elle étaient beaucoup plus intimes :

Le repas était très détendu, où les jeunes filles ont pu parler. [í] En tant que professionnelle et éducatrice femme, quand nous sommes à table [í], nous avons des jeunes filles qui sont assez ouvertes, qui ont tendance à nous parler de leurs problèmes que ce soit gynécologique, amoureux, leur premier rapport, leurs tatouages, leurs piercings... (EP2 FA FR)

Dans cette séquence de travail, l'éducatrice nous montre que le repas est un moment de découverte de soi, des autres et, d'une manière plus ample, de la vie d'adulte. Pour pouvoir efficacement comparer les entretiens post-activité éducative de l'ensemble de l'échantillon, nous avons élaboré un tableau qui reprend les cinq indicateurs de l'observation.

¹⁶⁸ « Quand j'ai commencé ce travail il y a plusieurs années, je me souviens que le temps du repas était ce qui m'avait le plus impressionné, parce que c'était le moment où les usagers sont tous assis et il est agréable de créer une situation dans laquelle ils se parlent, s'écoutent et on arrive à dialoguer, [...] nous avons aussi des enfants de différentes cultures et il arrive parfois qu'ils mangent des choses différentes et nous devons aussi protéger ceux qui mangent avec les mains », (TdR).

Toutefois nous avons jugé pertinent de réunir le premier concernant la planification du projet et l'activité et le troisième relatif à l'articulation entre projet éducatif et action thérapeutique afin de montrer la cohésion et l'interdépendance des trois facettes du projet : celle liée à l'activité elle-même, celle liée au projet éducatif et celle liée au projet thérapeutique¹⁶⁹ et proposer ainsi un vue d'ensemble sur les compétences et les problématiques de l'action éducative à partir des récits des professionnels.

¹⁶⁹ Il s'agissait de redonner la place à l'importance du projet dans toutes ses formes : l'activité, éducatif et thérapeutique.

Tableau 48 : De l'observation et de l'analyse de l'action

| | INDICATEURS D'OBSERVATION | | | |
|------------------|---|---|---|--|
| | Le projet d'activité entre projet éducatif et action thérapeutique | La relation éducative avec les usagers | Un moment transversal : le repas | Gestion des moments de crise |
| EP1 CAJ FR | Activité : sortie au Stade. L'aspect médical est prioritaire dans sa pratique éducative. | La relation individuelle avec un usager change si on est à l'intérieur ou à l'extérieur de la structure. | Rassurer la personne et en même temps valoriser les dynamiques de groupe | C'est important de réaliser un accompagnement spécifique dans l'imprévu |
| EP2 CAJ FR | Activité : sortie au Centre Commercial. Le désir d'achat et les capacités cognitives des usagers sont différentes selon la pathologie de chacun. | L'activité interne de l'après-midi en institution est gérée de manière différente de l'activité externe du matin. Tous sont plus apaisés. | Les procédures avant tout : contrôler et anticiper les éventuels problèmes de chacun (surpoids-mastication-diabète) | Gestion du triple imprévu : le retard d'Albert, la foule au Centre Commercial, le stress de Sophie |
| EP1 CAJ IT | Activité : atelier peinture qui doit prendre en compte les différentes pathologies afin de pouvoir les gérer pendant l'activité. | Tension entre la relation exclusive avec Dario et la gestion du groupe | Le repas comme moment de convivialité collective, mais avec des tables séparées | Grosse difficulté à gérer Dario pendant ses crises d'agressivité. |
| EP2 CAJ IT | Activité : sortie en pizzeria avec des adultes en situation de handicap. | Le repas à l'extérieur et l'activité pâtisserie à l'intérieur de la structure ont été gérées de manière différente. | Tension entre la capacité individuelle d'adaptation de chaque usager et l'autonomie et le bien-être du groupe | Présence d'une personne non invitée/déstabilisation potentielle pour l'action menée |
| EP1 FA FR | Activité : préparation repas. Le traitement médical est un aspect "banalisé" de l'accompagnement éducatif en foyer. | La sortie interdite du samedi rend la soirée tranquille car en institution. Les éducateurs contrôlent mieux. | Le repas est un moment de partage collectif de sa propre histoire individuelle. | La réaction du groupe face à la sanction de l'interdiction de sortie le samedi soir. |
| EP2 FA FR | Activité : sortie au lac. Objectif : apprentissage des comportements sociaux. | A l'extérieur, le groupe est plus discret. En institution, les comportements sont plus "transgressifs". | Le repas est un moment de partage collectif. On parle surtout d'arguments féminins et des scarifications. | La peur et l'angoisse d'une adolescente est gérée grâce à la forte relation entre l'éducatrice et l'adolescente. |
| EP1 FA IT | Activité : motocross à l'extérieure. Une adolescente, est au régime. Elle a montré des fortes difficultés psychologiques à accepter son corps. | Pendant l'activité extérieure, le groupe reste ensemble. En institution, les jeunes se séparent en petits groupes. | Au repas, la convivialité de la journée et le bien être du groupe fait oublier le régime alimentaire de Rose. | La gestion difficile de Mohamed. Nécessité d'aller à l'épreuve de force pour faire respecter le cadre éducatif. |
| EP2 FA IT | Activité : nettoyage structure. Objectif : apprendre l'autonomie et la gestion de la chambre. | Départ d'une adolescente du foyer. Moment de fête l'jour précédent. L'éducatrice vient sur son temps personnel. | Articuler la vie en groupe et les différences culturelles individuelles (ex. manger avec les mains, retour de la Mosquée) | Tension avec Amir et Rosa pour le nettoyage. Moment de recadrage fort. |

Le tableau 48, relie les différents domaines d'observation, à partir des constantes d'action et des problématiques qui les sous-tendent. Quatre pôles structurant émergent, qui permettent de gérer la complexité des situations :

1. *Accompagnement éducatif versus pathologie de l'usager* : concernant l'indicateur autour du projet d'activité, il existe une forte relation entre la centralité du projet éducatif et l'articulation avec le cadre thérapeutique. L'un ne va pas sans l'autre. Si cela semble évident pour les CAJ, nous avons vu que, dans les Foyers aussi, cette question est constamment évoquée. Il s'agit alors de mieux comprendre comment ces aspects se lient entre eux. Existe-t-elle une connexion entre les pratiques éducatives, les pathologies croissantes des usagers et les compétences de l'éducateur ?
2. *Action éducative en institution versus action éducative à l'extérieur* : le choix de vouloir observer des activités à l'extérieur et en intérieur est né de la volonté de vouloir comprendre si la pratique éducative est influencée par le lieu dans lequel l'activité se déroule. Nous avons constaté que la dynamique du groupe, des usagers entre eux, mais aussi entre l'éducateur et les usagers, change. Les observations effectuées et l'analyse des récits des professionnels nous ont montré qu'il existe une dimension "rituelle et rassurante" de la vie quotidienne en institution et une dimension "exceptionnelle et imprévisible" de l'activité à l'extérieur. Comment ces deux aspects influencent l'action de l'éducateur ?
3. *Accompagnement individuel versus accompagnement collectif* : suite à l'analyse de nos observations, nous avons déjà repéré qu'il existait une caractéristique précise du savoir professionnel de l'éducateur, qui se situait autour de l'articulation entre suivi individuel et gestion du collectif. Ceci a été confirmé par les entretiens avec les professionnels qui, dans leurs récits, articulent toujours de façon naturelle la dimension individuelle de l'accompagnement de l'usager et la dimension collective. Existe-t-elle une tension entre ces deux dimensions, et comment est-elle gérée ?
4. *Action éducative en situation imprévue ou inattendue* : nous avons constaté que la pratique éducative est soumise à des changements perpétuels. En effet, nous nous sommes rendu compte que toutes les activités éducatives observées ont demandé, à un moment donné, une modification, suite à l'intervention d'un élément externe qui

changeait la configuration de l'activité. Nous avons alors compris que la pratique éducative est une pratique qui réclame d'incessants ajustements pendant l'action. C'est précisément dans ces changements que les savoirs d'action se développent. Il peut donc être utile de distinguer les types de réponses apportées selon qu'on est dans l'imprévu d'une situation nouvelle qui n'a pas du tout été anticipée, ou dans l'inattendu d'une situation qui avait été prévue mais envisagée comme peu probable. Établir cette distinction permet de mieux comprendre la spécificité des savoirs d'action de l'éducateur, et le perpétuel ajustement en direct que la pratique éducative requiert. Quels sont alors les réflexes et les mécanismes implicites nécessaires à ce type de situations ?

C'est pour répondre à ces quatre questions, fondamentales pour établir l'identité professionnelle de l'éducateur, que nous avons déterminé les quatre thématiques qui ont été au centre de la rencontre binationale, et que présente le tableau 49.

Tableau 49 : i à la préparation de l'auto-réflexion collective

| PROBLEMATIQUES REFLEXIVES EN VUE DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION PROFESSIONNELLE BINATIONALE | | | |
|---|--|--|---|
| Pratiques éducatives et pathologies des usagers | Pratiques éducatives entre individu et collectif | Pratiques éducatives en institution et à l'extérieur | Pratiques éducatives entre imprévu et inattendu |

À travers l'entretien collectif d'autoconfrontation professionnelle, nous avons voulu soumettre aux huit professionnels des extraits de leurs entretiens post-éducatifs, pouvoir bénéficier d'une méta-réflexion collective afin de vérifier notre hypothèse de recherche.

6.2.2 Les entretiens sur le métier dans les structures italiennes et françaises

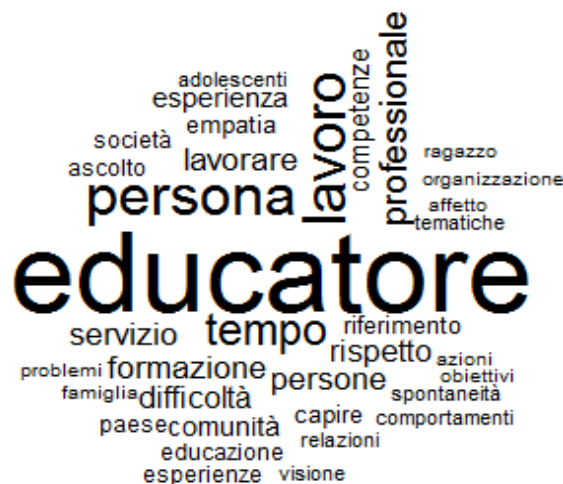
Pour compléter notre analyse sur les récits des professionnels, nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec l'ensemble des huit éducateurs italiens et français qui ont accepté de participer à la totalité du protocole de recherche. Nous avons réalisé ces entretiens à la suite des journées d'observation et après les entretiens post-activité éducative, donc, à la fin de longues journées de travail ; c'est pour cela que la dimension de la discussion était informelle et détendue. Nous nous sommes servi pour les mener d'une grille en dix points.

Les points de discussion sont directement inspirés par le questionnaire que nous avons proposé aux étudiants dans le protocole de recherche 1, l'intention étant de comparer, à parité de questions/points de débat, les opinions et les discours sur le métier des étudiants et des professionnels sur le terrain. Pour garantir la comparaison des résultats, nous avons procédé en employant la même méthode d'analyse de discours – la méthode Reinart –. Comme pour les étudiants, nous avons regroupé en trois sous-thématiques les dix points de l'entretien : représentation du métier (questions 1-2-3), identité professionnelle (questions 4-5-9), formation au métier (questions 6-7-8). Le dernier point de discussion était libre. En effet, comme c'était la dernière instance du protocole de recherche, nous avons estimé conclure avec une évaluation libre des professionnels. Nous avons donc regroupé les réponses par sous-thèmes pour constituer les fichiers soumis à l'analyse lexicométrique. L'organisation des sous-parties est symétrique à celle des étudiants, c'est-à-dire par pays d'appartenance. Compte tenu de l'exiguïté de l'échantillon par rapport aux 100 étudiants du protocole 1, nous étions conscients du risque de ne pas avoir des résultats statistiquement significatifs, chose qui effectivement s'est réalisée. Néanmoins, afin de respecter la symétrie avec les étudiants, nous avons décidé de garder les résultats tout en signalant ceux qui n'étaient pas significatifs.

6.2.2.1 Les entretiens sur le métier dans les établissements italiens

D'un point de vue général, l'analyse des mots employés par l'ensemble des éducateurs italiens est représentée dans le schéma 38. Elle nous donne une première idée de la fréquence et de l'univers lexical utilisé par les professionnels. Cette figure nous permet déjà de repérer un certain nombre de mots-clés du discours employé :

Schéma 38 : Nuage de mots des entretiens sur le métier des éducateurs italiens



Comme on peut le constater, le mot "éducateur" ressort nettement, avec une association nette avec le mot "*lavoro*" (travail), ainsi que le mot "*persona*" qui figurait en bonne place dans le nuage de mots concernant le discours des étudiants italiens (cf. schéma 16). L'apparition de "*lavoro*" reprend le "*lavorare*" du nuage de mots des étudiants, mais avec une fréquence moindre, attestant l'accroissement des préoccupations professionnelles après l'entrée dans le métier. On relève aussi la fréquence du mot "*tempo*" (temps), qui pourrait signaler que la faisabilité du projet d'accompagnement est fonction du temps nécessaire à sa réalisation. Dans le handicap, le paramètre temporel est relativement indifférent, puisque les personnes restent plusieurs années dans un service éducatif. Il devient fondamental en foyer où les placements varient d'un minimum de six mois, parfois moins, jusqu'à la majorité des usagers. Globalement, la comparaison avec l'échantillon des étudiants italiens ne donne pas d'éléments de différence très importants. Les termes utilisés dans le discours sont substantiellement identiques. La CHD, l'analyse des similitudes et le graphe des mots n'ont pas donné de résultats probants sur les trois thématiques étudiées – représentation, identité professionnelle et formation au métier –.

6.2.2.2 Les entretiens sur le métier dans les établissements français

Comme pour les entretiens sur le métier italiens, nous avons appliqué l'analyse lexicométrique d'abord sur la totalité des entretiens et par la suite sur les trois thématiques identifiées. Dans l'ensemble, les résultats ont donné quelques informations supplémentaires mais pas assez précises pour pouvoir être exploitées convenablement. Voici l'image globale de l'univers lexical produit :

Schéma 39 : Nuage de mots des entretiens sur le métier des éducateurs français.



Dans le schéma 39, nous constatons que le discours des professionnels français met au centre, comme chez les italiens, le mot "éducateur", mais l'associe au mot "penser". Ce résultat nous semble très intéressant, car il souligne que, le métier et sa pratique demandent une articulation importante avec la dimension de la réflexion dans l'action. Ce graphique nous indique que, pour les professionnels français « l'éducateur forge son identité sur la pensée ». Nous constatons que le mot "pratique" ici est beaucoup plus présent que le mot "théorie". Il l'est toutefois moins que dans le nuage de mots des étudiants (cf. schéma 25), lequel présentait déjà un fort déséquilibre entre pratique et théorie à l'avantage de la pratique.

Nous trouvons ici une confirmation de l'importance des savoirs d'action et du changement des représentations qu'en ont les acteurs lorsqu'ils passent de la formation, où ils apparaissent sous forme de modèles abstraits, à la pratique du métier. Pensée et réflexion, normalement associées à la dimension de la théorie, trouvent alors leur sens dans la pratique. La pratique devient ainsi le lieu du savoir. La CHD, l'analyse des similitudes et le graphe des mots n'ont pas donné de résultats probants sur les thématiques abordées.

6.3 DE LA REFLEXION COLLECTIVE AUTOUR DES PRATIQUES DE L'EDUCATEUR

Après avoir analysé nos observations et les points de vue des professionnels au niveau individuel, nous allons maintenant proposer les résultats de la confrontation des huit professionnels observés, à l'occasion de la journée de travail collectif que nous avons organisée. Nous présentons ici deux séquences : l'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle, lancé à partir d'un film que nous avons réalisé, et la production discursive collective. Sur un plan général, cette journée a été jugée positive par l'ensemble des participants. Le plaisir et le désir de l'échange ont rapidement transformé la dimension argumentative formelle typique des échanges professionnels. Nous avons évoqué l'organisation et les contenus de cette journée de travail dans la partie méthodologique (cf. 4.2.3).

Si dans un premier temps, la peur de la barrière linguistique et l'idée de se revoir en vidéo ont été des facteurs de stress pour les participants, la crainte a disparu sous l'effet de la dynamique des échanges. Dans la gestion de l'exercice, nous avons pris le parti de ne pas

insister sur l'aspect professionnel pur et de laisser le groupe trouver son propre équilibre. Un cadrage de notre part aurait pu augmenter le stress.

La première et la deuxième thématiques, – pratique éducatives et pathologie des usagers et pratiques éducatives entre individu et collectif –, ont servi de "prise de contact" et de "découverte réciproque". La troisième et la quatrième thématiques, – pratiques éducatives en institution et à l'extérieur, et pratiques éducatives entre imprévu en inattendu –, ont déclenché des interventions riches au plan narratif, mais plutôt pauvres au plan argumentatif, comme l'assertion de EP2 CAJ FR qui affirme que « *la qualité ou une des qualités des éducateurs c'est de savoir s'adapter et être polyvalents* » sans aucune justification. Le style est celui d'une discussion de type courant avec beaucoup d'intercalaires, des connecteurs : voilà, *ecco*, donc, etc., et les commentaires directs des narrateurs sur les situations présentées dans le film, qui allaient parfois jusqu'à justifier leurs pratiques. Nous avons déjà souligné les difficultés de communication, notamment en début de matinée. Pourtant elles n'étaient pas dues au problème linguistique. Nous en avons deux preuves, la première, c'est qu'en peu de temps, les problèmes linguistiques se sont estompés, en même temps que le référent professionnel partagé était mis en évidence. La seconde preuve, c'est que la personne ressource invitée, un éducateur italien formé en Italie, mais travaillant en France et donc connaissant parfaitement les deux contextes, n'a jamais été sollicitée, même en début de matinée. Notre expérience de formateur européen nous a aidé à bien anticiper cet obstacle : nous avons fourni un élément d'appui à la communication pour rassurer les participants, mais nous étions sûrs qu'à aucun moment la personne ressource n'allait être mobilisée. En réalité, le problème linguistique s'est réglé de lui-même à travers la création d'une sorte d'"interlangue", fonctionnelle pour le groupe.

Cela dit, avec le recul, nous nous sommes rendu compte que si la langue n'était pas en elle-même un problème majeur, traiter en un temps limité quatre thématiques ne permettait pas une discussion approfondie ni complexe. Nous pouvons imaginer que c'est plutôt le manque de temps qui a limité le niveau technique de la conversation. Mais il faut garder à l'esprit que l'objectif de cette rencontre était plus centré sur la réflexion, le partage du sens de ses propres pratiques et la compréhension de celles des autres, qu'il aurait pu être une rencontre sur des thématiques plus larges, mais pas liées à la pratique professionnelle personnelle de chacun des participants.

6.3.1 L'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle

Nous avons présenté la méthodologie et les procédures utilisées dans la partie de notre recherche dédiée à la présentation des techniques d'analyse. Dans cette sous-section, nous allons reprendre les quatre thématiques proposées aux professionnels comme embrayeurs de réflexion et analyser leurs réactions. Le film proposé était construit sur une synthèse des entretiens post-activité éducative réalisés à la fin des journées d'observation. Nous ne nous étonnerons donc pas de retrouver les mêmes situations et les mêmes "personnages" que ceux des entretiens post-activité éducative. Chaque fois qu'il y avait un lien, nous avons renvoyé à ces entretiens (cf. 5.3.1). Les quatre thématiques qui composent les titres des sous-sections ici présentées, ont été établies à partir d'une première analyse de ces entretiens, qui étaient filmés. À la relecture de ces témoignages, nous avons repérée des lignes directrices dans le discours des professionnels que renvoient à différents aspects du travail éducatif. Nous avons structuré le support visuel en suivant les quatre thématiques apparues : pratiques éducatives et pathologie des usagers ; pratiques éducatives entre individu et collectif ; pratiques éducatives en institution et à l'extérieur ; pratiques éducatives entre imprévu et inattendu. Chaque partie était composée de différentes situations que les éducateurs avaient évoquées en résumant leurs journées (cf. tableau 22).

Pour aider la discussion, pour chaque thématique, nous avons proposé aux participants une introduction et des questions qui devaient faire fonction de déclencheurs de la discussion. Pendant la présentation de l'exercice, nous avons insisté sur la nécessité de rester au plus près des situations éducatives et d'éviter, si possible, d'élargir la discussion à des aspects qui dépassaient la pratique éducative. Même si les interventions des professionnels ne sont pas équilibrées entre elles ó des éducateurs ont parlé moins que d'autres ó, leur degré d'attention et leur engagement était élevé et homogène. En raison du temps limité, certains sujets ont été moins développés que d'autres. Cela nous a quand même laissé suffisamment de données pour faire avancer notre recherche.

En phase d'analyse, nous avons utilisé une double méthode de lecture : tout d'abord, nous avons repéré, à l'aide d'une grille d'analyse argumentative, les sujets débattus, les argumentations et les conclusions de chaque échange. Même si nous avons laissé la priorité aux interventions des éducateurs, nous avons pris la parole pour alimenter la dynamique d'échange dans les moments clés du débat. Les citations utilisées sont extraites de la discussion.

À un certain moment de l'entretien, les éducateurs italiens ont utilisé le français et les professionnels français des expressions italiennes, créant ainsi une interlangue qui a facilité la discussion. Nous n'avons pas corrigé les erreurs linguistiques afin de laisser visibles les spécificités de l'interlangue créée. Nous avons également choisi de faire figurer dans la retranscription certains éléments para-verbaux comme les nutèmes et les moments de rires. En revanche, les citations en italien sont traduites en note en bas de page. Nous avons aussi élaboré à la fin de chaque sous-section un tableau résumant les aspects relevant de la thématique abordée pour préparer la phase de conclusion et de finalisation des résultats issus de l'analyse.

6.3.1.1 Pratiques éducatives et pathologies des usagers

Le premier axe de discussion proposé au groupe de professionnels trouve son origine dans le constat fait pendant les entretiens par une grande partie des éducateurs des deux pays de l'aggravation des pathologies des usagers, aussi bien dans les CAJ où dont pourtant la mission est l'accompagnement de personnes ayant un handicap où que dans les foyers où puisque les problématiques sociales sont de plus en plus accompagnées, voire liées à des problématiques d'ordre psychologique, voire psychiatrique. Nous avons donc imaginé que la complexification des pratiques éducatives qui résultait de ce phénomène devenait un souci commun et c'est pour cela que nous avons décidé de soumettre ce thème à la discussion collective. Après la vision du film, c'est EP2 FA FR qui confirme que la situation est effectivement complexe :

De plus en plus, on a des jeunes filles qui ont des pathologies, qui ont toutes des troubles de comportement assez importants et on se retrouve avec des filles où on est un peu démuni en tant qu'éducateur, parce que nous c'est l'éducatif, et là on est avec les jeunes filles malades et c'est très compliqué pour nous parce que ce ne sont plus les mêmes activités, elles ne vont plus à l'école, il y a le traitement à donner qui est très compliqué, des fois oui, des fois non, elles ne veulent pas le prendre. Il y a les scarifications, il y a la mise en danger, la violence en plus. (EP2 FA FR)

La situation évoquée est celle de Claire repérée déjà par EP 1 FA la veille et que EP2 FA FR a dû gérer en urgence. C'est aussi elle qui fait le lien entre pathologie et pratique professionnelle :

On n'a plus les mêmes pratiques en fait. Et c'est compliqué pour nous parce que c'est difficile de travailler avec des personnes qui ont des pathologies alors que nous au début c'était le travail scolaire, l'éducatif, l'accompagnement, alors que là ce n'est plus du tout le cas. On se retrouve avec des jeunes filles qui devraient être hospitalisées avec des soins médicaux, on n'est plus là-dedans. (EP2 FA FR)

À ce moment, une éducatrice italienne vient renforcer l'argument de sa collègue française :

Mais quand il arrive des filles et des garçons qui ont des problèmes psychiatriques, parce que maintenant les adolescents qui viennent dans le foyer, dans la "comunità" ils ont souvent des problèmes psychiatriques qui sont découverts trop tard, le groupe explose. Il gruppo patisce tantissimo se... je ne sais pas. C'est l'équilibre, il va vraiment se détruire et il faut réorganiser tout ou sinon si on a la chance, on est deux, quelqu'un peut sortir avec la part plus tranquille du groupe. (EP2 FA IT)

Elle apporte une nouvelle dimension à la discussion. Si jusque là, elle tournait autour de la relation entre l'usager pathologique et l'éducateur, elle nous rappelle aussi que la prise en charge de personnes avec des troubles pathologiques importants a un impact direct sur le groupe et la dynamique collective. Dans le secteur du handicap, la problématique semble être la même. À propos d'une piqûre nécessaire à un usager pour stabiliser son hypoglycémie, un doute d'ordre déontologique et professionnel s'installe :

Ça ne relève pas du tout de la fonction d'éducateur, on est vraiment dans un acte infirmier. Et c'est en tout cas une grande question que l'on se pose. Qu'est-ce qu'on fait ? On le fait ou on ne le fait pas ? On le fait parce qu'on ne peut pas ne pas le faire quelque part et à la fois on ne devrait pas le faire. (í) c'est vraiment un questionnement qui me travaille en tout cas, je le fais parce que je pense que c'est nécessaire de le faire et à la fois je ne devrais pas et ça remet en cause aussi notre responsabilité parce que s'il y a un problème (EP2 CAJ FR)

Dans les CAJ italiens, cette difficulté se pose aussi pour l'aspect plus trivial de l'accompagnement à l'hygiène corporelle. EP2 CAJ IT cite le cas d'Elisa :

Su Elisa si é partiti cercando di renderla autonoma nella pulizia; però ecco, ci sono dei problemi proprio nella dentatura... e allora li cerchi di evitare le pratiche un po invasive che, che... come dire...che non é competenza dell'educatore, però devi seguire le sue i suoi bisogni, devi cercare di renderla autonoma e in più si aggiunge la parte de la mamma...¹⁷⁰ (EP2 CAJ IT)

Les attentes des parents semblent être un aspect partagé par d'autres professionnels :

Les parents nous disent « s'il est bas il faut lui donner du sucre, s'il est haut, faites attention ». Mais nous on ne peut pas le faire. Et pour moi ça complique ma pratique parce qu'effectivement s'il a une hypoglycémie, si je lui donne pas de sucre parce que je pense qu'on ne peut pas le surveiller, parce qu'on ne peut pas le surveiller tout le temps, on ne sait pas déceler, peut-être on se trompe, on ne peut pas faire des Dextro toute la journée. (EP2 CAJ FR)

Sa collègue renchérit :

On le fait parce que ça a un impact après sur notre pratique aussi, c'est-à-dire que cette personne si on la pique on sait à quel niveau elle est, s'il est trop bas ou trop haut, et quand il est trop bas il peut dormir, il est épuisé et donc s'il est dans un groupe, et bien là on se rejoint même si on est sur le handicap, quand on est du coup dans un groupe on doit adapter le groupe et l'activité aux problèmes de la personne qui a un problème médical. (EP1 CAJ FR)

¹⁷⁰ « Avec Elisa nous avons cherché à la rendre autonome pour l'hygiène corporelle. Mais voilà, il y a des problèmes justement avec sa dentition ... et alors, tu cherches à éviter les pratiques un peu invasives, qui... comment dire... ne sont pas de la compétence de l'éducateur, mais tu dois suivre ses besoins, il faut essayer de la rendre autonome. En plus vient s'ajouter le problème de la mère í », (TdR).

Comme pour EP2 FA IT, l'articulation entre pathologie des usagers et dynamique de groupe est soulignée. La présence du groupe renforce la difficulté à gérer simultanément les aspects médical et éducatif de la prise en charge. Les éducateurs se sentent soumis à une injonction paradoxale : ne pas donner un médicament peut impliquer des responsabilités importantes, mais le donner aussi, car ils ne sont pas formés à cet acte. Comment en sortir ? EP2 FA FR fait une proposition :

Nous, depuis quelque temps, on travaille là-dessus, par exemple pour les médicaments, on fait venir un infirmier et il donne le traitement le soir [í] si la jeune fille ne prend pas correctement le médicament, soit elle les garde tous, soit elle les crache, il y a toujours un danger. Voilà, là il y a l'infirmière. [í] C'est plus pareil. On n'est plus dans un conflit avec la jeune fille par rapport au traitement. (EP2 FA FR)

EP2 CAJ IT confirme en apportant un nouvel argument, relayée par une autre italienne qui travaille en foyer :

Si, c'è piú confidenza quindi la rispetta di piú... cioè sa che quella figura professionale é preposta per darle la medicina¹⁷¹. (EP2 CAJ IT)

Chez nous c'est pareil !!! (EP2 FA IT)

L'évocation et en quelque sorte l'étonnement de se retrouver face aux mêmes problématiques, confortent et accélèrent la dynamique de communication. À partir de ce moment, il est important de remarquer que l'interlangue se met en place et que les échanges sont beaucoup plus libres. La collaboration entre les acteurs est beaucoup plus forte ó ils s'aident dans la formulation et la traduction ó. Pour revenir à la discussion, les éducateurs sont tombés d'accord sur l'importance de reconnaître que certains actes de la vie quotidienne n'appartiennent pas aux savoir-faire de la profession. Malgré cela, ils acceptent de prendre des risques en tentant de résoudre l'injonction paradoxale évoquée auparavant. Mais comment traiter les cas d'urgence ?

Noi per esempio che la nostra é una struttura educativa, scatta un po' emergenza... cioè quando ci sono situazioni per cui un ragazzo o una ragazza, come diceva la collega, ha improvvisamente un'esplosione, che va oltre, che é fuori, scatta una situazione di urgenza, di emergenza...che, appunto, quando siamo in due, uno di noi si occupa di questo ragazzo... quando si é da soli o si é nel week-end, eccetera, allora lí diventa un po' piú complicato¹⁷² (EP1 FA IT)

¹⁷¹ « Oui, il y a plus de confiance, plus de respect alors plus ... elle sait que l'infirmière est la professionnelle responsable de lui donner son médicament », (TdR).

¹⁷² « Nous, par exemple, comme nous sommes un établissement éducatif, ce qui joue c'est l'urgenceí quand il y a des situations dans lesquelles un garçon ou une fille, comme disait la collègue, a tout à coup une explosion, passe les bornes, qu'il est au-delà une situation d'urgence se déclenche, en fait, lorsque nous sommes deux, l'un de nous prend soin du jeune... quand nous sommes seuls ou si c'est le week-end, là alors ça devient compliquéí », (TdR).

EP2 FA FR revient sur la dernière situation évoquée, celle de la solitude face à l'urgence :

Et vous faites comment puisqu'apparemment on a les mêmes problèmes ? Je veux dire, vous, dans les foyers, en internat, vous faites comment avec les jeunes qui sont, en dehors d'appeler les pompiers, enfin tout ça comme nous, mais, je veux dire par rapport à la pratique vous faites comment aujourd'hui ? (EP2 FA FR)

Cela conduit EP2 FA IT à dénoncer, sur un plan plus général, une deuxième injonction paradoxale du travail de l'éducateur. Comment gérer un cas psychiatrique si l'on n'a pas la reconnaissance statutaire pour le faire ?

Mais là c'est des cas vraiment très graves, mais quand même parfois l'assistante sociale ne veut pas écrire que c'est psychiatrique le cas. Donc, c'est psychiatrique, mais on ne le dit pas et donc on te le donne parce que toi tu es éducatif, mais ce n'est pas éducatif (rire) quand même ! [i] et donc on essaie de gérer, mais ce n'est pas facile parce que parfois si on ne peut pas dire que c'est psychiatrique, comment tu peux le gérer ? Ce n'est pas facile. (EP2 FA IT)

À ce moment de la discussion, le niveau d'attention est maximal. Nous observons que la personne ressource a de grandes difficultés à ne pas contribuer à ce débat. Selon EP1 CAJ IT, le travail en réseau, la constante mise en relation avec d'autres professions pourrait permettre aux professionnels de gérer les situations complexes :

La pratica dell'educatore deve comunque avvalersi di altre persone, che lavorano su quel caso lì : che sia la famiglia, il dottore, il gruppo, da soli non... non si combina niente. Se ci sono degli aggravamenti gradualmente nel tempo e che, comunque, riescono ad essere gestiti dall'educatore, è sufficiente il gruppo, è sufficiente cambiare la strategia. Ma, se invece ci sono problemi emergenziali, come diceva EP1 FA IT, li scattano per forza tutta una serie di strumenti di rete, perché, noi collaboriamo su alcuni casi molto difficili, con la psichiatria, con strutture adatte a gestire l'emergenza, con l'educatore comunale e l'assistente sociale, con tutta una serie di figure che ci permettono di affrontare le difficoltà sia psichiatriche sia di aggravamenti fisici importanti e comunque... è sempre un lavoro di rete.¹⁷³ (EP1 CAJ IT)

Si la thèse de EP 1 CAJ IT de recourir au réseau des partenaires rencontre une adhésion de principe, il subsiste dans les deux pays des problèmes majeurs de réalisation, notamment celui de l'indécision du diagnostic qui ne permet pas toujours de classer les cas ni par conséquent de trouver les bons interlocuteurs. Le témoignage de EP2 CAJ FR est très clair et montre aussi la grande complexité au quotidien :

¹⁷³ « La pratique de l'éducateur doit quand même prendre en compte les autres personnes qui travaillent sur le même cas : que ce soit la famille, le médecin traitant, le groupe ! tout seul on n'arrive à rien ! s'il y a des aggravations progressives au fil du temps et que, cependant, ils peuvent être gérés par les éducateurs l'équipe suffit, il suffit de changer de stratégie. Mais, si au contraire, il y a des problèmes qui relèvent de l'urgence, comme l'a dit EP1 FA IT, à ce moment là, il est nécessaire de mobiliser toute une série d'outils en réseau. C'est pourquoi nous travaillons sur certains cas très difficiles en lien constant avec le psychiatre, avec les structures spécialisées dans l'urgence, avec l'éducateur de la mairie et l'assistante sociale, avec une série de figures professionnelles qui nous permettent de faire face soit aux difficultés psychiatriques soit aux aggravations physiques importantes. Et donc, c'est toujours un travail de réseau », (TdR).

Le lien avec la psychiatrie n'est pas si facile. Quand on a quelqu'un en crise, on ne peut pas dire, la psychiatrie vous le prenez. Ça ne marche pas. Tu es dans la structure, tu restes au CAJ. Pour avoir un médecin, ce n'est pas aussi rapide. Dans le quotidien, je trouve aussi que ça a évolué, au CAJ, parce qu'avant on avait beaucoup plus de personnes autistes, trisomiques, avec la nature du pourquoi il était handicapé, la cause, et on savait, voilà, qu'il était trisomique, autiste, psychotique. Et maintenant on en a de plus en plus là qui sont, on ne sait pas. On ne sait pas le handicap, on ne sait pas ce qu'ils ont parce qu'on ne sait pas si c'est lié à la naissance, ou à un traumatisme. On ne sait pas donc ils sont un peu sans étiquette. Les jeunes qui rentrent ont des traitements, pareil je pense à Issam et s'il n'a pas ce traitement au quotidien, nous on lui donne à midi, on sait qu'il va exploser. Il va frapper, il va se mettre en colère, il va faire des crises, donc ça, c'est vrai qu'on ne l'avait pas vraiment, on commence à voir plus souvent un profil de jeunes, ce sont souvent des jeunes qui ne peuvent pas être accompagnés chez nous. (EP2 CAJ FR)

En conclusion, l'aggravation de la pathologie chez les usagers a complexifié et accru considérablement la difficulté du travail d'accompagnement éducatif. L'articulation avec le médical est en passe de changer la nature même de la profession. À travers ces échanges, il semble clair que l'éducateur doit désormais s'appuyer sur d'autres figures professionnelles majeures : au quotidien, l'infirmière qui est la référence pour les actes médicaux de routine et dans les cas d'urgence, un réseau de professionnels extérieurs prêts à intervenir et à soulager l'éducateur pour qu'il puisse continuer à gérer la dynamique groupale. La seule alternative serait de former et habilitier les éducateurs, au moins pour les actes quotidiens comme la distribution des médicaments. L'identité professionnelle est donc en mouvement perpétuel, puisqu'elle suit les évolutions du public accompagné. Nous comprenons ce que Tramma (2014) entend par "identité liquide" de l'éducateur. Le tableau 50 nous présente une synthèse de l'entretien croisé sur cette deuxième thématique.

Tableau 50 : Synthèse de l'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle. Thématique: pratiques éducatives et pathologies des usagers.

| Points principaux de la discussion | Convergences ou divergences d'analyse | Convergence des pratiques |
|---|--|---|
| Les pathologies de plus en plus complexes des usagers déterminent un espace nouveau dans la pratique éducative. | L'augmentation de l'espace médical a une incidence sur la qualité de l'accompagnement individuel ou du groupe, car elle augmente les facteurs à considérer. | La prise en compte du quotidien est à revoir et à anticiper en cas de réactions pathologiques soudaines. |
| Ce nouvel espace se situe à l'extérieur des compétences professionnelles de l'éducateur. | Il est nécessaire d'intégrer dans les structures d'autres figures professionnelles. Si possible, une infirmière afin de prendre en charge cet espace thérapeutique et dépasser les injonctions paradoxales et la pression des parents... | Pour l'instant, au nom de la stabilisation médicale préalable à l'action éducative, les professionnels gèrent cet aspect en prenant des responsabilités importantes, non exemptes de risques. |
| L'éducateur doit s'appuyer sur d'autres figures professionnelles à l'intérieur comme à l'extérieur de la structure. | Une meilleure disponibilité et flexibilité des professionnels de santé semble nécessaire notamment pour gérer les urgences. | Sur un plan plus général, il est nécessaire de renforcer le travail de partenariat et le réseau extérieur. |

6.3.1.2 Pratiques éducatives entre individu et collectif

Cette deuxième thématique est née de l'observation en acte d'un autre paradoxe du métier. En effet, le travail d'éducateur est originellement un travail d'accompagnement individuel, en fonction et à partir des problématiques des usagers. Or, nous avons pu constater que cet accompagnement individuel se concrétise rarement dans une modalité de face-à-face, mais plutôt dans le groupe, là où les dynamiques sont bien plus complexes à gérer. Nous avons voulu donc soumettre à la réflexion cet aspect qui avait émergé avec une grande fréquence pendant les entretiens post-activité éducative. À travers la discussion des professionnels, nous avons compris que les moments collectifs sont des espaces nécessaires à la régulation d'un groupe qui est dans la contrainte de vivre collectivement un bon nombre d'heures ó la journée pour les usagers du CAJ, et 24 heures sur 24 pour les usagers des foyers ó. La discussion a démarré autour du jeu de cartes mis en place par EP 1 FA FR :

Io volevo domandare a EP1 FA FR, la situazione del gioco... hai trovato, il gioco che avete fatto, per quella ragazza, giusto?¹⁷⁴ (EP1 FA IT)

*Parce qu'il y avait une fille qui n'était pas bien ou c'était le groupe des filles qui n'allait pas ? [í] C'était pour canaliser cette personne et créer un moment un peu individuel. (EP1 CAJ FR)
Non, c'était une fille parmi le groupe qui n'était pas bien. C'était un moment pour essayer de se retrouver et à la fois (EP1 FA FR)*

Pour une personne, una ragazza que a male, au moment du repas, giochi per prendere tempsí oui, elle, et les autres filles aussi et du coup répercussion e le altre ragazze si sono riposate nel gioco di carteí (EP2 CAJ FR)

EP2 FA FR explicite la démarche des éducateurs du CAJ français en insistant sur les arguments nécessaires qui montrent l'importance des moments collectifs dans la régulation du quotidien :

Si se disputent entre elles, soit elles vont dans leurs chambres et il n'y a plus de relations, il n'y a plus rien. Voilà. Donc pour essayer après manger pour mettre quelque chose, pour ne pas de suite qu'elles se disputent ou partent dans leurs chambres s'enfermer, on met des petites choses derrière même si c'est dix minutes ou un quart d'heure juste recréer le groupe, la dynamique de groupe même pour un quart d'heure s'il le faut. [í] Entre l'éducateur et les filles, mais les 15 minutes vont faire que le lendemain, une autre fille dira « oh, ben on refait ce jeu ? ». C'est 5 ou 10 minutes de plus dans la relation et toutes ensemble en fait, c'était ça le but. (EP2 FA FR)

Cela donne à EP2 CAJ FR l'idée d'une formule amusante pour définir la stratégie :

Du coup, c'est rigolo parce qu'on recrée un petit collectif pour améliorer le gros collectif. C'est ça !! (rires). En partant d'un problème individuel d'une seule jeune. C'est rigolo de recréer un petit collectif et je pense que c'est important, nous aussi on le vit sur les moments individuels et collectifs (EP2 CAJ FR)

¹⁷⁴ « Je voulais demander à EP 1 FA FR, la situation du jeu, tu as trouvé, le jeu que vous avez fait, c'était pour cette fille, non ? », (TdR).

Les professionnels ont donc expliqué, en utilisant des séquences de travail issues de leur pratique quotidienne, l'importance du recours à différents niveaux de dimensions collectives. À travers la dynamique de groupe, il est possible de gérer des moments de difficulté individuelle, de conflits de groupe ou des oppositions entre l'éducateur et les usagers. D'autres points intéressants sont ressortis de la discussion sur cette thématique, en particulier l'importance de l'espace collectif pour pouvoir aborder en groupe des problématiques communes ó on rappelle à ce sujet à l'importance que chaque professionnel donne au moment du repas ó ou alors, pour développer des activités qui permettent l'acquisition de l'autonomie ou l'intégration de règles sociales. Mais l'espace collectif n'est pas un espace privé. C'est pourquoi certains professionnels insistent sur le fait qu'il faut éviter de traiter les problèmes d'ordre personnel dans l'espace collectif. L'articulation entre espace collectif et espace individuel devient un élément fondamental de la pratique de l'éducateur :

*Vengono nel momento del pasto, in cui siamo tutti insieme, poi però loro, ogni tanto, vengono in ufficio e parlano da soli con noi. Non ci sono tanti momenti in cui, infatti noi a tavola quando tirano fuori cose personali, per attirare l'attenzione, chiedendo cose personali, noi cerchiamo, gli diciamo sempre "adesso non è il momento, dopo vieni su in ufficio e ne parliamo" per riportare l'attenzione al gruppo. Anche perché poi noi possiamo permetterci di chiudere la porta e di parlare da soli con loro. Sono abbastanza grandi e quindi in grado di gestirsi... insomma... non ci sono pannolini da cambiare... e quindi ci ritagliamo dei momenti per curarli un po' nella loro individualità...perché hanno bisogno comunque di avere quel dialogo con qualcuno*¹⁷⁵. (EP1 FA IT)

Une des collègues françaises rebondit sur la difficulté à aménager des moments pour les échanges individuels avec les usagers. En effet, même si l'importance de la relation individuelle est reconnue, l'organisation du temps de travail et la gestion du collectif ne permettent pas de répondre à cette exigence :

Souvent on est obligés de dire « attend », on reporte, on reporte, par ce qu'on ne peut pas tout simplement. Et des fois on ne peut pas offrir ça non plus à certaines personnes. Elles ont vraiment besoin d'un moment. (EP2 CAJ FR)

Si tout le monde est d'accord sur l'importance d'octroyer ces moments, il apparaît que les exigences de la gestion collective ne permettent pas ces échanges ou alors que les moments

¹⁷⁵ « Ils viennent au moment du repas, quand nous sommes tous ensemble, mais, parfois, ils viennent au bureau et parlent seul à seul avec nous. Ça n'arrive pas si souvent. En fait, quand nous sommes à table, si quelqu'un pour attirer l'attention expose des choses personnelles, ou fait des demandes personnelles, nous essayons, nous lui disons toujours "maintenant ce n'est pas le moment, après tu viens au bureau et on en parle", pour pouvoir garder l'attention sur le groupe. Parce que nous pouvons nous permettre de fermer la porte et d'en parler seuls avec eux. Ils sont assez grands et donc en mesure de se gérer eux-mêmes... bref ... il n'y a pas de couches à changer et donc nous pouvons prendre quelques moments pour les traiter comme des individus ... parce que, de toute façon, ils ont besoin de parler avec quelqu'un », (TdR).

individuels se limitent à des "recadrages" éducatifs suite à des comportements non adaptés. La relation éducative individuelle cesse d'être désintéressée :

Moi je trouve que c'est difficile d'avoir des temps privilégiés, dans nos structures, ou alors c'est des temps privilégiés, mais ça va être pour parler du projet, pour parler de leurs difficultés, alors c'est de l'individuel, mais c'est toujours un moment « guidé » et puis ce n'est pas toujours un moment de partage, de plaisir. (EP1 FA FR)

Un peu plus tard, les professionnels finissent par tomber d'accord sur le fait que les sorties et les activités permettent une relation duelle positive, qui ne se réduit pas forcément à la situation qu'elle pointait. Une éducatrice du CAJ remarque que le moment favorable à la discussion individuelle est souvent le soir. Or, c'est possible dans les foyers, mais pas au CAJ. En revanche, c'est un des avantages des courts séjours hors institution. L'exemple de la soirée au stade est encore présent dans l'esprit d'EP1 CAJ FR :

Là moi je parlais d'une sortie foot, c'est vrai que c'est en dehors du CAJ, c'est le soir, et ça nous ici ils ne le vivent pas parce que [í] le moment où le soir ils ont envie de parler on ne le vit pas forcément sauf quand on fait les transferts, les petits séjours. Avec le groupe des fois on part deux jours, et là c'est des moments où on arrive à être un peu plus dans l'individuel avec eux parce qu'on vit les moments de toilette, le coucher, rassurer, dans les véhicules aussi ils parlent beaucoup, et là c'est des moments, dans les sorties exceptionnelles, ils sont différents qu'au CAJ. (EP1 CAJ FR)

Un troisième paradoxe ressort : bien que la relation individuelle soit le cœur de métier de la profession, les éducateurs ne peuvent pas y accorder de temps. Comment dépasser cet obstacle ? EP1 CAJ FR suggère le travail en petits groupes :

C'est vrai que nous dans le grand collectif comme disait EP2 CAJ FR on a à faire avec une sollicitation permanente, du coup on essaie de faire des activités en petits groupes, six ou sept personnes pour un éducateur, quatre on n'est rarement pour un. Ce n'est quasiment pas possible. Et pour pouvoir sortir un peu d'individuel parce que dans ces petits groupes calmes souvent, on a l'impression que ça permet de faire émerger un peu plus facilement les préoccupations de la personne[í] qu'est-ce qu'on peut faire d'autre ? (EP1 CAJ FR)

D'autres professionnels, en réfléchissant à cela, comprennent mieux certaines situations. L'hésitation finale d'EP1 FA IT montre une prise de conscience du problème:

Però si stanno creando una situazione in cui vengono... noi abbiamo un divano, ehh, nell'ufficio (rises) perché loro... ploff... si siedono lì e ogni tanto devi proprio... « adesso te ne vai, che devo scrivere! » í Spesso, quando c'è il cambio tra colleghi, che ci dobbiamo dire le cose, il passaggio di consegne... eh, eh, eh passage de consignes.... eh allora devi dire « senti, adesso va un attimo nella tua camera, che noi dobbiamo parlare »... eh loro starebbero lì un sacco, forse perché... quelli più piccolini.¹⁷⁶ (EP1 FA IT)

¹⁷⁶ « Cependant, ils créent des situations où ils viennent, í nous avons un canapé, ehh, dans le bureau parce que eux í ploff... ils s'assoient là et parfois tu dois pratiquement « maintenant, tu t'en vas, je dois écrire » les faire partir. Souvent, quand il y a le changement entre collègues, que nous devons nous dire des choses, le passage de consignes.... et alors tu dois dire « écoute, maintenant va un instant dans ta chambre, nous devons parler í et eux ils resteraient là indéfiniment peut-être parce que...ce sont les plus petits í », (TdR).

C'est alors que EP1 CAJ FR, forte de sa double expérience professionnelle dans les deux structures, rajoute un détail significatif. Elle a remarqué que lorsque les usagers sont dans l'impossibilité d'accéder aux éducateurs, ils n'ont d'autre choix que de se tourner vers d'autres professionnels :

Souvent ces personnes-là, celle que tu dis, l'aide-soignante ouï permettent dans le collectif souvent que les enfants en foyer, parce que j'ai bossé aussi en foyer, ou au CAJ il y a la femme de ménage, la secrétaire, qui sont des personnes qui sont seules un moment à un endroit, ça permet, souvent les personnes s'en saisissent de ces gens-là pour aller parler seuls à seuls. (EP1 CAJ FR)

Cette réflexion débouche sur une certitude partagée. Les usagers demandent ce type de relation et la gestion de collectivité ne pourra pas se substituer à l'accompagnement individuel :

Des fois, elle a besoin de te parler donc elle vient voir un éducateur, référent ou pas référent ça dépend des fois, et elle dit « j'ai besoin de te parler », alors des fois dans le moment on ne peut pas, on dit « dans la journée je vais essayer de trouver un moment ». Et souvent c'est entre midi et deux, après le repas quand on remonte (EP1 CAJ FR)

En conclusion, nous avons la forte impression que l'exercice de réflexion sur ses propres pratiques a permis au groupe de professionnels de prendre conscience d'un certain nombre de paradoxes et de situations complexes, dont le tableau 51 présente les plus marquants.

Tableau 51 : Synthèse de l'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle. Thématique: pratiques éducatives entre individu et collectif.

| Points principaux de la discussion | Convergences ou divergences d'analyse | Convergence des pratiques |
|---|---|--|
| Les moments collectifs permettent de canaliser et mieux gérer les problématiques des usagers. | À travers les activités groupales, les tensions du vivre ensemble au quotidien s'estompent au profit de la dimension collective du plaisir. | Dans la narration des professionnels, toutes les activités, pensées pour le groupe, ont toujours une partie dédiée aux problèmes particuliers des usagers. |
| Le collectif, c'est un moment pour partager les problématiques communes de chacun et/ou un moment d'apprentissage | Les repas, moment collectif par excellence, est propice à l'échange et au partage des problèmes communs. Pour certains professionnels, cet espace n'est pas propice à la discussion autour des problèmes individuels. | Les activités mises en place par chaque éducateur dans chaque structure visent à l'autonomie, à l'apprentissage et à l'intégration des normes sociales. |
| Les moments collectifs ne peuvent jamais se substituer aux moments éducatifs privilégiés que sont les dialogues inter-individuels éducateur-usager. | Même si cette relation individuelle est fondamentale, le temps manque pour la satisfaire. | Les professionnels rapportent de nombreux exemples de demandes des usagers de communiquer individuellement avec eux. Demandes rarement satisfaites. |

6.3.1.3 Pratiques éducatives en institution et à l'extérieur

Le troisième thème de discussion portait sur l'articulation entre la pratique en institution que nous avons définie comme "sécurisée et ritualisée" et l'activité "planifiée et pensée" des sorties en extérieur.

Rappelons que nous avons choisi d'observer quatre activités extérieures ó les sorties au stade et au lac en France et la journée moto-cross et la sortie pizzeria en Italie ó, pour mieux comprendre quels sont les enjeux de la pratique éducative en institution et à l'extérieur. S'agissant de la communication de groupe, à ce point de la matinée, les obstacles linguistiques avaient été franchis et une interlangue s'était établie entre les huit professionnels. Le premier sujet de confrontation abordé concernait la différence entre les lieux où s'exerce le travail éducatif. Elle est parti de ce qui est à la fois un constat et un principe en institution le quotidien repose sur la répétition constante des actes éducatifs. Tous les avis concordent sur la nécessité de donner des repères stables aux usagers :

Nous on voit dans le foyer, on essaie de donner aux jeunes filles et garçons le rythme un peu de la vie en famille plus ou moins. Parfois ils arrivent, ils ne savent même pas qu'il y a un repas. On mange entre 12h et 14h. Personne ne lui a jamais préparé quelque chose avec soin et donc dans la communauté, dans le foyer, on essaie vraiment de donner un rythme, donc le petit déjeuner est, je ne sais pas, à maximum 10h, après on arrête. Le déjeuner est entre, entre, même le dîner, on fait toujours tous ensemble pour créer un peu un climat familial. Et vraiment dans la communauté il y a un rythme. Quand on sort, c'est un peu la fête, ça change un peu. On essaie beaucoup de faire ça. (EP2 FA IT)

Cette analyse est partagée par l'ensemble des éducateurs. En CAJ, comme en foyer, la question de la ritualité est très importante, mais pour une raison sensiblement différente. En effet, ce sont les pathologies des personnes accueillies en CAJ qui demandent de stabiliser et de rendre répétitifs les actes du quotidien :

Nous aussi, c'est très ritualisé. En CAJ, le temps est je pense au foyer où on a l'impression d'être à fond, dans l'urgence, et quand tu arrives en CAJ, tu as un ralentissement du temps (rires) mais à la fois beaucoup plus ritualisé et eux sont beaucoup plus en demande d'être ritualisé. Il y en a qui rentrent tout le temps dans le rituel et qui ont du mal du coup à en sortir. Donc avec certains on travaille comment en sortir de ce rythme qui est pesant parfois et des fois il y en a qui vont aux toilettes et qui vont rester enfermés aux toilettes pendant trois quarts d'heure. Tu dois aller à l'activité après, du coup, non, tu attends qu'il sorte des toilettes parce que c'est un moment où ils se posent aussi, où t'es tranquille, s'il veut s'endormir, il s'endort. Donc du coup, le rythme, il est vraiment à la fois très très ritualisé et dans les activités, pareil, on arrive de telle heure à telle heure, les activités de telle heure à telle heure, le repas de telle heure à telle heure, vous partez à telle heure, enfin, et eux même sur ça ils rajoutent leur propre rituel. (EP2 CAJ FR)

La réflexion d'EP2 CAJ FR est intéressante pour plusieurs raisons : d'abord, son témoignage est étroitement lié à sa propre expérience avec Henri ; deuxièmement, elle la généralise en

montrant comment les usagers "surritualisent la ritualité" ; troisièmement, elle explique comment le rituel des usagers, en se surajoutant au rituel prévu, oblige l'éducateur à ralentir un rythme déjà très étiré. Sa collègue reprend en montrant que ce besoin de ritualité qui concerne toutes les actions du quotidien, est une caractéristique des usagers des CAJ :

Une demi-heure pour mettre la veste dans le placard, pour aller aux toilettes, du coup c'est un double rythme pour le coup eux qui ralentissent plus qu'on aimerait parfois. Et du coup quand on est hors institution, c'est ça qui est chouette et c'est ça qui fait émerger d'autres choses, ce rythme il est cassé. Par exemple le soir, ils ne sortent jamais le soir en famille. Ils sortent du CAJ et ils vont en famille et ils ont très peu les parents sont âgés, 80 ans, 90 ans, et donc le soir ils ne vont jamais au cinéma, le soir ils ne sortent pas, les parents ont peur. (EP1 CAJ FR)

En Italie, la situation est exactement la même :

Per esempio da noi, molto spesso, quando ci sono dei contrattempi, alcuni utenti ecco hanno bisogno della ritualità. Oggi è giovedì, per esempio c'è un ragazzo, quindi ogni giovedì deve fare sempre la stessa cosa... lui va, guarda il calendario, quindi se tu cerchi di variare... quando sei all'interno della struttura, proprio anche loro richiedono una ritualità. Poi sono felicissimi delle cose estemporanee fuori, pizzeria, piuttosto che...dentro la struttura.. anche i soggiorni sono l'occasione per uscire e rompere questa ritualità... cioè, in pizzeria...¹⁷⁷ (EP2 CAJ IT)

Ici, la professionnelle commence à introduire l'articulation entre l'ordinaire du quotidien et l'extraordinaire des activités éducatives à l'extérieur. À travers son expérience ó la journée en pizzeria avec Antonio et Tommaso ó, EP2 CAJ IT nous fait part de la façon dont les usagers sont contents d'avoir cette stabilité, mais, en même temps, sont prêts à la casser temporairement. Le récit de la sortie au stade d'EP1 CAJ conforte cette observation :

Donc quand on propose une sortie le soir, c'est quelque chose qui éclate un peu tout le rythme. Il y a une excitation, quand ils savent qu'ils vont avoir une sortie « c'est quand la sortie ? », on y a droit cinquante fois par jour. « c'est quand qu'on y va, c'est quand qu'on y va ? » et du coup ça casse le rythme aussi et ça crée des moments sympas, voilà, ce changement de rythme dans lequel on est, même nous, en tant qu'éducateur pris dedans tous les jours, et des fois pas évidents à s'en dégager, ça nous permet à nous et à eux de faire des sorties un peu à l'extérieur qui nous fait un peu respirer et vivre d'autres moments, dans un autre temps, dans un autre espace, et ça c'est vrai queí en tout cas moi au CAJ je le vis fortement. (EP1 CAJ FR)

Les activités extérieures ó par activité extérieure, les professionnels entendent deux types d'activités : les activités extérieures de courte durée, par exemple une sortie dans la journée, mais aussi les activités de longue durée, notamment les séjours de plusieurs jours à l'occasion

¹⁷⁷ « Par exemple, chez nous, très souvent, quand nous avons un contretemps, certains usagers ont besoin de mettre en place une dimension rituelle. Aujourd'hui c'est jeudi, par exemple, il y a un garçon, qui tous les jeudis doit faire la même chose... il va regarder le calendrier, et si tu cherches à changer quelque chose... quand tu es à l'intérieur de la structure, ils demandent vraiment une ritualité....Bien sûr, ils sont aussi très contents des sorties à l'extérieur, pizzeria, plutôt que í rester dans la structure. Les séjours aussi sont des occasions de sortir et de "casser" la dimension rituelleí », (TdR).

des fêtes de Noël ou des vacances estivales ó, sont ici présentées comme des moments fondamentaux de rupture avec la routine du quotidien. Pour eux l'un ne va pas sans l'autre.

D'ailleurs, comme le souligne EP1 CAJ FR, la préparation des activités ou des séjours a toujours un effet positif sur les usagers. On retrouve la même dynamique en Italie :

Già il giorno prima ti dicono « dove andiamo domani ? » (approbation par les collègues françaises du CAJ), la settimana prima « dove andiamo la settimana prossima ? » (rires), allora, per esempio adesso, già da prima di Natale, dicevano « al mare, quando andremo al mare, con chi staremo in stanza? » (rires)...e io ho risposto « mah, é presto, ma poi decidiamo » e loro « no, perché io voglio stare con questo... » e io dico « si, va bene », così loro son tranquilli... però, hanno bisogno di sicurezza, di ripetere...¹⁷⁸ (EP1 CAJ IT)

Comme on le voit, l'excitation de l'activité extérieure ouvre sur d'autres problèmes. Le premier d'entre eux, c'est cette envie des usagers de savoir et de se rassurer. Commence alors une sorte de jeu afin d'anticiper la répartition des chambres ou d'exprimer ses désirs. Ou, encore, de savoir quel éducateur participera à l'activité. En institution c'est la même dynamique, comme le soulignent EP1 FA IT et EP 1 FA FR:

Si, esatto, da noi tipo ci dicono « chi c'è in turno ? » « chi fa la notte? » e allora, sapendo che io e EP2 FA IT non ci saremmo state, perché oggi siamo qui, ma il venerdì siamo insieme in turno, sempre insieme, allora abbiamo detto prima « non ci siamo », perché se no, « tum tum tum tum » nelle orecchie « e come mai non ci siete ? », « e come mai non ci siete? », «ma dov'è EP2 FA IT ? »¹⁷⁹ (EP1 FA IT)

C'est vrai que nous aussi il arrive de nous demander ce soir qui est le veilleur. Nous on travaille jusqu'à 23 h et après il y a un veilleur qui prend le relais. Donc c'est toujours le soir, on ne sait pas trop pourquoi ils posent cette question, c'est pour voir s'ils peuvent en profiter un peu plus. (EP1 FA FR)

Ces témoignages sont significatifs dans la mesure où ils mettent en valeur l'importance de la relation éducative : même si l'organisation des horaires de travail est constante dans le temps, beaucoup d'usagers mesurent le temps (les jours de la semaine) en fonction de la présence des éducateurs. A la moindre variation de l'horaire, les usagers sont désorientés. Ce que nous confirment EP2 FA IT et EP2 FA FR :

¹⁷⁸ « Déjà la veille, ils te disent « où allons-nous demain? », la semaine précédente, « où nous allons la semaine prochaine? ». Alors, par exemple, maintenant, déjà depuis avant Noël, ils disent : « la mer, quand est-ce que nous allons aller à la mer, avec qui nous allons rester dans la chambre? »... et moi je leur réponds « bah, c'est un peu tôt, on verra » et eux « non, parce que je veux être avec un tel í », et moi je dis « ok, d'accord », comme ça, ils sont tranquilles í ils ont besoin de sécurité, de répéter... », (TdR).

¹⁷⁹ « Oui, exactement, chez nous, ils disent des choses du genre « qui est sur le planning? », « qui travaille cette nuit? ». Alors, sachant que moi et EP2FA-IT aujourd'hui nous serions ici, le vendredi, c'est notre tour et nous travaillons toujours ensemble, alors nous leur avons dit tout de suite « nous ne sommes pas là vendredi », parce que sinon tum tum tum tum dans les oreilles í « et comment ça se fait que vous n'êtes pas là ? », « Pourquoi ? », « Mais où est EP2 FA IT? », (TdR).

Le tournage toutes les semaines il est le même, il est fixe, et donc ils savent déjà, mardi c'est la nuit, mais par exemple cette semaine, c'était n'importe quoi, et chaque jour « et cette éducatrice elle est où ? ». « Mais aujourd'hui c'est mardi ou mercredi ? ». (EP2 FA IT)

Ça dépend aussi parce qu'en surveillant de nuit on a une femme aussi et parfois quand il y a la femme en surveillante de nuit, pour les filles, elles descendent pour la voir et faire de la petite couture. Donc il y a aussi une relation qui se fait la nuit et quand elles savent que Sylvie qui arrive, quelque part ça les réconforte parce qu'elles savent qu'elles vont avoir dix minutes de plus, quand c'est l'autre surveillant de nuit et qui est un homme plus imposant et qui dit « Allez-vous coucher les filles !! », elles ne bronchent pas (rires). Dans la nuit quand Sylvie notre surveillante de nuit est là aussi, qui y a les angoisses qui montent, eh bien certaines filles savent aussi, elles se sentent sécurisées et elles descendent plus facilement. (EP2 FA FR)

Nous avons voulu garder l'intégralité de cette intervention, car, partie du besoin de repères des usagers, EP2 FA FR en déduit un trait générique de la communication éducative, et finit par déboucher sur le rôle des professionnels extérieurs comme appoint fonctionnel. Les sorties à l'extérieur, exigent une organisation plus complexe que les activités en institution. Les éducateurs s'accordent sur l'importance d'avoir une méthodologie de projet qui permette de planifier, réaliser et évaluer une activité :

Je pense que déjà d'une elles sont parties sécurisées, elles savaient avec quels éducateurs elles partaient, elles savaient ce que l'on allait faire à la semaine. Va proposer à des jeunes filles de 16 ans d'aller au mois d'août en pleine montagne í (rires) « Qu'est-ce qu'on va faire ? ». Mais d'abord, elles avaient besoin de savoir quel éducateur, elles ont besoins de savoir, [í] Donc tout ça on l'avait préparé. Quand elles sont arrivées, elles n'étaient pas perdues. Ça a été anticipé et elles savaient exactement le règlement qui allait aussi changer un petit peu. Et tout ça a fait qu'on a pu partir en toute sérénité. (EP2 FA FR)

On ne pensait pas parce qu'on avait même une fille avec des problèmes un peu psychiatriques, problèmes de drogue, donc on était vraiment un peu inquiètes. On n'était pas sûres de partir parce qu'on était dans une situation trop difficile, tout le temps toutes les filles collées, tout le temps. Donc on était étonnées. On est rentrées. (EP2 FA IT)

Pendant l'autoconfrontation sur les pratiques, les éducateurs ont mesuré ensemble un phénomène auquel ils n'avaient jamais réfléchi auparavant : il existe une proportionnalité directe entre l'opposition à l'éducateur et la connaissance du contexte de la part des usagers :

Incollate, sempre... ma addirittura in discoteca... le abbiamo portate in discoteca e noi ci siamo messe in un angolino, perché era una discoteca da tredicenni, quindicenni... e ogni tre secondi arrivava qualcuno e non ballavano... e noi non potevamo ballare, sembravamo le tardone (rires)...¹⁸⁰ (EP2 FA IT)

Si, si... anche nel momento in cui potevano approfittare e anche, non so, fare delle piccole trasgressioni, no!¹⁸¹ (EP1 CAJ IT)

Elles ont eu un comportement incroyable, du jour au lendemain, vraiment quatre jours 4 jeunes filles complètement différentes. (EP1 FA FR)

¹⁸⁰ « Collés, toujours ... mais même en discothèque ... nous les avons menés en discothèque et nous nous sommes mis dans un coin, car c'était une discothèque pour ados treize, quinze ans ... et toutes les trois secondes il y en avait un qui venait et ils ne dansaient pas ... et nous ne pouvions pas danser, on aurait dit des vieilles ! (rires) í », (TdR).

¹⁸¹ « Oui, oui ... même quand ils pouvaient aussi en profiter, je ne sais pas, faire de petites transgressions, non ! », (TdR).

L'explication que EPI CAJ FR propose de ce phénomène mérite l'attention. Elle émet l'hypothèse que le comportement sur l'idée qu'à l'extérieur les usagers reconnaissent les efforts organisationnels et l'investissement des éducateurs :

Elles ont ressenti votre envie aussi, votre énergie, tout ce que vous aviez déjà préparé, vous vous êtes vachement investis, et du coup il y a une espèce de reconnaissance à un moment donné. (EPI CAJ FR)

L'hypothèse qu'il existe une relation directe entre pratiques éducatives, activités en interne ou en externe semble donc avoir été validée par les professionnels. Le tableau 52 présente une synthèse des points importants de cette partie de la discussion.

Tableau 52 : Synthèse de l'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle. Thématique : pratiques éducatives en institution et à l'extérieur.

| Points principaux de la discussion | Convergences ou divergences d'analyse | Convergence des pratiques |
|---|--|--|
| Dans les deux types de structure éducative et dans les deux pays, le travail en institution a une visée "familialiste" et "ritualisante". | Pour les foyers il s'agit de donner ou redonner un cadre sécurisant aux mineurs placés et, pour les CAJ, il s'agit de prendre en considération le temps et la nécessité d'avoir une répétition rassurante pour les usagers porteurs de handicap. | Il y a un équilibre entre la sécurité de la vie en institution et le caractère exceptionnel des activités en externe. Ces deux parties ne sont pas séparables et sont des éléments fondamentaux de l'action et de la relation éducative. |
| Les usagers ont besoin d'être rassurés, ce qui passe par la prévision des jours de présence de chaque professionnel, qui leur servent à se repérer dans le temps. | Pour les usagers, la relation individuelle change selon le professionnel qui travaille en institution. Ils seront plus rassurés avec les uns, moins avec les autres. | En institution, les usagers s'opposent aux éducateurs et tendent à s'éloigner d'eux alors qu'en extérieur les liens se resserrent. Les usagers auto-réduisent leur autonomie au nom de la sécurité de la relation. En même temps, la relation individuelle doit être bien mesurée afin qu'elle ne devienne pas exclusiviste. |
| L'activité extérieure est pour les éducateurs, mais aussi pour les usagers, une possibilité réelle d'investir la relation éducative autrement. | Tous les professionnels sont persuadés que l'action éducative hors murs permet de rééquilibrer la relation quotidienne enfermée de l'institution. Par contre, les activités doivent être pensées, planifiées, organisées et évaluées. | Aucun professionnel ne parle négativement des séjours ou des activités extérieures. Tous les professionnels montrent une bonne maîtrise de la méthodologie de projet. |

6.3.1.4 Pratiques éducatives entre imprévu et inattendu

Dans la dernière partie de la discussion, nous avons voulu aborder un point qui nous semblait important pour décoder la pratique éducative. Pendant les journées d'observation, et par la suite, à la lecture des entretiens post-activité éducative, nous nous étions rendu compte qu'il n'y a pas d'activité qui n'ait son lot de surprises. Nous voulions savoir comment les éducateurs concevaient la gestion des obstacles qui viennent interrompre le cours d'action.

En revoyant nos notes, il nous est apparu souhaitable d'opérer une distinction entre inattendu et imprévu car les deux termes recouvrent des types de situation différents. Le premier désigne une situation que l'éducateur a intégrée parmi les développements possibles du cours d'action, et qu'il garde en tête, ce qui lui permet de réagir plus vite lorsqu'elle s'actualise. Le second désigne une situation que rien, ou presque ne permettait de prévoir. Parfois c'est une accumulation d'obstacles prévisibles en soi mais rarement réunis. L'éducateur est alors obligé de surmonter son stress et d'improviser un nouveau scénario, intégrant les nouvelles données. Nous avons observé que ces événements demandaient à l'éducateur une évaluation immédiate de la situation et un réajustement de la pratique éducative. Nous avons donc voulu demander aux professionnels leur avis. Après visionnage du film, la discussion est lancée par EP2 CAJ IT qui avoue avoir été « très stressée » quand une maîtresse non prévue s'est ajoutée soudainement au repas d'Antonio et Tommaso.

Quindi era l'aggiunta di un'altra maestra... una la conoscevo, era già prevista e tutto quanto, mentre invece questa nuova maestra era impreveduta, non prevista durante la pizza e... in effetti loro come l'hanno vista si sono scaraventati addosso, come d'altronde anche durante il tragitto per andare in pizzeria. [...], c'era questa maestra, ma son stati adeguatissimi...cioè che poi sono le nostre paure prima dell'occasione quindi... in realtà... fuori si comportano e danno dimostrazione di essere bravi...¹⁸² (EP2 CAJ IT)

Cette situation de stress, suite à une série d'imprévus, EP2 CAJ FR l'a vécue aussi :

Mais quand l'imprévu arrive, tu te positionnes comment justement ? L'imprévu est là, effectivement on prévoit des choses, mais des fois ça arrive la chose qu'on a prévue, mais des fois c'est autre chose qui arrive. Moi je vois, là il m'était arrivé, je pense que aussi il y avait la présence de Luciano, enfin il y a eu un contexte, un méli-mélo d'un autre monde, tout a été tout à l'envers, tout a été à l'envers toute la matinée. Il y a eu des concours de circonstances, le retard d'une personne, après le caca, il y en avait partout, enfin des petites choses comme

¹⁸² « C'était l'ajout d'une autre maîtresse ... une je la connaissais déjà, elle était déjà prévue et tout le reste, tandis que cette nouvelle maîtresse était imprévue, n'est pas prévu au resto pour la pizza et ... en effet eux, quand ils l'ont vue, ils se sont jetés sur elle, comme d'ailleurs déjà sur le chemin pour aller à la pizzeria. [...], Il y avait cette maîtresse, mais ils ont été très polis c'est que on a plutôt des craintes avant la rencontre en réalité dehors ils se comportent et donnent une preuve qu'ils sont super », (TDR).

ça, et après ils ont stressé parce qu'il y avait ce retard, et dans le supermarché ça a été très difficile à gérer. (EP2 CAJ FR)

EP2 FA IT opine en traduisant :

Là c'est vite. Tu peux ne pas trop penser, il faut que ta tête soit un peu entraînée, allenata anche a gestirei (EP2 FA IT)

EP2 CAJ FR expose ensuite sa méthode pour faire face : sécurité d'abord:

Je sais que dans l'urgence, moi, la sécurité d'abord, tu réagis voilà que personne ne se sauve et que tout le monde se calme et après t'es obligée de prendre la distance parce que tu te retrouves démunie quelque part. T'es au milieu d'une foule, plein de gens, une personne qui peut crier, vraiment faire des choses qui vont la mettre elle en danger, et qui vont faire paniquer tout le monde autour parce qu'elle est très très expansive, une personne pourrait se sauver pendant ce temps-là et à un moment on réagit à l'urgence sur l'instant et après je me pose vraiment dans la tête « qu'est-ce que je fais ? La priorité ? Vers qui je vais ? Qu'est-ce que je dois faire ? ». (EP2 CAJ FR)

Observons les actions de la professionnelle dans cette séquence de travail : elle essaye d'abord de gérer ses émotions, puis elle vérifie la sécurité des usagers en cherchant à les rassurer et, en troisième lieu, cherche à maîtriser la situation inattendue. Cette procédure est confirmée par EP2 CAJ FR qui se rappelle sa sortie au lac avec Claire et Laura, EP2 FA FR :

[í] quand tu arrives et que tu te retrouves seule, t'es quand même toi, toi tu fais en tant qu'éduc, « ne vous inquiétez pas, tout est sécurisé les filles » mais en fait toi t'es pas tranquille non plus parce que tu te dis que t'en as une qui est dans un comportement de violence plus plus, tu sais pas comment elle va faire avec les autres gens qui sont autour, parce que le dimanche il y a du monde, t'en a une tu te rends compte tout d'un coup qu'elle a peur de tous les chiens, à en pleurer, et toi t'es là et tu te dis, bon, ok, t'es obligée donc [...] Du coup, on est toutes sorties, nous on est vraiment obligé de les préparer comme ça et l'imprévu qui va se mettre au milieu il va falloir qu'on le gère, voilà. (EP2 FA FR)

EP2 FA IT reprend :

Nous des fois, quand on sort, je vois que, avant de sortir, je pense déjà les peut-être les imprévus qu'il va y avoir. (EP2 FA IT)

Le groupe identifie alors la compétence concernée par ces situations complexes :

Moi je trouve que la qualité ou une des qualités des éducateurs c'est de savoir s'adapter et être polyvalents. À un moment donné, on doit tout faire. (EP2 CAJ FR)

On doit s'adapter, on s'adapte... (EP1 CAJ FR)

Bisogna adattarsi anche noi...¹⁸³ (EP2 CAJ IT)

¹⁸³ « Il faut s'adapter, nous aussi í », (TdR).

C'est à ce moment de l'autoconfrontation que les professionnels font référence, pour la première fois depuis le début de l'exercice, à leur bagage formatif :

C'est ce qu'on va apprendre en formation à prendre cette distance, à prendre la distance par rapport à í (EP2 CAJ FR)

À prendre le temps de penser parce que sinon tu fais n'importe quoi. (EP2 FA IT)

Oui, et à se détacher de la situation et d'essayer de réfléchir parce que sinon tu peux stresser aussi sur ce coup-là. (EP2 CAJ FR)

Nous abordons ici un sujet délicat qui confronte l'ensemble des professionnels au fait que dans leur métier, il existe une variable ó l'inattendu et l'imprévu ó qui fait partie de la complexité du métier. À ce moment de la table ronde, tous sont pensifs et les échanges sont moins nombreux, mais plus "profonds" :

Il faut savoir accepter le non-contrôle de tout (approbation de tout le monde) parce qu'ils nous mettent dans des situations, c'est comme vos jeunes en foyer ou nos personnes en situation de handicap, ils bouleversent les codes sociaux, ils nous confrontent à différentes éducations et à notre propre éducation familiale avec notre morale et eux ils en ont une autre et avec le handicap parfois c'est insensé, donc ils peuvent faire des choses que l'on n'aurait même pas imaginées, mais les jeunes aussi. Mais du coup, ce décalage-là et bien c'est à nous de savoir l'accepter déjà, et s'adapter pour pouvoir le transmettre au public sans honte, sans jugement, et on fait le lien entre deux mondes, on est au milieu et on le fait, on s'adapte, on bidouille, on répare, enfin tu vois, voilà c'est comme ça qu'on se débrouille et on compte aussi sur les collègues [í]. Ça permet de voir la situation différemment, dans l'instant, ce n'est pas les mêmes peurs. (EP1 CAJ FR)

Cette image de l'éducateur qui doit composer en permanence est une image forte. De plus, EP1 CAJ FR touche deux cordes sensibles : le rapport de ses propres valeurs aux exigences du métier et le regard des autres à l'occasion des sorties. Sa collègue renchérit en évoquant un autre épisode d'une sortie au centre commercial avec Sophie qu'elle a vécu personnellement :

Après, c'est le regard du public qui est difficile des fois. Moi, je me souviens, on avait été dans un supermarché, pareil, et Sophie et il y en a eu une autre qui éclate, elle a griffé un bébé dans une poussette, et je me retrouve face aux parents, seule avec le groupe, Sophie qui commence à exploser, et qu'est-ce que je fais ? Les parents qui appellent les pompiers, le directeur du Centre Commercial, et tous les gens qui regardent, tu deviens l'animation. [í] Oui, bien d'ailleurs, la pression là aussi parce que je suis en milieu extérieur parce que si ça se faisait à l'intérieur, ici, on permet des choses, et bien justement, on permet des rituels, des choses que l'on ne peut pas permettre à l'extérieur, donc on a une pression supplémentaire à l'extérieur, c'est sûr. (EP2 CAJ FR)

EP1 FA IT renchérit en évoquant l'épisode des deux jeunes musulmans privés involontairement de repas :

Ci son tante tante cose da pensare... allora a volte ti capita che anche se tu pensi, programmi, eccetera, come era successo a me quel venerdì, abbiamo pranzato tardi, cavolo i due vanno in moschea, non hanno mangiato...quindi.. a volte pensi, cerchi di programmare, però poi l'imprevisto, poi perché avendo noi dei ragazzi stranieri, periodicamente abbiamo dei ragazzi

*mussulmani, ma a volte periodi in cui non ci sono...e quando tornano i mussulmani rientriamo, pensiamo ai loro ritmi, alla loro alimentazione...e quando ci sono, cambia...e quindi a volte, per quanto programmi, ti capita l'imprevisto...*¹⁸⁴ (EP1 FA IT)

Pourtant l'éducateur n'est pas seul face à l'imprévu, il peut compter sur ses collègues, s'ils sont là, ou bien – on s'y attendrait moins – sur les usagers :

*E poi a volte negli imprevisti, i nostri ragazzi sono grandi quindi capita che in certi imprevisti, come i litigi, quando si picchiano, s'ils se frappent ou choses comme ça, ehmm, si aiutano tra loro, quindi cioè, i ragazzi aiutano gli educatori... si crea come un...*¹⁸⁵ (EP2 FA IT)

*Si, esatto, une collaboration, i più grandi proteggono i più piccoli, quindi é bello anche vedere che nell'imprevisto, c'è una mobilitazione non solo dell'educatore, ma di tutto il gruppo, ragazzi e educatori.*¹⁸⁶ (EP2 FA IT)

C'est vrai ça aussi on le ressent. Du coup il y en a qui prennent le relais, certains disent et bien je vais tenir la main d'un tel, mais je pense que enfin moi le réflexe, c'est de se dire déjà de rester calme même si c'est des fois difficiles, de rester calme et de mettre des mots de suite, de mettre des mots oui, si on ne met pas les mots, en tout cas avec un public en CAJ, la panique, l'angoisse, elles montent, elles montent et quand elle déborde trop t'arrives plus à . Donc, il faut essayer de rester calme, mettre les mots et après accepter la sincérité, c'est à un moment donné à l'éducateur de dire « attention, là c'est difficile, je suis seul avec vous, y'a Sophie qui a un problème, alors s'il vous plaît, par exemple, les deux autres je vous demande de rester, de m'aider, tiens, prends-moi ça », donc solliciter l'aide des autres sur le groupe des fois ça marche et c'est surprenant parce que du coup, on se sent, même si on avait un autre collègue on sent qu'il y a une dynamique qui va être là. (EP1 CAJ FR)

Ici EP1 CAJ FR revient une dernière fois sur l'expérience vécue par sa collègue laquelle clôture la longue matinée de travail avec une touche d'humour :

C'était Noël, il y avait beaucoup de monde, c'était é , surtout n'y allez pas !!! (EP2 CAJ FR)

La gestion des moments de difficulté liés à leur pratique éducative était le dernier thème débattu.

Grâce à la distanciation que permet l'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle, les participants ont pris conscience qu'il existait un ensemble de pratiques et de schèmes

¹⁸⁴ « Il y a tellement, tellement de choses à penser ... et puis parfois il arrive que même si tu penses, tu planifies, tu programmes, comme ça m'est arrivé ce vendredi-là, nous avons mangé tard, mince ! Les deux vont à la mosquée, ils n'ont pas mangé donc parfois tu penses, tu cherches à programmer mais après l'imprévu à après parfois comme nous avons des jeunes étrangers, périodiquement nous avons des jeunes musulmans, mais il y a des moments où ils ne sont pas là et quand les musulmans reviennent, on retrouve les habitudes, on pense à leurs rythmes, à leurs exigences alimentaires et quand ils sont là, ça change mais malgré cela, parfois, tu as beau programmer, l'imprévu arrive à », (TdR).

¹⁸⁵ « Et puis parfois dans les imprévus, nos garçons sont grands donc il peut arriver que dans certaines événements, comme les querelles, quand ils se battent, ils se frappent ou choses comme ça, ils s'aident entre eux donc c'est les garçons qui aident les éducateurs ... il se crée comme un », (TdR).

¹⁸⁶ « Oui, exactement, une collaboration, les plus grands protègent les plus petits, et c'est beau de voir que dans l'imprévu, il y a une mobilisation non seulement de l'éducateur, mais de tout le groupe, jeunes et éducateurs », (TdR).

opérationnels qui leur étaient communs. Ils ont pris le temps de réfléchir sur leurs propres pratiques, parvenant à expliciter, justifier et/ou questionner des actions et des schèmes d'actions qu'ils exécutaient automatiquement. Mais nous voulons terminer ce paragraphe en leur restituant légitimement la parole :

*Mettersi in gioco e riflettere su cose che quotidianamente si danno troppo per scontate...*¹⁸⁷ (EP1 FA IT); *e maggiore consapevolezza...* (EP1 CAJ IT); *pouvoir prendre du recul sur la pratique que l'on fait puis pouvoir se poser pour voir un petit peu ce que l'on fait* (EP2 FA FR) ; *c'était original ça changeait, ce n'était pas ennuyant.* (EP2 CAJ FR); *je trouve qu'on fait on s'interroge sur une question que les jeunes que l'on avait pu repérer comme dit « cas sociaux » maintenant on s'aperçoit que c'est plus des jeunes qui ont des troubles du comportement voire psychiatriques* (EP1 FA FR) *et c'est de partout pareil !!* (EP2 FA FR)

Le tableau 53 résume les points essentiels de cette dernière thématique.

Tableau 53 : Synthèse de l'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle. Thématique: pratiques éducatives entre imprévu et inattendu.

| Points principaux de la discussion | Convergences ou divergences d'analyse | Convergence des pratiques |
|--|---|---|
| L'éducateur doit avoir une capacité d'adaptabilité au contexte. Il compose en permanence. | L'éducateur est formé à gérer les moments de difficultés. Seul ou en équipe. | Modalité de réponses presque identiques face à un imprévu. |
| Il faut accepter de ne pas tout contrôler. Il y a des situations où l'inattendu est à "prévoir". Il y a une réflexion sur le travail d'éducateur et les valeurs de référence de chaque professionnel. Il existe un décalage entre les missions et la manière dont chacun les interprète. | La capacité d'adaptation est une compétence fondamentale de l'éducateur. Elle fait partie du métier parce que l'inattendu en lui-même fait partie du métier. Dans cet espace, il faut réajuster sa propre pratique. Prise de conscience collective de l'écart entre le prescrit du métier et le réel de l'action. | Tous les éducateurs observés ont eu à gérer un élément perturbateur de l'activité mise en place. Tous les professionnels ont su décrire et expliciter leur action. Tous les professionnels ont su mettre les exigences du métier avant les émotions suscitées par les situations éducatives complexes, inattendues ou imprévues. Pour certains cette démarche est consciente et explicite, pour d'autres elle est implicite. |

¹⁸⁷ « Se mettre en jeu et réfléchir sur des choses que dans le quotidien on a trop tendance à considérer comme acquises (EP1 FA IT); et une plus grande prise de conscience... (EP1 CAJ IT) », (TdR).

6.3.2 Analyse évaluative de la production discursive

Cet exercice a été réalisé dans la deuxième partie de la matinée (cf. tableau 21). Pendant la table ronde entre les huit éducateurs, nous avons mis au point un dispositif pour repérer les mots les plus fréquemment utilisés dans leurs interactions verbales. Avec l'aide de notre directrice de thèse, nous avons pu faire la synthèse pendant une brève pause café. Nous avons repéré onze termes et expressions : "adaptabilité", "observation", "patience", "écoute", "capacité de faire un projet", "anticipation", "rapport à l'autre", "polyvalence", "distance", "sécuriser" et "responsabilité".

Nous avons demandé aux participants, dans un premier temps individuellement, puis collectivement, d'évaluer chaque terme sur une échelle de 0 à 10. Ils devaient caractériser chaque terme en fonction de son appartenance aux dimensions de la compétence professionnelle ó définie comme "caractéristique technique nécessaire à mobiliser *dans la pratique* pour la fonction du métier" ó, de l'identité professionnelle ó définie comme "caractéristique personnelle-idéologique *nécessaire à avoir* comme caractéristique fondatrice de l'identité du métier" ó, et de la transférabilité ó définie comme la "caractéristique *nécessaire à savoir et à connaître* au-delà de la spécificité nationale et locale du métier".

Nous avons proposé l'exercice dans un double objectif : d'une part, repérer les mots employés dans le discours collectif pour qualifier l'éducateur et ses pratiques ; d'autre part, confronter les perceptions et les représentations individuelles. Cet exercice conclusif a permis de terminer la longue matinée de travail sur une bonne dynamique.

6.3.2.1 L'analyse de la production discursive individuelle française

En demandant aux éducateurs de situer les mots clés de leur discours dans trois dimensions différentes et complémentaires entre elles, nous avons une intention précise, celle de savoir si, selon eux, une caractéristique donnée de la profession appartenait plus au domaine du savoir pratique ó compétence ó, du savoir identitaire ou du savoir qui appartient à tout éducateur, peu importe la nationalité ou le contexte de travail ó transférabilité ó. Nous étions bien conscients que des moyennes mathématiques ne détermineraient pas une identité ou une profession au niveau européen, mais elles pouvaient donner une idée des pratiques et/ou des valeurs que notre échantillon estimait transférables sur le plan international.

Les tableaux 54 et 55 nous présentent le point de vue des professionnels qui travaillent dans le secteur de l'accompagnement éducatif des personnes en situation de handicap en France:

Tableau 54 : Production discursive individuelle. EP1 CAJ FR.

| EP1 CAJ FR | | Sexe | | Age | | Ancienneté métier | | Ancienneté Structure | | | |
|---------------------------------|--------------|-------------|-----------|-----------|-----------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|-----------|-----------|----------------|
| | | F | | 41 | | 11 | | 9 | | | |
| Mots-clés | Adaptabilité | Observation | Patience | Écoute | Capacité de faire un projet | Anticipation | Rapport à l'autre | Polyvalence | Distance | Sécuriser | Responsabilité |
| Compétence | 4 | 4 | 6 | 3 | 4 | 6 | 2 | 4 | 6 | 6 | 4 |
| Identité professionnelle | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 6 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| Transférabilité savoirs | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

EP1 CAJ FR met sur le même plan différents aspects de la pratique éducative, mais aucun d'eux n'est complètement transférable sur le plan international. Beaucoup de mots-clés sont positionnés sur les compétences, c'est-à-dire l'ensemble d'aptitudes nécessaires à la pratique sur le terrain. Sur les onze mots proposés, neuf appartiennent au domaine des compétences professionnelles. Patience, anticipation, distance et souci de la sécurité de l'usager sont les mieux notés.

Pour EP1 CAJ FR, les deux caractéristiques majeures qui fondent l'identité de l'éducateur sont l'écoute et surtout le rapport à l'autre. L'émergence de l'écoute comme élément porteur de l'identité du métier ne nous étonne pas, puisque l'analyse lexicométrique effectuée sur les questionnaires des étudiants et l'analyse des entretiens sur le métier chez le professionnel ont montré une présence constante du mot. Globalement, la professionnelle juge que le métier d'éducateur s'apprend surtout sur le terrain et semble assez indifférente à la possibilité d'une identité professionnelle européenne. Ceci est en contradiction avec ce qu'elle affirmait dans l'entretien sur le métier :

Pour moi, ce n'est pas utopiste. Pour moi, c'est réalisable au prix de beaucoup d'ouverture d'esprit de la part des pays parce que j'ai l'impression que la fermeture est aussi au-delà des salaires. C'est politique, économique, mais je pense que c'est transférable. (EP1 CAJ FR)

Pour EP2 CAJ FR la situation est sensiblement différente :

Tableau 55 : Production discursive individuelle. EP2 CAJ FR.

| EP2 CAJ FR | | Sexe | | Age | | Ancienneté métier | | Ancienneté Structure | | | |
|--------------------------|--------------|-------------|-----------|-----------|-----------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|-----------|-----------|----------------|
| | | F | | 45 | | 8 | | 6 | | | |
| Mots-clés | Adaptabilité | Observation | Patience | Écoute | Capacité de faire un projet | Anticipation | Rapport à l'autre | Polyvalence | Distance | Sécuriser | Responsabilité |
| Compétence | 3 | 5 | 0 | 6 | 7 | 5 | 0 | 5 | 6 | 2 | 0 |
| Identité professionnelle | 3 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 8 | 0 | 2 | 8 | 10 |
| Transférabilité savoirs | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 2 | 5 | 2 | 0 | 0 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Pour EP2 CAJ FR, l'adaptabilité semble être une attitude transférable au plan international, puisque de toute façon, tous les éducateurs doivent être "adaptables" pour pouvoir exercer leur métier. La capacité de faire un projet est l'aptitude qui caractérise le plus la compétence sur le terrain. Et la responsabilité est la composante principale de l'identité professionnelle de l'éducateur. Nous remarquons que, pour elle, beaucoup d'aptitudes ne font pas partie de l'identité de métier : l'observation, la capacité de faire un projet, l'anticipation et la polyvalence.

Autrement dit, elles appartiennent à toutes les professions, et pas seulement à l'éducation spécialisée. Cette évaluation peut probablement s'expliquer par le cursus professionnel d'EP2 CAJ qui a été aide soignante, et monitrice-éducatrice avant de devenir éducatrice. En revanche elle juge que la responsabilité et la capacité de sécuriser un usager ne sont pas transférables. Cette vision holistique et dynamique du métier se retrouve dans la définition qu'elle en donnait dans l'entretien :

Pour moi, c'est le métier idéal, je me sens personnellement faite pour ça, je trouve que c'est un métier fantastique où tu apprends plein de choses, on avance tellement dans la vie et dans la relation aux autres comme ça, on apporte, on se sent valorisée, utile, enfin la totale. (EP2 CAJ FR)

La grille d'EP1 FA FR est beaucoup moins nuancée que celle des autres Français. Il semble avoir les idées très claires :

Tableau 56 : Production discursive individuelle. EP1 FA FR.

| EP1 FA FR | | Sexe | | Age | | Ancienneté métier | | Ancienneté Structure | | | |
|--------------------------|--------------|-------------|----------|--------|-----------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|----------|-----------|----------------|
| | | M | | 60 | | 40 | | 7 | | | |
| Mots-clés | Adaptabilité | Observation | Patience | Écoute | Capacité de faire un projet | Anticipation | Rapport à l'autre | Polyvalence | Distance | Sécuriser | Responsabilité |
| Compétence | 10 | 10 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 10 | 10 | 0 |
| Identité professionnelle | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 10 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| Transférabilité savoirs | 0 | 0 | 0 | 10 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Pour expliquer ce tableau, nous avons deux hypothèses : ou bien le professionnel a agi sciemment et tranche à la lumière de sa longue expérience ó il est à quelques mois de la retraite ó ; ou bien il n'a pas compris l'exercice et donne des zéros et des dix sans graduer la répartition. Comme dimensions internationales du métier il retient l'écoute et la capacité de faire des projets. Comme EP2 CAJ FR, il positionne la responsabilité et le rapport à l'autre comme éléments fondateurs de l'identité professionnelle. Comme EP1 CAJ FR, il positionne un grand nombre de capacités éducatives dans la dimension des compétences. Le tableau 57 nous donne le point de vue de EP2 FA FR :

Tableau 57 : Production discursive individuelle. EP2 FA FR.

| EP2 FA FR | | Sexe | | Age | | Ancienneté métier | | Ancienneté Structure | | | |
|--------------------------|--------------|-------------|----------|--------|-----------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|----------|-----------|----------------|
| | | F | | 47 | | 14 | | 2 | | | |
| Mots-clés | Adaptabilité | Observation | Patience | Écoute | Capacité de faire un projet | Anticipation | Rapport à l'autre | Polyvalence | Distance | Sécuriser | Responsabilité |
| Compétence | 4 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4 | 3 | 5 | 2 | 2 | 4 |
| Identité professionnelle | 3 | 2 | 0 | 3 | 5 | 3 | 3 | 0 | 6 | 6 | 4 |
| Transférabilité savoirs | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

L'évaluation de EP2 FA FR contraste avec celle de l'ensemble de ses collègues français. Si ses collègues s'accordent avec elle sur le fait que le rapport à l'autre est fondateur de l'identité du métier, EP2 FA FR le positionne comme une aptitude générale de l'éducateur, et donc transférable. Elle fait reposer l'identité sur les capacités de sécuriser, de faire des projets et de

prendre de la distance professionnelle dans les situations complexes. Elle avait déjà insisté sur ce point dans l'entretien :

C'est vrai que, quand on travaille au quotidien, un petit peu dans l'urgence, des fois on ne prend pas assez de recul, des fois on ne réfléchit pas mais moi je prends du recul, je prends le temps de réfléchir pour ne pas faire n'importe quoi. (EP2 FA FR)

Enfin, elle attribue deux zéros : à la patience et à la polyvalence, sur la ligne de l'identité professionnelle, sans doute pour des raisons opposées, la patience pouvant être considérée comme transversale au métier, la polyvalence comme un danger pour la reconnaissance de sa spécificité. En même temps, elle les valorise sur la ligne des compétences, présupposant ainsi qu'elles sont indispensables.

Dans le tableau 58, nous avons voulu faire la somme des valeurs attribuées par les professionnels français, pour avoir une idée plus claire du positionnement du groupe :

Tableau 58 : Production discursive individuelle. Échantillon français.

| Équipe française | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|--------------|-------------|-----------|-----------|-----------------------------|--------------|-------------------|-------------|-----------|-----------|----------------|
| Mots-clés | Adaptabilité | Observation | Patience | Écoute | Capacité de faire un projet | Anticipation | Rapport à l'autre | Polyvalence | Distance | Sécuriser | Responsabilité |
| Compétence | 21 | 24 | 21 | 4 | 13 | 15 | 5 | 24 | 24 | 20 | 8 |
| Identité professionnelle | 9 | 5 | 7 | 3 | 8 | 15 | 27 | 3 | 10 | 16 | 27 |
| Transférabilité savoirs | 12 | 11 | 12 | 3 | 19 | 10 | 8 | 13 | 6 | 4 | 5 |
| Tot. | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 |

Si on lit le tableau, on constate que les valeurs les plus élevées attribuées aux mots-clés se trouvent sur la ligne de la compétence. On voit aussi que pour les éducateurs français l'identité professionnelle réside surtout dans le rapport à l'autre et dans la responsabilité. Les deux indicateurs sont ceux qui, en valeur absolue, ont le résultat le plus élevé (27/40). Malgré la volonté des éducateurs d'envisager la possibilité d'une identité européenne, seule la capacité de faire un projet se détache (19) comme capacité transférable. La polyvalence, deuxième (13), est loin derrière.

6.3.2.2 L'analyse de la production discursive individuelle italienne

Nous avons proposé le même exercice aux éducateurs italiens, avec les mêmes modalités. Comme pour les éducateurs français, il s'agissait de donner une valeur de 1 à 10 points sur une grille aux mots les plus fréquemment utilisés pendant la table ronde. Les tableaux 59 et 60 présentent le point de vue des éducateurs des CAJ en Italie :

Tableau 59 : Production discursive individuelle. EP1 CAJ IT.

| EP1 CAJ IT | | Sesso | | Età | | Anzianità mestiere | | Anzianità nella struttura | | | |
|-------------------------------|--------------|--------------|----------|---------|---------------|--------------------|--------------------|---------------------------|----------|-----------|----------------|
| | | M | | 42 | | 20 | | 10 | | | |
| Parole chiave | Adattabilità | Osservazione | Pazienza | Ascolto | Progettualità | Anticipazione | Rapporto all'altro | Polivalenza | Distanza | Sicurezza | Responsabilità |
| Compétenza | 6 | 4 | 9 | 5 | 3 | 9 | 4 | 8 | 5 | 2 | 3 |
| Identità professionale | 0 | 3 | 0 | 0 | 5 | 0 | 3 | 1 | 5 | 6 | 4 |
| Transferabilità saperi | 4 | 3 | 1 | 5 | 2 | 1 | 3 | 1 | 0 | 2 | 3 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

De façon générale, EP1 CAJ IT a favorisé la dimension de la compétence en attribuant les plus gros scores à l'anticipation et à la patience (9), et juste après à la polyvalence (8). Dans les fondements du métier, il place la capacité de sécuriser, puis celle de faire un projet et celle de prendre du recul. La ligne de la transférabilité est la moins bien notée. La seule capacité qui atteint la moyenne est l'écoute. Les choix de EP 2 CAJ IT, sont assez proches de ceux de son collègue :

Tableau 60 : Production discursive individuelle. EP2 CAJ IT.

| EP2 CAJ IT | | Sesso | | Età | | Anzianità mestiere | | Anzianità nella struttura | | | |
|-------------------------------|--------------|--------------|----------|---------|---------------|--------------------|--------------------|---------------------------|----------|-----------|----------------|
| | | F | | 43 | | 20 | | 10 | | | |
| Parole chiave | Adattabilità | Osservazione | Pazienza | Ascolto | Progettualità | Anticipazione | Rapporto all'altro | Polivalenza | Distanza | Sicurezza | Responsabilità |
| Compétenza | 4 | 5 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 |
| Identità professionale | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 |
| Transferabilità saperi | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

La distribution est très équilibrée. On retrouve la valorisation de la compétence où la patience se distingue légèrement, devant l'observation, l'écoute, la capacité à faire un projet, la polyvalence et la distance. L'identité professionnelle est peu marquée. Aucune capacité

n'atteint la moyenne ; adaptabilité, observation, écoute, rapport à l'autres et distance obtiennent la note de 4. Les notes attribuées à la transférabilité sont très faibles, avec une timide préférence pour la responsabilité (4). Avec les choix des éducateurs qui travaillent dans les foyers, présentés dans les tableaux 61 et 62, l'analyse s'enrichit sensiblement :

Tableau 61 : Production discursive individuelle. EP1 FA IT.

| EP1 FA IT | | Sesso | | | Età | | Anzianità mestiere | | Anzianità nella struttura | | | |
|-------------------------------|--------------|--------------|-----------|-----------|---------------|---------------|--------------------|-------------|---------------------------|-----------|----------------|--|
| | | F | | | 33 | | 4,5 | | 4,5 | | | |
| Parole chiave | Adattabilità | Osservazione | Pazienza | Ascolto | Progettualità | Anticipazione | Rapporto all'altro | Polivalenza | Distanza | Sicurezza | Responsabilità | |
| Competenza | 6 | 3 | 6 | 4 | 3 | 2 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 | |
| Identità professionale | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 6 | 6 | |
| Transferabilità saperi | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 6 | 6 | 3 | 6 | 2 | 2 | |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | |

Dans ce tableau, la professionnelle va à l'encontre des autres éducateurs, car elle valorise peu de mots-clés sur la ligne de la compétence. L'adaptabilité et la patience sont les mieux notées (6) devant la polyvalence (5), et l'écoute (4). Ce sont des traits que l'on retrouve surtout dans la pratique quotidienne. Dans les caractéristiques qui fondent l'identité du métier, c'est la sécurisation de l'usager et l'exercice de la responsabilité qui ressortent. Au plan des attitudes transférables, la professionnelle positionne en premier l'anticipation, le rapport à l'autre et la prise de distance professionnelle. Si l'on regarde les chiffres, elle est la première à placer trois mots-clés sur la ligne de la transférabilité. Jusqu'à ici, elle est sans doute la plus "européenne" de l'ensemble des professionnels. Terminons par la grille de l'EP2 FA IT :

Tableau 62 : Production discursive individuelle. EP2 FA IT.

| EP2 FA IT | | Sesso | | | Età | | Anzianità mestiere | | Anzianità nella struttura | | | |
|-------------------------------|--------------|--------------|-----------|-----------|---------------|---------------|--------------------|-------------|---------------------------|-----------|----------------|--|
| | | F | | | 33 | | 3 | | 2,5 | | | |
| Parole chiave | Adattabilità | Osservazione | Pazienza | Ascolto | Progettualità | Anticipazione | Rapporto all'altro | Polivalenza | Distanza | Sicurezza | Responsabilità | |
| Competenza | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | |
| Identità professionale | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 5 | |
| Transferabilità saperi | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 5 | 2 | |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | |

La distribution reconduit globalement celles des autres grilles. Nous voyons tout de même que EP2 FA IT considère que la mise en sécurité des usagers est un trait professionnel que chaque éducateur doit posséder dans n'importe quel pays. Pour l'identité professionnelle, comme sa collègue, elle souligne comme traits dominants la capacité de faire un projet et la responsabilité. C'est une grille très équilibrée. Le plus grand différentiel remarqué est +3, sur la colonne de la mise en sécurité de l'usager. Comme pour l'échantillon français, nous avons voulu avoir une vision plus globale. Le tableau 63 présente la répartition effectuée par l'équipe des éducateurs italiens :

Tableau 63 : Production discursive individuelle. Échantillon italien.

| Équipe italienne | | | | | | | | | | | |
|--|------------------|------------------|-----------|-------------|-------------------|-------------------|-----------------------|-----------------|-------------|---------------|--------------------|
| Parole clé | Adatta bilità | Osserv azione | Pazienza | Ascolt o | Progettua lità | Anticip azione | Rapporto all'altro | Polival enza | Dist nza | Sicur ezza | Respon sabilità |
| Competen za | 20 | 16 | 24 | 18 | 14 | 19 | 14 | 22 | 16 | 11 | 11 |
| Identità profession ale | 9 | 15 | 7 | 10 | 16 | 8 | 12 | 9 | 15 | 17 | 18 |
| Transfera bilità saperi | 11 | 9 | 9 | 12 | 10 | 13 | 14 | 9 | 9 | 12 | 11 |
| Tot. | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 |

Nous constatons que la majorité des mots-clés repérés dans le discours italien se situent dans le premier secteur, celui de la compétence et des pratiques de terrain. La capacité la plus "valorisée" est la patience, suivie par la polyvalence. Sur la question de l'identité professionnelle trois caractéristiques ressortent: la mise en place du projet, la capacité de mettre en sécurité et l'exercice de la responsabilité.

Une vision qui contraste avec celle des collègues français, qui citent l'exercice de la responsabilité mais le font précéder par la capacité d'anticipation et le rapport à l'autre. Aucune attitude transférable ne ressort comme spécifique à l'"éducateur européen", bien que le rapport à l'autre soit noté légèrement au-dessus de la moyenne. Pour les collègues français, la capacité de faire un projet (19) se détachait nettement comme typique de la dimension internationale. À la lumière de ces résultats, nous nous rendons compte que les Italiens ne semblent pas croire à la dimension internationale du métier, à la différence des collègues français.

6.3.2.3 L'analyse de la production discursive collective

La dernière phase prévue de la rencontre binationale était consacrée au remplissage collectif de la même grille. Nous avons assisté à une négociation vive et intéressante. Nous ne sommes pas risqué à analyser le débat, par crainte de ne pas pouvoir en restituer exactement la dynamique. En effet, il était composé en grande partie d'intercalaires et de phrases incomplètes. Nous renvoyons donc directement aux annexes (cf. annexe 33), nous limitant à une analyse du tableau 64, qui donne les résultats à l'issue du débat :

Tableau 64 : Production discursive collective.

| Parole chiave | Adattabilità | Osservazione | Pazienza | Ascolto | Progettualità | Anticipazione | Rapporto all'altro | Policvalenza | Distanza | Sicurezza | Responsabilità |
|--|--------------|--------------|-----------|-----------|-----------------------------|---------------|--------------------|--------------|-----------|-----------|----------------|
| Mots ó clés | Adaptabilité | Observation | Patience | Écoute | Capacité de faire un projet | Anticipation | Rapport à l'autre | Polyvalence | Distance | Sécuriser | Responsabilité |
| Competenza /Compétence | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 3 | 3 | 3 |
| Identité Professionnelle / Identità professionale | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 6 | 1 | 5 | 4 | 4 |
| Transferabilità saperi / Transferabilità savoirs | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Signalons d'emblée que la grille collective correspond très peu aux grilles individuelles. Nous avons observé des négociations parfois tendues, mais qui se sont terminées toujours par un accord collectif, à défaut d'une satisfaction collective. Aucune case n'a la valeur zéro. L'ensemble des professionnels a déterminé que l'adaptabilité était un aspect du travail inscrit surtout dans la pratique, mais qui, par extension, devenait une caractéristique générique transférable. Sûrement pas un trait de l'identité professionnelle.

Par contre, l'observation, que chaque professionnel affine avec l'expérience, appartient sans conteste au domaine de la pratique. Le groupe a aussi établi que la patience n'est pas forcément quelque chose d'inné, mais qu'elle s'apprend et s'améliore sur le terrain. Même discours pour l'écoute, qui pour les éducateurs français est plutôt une caractéristique du métier. La capacité de faire un projet s'installe à mesure égale entre la compétence sur le terrain et l'identité professionnelle. Ce résultat est partiellement surprenant si l'on considère

que les Italiens ont positionné cette caractéristique comme fondatrice de l'identité et les Français comme hautement transférable (cf. tableaux 58 et 63). L'anticipation est répartie entre le terrain et la transférabilité, c'est-à-dire qu'elle s'apprend, mais c'est aussi quelque chose que notre hypothétique éducateur européen possède. Le rapport à l'autre est positionné comme un élément fondamental de l'identité professionnelle. Le résultat est plutôt net et est sûrement influencé par les éducateurs français, qui avaient massivement positionné le rapport à l'autre dans l'identité du métier (cf. tableau 58). La polyvalence est quelque chose qu'on apprend sur le terrain, mais qui peut être considéré comme transférable. Les trois derniers traits : distance professionnelle, sécurisation des usagers et exercice de la responsabilité, sont positionnés par l'ensemble des professionnels comme éléments fondateurs de l'identité du métier, avec un point de plus accordé à la distance.

Cet exercice nous a permis d'obtenir une liste de caractéristiques de l'éducateur que nous avons pu identifier grâce à la fréquence d'utilisation des mots et expressions qui les désignaient dans l'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle. Par la suite, nous avons eu un aperçu clair des avis des huit professionnels sur les trois questions qui nous tenaient à cœur : les savoirs, l'identité professionnelle et la transférabilité des savoirs de terrain. Nous relevons que le terrain et la pratique quotidienne sont le lieu favori d'apprentissage du métier. Sur les onze caractéristiques proposées, sept ont la majorité des points (parfois à égalité avec d'autres secteurs) et sont classées dans le secteur de la compétence de terrain ; cinq sont classées dans les secteurs de l'identité professionnelle et seulement deux (à parité avec d'autres) sont classées dans les savoirs transférables. Ces résultats pourraient laisser penser que la vision du métier n'a pas encore véritablement atteint une portée internationale, mais nous serons plus nuancés dans la mesure où la pratique, peu importe où, est repérée comme lieu d'apprentissage du métier.

Viennent confirmer cette ultime hypothèse deux idées proposées par les professionnels, au-delà du cadre de notre recherche : en premier lieu, une visite des éducateurs français en Italie, déjà effectuée et, deuxièmement, la volonté d'échanger les professionnels entre les structures (par exemple, les professionnels du CAJ français en CAJ italien et inversement) pour vérifier si la pratique quotidienne permet l'apprentissage du métier dans un autre pays. L'identité européenne de l'éducateur n'a pas dit son dernier mot.

6.4 SYNTHÈSE DES RESULTATS

Dans la première partie de ce sous-chapitre, nous avons analysé les protocoles dédiés à l'observation des réunions d'équipes et des journées sur le terrain des professionnels italiens et français. À travers le tableau de synthèse 45, nous avons établi que, pour les réunions d'équipes, il existe de fortes similitudes entre les équipes italienne et française : même scénario – convivialité, planification de l'organisationnel, point de situation sur les usagers et retour à l'organisationnel –, maîtrise du technolècte médical, et dans la communication forte présence de la composante émotionnelle qui atteste l'implication des éducateurs dans leur travail.

Pour les différences, nous avons relevé qu'en Italie, les professionnels ont tendance à ne pas utiliser le terme "éducateur" pour se désigner, lui préférant le mot "opérateur". Parallèlement, nous avons constaté l'absence d'une terminologie spécifique pour le travail éducatif. Ces deux constats sont dans la continuité des réponses des étudiants italiens à notre questionnaire. En effet, le manque d'un contenu de formation spécifique à l'identité professionnelle de l'éducateur pourrait expliquer l'utilisation dans le discours des professionnels du générique "opérateur". De même, le manque d'une terminologie éducative spécifique renvoie à la prédominance du langage médical probablement liée aux contenus de formation enseignés à la Faculté de Médecine. En revanche, en France, la terminologie médicale est faible mais accompagnée d'une terminologie éducative plus structurée. Dans les deux pays, la notion de projet est centrale et le discours utilisé est apparu composite et ambivalent dans la mesure où les éducateurs revendiquent une autonomie mais ne cessent d'emprunter des vocables à d'autres savoirs.

Par la suite, les observations des pratiques nous ont fourni d'autres éléments de réflexion, qui complètent les résultats de l'analyse des réunions d'équipes. En effet, nous avons d'abord relevé un ensemble de valeurs communes, affirmées avec force, qui agissent comme une "boussole" de l'action éducative et sous-tendent toute une typologie de postures professionnelles : l'éducateur garant du cadre institutionnel, l'éducateur garant de la relation éducative, l'éducateur responsable et soucieux de l'individu et du groupe, l'éducateur sujet engagé mais capable de prendre de la distance par rapport à sa pratique. Puis nous avons pu regrouper les pratiques sous quatre thématiques descriptives communes : la complexité du métier tirillé par des perpétuels paradoxes, la capacité d'instaurer une relation de confiance

et de rassurer, la capacité à se positionner dans un conflit, l'aptitude à travailler par projet individualisé même au sein d'un collectif d'usagers, la capacité de gérer l'imprévu et de s'adapter aux changements de situation et de population. Cette communauté de valeurs et de pratiques apporte une première confirmation, partielle, à notre hypothèse.

Dans un deuxième temps, nous avons étudié la production discursive individuelle des professionnels, avec deux techniques d'investigation : l'entretien individuel post-activité éducative, qui visait à comprendre comment le professionnel restitue ses pratiques, et les entretiens sur la représentation du métier, qui visaient à déchiffrer le regard porté sur la profession. Dans l'entretien individuel post-éducatif, grâce à l'utilisation de l'analyse de contenu (cf. tableau 48), nous avons pu vérifier et préciser plusieurs éléments qui étaient déjà apparus lors de l'observation des pratiques. Ainsi toutes les restitutions des journées de travail insistent sur la prise en compte de la spécificité des usagers, la gestion des moments de crises, la nécessité de faire respecter un cadre éducatif et institutionnel, l'activité comme lieu constitutif de la relation éducative. En revanche, les entretiens sur le métier n'ont pas apporté d'éléments supplémentaires significatifs. En effet, nous sommes partis de l'idée que le discours sur le métier des étudiants et celui des professionnels étaient différents. Or, les techniques d'analyse utilisées nous ont montré que si le discours des professionnels est sensiblement éloigné du discours des étudiants en première année à effet de démythisation du métier, il n'est guère différent de celui des étudiants de troisième année.

Dans un troisième temps, nous avons analysé la réflexion collective autour des pratiques de l'éducateur, qui a eu lieu lors de la rencontre des professionnels des deux pays. Ce protocole s'est déroulé en trois phases. En premier lieu, nous avons soumis aux huit éducateurs un document filmé composé d'extraits de leurs propres restitutions filmées lors des entretiens post-activité éducative¹⁸⁸. Nous avons effectué le montage en nous servant des quatre thématiques que nous avons repérées comme fondamentales de l'action éducative suite à l'analyse de nos notes d'observation et des entretiens. Nous nous sommes servi de ce film pour créer un espace de débat sur le sens de l'accompagnement en Italie et en France.

Nous avons ainsi pu approfondir les résultats qui apparaissaient déjà dans les autres protocoles de recherche, notamment la mutation du public usager vers des problématiques de

¹⁸⁸ Le film est disponible en cd (cf. annexe 36).

plus en plus médicalisées, qui présuppose une forte capacité d'adaptation au changement; l'articulation entre l'accompagnement individuel et l'accompagnement collectif ; la conduite d'actions différenciée selon que l'activité a lieu dedans ou hors de l'institution, liée à la capacité d'anticiper et de gérer des comportements inadaptés ; la difficulté de situer son action dans un système où l'imprévu et l'inattendu sont très fréquents, qui présuppose la capacité à gérer des situations complexes.

Par la suite, pendant le débat, nous avons repéré onze mots-clés qui caractérisaient, par leur fréquence d'utilisation, leur discours, et nous leur avons demandé de les positionner sur une grille. L'analyse effectuée d'abord individuellement puis par pays, a montré que la majorité des termes utilisés étaient positionnés préférentiellement sur la ligne de l'action sur le terrain, puis sur celle de l'identité professionnelle, et enfin, très minoritairement sur celle de la transférabilité. Là encore, nous avons pu confirmer que l'identité professionnelle est plus marquée chez les éducateurs français, et que les éducateurs italiens avaient du mal à concevoir la transférabilité des compétences au-delà des frontières.

Enfin, nous avons leur avons demandé de faire l'exercice collectivement. Les huit éducateurs ont confirmé que l'idée d'une identité européenne de la profession n'est pas encore envisageable, même si son existence est vérifiée. En effet, elle est éradiquée de la pratique, et de la formation aussi bien que de la communauté des valeurs et des pratiques. Il s'agit donc de trouver des pistes pour y sensibiliser les professionnels et en faire une réalité du métier.

6.5 CONCLUSION TROISIEME PARTIE

Dans cette troisième partie, nous avons présenté les résultats de l'étude de notre échantillon, en appliquant différentes techniques d'analyse. Nous avons choisi, pour pouvoir montrer des résultats fiables sur les discours professionnels, de croiser au moins deux techniques d'investigation sur chaque partie du corpus produit ó sauf nos observations personnelles.

Dans le chapitre V, nous avons présenté l'étude effectuée sur le discours des étudiants et des professionnels de la formation, formateurs permanents et occasionnels concernant la transférabilité des savoirs. Nous avons organisé ce chapitre en trois parties : nous sommes partis de la question de la transférabilité des savoirs, en focalisant notre étude d'abord sur les réponses au questionnaire soumis aux étudiants en première et troisième année de formation ; puis nous l'avons élargie à l'analyse aux réponses des acteurs de la formation ; enfin, nous avons réalisé une synthèse qui nous a permis de présenter les premières conclusions sur cette partie de corpus. Le premier sous-chapitre, consacré à l'échantillon italien, a présenté d'abord les résultats de l'analyse sur l'échantillon global et, par la suite, sur les trois univers lexicaux que nous avons repérés en analysant le discours sur le métier : représentation du métier, identité professionnelle, formation professionnelle. Pour chaque analyse, nous avons croisé, en conformité avec le tableau 24, deux techniques différentes et complémentaires, l'analyse de contenu ó manuelle et avec le logiciel Nvivo ó et l'analyse de discours ó avec le logiciel Iramuteq. Ce dernier nous a permis de faire plusieurs analyses lexicométriques : nuage de mots, CHD, graphe de mots, AFC.

Ce croisement de techniques nous a permis de compléter les études statistiques avec les témoignages directs extraits des réponses au questionnaire. Nous avons appliqué la même organisation et la même méthodologie à l'échantillon français. Le bilan de la comparaison tient en cinq points:

- Les processus de formation ont un impact limité sur la construction de l'identité professionnelle de l'éducateur. Les valeurs communes et les pratiques similaires à la base de cette identité sont plus visibles dans le travail quotidien que dans les connaissances théoriques. Donc, s'il existe une identité européenne, celle-ci ne pourra se manifester que dans l'action ;

- En France, la notion d'identité professionnelle, très importante dans le système de formation, crée un plus grand sentiment d'appartenance au métier. Cela dit, tant que cette notion n'est pas "vécue" et transformée par la pratique dans les stages, elle n'est pas intégrée dans l'imaginaire de l'étudiant comme élément central de sa propre professionnalité ;
- En Italie, cette notion n'est pas centrale dans les contenus de formation. Dans le discours des étudiants, l'appartenance au métier est très peu mobilisée comme élément constitutif de l'identité professionnelle. Sur le terrain, le mot "opérateur" est généraliste et occulte la spécificité du métier ;
- Le débat sur les modèles de formation par savoirs *versus* compétences, qui nous était apparu au début comme la question centrale de notre travail de recherche, n'est pas une priorité si on focalise l'attention sur la construction identitaire de l'éducateur en Europe. Le modèle universitaire italien décliné en disciplines, et le modèle français organisé en compétences, produisent les mêmes savoirs professionnels ;
- L'identité professionnelle de l'éducateur se construit à partir de l'inversion de l'axiome de référence utilisé dans la formation. Le "modèle descendant" qui va de la théorie à la pratique cède la place à un "modèle ascendant" qui part de la pratique pour aller vers la théorie. On passe de la mise en pratique de la théorie à la théorisation de la pratique.

Dans le deuxième sous-chapitre, nous avons focalisé notre attention sur le discours des acteurs de la formation. Là encore, nous avons privilégié l'analyse par pays d'appartenance mais nous avons appliqué une autre méthodologie d'analyse. En effet, nous avons croisé l'analyse de discours et ses données statistiques, avec l'analyse du discours des autobiographies raisonnées.

Grâce aux croisements de ces deux techniques, nous avons pu mettre en exergue certaines contradictions internes du discours des formateurs permanents et des formateurs occasionnels. À travers ces deux premiers sous-chapitres, nous avons pu découvrir une série d'éléments qui ont conforté notre hypothèse de recherche. Voilà les points qui nous semblent à retenir :

- Il existe une relation directe entre le discours "porté" par les formateurs, notamment les formateurs occasionnels et l'appropriation de l'identité professionnelle par les étudiants ;
- En Italie, ce discours est absent chez les formateurs et peu présent chez les formateurs occasionnels ; la construction de l'identité professionnelle est réalisée à partir d'une nette séparation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques ;
- En France, les formateurs permanents, le plus souvent d'anciens professionnels recrutés par cooptation, présentent le risque d'une confusion dans la transmission des savoirs, avec le mélange des savoirs formalisés et des "souvenirs des pratiques exercées". Les formateurs occasionnels ont un engagement fort dans la transmission des savoirs et la construction de l'identité professionnelle.

Dans le chapitre VI, nous avons étudié le discours des professionnels de terrain afin de vérifier la transférabilité des compétences professionnelles. Dans la première partie, nous avons analysé nos propres observations à deux moments différents : les réunions d'équipes et les journées passées avec les huit éducateurs de notre échantillon. Nous avons ainsi pu étudier l'organisation et les dynamiques collectives d'une équipe ainsi que le travail éducatif en institution et hors-institution. Comme support, nous avons utilisé l'analyse de contenu manuelle et avec Nvivo. Dans la deuxième partie, nous avons fait place à la réflexion des éducateurs sur leur pratique pour pouvoir confronter les notes prises durant nos observations à leur propre restitution. Pour organiser cette partie, nous avons décidé de privilégier l'analyse par le type de structure et non par pays d'origine. Ce choix nous a permis de mieux comparer les pratiques et le discours porté par les professionnels. En ce qui concerne les outils d'analyse, pour les entretiens post-activité éducative, nous avons utilisé l'analyse de contenu, qui permettait de mieux repérer le sens de l'action, de la narration et les schèmes opérationnels. Pour les entretiens sur le métier, dont le guidage reprenait les dix questions du questionnaire proposé aux étudiants, nous avons voulu reproduire le même schéma d'analyse que pour les réponses au questionnaire, analyse lexicométrique et analyse de contenu. Enfin, dans la troisième partie, nous avons présenté les résultats de l'analyse de la réflexion collective lors de la rencontre binationale. Cette partie est composée de trois sous-chapitres.

Dans le premier dédié à l'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle, nous avons relevé les points les plus importants du discours et du partage de sens de l'action éducative.

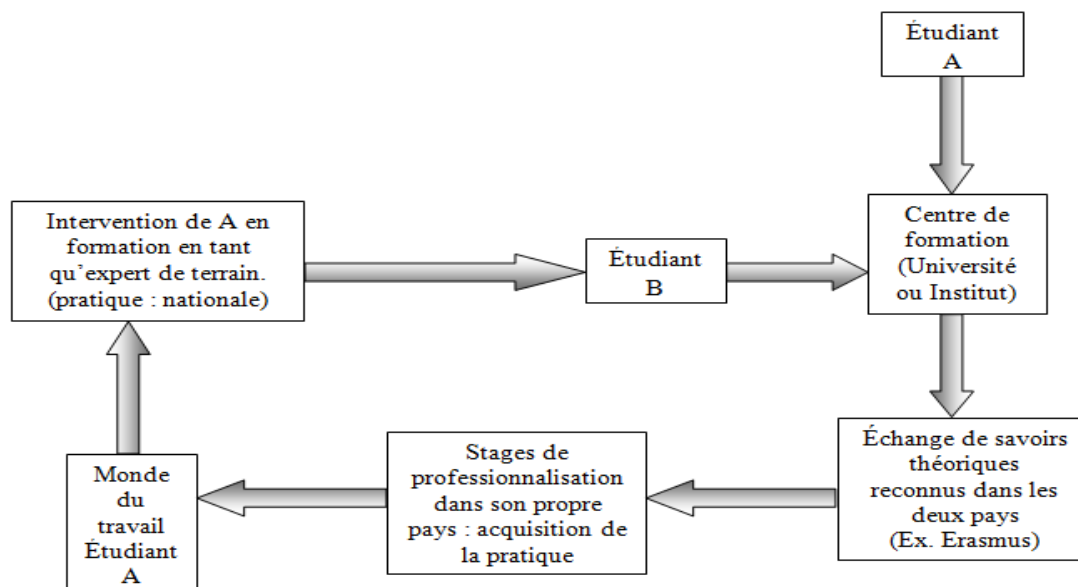
Avec une analyse de contenu et une analyse du discours, nous avons pu déterminer les mots-clés du discours des professionnels. Dans le deuxième sous-chapitre, nous avons analysé l'évaluation par les participants de la portée désignative de ces mots-clés selon deux axes : individuel et collectif. Ce type d'étude nous a permis de comprendre dans quel univers de sens étaient positionnés les mots-clés et quelles réalités ils recouvraient pour les participants. Plusieurs points ont attiré notre attention :

- Dans les deux pays, nous avons établi qu'à situation éducative comparable, les professionnels adoptent les mêmes schèmes opérationnels pour gérer les types de situation. Ces schèmes sont sous-tendus par les mêmes valeurs professionnelles ;
- L'identité européenne ou du moins transfrontalière existe. En revanche, l'existence en soi n'est pas suffisante, car il manque une véritable "prise de conscience" de cette communauté de pratiques et de valeurs par les professionnels ;
- Cette "communauté d'action et de pensée" n'est ressortie qu'à l'occasion de la rencontre internationale. Les huit éducateurs ont réalisé, grâce à la comparaison directe de leurs pratiques, que cette convergence existe et qu'elle est tangible ;
- Si cette convergence fondatrice de l'identité professionnelle européenne n'est pas visible par les professionnels, elle ne l'est pas non plus pour les étudiants.

Mais alors, comment transmettre quelque chose qui existe mais que nous ne sommes pas en mesure de voir et de décoder ?

Pour répondre à cette question, nous avons réalisé trois modèles pédagogiques de transmission des savoirs qui montrent comment introduire la question de l'identité européenne dans les processus de formation. Le tableau 65 illustre le modèle actuel de formation des éducateurs :

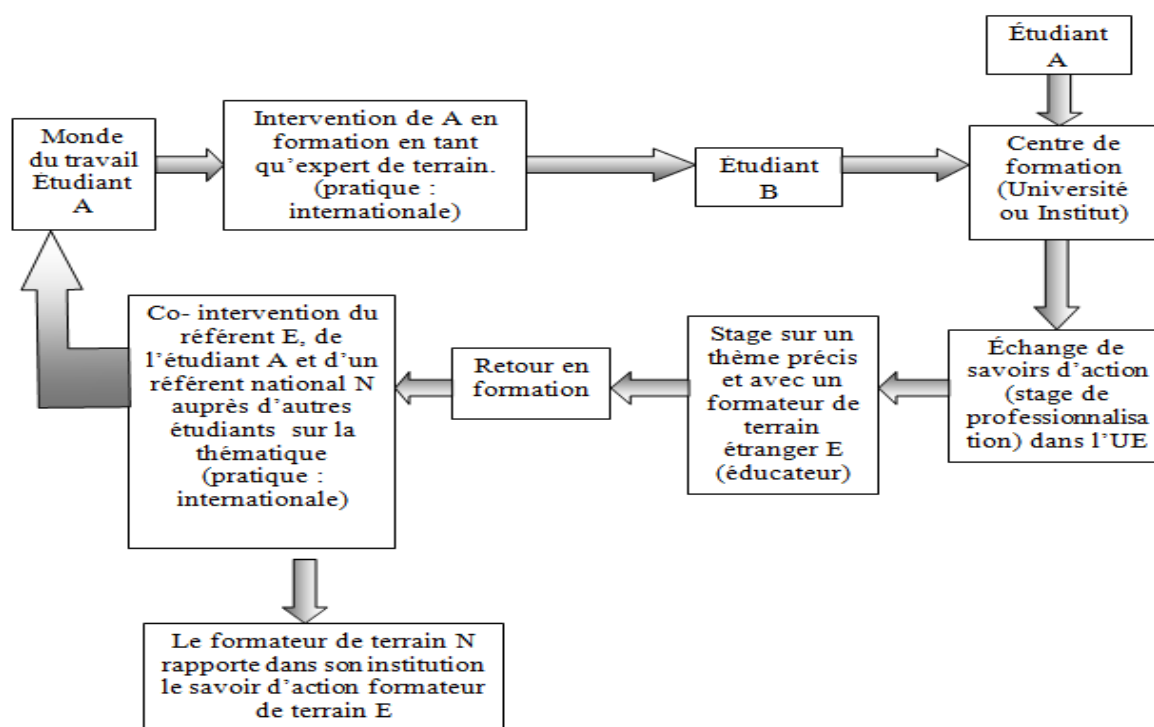
Tableau 65 : Modèle pédagogique « théorie/pratique » de transférabilité des savoirs. (Hypothèse : l'identité européenne de l'éducateur se construit avec l'échange de savoirs théoriques).



Dans ce modèle, l'étudiant A entre dans la formation pour devenir éducateur. Peu importe si le centre de formation est un Institut spécifique comme en France, ou une Université comme en Italie, puisque, comme nous l'avons souligné, la construction des savoirs est substantiellement identique. Si on part de l'idée que l'identité européenne se forge à partir d'échanges des savoirs théoriques, notre étudiant A partira dans un programme d'échanges académiques tel que Erasmus. À son retour, il complètera sa formation en effectuant ses stages de professionnalisation dans son propre pays. Diplôme en poche, il entrera dans le monde du travail et, après quelques années d'expérience professionnelle, il voudra intervenir dans la formation des éducateurs pour pouvoir transmettre à l'étudiant B ses savoirs d'expérience. Des savoirs d'expérience, bien entendu, nationaux, issus des stages et de l'exercice du métier. Par conséquent, sans la comparaison de ses pratiques avec celles de professionnels d'autres pays européens, le professionnel ne pourra pas transmettre des modèles d'action à caractère européen. L'identité européenne existe mais ne peut être transmise par manque de confrontation internationale.

En revanche, dans le modèle pédagogique proposé par le tableau 66, nous partons des résultats de notre recherche, et donc du constat que l'identité européenne se construit à partir des échanges des savoirs d'actions et des expériences de terrain.

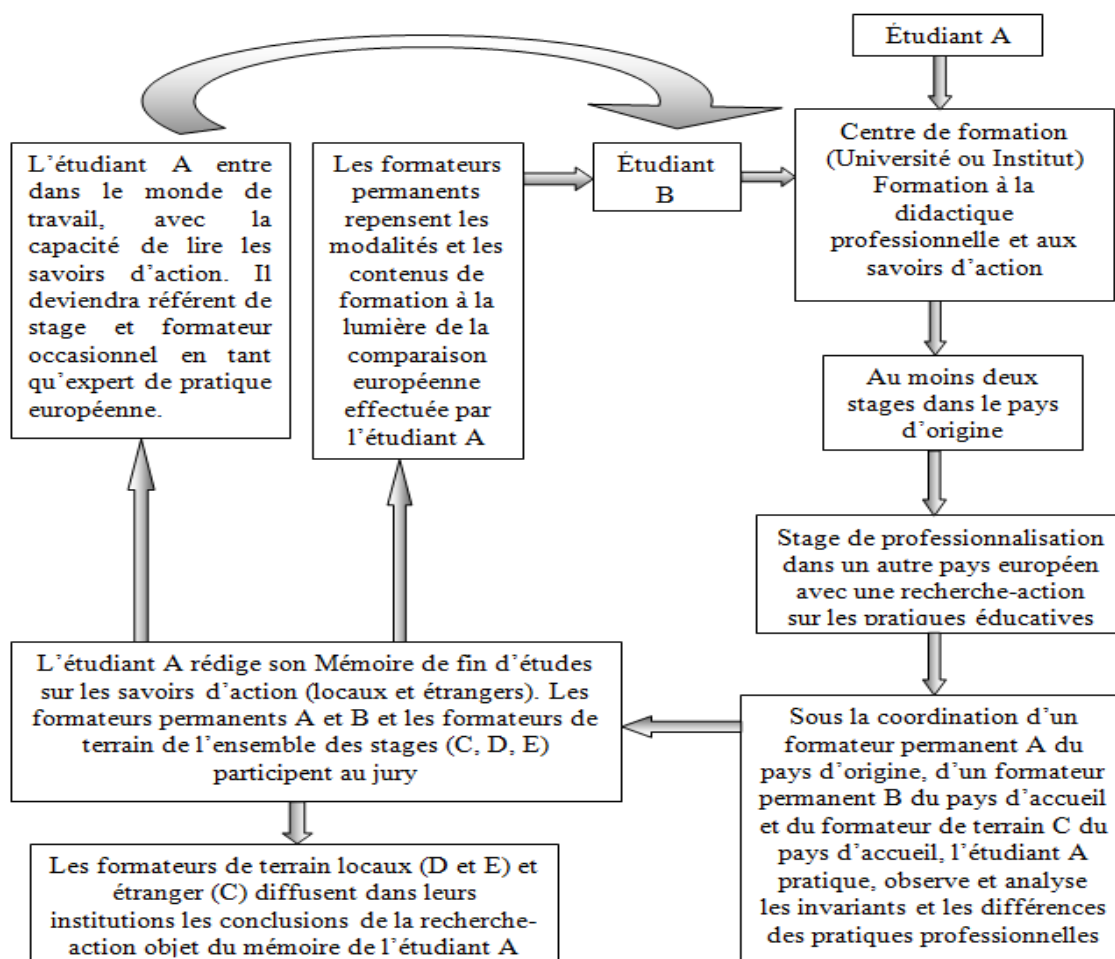
Tableau 66 : Modèle pédagogique «pratique/théorie» de transférabilité des savoirs d'actions. (Hypothèse : l'identité européenne de l'éducateur se construit avec l'échange de savoirs d'action)



Dans ce tableau, l'étudiant A entré en formation, à la différence du modèle précédent, part en Europe pour ses stages de professionnalisation. Pendant son expérience à l'étranger, l'étudiant travaillera avec un formateur de terrain local E, un éducateur de la structure d'accueil, nommé formateur B, sur une thématique précise : l'accueil, l'accompagnement, le travail en équipe, afin de comparer sur un aspect spécifique les pratiques dans les deux pays. De retour en formation dans son pays, l'étudiant A et son formateur de terrain B feront une restitution des pratiques observées, en exposant au reste de la promotion d'éducateurs les différences et les analogies repérées dans les pratiques éducatives. À cette rencontre participera aussi un référent de stage national, appelé formateur N, qui rapportera dans son institution les pratiques à la fois différentes et à la fois similaires. Il pourra donc comparer les pratiques et les partagés avec l'équipe pluri-professionnelle. Si le formateur C est formé aux savoirs d'actions, il repérera sans difficulté une similitude de schémas opérationnels. Il y aura une "prise de conscience" de cette similitude d'action. Le dernier mouvement de ce tableau est similaire au précédent : l'étudiant A, diplômé, rentrera dans le monde du travail et, après quelques années d'expérience, interviendra dans la formation comme formateur de terrain auprès de l'étudiant B, mais avec une différence importante : sa pratique sera internationale. L'identité européenne pourra ainsi rentrer dans les processus de formation. Et cela, à partir du terrain.

Au cours de ce travail, nous avons eu maintes fois l'occasion réfléchir à la dichotomie théorie-pratique dans la formation. C'est pourquoi nous avons songé à un troisième modèle (tableau 67) susceptible d'intégrer en les articulant les deux modèles précédents, dans lequel les savoirs sur l'action fournisseurs de modèles permettant de lire l'activité, et les savoirs d'expérience issus de l'exercice du métier, dialogueraient sans se combattre, dans les curriculums comme dans les dispositifs, au service d'une formation à visée européenne et internationale :

Tableau 67 : Modèle pédagogique intégratif « pratique/théorie/pratique » de transférabilité des savoirs et des savoirs d'action. (Hypothèse : l'identité européenne de l'éducateur se construit avec l'échange des savoirs et des pratiques éducatives)



Dans ce modèle intégratif, l'étudiant A en formation partira en stage de professionnalisation en Europe après avoir effectué au moins deux stages dans son pays d'origine. Cela lui permettra de s'approprier la pratique éducative de son pays d'origine, et de pouvoir ensuite la comparer avec ce qu'il va observer à l'étranger. De plus, sur le plan théorique, il sera formé à

la didactique professionnelle et aux savoirs d'action afin de pouvoir repérer les invariants et les schèmes opérationnels transversaux sous les variantes locales de l'activité. Encadré par une équipe composée de deux formateurs permanents ó un du pays d'origine et l'autre du pays d'accueil ó et d'un formateur de terrain du pays d'accueil, l'étudiant A aura comme objectif d'effectuer une recherche-action sur les pratiques éducatives du pays d'accueil en les comparant avec celles de son pays d'origine sur une problématique précise. Il observera, interviendra, et analysera les pratiques professionnelles en s'appuyant sur les notions développées par la didactique professionnelle ó savoirs d'action, savoirs d'expérience, situations didactiques et adidactiques, schèmes professionnels ó. Le compte-rendu de cette recherche fera l'objet du mémoire de fin d'études qu'il rédigera de retour dans son pays. Le jury, binational, sera composé des deux formateurs permanents qui l'auront encadré et de son référent de stage à l'étranger. La présence des référents de ses premiers stages dans son pays, sera souhaitée, mais facultative. La soutenance du mémoire aura un triple effet : le premier sur l'étudiant qui s'entraînera simultanément au débat professionnel entre pairs et à l'oral scientifique ó présentation orale d'une recherche ó ; le second, sur les formateurs de terrain locaux D et E, et étranger C qui pourront s'approprier les pratiques repérées, analysées et comparées par l'étudiant et les réinjecter dans leur propre pratique au quotidien ; le troisième pour les deux formateurs permanents des deux pays, qui pourront repenser les modalités et les contenus de formation à la lumière de la comparaison en clé européenne.

Le dernier mouvement de ce tableau est similaire au précédent, en plus complet : l'étudiant A, diplômé, rentrera dans le monde du travail avec deux caractéristiques importantes : il sera formé théoriquement à la didactique professionnelle et aux savoirs d'action et il sera formé pratiquement à une pratique réflexive comparative et internationale. Après quelques années d'expérience, il interviendra dans la formation comme formateur de terrain et en tant que formateur occasionnel dans la formation initiale. Sa pratique sera fondée sur l'identité européenne du métier et sa réflexion sur la didactique professionnelle.

À l'issue de notre étude, voilà les cinq points qui nous semblent essentiels à retenir :

- La prise de conscience de l'existence de l'identité professionnelle européenne, basée sur une communauté de schémas d'actions et de valeurs, passe par la capacité des professionnels à lire et à théoriser les pratiques professionnelles dans leur double dimension générique et singulière ;

- Les programmes d'échange internationaux d'étudiants centrés sur les savoirs théoriques ó comme Erasmus ó ne suffisent pas à créer les conditions pour la construction d'une identité professionnelle européenne de l'éducateur. Il semble indispensable d'établir un programme de mobilité professionnelle pour les éducateurs en formation qui leur permettra de pratiquer dans d'autres contextes que celui de leur pays d'origine. La comparaison des pratiques éducatives contribuera à faire ressortir les modèles opérationnels communs en Europe ;
- Au niveau pédagogique, il semble souhaitable et nécessaire de développer les connaissances sur les savoirs d'actions et plus particulièrement la didactique professionnelle, qui articule l'action et la réflexion au service de l'apprentissage. Cela peut renforcer l'émergence et la consolidation d'une culture professionnelle commune en Europe ;
- Cette réforme pédagogique de la formation initiale, suppose que l'on ouvre aussi la formation continue aux échanges internationaux, pour que les formateurs de terrain aient une expérience professionnelle, des expériences de travail à l'étranger et qu'ils soient formés convenablement à la didactique professionnelle et aux théories de savoirs d'action, afin qu'ils puissent former les étudiants durant les stages à reconnaître les schèmes opérationnels qui sous-tendent les pratiques.

En conclusion, si l'identité européenne de l'éducateur existe, il est désormais nécessaire de réfléchir en amont à une formation par alternance qui ait comme objectif d'aider les étudiants et les formateurs à se familiariser avec les modalités spécifiques de cette identité. Les modèles que nous avons proposés sont un point de départ pour concevoir un dispositif de formation à la hauteur de cet enjeu.

CONCLUSION GENERALE

Quatre années de travail s'achèvent. Quatre ans à essayer de comprendre ce qu'est une compétence, à explorer les représentations des étudiants et des formateurs, à examiner les pratiques des éducateurs et à se demander si ce métier a une dimension identitaire européenne. Quatre années à voyager entre l'Italie et la France, à recueillir des témoignages, à analyser des résultats, à imaginer des pistes de travail. Quatre années pendant lesquelles nous avons redécouvert notre ancien métier d'un autre point de vue, celui du formateur mais, surtout, celui du chercheur. Quatre années qui nous ont aussi été l'occasion d'une auto-formation par la recherche à ce métier de formateur d'éducateurs qui reste complexe, suscitant passion mais parfois aussi agacement. Métier difficile à rationaliser, à mettre à distance, à analyser froidement. Mais la conclusion est aussi le temps des bilans et des mises en perspective. Nous rappellerons, dans un premier temps, les objectifs, les résultats et les limites de cette recherche. Ensuite, nous préciserons quelles en ont été les avancées théoriques et pratiques. Nous finirons en esquissant quelques pistes de prolongements.

1. Rappel des objectifs

Partant de la création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur qui postule la transférabilité des savoirs et des compétences professionnelles, nous avons voulu vérifier si cette transférabilité s'appliquait au métier d'éducateur. Pour cela, nous avons centré notre étude sur deux pays, l'Italie et la France. Nous avons voulu comprendre si les savoirs et compétences professionnels sont transférables entre les deux pays et, plus généralement dans l'espace européen, et s'il existait un ensemble de valeurs et de pratiques communes qui pourraient fonder une identité professionnelle européenne de l'éducateur. Dans cette perspective, nous nous sommes demandé si la formation des éducateurs spécialisés en France et en Italie permettait une convergence suffisante en termes de formation et de pratiques pour garantir une véritable circulation des professionnels au sein de l'Union Européenne, et s'il existait une identité européenne de l'éducateur spécialisé ? Nous avons fait l'hypothèse que l'on pourrait parler d'une identité européenne de l'éducateur spécialisé et donc de transférabilité des savoirs et des compétences si l'on vérifiait qu'il existe un socle commun de valeurs et de pratiques repérées, normées et clairement identifiables.

2. Résultats obtenus

Dans la comparaison du discours professionnel en Italie et en France, des valeurs communes ont été repérées : l'éducateur comme garant, l'éducateur comme responsable, l'éducateur

comme sujet engagé et éthique. Dans les pratiques, quatre éléments ont été identifiés comme communs : la complexité du métier confronté à de perpétuels paradoxes, la capacité à rassurer et instaurer une relation de confiance, la capacité à travailler par projets, la capacité à gérer l'imprévu et à s'adapter aux changements des situations et de la population. Cette communauté de valeurs et de pratiques valide partiellement notre hypothèse de départ : oui, nous avons effectivement mesuré des représentations et des pratiques communes. Mais non, il n'est pas possible, pour l'instant, de parler d'identité européenne, et cela pour plusieurs raisons : une manque de perception identitaire des sujets ó étudiants comme professionnels ó, une absence de reconnaissance au niveau national, une incapacité de l'ensemble des étudiants et des professionnels approchés à se représenter ce métier projeté sur une échelle européenne, et un manque de réflexion scientifique commune sur le métier et la formation. En d'autres termes, même s'il existe une convergence de valeurs et de pratiques, l'idée d'une identité européenne est une chimère, un objectif idéaliste plus qu'une possibilité concrète. Nous avons aussi démontré que quand nous sommes en présence d'une technoculture et technolectes communs, les systèmes linguistico-culturels passent au second plan. Lorsqu'on est en capacité de partager et de communiquer sur des savoirs d'expérience et que l'on se reconnaît dans la culture professionnelle caractéristique d'une profession, on oublie les frontières.

3. Les limites de la recherche

Notre recherche portait sur un objet complexe : deux dimensions : formation/métier, dans deux pays et dans deux structures différentes. Pour l'approche socio-historique une triple mobilisation de connaissances a été nécessaire : sur le travail social en Europe avant l'harmonisation européenne, sur les dispositifs européens et sur les processus de formation italo-français. Au niveau théorique, nous avons multiplié les sciences de référence : sociologie, psychologie, didactique professionnelle, etc. Nous nous sommes efforcé ne pas nous perdre dans cette panoplie d'approches et de garder "le cap" sur notre objectif, sans y avoir toujours réussi. Sur le plan méthodologique, peut-être moins par besoin que par envie de découvrir et de tester le plus possible d'outils de recherche, nous avons produit plusieurs protocoles d'enquêtes, qui certes nous ont permis de corroborer nos principales conclusions mais qui ont considérablement alourdi le corpus important et donc son traitement. Nous nous en excusons auprès de nos lecteurs. La thèse, envisagée dans un premier temps comme un lieu d'apprentissage des cadres théoriques et des méthodologies a dû ensuite être élaguée, et sans doute ne l'a-t-elle pas été suffisamment.

4. Les avancées théoriques

Nous avons établi que s'il existe une identité européenne, elle se manifeste et se conscientise dans l'action. C'est pourquoi notre travail s'est inscrit dans deux cadres théoriques : celui de la didactique professionnelle, plus précisément, dans le secteur de "l'aide à autrui", dont Piot est l'un des précurseurs, et celui, plus large, des savoirs d'action. À la lumière de nos résultats, il semble nécessaire, voire indispensable que la didactique professionnelle entre dans la formation des éducateurs et y occupe une place importante. En effet, «le travailleur social ne peut plus se limiter à exercer un métier d'essence vocationnelle avec un esprit militant : il est tenu de se professionnaliser pour faire face à cette complexification de ses tâches. La formation des travailleurs sociaux est confrontée à des défis renouvelés, des dilemmes, des tensions auxquels elle doit tenter d'apporter des solutions » (Piot, 2007, 90-91). Par ailleurs, nos résultats nous ont conduit à minimiser l'ampleur de la controverse sur les deux modèles de formations par savoirs disciplinaires et par compétences. Les schèmes opérationnels dans l'action sont très similaires en Italie et en France, alors que la formation est basée sur les savoirs académiques en Italie, et sur les compétences en France. Ce résultat doit être corrélé à un autre : la similitude des représentations des professionnels avec celles des étudiants de troisième année. La pratique a donc tendance à minimiser l'effet du modèle de formation, du fait qu'elle impacte durablement le sujet en établissant une rupture culturelle avec la formation théorique, qu'elle intervienne lors des stages, ou dans l'entrée dans le métier.

5. Les avancées pratiques

L'exploration du processus de construction identitaire à travers le discours des étudiants et des professionnels a montré que le lien "théorie-pratique", à la base de la formation dans les deux pays, s'inverse en "pratique-théorie" dans la réalité", car pour les étudiants ce surtout les savoirs d'expériences qui forgent l'identité professionnelle. L'analyse de la pratique des éducateurs a permis de repérer qu'à parité de situations observées, le même schème opérationnel est mobilisé dans les deux pays et qu'ils reposent sur les mêmes références en termes de valeurs et de représentations. Mais de cela, les professionnels ne se sont rendu compte que grâce à la rencontre binationale. Le savoir professionnel commun est donc un savoir "caché" qui nécessite d'être "conscientisé" pour pouvoir ensuite être transmis aux étudiants en formation. Il faut donc permettre le développement de cette identité dans l'action et faire remonter ces expériences au niveau de la formation initiale. Il importe donc de

sensibiliser les instances européennes à la mise en œuvre de la transférabilité des savoirs et des compétences qui passe par les échanges académiques.

En reconnaissant dernièrement les stages professionnels dans l'UE, le programme Erasmus a fait une avancée importante dans cette voie. Les instances européennes semblent avoir compris l'importance du "faire" dans les processus de formation et d'apprentissage. Mais, pour les éducateurs, ces expériences de stage restent encore très limitées. Il faudrait agir dans deux directions : renforcer les échanges de stages internationaux des étudiants, et permettre aux éducateurs en poste un double mouvement : favoriser leur propre mobilité institutionnelle (par exemple avec des échanges de service ou des détachements à l'étranger) et favoriser, à la suite de leur mobilité, leurs interventions dans les centres de formation pour témoigner des modalités communes d'actions avec les collègues d'autres pays. Ces mouvements conjoints de mobilité étudiante et de mobilité professionnelle garantiront la création d'une culture professionnelle commune et alimenteront la prise de conscience d'une identité européenne.

6. Les perspectives possibles

Ce travail mérite, à nos yeux, d'être prolongé de trois manières : premièrement, il faudrait voir si, à parité de protocole de recherche, on arrive aux mêmes résultats en interrogeant les étudiants et les professionnels d'autres pays de l'UE (pas nécessairement frontaliers, ni de même famille linguistique) ; deuxièmement, au plan de la formation, il serait utile de multiplier les rencontres entre professionnels et étudiants de pays différents, de développer l'articulation entre savoirs, savoirs d'action, et savoirs d'expérience, d'amplifier l'utilisation de l'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle en formation initiale mais aussi comme outil d'analyse des pratiques avec les éducateurs de terrain. Nos résultats montrent que la logique de l'alternance chère aux dispositifs de la formation initiale gagnerait à se retrouver dans les pratiques professionnelles et la formation continue. Permettre aux éducateurs de se mettre à jour sur les recherches qui modélisent leurs pratiques et de confronter leurs pratiques au-delà des frontières, les aiderait à se décentrer et enrichirait leur réflexion et leur pratique. Troisièmement, sur le plan académique, une logique d'exploitation pourrait s'inscrire au niveau de la valorisation de la recherche en travail social en France et en Italie, et plus largement au niveau européen. En effet, « l'accroissement du nombre de travaux universitaires concernant la formation et l'intervention sociale, notamment en France, mais aussi en Europe et en Amérique du nord, invite à poser de manière pragmatique le lien entre recherche et formation professionnelle » (Piot, 2007, 97). Il s'agit alors ici de comprendre

comment et selon quelles logiques il est possible imaginer le lien entre recherche et formation évoqué par Piot. Selon nous, une première phase, cruciale, devrait permettre l'institution et la reconnaissance d'un doctorat en travail social, et, pourquoi pas, de l'imaginer dans le cadre d'une collaboration plus large entre Italie et France¹⁸⁹. Il sera même possible de penser à une ingénierie de formation à partir des savoirs que nous avons présentés dans notre travail et qui pourraient converger dans un premier socle théorique commun. Soudainement, les théories de construction de l'identité individuelle, sociale et professionnelle, la didactique professionnelle, les théories de l'action professionnelle et les théories de compétences pourraient représenter un premier niveau théorique du cycle doctoral.

Enfin, nous concluons ce travail en soulignant que les éducateurs spécialisés, dans les deux pays étudiés, ont exprimé plusieurs fois leur besoin de reconnaissance. Des avancées importantes se sont produites dernièrement en Italie et en France.

En Italie, le texte unifié AC 2656-3247 du 28 juin 2017 actuellement en discussion en deuxième lecture à la chambre des Députés, redéfinit les contours des deux professions d'éducateurs. Cette loi « *disciplina l'esercizio delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico [...], e la professione di educatore professionale socio-sanitario* »¹⁹⁰. Les deux professions sont désormais réglementés et changent d'appellation : l'éducateur socioculturel devient *educatore professionale socio-pedagogico* et l'éducateur professionnel est désormais appelé *educatore professionale socio-sanitario*. Cette loi a l'avantage de réglementer la figure professionnelle de l'éducateur socioculturel, mais ne règle pas la question de fond. Au contraire, elle fixe la scission définitive du métier d'éducateur en deux. Ce qui semble être le plus préoccupant, ce sont les retombées de la scission, qui restent imprévisibles tant au niveau de l'insertion professionnelle que de la compréhension du métier lui-même. En effet, la loi ne spécifie pas les secteurs d'emploi des deux professions.

¹⁸⁹ À ce sujet, nous rappelons que l'Université Franco Italienne/Università Italo Francese (UFI/UIF) est un opérateur créé sur la base d'un accord intergouvernemental, signé à Florence le 6 octobre 1998. En Italie, l'Accord a été ensuite approuvé par le Parlement, avec la loi 161 du 26 mai 2000 et ratifié par le Président de la République. En France, le 20 décembre 2001, l'accord a fait l'objet d'un décret du Président de la République (2001-1267). Le siège du Secrétariat français se trouve à l'Université Grenoble et le Secrétariat italien est rattaché à l'Université de Turin. (www.universite-franco-italienne.org).

¹⁹⁰ « Réglemente l'exercice de la profession d'éducateur professionnel socio-pédagogique [...] et de la profession d'éducateur professionnel de la santé sociale », (TdR).

En France, l'arrêté 75 du 27 mars 2017, en conformité avec l'harmonisation européenne de l'EEES, accorde enfin au diplôme d'éducateur le niveau Licence à partir de la rentrée scolaire de septembre 2018. En novembre 2017, les centres de formation en travail social devront désormais être agréés par le Ministère de l'Enseignement Supérieur pour pouvoir délivrer le grade de Licence. Le référentiel métier sera complètement refondu et la profession complètement repensée. Beaucoup d'instituts d'enseignements en travail social ne pourront pas répondre au cahier des charges. Une nouvelle révolution s'annonce.

Nous croyons que ce besoin de reconnaissance professionnelle ne sera satisfait pleinement qu'à partir du moment où les éducateurs français et italiens produiront des discours et des savoirs dont la validité scientifique ne pourra pas être remise en cause, ce qui est déjà le cas dans certains pays d'Europe où existe un doctorat en travail social. À ce moment-là, le travail social aura sa place légitime dans le monde académique. Notre thèse a été écrite aussi dans ce but.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

A. Ouvrages cités

- Adam J.-M., (1992), *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, Paris.
- Affergan, F. (1997), *La pluralité des mondes*, Albin Michel, Paris.
- Allouche-Benayoun, J., Pariat, M. (1993), *La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Dunod, Paris.
- Amherdt, C.-H. (2000), *Compétences collectives dans les organisations : émergence, gestion et développement*, La Presse de l'Université de Laval, Laval.
- Barbier, J.-M. (2011a), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Barbier, J.-M., Galatanu, O. (2004), *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences?*, L'Harmattan, Paris.
- Barbier, J.-M., Thievenaz, J. (2013), *Le travail de l'expérience*, L'Harmattan, Paris.
- Bagnet, L. (1998), *L'identité sociale*, Dunod, Paris.
- Bertrand, D. (2015), *L'éducateur spécialisé sous tension*, EHESP, Rennes.
- Blin, J.-F. (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Paris.
- Bourdieu, P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Chamboredon, J.-C. (1968), *Le métier de sociologue*, Mouton, Paris.

- Boutet, J. (1995), *Paroles au travail*, L'Harmattan, Paris.
- Brousseau, G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Bruner, J. (2002), *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Retz, Paris.
- Campanini, A., Frost, E. (2004), *European Social Work, Commonalities and Differences*, Carrocci Editore, Firenze.
- Casetta, E. (2011), *L'educatore professionale: una professione invisibile*, Tesi di Laurea, Università di Torino, Torino.
- Clot, Y. (2008), *Travail et Pouvoir d'agir*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Costalat-Founeau, A.-M. (2005), *Identité sociale et ego-écologie. Théorie et pratique*, Sides-Ima, Paris.
- Crisafulli, F., Molteni, L., Paoletti, L. (2010), *Il core competence dell'educatore professionale*, Unicopli, Milano.
- Crozier, M., Ehrard, F. (1977), *L'Acteur et le Système*, Seuil, Paris.
- De Terssac (1998), *Le travail : un objet commun entre l'ergonomie et les sciences humaines et sociales*, Recherche et ergonomie, Toulouse.
- Dubar, C. (2010), *La socialisation construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris.
- Dubar, C., & Demazière, D. (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Nathan, Paris.
- Dubar, C., Tripier, P. (2011), *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris.

- Dubechot, P. (1996), *Situations professionnelles et compétences. Tome 2 : compétences et situations professionnelles*, Centre de Recherche pour l'Étude et l'observation des conditions de vie, Levallois-Perret.
- Dubois, N. (2005), *Psychologie sociale de la cognition*, Dunod, Paris.
- Elsaadani, A. (2008), *Lecture morphologique des complexes unitaires nouveaux en français contemporain*, Université de Mansourah, Mansourah.
- Fischer, G. N. (1990), *Les domaines de la psychologie sociale*, Dunod, Paris.
- Friedson, E. (2011), *The professionalism, the Third logic*, University of Chicago, Chicago.
- Fritsch, P. (1971), *L'éducation des adultes*, Mouton, Paris.
- Gaberan, P., Perrard, P. (2004), *Me, Un professionnel du quotidien*, Eres, Toulouse.
- Géhin, J.-P. (1996), *Une profession en construction*, Université de Poitiers, Poitiers.
- Groppo, M. (1990), *L'educatore professionale oggi: figura, funzione, formazione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Guilbert, J.-J. (1990), *Guide pédagogique pour les personnels de santé*, OMS, Genève.
- Halpern, C. (2009), *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*, Sciences humaines, Auxerre.
- Hughes, E. C. (1958), *Men and their work*. Free Press, Glencoe.
- Ion, J. (2005), *Travail social et souffrance psychique*, Dunod, Paris.
- Jaeger, M. (2007), *Guide du secteur médico-social*, Dunod, Paris.
- Jakobson, R. (1973), *Questions de poétique*, Seuil, Paris.

- Jovelin, E. (2008), *Histoire du travail social en Europe*, Vuibert, Paris.
- Jovelin, E., Bouquet, B. (2005), *Histoire des métiers du social en France*, ASH, Paris.
- Kaddouri, M. (2008), *La question identitaire dans le travail et la formation: contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, L'Harmattan, Paris.
- Le Boterf, G. (2006), *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence les réponses à 100 questions*, D'Organisation, Paris.
- Le Goff, J.-P. (1999), *La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, La Découverte, Paris.
- Leplat, J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Leplat, J., De Montmollin, M. (2001), *Les compétences en ergonomie*, Octarès, Toulouse.
- Libois, J., Stroumza, K. (2007), *Analyse de l'activité en travail social*, IES, Genève.
- Lugan, J.-C. (1993), *La systémique sociale*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Luhmann, N. (1984), *Systèmes sociaux : esquisse d'une théorie générale*, Presses Université de Laval, Laval.
- Malglaive, G. (1998), *Enseigner à des adultes*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Malrieu, P. (1989), *Dynamiques sociales et changements personnels*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Marc, E. (2005), *Psychologie de l'identité : soi et le groupe*, Dunod, Paris.
- Mayen, P., Lainé, A. (2014), *Apprendre à travailler avec le vivant*, Raison et Passions, Dijon.

- Mead, G.-H. (1934), *L'Esprit, le soi et la société*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Mialaret, G. (2004), *Les méthodes de recherche en Sciences de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Mialaret, G. (2006), *Sciences de l'éducation. Aspects historiques-Problèmes épistémologiques*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Mialaret, G. (2010), *Le sciences de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Lallement, M. (2007), *Le travail : une sociologie contemporaine*, Gallimard, Paris.
- Milani, L. (2013), *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, SEI, Torino.
- Morin, E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*. ESF, Paris.
- Mucchielli, A. (1986), *L'identité*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Nosenzo, A. (2009), *L'educatore ri-conosce la sua professione? Un'indagine tra un campione di educatori piemontesi*. Tesi di Laurea, Università di Torino, Torino.
- Oddone, I. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail ?* Éditions sociales, Torino.
- Ombredane, A., Faverge, J.-M. (1955), *L'analyse du travail ; facteur d'économie humaine et de productivité*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Orefice, P., Carullo, A., Calaprice, C. (2011), *Le professioni educative e formative. Dalla domanda sociale alla risposta legislativ*, Cedam, Torino.
- Pastré, P. (2011), *La didactique professionnelle*, Presses Universitaires de France, Paris.

- Pastré, P., & Lenoir, Y. (2008), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Octares, Toulouse.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006), *La didactique professionnelle*, *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154.
- Pastré, P., Samurçay, R. (2004), *Recherches en didactique professionnelles*, Octarès, Toulouse.
- Piot, T. (2006), *Les compétences pour enseigner : contribution à la compréhension de la notion de compétence dans les métiers de l'interaction humaine*, HDR, Université de Nantes.
- Rabardel, P., Dubois, D., Weill-Fassina, A. (1993), *Représentations pour l'action*, Octarès, Toulouse.
- Ravon, B., Ion, J. (2012), *Les travailleurs sociaux*, La Découverte, Paris.
- Renaud Sainsaulieu. (1977), *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris.
- Reuter, Y. (1997), *L'analyse du récit*, Dunod, Paris.
- Ricò ur, P. (1985), *Temps et récit*, Le Seuil, Paris.
- Ricò ur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Le Seuil, Paris.
- Riffault, J. (2007), *20 questions pour penser le travail social*, Dunod, Paris.
- Romano, L. (1998), *I giovani dell'oratorio di Valdocco durante gli anni della contestazione (1964-1980): una prospettiva storica e sociale*, Tesi di Laurea, Università di Torino, Torino.

- Ronda, Brunori, P. (2001), *Incontrare. Gli educatori ieri e oggi in La professione di educatore. Ruolo e percorsi formativi*, Carrocci, Roma.
- Ruano-Borbalan J.-C. (1998), *L'identité : l'individu, le groupe, la société*, Éditions Sciences Humaines, Auxerre.
- Scheepers, J. (2013), *Logiques, formes et enjeux de l'ethnicisation des compétences professionnelles*, Thèse de doctorat, Université de Nice, Nice.
- Schwartz, Y., Durrive, L. (2003), *Travail et Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine* Octarès, Toulouse.
- Kuhn, T., S., (1972), *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Paris.
- Tramma, S. (2014), *L'educatore imperfetto* (Carocci Faber). Roma.
- Vergnioux, A. (2013), *Traité d'ingénierie de formation*, L'Harmattan, Paris.
- Vigour, C. (2005), *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*, La Découverte, Paris.
- Vitillo, M. (2010), *Dal Core Competence: L'EP e l'ANEP. I diritti di una professione, i doveri delle istituzioni*, Unicopli, Milano.
- Wittorski, R. (1994), *Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel*, Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers, Paris.
- Zarifian, P. (1995), *Le travail et l'événement. Essai sociologique sur le travail industriel à l'époque actuelle*, L'Harmattan, Paris.
- Zavalloni, M., Louis-Guerin, C. (1984), *Identité sociale et conscience: introduction à l'ergo-écologie*, Presses Universitaire de l'Université de Montréal, Montréal.

B. Articles

- Baillergeau, É. (2009), *Les enjeux contemporains du travail social en Europe*, Informations Sociales, 152.
- Bertaux, R. (1991), *Les formateurs permanents dans les écoles de travail social*, Rapport, IFRAS, Paris.
- Bianchini, P. (2009b), *Infermieri al posto degli educatori. Gli educatori professionali al crocevia di una sfida di civiltà*, Animazione Sociale, 39.
- Bizeul, D. (1998), *Le récit des conditions d'enquête: exploiter l'information en connaissance de cause*, Revue Française de Sociologie, 39.
- Campanini, A. (2014), *Le service social en Italie*, V.S.T. Le Social En Europe, 122.
- Cassard, M., Jeudy, C., Hayes, P., Teerling, P. (1995), *Travail social, politique sociale et État providence*, Vie Sociale, 4.
- Chapoulie, J.-M. (1973), *Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels*, Revue française de sociologie, 14.
- Chevallard, Y. (1998), *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique*, Actes de l'UE de la Rochelle.
- Clot, Y. (2006), *Clinique du travail et clinique de l'activité*, Nouvelle Revue de Psychosociologie, 1.
- Clot, Y., Fajta, D. (2000), *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes*, Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique Du Travail, 4.
- Clot, Y., Fernandez, G., Scheller, L. (2000), *Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité*, Perspectives Interdisciplinaires sur Le Travail et la Santé, 1.

- Conseil National du Patronat Français, (1998), *Identifier et décrire les compétences professionnelles*, Colloque Journées internationales de la formation, Paris.
- Coutrot, L. (2005), *Archéologie des logiques de compétences*, L'Année Sociologique, 55.
- Crinon, J., Fersing, E. (2010), *Évolution des paradigmes en formation d'enseignants*, Recherche & Formation, 65.
- Cyterman, J.-R. (2006), *Soumission à l'économie libérale ?*, Cahiers Pédagogiques, 44.
- Daermon, L. (2011), *Les écoles à la veille d'une reconfiguration*, Travail Social Actualités, 21.
- Dantin, G. (2007), *Construire la mobilité européenne*, Cahiers Pédagogiques, 457.
- Delage, M. (2014), *Identité et appartenance. Le systémicien à l'entrecroisement du personnel et de l'interpersonnel dans les liens humains*, Thérapie Familiale, 4.
- Del Rey, A. (2012), *Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement*, Rue Descartes, 73.
- Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (2014), *1,2 million de travailleurs sociaux en 2011*, Études et Résultats, 893.
- Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (2016). *Formations en travail social : 62 000 étudiants en 2014*, Études et Résultats, 953.
- DREES (2016), *Formations en travail social : 62 000 étudiants en 2014*, Études et Résultats, 953.
- Dubar, C. (1997), *Les catégorisations des métiers de l'intervention sociale*, Mire-Info, 40.
- Dubar, C. (2007), *Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité*, Revue Française Des Affaires Sociales, 2.

- Fablet, D. (2007), *La formation des travailleurs sociaux : nouvelles approches*, Les Sciences de L'éducation, Pour l'Ère nouvelle, 40.
- Falzon, P., Mollo, V. (2004), *Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities*, Applied Ergonomics, 35.
- Galatanu, O. (1996), *Analyse du discours et approche des identités*, Éducation Permanente, 128.
- Glady, N. (1996), *Répétition et décalage, le travail identitaire du langage*, Éducation Permanente, 128.
- Jaeger, M. (2009), *La formation des travailleurs sociaux : nouvelles configurations, nouveaux questionnements*, Information Sociales, 152.
- Jovelin, E. (2006), *L'enseignement du travail social en Europe*, Informations sociales, 135.
- Loubat, J. R. (2006), *Le métier d'éducateur : origines et perspectives professionnelles*, La Vie Au Grand Air, 55.
- Maulini, O. (2010), *Travail, travail prescrit, travail réel*, Formation en direction des institutions de formation, 3.
- Métral, J. F., Mayen, P. (2014), *Entre « expansion » et retour aux fondements : quelques perspectives pour la didactique professionnelle*, Travail et Apprentissage, 13.
- Moussu, G. (2006), *Formation en travail social : les limites du "modèle" français*, Actualités Sociales Hebdomadaires, 2447.
- Paquot, H. (2007), *Récits de vie et conquête de soi : Henri Desroche et Paul-Henry Chombart de Lauwe*, Hèrmes, La Revue, 48.
- Pastré, P. (2010), *Quel sujet pour quelle expérience: un point de vue de didactique professionnelle*, Travail et Apprentissage, 6.

- Piot, T. (2006), *Formation et intervention sociale : poser la question des compétences dans les métiers d'interaction humaine*, Les Sciences de L'éducation, Pour l'Ère nouvelle, 39.
- Piot, T. (2009), *Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui*, Questions Vives. Recherches en éducation, 11.
- Piot, T., Maubant P. (2011), *Etude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*, Les Sciences de l'Éducation, Pour l'Ère nouvelle, 44.
- Piot, T. (2007), *Formation de formateurs dans le travail social. Un espace de tensions plurielles*, Recherche et Formation, 54.
- Poulet-Goffard, S. (2010), *Formation du travail social. Le modèle français survivra-t-il ?*, Journal de l'Action Sociale, 152.
- Regnier, J.-C. (1998), *Des évidences de la formation en alternance qui posent questions*, Journal de la Croix Rouge Suisse, 2.
- Retour, D., Kromher, C. (2011), *La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences*, FACEF Pesquisa-Desenvolvimento E Gestão, Numéro spécial.
- Reynaud, J.-D. (2001), *Le management par les compétences, un essai d'analyse*, Sociologie Du Travail, 43.
- Ricò ur, P. (1988), *L'identité narrative*, Esprit spécial (1940-), 140-141.
- Rogalski, J. (2000), *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*, Actes du XXVIe colloque COPIRELEM.
- Ropé, F. (2007), *La VAE et l'université : quelles tensions ?*, Cahiers Pédagogiques, 457.
- Sainsaulieu, R. (1996), *L'identité et les relations de travail*, Éducation Permanente, 128.

- Samurçay, R., Pastré, P. (1998), *L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche: didactique professionnelle*, Actes Colloques Recherche et Ergonomie.
- Sarazin, I. (2011), *Le CSTS approuve les orientations fixées pour les formations sociales*, Actualités Sociales Hebdomadaires, 2073.
- Schwartz, Y. (1997), *Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble*, Éducation Permanente, 133.
- Vergnaud, G. (1990), *La théorie des champs conceptuels*, Recherches en Didactique Des Mathématiques, 10.
- Vergnaud, G (1995), *Évolution du travail et formation des compétences*, Le Monde, mercredi 20 décembre.
- Vergnaud, G. (2007), *Définitions du concept de schème*, Recherches en Éducation, 4.
- Vitale, S. (2014), *Les acteurs du social en Italie. Structuration et difficultés*, V.S.T. Le Social En Europe, 122.
- Zavalloni, M. (2008), *De la phénoménologie à l'ergo-écologie : l'horizon de pertinence*, Connexions, 89.
- Wittorski, R. (1998), *De la fabrication des compétences*, Éducation permanente, 135.
- Wittorski, R. (2004), *Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques*, Éducation Permanente, 160.

C. Méthodes

- 1. Ouvrages

Alami, S., Desjeux, D., & Garabau-Moussaoui, I. (2009), *Les méthodes qualitatives*, Presses Universitaires de France, Paris.

Annick, B., & André, R. (2002), *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France, Paris.

Arborio, A.-M., Fournier, P. (2014), *L'observation directe*, Armand Colin, Paris.

Bertaux, D. (2013), *Le récit de vie*, Armand Colin, Paris.

Blanchet, A. (1985), *L'entretien dans les sciences sociales*, Dunod, Paris.

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., Trognon, A. (1987), *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Dunod, Paris.

Blanchet, A., Gotman, A. (2014), *L'entretien*, Armand Colin, Paris.

De Ketele, J.-M., Roegiers, X. (2009), *Méthodologie du recueil d'informations*, De Boeck, Bruxelles.

De Singly, F. (2012), *Le questionnaire*, Armand Colin, Paris.

Delory-Momberger, C. (2004), *Les histoires de vie*, Anthropos, Paris.

Desroche, H. (1971), *Apprentissage en sciences sociales*, Les Éditions Ouvrières, Paris.

Desroche, H. (1991), *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche action*, Les Éditions ouvrières, Paris.

Duchesne, S., Haegel, F. (2013), *L'entretien collectif*, Armand Colin, Paris.

- Ferrarotti, F. (1983), *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Librairie des Méridiens, Paris.
- Fideli, R. (1998), *La comparazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Grémy, J.-P. (1980), *Jalons pour une théorie du questionnaire dans les sciences de l'homme*, Mémoire de fin d'études, Paris V, Paris.
- Halls, W. D. (1990), *L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines*, Unesco, Paris.
- Kauffman, J.-C. (2013). *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris.
- Kebrat-Orecchioni, C. (1980). *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris.
- Lebart, L., Salem, A. (1994), *Statistique textuelle*, Dunod, Paris.
- Loubet del Bayle, J.-L. (2000), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, L'Harmattan, Paris-Montréal.
- Maingueneau, D. (1976), *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette, Paris.
- Maingueneau, D. (2009), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil, Paris.
- Marchand, P. (1998), *L'analyse du discours assistée par ordinateur*, Armand Colin, Paris.
- Marty, E. (2010), *Journalismes, discours et publics : une approche comparative de trois types de presse, de la production à la réception de l'information*, Thèse de doctorat, Université de Nice.
- Michiels-Philippe, M.-P. (1983), *L'observation*, Delachaux & Niestlé, Neuchatel.
- Paillé, P. (2006), *La méthodologie qualitative*, Armand Colin, Paris.

Picard, C. (1965), *Théorie des questionnaires*, Gauthier-Villars, Paris.

Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1996), *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Presses Universitaires de France, Paris.

- 2. Articles

Groux, D. (1997), *L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement*, Revue Française de Pédagogie, 121.

Haegel, F. (2005), *Réflexion sur les usages de l'entretien collectif*, Recherche En Soins Infirmiers, 83.

Demazière, D. (2008), *L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens*, Langage et Société, 123.

Faïta, D., Vieira, M. (2003), *Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée*, D.E.L.T.A., 19.

Plazaola Giger, I., Arantza Ozaeta, E. (2014), *Les formes de la parole dans l'entretien formatif d'auto-confrontation*, Activités, 11.

Reinert, M. (1999), *Quelques interrogations à propos de l'objet d'une analyse de discours de type statistique et de la réponse Alceste*, Langage et Société, 90.

Vandernotte, C. (2012), *La démarche autobiographique, un outil au service des acteurs de développement*, Développement & Civilisations, 408.

D. Dictionnaires

AA.VV. (2015), *Dictionnaire de la langue française*, Dictionnaires Le Robert, Paris.

Barbier, J.-M. (2011b). *Vocabulaire d'analyse des activités*, Presses Universitaires de France, Paris.

Barreyre, J.-Y., Bouquet, B. (2006), *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*, Bayard, Paris.

Champy, P., Étevé, C. (2005), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, Paris.

Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris.

Dictionnaire de l'Éducation, <http://dictionnaire.education>, [consulté le 25 mai 2014].

Durrive, L., & Schwartz, Y. (2001), *Vocabulaire ergologique*, sites.univ-provence.fr/ergolog/html/vocabulaire.php [consulté le 5 mars 2014]

Mucchielli, A. (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.

E. Publications et actes normatifs

Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (2008), *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Office for Official Publications of European Communities, Luxembourg.

Communauté Européenne, (2007), *Compétences clés pour l'EFTLV, Un cadre de référence européen*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Bruxelles.

Communauté Européenne, (2008), *Recommandation du Parlement Européen et du Conseil, Établissant le système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnelle (ECVET)*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Bruxelles.

Communauté Européenne ó Direction Générale Éducation et Culture ó , (2007), *Principales caractéristiques de l'ECTS*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Bruxelles.

Communauté Européenne, (2011), *Guide du programme EFTLV 2011. Dispositions générales*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Bruxelles.

Communauté Européenne, (1999), *Déclaration de Bologne*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Bruxelles.

Communauté Européenne, (1998), *Déclaration de la Sorbonne*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Bruxelles.

Communauté Européenne, (1998), *Magna Charta Universitatum*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Bruxelles.

Décret présidentiel, (1977), *Trasferimento e deleghe delle funzioni amministrative dello Stato*.

Ministère de la Santé (1984), *Identificazione dei profili professionali attinenti a figure nuove atipiche*, Roma.

Ministère de la Santé (1998), *Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale*, Roma.

Ministère de solidarités et de la cohésion sociale (2011), *Orientations pour les formations sociales 2011-2013*, Paris.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2001), *Completing the Foundation for Lifelong Learning ó An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Bruxelles.

Union Européenne, (2007), *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un cadre de référence européen*. Office des publications officielles des Communautés européennes, Bruxelles.

F. Documents

Association Française des Organismes de formation et de Recherche en Travail Social (2009), *Mise en crédits des formations préparant aux diplômes post-bac de travail social*, rapport final de la commission.

Associazione Nazionale Educatori Professionali, (2010), *Codice deontologico e le norme sanzionatorie*, document de travail.

Bianchini, P. (2009a), *C'era una volta l'educatore*, Colloque *La professione dell'educatore: quale presente, quale futuro?*, non publié, autorisation gracieusement accordée par l'auteur.

Brochier, D. (2010), *La notion de compétence professionnelle: état de la recherche et perspectives*, Séminaire organisé par l'Observatoire des métiers, des qualifications et de l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes, Paris.

Direction Générale de la Cohésion Sociale, Commission Professionnelle Consultative (2014), *Métiers et complémentarités. Architecture des diplômes de travail social*, document de travail.

Direction Générale de la Cohésion Sociale (2013), *Évaluation de la réingénierie du diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé*, rapport final de la commission.

Schaefer, G. (2008), *Perspectives internationales en travail social. Penser globalement pour agir localement*, non publié, autorisation gracieusement accordée par l'auteur.

Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale (2010a), *Projet de création de Hautes Écoles, Rapport du Groupe « structuration coordination »*, rapport final de la commission.

Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale (2010b), *Projet d'une nouvelle architecture des diplômes en travail social*, rapport final de la commission.

G. Sitographie¹⁹¹

Chafote, M. (2014), *Comment repolitiser le travail des éducateurs spécialisés ?*, site : mouv.info, [consulté le 20 février 2015].

Meirieu, P. (2007), *Histoire et actualité de la pédagogie : l'Alternance*, meirieu.com, [consulté le 9 septembre 2014].

Meirieu, P. (2010), *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer* ., meirieu.com, [consulté le 9 septembre 2014].

Perrenoud, P. (2000). *Compétences, langage et communication. Presented at the Le développement des compétences en didactique des langues romaines*, Louvain-la-neuve, unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud, [consulté le 7 janvier 2015].

Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*, unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/, [consulté le 7 janvier 2015].

Vatin, F. (2006). *Origines historiques de l'ergonomie et de l'ergologie*, univ-provence.fr/ergolog/html/historique.php, [consulté le 25 juin 2016].

Union Européenne,
[Europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning),
[consulté le 24 février 2014].

Union Européenne, *Carte professionnelle européenne*,
http://europa.eu/youreurope/citizens/work/professional-qualifications/european-professional-card/index_fr.htm [consulté le 12 juin 2017]

Université Franco-italienne
www.universite-franco-italienne.org [consulté le 7 octobre 2016]

¹⁹¹ Les sites Internet sont éphémères. Ils disparaissent ou changent d'adresse sans préavis. C'est pourquoi il est possible que certaines adresses aient changé depuis la dernière date de consultation.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

TABLEAUX

| | |
|--|-------|
| TABLEAU 1 : REPARTITION DES ETUDIANTS SELON LA FORMATION SOCIALE SUIVIE EN 2014 - | 45 - |
| TABLEAU 2 : TAUX DE REUSSITE PAR SEXE ET PAR FORMATION EN 2014 | 46 - |
| TABLEAU 3 : EFFECTIFS DES TRAVAILLEURS SOCIAUX SELON LA PROFESSION ET LE SECTEUR D'ACTIVITE | 47 - |
| TABLEAU 4 : TABLEAU SYNOPTIQUE DES PROTOCOLES DE RECHERCHE. | 179 - |
| TABLEAU 5 : ÉCHANTILLON DES ETUDIANTS FRANÇAIS. DETERMINANTS SOCIAUX..... | 190 - |
| TABLEAU 6 : ÉCHANTILLON DES ETUDIANTS ITALIENS. DETERMINANTS SOCIAUX. | 191 - |
| TABLEAU 7 : COMPARATIF ET DIFFERENCIATION ENTRE LES FONCTIONS DE FORMATEUR PERMANENT, FORMATEUR OCCASIONNEL ET FORMATEUR DE TERRAIN EN ITALIE ET FRANCE. | 194 - |
| TABLEAU 8 : ÉCHANTILLON DES FORMATEURS PERMANENTS FRANÇAIS. DETERMINANTS SOCIO-PROFESSIONNELS..... | 196 - |
| TABLEAU 9 : ÉCHANTILLON DES FORMATEURS OCCASIONNELS FRANÇAIS. DETERMINANTS SOCIO-PROFESSIONNELS. | 196 - |
| TABLEAU 10 : ÉCHANTILLON DES FORMATEURS PERMANENTS ITALIENS. DETERMINANTS SOCIO-PROFESSIONNELS..... | 197 - |
| TABLEAU 11 : ÉCHANTILLON DES FORMATEURS OCCASIONNELS ITALIENS. DETERMINANTS SOCIO-PROFESSIONNELS. | 198 - |
| TABLEAU 12: OBSERVATION REUNION D'ÉQUIPE DU CENTRE D'ACCUEIL DE JOUR POUR ADULTES EN SITUATION DE HANDICAP EN ITALIE (CODE : CAJ IT). DETERMINANTS SOCIO-PROFESSIONNELS..... | 204 - |
| TABLEAU 13: OBSERVATION REUNION D'ÉQUIPE FOYER D'ACCUEIL POUR ADOLESCENTS EN DIFFICULTES SOCIALES EN ITALIE (CODE : FA IT). DETERMINANTS SOCIO-PROFESSIONNELS..... | 205 - |
| TABLEAU 14: OBSERVATION REUNION D'ÉQUIPE DU CENTRE D'ACCUEIL DE POUR ADULTES EN SITUATION DE HANDICAP EN FRANCE (CODE : CAJ FR). DETERMINANTS SOCIO-PROFESSIONNELS..... | 206 - |
| TABLEAU 15: OBSERVATION REUNION D'ÉQUIPE DU FOYER D'ACCUEIL POUR ADOLESCENT EN DIFFICULTES SOCIALES EN FRANCE (CODE : FA FR). DETERMINANTS SOCIO-PROFESSIONNELS..... | 207 - |
| TABLEAU 16: ÉCHANTILLON DES PROFESSIONNELS FRANÇAIS. | 208 - |

| | |
|--|---------|
| TABLEAU 17: ÉCHANTILLON DES PROFESSIONNELS ITALIENS..... | - 209 - |
| TABLEAU 18: OBSERVATIONS DES PROFESSIONNELS ITALIENS ET FRANÇAIS. | - 210 - |
| TABLEAU 19: REALISATION DES ENTRETIENS INDIVIDUELS POST-ACTIVITE EDUCATIVE. | - 215 - |
| TABLEAU 20: REALISATION ENTRETIENS INDIVIDUELS SUR LA REPRESENTATION METIER. . | - 217 - |
| TABLEAU 21: THEMATIQUES DU DEBAT COLLECTIF SUR L'ACTIVITE DU METIER. | - 227 - |
| TABLEAU 22: FICHES-SUPPORT DES SITUATIONS EDUCATIVES EVOQUEES DANS LA VIDEO.. | - 228 - |
| TABLEAU 23 : GRILLE DE PRODUCTION DISCURSIVE INDIVIDUALISE ET COLLECTIVE..... | - 229 - |
| TABLEAU 24 : ANALYSE CROISEE DU CORPUS DE RECHERCHE | - 259 - |
| TABLEAU 25 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATEUR PERMANENTE 1 .. | - 311 - |
| TABLEAU 26 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATORE PERMANENTE 2. . | - 312 - |
| TABLEAU 27 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATORE PERMANENTE 3 .. | - 313 - |
| TABLEAU 28 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATORE OCCASIONALE 1 . | - 314 - |
| TABLEAU 29 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATORE OCCASIONALE 2 . | - 315 - |
| TABLEAU 30 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATORE OCCASIONALE 3. . | - 315 - |
| TABLEAU 31 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATORE OCCASIONALE 4. . | - 316 - |
| TABLEAU 32 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATORE OCCASIONALE 5. . | - 317 - |
| TABLEAU 33 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATORE OCCASIONALE 6. . | - 317 - |
| TABLEAU 34 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATORE OCCASIONALE 7 . | - 318 - |
| TABLEAU 35 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATEUR PERMANENT 1. ... | - 323 - |
| TABLEAU 36 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATEUR PERMANENT 4. ... | - 324 - |
| TABLEAU 37 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATEUR PERMANENT 6 | - 325 - |
| TABLEAU 38 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATEUR OCCASIONNEL 2 . | - 325 - |
| TABLEAU 39 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATEUR OCCASIONNEL 3.. | - 326 - |
| TABLEAU 40 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATEUR OCCASIONNEL 4. . | - 327 - |
| TABLEAU 41 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATEUR OCCASIONNEL 5 . | - 327 - |

| | |
|---|---------|
| TABLEAU 42 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATEUR OCCASIONNEL 6 . | - 328 - |
| TABLEAU 43 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATEUR OCCASIONNEL 7 . | - 328 - |
| TABLEAU 44 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF : FORMATEUR OCCASIONNEL 9 . | - 329 - |
| TABLEAU 45 : SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS EFFECTUÉES. RÉUNIONS D'ÉQUIPES. | - 380 - |
| TABLEAU 46 : SYNTHÈSE DES JOURNÉES D'OBSERVATIONS EFFECTUÉES. ÉDUCATEURS TRAVAILLANT EN CENTRE D'ACCUEIL DE JOUR (CAJ) POUR ADULTES EN SITUATION DE HANDICAP..... | - 383 - |
| TABLEAU 47 : SYNTHÈSE DES JOURNÉES D'OBSERVATIONS EFFECTUÉES. ÉDUCATEURS TRAVAILLANT EN FOYERS D'ACCUEIL (FA) POUR ENFANTS MINEURS EN DIFFICULTÉ SOCIALE..... | - 384 - |
| TABLEAU 48 : DE L'OBSERVATION ET DE L'ANALYSE DE L'ACTIONÍ | - 403 - |
| TABLEAU 49 : Í A LA PRÉPARATION DE L'AUTO-REFLEXION COLLECTIVE..... | - 405 - |
| TABLEAU 50 : SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN CROISÉ D'AUTOCONFRONTATION PROFESSIONNELLE. THÉMATIQUE: PRATIQUES ÉDUCATIVES ET PATHOLOGIES DES USAGERS. | - 415 - |
| TABLEAU 51 : SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN CROISÉ D'AUTOCONFRONTATION PROFESSIONNELLE. THÉMATIQUE: PRATIQUES ÉDUCATIVES ENTRE INDIVIDU ET COLLECTIF. | - 419 - |
| TABLEAU 52 : SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN CROISÉ D'AUTOCONFRONTATION PROFESSIONNELLE. THÉMATIQUE : PRATIQUES ÉDUCATIVES EN INSTITUTION ET A L'EXTÉRIEUR. | - 424 - |
| TABLEAU 53 : SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN CROISÉ D'AUTOCONFRONTATION PROFESSIONNELLE. THÉMATIQUE: PRATIQUES ÉDUCATIVES ENTRE IMPREVU ET INATTENDU..... | - 429 - |
| TABLEAU 54 : PRODUCTION DISCURSIVE INDIVIDUELLE. EP1 CAJ FR. | - 431 - |
| TABLEAU 55 : PRODUCTION DISCURSIVE INDIVIDUELLE. EP2 CAJ FR. | - 432 - |
| TABLEAU 56 : PRODUCTION DISCURSIVE INDIVIDUELLE. EP1 FA FR. | - 433 - |
| TABLEAU 57 : PRODUCTION DISCURSIVE INDIVIDUELLE. EP2 FA FR. | - 433 - |
| TABLEAU 58 : PRODUCTION DISCURSIVE INDIVIDUELLE. ÉCHANTILLON FRANÇAIS. | - 434 - |
| TABLEAU 59 : PRODUCTION DISCURSIVE INDIVIDUELLE. EP1 CAJ IT..... | - 435 - |
| TABLEAU 60 : PRODUCTION DISCURSIVE INDIVIDUELLE. EP2 CAJ IT..... | - 435 - |
| TABLEAU 61 : PRODUCTION DISCURSIVE INDIVIDUELLE. EP1 FA IT. | - 436 - |
| TABLEAU 62 : PRODUCTION DISCURSIVE INDIVIDUELLE. EP2 FA IT. | - 436 - |

| | |
|--|---------|
| TABLEAU 63 : PRODUCTION DISCURSIVE INDIVIDUELLE. ÉCHANTILLON ITALIEN. | - 437 - |
| TABLEAU 64 : PRODUCTION DISCURSIVE COLLECTIVE. | - 438 - |
| TABLEAU 65 : MODELE PEDAGOGIQUE « THEORIE/PRATIQUE » DE TRANSFERABILITE DES SAVOIRS. (HYPOTHESE : L'IDENTITE EUROPEENNE DE L'EDUCATEUR SE CONSTRUIT AVEC L'ECHANGE DE SAVOIRS THEORIQUES). | - 447 - |
| TABLEAU 66 : MODELE PEDAGOGIQUE «PRATIQUE/THEORIE» DE TRANSFERABILITE DES SAVOIRS D'ACTION. (HYPOTHESE : L'IDENTITE EUROPEENNE DE L'EDUCATEUR SE CONSTRUIT AVEC L'ECHANGE DE SAVOIRS D' ACTIONS)..... | - 448 - |
| TABLEAU 67 : MODELE PEDAGOGIQUE INTEGRATIF « PRATIQUE/THEORIE/PRATIQUE » DE TRANSFERABILITE DES SAVOIRS ET DES SAVOIRS D' ACTIONS. (HYPOTHESE : L'IDENTITE EUROPEENNE DE L'EDUCATEUR SE CONSTRUIT AVEC L'ECHANGE DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES EDUCATIVES)..... | - 449 - |

SCHEMAS

| | |
|--|---------|
| SCHEMA 1 : DENSITES REGIONALES DE PROFESSIONNEL DE L'EDUCATION SPECIALISEE | - 48 - |
| SCHEMA 2 : MODELE D'ARCHITECTURE DES DIPLOMES EN TRAVAIL SOCIAL..... | - 60 - |
| SCHEMA 3 : LA SPIRALE DE L'EDUCATION DE GUILBERT..... | - 72 - |
| SCHEMA 4 : PRINCIPALES ETAPES DU TRAVAIL DU COMPARATISTE SELON VIGOUR..... | - 184 - |
| SCHEMA 5 : TYPOLOGIES DE L'EDUCATION COMPAREE SELON HALLS | - 185 - |
| SCHEMA 6 : INSTRUMENTATION DE L'AUTOBIOGRAPHIE RAISONNEE SELON DESROCHE..... | - 193 - |
| SCHEMA 7 : LA RELATION OBSERVATEUR-OBSERVE ET ENJEUX EPISTEMOLOGIQUES SELON MICHIELS..... | - 203 - |
| SCHEMA 8 : ÉTAPES METHODOLOGIQUES POUR LA REALISATION DE L'ENTRETIEN COLLECTIF CROISE D'AUTOCONFRONTATION PROFESSIONNELLE SELON FAÏTA & VIEIRA. | - 222 - |
| SCHEMA 9: MODELISATION DE LA DESTRUCTURATION ET DE LA DECONTEXTUALISATION DU CORPUS..... | - 235 - |
| SCHEMA 10: MODELISATION DE LA RESTRUCTURATION DU CORPUS..... | - 236 - |
| SCHEMA 11 : L'INTERPRETATION DES DONNEES EN ATL..... | - 238 - |
| SCHEMA 12 : LES GENRES DES SEQUENCES ELEMENTAIRES PROTOTYPIQUES DES TEXTES ET DES RECITS SELON ADAM. | - 244 - |
| SCHEMA 13 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA NARRATIF. | - 245 - |

| | |
|--|---------|
| SCHEMA 14 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA ACTANTIEL..... | - 246 - |
| SCHEMA 15 : GRILLE D'ANALYSE DU SCHEMA ARGUMENTATIF..... | - 249 - |
| SCHEMA 16 : NUAGE DE MOTS DE L'ÉCHANTILLON ITALIEN. QUESTIONNAIRE..... | - 263 - |
| SCHEMA 17 : CHD DU QUESTIONNAIRE DE L'ÉCHANTILLON ITALIEN. | - 264 - |
| SCHEMA 18 : IDEAUX-TYPES DES CLASSES DE L'ÉCHANTILLON ITALIEN. | - 269 - |
| SCHEMA 19 : CHD QUESTIONNAIRE ITALIEN. THEMATIQUE : REPRESENTATION METIER. ... | - 270 - |
| SCHEMA 20 : ANALYSE DE SIMILITUDES. THEMATIQUE : REPRESENTATION DU METIER..... | - 274 - |
| SCHEMA 21 : CHD DU DISCOURS ITALIEN. THEMATIQUE : IDENTITE PROFESSIONNELLE. ... | - 275 - |
| SCHEMA 22 : ANALYSE DE SIMILITUDES. THEMATIQUE : IDENTITE PROFESSIONNELLE. | - 279 - |
| SCHEMA 23 : CHD DU DISCOURS ITALIEN. THEMATIQUE : FORMATION PROFESSIONNELLE. - | 280 - |
| SCHEMA 24 : ANALYSE DE SIMILITUDES. THEMATIQUE : FORMATION PROFESSIONNELLE... - | 284 - |
| SCHEMA 25 : NUAGE DE MOTS DE L'ÉCHANTILLON FRANÇAIS. QUESTIONNAIRE..... | - 285 - |
| SCHEMA 26 : CHD DU QUESTIONNAIRE DE L'ÉCHANTILLON FRANÇAIS. | - 286 - |
| SCHEMA 27 : IDEAUX-TYPES DES CLASSES DE L'ÉCHANTILLON FRANÇAIS. | - 291 - |
| SCHEMA 28 : CHD QUESTIONNAIRE FRANÇAIS. THEMATIQUE : REPRESENTATION METIER. - | 292 - |
| SCHEMA 29 : ANALYSE DE SIMILITUDES. THEMATIQUE : REPRESENTATION DU METIER..... | - 296 - |
| SCHEMA 30 : CHD DU DISCOURS FRANÇAIS. THEMATIQUE : IDENTITE PROFESSIONNELLE. - | 297 - |
| SCHEMA 31 : ANALYSE DE SIMILITUDES. THEMATIQUE : IDENTITE PROFESSIONNELLE. | - 301 - |
| SCHEMA 32 : CHD DISCOURS FRANÇAIS. THEMATIQUE : FORMATION PROFESSIONNELLE. . - | 302 - |
| SCHEMA 33 : ANALYSE DE SIMILITUDES. THEMATIQUE : FORMATION PROFESSIONNELLE... - | 305 - |
| SCHEMA 34 : NUAGE DE MOTS DES AUTOBIOGRAPHIES RAISONNEES ITALIENNES : FORMATEURS PERMANENTS ET FORMATEURS OCCASIONNELS..... | - 308 - |
| SCHEMA 35 : CHD DES AUTOBIOGRAPHIES RAISONNEES ITALIENNES : FORMATEURS PERMANENTS ET FORMATEURS OCCASIONNELS..... | - 309 - |
| SCHEMA 36 : NUAGE DE MOTS DES AUTOBIOGRAPHIES RAISONNEES FRANÇAISES : FORMATEURS PERMANENTS ET FORMATEURS OCCASIONNELS..... | - 320 - |

SCHEMA 37 : CHD DES AUTOBIOGRAPHIES RAISONNEES FRANÇAISES : FORMATEURS PERMANENTS ET FORMATEURS OCCASIONNELS..... - 321 -

SCHEMA 38 : NUAGE DE MOTS ENTRETIENS SUR LE METIER DES EDUCATEURS ITALIENS - 406 -

SCHEMA 39 : NUAGE DE MOTS ENTRETIENS SUR LE METIER DES EDUCATEURS FRANÇAIS... - 407 -

GRAPHIQUES

GRAPHIQUE 1 : PRINCIPAUX SECTEURS D'ACTIVITES DES EDUCATEURS EN ITALIE : L'EXEMPLE DU PIEMONTE..... - 90 -

GRAPHIQUE 2 : DIPLOMES EN 2011 ET EN 2012 EN ITALIE PAR GENRE SEXUEL: L'EXEMPLE DU PIEMONTE..... - 91 -

GRAPHIQUE 3 : PERSPECTIVES ET TENDANCES. CROISSANCE OU DIMINUTION DE LA DEMANDE DE LA FIGURE PROFESSIONNELLE DE L'EDUCATEUR EN ITALIE : L'EXEMPLE DU PIEMONTE. - 92 -

GRAPHIQUE 4 : ANALYSE CHD RELATIVE AU DISCOURS ITALIEN PAR CLASSE ET ANNEE DE FORMATION..... - 265 -

GRAPHIQUE 5 : GRAPHE DE MOTS SIGNIFICATIFS DU DISCOURS GLOBAL DES ETUDIANTS ITALIENS: MORALE (CLASSE 6) ET TEORIA (CLASSE 1). - 266 -

GRAPHIQUE 6 : AFC DU QUESTIONNAIRE DE L'ECHANTILLON ITALIEN..... - 268 -

GRAPHIQUE 7 : ANALYSE CHD RELATIVE AU DISCOURS ITALIEN PAR CLASSE ET ANNEE DE FORMATION. THEMATIQUE : REPRESENTATION DU METIER..... - 271 -

GRAPHIQUE 8 : GRAPHE DE MOTS SIGNIFICATIFS DU DISCOURS DES ETUDIANTS ITALIENS : FORMAZIONE (CLASSE 4) ET IMMAGINE (CLASSE 2). THEMATIQUE : REPRESENTATION DU METIER. - 272 -

GRAPHIQUE 9 : ANALYSE CHD RELATIVE AU DISCOURS ITALIEN PAR CLASSE ET ANNEE DE FORMATION. THEMATIQUE : IDENTITE PROFESSIONNELLE. - 276 -

GRAPHIQUE 10 : GRAPHE DE MOTS SIGNIFICATIFS DU DISCOURS DES ETUDIANTS ITALIENS : TUTOR PROFESSIONALE (CLASSE 4) ET EUROPEO (CLASSE 3). THEMATIQUE : IDENTITE PROFESSIONNELLE..... - 277 -

GRAPHIQUE 11 : ANALYSE CHD RELATIVE AU DISCOURS ITALIEN PAR CLASSE ET ANNEE DE FORMATION. THEMATIQUE : FORMATION PROFESSIONNELLE..... - 281 -

GRAPHIQUE 12 : GRAPHE DE MOTS SIGNIFICATIFS DU DISCOURS DES ETUDIANTS ITALIENS : MESTIERE (CLASSE 1), ET PRATICA/SAPERE (CLASSE 5). THEMATIQUE : FORMATION PROFESSIONNELLE..... - 281 -

GRAPHIQUE 13 : ANALYSE RELATIVE AU DISCOURS GLOBAUX FRANÇAIS PAR CLASSE ET PAR ANNEE DE FORMATION..... - 287 -

| | |
|--|---------|
| GRAPHIQUE 14 : GRAPHE DE MOTS SIGNIFICATIFS DU QUESTIONNAIRE GLOBAL DES ETUDIANTS FRANÇAIS: ECOUTER (CLASSE 2) ET PRATIQUE (CLASSE 3)..... | - 288 - |
| GRAPHIQUE 15 : AFC DE L'ÉCHANTILLON FRANÇAIS. | - 290 - |
| GRAPHIQUE 16 : ANALYSE CHD RELATIVE AU DISCOURS FRANÇAIS PAR CLASSE ET ANNEE DE FORMATION. THEMATIQUE : REPRESENTATION DU METIER..... | - 293 - |
| GRAPHIQUE 17 : GRAPHE DE MOTS SIGNIFICATIFS DU DISCOURS DES ETUDIANTS FRANÇAIS : TRAVAILLER (CLASSE 3) ET VISION (CLASSE 4). THEMATIQUE : REPRESENTATION DU METIER. | - 294 - |
| GRAPHIQUE 18 : ANALYSE CHD RELATIVE AU DISCOURS FRANÇAIS PAR CLASSE ET ANNEE DE FORMATION. THEMATIQUE : IDENTITE PROFESSIONNELLE. | - 298 - |
| GRAPHIQUE 19 : GRAPHE DE MOTS SIGNIFICATIFS DU DISCOURS DES ETUDIANTS FRANÇAIS : IDENTITE (CLASSE 1) ET EQUIPE (CLASSE 3). THEMATIQUE : IDENTITE PROFESSIONNELLE.... | - 299 - |
| GRAPHIQUE 20 : ANALYSE CHD RELATIVE AU DISCOURS FRANÇAIS PAR CLASSE ET ANNEE DE FORMATION. THEMATIQUE : FORMATION PROFESSIONNELLE..... | - 303 - |
| GRAPHIQUE 21 : GRAPHE DE MOTS SIGNIFICATIFS DU DISCOURS DES ETUDIANTS FRANÇAIS : TERRAIN (CLASSE 1) ET INSTITUT (CLASSE 5). THEMATIQUE : FORMATION PROFESSIONNELLE..... | - 304 - |
| GRAPHIQUE 22 : ANALYSE DES CHD DES AUTOBIOGRAPHIES RAISONNEES ITALIENNES PAR CLASSE ET PAR STATUT..... | - 310 - |
| GRAPHIQUE 23 : ANALYSE DES CHD DES AUTOBIOGRAPHIES RAISONNEES FRANÇAISES PAR CLASSE ET PAR STATUT..... | - 322 - |

ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

A.

| | |
|--------|---|
| ABES | Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur |
| ADAO | Analyse de Discours Assistée par Ordinateur |
| AED | Action Éducative à Domicile |
| AFC | Analyse Factorielle des Correspondances |
| AFORTS | Association Française des Organismes de formation et de Recherche en Travail Social |
| AMP | Aide Médico-Psychologique |
| ANAS | Association Nationale des Assistants de Service social |
| ANEP | Associazione Nazionale Educatori Professionnali |
| ASS | Assistant de Service Social |
| ATL | Analyse Textuelle Lexicométrique |

B.

| | |
|------|---|
| BAFA | Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur |
| BASW | British Association of Social Workers |

C.

| | |
|---------|---|
| CAJ | Centre d'Accueil de Jour |
| CCETSW | Central Council for Education and Training in Social Work |
| CE | Commission Européenne |
| CEC | Cadre Européen des Certifications |
| CEDEFOP | Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle |
| CEMEA | Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Actives |
| CESF | Conseillers en Économie Sociale et Familiale |
| CFU | Crediti Formativi Universitari |
| CNCP | Commission Nationale de la Certification Professionnelle |
| COS | Charity Organisation Society |
| CSTS | Conseil Supérieur du Travail Social |
| CHD | Classification Hiérarchique Descendante |

D.

| | |
|-------|--|
| DEES | Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé |
| DG | Direction Générale |
| DGCS | Direction Générale de la Cohésion Sociale |
| DRESS | Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques |
| DBSH | Deutscher Bund für Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und Heilpädagogen |

E.

| | |
|-------|--|
| ECTS | European Credits Transfer System |
| ECVET | European Credits for Vocational Education and Training |
| EEES | Espace Européen de l'Enseignement Supérieur |
| EFTLV | Éducation et Formation Tout au Long de la Vie |
| EJE | Éducateur de Jeunes Enfants |

| | |
|-----------|--|
| ENAOLI | Ente Nazionale Assistenza Orfani Lavoratori Italiani |
| ES | Éducateur Spécialisée |
| ESTA | Association Estonienne des Sciences Sociales |
| ETS | Éducateur Technique spécialisé |
| F. | |
| FIRAS | Federazione Italiana Religiose Assistenza Sociale |
| G. | |
| GSCC | General Social Care Council |
| H. | |
| HEPAS | Hautes Écoles Professionnelles Pour l'Action Sociale |
| HEPASS | Hautes Écoles Professionnelles en Action Sociale et de Santé |
| HEC | Hautes Écoles Spécialisées |
| I. | |
| IMIS | Investigateur Multistade de l'Identité Sociale |
| IPAB | Istituti Pubblici d'Assistenza e Beneficenza |
| ISTAT | Istituto Nazionale di Statistica |
| L. | |
| LMD | Licence-Master-Doctorat |
| M. | |
| ME | Moniteur-Éducateur |
| MECS | Maison d'Enfants à Caractère Social |
| N. | |
| NTO | National Training Organisation |
| O. | |
| OCDE | Organisation de Coopération et de Développement Économique |
| ODJ | Ordre Du Jour |
| ONES | Organisation Nationale des Éducateurs Spécialisés |
| ONMI | Opera Nazionale Maternità e Infanzia |
| OMS | Organisation Mondiale de la Santé |
| P. | |
| PACA | Provence-Alpes Côte d'Azur |
| PRES | Pôles de Recherche de l'Enseignement Supérieur |

R.

RNCP Répertoire National des Certifications Professionnelles

T.

TIC Technologies de l'Information et de la Communication

U.

UE Union Européenne

UNAFORIS Union Nationale des Associations de Formation et de Recherche en Intervention Sociale

V.

VAE Validation des Acquis de l'Expérience

Quatrième de couverture

Discipline : Sciences de l'Éducation

Titre : Transférabilité des savoirs et des compétences dans la formation et la mobilité professionnelle des éducateurs spécialisés dans l'espace européen. Étude comparative entre l'Italie et la France.

Résumé : Cette thèse en Sciences de l'Éducation s'inscrit dans le cadre plus large d'une cotutelle entre l'Université de Nice et l'Université de Turin. Le constat de départ est que l'organisation de l'éducation spécialisée en Europe est loin d'être homogène. Ainsi, en Italie, depuis les années 1990, la formation des éducateurs est confiée aux universités sur une base disciplinaire. En revanche, en France, elle est déléguée à des écoles régionales et est déclinée en compétences. Depuis l'inscription de la formation française dans le cadre européen en 2010, la réorganisation des contenus de formation et la mise en conformité avec le reste de l'Europe a provoqué une révision profonde du modèle pédagogique de référence et de la conception même de la profession. À partir de ce cadre comparatif, la thèse étudie l'impact de ce nouveau modèle de transmission et de reconnaissance des savoirs sur la professionnalisation des travailleurs sociaux, afin d'envisager comment le cadre européen agit à travers ses deux postulats : *la transférabilité des savoirs et des compétences professionnelles*. En partant d'un secteur spécifique comme celui de l'éducation spécialisée, la recherche explore le double aspect de la formation ó transférabilité des savoirs ó et de la professionnalisation ó transférabilité des compétences ó afin de vérifier s'il est judicieux de parler d'une véritable "Europe des métiers du social".

Mots-clés : Formation en travail social, Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, didactique professionnelle, approche comparative internationale, construction et transmission des savoirs d'action.

Riassunto: Questa tesi in Scienze dell'Educazione ha visto la luce nell'ambito di una co-tutela tra l'Università di Nizza e l'Università di Torino. La premessa è che la professione dell'educatore in Europa è tutt'altro che omogenea. In Italia, sin dagli anni Novanta, la formazione degli educatori è affidata alle università e conserva una base disciplinare. In Francia, invece, essa è delegata alle scuole regionali ed è declinata in competenze. Inoltre, nel 2010 è stata attuata una profonda revisione del modello pedagogico in nome dell'adesione alle norme che regolano lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS). In questo quadro si colloca il nuovo modello di trasmissione e di riconoscimento dei saperi proposto dall'Europa, basato su due postulati : la trasferibilità delle conoscenze e delle competenze professionali. Partendo da un settore specifico come quello dell'educazione professionale, la ricerca si è proposta di esplorare il doppio aspetto della comparazione dei sistemi di formazione ó trasferibilità delle conoscenze ó e professionali ó trasferibilità delle competenze ó al fine di verificare se è possibile parlare di una "Europa dei mestieri del sociale".

Concetti-chiave : Formazione degli educatori, Lavoro sociale, Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, didattica delle professioni, approccio comparativo internazionale, costruzione e trasmissione dei saperi professionali.



UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR

ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres

LABORATOIRE : InterDidactique, Didactiques des Disciplines et des Langues



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

THÈSE DE DOCTORAT / TESI DI DOTTORATO

Pour obtenir le grade de / Per ottenere il grado di

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
Champ disciplinaire : Sciences de l'Éducation

DOTTORE DELL'UNIVERSITÀ DI TORINO
Campo disciplinare : Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione

Présentée et soutenue publiquement par / Presentata e sostenuta pubblicamente da

Luciano ROMANO

Le 27 octobre 2017

TITRE

Transférabilité des savoirs et des compétences dans la formation et la mobilité professionnelle des éducateurs spécialisés dans l'espace européen. Étude comparative entre l'Italie et la France.

ANNEXES

TOME I

De la transférabilité des savoirs

JURY

Thierry PIOT, Professeur des universités, Université de Caen, Président de Jury

Georges SCHADRON, Professeur des universités, Université Côte d'Azur, membre du jury

Barbara BRUSCHI, Università di Torino, membre du jury

Antonella LOTTI, Università di Genova, rapporteur

Nicole BIAGIOLI, Professeur des universités, Université Côte d'Azur, directeur de thèse

Paolo BIANCHINI, Università di Torino, co-directeur de thèse

TABLE DES ANNEXES

Annexe n.1 - Tableau synoptique des protocoles de recherche : *regard herméneutique sur la question de la transférabilité des savoirs et des savoirs d'action et sur l'analyse du discours professionnel*- 1 -

TOME I – De la transférabilité des savoirs –

Annexe n.2 - Protocole de recherche n.1 - *Questionnaire d'enquête sur la représentation du métier*. Présentation du questionnaire utilisé (français et italien)- 4 -

Annexe n.3 - Protocole de recherche n.1 - *Échantillon italien : étudiants en première année de formation*.....- 9 -

Annexe n.4 - Protocole de recherche n.1 - *Échantillon italien : étudiants en troisième année de formation*.....- 61 -

Annexe n.5 - Protocole de recherche n.1 - *Échantillon français : étudiants en première année de formation*.....- 112 -

Annexe n.6 - Protocole de recherche n.1 - *Échantillon français : étudiants en troisième année de formation*.....- 162 -

Annexe n.7 - Protocole de recherche n.2 - *Le rôle du formateur dans le processus de professionnalisation*. Présentation de la grille utilisée (française et italienne) - 215 -

Annexe n.8 - Protocole de recherche n.2 - *Échantillon italien : formateurs permanents ..* - 217-

Annexe n.9 - Protocole de recherche n.2 - *Échantillon italien : formateurs occasionnels*- 221 -

Annexe n.10 - Protocole de recherche n.2 - *Échantillon français : formateurs permanents*- 228 -

Annexe n.11 - Protocole de recherche n.2 - *Échantillon français : formateurs occasionnels*.....- 235 -

TOME II – De la transférabilité des savoirs d’action –

- Annexe n.12 - Protocole de recherche n.3 - *Observation comparée des pratiques éducatives : les réunions d’équipe* françaises (centre d’accueil de jour et foyer d’accueil) - 245 -
- Annexe n.13 - Protocole de recherche n.3 - *Observation comparée des pratiques éducatives : les réunions d’équipe* italiennes (centre d’accueil de jour et foyer d’accueil) - 253 -
- Annexe n.14 - Protocole de recherche n.4 - *Observation comparée des pratiques éducatives : journées d’observation participante* en centre d’accueil de jour français - 263 -
- Annexe n.15 - Protocole de recherche n.4 - *Observation comparée des pratiques éducatives : journées d’observation participante* en foyer d’accueil français - 275 -
- Annexe n.16 - Protocole de recherche n.4 - *Observation comparée des pratiques éducatives : journées d’observation participante* en centre d’accueil de jour italien..... - 291 -
- Annexe n.17 - Protocole de recherche n.4 - *Observation comparée des pratiques éducatives : journées d’observation participante* en foyer d’accueil italien. - 299 -
- Annexe n.18 - Protocole de recherche n.5 - *Entretien post-activité éducative* : présentation de la grille utilisée (française et italienne) - 313 -
- Annexe n.19 - Protocole de recherche n.5 - *Entretien post-activité éducative* en centre d’accueil de jour français - 315 -
- Annexe n.20 - Protocole de recherche n.5 - *Entretien post-activité éducative* en foyer d’accueil français - 323 -
- Annexe n.21 - Protocole de recherche n.5 - *Entretien post-activité éducative* en centre d’accueil de jour italien - 330 -
- Annexe n.22 - Protocole de recherche n.5 - *Entretien post-activité éducative* en foyer d’accueil italien - 336 -
- Annexe n.23 - Protocole de recherche n.6 - *Entretien d’enquête sur la représentation du métier* : présentation de la grille d’entretien utilisée (française et italienne) - 342 -

| | |
|--|-------|
| Annexe n.24 - Protocole de recherche n.6 - <i>Entretien d'enquête sur la représentation du métier</i> en centre d'accueil de jour français | 346 - |
| Annexe n.25 - Protocole de recherche n.6 - <i>Entretien d'enquête sur la représentation du métier</i> en foyer d'accueil français | 352 - |
| Annexe n.26 - Protocole de recherche n.6 - <i>Entretien d'enquête sur la représentation du métier</i> en centre d'accueil de jour italien | 358 - |
| Annexe n.27 - Protocole de recherche n.6 - <i>Entretien d'enquête sur la représentation du métier</i> en foyer d'accueil italien | 363 - |
| Annexe n.28 - Protocole de recherche n.7 - <i>Entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle: présentation des grilles méthodologique</i> | 368 - |
| Annexe n.29 - Protocole de recherche n.7 - <i>Entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle: pratiques éducatives et pathologies des usagers</i> | 372 - |
| Annexe n.30 - Protocole de recherche n.7 - <i>Entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle: pratiques éducatives entre individu et collectif</i> | 380 - |
| Annexe n.31 - Protocole de recherche n.7 - <i>Entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle: pratiques éducatives en institution et à l'extérieur</i> | 388 - |
| Annexe n.32 - Protocole de recherche n.7 - <i>Entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle: pratiques éducatives entre imprévu et inattendu</i> | 393 - |
| Annexe n.33 - Protocole de recherche n.8 - <i>Production discursive collective : débat et prise de décision</i> | 401 - |
| Annexe n.34 - Protocole de recherche n.8 - <i>Production discursive individualisé: production discursive individualisé et collective. Présentation des grilles méthodologiques</i> | 425 - |
| Annexe n.35 - Protocole de recherche n.8 - <i>Production discursive individualisé: production discursive individualisé et collective. Présentation des résultats</i> | 426 - |
| Annexe n.36 – Film-support des <i>entretiens post-activité éducative</i> pour l'entretien collectif croisé d'autoconfrontation professionnelle | 431 - |

Annexe n.1 - Tableau synoptique des protocoles de recherche : *regard herméneutique sur la question de la transférabilité des savoirs et des savoirs d'action et sur l'analyse du discours professionnel*

| | QUOI | QUI | COMMENT | QUAND | OBJECTIF |
|--|---|---|--|-----------------------------------|--|
| Représentation du métier | <p><u>Protocole de recherche n.1</u> <i>Questionnaire d'enquête sur la représentation du métier</i></p> | <p>Étudiants en formation 50 italiens+ 50 français (50% de l'échantillon en première année de formation et 50% en troisième année)</p> | <p>Questionnaire semi-ouvert 16 questions à réponses limitées Support : recueil direct des données. Rencontre et rédaction du questionnaire de la part des étudiants pendant les cours.</p> | Mai 2014 | Vision du métier et processus de construction de l'identité professionnelle au début et à la fin du processus de formation. |
| Objet d'étude: transférabilité des savoirs | <p><u>Protocole de recherche n.2</u> <i>Le rôle du formateur sur le processus de professionnalisation</i></p> | <p>Formateurs permanents et formateurs occasionnels en proportion au pourcentage de charge pédagogique 16 français (7 formateurs permanents et 9 formateurs occasionnels) 12 italiens (4 formateurs permanents et 7 formateurs occasionnels)</p> | <p>Autobiographie professionnelle Support : courrier électronique</p> | Junin 2014 | <p>Analyse du processus de formation comme élément fondateur de l'identité professionnelle. Analyse du rôle et de l'impact des intervenant dans le processus de professionnalisation.</p> |
| Praxis du métier Objet d'étude : transférabilité des savoirs d'action | <p><u>Protocole de recherche n.3</u> <i>Observation comparée des pratiques éducatives : les réunions d'équipe</i></p> | <p>Équipe du CAJ italien Équipe du centre d'accueil mineur italien Équipe du CAJ français Équipe du centre d'accueil mineur français</p> | <p>2 jours en France 2 jours en Italie Observation directe. Prise de notes. Support : présence dans les réunions. Prise de note libre.</p> | Septembre 2014 - Décembre 2015 | <p>Observation de l'activité de réflexion collective et de coordination de la pratique institutionnelle. Observation de la méthode de communication et des discours implicites.</p> |

| QUOI | QUI | COMMENT | QUAND | OBJECTIF |
|---|--|---|---|--|
| <p><u>Protocole de recherche n.4</u></p> <p><i>Observation comparée des pratiques éducatives : journées d'observation participante en institution</i></p> | <p>Éducateurs du CAJ italien</p> <p>Éducateurs du centre d'accueil mineur italien</p> <p>Éducateurs du CAJ français</p> <p>Éducateurs du centre d'accueil mineur français</p> | <p>4 jours en France 4 jours en Italie</p> <p>Deux journées d'observation pour chaque institution (avec deux éducateurs différent chaque jour) ;</p> <p>Un jour d'observation en institution et un jour d'observation sur une « sortie institutionnelle » à l'extérieur</p> <p>Support : enregistrement vocal des observations effectuées</p> | <p>Septembre 2014- Janvier 2015</p> | <p>Observation de activité <i>in itinere</i> de la pratique quotidienne en institution et en activité externe .</p> <p>Observation des différentes modalités de travail de chaque professionnel.</p> <p>Observation de la gestion des moment de vie collective et de suivi individuel.</p> <p>Observation de la gestion des moments de crises et des inattendus.</p> <p>Observation de la pratique et des discours implicites.</p> |
| <p><u>Protocole de recherche n.5</u></p> <p><i>Entretien post-activité éducative</i></p> | <p>Les deux éducateurs observés dans le protocole de recherche n.4 du CAJ italien</p> <p>Les deux éducateurs observés dans le protocole de recherche n.4 du centre d'accueil mineur italien</p> <p>Les deux éducateurs observés dans le protocole de recherche n.4 du CAJ du français</p> <p>Les deux éducateurs observés dans le protocole de recherche n.4 du centre d'accueil mineur français</p> | <p>4 jours en France 4 jours en Italie</p> <p>Entretien semi-directif (deux questions, maximum 20 minutes)</p> <p>Support : enregistrement vidéo des entretiens à la fin de chaque journée d'observation institutionnelle.</p> | <p>Septembre 2014- Janvier 2015</p> | <p>Regard du professionnel sur sa pratique.</p> <p>Analyse sur la restitution de l'activité.</p> <p>Observation des discours implicites.</p> |
| <p>Praxis du métier</p> | | | | |
| <p>Objet d'étude : transférabilité des savoirs d'action</p> | | | | |

| | QUI | COMMENT | QUAND | OBJECTIF | QUOI |
|--|---|--|--|---|---|
| Praxis du métier | <p><u>Protocole de recherche n.6</u> <i>Entretien d'enquête sur la représentation du métier</i></p> | <p>Les huit éducateurs italiens et français du protocole de recherche n. 4 et 5.</p> | <p>Entretien semi-directif 10 questions Support : recueil direct des données. Enregistrement audio des réponses. Grille d'entretien.</p> | <p>Septembre 2014- Janvier 2015</p> | <p>Vision du métier et processus de construction de l'identité professionnelle à partir de l'expérience de terrain. Regards des professionnels sur leur métier et sur l'évolution de leur profession. Analyse des processus <i>post-formation</i> de construction de l'identité professionnelle.</p> |
| | <p><u>Protocole de recherche n.7</u> <i>Entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle sur des pratiques éducatives ciblées</i></p> | <p>Table ronde entre les huit éducateurs italiens et français qu'ont participé aux protocoles de recherche n.4 et n.5.</p> | <p>1 journée en France Vision du film des entretiens post-activité éducative (protocole n.5). Débat ciblé sur quatre thématiques de la pratique éducative ressorties du protocole de recherche n.5 et présentées dans le film. Support : film et enregistrement vidéo et audio du débat collectif. Grille « d'improvisation planifiée » et embrayeur de discussion.</p> | <p>Février 2015</p> | <p>Analyse du discours filmé et du discours professionnel Transnationale. Regard collectif sur l'activité du métier</p> |
| Objet d'étude : transférabilité des savoirs d'action | <p><u>Protocole de recherche n.8</u> <i>Entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle : production discursive individualisée et collective</i></p> | <p>Table ronde entre les huit éducateurs italiens et français qu'ont participé aux protocoles de recherche n.4 et n.5.</p> | <p>1 journée en France Travail individuel de réflexion et hiérarchisation des mots clés et, par la suite, travail collectif avec production d'un poster sur la même thématique. Support : Grille d'évaluation des mots clés. Poster collectif.</p> | <p>Février 2015</p> | <p>Production de sens discursif <i>individuel</i> à partir des mots clés repérées pendant le protocole de recherche n.7. Production de sens discursif <i>collectif</i> à partir des mots clés repérées pendant le protocole de recherche n.7. Repérage des éléments communes et des différences des représentations et des pratiques éducatives italiennes et françaises.</p> |

Annexe n.2 – Protocole de recherche n.1 –
Questionnaire d'enquête sur la représentation du métier. Présentation du questionnaire utilisé
Modèle français

UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
 UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
 ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
 SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

Informations générales

| Profil | Sexe | Âge | Année de formation | Pays |
|--------|------|-----|--------------------|------|
| | | | | |

1. Quel(s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi?

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? A-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous?

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen? Pourquoi?

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé? Développez.

Modèle italien

UNIVERSITÉ
CÔTE D'AZUR 
UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

Informazioni generali

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|---------|-------|-----|--------------------|-------|
| | | | | |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario? Se si quali?

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale? Quale?

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale? Quali?

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale? Perché queste parole?

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione? Questa rappresentazione è cambiata? Se sì, in cosa ?

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio?

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché?

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Annexe n.3 – Protocole de recherche n.1 –

Échantillon italien : étudiants en première année de formation



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.1 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | H | 21 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Diplomato nel 2012 dopo aver frequentato il liceo scientifico.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Perché pensando a cosa mi veniva naturale da fare e cosa mi piaceva fare mi è sembrato un lavoro stupendo. Non l'ho conosciuto tanto tempo fa, circa due anni fa. Ma mi è sembrato un lavoro, certo difficile perché spesso a contatto col disagio, ma che andava d'accordo con i miei principi etici, morali e politici.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Più che un evento, una serie di esperienze di vita. Dallo scoutismo, che non frequento più da oramai cinque anni, esperienze come animatore in campi scuola, l'esempio di mia madre che nonostante il suo lavoro da impiegata è impegnata in mille piccoli progetti sociali, il fatto di essere cresciuto fin da piccolissimo con un migliore amico di origine non italiana.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Giustizia, fratellanza principi come quello di comunità sono bellissimi. Il riuscire a fare un qualcosa di faticoso perché è giusto senza aspettarsi niente in cambio. La politica è fondamentale perché ti insegna che i sistemi possono cambiare, ci vuole tempo e chi governa deve pensare con coscienza guardando avanti di molte generazioni e non alla propria pensione. Puntare sul pubblico che funziona bene e non dovere sempre essere obbligati a pagare un privato.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Molto difficile. Devi essere consapevole dei tuoi limiti e che non puoi fare miracoli. Allo stesso tempo penso che possa darti indietro molta positività. Uno deve capire che non deve sostituirsi all'altro. Bisogna entrare in relazione ma a volte non troppo. Si lavora con delle persone e non macchine, quindi bisogna essere molto preparati a non fare danni, e poi buttarsi a capofitto, cogliendo qualcosa da portarsi dietro da ogni relazione che è unica.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Gioia, perché bisogna essere portatori di gioia. Comunità, perché l'imparare a condividere tutto, anche ciò che non è materiale secondo me è fondamentale per arricchirsi. Risorsa, perché si diventa risorsa. Relazione, si lavora con persone.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Secondo me hanno un ruolo fondamentale, sono poco conosciuti ma fanno un lavoro che la politica non considera. Ci fossero più soldi per gli educatori, ci fossero più educatori in ambiti scolastici o sanitari, si potrebbe rendere la persona più consapevole e cambiare i sistemi corrotti.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata? Se si, in cosa ?

Ovviamente é cambiata. Già in quel poco di esperienza che ho, in cui ho potuto, per ora solo osservare diversi ambiti, ho capito che sarebbe interessante approfondire il più possibile. Mi ha aperto a comprendere meglio certi ambiti come la tossicodipendenza o gravi disabilità.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

La voglia, perché anche a loro non manca. La passione nel condividere anche le piccole esperienze. E lo stupore che non deve mai mancare.

10. Quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

I punti in comune sono aiutare il prossimo nei contesti in cui si lavora. Le differenze più grandi (a parte lo stipendio) sono sempre il punto della relazione personale o di un percorso insieme che a loro manca.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Sicuramente l'esperienza in questo ambito é fondamentale ! Loro, con essa, cercano di trasmetterti consigli come quello del non esagerare con l'euforia e di non credersi dei santoni ; facendoti stare con i piedi per terra cercano di aiutarti nella tua ricerca di abilità, malizie e riflessioni fondamentali per crearti un bagaglio da portarti sempre con sé. Perché la cosa più bella é che le tue passioni possono essere utilizzate nel lavoro.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Secondo me il tirocinio non basterà mai. E' fondamentale, sarebbe bello girare più ambiti possibili iniziare il prima possibile in queste esperienze. Io sono più per la pratica, perché penso che per questo lavoro sia fondamentale.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Chi la conosce ne ha una bellissima immagine. Fino ad ora. Lo conoscono troppe poche persone.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Lavoro nell'ambito socio-sanitario basato sulla relazione e su percorsi che si instaurano volti a raggiungere obiettivi che permettano agli utenti di essere più felici.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Io penso di sì. Anche se secondo me ci sono realtà culturali che noi non conosciamo e che una persona che ha vissuto sulla sua pelle certi cambiamenti sia più consona. Io sono per valorizzare (dove si può) il proprio territorio, perché c'è tanto da fare.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Perché no. Certo però dovrebbe essere lo stesso Comunità Europea a dimostrarci che lo siamo, condividendo più risorse.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP 1.2 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 19 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Maturità scientifica. Esperienze d'animazione in centri estivi.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Quando ho preso questa decisione non avrei saputo spiegarla logicamente : semplicemente sentivo che sarebbe stata la mia strada. Ora ho acquisito più coscienza della mia scelta. Credo fortemente, e utopisticamente, in un istinto alla solidarietà intrinseco nell'uomo, quasi sempre soffocato. Abbiamo dimenticato l'attenzione per l'altro, gettati in una società consumista e arrivista. Questo tipo di società genera ciò che chiamiamo disagio sociale, devianza, e dopo averla generata la condanna in modo perbenista. Voglio diventare educatrice per lavorare con i « devianti » e per ritrovare quell'istinto alla solidarietà in chi l'ha perso. Istinto che cambierebbe il mondo.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Non c'è stato un evento particolare per cui ho scelto di diventare educatrice : credo che la mia decisione derivi da un insieme di esperienze e da caratteristiche caratteriali. Dalla lettura di libri come « Seppellitemi con i miei stivali » al contatto con esperienze di vita comunitaria. La mia famiglia inoltre ci ha educato alla solidarietà e all'aiuto reciproco.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Credo che sia stata una scelta in parte influenzata dall'educazione cristiana che ho ricevuto, nonostante da qualche anno sia diventata atea. Non voglio che la mia scelta sia di carattere morale, perché rischierebbe di cadere nell'assistenzialismo e nella beneficenza. Ho avuto molte esperienze di carattere politico e credo che ciò abbia contribuito a sviluppare in me il desiderio di cambiare la nostra società perché sia più giusta, più solidale ; da qui anche il mio desiderio di lavorare con il disagio, prodotto proprio dall'ingiustizia sociale.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

L'unico mestiere il cui scopo è di scomparire : l'educatore ha fatto un buon lavoro quando non c'è più bisogno di lui.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Sogno, perché uno degli obiettivi dell'educatore è quello di far ritrovare il proprio desiderio di vita al soggetto. Attenzione, perché il lavoro dell'educatore è dettato dai bisogni del soggetto stesso. Dignità, perché l'educatore lavora perché il soggetto la riacquisisca. Cambiamento, dell'individuo, ma anche della società.

7. Secondo lei quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Nessuna risposta.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Prima di cominciare l'università avevo un'idea dell'educatore che oltre ad essere molto confusa, oggi reputo sbagliata. Non avevo mai pensato al fatto che il progetto educativo deve essere costruito sull'individuo e immaginavo che mi sarei crogiolata nella gratitudine dell'altro; ora ho capito l'importanza del sogno del soggetto e del saper farsi da parte, per rendere l'individuo davvero indipendente.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Abbiamo in comune (mi riferisco al gruppo chef che frequento e conosco di più) il sogno di vivere in comunità, di aprire delle comunità, chi con disabili, chi con tossici o bambini...

10. Secondo lei quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Non conosco molti professionisti di questo genere, ma penso siano accomunati dal desiderio di essere utile all'altro.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Nell'entusiasmo principalmente, con cui riescono a far fronte a situazioni difficili e che dà speranza. E' la prova che si può credere nel cambiamento.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

I saperi pratici sono fondamentali in questo lavoro, poiché preparano a lavorare con l'altro e a creare buone relazioni con l'individuo. I saperi teorici servono a non perdersi, ad avere una via, a costruirsi una linea di pensiero, senza cui si perderebbe il senso del nostro mestiere.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

E' un'immagine molto confusa : l'educatore é visto come un ruolo un poco inutile, perché non si crede nel cambiamento o perché si disprezzano i soggetti « devianti ». In realtà di solito la gente non sa neanche qual é il ruolo dell'educatore.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Vedi risposta cinque.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Crede che la figura dell'educatore sia basata sul contesto sociale in cui lavora. Per lavorare in un altro paese dunque dovrei conoscere la sua società e la sua cultura. Una volta fatto ciò, le competenze che avrò acquisito con l'università basteranno, perché mettono al centro la capacità di relazionarsi e le competenze pratiche.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Crede sia possibile, anche se magari la concezione dell'educatore varia da paese a paese; possibile ma difficile ed improbabile, poiché manca già quella a livello nazionale.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.3 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 19 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Diploma di quinta superiore, liceo scientifico socio-psico-pedagogico. Non ho esperienze professionali. A livello lavorativo, ma di volontariato, ho avuto esperienze in contesti con disabili, anziani, bambini e stranieri.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho scelto di frequentare questa facoltà e di diventare educatore perché osservando la realtà mi sono accorta di come la gente si faccia immergere e coinvolgere in numerosi problemi che spesso influenzano la sua vita. Poiché nella società l'azione del singolo è importante, sento la necessità di voler mettermi a disposizione di coloro che non riescono ad essere completamente autonomi e sicuri di sé.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

La scelta di diventare educatore è dovuta in parte alla comprensione che nel tempo ho avuto del mio carattere. Sono una persona che cerca di guardare tutti, vado alla ricerca di coloro che hanno più bisogno o necessitano sostegno. Tutto questo è il risultato dei miei anni di scoutismo (dieci anni) che attraverso le esperienze nel sociale, queste mie convinzioni si sono consolidate. Così come il viaggio missionario fatto l'anno scorso.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Si, in parte si. Credo che se tutti avessero fiducia in sé stessi, avessero uno sguardo non solo su sé stessi ma anche verso gli altri, ci sarebbe una società diversa. Inoltre l'idea di riuscire a dare autonomia a coloro che da soli non riescono a raggiungerla, sarebbe un grande esempio per tutti.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

È un mestiere non semplice in cui l'aspetto teorico conta fino ad un certo punto. Spesso viene sottovalutato dalla gente comune perché non conosce il suo vero ruolo. L'educatore professionale, in base al contesto in cui opera, ha lo scopo di aiutare e sostenere persone adulte o minori che vivono in situazioni diverse, sotto certi aspetti, dalle nostre.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Sicurezza in sé stessi, la persona deve sentirsi sicura delle scelte che compie perché andrebbe incontro ad un sentimento di sottostima. Pazienza, perché i risultati del proprio lavoro non sono immediati. La fantasia, per saper creare nuove forme di interazione ed aiuto perché mi accorgo che i casi di giovani (in particolare) o adulti sono i più estremi. La convinzione, perché bisogna essere convinti che ciò che si vuole fare.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Non risponde.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Prima dell'entrata in formazione avevo la visione descritta precedentemente, non so se corretta o errata, ma attraverso le esperienze fatte questi miei ideali si sono consolidati.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Ho notato che molti di noi, la maggioranza credo, siano coinvolti in diverse forme di volontariato. Ognuno è mosso dalla volontà di porsi al fianco di qualcuno e della volontà di ascoltarlo. Siamo un po' tutti guidati dalla voglia di stare insieme, andare alla ricerca di coloro che necessitano di maggiori attenzioni.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

In comune con gli altri professionisti c'è la volontà di stare a contatto con le altre persone. Ciò che cambia, credo, è la volontà di aiutare le persone, attraverso un percorso educativo che gli operatori socio-sanitari e gli psicologi non otterrebbero.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Il tutor ha un valore fondamentale in quanto è colui che ci aiuta a capire più nel concreto, attraverso il confronto, come dobbiamo atteggiarci con gli altri utenti e credo che aiuti lo studente a comprendere meglio il suo ruolo che non può già a conoscenza totale al primo anno di università.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Secondo me il tirocinio serve al soggetto a capire se fare l'educatore sarà il suo futuro lavoro. Questo è un mestiere pratico, la teoria è utile come in tutte le cose e nel nostro caso ci aiuta a vedere la realtà con una prospettiva «scientifica» - oggettiva e non come la vede la gente comune. Questa articolazione è utile, anzi fondamentale.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

A mio parere la società non è a totale conoscenza di questa figura. Parlando con conoscenti ed amici, spesso mi veniva chiesto che lavoro fosse e purtroppo, siccome siamo colpiti solo dall'immagine delle cose, l'apparenza, il nome del mio futuro lavoro può sminuire la figura. La gente comune spesso non conosce il nostro vero lavoro e quanto sia pesante da affrontare.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Con identità professionale intendo la consapevolezza che l'educatore abbia del proprio lavoro ed il proprio sentimento creatosi nel corso dei vari incontri a livello lavorativo. Questa identità è guidata dai miei valori costruiti nel corso di questi anni.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

A mio parere sì, ma fino ad un certo punto perché ogni paese presenta modi di fare e metodi educativi che si discostano dal nostro. Sarebbe bello e utile poiché ci si metterebbe in gioco e si confronterebbero realtà diverse. Comunque credo che le mie competenze future mi permetterebbero di lavorare in un paese europeo.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

No, perché ogni società o cultura ha un metodo educativo differente, credo però che gli educatori siano guidati da una stessa ottica (descritte nelle risposte nove e dieci) e questa sarebbe una parte dell'identità. A livello europeo credo che non siamo tutti sullo stesso livello dal punto di vista formativo.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.4 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 19 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Diploma al liceo scientifico socio psico-pedagogico della comunicazione. Esperienze professionali no, solo volontariato in un istituto per disabili.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

La decisione é dovuta ad una particolare esperienza fatta durante il tirocinio al liceo da cui deriva anche la decisione di fare volontariato. Più in generale mi sono sempre ritrovata bene nell'avere un contatto con altre persone e il sentirmi utile per qualcuno mi ha sempre resa felice.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Come ho detto precedentemente, il tirocinio in un istituto per persone disabili ha molto influenzato la mia scelta, ma più che un evento particolare credo che mi abbia influenzata l'intera esperienza fatta, nel senso che ogni giorno del tirocinio, e in seguito del volontariato, arrivavo a casa e mi sentivo veramente bene anche se stanca.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale é dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Convinzioni d'ordine morale dato che prima di iniziare il corso ho sempre avuto l'idea che l'educatore fosse colui che « salvava » le persone dai loro problemi, dalle situazioni che li travolgevano. Ora, dopo aver intrapreso questo percorso, la mia idea é un po' cambiata : credo di aver perso parte della visione dell'educatore come salvatore pero non per demerito della figura professionale, ma per il semplice fatto che egli non é l'unico fattore che interviene nella vita del soggetto e non ha neanche gli strumenti adatti per diventarlo e anche se li avesse non credo che sia corretto che la persona dipenda solo da lui.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Sicuramente uno dei mestieri più difficili che ci possano essere un poco perché spesso é difficile vedere i risultati dei proprio interventi e questo di sicuro non giova, al rischio di cadere in burn-out, e un poco perché la molteplicità dei fattori e di vie percorribili rendono difficile mettere in atto un intervento educativo corretto, il rischio di errore é sempre molto alto.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale? Perché queste parole ?

Difficoltà (per i motivi citati precedentemente), soddisfazione (i rari casi in cui si vedono i risultati del proprio intervento generino nell'educatore una soddisfazione incredibile), rispetto (perché un buon educatore, se vuole rispetto, deve essere il primo a metterlo in pratica), emozione (é un lavoro ad altissimo coinvolgimento emotivo anche se, per il proprio bene, é meglio riuscire a separare il lavoro dalla vita privata).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Trasformare la società odierna, bisognosa d'aiuto, in una società futura « che cammina con le proprie gambe »,

autosufficiente. Poi ovviamente mi rendo conto che questa non può essere altro che una finalità verso la quale cercare di dirigersi, ma non è certo un obiettivo realizzabile.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Come detto precedentemente, avevo una visione molto idilliaca e utopica dell'educatore come salvatore delle persone. Ora questa idea, grazie soprattutto alle testimonianze di altri educatori, si è ridimensionata.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Sensibilità, attenzione per l'altro, empatia, e soprattutto rivedo la mia stessa voglia di cercare di essere utili.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Forse l'educatore è più sensibile, mette il cuore in quello che fa più che certi professionisti in ambiti sanitari. Poi ovviamente non voglio generalizzare né in un caso, né nell'altro, è un'impressione generale che ho.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Credo al dare una mano quando ci si trova in momenti di difficoltà incontrati durante il tirocinio, aiutarci a capire cosa avremmo potuto fare per risolvere tale situazione, aiutarci a ragionare su ciò che abbiamo fatto di « giusto » o « sbagliato ». Insomma aiutarci a capire come ragionare sui problemi in modo da arrivare alle soluzioni da soli.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Credo che i saperi ottenuti sul campo siano importantissimi dal momento che costituiscono un primo approccio al lavoro in sé e ci danno una prima « infarinatura » su cosa voglia essere educatori. Al contempo la teoria è altrettanto importante in quanto facilita la capacità di saper trovare la soluzione a diverse situazioni.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Credo che la società valorizzi poco questa figura, lo si capisce già solo dal fatto che quasi nessuno conosce questo mestiere.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Secondo me l'educatore è colui che affianca la persone che non sono in grado di uscire da una difficoltà da sole, ma un buon educatore è anche colui di cui la persona riuscirà prima o poi a fare a meno, quindi l'affiancamento deve essere il percorso che ti porta poi a fare da solo.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Io credo di sì ; alla fine le persone sono persone che siano italiane, arabe, inglesi, francesi... quindi credo che, una volta imparata la lingua, non ci siano competenze differenti da ottenere ; un buon educatore in Italia continua ad essere un buon educatore anche in Francia.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Non credo solo che sia possibile, ma credo che si possa estendere il concetto a tutto il resto del mondo; e la motivazione della mia risposta è la stessa spiegata precedentemente: la persona rimane tale ovunque.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.5 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 19 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Maturità scientifica (con aggiunta della lingua francese). Non ho esperienze professionali nel settore socio-sanitario, però faccio volontariato all'interno degli scout : aiuto i capi branco (bambini che vanno da sette a dodici anni).

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Perché mi piace relazionarmi con le persone, ascoltare le loro storie senza giudicare. Penso che ogni nuovo incontro porti con sé un arricchimento e insegni qualcosa. Perciò spendere la propria vita mettendosi al servizio degli altri é in realtà un regalo a sé stessi.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Probabilmente il fatto di aver cominciato gli scout all'età di sedici anni e quindi di aver cominciato a vivere esperienze di servizio.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale é dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali?

Sì, é dettata sicuramente da convinzioni d'ordine morale e politico. Moralmente parlando, penso che nessuno si meriti la condizione in cui nasce (paese, famiglia, condizioni economiche, salute...), si può avere più o meno fortuna. Le « persone fortunate » hanno la possibilità e il dovere di ricambiare, nel corso della loro vita, il « regalo » che é stato fatto loro con la solidarietà e la fratellanza nei confronti delle « persone più sfortunate ». politicamente parlando, penso che ogni persona dovrebbe impegnarsi per cambiare almeno un poco il mondo in cui vive che é stato troppe volte violentato dall'uomo.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Un mestiere difficilissimo, che mette continuamente alla prova, ma che può dare grandi soddisfazioni e far vivere grandi emozioni.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Impegno (perché richiede un grande impegno sia mentale che fisico) ; altruismo (é un mestiere in cui « l'altro » é messo al centro) ; amore (se non si ama il genere umano non si può fare questo mestiere) ; creatività (é necessaria affinché l'educatore professionale non diventi un mestiere noioso, in cui si va facilmente in born-out).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

L'educatore deve capire come evolve la società e cercare di prevenire possibili disastri. Mi viene in mente l'utilizzo sfrenato del web da parte dei giovani. A cosa porterà ? L'educatore deve essere lungimirante e prevenire ciò che può. Il suo scopo ultimo é di lasciare il mondo un poco migliore di come l'ha trovato.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Prima avevo una rappresentazione della professione non ben definita, ora penso di sapere un poco meglio chi é l'educatore professionale anche se di certo mi sono oscuri ancora molti aspetti del mestiere.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Mi sembra che la maggior parte dei miei colleghi sia aperta verso gli altri, solidale, competitiva, vogliosa di cambiare il mondo,entusiasta.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Ci si occupa in tutti i casi di persone e del loro benessere. Le differenze, l'educatore professionale é l'unico tra i professionisti del settore sociale e sanitario che non può permettersi di essere distaccato nei confronti dell'utente perché ci deve praticamente vivere assieme.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Senza dubbio il tutor professionale é un maestro per l'educatore professionale che si sta formando, può dargli consigli, suggerimenti, capisce le difficoltà in cui si imbatte perché spesso sono le stesse in cui si é imbattuto anche lui.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Il fatto che all'università si faccia sia teoria che pratica già dal primo anno é un gran bene perché sono due cose complementari che devono andare di pari passo.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

La figura dell'educatore professionale é senz'altro troppo poco riconosciuta a livello sociale. La maggior parte delle persone a cui spiego cosa sto studiando all'università non sa esattamente cosa sia l'educatore professionale, lo associa alla figura dell'animatore o a quella del badante.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'identità professionale credo sia l'anima del mestiere d'educatore professionale, tutto ciò da cui egli non può prescindere a livello di competenze e di personalità, carattere.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Si, se abbinata alla conoscenza della lingua parlata nel paese in cui andrei a lavorare, fondamentale per poter comunicare con le persone.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Penso che sia possibile ma non sono in grado di definire questa « identità professionale europea » perché non conosco la figura dell'educatore professionale negli altri paesi europei.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.6 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 19 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Ho preso il diploma di maturità classica l'anno scorso. Come esperienze ho solo attività varie di volontariato, nessuna per il momento di tipo lavorativo.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho fatto questa scelta perché mi piace stare a contatto con le persone, aiutarle facendo del mio meglio e cercare di dar loro ciò di cui hanno bisogno. Mi piacciono le relazioni umane e le persone altruiste. Anche per questo voglio esserlo.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Nel 2011 ho fatto un viaggio di volontariato in Ungheria con ragazzi diversamente abili e normodotati. Non so dire se è questo il motivo per cui ho deciso d'intraprendere questo percorso, ma di sicuro è grazie a quel viaggio che ho iniziato a prendere in considerazione seriamente il tema dell'educazione nella mia vita.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Sostanzialmente d'ordine morale. E' una cosa che sento mia, che sento dentro. Mi sento realizzata e felice quando posso aiutare gli altri. Mi sento viva, forse perché sento di comportarmi bene, di comportarmi « giusta ». Ma anche da scelte politiche, in parte, credo: la nostra società deve cambiare e io voglio fare la mia parte, nel mio piccolo.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Un educatore è una persona che aiuta le altre persone, prima ancora di farlo per mestiere. Le sostiene e le guida, senza sostituirsi, senza imporsi, senza scavalcare la volontà dei soggetti. Le affianca. Deve essere come la metafora del pesce e del pescatore : non deve pescare quotidianamente per gli abitanti del villaggio, ma insegnare loro a pescare, così da renderli autonomi e indipendenti. Questa è la visione che ho io dell'educatore. Raggiunge il suo scopo quando diventa « inutile ».

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Ottimista (nessuno è spacciato, e l'educatore deve saperlo meglio di tutti); altruista (deve mettersi a disposizione); aperto (disponibile con l'altro, chiunque esso sia) formato (non ci si improvvisa educatori professionali).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Nessuna risposta.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Avevo una rappresentazione molto ampia e molto vaga e non è cambiata per ora, ma sono solo secondo semestre, ho tempo di cambiare ! La mia rappresentazione al momento racchiude tutto ciò che ho scritto nelle domande cinque e sei.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Molti punti. Sicuramente in primis una grande apertura mentale sul diverso, questa é l'affinità che ho sentito di più fin dai primi giorni. E' bello perché qui c'è poca competizione fine a se stessa, c'è un'ambizione costruttiva, non vuota ed egoistica. E questo mi piace, mi da speranza.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Non ne sono sicura e ciò che dirò saranno solo congetture ma che gli infermieri abbiano un'impostazione diversa, più incentrata sul concetto di cura e così anche gli psicologi, e che gli assistenti sociali analizzano, più che persona in sé, il contesto situazionale in cui é immersa per capire cosa é meglio per lui o lei. L'educatore invece si concentra sulla persona, sui suoi meccanismi psicologici, psichici e inconsci e su cosa c'è sotto ciò che si racconta. In questo é simile agli psicologi.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

E' importante perché un tutor é una figura di riferimento e quindi tenuta in considerazione dai suoi studenti che possono essere, chi più chi meno, influenzati dai suoi giudizi o commenti e ancor di più dagli sguardi che spesso e volentieri sono poco chiari e oggetti d'interpretazioni varie, a volte anche lontane dalle intenzioni iniziali. E' importante che un tutor dia suggerimenti, riferendosi anche alle sue esperienze personali e che incoraggi.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Il tirocinio é esperienza e ritengo che sia fondamentale, anche per capire meglio qual é la strada giusta per me, che lavoro fare, in cosa sono più portata. Ti permette anche di capire in cosa e come puoi migliorarti. I saperi teorici servono perché ti danno un'infarinatura generale, una base da cui partire per rispondere ad alcune domande che possono nascere sul campo.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Tutte le persone con cui ho parlato e a cui ho detto ciò che volevo fare mi dicevano « non lo fare, é un lavoro di merda » o « beh, che coraggio, brava, ma sappi che sarà dura », come se non lo sapessi, grazie ! Da ciò posso dedurre che sia un lavoro che in parte li spaventa, che in tanti non si sbatterebbero di fare, ma che sanno che qualcuno lo deve pur fare perché é fondamentale al giorno d'oggi nella nostra società.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'identità professionale per me sono tutti i sistemi di valore, idee, significati, conoscenze teoriche e esperienziali, interessi, scopi, esperienze. Per me é la sintesi di tutte queste cose, é il nostro bagaglio culturale e conoscitivo. Tutto ciò fa di noi ciò che siamo in quanto persone e in quanto lavoratori professionisti.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Penso che la formazione professionale per educatori professionali sia universale, come tutte le altre formazioni. Ma non basta : ci vuole esperienza, e quella cambia da paese a paese, cambiano i valori, le credenze, gli obiettivi.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Non lo so, ci deve essere condivisione di valori, aspettative, obiettivi. Se é così allora si, può esistere. Questo non significa che se non c'è non ci potrà essere in futuro: l'importante é essere aperti al confronto e al mettersi in discussione, come detto al punto sei. Può esserci ma un'identità, per essere tale, deve essere in sostanza condivisa da tutti.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.7 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 22 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Ho preso il diploma di maturità classica, diploma d'istruzione superiore di secondo grado. No, non ho avuto esperienze professionali.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho scelto di diventare educatore professionale perché penso che occuparsi delle persone che si hanno intorno sia essenziale: questo é un principio cardine. In particolare, l'educatore professionale si occupa anche di ambiti come la psichiatria e la dipendenza che mi interessano molto per motivi legati alla mia esperienza personale. L'ho scelto anche per avere conoscenze e abilità che mi permettessero di « risolvere » situazioni legate a persone che conosco.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Ho capito di voler lavorare nell'ambito del sociale svolgendo volontariato presso il reparto di psichiatria. La scelta vera e propria del mestiere é dipesa dal tipo di offerta formativa (tipo di materie e loro organizzazione negli anni) che mi é sembrata migliore e più interessante per me, rispetto ad altri corsi legati all'ambito del sociale.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale é dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Direi che é dettata principalmente da convinzioni morali, dalla convinzione che anche io posso fare, é bene che faccia qualcosa per migliorare (anche nel piccolo) la nostra società. Non é dettata assolutamente da convinzioni politiche o culturali.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

E' un mestiere basato sulla relazione d'aiuto, che prevede la capacità d'ascolto e la capacità di scoprire le risorse residue di una persona per partire da queste. Richiede la capacità empatica per poter comprendere la persona che si ha di fronte. E' un mestiere in cui l'aiuto fornito alle persone passa tramite la quotidianità.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Quotidianità (l'educatore professionale lavora sulla quotidianità, per permettere alle persone di recuperare la gestione della propria quotidianità) ; collaborazione (l'educatore non lavora quasi mai da solo e deve saper collaborare con l'équipe) ; relazione (la possibilità di raggiungere un buon risultato con qualcuno dipende dalla sua capacità a stabilire una relazione con la persona in questione e con i membri dell'équipe) ; multicompetenza (l'educatore deve conoscere quanto più possibile circa ambiti diversi ma che riguardano sempre l'uomo e deve avere abilità multiple).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Nella società italiana la figura dell'educatore professionale ha un ruolo e una funzione poco conosciuta, forse perché é da relativamente poco tempo che la sua formazione é stata meglio definita. Prima i corsi erano regionali e quindi poco

conosciuti. Forse é la professione piú regolarizzata a livello lavorativo ; questa nebulosità dipende forse dalla scarsa importanza data all'educazione e dallo scarso riconoscimento che é un ambito di lavoro molto complesso.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Inizialmente avevo un'idea un po' vaga : l'educatore mi sembrava una figura i cui confini non erano ben precisi, come se fosse un misto tra uno psicologo, un operatore socio-sanitario o qualche altra figura dell'ambito sociale. Ora mi sono piú chiari gli ambiti d'intervento e le modalità in cui opera.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Abbiamo interesse nello stabilire relazioni, tendiamo ad aiutarci e ad essere solidali fra di noi, a svolgere attività parallele all'università in contesti relazionali.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

La base comune dovrebbe essere l'interesse per il benessere della persona. Le assistenti sociali hanno un approccio piú distaccato, piú legati a questioni burocratiche. Gli educatori socioculturali non trattano con persone in situazione di disagio. Gli infermieri sono meno legati alla persona singola.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

E' uno sguardo di una persona piú esperta, che ti illumina su alcune questioni, ti fa porre domande, ti porta a riflettere.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

E' un ottimo modo per giungere al momento del lavoro piú preparati, un pochino piú esperti. Svolgere un'attività pratica é importante non solo per questo, ma ti porta anche a riflessioni su te stesso o a voler approfondire aspetti teorici che servono per il lavoro in un certo servizio.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Non ha un'immagine chiara, a volte non ne ha mai sentito parlare. Semplicemente questo.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Risposta cinque.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Non ho idea di come venga svolto il lavoro d'educatore negli altri paesi quindi non posso rispondere alla domanda. In ogni caso, il mestiere é basato sulla comprensione della persona e se non se conosce la cultura ed il contesto di vita, la comprensione é sicuro limitata o impossibile.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Non conosco come sia articolato il percorso formativo e come operino gli educatori negli altri paesi, ma penso che siano diversi. Ora non si può parlare d'una « identità professionale europea », ma non vedo il motivo di crearla. L'importante é confrontarsi con altri paesi e capire cosa di buono si può prendere.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.8 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 18 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Diploma di terza media, diploma di liceo socio-psico-pedagogico. Non ho ancora esperienze nel settore socio-sanitario.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho scelto di diventare educatore professionale perché il mondo « degli ultimi » mi affascina. Sono una persona che ha imparato a diventare ottimista solo dopo aver vissuto momenti in cui vedevo « tutto nero » e mi piace l'idea di poter pensare di credere nelle capacità di quei soggetti a cui la società non offre molte possibilità. Mi piacerebbe pensare ad un mondo più aperto e flessibile e qual miglior modo del diventare educatore ?

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale? Quale?

Un orientamento che ci è stato fatto all'ultimo anno di liceo che mi ha messo al corrente dell'esistenza di questo corso universitario di cui non avevo mai sentito parlare. La presentazione del corso e della professione a cui avrebbe condotto mi ha letteralmente rapita.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale? Quali?

Più che da convinzioni direi da esperienze. Non ho mai fatto grandi attività di volontariato a parte qualche mese in oratorio e con gli anziani. Ma come ogni persona vivo tra la gente. Ho visto cari amici e famigliari vivere profondi disagi, senza avere strumenti e conoscenze per poterli supportare. La mia vita è sempre stata circondata da un'aura di « anormalità » che credo mi abbia condotto fino a qui. Credo che sì, forse in questo senso dal punto di vista morale ; ci debbano essere opportunità di supporto non solo per quelli che già vivono uno stato di benessere, ma soprattutto per quelli che vivono un certo malessere.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

L'educatore professionale è una figura che mette a disposizione tutta la sua competenza, la sua creatività, la sua fiducia all'altro, ponendo le basi per attivare un intervento che tenga conto dei bisogni dell'utenza. Spesso si scontra con fallimenti e frustrazioni costanti, ma questa è proprio la sfida che rende, a mio parere, la sua professione « grande » e degna di ammirazione.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Flessibile (perché non posso credere che le strategie che io utilizzerei per raggiungere un obiettivo siano valide anche per gli altri) ; aperto (non barricato dentro la « prigione » del pregiudizio e del senso comune) ; creativo (i fallimenti lo portano a dover continuamente a mettersi in discussione) ; ambivalente (deve essere sia presente che assente nella vita).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

La società odierna sta vivendo un profondo momento di crisi, che dall'aspetto economico slitta sino a quello psicologico e sociale, senza tuttavia avere gli strumenti per poterlo gestire. Un educatore è proprio quello strumento, su cui si dovrebbe investire, per tentare di migliorare le condizioni di vita dell'altro e per ridurre quel disagio che ora, come a macchia d'olio, si

sta diffondendo ovunque, puntando soprattutto sulla prevenzione piuttosto che sulla cura.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Più che a partire dalla disciplina studiata, dal tirocinio (mappatura del servizio, conoscenza dell'educatore al loro interno) direi d'aver compreso innanzitutto un mondo di sbocchi lavorativi di cui non ero al corrente (per l'educatore il rischio del born-out in una professione di questo tipo, l'importanza dall'astensione dal giudizio, la questione del basso stipendio, di cui personalmente non mi importa) e della scarsa conoscenza e considerazione della società.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Naturalmente, non tutti sono caratterialmente simili. In alcuni miei compagni percepisco un'arroganza e un tentativo di primeggiare che mi chiedo quanto possa valere in un lavoro fatto attraverso l'équipe. Forse punti di contatto potrebbero essere una maggiore sensibilità rispetto a certe problematiche, il desiderio di aiutare gli ultimi (per quanto possibile) , la disponibilità, il piacere provato dal contatto relazionale e, per quanto possa essere banale, anche il modo di abbigliarsi ; qui nessuno dà eccessiva importanza al modo di presentarsi fisicamente, quanto più quella di mostrare i propri valori, le proprie idee e tutto quello che difficilmente può essere rilevato tramite osservazione.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Credo siano : la curiosità (scoprire storie nuove), il piacere della sfida (avere a che fare con un certo tipo di utenza), la motivazione, il rischio di esaurimento emotivo, la capacità di relazionarsi con l'altro. I punti di distacco : la formazione (quella dell'educatore mi pare essere a trecentosessanta gradi), un maggior confronto con la quotidianità da parte dell'educatore, differenti aspettative, differenti gratificazioni.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Credo sia soprattutto importante per imparare a gestire le proprie emozioni, le proprie insicurezze, i propri timori. Potrebbe essere soprattutto valido per imparare a lavorare sul distacco tra vita privata e vita lavorativa, che rimane un punto critico del lavoro dell'educatore, in cui la differenziazione tra i due aspetti é critica visto che si lavora nella quotidianità.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Credo sia fondamentale alternare il sapere al saper fare in quanto i due aspetti si sostengono vicendevolmente, dando forza all'uno o all'altro. Non posso pensare di strutturare progetti educativi senza aver mai appreso delle nozioni in merito, né di poter assimilare nozioni finì a sé stesse. Credo sia proprio il bello di questo corso di laurea. Tirocinio e formazione sono qui abbastanza bilanciati, per quanto entrambi comportino impegni non indifferenti che é difficile, stancante, riuscire a conciliare.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

L'educatore professionale nella società contemporanea é : « Chi ? L'educatore professionale » (uno sconosciuto) ; « quello che fa il baby-sitter » ; « quello che imbecca gli anziani ».

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'identità professionale é guidata da profonde motivazioni e valori. E' una professione che crea un'ottima commistione tra conoscenza e abilità, che supporta l'altro senza tuttavia sostituirsi ad esso. L'educatore privilegia l'autonomia e ogni margine di miglioramento della persona ; egli lavora tramite la strutturazione di piccoli obiettivi, pur rendendo conto della scientificità dei progetti che li definiscono e di finalità non verificabili.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Non saprei rispondere. Non so come lavorano negli altri paesi ; di sicuro si dovrebbe far più leva sull'apprendimento della lingua, che viene qui a mancare. Al di là di questo, credo che quella stessa flessibilità che viene a caratterizzare l'educatore italiano possa essere proprio il punto di partenza per essere disposti ad applicarsi anche in contesti diversi.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Perche no ! Ogni educatore dovrebbe comunque formarsi continuamente, indipendentemente dal fatto che sia in Italia o in altri paesi europei. Attraverso la formazione e l'analisi della realtà in cui opera l'educatore arriva a studiare e a comprendere i bisogni dell'utenza e sulla base di ciò a progettare.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.9 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 20 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Ho conseguito un diploma di maturità classica. Non ho avuto esperienze nel settore socio-sanitario.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho scelto questo corso perché, dopo qualche esperienza di animazione in parrocchia, ho scoperto di amare i lavori a contatto con le persone e amo conoscere le differenze di ogni persona, la bellezza di ognuno. Inoltre mi piacerebbe unire questo lavoro ad una mia passione: la musica; io suono il violino e mi piacerebbe unire questa competenza al lavoro di educatore.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Non ho un'occasione particolare, ma tutto il percorso fatto in Azione Cattolica per diventare educatrice e i diversi anni passati a fare l'animatrice in parrocchia.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Non ho un'occasione particolare, ma tutto il percorso fatto in Azione Cattolica per diventare educatrice e i diversi anni passati a fare l'animatrice in parrocchia.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

L'educatore professionale è colui che sta accanto a persone che vivono situazioni difficili, spesso definiti « problemi per la società », e aiuta queste persone ad appropriarsi della propria dignità, della propria vita, della propria autonomia.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale? Perché queste parole ?

Carattere forte (ci vuole forza e sicurezza per confrontarsi con situazioni difficili) ; ascolto (non bisogna porsi come insegnanti cercando di insegnare a vivere, ma piuttosto saper ascoltare ciò che l'altro ci chiede) ; empatia (capendo ciò che l'altro prova sarà più facile aiutarlo) ; sorriso (è il primo passo per raggiungere, far raggiungere la felicità).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

La funzione dell'educatore oggi è sicuramente di tipo politico, nel senso che deve creare in ogni persona la consapevolezza e la coscienza di essere cittadini e di avere per questo dei diritti, in qualsiasi condizione ci si trovi.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Non conoscendo nessun educatore professionale avevo le idee molto chiare : pensavo soltanto che fosse una figura educativa che lavora con persone disabili, incarcerate o comunque in luoghi e condizioni difficili. La mia rappresentazione del lavoro si è ampliata, ma soprattutto si è concretizzata facendo tirocinio e vedendo alcuni luoghi in cui potrei andare a lavorare.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Con alcuni condivido la precedente esperienza di educatore parrocchiale. Credo di condividere con tutti la curiosità di conoscere le persone e il desiderio di cambiare la situazione socio-sanitaria attuale.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Credo che l'educatore sia una figura professionale più « aperta » rispetto alle altre perché può lavorare in contesti molto diversi tra loro (a differenza degli altri operatori). L'educatore dovrebbe avere una scientificità che unisca la sua professione alle altre (scrivere riguardo alla professione, formarsi costantemente...).

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Avendo più esperienza, i tutor possono darmi consigli e farmi presente la situazione attuale, in modo che io possa capire cosa vorrei fare, in che ambiente vorrei mettermi alla prova. Il loro stesso esempi, la loro testimonianza mi dà delle idee su chi vorrei o non vorrei diventare.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio?

Non risponde.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Secondo me ci sono due visioni principali. La prima è quella di chi ci vede come delle persone « buone », che fanno del bene. La seconda è la visione di chi ci vede come delle « vittime sacrificali » che vanno a fare il lavoro che nessuno vuole fare. Credo che pochissimi conoscano davvero il nostro lavoro.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Avere un'identità professionale penso che voglia dire innanzitutto dare dignità al lavoro dell'educatore, farsi conoscere e far conoscere la professione, dare scientificità e valore a ciò che facciamo o faremo.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Penso che l'educatore debba essere in grado di lavorare in tutta Europa ma, per ora, per la formazione ricevuta in questo primo anno, non credo di essere in grado perché non conosco le situazioni politiche e le scelte degli stati che ne fanno parte.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Ora come ora non credo ; non penso che gli educatori facciano le stesse cose in tutta Europa e, sinceramente, non conosco le diverse situazioni. Penso che possa essere possibile in un futuro (anche molto prossimo) mettendo in contatto le varie realtà e dando più dignità alla professione stessa.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.10 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 19 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Ho il diploma al liceo socio-psico-pedagogico. Non ho esperienze in ambito socio-sanitario se non quelle di animatrice nella mia parrocchia.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Perché ero interessata alla figura dell'educatore e in più mi piacerebbe lavorare in un ambito più sanitario come la psichiatria. Penso che questa facoltà mi possa fornire una larga formazione in molti ambiti: educativo, psicologico e medico.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Mia nonna era malata di Alzheimer e ho sempre notato la grande difficoltà per noi familiari e per chiunque non fosse professionista nell'entrare in relazione con lei e non farle pesare la malattia più di quanto già lo fosse. Per questo mi piacerebbe molto acquisire maggiore sensibilità nei confronti delle persone in difficoltà.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Sicuramente da convinzioni morali : dalla mia elevata sensibilità, dalla mia disponibilità nei confronti degli altri e in particolare dei più bisognosi. Non mi interessano le opinioni politiche perché credo che ognuno possa avere le sue idee e i suoi stili di vita indipendentemente dalla professione che fa.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

L'educatore professionale deve essere una persona dotata di grande umanità, che può dare un aiuto a quelli che sono i medici, che spesso si dimenticano e sottovalutano il lato umano del loro mestiere.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Deve essere coinvolgente : le persone in difficoltà spesso sono un poco diffidenti nei confronti di chi vuole aiutarli. Devono quindi coinvolgere con inventiva, con pazienza e con professionalità.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Nella società odierna il ruolo dell'educatore sembra poter essere facilmente sostituibile da altre figure quali i volontari, medici, infermieri. Ma in realtà la sua funzione gli consente di elaborare progetti di aiuto e sostegno alle persone che nessun altro può fare.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Prima avevo in mente principalmente la figura di educatore socioculturale, che lavora sul territorio con gruppi di bambini e giovani per favorire l'integrazione. Ora ho scoperto che sono molti gli ambiti in cui può intervenire : psichiatria, disabili, minori, senza dimora...

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

I punti in comune sono l'allegria, la sensibilità, la voglia di mettersi in gioco, di non arrendersi. La speranza che deve essere l'ultima a morire di fronte ad ogni difficoltà.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Secondo me gli educatori professionali acquisiscono capacità e competenze che gli permettono di svolgere il loro mestiere con metodi vari e personalizzabili. Credo che le altre figure possiedano programmi precisi di intervento, più rigidi.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

E' fondamentale lo sguardo dei tutor professionali perché si tratta di un mestiere che deve costruire con continuità rispetto al passato; é importante sapere quali sono le problematiche e le aspettative del passato e rapportarle a quelle del presente.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Sicuramente non serve imparare le cose sul piano teorico se poi non le si mette in pratica. La formazione tecnica é una piccola parte che deve essere adattata alle richieste del mondo del lavoro. Il tirocinio é un'esperienza importante della formazione, forse più grande della formazione teorica.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Molti non sanno chi é l'educatore professionale, in cosa si differenzia da un educatore socio-culturale o un infermiere. Molti credono che il lavoro che può svolgere possa essere effettuato da ogni persona comune.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Occorre una vera e propria identità, non una semplice formazione. L'identità comprende al suo interno ciò che ho appreso e ciò che di mio voglio mettere in gioco nella mia professione.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Secondo me si perché siamo tutti esseri umani, accomunati da emozioni, difficoltà, esperienze di vita simili. Sicuramente richiede uno sforzo il fatto di lavorare in un altro paese perché bisogna adattarsi alle problematiche e alle diverse abitudini.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale? Giustifichi la sua risposta per favore.

Sicuramente si può parlare di un'identità professionale europea, perché gli educatori condividono uno stile di vita, che sicuramente non cambia da un paese all'altro.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.11 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | H | 22 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Ho il diploma in un istituto professionale, sono diplomato tecnico grafico pubblicitario. Ho una piccola esperienza come educatore in un centro estivo e ho svolto una settimana di prova presso un centro diurno per disabili.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho scelto di diventare educatore perché da diversi anni svolgo attività di volontariato presso un'associazione che prepara ragazzi disabili per le special olympics; dopo un anno di scienze dell'educazione ho cambiato corso su consiglio del centro diurno in cui ho fatto la settimana di prova perché più adatto per lavorare nel campo educativo.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Conoscere gli atleti della mia associazione, in particolare un ragazzo problematico con cui ho instaurato un rapporto speciale.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Sì, sono politicamente orientato verso la sinistra più radicale, per cui voglio aiutare chi ha bisogno restituendo loro anche diritti che hanno in qualche modo perso per una questione ideologica e morale.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

L'educatore professionale è colui che aiuta chi ha bisogno ma senza oggettivare la persona come potrebbe fare un medico ma sostenendo la persona e aiutarla standole accanto e indirizzandola verso la realizzazione di sé stesso che non conosceva per la malattia o per la sua situazione di crisi.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Solidale, perché bisogna essere solidali con gli utenti ; ideologico, perché chi fa l'educatore secondo me lo fa per scelta, di sicuro non per il guadagno ; sottovalutato, perché nella società odierna l'educatore è visto soltanto come l'accompagnatore che aiuta i poveretti ; trasformista, perché è un mestiere che varia continuamente.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Nella società odierna l'educatore viene considerato molto poco, è l'accompagnatore del poveretto o che aiuta i tossici che si sono cercati la propria situazione e andrebbero lasciati perdere. Il fatto che siamo sottovalutati è sottolineato dai finanziamenti delle regioni che sono pressoché azzerati.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Prima di entrare in formazione avevo bene o male la stessa rappresentazione che ho oggi, ovvero l'educatore è preparato in

ambito « teorico » ma anche pratico, essere educatori non significa avere la ricetta intasca per ogni situazione ma avere una sensibilità tale da cogliere i problemi della persona e trovare un modo per aiutarla.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Credo che tutti noi siamo sensibili ai problemi delle persone, pronti ad aiutare chi é in difficoltà e a mettersi in gioco.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Secondo me l'educatore nei confronti di assistenti sociali e psicologi si sporca di più le mani e non si limita alla cartella clinica ma conosce di più la persona, vive con la persona anche momenti di quotidianità e non solo colloqui. Con l'infermiere la principale differenza é che l'educatore vive non solo la patologia ma anche con la persona. L'infermiere a volte tende a oggettivare. Con i socioculturali la differenza é che la loro formazione li induce a essere più pratici.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Aiuta per vedere le cose da altri punti di vista, soprattutto da persone che hanno lavorato dove in futuro vorrei lavorare io e quindi sanno come indirizzarci verso la strada più giusta ma senza dire cosa é giusto o sbagliato ma aiutandoci a capire quali sono le varie strade e a scegliere quella che ci sembra più adatta.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Secondo me é indispensabile che ci sia una parte teorica che ci dia le basi ma é ancora più importante il lato pratico perché non vivendo certe situazioni non puoi sapere come reagirai e cosa farebbe un'altra persona al tuo posto. L'educatore non é un mestiere semplice é quindi fondamentale conoscere e conoscersi prima di iniziare a lavorare nel vero senso della parola.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Non credo ci sia un'immagine ben definita dell'educatore nella nostra società, credo che chi non abbia a che fare direttamente con un educatore non sappia in cosa consiste il lavoro dell'educatore che viene collegato a quello dell'infermiere, accompagnatore o maestro.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

E' l'insieme delle nozioni apparse attraverso lo studio e il tirocinio insieme a quello che sono io nella mia identità, nelle mie scelte e nelle mie peculiarità.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Secondo da un punto di vista professionale potrei avere le competenze per lavorare in altri paesi, ma prima dovrei fare un lavoro di studio della cultura e della società in cui andrei a lavorare. Lavorando a stretto contatto con le persone é indispensabile poter capire e conoscere chi mi sta accanto.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Secondo me non si può parlare di una « identità professionale europea » come non si può parlare di una « identità professionale in Italia ». Ognuno é diverso e non trattandosi di un lavoro tecnico ma di un lavoro dove si trova molto della personalità dell'educatore e quindi ognuno ha una propria identità professionale.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.12 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 22 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Sono diplomata al liceo delle scienze sociali (diploma di maturità magistrale). Non ho esperienze professionali significative nel settore socio-sanitario.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

E' un lavoro inerente ai miei precedenti studi che ho intrapreso perché diventare educatore é una cosa per cui mi sento adatta. Ho sempre avuto le idee chiare, infatti ho scelto il mio liceo e questo corso di laurea sulla base di questa idea e di questa strada che volevo percorrere.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Ho avuto conferma che la strada che ho intrapreso é quella giusta quando, al liceo, ho avuto la possibilità di organizzare delle attività di fisica adattata con gli utenti di un centro diurno. Mi sono sentita appagata lavorando con loro e per loro.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale é dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Non direi. Mi piace stare con le persone e aiutarle, se posso. E' una parte del mio carattere, nessuno mi ha spinto verso questo lavoro o altro. E' una cosa che voglio fare e basta. Potrebbe sembrare banale, ma non saprei come spiegarlo in un altro modo.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Confrontandomi con alcuni educatori ho capito che é un lavoro difficile, poco riconosciuto e tanti altri aspetti negativi. Ma ho capito anche che se non ci si lascia spaventare da questi aspetti é un lavoro molto ricco, vario, appagante in certi casi e che dà la possibilità di arricchire la propria persona.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Prevenzione e aiuto (in quanto dal punto di vista pratico é questo che l'educatore fa) ; autonomia (credo che l'educatore debba aiutare l'utenza ad essere autonoma. Se la persona ha bisogno per tutta la vita dell'educatore che lo sostiene, forse l'intervento educativo non é riuscito); volontà (di continuare nonostante le possibili delusioni).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Nessuna risposta.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se sì, in cosa ?

Ho esplicitato la mia rappresentazione rispondendo alla domanda sei. Questa idea non é cambiata, o almeno non per ora. Sono solo al primo anno, credo di avere ancora molte cose da scoprire ancora su questa professione.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Credo la voglia di aiutare e di conoscere le persone e la realtà che ci sta intorno. Lavorare per qualcosa di buono.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Non ho una risposta a questa domanda, poiché non avuto la possibilità di confrontarmi pienamente con tali figure o con persone che hanno intrapreso questa strada.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Non per sminuire la mia tutor, che considero molto competente, ma credo che il tirocinio come é organizzato per noi del primo anno serve a poco, quindi non credo che contribuisca molto.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Credo che questa articolazione non mi renderà una vera e propria educatrice, avrò le competenze teoriche ma non quelle concrete, che acquisterò con l'esperienza lavorativa vera e propria.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Credo che la società contemporanea non abbia ben chiaro il ruolo e l'importanza degli educatori, limitandosi a definirci come quella figura che « assiste le persone».

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Definirei identità professionale tutte quelle caratteristiche (caratteriali, di formazione, motivazionali) che accomunano tutti gli educatori.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

In verità non lo so, non mi sono mai posta la domanda. Diciamo che lo spero, ma non ne sono sicura che il mio titolo, per quanto valido, sia accettato nel caso dovessi trasferirmi.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Non ne sono sicura, ma penso (e spero) di sì, sarebbe confortante sapere che abbiamo tutti un'idea e un fine comune.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.13 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | H | 19 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Sono diplomato artistico e musicale. Non ho esperienze professionali nel campo perché non ho ancora avuto modo di lavorare all'interno di una vera realtà, soprattutto di questo tipo.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Perché ho sempre fatto l'animatore e ho un'esperienza di vita come figlio di casa-famiglia, quindi sono sempre stato a contatto quotidiano con realtà educative e con persone che richiedevano una famiglia e un bisogno quotidiano di aiuto, questo aspetto mi è sempre piaciuto.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Un evento in particolare no, direi semplicemente la mia vita e il divertimento e la bellezza che vedo nell'aiutare o per divertire qualcuno che sente questo profondo bisogno, chi ha semplicemente bisogno di compagnia.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

D'ordine morale sicuramente, perché trovo che oggi sia più necessario permettere a tutti di vivere in modo dignitoso, donando soprattutto all'altro capacità e impegno che per determinati motivi mancano. Convinzioni politiche perché è un dovere verso la società dare a tutti la stessa possibilità. Infine anche culturale perché la mia famiglia mi ha passato da sempre queste idee di condivisione e reciprocità.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Un mestiere nuovo, rigeneratore, bi-laterale non solo per sé ma soprattutto per gli altri, difficile, fondamentale, creativo e sociale.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Relazione (perché non si è mai soli ma sempre in relazione con qualcuno); parità (mettere a pari livello di dignità e importanza la persona con cui si lavora); creatività (deve saper fare e creare le situazioni, le soluzioni, le idee), fiducia (deve essere capace di dare fiducia all'altro e di rendersi affidabile).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Ha un ruolo di cambiamento, deve generare idee e fare nuove proposte per migliorare la vita delle persone tutte, non solo quelle in difficoltà. E deve farsi sentire senza farsi sopraffare chi vuole mettere nel buio il ruolo educativo.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Avevo una rappresentazione meno teorica e più pratica di come la sto scoprendo, ma venendo a conoscenza dell'importanza di tutta questa teoria per una buona riuscita del proprio rapporto di scambio e crescita con l'altro.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Penso di avere tanta voglia di mettermi in gioco, di non nascondersi dietro la pessima maschera che la realtà dà a tantissime persone di cui si occupa l'educatore, ma soprattutto si condivide la voglia di fare e cambiare qualcosa.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

L'importanza che si dà alla persona che si ha davanti che non é solo un oggetto che passa e va, ma un soggetto, una persona che si fida e si affida a te.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Contribuire attraverso le sue conoscenze e esperienze a comportarsi davanti a qualcosa di nuovo in un determinato modo, per ampliare le nostre competenze a partire da nozioni sulla pratica.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Apporterà sicuramente una maggiore consapevolezza nel modo di comportarsi e di inserirsi in una determinata situazione e nel modo di approcciarsi a un problema con basi giuste per affrontare una volta usciti dall'università e immergersi nel mondo lavorativo.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

L'immagine é quella di un maestro di scuola, oppure di un volontario che ha qualcosa di strano ed eticamente corretto, visione distorta di quello che realmente é il ruolo dell'educatore professionale nella società.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'identità professionale credo permetta appunto di identificare le competenze buone ed efficaci che il corso deve portare alla persona. L'identità vista dall'esterno, da chi vuole comprendere la qualità del corso che svolge quella persona.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Penso di sì, a parte la conoscenza linguistica penso che possa darmi la giusta conoscenza per avvicinarmi a questo lavoro anche in paesi esterni.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Secondo me non ancora, anche se non ho molta conoscenza sui metodi utilizzati negli altri paesi in questo ambito, credo che non sia ben integrato in Europa questa figura e le idee che si hanno di essa all'interno dei paesi.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.14 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | H | 21 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Sono diplomato in scienze sociali. Non ho esperienze nel settore.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Perché credo fermamente nell'importanza del lavoro educativo, nel dover aiutare gli altri e nel farlo in modo legittimo e scientifico. Sono affascinato dalle persone e dai loro comportamenti, sono contento di poterle aiutare e so che aiutando loro aiuto anche la società.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Probabilmente già la scuola che ho frequentato mi ha indirizzato verso il sociale. In particolare è stata mia sorella che mi ha consigliato di fare questa scuola. Se devo individuare un momento della mia vita che mi ha fortemente pregiudicato la mia scelta è stata quando ho fatto l'animatore alle superiori.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Penso che a livello consapevole ci siano sicuramente dei fattori culturali che la determinano. A livello politico no sicuramente mentre a livello morale è il fatto di aiutare gli altri e la società e prima di tutto me stesso a creare un'armonia in più nel nostro piccolo mondo.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Difficile e pesante dal punto di vista psicologico ma gratificante sotto alcuni aspetti.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Scientificità (perché se non ci fosse dei volontari e basta o dei badanti) ; convinzione (sicuro di quello che faccio); calma (alcuni risultati bisogna aspettare per vederli), sorriso (perché è ciò che bisogna portare e ciò a cui si deve puntare sempre).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Il ruolo è quello di una persona che abbia un sapere oggettivo legato all'educazione e al trasmettere agli altri e che accompagni il disagio verso il miglioramento.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

La rappresentazione che avevo prima non é cambiata ed era quella di una professione che stesse a contatto con il disagio lavorando sull'altro ma in particolare su sé stesso.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Le idee di fondo sono pressoché le stesse e c'è qualcosa che ci lega tutti quanti; tutti quanti siamo o cerchiamo di essere di mente aperta, tolleranti, rispettosi e vogliosi di metterci in gioco, so che posso contare su di loro.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Rispetto a psicologi e infermieri sicuramente una formazione diversa : i primi sono più teorici, i secondi molto più pratici. Mi definirei quasi una via di mezzo come educatore rispetto agli altri mestieri ; ora tutti quanti prendiamo un pochino da loro, siamo un riassunto delle loro caratteristiche.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Nell'aiuto che ci danno con la loro esperienza che é importante poiché non ti fa sentire solo e ti dà la possibilità di capire dove hai sbagliato in un ambiente che possiamo definire controllato.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Sono un sostenitore della teoria solo in funzione della pratica. Sono convinto che ci sia troppa teoria (molto inutile la maggior parte). Comunque potrà apportare sicuramente una maggiore consapevolezza e scientificità.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Per me la società ci vede come dei « badanti sociali » e come degli animatori, come se il nostro mestiere possa farlo e senza dover studiare.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'essere consapevoli della propria professionalità. La coerenza con ciò che si fa e ciò che si ha studiato. Sapere cosa sono i miei doveri e i miei diritti nel mio mestiere.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Penso di sì se non per la barriera linguistica, sennoché penso che sia facilmente superabile questo punto ; perché credo che gli strumenti che ho la possibilità di acquisire qui siano gli stessi che mi servono all'estero nel mio mestiere. E poi i disagi sono internazionali. Io personalmente vorrei lavorare all'estero.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Penso di sì e penso che dovrebbe essere così come lo é con le altre figure professionali (psicologo, medico, psichiatra). Perché l'educatore svolge un mestiere che comporta una certa scientificità e esperienza che deve essere condivisa e tutelata a livello.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.15 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | H | 22 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Maturità scientifica, non ho nessuna esperienza professionale socio-sanitaria solo di volontariato con disabili gravi e colonie estive.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho deciso questo perché la mia passione è sempre stata quella di fare volontariato con disabili e bambini e ho voluto tradurre questa mia passione in professione cercando di migliorarmi.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Sì, quando facevo volontariato, ho conosciuto un operatore socio-sanitario che mi ha rivelato come i suoi sforzi compiuti durante l'anno per rendere più autonomi i disabili venivano vanificati da interventi puramente assistenzialisti, mi sono appassionato alla vicenda, ho chiesto informazioni ed evidentemente il suo lavoro era più da educatore che da operatore socio-sanitario.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

E' dettata da convinzioni di ordine morale in quanto, seppur non credente, sono stato cresciuto in seguendo una morale molto cattolica che mi ha influenzato nell'agire in favore dei più fragili. E' anche di ordine culturale perché non c'è nulla che mi disgusta di più che le prevaricazioni dei più forti sui deboli, cosa che ci insegna la storia, per cui son qui per cercare di far valere i diritti di tutti.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Lo definirei come mestiere tra i più difficili in assoluto, stento a vederlo in ottica tecnico scientifica, lo vedo più come un'arte per cui puoi essere portato o meno, non tutto si può imparare; spero di essere « un artista »...

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Sostenitore (perché sorregge nei momenti di più buia difficoltà) ; autorevolezza (devi essere credibile nei modo e nelle azioni, altrimenti nessuno ti ascolterà) ; rompiscatole (istiga i ragazzi a darsi da fare anche contro la loro voglia) ; esempio (deve essere il primo a far vedere che è possibile vivere e essere autonomo e coerente).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

L'educatore oggi è il « paladino » dei diritti dei più fragili, ed è colui che mediante l'aiuto alla conquista dei diritti cerca di rendere autonomi gli altri. Direi che ha un ruolo cardine di legante sociale sul quale potrebbe poggiarsi la « rinascita » della società.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Pensavo a questa professione in un'ottica più assistenzialista, la vedevo come un fare volontariato come ero abituato io, ma pagato. Ora mi rendo conto della maggiore responsabilità che ho sulle spalle quindi della maggior bellezza di questo mestiere.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Credo che i più abbiano un senso civico e della giustizia spiccato. Ci riterrei molto rispettosi dell'altro, qualsiasi sia la sua condizione. La voglia di fare quasi utopistica ci accomuna, anche se poi spesso ci abbandoniamo alla realtà. Siamo anche piuttosto generosi, positivi, rumorosi e agitati rispetto agli altri studenti dell'università e originali rispetto alla massa.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

La propensione ad aiutare chi é in difficoltà credo che stia alla base di ogni professione simile. Non ci fosse questa sarebbe davvero triste (spesso purtroppo capita che lo si faccia per ragioni estrinseche, quali i soldi) e non si farebbe bene il proprio mestiere.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Installano in noi gocce d'esperienza, sapienza (chi più chi meno). Vedo in alcuni di loro la scintilla della voglia di fare e questa mi spinge a migliorarmi ed a eguagliarli. Ci sanno dare, alcuni, anche quella malizia necessaria per guardare al mondo in maniera critica.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Sono un poco scettico ma spero di sbagliarmi. Credo che comunque certe nozioni siano necessarie, altre non altrettanto, ma mi abituo ad andare avanti e a scontrarmi con realtà che non ritengo giuste ma che devo comunque affrontare.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Un fantasma. Nessuno sa cosa sia, o quasi. Poi quando inizi a spiegare cosa faresti ti guardano con quella ammirazione falsa del tipo « bravo che lo fai, ma chi te lo fa fare, sei proprio scemo ». Altri ci ammirano sinceramente ma ci considerano un poco strani. Non hanno tutti i torti.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

E' un qualcosa che aiuta a rendere la professione in merito riconosciuta, da prestigio e popolarità intesa come maggiore conoscenza. Aiuta anche i professionisti a sentirsi parte di qualcosa di concreto e non a sentirsi solo.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Una probabile scelta é di provare in Francia anche se credo che nei servizi vi si ha una diversa mentalità (che varia anche da università a università qui in Italia). La mia paura é di non essere all'altezza con la padronanza della lingua e la diversa strutturazione sociale. Sono un poco scettico anche in questo.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Non esiste quasi un'identità professionale italiana, vedo dura ad oggi parlare di identità europea. Come in molti altri ambiti d'altronde, non escludo che con un lavoro di ricerca e formazione mirati si possa finalmente parlarne in futuro.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.16 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | H | 40 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Maturità industriale. Non ho esperienze.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Perché mi piace aiutare persone a disagio.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Ragazzo con disturbi mentali che abita nel mio quartiere.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Morale, aiutare l'altro fa bene anche a me stesso.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Consiste soprattutto nell'aiutare l'altro, anche se è molto difficile.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Relazione, empatia, cambiamento, umiltà.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

La funzione principale è quella di aiutare delle persone bisognose a vivere una vita soddisfacente.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Non è cambiata.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Essere di aiuto alla comunità.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

E' comune aiutare l'altro, ma la differenza principale sta che l'educatore è presente nella vita quotidiana dell'utente e non nell'incontro occasionale.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

L'aiutarti nell'averne una visione più ampia della situazione e il non farti contagiare troppo emotivamente.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Possibilità di ampliare la visione di realtà sconosciute.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Una persona specializzata nell'aiuto all'altro.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

A definire l'identità professionale sono le competenze, le conoscenze e le capacità dell'individuo.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Non credo sia sufficiente.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Non vi è identità dell'educatore neanche all'interno di questo paese, figuriamoci in tutta Europa.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.17 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 21 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Maturità scientifica. Non ho esperienze.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Per il rapporto che si instaura con l'altro. Ciò che si riceve dall'altro, per quello che ci sembra essere un piccolo gesto, è più di quanto in realtà non si è dato. La possibilità di apprendere dall'altro e la sensazione di poter essere utili in qualche modo.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

L'esperienza di alcuni mesi presso un'associazione che si occupava di bambini che hanno conosciuto la malattia. In questa occasione ho avuto modo di conoscere diverse storie e di vedere concretamente degli educatori al lavoro.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Credo che la mia scelta sia dipesa in larga parte dalla cultura familiare che mi è stata trasmessa. In particolare, l'apertura nel confronto dell'altro, l'ascolto e il rispetto delle idee e del vissuto altrui, il mettersi a disposizione dell'altro, partendo dall'idea che abbiamo tutti pari diritti.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Credo che il mestiere dell'educatore professionale sia arricchente. L'incontro con l'altro permette un accrescimento personale notevole dovuto al continuo confronto con la realtà. Tuttavia credo che pur essendo stimolante possa esporre continuamente l'operatore a sfide non sempre facili da superare e che per questo richieda una buona conoscenza di sé e un costante lavoro sulla propria persona.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Relazione empatica (legame fondamentale, basato sulla fiducia, dal quale si può partire a lavorare insieme. Ascolto (fondamentale per cogliere i bisogni dell'altro). Riflessione (sulle problematiche portate all'altro, su di sé e le proprie reazioni sul contesto). Autonomia (ciò a cui dovrebbe puntare l'intervento educativo è appunto l'indipendenza dall'educatore, la capacità di riprendere in mano le redini della propria vita).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Credo che l'educatore dovrebbe mirare alla costruzione di supporti da lui indipendenti, come una rete di automutuo aiuto, che permettano alle persone di superare i pregiudizi e sostenersi vicendevolmente, migliorando il clima emotivo e riducendo tensioni e malcontento. Ridurre al minimo l'emarginazione aumentando la comprensione e la capacità di assunzione della prospettiva altrui.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Prima di entrare in formazione avevo una conoscenza molto più limitata degli ambiti lavorativi di tale figura. Ma in linea generale conoscevo le sue mansioni e funzioni. Il percorso formativo mi é servito a comprendere a pieno la complessità.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Credo che ci accomuni il desiderio di sostenere le persone nel loro percorso intrecciando relazioni con esse. Essere noi stessi strumenti della relazione. Inoltre credo che l'accettazione dell'altro, dei suoi bisogni, della sua diversità e la capacità di ascolto siano un altro punto di incontro.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Tutte queste figure professionali collaborano per assicurare alle persone un livello di benessere. Ognuna di loro ha competenze e ruoli diversi. A differenza delle altre figure professionali l'educatore vive pero la quotidianità delle persone nei suoi ambienti usuali e viene a contatto con le altre figure svolgendo talvolta il ruolo di mediatore.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

I tutor ci aiutino attraverso la loro esperienza ad articolare i nostri saperi teorici e pratici, portando esempi concreti ed illustrandoci strategie utili a farvi fronte, avendo presente criticità e obiettivi guidandoci attraverso le riflessioni di metodo.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Credo che il tirocinio sia effettivamente utile a comprendere quali siano concretamente le mansioni e le competenze di un educatore e quali siano gli ambiti in cui ciascuno di noi può dare il meglio di sé. Comprendere le criticità di ogni ambito e sviluppare strategie utili a farvi fronte.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Credo che la conoscenza in merito a tale figura sia notevolmente ridotta. Fatta eccezione per le persone che vi vengono quotidianamente a contatto o che vi lavorano insieme, la maggior parte della gente confonde questa figura altre quali maestre, assistenti sociali, operatori socio-sanitari o ne ignora l'esistenza.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Un senso di responsabilità nei confronti del ruolo rivestito. Una sorta del senso del dovere e riconoscimento dei propri compiti, funzioni e mansioni a cui dovrebbero corrispondere un riconoscimento di professionalità e diritti dalla parte della società.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Riguardo a lingue straniere e normative internazionali, le nostre conoscenze sono ridotte. Tuttavia quanto appreso negli altri corsi penso ci possa essere utile per avere una panoramica di tutte le realtà in cui un educatore può trovarsi a lavorare.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Credo si potrebbe arrivare a parlare di identità professionale europea solo nel momento in cui fossero definiti in tutta Europa le medesime funzioni, mansioni di responsabilità, ruolo dell'educatore professionale e percorsi di studio unico.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.18 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | H | 37 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Diploma di maturità tecnica, laurea in psicologia clinica e di comunità. Ho lavorato dieci anni in psichiatria (comunità, territorialità, case di cura) ; un anno in comunità di tossicodipendenti ; un anno di servizio civile in comunità di malati di AIDS. Due anni di volontariato con minori extracomunitari ; quattro anni da affidatario per il Comune con adolescenti e disabili mentali non fisici e adolescenti in difficoltà.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Per completare la mia formazione, avendo soprattutto coperto ruoli educativi negli ambiti sopracitati.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

La maturazione di un'attitudine a svolgere questa professione durante i miei anni di lavoro e l'effettiva maggiore disponibilità di impiego nei contesti di lavoro per educatori diversamente dalla scarsa offerta di lavoro per gli psicologi.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Nel corso degli anni, la curiosità e gli interrogativi sviluppati nell'ambito della prima laurea si sono evoluti in desiderio di modificare concretamente i contesti di disagio.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Sono in sintonia con i modelli dell'organizzazione mondiale della sanità in cui la figura dell'educatore è vista come organizzatore degli interventi che sostengono e sviluppano le potenzialità dell'individuo, nel rispetto della soggettività dello stesso e della cultura in cui vive, nonché progettatore di modelli di empowerment di gruppi e società.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Relazione di sostegno (perché l'educatore deve accompagnare e saper lasciare andare, sviluppando progressivamente l'indipendenza). Progettare (perché anche quando egli parte da situazioni non strutturate, sapere dove vuole dirigersi è il suo strumento principale). Valori (perché un educatore che non ha e che non sa difendere i suoi valori nel suo agire non ha fondamenta nel lavoro). Coerenza e cambiamento (essere un esempio per gli altri credo sia importante tanto quanto riconoscere l'alterità; il cambiamento è il lavoro d'educatore).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Pare che la società odierna sia sempre più costituita da soggetti isolati, privi di una rete sociale (spesso già di una rete primaria di riferimento) e progressivamente non aderenti a valori condivisibili e costruttivi. Indagare, studiare e intervenire sui nuclei problematici mantenendo lo sguardo fisso sulla progettualità è il ruolo degli educatori di oggi, certamente non semplice e scontato.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione? Questa rappresentazione è cambiata? Se sì, in cosa?

Prima, soprattutto nel lavoro, l'educatore era colui che portava praticità nel lavoro d'équipe, che non si interrogava molto, ma sapeva cosa far fare agli altri. Oggi ammetto che, a partire dai contenuti didattici, l'educatore non può agire senza interrogarsi e osservare e ascoltare, aspetti di questo lavoro che prima immaginavo più legati alla psicologia.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale?

Vista la mia età, ho alcuni colleghi coetanei con cui condivido sicuramente il background storico, la conoscenza dei servizi e come sia difficile intervenire concretamente per modificare la realtà, quindi un amaro disincanto; tuttavia siamo tutti curiosi e desiderosi di sperimentare ancora, di rivedere tutto il nostro repertorio professionale.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi)? Perché?

Credo che gli obiettivi generici condivisi siano oggi gli stessi e più condivisi tra operatori differenti del sociale, ma oltre ad avere un punto di vista sull'individuo diverso, è proprio la parte operatoria che traccia le differenze: l'infermiere « fa e risolve un problema sanitario », l'assistente sociale « agisce un mandato di legge », lo psicologo « non accompagna il soggetto al di fuori dello studio per cambiare con lui ». Ognuno fa in modo diverso.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale?

Nel mio caso, i tutor sono colleghi educatori che come sempre in questi anni mi riportano gli aspetti operativi con un'attenzione specifica al soggetto, alle sue scelte, al mio dovere di accompagnatore esperto del processo di cambiamento che l'utente sceglie di intraprendere.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio?

In quanto psicologo, e quindi avendo già un sistema organizzato di conoscenze e di valori, la formazione mi porterà a rielaborare e a costruire un nuovo sistema di credenze e di valori e un punto di vista integrato tra i due approcci, decisamente più attento a tutta la complessità dell'individuo; da un punto di vista operativo, sto imparando un metodo di lavoro più articolato e pratico e sistematico, che si addice molto al mio modo di vivere e che sento come punto di forza e coerenza importante per questo lavoro.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale?

L'educatore è visto come « un maestro che educa e che rimprovera, per ristabilire ordine e rispetto ». Peccato che nessuno voglia sentirsi rimproverato, pochi ammettono di dover cambiare e il rispetto è preteso e mai dovuto. L'educatore è spesso visto come un seccatore, che sa cosa bisogna fare e te lo ricorda; un individuo infallibile, che ha delle pratiche da « somministratore ».

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale »?

L'educatore, più di altri professionisti, non può arroccarsi sul sapere, ma deve avere conoscenza di tutto. Come una « pesca », egli deve costruirsi un'identità solida centrale, fatta di metodi, valori, procedure, capacità comunicative e relazionali; poi però deve coltivare l'elasticità e la malleabilità per poterli usare e non usare nei contesti e nei livelli generali di intervento. Sapere e operatività finalizzata sempre al cambiamento e all'empowerment.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Il lavoro dell'educatore inizia con la relazione, che si costruisce sulla comunicazione e l'azione, nel rispetto dei valori condivisi. Pertanto, non sento di essere sufficientemente formato per comunicare efficacemente in un'altra lingua ; inoltre, conoscere usi e costumi di ogni paese é fondamentale per entrare in relazione e sarebbe difficile dall'oggi al domani catapultarsi nello stesso ruolo in un paese diverso. Non é proprio come leggere numeri su un disegno meccanico.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Ho imparato che la progettualità segue principi generali che diventano a mano a mano sempre più specifici per gruppi e collettività sempre più individualizzati. Quindi c'è sicuramente una visione della professione educativa globale che é condivisibile e non vedo alcun motivo per cui, superate le barriere descritte nella domanda precedente, un educatore non possa essere un professionista spendibile in un contesto culturale diverso, anche extraeuropeo. Certo, la sfida é duplice: rendere noto alle grandi organizzazioni che esistono gli educatori professionali (come esistono medici, psicologi e infermieri); avere e formare educatori come “pesche” con un nocciolo duro e forte all'interno (la sua identità) e morbidi e malleabili all'esterno (la sua plasticità professionale).

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.19 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 19 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Diploma di maturità scientifica. Negli anni del liceo ho fatto volontariato facendo compagnia ad una anziana per quattro ore a settimana.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Mi affascina approcciarmi con l'estraneo e con coloro che la società sembra abbandonare. Inoltre voglio ridare i diritti a quelle persone a quelle persone che non credono di averli.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Dopo aver seguito un corso di orientamento per il futuro e dopo l'emergenza Africa con tanti morti e tanti sbarchi a Lampedusa, ho scelto il corso.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Sicuramente morale e culturale perché sono convinta che tutti gli esseri umani devono poter vivere una vita dignitosa. La volontà politica la vedo più degli anni Settanta, con il rifiuto di arruolarsi e andare al servizio sociale.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

E' un mestiere multiforme, perché l'educatore deve poter fare molte mansioni, ma allo stesso tempo è logorante per tutti i vissuti che ci si porta sul lavoro e per quelli che porti a casa.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Multiforme, logorante (vedere risposta precedente), crescita (non fai crescere solo l'utente, ma tu con la varie esperienze cresci personalmente), invisibile (sia perché l'educatore non deve essere sempre presente nella vita dell'utente, sia perché non è riconosciuto).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Il disagio nella nostra società sta aumentando per vari motivi, perciò l'educatore ora come ora è essenziale. Poi questo non viene sempre capito da chi sta in alto. Ora l'educatore dovrebbe avere un ruolo paritario con gli altri sanitari per aiutare tutte queste persone.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

No, avevo cercato di capire la differenza di questo indirizzo con quello di scienze dell'educazione, quindi avevo capito il ruolo dell'educatore professionale in formazione, poi ho approfondito.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Abbiamo tutti delle motivazioni sicuramente morali e siamo propensi alla relazione con gli altri.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Molte differenze con gli educatori socioculturali che faranno solo lavoro di doposcuola o animazione nei musei. Differenze con l'assistente sociale che conosce di più le leggi, come gli psicologi che non sono educatori ma ti aiutano nella psiche. Infermieri, educatori professionali e assistenti sociali ti aiutano sul lato pratico.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Ogni professore o tutor di tirocinio contribuisce con la sua personalità a creare la mia identità professionale. Da ognuno di loro apprendo ciò che più mi piace o mi attira.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Quando lavorerò non sarò una tabula rasa, ma avendo fatto tirocinio saprò come affrontare la varie giornate. Ma allo stesso tempo quando lavorerò, fonderò le mie azioni su un piano teorico.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Tre possibilità: credono che sia del volontariato, che tu sia maestro d'asilo o che tu abbia un animo da missionario.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

E' importante che ogni figura abbia un riconoscimento professionale altrimenti (soprattutto nel nostro campo), si cadrebbe nel volontariato.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Assolutamente no. Non solo perché la mia laurea non é riconosciuta, ma anche perché le varie strutture e interventi sono completamente diversi.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Si potrebbe benissimo fare, basterebbe capire quali sono gli interventi dell'educatore e estenderli a tutta l'Europa.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.20 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 19 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Diploma di maturità scientifica ad indirizzo socio-pedagogico. Sì, ho avuto un'esperienza di stage e poi di volontariato presso una comunità terapeutica per dipendenze da alcol e droga.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

In realtà si può dire sia successo per caso, ho iniziato con lo stage, poi si è presentata l'occasione di volontariato e ho, al momento del test di ingresso, capito che la laurea di un educatore professionale era quella necessaria per lavorare nelle dipendenze. Credo comunque di voler fare un lavoro a contatto con le persone.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Non un evento, credo di essere stata abituata ad aiutare gli altri, anche se l'esperienza di stage mi ha fatto capire di avere una propensione verso questo mestiere.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

E' una scelta morale, come esplicitato nella risposta precedente. Credo anche di carattere culturale, in quanto credo profondamente nella necessità di una figura come l'educatore.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Un mestiere necessario per il supporto delle persone, di grande importanza per la collettività, ma purtroppo una professione che rimane nell'ombra, poco conosciuta e poco remunerata.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Utile, nascosto, indefinito, scelto. Secondo me il mestiere dell'educatore è utile alla società, rimane però nascosto e in secondo piano, il suo ruolo rimane indefinito, non solo per gli altri, ma anche per l'educatore stesso. Infine, credo che sia uno di quei mestieri che va fatto avendolo scelto, senza incertezze.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Il suo ruolo è purtroppo poco definito, ma dovrebbe avere la funzione di fare interventi educativi con la persona in modo che il soggetto sia integrato nella società.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Avevo una visione più semplicistica e poco chiara, solo ora mi rendo conto della complessità e delle difficoltà di questo mestiere.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Sicuramente il pensiero di poter cambiare le cose a livello educativo e l'idea di creare un progetto con la persona e non sulla persona.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Trovo che la formazione dell'educatore sia più completa, poiché comprende sia l'ambito scientifico che quello umanistico, mentre le altre formazioni adottano una visione umanistica o scientifica. Come punto in comune vi é il fatto che tutte queste professioni si rivolgono alle persone.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Sicuramente é un grande aiuto.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

L'integrazione tra teoria e pratica permette, a mio avviso, una formazione più completa e rende meno difficile il primo impatto lavorativo.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

La società non sa assolutamente cosa sia un educatore, tanto meno un educatore professionale. Lo stereotipo é quello che guarda e fa giocare i bambini.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

E' l'insieme delle caratteristiche che definiscono una professione, sia a chi la esercita sia a chi non la esercita.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Sinceramente non lo so.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale » ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Credo che le diverse culture europee non permettano di parlare di identità europea.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.21 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 24 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Diploma di maturità scientifica ad indirizzo linguistico. Ho una laurea triennale in scienze dell'architettura. Le uniche esperienze lavorative sono due anni di doposcuola e di volontariato nell'animazione di minori.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Dopo una precedente esperienza universitaria ho compreso che non avrei mai potuto lavorare chiusa in un ufficio davanti ad un computer ma avevo bisogno di fare un lavoro che mi desse la possibilità di stare con la gente e di arrivare a fine giornata potendo essermi sentita utile per qualcuno.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Oltre a tutte le esperienze come animatrice, la scelta definitiva è avvenuta in seguito ad un viaggio missionario in Brasile.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

No, anche se forse la mia fede religiosa ha in parte influenzato la scelta.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

E' un mestiere molto complesso e impegnativo e fortemente in relazione con altre figure come psicologi e assistenti sociali.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Dinamicità, intraprendenza, passione, energia.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Il suo ruolo è quello di intervenire nelle situazioni di disagio e nei momenti problematici nella vita delle persone.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Avevo un'idea molto simile che ancora oggi ho, ma non conoscevo tutte le sue possibilità di lavoro.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

La voglia di fare qualcosa di utile per qualcun altro.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

La differenza con gli educatori socio-culturali sono gli ambiti lavorativi anche se di fatto la finalità è la stessa. L'obiettivo comune di tutte queste professioni è la cura delle persone con le quali si lavora, ma sono differenti in modo d'agire (legati alle specifiche competenze di ciascuno).

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Non risponde.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Entrambe le componenti sono molto importanti, in quanto i saperi teorici ci servono per conoscere modelli, studi a proposito del nostro lavoro; mentre il tirocinio ci dà la possibilità di capire concretamente come si potrà svolgere il nostro lavoro.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

La società non conosce molto bene questa figura professionale e quando ne hanno sentito parlare credo che la considerino molto prossima a quella dell'assistente sociale o, in altri casi, dell'animatore.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

E' l'insieme delle caratteristiche che definiscono una professione, sia a chi la esercita sia a chi non la esercita di modo di svolgere un lavoro unificabile a qualunque tipo di individuo che faccia quella determinata professione.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Credo di sì in quanto il lavoro educativo, credo, che possa essere uguale con qualunque persona di qualunque stato. Stare e lavorare con le persone si fa nello stesso modo dappertutto.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Penso che si dovrebbe iniziare a parlare di identità professionale europea dell'educatore professionale in quanto mi sembra assurdo che un titolo di studi preso in uno stato non sia utilizzabile al di fuori del proprio stato.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.22 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 22 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Ho conseguito la maturità classica nel 2011. Sono stata iscritta i prima due anni alla facoltà di fisica e dal 2013 sono iscritta all'interfacoltà di Educatore Professionale.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Dal 2010 sono inserita in un laboratorio di teatro sociale e questo mi ha avvicinato molto alla professione, facendomi pensare che visto i buoni risultati nel lavoro del laboratorio, forse potrei diventare una buona educatrice.

3. C'è un evento in particolare cha ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Non c'è stato un singolo evento: la mia scelta è stata dettata dall'intero percorso seguito.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale é dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Credo semplicemente che la mia scelta sia stata dettata dal fatto che mi affascinano gli ambiti in cui potremmo lavorare e che mi senta in grado di farlo.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Questo lavoro secondo me è un mix: non c'è solo l'aspetto della relazione, ma anche una serie di compiti vari.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Relazione, coerenza, praticità ed empatia.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Il suo ruolo credo sia quello di moderatore tra ciò che una persona è o fa e ciò che la società si aspetta che faccia.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se sì, in cosa ?

Avevo una rappresentazione dell' educatore che coglieva soltanto l' aspetto della relazione. Dopo il primo anno di studi ho iniziato a cogliere l' aspetto della progettazione, di tutto il lavoro che sta dietro l' intervento.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Penso di aver trovato nel mio percorso tante persone con voglia di lavorare e mettersi in gioco. Siamo tutte persone che hanno voglia di imparare e anche mettere in comune le proprie esperienze per accrescerci a vicenda.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Penso che il punto in comune sia l'interesse per il benessere della persona. Cambia poi l'approccio relazionale che si ha.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

A volte, quando si è alle prime armi, si tende ad agire d'impulso, senza pensare troppo. L'università ci aiuta ad imparare il distacco ed il modo di agire più corretto.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Se questi due saperi verranno ben combinati insieme faranno sicuramente di me una buona educatrice. La teoria è molto utile, ma spesso ne rimaniamo troppo ancorati ed è bello vedere come al tirocinio invece ci venga insegnato a rendere questo sapere teorico pratico mettendolo in concreto sul campo.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Praticamente nessuna, tranne giovani studenti o professionisti del settore, educare la nostra professione. Nell'immaginario collettivo ci sono il medico, lo psicologo e l'assistente sociale; credo che la nostra professione non venga considerata come dovrebbe.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Non risponde.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Purtroppo non sono abbastanza formata sull'argomento. Diciamo che, essendo una laurea riconosciuta in Europa, mi auguro che mi dia la formazione necessaria. Forse sarebbe necessario un corso che comprendi diversi sistemi dell'Unione Europea.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Non sono abbastanza informata sull'argomento.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.23 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 21 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Ho conseguito il diploma classico presso il liceo Gioberti. Le esperienze che possiedo nel settore socio-sanitario si limitano all'attività di baby sitter ad un bambino autistico e dell'attività di animazione, nelle parrocchie ed in villaggi turistici.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

E' una domanda alla quale non so mai bene cosa rispondere; mi piace pensare di vedere grandi potenzialità e capacità nelle persone, il compito sta nel tirarle fuori dai problemi.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Avevo un caro amico, fin troppo caro, quando avevo 16 anni, ma teneva tanto a me quando alle sue abitudini : era sulla strada per diventare tossicodipendente e, per questo motivo, mi è stato sempre proibito di frequentarlo. Ero forse ingenua, ma dietro la sua dipendenza, ho avuto modo di scoprire una grande persona. Avrei voluto aiutarlo, ma non avevo né la forza né gli strumenti necessari per farlo.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Siamo tutti uguali, siamo persone con dei sentimenti, delle abitudini, segreti, paure e anche con dei limiti. Ci sono alcuni di noi che, però, non riescono ad essere indipendenti oppure hanno bisogno di essere indirizzati verso la via giusta.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Un amico, un consulente, un aiuto, una forza, una motivazione un « guardare la vita con occhi diversi »; una persona che è qui per dare una mano a chi non sa darselo da sé.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Supporto, dialogo, motivazione, comprensione.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Per come la vedo io, nella società odierna, si dà poca importanza al ruolo dell'educatore. Tolto il fatto che, da quel che ho avuto modo di capire, riceve una paga e finanziamenti statali molto limitati, molte persone, anche vicino a me, ritengono la figura dell'educatore una figura «di troppo»; alle persone bisognose può bastare la figura dello psicologo o dello psichiatra.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Non immagino minimamente le quantità di associazioni, centri diurni, case-famiglia, comunità ecc...; insomma luoghi che ospitano al loro interno persone bisognose, che desiderano un supporto. Questo mi fa pensare molto.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Crede nelle persone e ritenere che a nessuno possa essere negato un aiuto.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Tolto il fatto che ho ancora troppa poca esperienza in confronto a loro, penso che la maggiore differenza tra di noi sia che il mio ruolo non si limiti a diagnosticare un sintomo e trovare il modo per curarlo; bensì il mio rapporto con l'utente sarà prolungato nel tempo, di crescita, di interazione, di dialogo.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Sono fondamentali, rispondono alle nostre domande, ai nostri dubbi, e cercano di farci inserire al meglio nell'ambiente professionale. Ci sono comunque regole da rispettare, atteggiamenti da evitare, situazioni da gestire.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Per fare il lavoro dell'educatore è necessaria un'esperienza che sia studio e pratica durante il periodo tirocinio. L'educatore è una figura professionale che deve avere conoscenze psicologiche, scientifiche di base e, oltre ha questo è necessario che nel corso della sua formazione applichi durante il tirocinio ciò che ha appreso durante il corso teorico.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Molto non conoscono neanche la figura dell'educatore e di quelli che, invece, la conoscono, la ritengono superflua.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

E' un'identità sociale, ma inserita in un contesto lavorativo; esprimere le proprie soggettività.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Tendenzialmente sì. Non ritengo che il lavoro e le competenze generi dell'educatore professionale siano applicabili in tutto il mondo.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

A livello nazionale, ritengo sia un po' svalutata la figura dell'educatore professionale, ma per quanto riguarda l'intera Europa penso sia possibile parlare di «identità professionale europea».



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.24 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 21 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Ho preso il diploma di maturità classica al liceo e non ho nessuna esperienza nel settore socio- sanitario.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Inizialmente ammetto che ero propensa per la facoltà di psicologia ma poi mi sono trovata quasi per caso a considerare questo percorso come scelta di vita.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ?

Quale ?

Un evento preciso no, sia alle elementari che alle medie avevo in classe un ragazzo che aveva bisogno dell' insegnante di sostegno. Io ci sono diventata amica, andavo a casa sua, mi rendevo conto che mi piaceva stare con lui e non farlo sentire escluso, avrei voluto il meglio per lui. Per questo ho pensato di avere un minimo di predisposizione, una certa empatia.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Credo che fare o meglio essere un' educatrice sia un mestiere nobile, che nonostante si occupi delle persone più escluse o meno «d' elite» non perde a mio avviso la sua dignità e la sua grande ricchezza. Credo che sia un lavoro di grande responsabilità, attenzione, sforzo fisico e mentale.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Come ho detto già lo definirei un mestiere nobile. Credo che ci sia una contraddizione in questo termine, che spiega e che fa risaltare ciò che intendo. Abbassarsi fino all'ultimo gradino della scala per tendere la mano e dare uno spazio a chi sta lì.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Le parole sono empatia, tenacia, malleabilità e umiltà. Empatia perché si deve lavorare con persone e riuscire a creare un contatto con loro è molto importante «sentire la loro situazione»; tenacia perché arrendersi alle prime difficoltà vuol dire non averci neanche provato; malleabilità perché trattandosi sempre di persone le situazioni che si affronteranno richiederanno spesso cambiamenti di modificazioni e di crescita.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

La società ha bisogno di persone che sono disposte ad occuparsi di chi ne ha particolarmente bisogno; l'educatore ha quindi il ruolo complicato di educare sostenere e indirizzare le persone fragili verso una propria maggior consapevolezza di se e delle proprie potenzialità.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione? Questa rappresentazione è cambiata ? Se si, in cosa ?

La mia idea non si è discostata da quella che era la mia rappresentazione iniziale, ho preso però maggiore coscienza delle

numerose difficoltà che il mestiere presenta.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Credo che i punti comuni siano numerosi, in particolare penso che sia presente sia in me che nei miei colleghi una maggiore sensibilità verso gli altri e un pizzico di presunzione di poter cambiare qualche cosa.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Secondo me il punto principale è la cura, il prendersi cura dell'altro, che sia attraverso il lavoro in comunità o la decisione di un progetto educativo su misura, la differenza, si trova invece nell'approccio educativo, l'educatore a differenza di altri, crea una relazione empatica con l'utente per indirizzarlo e supportarlo verso la ricerca di se e verso l'autonomia.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Il ruolo del tutor è fondamentale, perché permette di avere un confronto onesto e diretto con una persona più esperta, che mi permette di riflettere e ragionare sulle esperienze vissute per avere più consapevolezza nel futuro delle mie responsabilità educative.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Mi è già capitato durante il tirocinio, di ripensare a ciò che avevo studiato ho sentito a lezione; sicuramente sia i saperi teorici che quelli pratici sono importanti gli uni per gli altri per rendersi conto della situazione o patologia che si ha davanti.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Secondo me la figura dell'educatore oggi non è quasi tenuta in considerazione, credo che in Italia la figura dell'educatore si quello di una persona che si occupa dei matti, dei drogati; non vengono riconosciute le sue competenze la sua grande valenza educativa.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Credo che l'identità professionale sia fortemente personale in un individuo, viene costruita sulla base di conoscenze su se stessi e su ciò che si vuole nella vita; è fondata sulla nostra identità e sui nostri obiettivi e, una volta definita, diventa parte integrante della persona stessa.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Sì, su questo posso esprimere un parere positivo. Avendo fatto un anno in scienze dell'educazione posso paragonare l'esperienza con la triennale in educatore professionale, posso dire che c'è un abisso tra le due formazioni; la triennale fornisce una buona preparazione, sia teorica che pratica.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Penso di sì, si può parlare di identità professionale europea per l'educatore ; ci saranno alcune differenze nella formazione e nei principi ma le colonne portanti devono essere le stesse, il lavoro, le responsabilità.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.1.25 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 20 | Primo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Sono diplomata al liceo di scienze sociali con indirizzo artistico. Durante questo percorso ho conseguito alcuni stage formativi come un soggiorno a Chambéry per documentare le differenze e somiglianze dell'immigrazione in Francia e in Italia; in un asilo e nelle carceri delle Vallette.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho scelto di intraprendere questo percorso di studi perché durante gli anni delle superiori grazie alle materie studiate e alle persone incontrate ho iniziato a percepire i fenomeni e a guardare al futuro con punti di vista diversi volti all'apprendimento delle tecniche educative.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Non posso parlare di un evento in particolare ma di un'esperienza di volontariato in un'associazione sportiva dilettantistica di persone diversamente abili. Questo tipo di esperienza mi ha fatto entrare in contatto con educatori che mi hanno spiegato il loro percorso di studi e mi hanno trasmesso molto a livello emotivo e relazionale.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

La mia scelta è sicuramente dettata da questo tipo di convinzioni che si legano però indissolubilmente all'emotività e al bagaglio di esperienze personali. Sono convinta che questa professione possa aiutarci a crescere, sia chi educa sia chi viene educato.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Penso sia davvero complesso descrivere le mille sfaccettature e i mille ambiti in cui può operare l'educatore professionale. In linea generale lo definirei come quella figura che solo dopo aver osservato e programmato agisce con un intervento mirato e specifico per ogni individuo e situazione.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole?

Versatilità: l'educatore sperimentale deve sapersi sperimentare. Equilibrio: equilibrio inteso come emotivo e personale fondamentale per operare e intervenire per l'altro. Coerenza: dell'intervento educativo che non deve essere in conflitto con se e con gli altri. Forza: vista come vitalità e creatività dell'azione educativa.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Sul piano politico e culturale l'educatore è sicuramente una figura fondamentale. Deve aiutare a legare il nuovo con il vecchio; la tradizione con l'innovazione; scardinare il pregiudizio e motivare, rafforzare la vera realtà dei fatti aiutando e intervenendo sulle debolezze altrui.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Non è cambiata la rappresentazione che avevo della professione anzi si è rafforzata. Ho legato alla teoria i modi di agire e di pensare degli educatori che ho conosciuta nel mio percorso.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Ognuno ha i suoi punti di vista e le sue motivazioni personali, credo però che debbano esserci voglia di ascoltare l'altro e di guardare avanti per scoprire se stessi. Equilibrarsi e migliorarsi conoscendosi ogni giorno.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Ho notato che in molte strutture e a contatto con diverse tipologie di utenze l'educatore e le altre figure sono assistenziali e di supporto agendo in concomitanza nelle diverse aree in cui competono sempre in ascolto del bisogno dell'altro e lavorando in equipe.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Le occasioni di tutoraggio sono utili per tirare fuori e per analizzare le pratiche. Chiedersi il perché agiscono e perché in quel modo. Interrogarsi e interrogare gli altri ascoltando le loro esperienze per migliorare assieme.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Saperi teorici e pratici si legano profondamente e solo attraverso questo legame l'intervento educativo potrà essere pensato e programmato in tutte le sue componenti.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Penso sia un'immagine ancora confusa e poco conosciuta qui in Italia. Sta a noi fare chiarezza.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'identità professionale è indispensabile per qualunque professionista. Senza sapere chi si è non si potrà mai avere piena consapevolezza di quel che si fa.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Non ho conoscenze per quanto riguarda gli altri paesi, ma credo che la nostra formazione sia adeguata e importante, soprattutto professionalizzante. Non saprei rispondere perché non so in modo approfondito com'è articolata la formazione di educatore professionale negli altri paesi.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Penso di sì, sarebbe fondamentale come conoscenza più approfondita della nostra figura negli altri paesi. Questo nella formazione italiana manca sicuramente.

Annexe n.4 – Protocole de recherche n.1 –

Échantillon italien : étudiants en troisième année de formation

UNIVERSITÉ
CÔTE D'AZUR
UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.1 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 22 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Maturità scientifica. Esperienze professionali : due affidamenti (bambina di undici anni disabile e bambino di nove anni in sostegno scolastico per un disturbo d'apprendimento).

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Credo di dover ancora trovare una risposta a questa domanda, che spesso mi sono posta. Sicuramente riconosco in me la propensione verso gli altri, ma penso che alla base della scelta ci sono altri pensieri, inconsci. Mi sono buttata nel mondo socio-sanitario non consapevole di quanto fosse vasto e articolato; ora, dal di dentro, posso dire di sentirmi come possibile risorsa in alcune situazioni e posso dire di voler lavorare come educatore.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Osservare il lavoro di mia sorella con dei ragazzini disabili e ascoltando i suoi consigli sono arrivata alla decisione di iscrivermi. Nella vita in generale ho dovuto cambiare molte cose e ho visto cambiare le persone a me vicine, questi percorsi facilitano nella mia mente l'idea che un cambiamento si possibile.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Non ho particolari e solide idee politiche. Ma è salda la convinzione che delle buone relazioni e delle buone esperienze sono d'aiuto i singoli e alla società. La cultura in cui sono cresciuta di un piccolo paese di sicuro ha sviluppato in me un forte senso di unione agli altri.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

È un lavoro dinamico, mai uguale, mai del tutto controllabile. Credo che sia necessario sapersi mettere in viaggio senza del tutto conoscere il percorso, immaginare una meta insieme agli altri e provare ad arrivarci. È inaspettato il percorso, l'educatore credo inserisca strumenti e possibilità di chiarire il percorso e di chiarire la meta.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Dinamico, perché nulla è certo ; costruttivo, perché in ogni ambito l'educatore deve e prova a costruire un quadro con e per l'altro ; immaginare, perché bisogna immaginare delle possibilità per l'altro ; relazione, come luogo di accoglienza, di sicurezza, d'interno nel quale anche l'altro vede delle possibilità.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Il ruolo dell'educatore si svolge nel piccolo, non prende la massa della società intera, ma è una piccola parte che può fare. La funzione è di sostegno, di accompagnamento ; la progettazione e competenze specifiche dell'operatore.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Fino a poco tempo prima non ne ero a conoscenza, non conoscevo la figura specifica e il suo ruolo. L'ho scoperto durante la scelta dopo la fine del liceo tramite mia sorella che mi ha illustrato il corso. Mi sono informata e iscritta. Ma la rappresentazione di questa professione l'ho costruita in concomitanza con il corso e con le esperienze del tirocinio.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Credo che ciò che lega tutti gli educatori sia la voglia di conoscere gli altri, mettersi in gioco nelle relazioni con l'intento e l'augurio di poter essere d'aiuto, o anche solo di sostegno, di vicinanza all'altro.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Conosco solo alcuni rappresentanti di queste categorie, ma credo che la differenza nelle azioni e nel lavoro risieda nella persona in sé, negli ideali. A livello lavorativo pratico sono funzioni diverse, possono però incontrarsi in pensieri comuni.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Sicuramente tutor dell'università e referenti delle strutture di tirocinio sono ottime basi da cui trarre spunti di riflessione, ottimi appoggi di sostegno nel percorso di acquisizione di consapevolezza di questo lavoro e di me in questo lavoro.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Alcuni corsi universitari sono stati utili ad aprirci la mente, ad avere nuove informazioni, a poter avere degli spunti di riflessione ai quali attingere e ai quali rifarci al momento del bisogno. Nella pratica di sicuro si ritrovano situazioni da analizzare e per le quali è possibile ricercare riferimenti teorici.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

In Italia pochi sono a conoscenza di questa figura e credo anche che molti abbiano solo l'idea di una persona che passa il tempo con gli altri, che è buono di natura. In pochi hanno una rappresentazione su immagine effettive dell'educatore.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'identità professionale è un'idea che si ha del proprio lavoro, dell'utilità e dell'efficacia di questo, è l'immagine di noi stessi in questo lavoro.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Non conosco la figura degli educatori in altri paesi e le loro funzioni specifiche. Sarebbe necessario un periodo di adattamento e poi forse mettere in campo competenze professionali come quelle relazionali è una prerogativa essenziale ovunque.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale? Giustifichi la sua risposta per favore.

Non credo sia possibile definire la figura di educatore europeo, immagino i contesti e servizi molto diversi.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.2 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 25 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Sono diplomata al liceo scientifico-tecnologico. Ho esperienze di tirocinio, ho lavorato con la disabilità, in una comunità minori e ora mi trovo in un centro anti-violenza.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Inizialmente, con molta presunzione, sentii la necessità di voler cambiare le cose; successivamente ti rendi conto di questioni personali irrisolte, per cui vuoi in qualche modo aiutare te stesso.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Penso che le sofferenze provate nella propria vita abbiano avuto un'influenza importante rispetto a questa scelta ; ad esempio la scelta di lavorare in un centro anti-violenza proviene anche dal fatto che ho avuto mia nonna materna che ha subito violenza assistita.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Mi definisco in chiave ironica una « sinistroide » ; ho sempre avuto fin da bambina un senso della giustizia molto forte per cui mi sento in maniera piuttosto profonda le disuguaglianze sociali (é da qui in fondo che proviene la voglia di cambiare le cose).

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Un mestiere che DEVE esistere.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Amore, parola che include la passione, amore per l'imperfezione e la diversità. Crescita e apprendimento, il bello di questo mestiere é che non si smette mai di imparare ed é necessario un continuo studio e una continua formazione. Dovere e rispetto, si lavora con le persone con cui si ha un « contratto ». Relazione, se non c'è la relazione, non c'è l'educatore e non c'è l'altro.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Qui in Italia, nonostante non sia valorizzato, é una figura fondamentale. E' una figura dinamica, che si adatta ai tempi e alla cultura ; l'educatore crea benessere e promuove umanità.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Non avevo ben chiaro cosa fosse. L'associavo al lavoro dello psicologo ma sentivo come la dimensione pratica fosse più forte ; ora é cambiata la prospettiva del lavoro dell'educatore : lo psicologo lavora per elaborare il passato, l'educatore lavora per costruire un presente in vista di del futuro, lavora per dare senso alla quotidianità .

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

La sensazione di benessere che proviene dalla gratificazione nel fare questo mestiere, il sentirsi di supereroi in certi frangenti, la sensibilità.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

L'educatore vive in stretta relazione con l'altro nella costruzione del quotidiano e nel raggiungimento di un benessere ; le altre figure sono in qualche modo meno presenti a livello di tempo passato insieme all'altro e hanno finalità diverse.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

I tutor professionali sono importantissimi, influenzano molto la proprie esperienze a livello lavorativo e danno in qualche modo gli strumenti per affrontare gli eventi che hanno un forte impatto emotivo.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

La teoria dà valore al proprio lavoro e permette di dare un senso a ciò che si fa. La difficoltà sta nel far comunicare teoria e pratica perché molte volte si ha la sensazione che la teoria sia qualcosa di aleatorio.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Solo chi é del nostro mestiere (forse) sa chi é l'educatore professionale; viene associate allo psicologo, all'animatore.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'identità professionale permette di dare dignità alla propria figura e di dare una definizione al proprio lavoro e quindi di ricevere un riconoscimento.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Spero di si, ma ho paura che non sia così perché credo che la dimensione culturale abbia un peso notevole.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Penso che debba essere costruita perché ci si sente molto confinati nel proprio paese.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.3 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 21 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Diploma di liceo socio-psico-pedagogico. Esperienze : tirocinio di sei mesi, in comunità psichiatrica, in centro diurno, in comunità minorile, tre mesi di sostituzioni in una comunità disabili medio - gravi, gruppo laboratoriale per disabili lievi.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Non ritengo che ci sia « la spinta da missionaria » dietro questa scelta. Mi piace molto pensare di svolgere una professione in relazione con molte persone diverse, che possono arricchirmi anche come persona durante tutta la vita. La scelta dipende sicuramente anche da esperienze di sofferenza personale, che mi attraggono verso la sofferenza altrui quando la riconoscono.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Penso che abbia inciso molto la relazione intima che ho instaurato con un ragazzo che poi ho scoperto essere eroinomane. Inoltre ho familiarità con la disabilità sin da bambina, ho un cugino con insufficienza mentale grave, il cui fratello, da anni anche amico, ha avuto quattro anni fa una diagnosi di schizofrenia paranoide.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Sicuramente dietro l'azione, c'è la convinzione che sia buono e giusto fare il possibile per fare stare bene gli altri, per ridargli importanza, e capacità di autonomia. Credo nell'importanza di parità e giustizia, del ruolo della conoscenza, nella capacità di reclamarli. Ma non mi sento una salvatrice.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Quello che è attualmente, è un contenitore. Che protegge le persone diverse dal mondo e il mondo dalle persone diverse. Vorrei che il mio mestiere diventasse di integrazione, più che di protezione e di stimolazione del pensiero critico più che di insegnamento. Credo che il nostro lavoro sia di valorizzazione delle capacità personali e di mediazione con la sofferenza.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Empowerment, progetto, dolore, aiuto.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Vedere risposta cinque.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Immaginavo l'educatore più o meno come ora, all'interno di comunità, che progetta attività o organizza colloqui, chiacchierate, crea momenti di socializzazione. Nella mia rappresentazione attuale, ho assunto maggior rilevanza il progetto

che si costruisce, di cui non conoscevo il ruolo fondamentale.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Il desiderio di imparare il più possibile, la curiosità, la capacità di mettersi in gioco, l'entusiasmo da « principianti ». Da quando ho potuto vedere, quando si entra stabilmente a lavorare in un servizio, si viene risucchiati dalla routine e si diventa meno capaci di accettare critiche, di essere flessibili, di reagire bene ai cambiamenti.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Gli educatori sono meno riconosciuti professionalmente rispetto alle altre figure che operano nel sociale. La nostra laurea é svalutata. Inoltre dobbiamo sicuramente competenze diverse, anche se complementari.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

La figura del tutor é fondamentale per aiutare il tirocinante a comprendere alcuni meccanismi sottesi alle reazioni alle esperienze. Il tutor é un ponte tra la teoria e la pratica, aiuta a mettere in relazione studio e lavoro sul campo. Può inoltre essere una figura a cui raccontare il proprio disagio, che può aiutare a superare momenti di difficoltà.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio?

Sicuramente una maggiore esperienza, e quindi una migliore capacità iniziale di entrare in relazione con nuovi contesti e individui, anche se molto ancora imparerò attraverso lavori più continuativi, che danno maggiore possibilità di contatto con l'utenza e con i familiari che durante il tirocinio sono poco raggiungibili.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

La società non sa cosa sia un educatore. Le persone pensano sia un insegnante, oppure uno psicologo. Si ha anche poca conoscenza dei servizi in cui l'educatore lavora (come i gruppi appartamento o i luoghi neutri) ed é quindi difficile spiegare la nostra funzione.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

La definisco una sorta di identificazione con un ruolo, in cui si connettono regole, usi, cultura e tutto ciò che riguarda la professione in questione.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Si. Ma penso che sia necessaria una conoscenza della lingua pressoché perfetta. I meccanismi indagati attraverso i corsi di psicologia, psichiatria, pediatria, sociologia, sono uguali anche nel resto dell'Europa, o perlomeno, permangono le medesime teorie in merito.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Penso di sì ma solo nel momento in cui la professione sarà riconoscibile dalla gente comune. Se la formazione é valida in ogni paese, l'incontro tra educatori di diversi paesi può arricchire la professione attraverso la condivisione dell'organizzazione che la regola ogni stato rispetto ai servizi e al welfare.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.4 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | H | 22 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Diploma di liceo socio-psico-pedagogico. Le mie esperienze professionali sono unicamente a livello di tirocinio nell'ambito della disabilità e della psichiatria.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho scelto di diventare educatore perché finito il liceo e guardandomi in un futuro era l'unica scelta che avrei potuto fare, non mi vedevo fare altro. Ho visto nel ruolo dell'educatore un modo (piccolo) per migliorare il mondo.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

No, nessun evento particolare se non il piacere di stare con gli altri e le esperienze precedenti (a livello di stage) che mi hanno fatto pensare al trasformare il mio piacere in professione.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Nessuna scelta di ordine culturale o politico. Semplicemente l'idea che ognuno di noi deve avere le stesse opportunità, nel rispetto dei limiti personali, e per raggiungerli alcuni hanno bisogno di aiuto.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Un mestiere difficile che presuppone prima di tutto la messa in gioco di se stessi per l'aiuto di chi ne ha bisogno, talvolta anche senza esserne consapevole. L'educatore è colui che arricchisce e viene arricchito nella relazione con l'altro, mantenendo sempre una caratteristica di semplicità.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole?

Relazione, motivazione, limiti, bisogno.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Non risponde.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

La rappresentazione che avevo di questa professione era molto semplice e limitata. Sicuramente adesso sono maggiormente consapevole rispetto a svariati elementi : ambiti di lavoro, strumenti, caratteristiche dell'educatore...

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

La volontà di fare questo lavoro, la consapevolezza dell'esperienza pratica e una formazione teorica di base.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

L'unione dell'ambito educativo a quello sanitario (differenza). La centralità della relazione con l'altro (punto in comune). Sono tutti lavori basati sulla relazione, anche se questa viene instaurata e condotta in modi diversi. Alcune di queste professioni (infermieri) sono maggiormente centrati sull'ambito sanitario, mentre altri (educatori socio-culturali) sono maggiormente improntate in ambito educativo.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

I tutor professionali contribuiscono a riordinare le esperienze di tirocinio, aiutando a trovare un senso più ampio e profondo nelle situazioni vissute che contribuiscono a farmi capire che educatore voglio essere. E' una sorta di aiuto di riordino e all'interpretazione personale delle esperienze vissute. In alcuni casi portano a una prospettiva, non necessariamente giusta o sbagliata, ma diversa.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

L'esperienza, iniziando a praticare questa professione ci saranno spunti che riporteranno alle conoscenze teoriche situazioni che rimanderanno a quelle vissute nell'ambito del tirocinio.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

L'immagine della società contemporanea è purtroppo ancora quella di una persona «brava» che sta con i poverini e con i matti !

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'unione di quelle caratteristiche, innate o apprese, che possono essere messe in gioco in ambito professionale. Modalità, costruita mediante l'esperienza, di stare in un certo modo e in un dato contesto.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Penso di sì, ma non sono informato sulla professione dell'educatore all'estero, sicuramente mancherebbero le competenze legata alla gestione dei servizi, che immagino sia differente tra i vari paesi.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Penso di sì perché immagino che il quadro sia simile indipendentemente dai paesi, o comunque siano simili le basi. Quindi: la centralità della relazione, le difficoltà, la motivazione.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.5 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 27 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Diploma in capotecnico-perito informatico. Lavoro in gruppi appartamento con utenza psichiatrica .

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Perché mi piace pensare che nonostante ciò che ti può accadere nella vita, un individuo ha la speranza e la possibilità di avere una vita dignitosa, di porsi obiettivi di fare scelte, di vivere. E a aiutare le persone in questo, a fare scelte e porsi obiettivi per poi raggiungerli e dargli gli strumenti per...

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Sì, quando sono andata in Argentina in missione, lì ho capito quale sarebbe stata la mia vocazione.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Lasciare il mondo un poco migliore di quello che abbiamo trovato. Quindi migliorare le condizioni di vita delle persone che ci vivono.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

E' un mestiere dove si guadagna poco ma a livello umano, relazionale e di crescita umana personale ti dà molto.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Relazione, progetti, conoscenza, motivazioni. Queste parole a mio avviso sono tutte legate tra di loro, perché per fare l'educatore bisogna avere delle motivazioni, ci si mette in costante relazione con l'altro per conoscere lui e ciò che gli sta intorno per poi fare dei progetti.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Prevenzione e cura.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Non credevo o pensavo che l'educatore professionale dovesse avere come bagaglio culturale l'aspetto sanitario.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Siamo forse tutti spinti dal fatto di voler cambiare le cose, o di voler trovare il cinque per cento di potenziale che le persone hanno e farglielo tirare fuori.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Forse tutti loro vedono l'individuo prima come paziente e poi come persona, mentre noi vediamo prima come persona e poi il paziente. Poi loro si occupano di un solo aspetto della persona mentre noi della totalità.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Nella rielaborazione delle proprie emozioni e di ciò che si osserva nei servizi.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

La conoscenza in generale. E la crescita mia personale.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

La società non riconosce affatto il nostro ruolo, si sono fatti dei passi in avanti ma non sufficienti. Noi non « serviamo » solo quando il danno è già fatto ma bisogna iniziare a lavorare in un'ottica di prevenzione, quindi gli educatori dovrebbero essere inseriti anche nelle scuole al fianco dei docenti.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Una persona che sappia mettersi in relazione con l'altro e che riesca a vedere il buono che c'è in lui, le sue potenzialità e fare progetti per fare sì che si lavori su queste e non quelle mancanze.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Sì, le basi te le dà, poi sta a ogni singolo ad andarsi a studiare e informare sul luogo, cultura, credenze del paese in cui andrei a lavorare. Vengono forniti strumenti sufficienti anche se si può sempre migliorare.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Sì, perché penso che nonostante la cultura e provenienza diversa le persone sono uguali e come ho già scritto in precedenza basta poi solo avere la conoscenza del luogo in cui si andrà a lavorare.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.6 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 21 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Diploma al liceo linguistico. Oltre alle esperienze di tirocinio, ho lavorato come educatrice durante soggiorni estivi organizzati da un centro diurno disabili.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Per avere la possibilità di lavorare a contatto con altri individui, imparare da tali incontri e rendere le mie azioni elementi che possono contribuire a una crescita dell'altro.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Credo di aver intrapreso questo percorso per ciò che ricevevo a livello umano quando entravo in relazioni di tipo « educativo » in ambito sportivo, seguendo sia ragazzi che adulti.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Penso sia dettata da valori verso la dignità dell'individuo e da una cultura di cooperazione e collaborazione tra gli individui.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Credo che il mestiere dell'educatore sia un mestiere in prima linea, di contatto, che si esercita nel quotidiano con lo scopo di sostenere altri individui nel loro progetto di vita.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Relazione, in quanto è l'elemento di base senza il quale la professione non esiste. Progetto, come strumento di lavoro, ma anche come obiettivo (la persona che diventa protagonista del suo progetto). Equipe, fondamentale per la riuscita degli interventi. Futuro, come punto a cui aspirare.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Non risponde.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Prima di entrare in formazione erano davvero poche le informazioni legate a questa professione, il contatto dal quale avevo ricevuto qualche informazione era stato alle superiori con gli incontri organizzati dal consultorio. La rappresentazione è

certamente cambiata circa gli ambiti di intervento, i contesti di lavoro, le competenze necessarie e il lavoro svolto.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Ad oggi credo che tutti condividiamo la motivazione, la voglia di mettersi in gioco, la curiosità e l'interesse verso l'altro. Credo che scegliendo questo corso di studi, siamo caratterizzati da una sensibilità verso determinate questioni che caratterizzano la realtà sociale.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Penso che come punto in comune vi sia quello di agire avendo come obiettivo il benessere della persona. Ritengo invece che ciò che caratterizza la nostra professione sia l'attenzione verso il quotidiano, verso la totalità della persona, il lavorare e progettare con l'individuo verso il protagonismo.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Penso che possa aiutare a rielaborare le nostre esperienze e analizzarle attraverso diversi punti di vista, rielaborando anche i vissuti.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio?

Credo mi permetterà di diventare un professionista più completo, di agire in maniera consapevole, ancorando le mie azioni a un bagaglio esperienziale e teorico, che mi permetta di esercitare la professione in maniera intenzionale e compiere analisi critiche e non basate sul semplice buon senso.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Credo che l'immagine dell'educatore professionale oggi sia svalutata, se non completamente assente. Nello scenario collettivo il termine educatore non è associato ad una immagine specifica. A dimostrazione di ciò vi è il fatto che molto spesso mi capita di dover spiegare la professione attraverso esempi, perché le persone di fronte a me non hanno alcuna idea di chi possa essere un educatore.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Ritengo sia l'immagine che i professionisti hanno dell'educatore, che in parte condividono e nella quale si riconoscono.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Credo che per lavorare in altri paesi dell'unione sia comunque necessaria una formazione specifica, più che altro riguardante l'organizzazione dei servizi educativi e i modelli teorici di riferimento.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Non credo sia possibile, in quanto vi sono delle variabili tra cui la concezione sociale dell'educatore e l'organizzazione dei servizi socio-educativi che portano di fatto a far sì che essere educatore in Italia sia totalmente differente dell'esserlo in altri paesi. Questo è supportato anche dal fatto che i titoli di studio non sono equiparati.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.7 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 26 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Maturità linguistica nel 2006. Ho fatto servizio civile nel 2007 in una associazione di volontariato che si occupa di varie tipologie di utenti (persone senza fissa dimora, ragazze vittime della tratta della prostituzione, bambini e doposcuola, scuola di italiano per ragazze straniere, campi di lavoro in Romania). Lo scorso anno ho lavorato in un centro diurno per minori a rischio, in seguito all'esperienza di tirocinio.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Non so rispondere con una precisa motivazione, posso dire che finora sono arrivate conferme tanto da sospettare di aver fatto la scelta giusta. La bellezza dell'incontro, della relazione, la bellezza che nasce dietro la disperazione, questo mi ha portato a scegliere questa professione. Tutto questo è accompagnato da tanta paura, da delusioni, da limiti. Ma continuo a crederci.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Sicuramente è stato decisivo l'anno di servizio civile, seguito da esperienze di volontariato con persone povere e nel settore animazione. Delle varie esperienze quelle che hanno lasciato più il segno sono la scuola di italiano con ragazze straniere (ognuno parlava una lingua diversa ma unendo un poco di conoscenze e con i gesti tutti riuscivano a capirsi).

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Da quando ero adolescente ho avuto a che fare con il mondo del sociale che ha sempre occupato gran parte delle giornate e dei pensieri. La mia scelta nasce dalla bellezza percepita negli incontri fatti e il fatto di essere presente e dare il mio piccolo contributo ; col tempo è maturata una posizione politica, nel senso di dar voce e valorizzare.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Uno dei mestieri più belli del mondo ma anche uno dei più difficili, perché ha confini così poco evidenti, perché la vita relazione e fare della relazione il proprio lavoro non è sempre facile. Difficile perché instabile, non dà sicurezze, è sottovalutato e sotto-considerato.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Stupore, perché è una sfida quotidiana. Ordine, perché in un caos completo si è chiamati a far ordine ma anche perché tra gli imprevisti bisogna accogliere l'ordine delle cose, la quotidianità. Crescita, perché ti viene continuamente richiesto di crescere, andare oltre. Speranza, perché la trovo una cosa concreta che deve arrivare a gesti di cura, affetto e fiducia.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Proprio per il fatto che l'educatore lavora con, per e su la relazione, sembra che una figura del genere possa entrare in ogni ambito. Sicuramente la vedo importante non tanto per garantirmi un futuro (beh anche quello) ma perché credo fortemente nell'importanza e nella preziosità delle vite come relazione e valore.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Prima di iniziare l'università emergeva l'educatore come colui che aiuta a farsi aiutare. Ora é cambiata. Non parto dal presupposto di aiutare, ma di incontrare conoscere e poi vedere insieme che fare, come vivere il proprio pezzo di vita con le sue possibilità, le sue potenzialità, con i suoi sogni, e le sue sfide e cercare insieme la bellezza e i particolari di bellezza.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Io sono più grande di molti e il percorso di studi e di ricerca dell'università é sotto molti aspetti tanto diverso. Ritrovo in loro comunque la curiosità e la passione e anche il mettersi in gioco.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Ho amici che svolgono altre professioni sanitarie e condividiamo anche gli stessi valori. Nella precedente esperienza lavorativa mi sono interfacciata con alcuni psicologi e assistenti sociali e si delineava sempre tanto distacco, poco senso d'equipe e di collaborazione e più incoraggio sulle proprie conoscenze. Io le vedo professioni invece molto vicine.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

La tutor di quest'anno aiuta molto a riflettere su come non farsi travolgere a livello emotivo ma trovare alcuni campanellini d'allarme che diano la possibilità di distaccarsi, rielaborare, fare altro e di non sentirsi supereroi. Inoltre si riflette anche molto sull'importanza da dare a quelle situazioni che sembrano statiche in cui sembra che l'educatore sembra fare, fare e mai stare.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio?

Io, sebbene abbia vissuto (stia vivendo anzi) l'esperienza universitaria con ansia e agitazione per mille incastri con il lavoro, tirocinio, lezioni, esami, da un lato non vedo l'ora di volgere al termine. Dall'altro penso di essere fortunata perché questi tre anni sono stati un tempo privilegiato per me, per conoscermi, pormi domande, prima ancora di arrivare agli altri.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

L'immagine dell'educatore é molto simile a quella di chi fa volontariato, nel senso che si viene considerate supereroi che passano il tempo a fare cose che nessuno farebbe, ma cose anche futili che non portano a risultati oggettivi. Oppure l'educatore viene visto come figura prettamente assistenziale, che sta con persone con cui nessuno starebbe.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

La parola identità é stata una parola chiave in questo percorso di studi. Penso che un educatore debba scoprire la propria identità fatta del proprio « stile », contributo personale, conoscenze e anche la consapevolezza di essere « importanti ».

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Non so assolutamente cosa rispondere. Quel che penso é che al di là di conoscenze teoriche ogni volta che si arriva in un luogo per lavoro occorre conoscenza della gente, delle regole, della cultura, del percorso di costruzione e delle dinamiche per cui in questo si parte sempre da zero. Averlo presente può aiutare a sentirsi pronti a nuove esperienze, anche fuori porta.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Per le stesse motivazioni che ho elencato sopra, ritengo che si l'educatore debba essere riconosciuto come professione ma che poi possa trovare varie declinazioni (e questo non gioca sempre a favore) a seconda dei paesi.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.8 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 26 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Ho ottenuto il diploma all'istituto magistrale socio-psico-pedagogico. Le esperienze professionali relative al settore socio-sanitario sono quelle relative ai tirocini svolti nel corso dei tre anni accademici (dipendenze, psichiatria, minori), attività di volontariato con persone affette da disabilità fisiche e centri estivi.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

In realtà, nel momento in cui ho terminato il percorso delle superiori non avevo le idee chiare né tanto meno verso quale orientamento indirizzarmi. Ero indeciso tra la facoltà di psicologia e questa professione sanitaria, alla fine ho optato per quest'ultima in quanto ero rimasta colpita in senso positivo dopo che alcune persone mi avevano messo a conoscenza di questa professione.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Nessun evento particolare in quanto la conoscenza di questa figura era pressoché nulla.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Direi principalmente da motivazioni di ordine morale, in quanto credo di essere stata orientata verso questa professione per mettermi a disposizione dell'altro (che sia portatore di difficoltà o meno) per scovare un'opportunità a quelle persone che non la possiedono.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Pensando al mestiere dell'educatore professionale mi viene in mente una valigia. E' un grande contenitore all'interno del quale puoi e devi trovare di tutto, ma un tutto che non può essere definito in modo specifico, se non per il fatto che è un lavoro che implica l'essere inserito nel sociale, nel stringere relazioni, avere quotidianamente a che fare con la problematicità, l'imprevisto, l'incertitudine.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Bisogni (è da qui che l'educatore dovrebbe partire per svolgere il suo lavoro). Rieducazione, educazione. Relazione. Sostegno.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Attualmente l'educatore, così come altre figure del settore sociale e sanitario, svolge una funzione di fondamentale importanza, di recupero delle persone in situazioni problematiche, di presa in carico e risposta a determinati bisogni, di riscoperta delle risorse e potenzialità.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Non avevo un'immagine chiara e precisa, le rare cose che sapevo erano « per sentito dire » da altre persone che hanno vissuto l'esperienza che io sto portando avanti ora. Con la formazione e nei tempi successivi é cambiata radicalmente poiché ho potuto apprendere, almeno in parte, chi é l'educatore, in quali ambiti lo si può trovare, che cosa é chiamato a fare.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Sicuramente la motivazione, il voler intraprendere questo percorso deve essere stimolato e tenuto vivo da determinate emozioni. Anche la conoscenza, la scoperta per questo mondo dell'educatore deve essere un punto in comune con i compagni. La voglia di sperimentarmi, di mettermi in gioco, il desiderio di non sentirmi inutile.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Punti in comune, tutte le figure elencate hanno come obiettivo il fare in modo che la o le persone di cui ci si fa carico raggiungano un benessere ed un equilibrio fisico e psichico. Ovviamente a seconda della professione presa in esame, l'attenzione sarà concentrata maggiormente sull'aspetto educativo, su quello medico...

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

L'intervento del tutor rappresenta un intervento importante in quanto alla luce delle esperienze di cui esso si fa portavoce, del ruolo che ricopre può essere d'aiuto nel capire come portare avanti l'esperienza, mediante il confronto consente di riflettere su quanto vissuto e trasformarlo a sua volta in esperienza.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Secondo consentirà di avere una formazione più solida e poliedrica perché alla pratica si alterna la teoria e viceversa.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

A mio parere é un'immagine molto confusa, nel momento in cui si nomina l'educatore professionale sono poche le persone che non danno una spiegazione banale e riduttiva di tale professione. La conoscenza relative a essa é scarsa e spesso viene associata erroneamente alla figura dell'insegnante.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

E' l'insieme di caratteristiche, capacità e competenze che consentono ad un individuo di poter svolgere nel miglior modo possibile la professione che ha deciso di intraprendere. Ciò che consente di essere consapevoli del posto che si occupa.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Essendo che la mia conoscenza della lingua non é eccellente e le conoscenze relative al funzionamento del lavoro dell'educatore in altri paesi dell'Unione Europea sono limitate se non direttamente assenti, sarei in difficoltà.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Non risponde.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.9 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 22 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Diploma di liceo scientifico e le esperienze che ho nel settore socio-sanitario sono quelle del tirocinio e quindi comunità psichiatrica, comunità per minori e centro diurno per disabili.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

La scelta è avvenuta apparentemente casuale cioè sapevo che volevo lavorare in un ambito sanitario ma non sapevo quale. Il test delle professioni sanitarie l'avevo già effettuato una volta prima di mettere come scelta quella dell'educatore. In seguito mi sono informata sul ruolo che ha l'educatore, vista la scarsa conoscenza in generale della professione, e mi ha spinto a provare.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

In realtà no, credo di essermi accorta con il tempo e durante il percorso universitario di quanto mi piaceva questo tipo di professione, anche se attualmente non sono ancora sicura delle mie competenze, data la difficoltà di un lavoro nel quale si è sempre a contatto con la sofferenza e possibili burn-out, non vedo l'ora di entrare nel mondo del lavoro.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

La cosa che mi è piaciuta moltissimo di questo corso di studi è stato il fatto di vedere le stesse cose ma da punti di vista differenti, (medico, psicologico, pedagogico) ; questo fatto mi ha dato l'opportunità di smontare quelli che sono i pregiudizi che ci provengono più o meno inconsapevolmente dalla nostra società. Mi piace molto la persona in quanto persona nella sua complessità. Questo sia il fattore principale della mia scelta.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

L'educatore professionale oggi deve essere in grado di mettere in gioco se stesso nella relazione con l'altro, deve far fronte agli imprevisti e le poche risorse disponibili purtroppo. Deve essere una specie di tuttofare secondo me dato il tipo di lavoro che deve svolgere.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Creatività, crescita, conoscenza, fatica. Creatività perché l'educatore deve impegnarsi a trovare nuove risorse, crescita e conoscenza derivano dalla relazione con l'altro e fatica deriva dal tipo di lavoro in cui ci si aspetta molto, ma si hanno sempre meno risorse con cui far fronte alle difficoltà.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

La società odierna va sempre più incontro allo stress, alle frustrazioni perché siamo sempre di corsa, non ci si può fermare.

Quello che invece può fare l'educatore è cercare di non perdersi e perdere quelli che erano gli obiettivi in questo caso.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

All'inizio non avevo un'idea precisa del ruolo dell'educatore, in seguito, anche grazie al tirocinio, ho capito la funzione dell'educatore nei vari servizi. Il fatto che non sia conosciuto il ruolo dell'educatore porta a dare meno valore, mentre grazie alla conoscenza della sua professione si capisce quante siano le difficoltà a cui siamo esposti e quanto valore abbiano le persone che fanno la professione.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Il fatto di non fermarsi alla superficie, all'apparenza delle cose, ma andare a fondo, farsi domande, cercare risposte.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

La differenza principale è il tempo passato insieme all'utenza, poi il fatto di trovare una guida per la quotidianità forse. I punti in comune sono il fatto di lavorare tutti a stretto contatto con la sofferenza e quindi una grande richiesta di energie da spendere con le persone.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Grazie al tutoraggio riusciamo a rielaborare e ricostruire la nostra esperienza e come una specie di supervisione in cui il tutor intuisce qualcosa che chi si trova nella situazione non percepisce.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

La teoria e la pratica hanno la stessa importanza, sono fondamentali per ogni professione ed il fatto di poter fare entrambi le cose nei tre anni ritengo sia una cosa molto utile e significativo per dare un senso a ciò che si fa.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Secondo me la maggior parte delle persone non ha un'idea chiara riguardo la professione, ma coloro che ce l'hanno hanno una visione positive e di rispetto a parer mio.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

La si costruisce con il tempo, con l'esperienza ed attraverso gli sbagli. La si riconosce negli altri i quali la riconoscono in noi.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Per lavorare in altri paesi bisognerebbe conoscere perfettamente una lingua data l'importanza della comunicazione in questo tipo di lavoro anche se non è meno importante la comunicazione non verbale.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Secondo me gli educatori dovrebbero in prima persona dare più voce e quindi più valore alla loro figura, solo così si potrà parlare di una identità europea.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.10 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 24 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Diploma di liceo psico-pedagogico. Le esperienze che ho nel settore socio-sanitario sono dovute al tirocinio universitario. Ho fatto una sostituzione per dieci ore settimanali per sei mesi in una comunità per minori.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho scelto di diventare educatore professionale perché sono una persona empatica, mi piace entrare in relazione con le persone e perché credo nella giustizia sociale e questo lavoro mi permette di aiutare le persone ad avere i loro diritti.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Mi ha orientata il conoscere molti educatori, soprattutto in adolescenza durante attività estive, mi affascinava il loro modo di entrare in relazione con le persone e creare il cambiamento.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

La mia scelta è dettata da convinzioni d'ordine morale soprattutto perché credo sia giusto. E' l'idea di giustizia sociale che mi spinge soprattutto, probabilmente anche un poco culturale visto che conosco molti educatori.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Il mestiere d'educatore professionale è essere un tecnico della relazione il che è molto complesso poiché servono diverse competenze.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Relazione, sta alla base di tutto. Giustizia, tutti devono avere uguali diritti e doveri. Complessità, bisogna tener conto di molte sfaccettature.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Non risponde.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Conoscendo già educatori devo dire che avevo le idee abbastanza chiare rispetto alla professione e quindi non è cambiata molto. Mi sono accorta però facendo tirocinio di quanto sia poco considerato e finanziato il terzo settore.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Penso di avere in comune la volontà di fare, di mettersi in gioco, di sporcarsi le mani. Siamo accumulati dal desiderio di andare oltre e non fermarci all'apparenza.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

In comune penso ci sia la voglia di rendere dignitosa la vita a persone in difficoltà, chi usando la legge, chi usano le medicine. La differenza é appunto lo strumento utilizzato e il riconoscimento sociale e legale della professione, messa in ultimo piano.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Non risponde.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

E' fondamentale non avere una sola dimensione ma unire saperi teorici e tirocinio ci permetterà di non arrivare sul luogo di lavoro senza saperci muovere e senza sapere le dinamiche e allo stesso tempo avere uno sguardo critico grazie alla formazione.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

La società in maggioranza non riconosce l'educatore professionale come un lavoratore formato ma lavorando nel sociale é visto come una persona buona d'animo che fa volontariato con rimborsi spesa. Ci sono molti stereotipi.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'identità professionale é quello che manca un poco agli educatori e cioè riconoscersi in una categoria ed essere riconosciuti dall'esterno.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Questo non lo so perché non conosco i regolamenti europei rispetto a questa professione, in Italia di regione in regione cambiano le regole. Dal punto di vista pratico e teorico penso di si.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

No, non credo sia possibile, ho richiesto di fare un tirocinio all'estero e mi é stato detto che non si può perché in altri stati non esiste lo stesso corso di laurea. Credo andrebbero incentivate le esperienze all'estero !

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.11 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | H | 22 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Diploma di geometra all'istituto tecnico. Le uniche esperienze nel settore, escluse quelle maturate nell'ambito del tirocinio universitario, sono riferite al volontariato svolto in varie associazioni presso strutture con Rom, minori, minori stranieri, anziani.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Dopo aver sbagliato la prima scelta universitaria, ho scoperto questa facoltà su internet ed il percorso di studi mi ha colpito. Ripensando a me stesso e a quello che avevo fatto in passato, mi sono convinto che quella poteva essere la mia strada e l'ho intrapresa.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Non credo sia stato un evento in particolare, ma sicuramente l'aiuto ricevuto dalla mia ragazza nella scelta del percorso è stato determinante.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

L'educazione ricevuta fa sì che la mia consapevolezza sull'aiuto al prossimo sia ben consolidata. In più la scelta di questa professione è per me anche una scelta di vita e di conseguenza anche una scelta politica. Le mie convinzioni si riflettono nel mio lavoro, così come corrispondono anche alle mie scelte politiche. Nessuno deve rimanere indietro.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Come il modellatore di creta che però deve lavorare con una creta molto molto dura, è che quindi è molto faticoso. Spesso pieno di fallimenti, ma nel momento in cui si raggiunge il successo, vuol dire che tutti gli sforzi sono serviti.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Pazienza, per vedere i risultati ci va moltissimo tempo e possono anche non arrivare. Accoglienza, se non si accoglie non si può comprendere. Forza d'animo, se non si è abbastanza forti non è possibile aiutar qualcun altro. Perdono, presso le persone con cui lavoriamo mi feriscono, ma abbiamo essere sempre pronti a ricominciare da capo. Questo è fondamentale.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

La professione di aiuto quotidiano. Credo che senza l'educatore ci sarebbero molto, forse troppe persone ancora più sole.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

La verità é che prima di incominciare questo corso, non avevo mai neanche pensato di essere o diventare educatore. Le mie rappresentazioni erano altre, probabilmente di diventare libero professionista.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

La volontà e la voglia di cambiare le cose. L'aspirazione di fare un lavoro che possa aiutare qualcuno a cambiare la sua vita. La speranza di poter lasciare un segno, anche se piccolissimo.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Lavoriamo tutti per qualcun d'altro. Credo però che l'educatore sia l'unico che accompagna le persone durante un periodo di vita molto lungo, e soprattutto che plasma il suo intervento sul continuo cambiamento delle persone.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

L'aiuto di un professionista competente é fondamentale per chiarirmi quali sono i punti in cui riesco bene, e quali sono invece i miei limiti. Uno sguardo esterno permette di migliorare costruttivamente, ma é soprattutto osservando un professionista che si diventa professionisti.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Questo per me é un punto dolente, poiché spesso facevo molta fatica a trovare il nesso tra teoria e pratica. Spero tuttavia che il lavoro mi consentirà in futuro di trovarli.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

L'educatore non é ancora conosciuto dalla maggior parte delle persone, ed in più molto spesso, la figura di chi lavora nel sociale viene associata a quella di assistente sociale che purtroppo a causa della televisione é associata a chi porta via i figli dalle famiglie.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Consapevolezza del compito che si ha, del proprio ruolo nella società, e di come assolvere i propri doveri. Consapevolezza di avere una competenza.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Non lo so, perché non ho idea di quelle che sono le problematiche negli altri paesi. Tuttavia l'esperienza maturata nel tirocinio mi ha fatto capire che tutte le situazioni si possono affrontare e credo che quindi affronterei anche un trasferimento all'estero.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Ogni paese ha le sue leggi, le sue strutture, le sue procedure. Non credo quindi che si possa ancora parlare di questo, anche perché non é ancora ben definita neanche l'identità dell'educatore in Italia. La nostra é una professione ancora molto giovane, e credo abbia ancora bisogno di tempo per definire il suo spazio.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.12 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 24 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Diploma liceo socio-psico-pedagogico. Non ho alcuna esperienza professionale, ho un attestato di primo soccorso.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Nel corso della vita dall'età di sedici anni ho sempre fatto questo lavoro, sia per esigenze degli indirizzi di studio scelti (liceo), sia come scelta personale di volontariato.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

No.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Vorrei poter far capire alle persone al di fuori di questo settore, anche attraverso esperienze formative, che i cosiddetti soggetti del terzo settore sono persone normali con un passato turbolento e qualche disagio in più rispetto alla media.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Un lavoro prevalentemente relazionale con rapporti uno a uno in cui vi è uno scambio continuo di informazioni, di esperienze, pensieri... tra operatore e utente.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Relazione, senza non vi è educazione. Condivisione, condivido con qualcuno qualcosa. Ruolo, fondamentale risulta stabilire i ruoli per raggiungere gli obiettivi prefissati insieme. Motivazione, senza c'è il vuoto educativo e il burn-out.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Nessuno, perché lo stato e la sanità non ci lascia né lo spazio né i fondi per agire.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Prima di entrare in formazione pensavo che il mestiere d'educatore professionale fosse più statico e più medico ; in realtà formandomi ho scoperto che è un lavoro molto dinamico e con una prospettiva educativa-sociale-sanitaria.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Non saprei proprio.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Gli educatori professionali hanno due cose che le altre figure non hanno : l'arte di arrangiarsi, creare dal nulla qualcosa e quell'elasticità mentale che permette di entrare nel mondo dell'utente senza affogare ma tirando fuori il meglio di lui.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Il tutor, da un punto di vista personale ha un doppio ruolo : quello di guida in cui mostra gli attrezzi del mestiere e quello di « forma mentis » in cui ti aiuta a plasmarti come futuro professionista.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Questo corso permette di dare maggiore credibilità al resto del mondo della figura dell'educatore professionale e permette, inoltre, di comprendere, attraverso il passaggio meccanico teoria-prassi, meglio il contesto in cui siamo inseriti come lavoratori-operatori-educatori.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

La società contemporanea ha una conoscenza scarsa o nulla dell'esistenza della nostra figura professionale. Quei rari soggetti che la conoscono pensano che sia una mansione di quarto ordine da mal retribuire e da non finanziare nei progetti. Peccato che a noi viene affidato il future delle persone !

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'identità professionale è quel ruolo che rivestiamo ogni volta che interagiamo con l'utenza al fine di far trasparire il meglio di noi per dare il buon esempio a loro o semplicemente per tendergli una mano e un sorriso.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

No, perché non abbiamo alcun rimando sociale e l'organizzazione teorica di tale professione in Italia è molto caotica, affidata a docenti con una preparazione scarsa o con un'incapacità nell'insegnamento.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

No, per gli stessi motivi della risposta precedente.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.13 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | H | 35 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Maturità scientifica. Ho fatto alcuni campi estivi con disabili e con non-vedenti. Lavoro come animatore in due centri diurni per disabili, ho seguito due ragazzi ipovedenti in un percorso scolastico domiciliare.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho fatto questa scelta dopo aver lavorato dieci anni in fabbrica. Quell'ambiente ormai non mi dava più stimoli e la relazione umana non ha mai smesso di accompagnarmi; una volta pensavo di non poter fare l'educatore perché non sentivo di avere neanche la responsabilità su me stesso. Ora riconosco nella mia imperfezione anche una capacità di capire l'altro, soprattutto chi normalmente viene emarginato. Questa cosa mi fa rabbia, e anche se non credo di poter salvare il mondo, penso di poterlo cambiare almeno un poco nel mio piccolo.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Sicuramente il secondo campo estivo con i ragazzi disabili mi ha turbato positivamente, nel senso che mi ha messo di fronte ad una realtà che avevo sempre evitato e che ho imparato a conoscere. Questo mi ha riempito, ho pensato che fosse una strada possibile da seguire, e anche se ad aprirmi gli occhi è stata la visione esterna di mia moglie.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Come già detto, c'è un'ingiustizia sociale che fortunatamente non riesco sempre a far tacere e di fronte alla quale spesso mi sento impotente. Spero che come educatore riuscirò a smuovere qualcosa. A questo poi si aggiunge una fede cristiana scoperta che va di pari passo con il discorso di aiuto all'altro, soprattutto l'ultimo della società.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Impegnativo, a volte sconvolgente, profondamente arricchente se vissuto come « luogo e tempo » d'apprendimento insieme alle persone con cui si entra in relazione. E' un lavoro di altissima responsabilità e non si può fare per non fare altro.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Responsabile, perché lavora con persone e non con oggetti. Costruttivo, è un percorso di crescita bilaterale. Emotivo, non si possono far tacere le emozioni ma bisogna riconoscerle. Misterioso, pochi che sanno cosa fa l'educatore esattamente, spesso neanche l'educatore spesso. Spesso si capisce solo a posteriori cosa ha fatto.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Non risponde.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

C'è sempre quest'idea che l'educatore sul campo sia molto stuccato dalla teoria universitaria : la cosa curiosa é che soprattutto i professori dei corsi che parlano più di relazione, elasticità mentale, accoglienza e ascolto, sono quelli che meno riescono a dimostrare nel concreto questi aspetti. Credo che per smontare questa idea occorra un grosso lavoro di analisi personale e di riadattamento.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Tutti quelli che due persone possono avere normalmente. Il riconoscimento dell'altro come individuo molto simile a me, anche nella sofferenza, nella sensibilità, nell'attenzione non solo su se stesso. Da parte mia io posso dire di avere avuto un poco più di anni d'esperienza e di esperienze variate, ma non per questo mi ritengo più saggio dei miei colleghi.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Il punto in comune é sempre la relazione che evidentemente si struttura in maniera diversa e secondo la figura professionale.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Ritengo che l'esperienza di chi lavora già da anni nel settore sia un valore aggiunto, inoltre credo che la supervisione sia in generale una risorsa indispensabile alla professione poiché é sempre difficile vedersi da fuori .

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Non risponde.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Come già scritto, sono poche ad avere un'immagine chiara dell'educatore professionale, a volte neanche l'educatore stesso. Professionale fa subito pensare ai corsi di formazione professionale.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'identità professionale é riconoscersi per un tot d'aspetti che sono peculiari della professione e non di tutte le altre, anche se alcuni aspetti possono essere comuni.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Credo fermamente che sia il tirocinio sia il tutoraggio siano professionalizzanti in quanto permettono di conoscere il territorio e il contesto nello specifico e di rielaborarlo. Sicuramente ci sono differenze tra l'Italia e gli altri paesi, ma le differenze esistono anche da regione a regione, da città a città : aggiungo che forse incontrare realtà totalmente distanti aiuta a decostruire dei preconcetti di cui più o meno inconsapevolmente siamo portatori.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una «identità professionale europea» dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Prima di parlare di identità professionale europea bisognerebbe conoscere l'identità europea e io stesso non saprei ben definirla.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.14 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 28 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Diploma al liceo di scienze della formazione, magistrale sperimentale a indirizzo pedagogico. Da cinque anni e sei mesi lavoro come educatrice professionale in una struttura per disabili medio-gravi.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

La risposta più immediata a questa domanda é sicuramente dettata dal fatto che per poter continuare a lavorare, veniva richiesto categoricamente questo titolo, ma la realtà é un'altra, ovviamente: questa é una professione che non si fa per arricchirsi materialmente, fare carriera...é qualcosa difficile da spiegare, ma si sente dentro, quando stai seduto al fianco di un'altra persona, spesso fragile e senti che quell'incontro sta cambiando la vita di entrambi...

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Quando avevo tredici anni ho cominciato a fare volontariato con ragazzi disabili. Solo quando sono entrata a far parte di questa associazione, ho scoperto che nel mio piccolo paese vivevano moltissime famiglie, con figli molto giovani, portatori di svariate patologie ; prima di quell'incontro erano invisibili, sentivo dentro di me che questo era profondamente ingiusto. Mi sono, nella mia piccola esperienza, impegnata a provare a dar voce a chi voce non ne aveva...

4. La sua scelta di diventare educatore professionale é dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Penso che tutte, in maniera più o meno marcata, queste convinzioni siano all'interno della mia persona ; sottolineerei però che all'interno di questa società dilaniata dalla crisi, sempre più emergono situazioni di gravi disuguaglianze e discriminazione ; nel mio piccolo, vorrei poter agire anche e soprattutto in queste circostanze, per ridisegnare , insieme a chi sente di volerlo fare una realtà più equa e giusta.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

All'interno delle cosiddette professioni d'aiuto, vi é anche l'educatore professionale. Attraverso la competenza relazionale, l'educatore costruisce con la persona un percorso condiviso caratterizzato da tappe obiettivi. Il traguardo é quello di mirare e promuovere lo sviluppo delle potenzialità insite in ciascun essere umano. L'educatore aiuta gli altri, nei momenti delicati, a camminare sulle proprie gambe !

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole?

Competenza e capacità relazionali, bisogna avere e sviluppare queste capacità per riuscire ad impostare un rapporto con gli altri. Intenzionalità educativa, lega insieme teoria e prassi educativa, dando senso all'azione e all'agire educativo.

Progettualità, per passare dal piano dell'ideale a quello del reale. Osservazione e ascolto, che costituiscono la premessa di ogni relazione educativa e vuole concretamente dire porre attenzione sugli altri, riuscendo a cogliere bisogni e aspettative.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Il ruolo dell'educatore è sempre più quello di cercare di riportare le persone che si ritrovano in una condizione di svantaggio a potersi riscoprire, ognuno secondo le sue capacità, persone capaci di progettarsi ed essere protagonisti attivi del proprio cambiamento e del proprio progetto di vita.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Nel mio percorso formativo, la rappresentazione dell'educatore è mutata : ho più consapevolezza rispetto a questo mestiere, che non va interpretato con leggerezza ; questa è una professione complessa che comporta oltre alla pratica anche studi teorici. E' in questo che la mia rappresentazione è cambiata, non è un lavoro che si fa perché si è semplicemente bravi con le parole, è molto di più...

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Credo che ciascuno di noi, anche grazie al nostro percorso comune, sia interessato alle dinamiche sociali che ci circondano. Inoltre credo che spesso dai discorsi o dai racconti ci soffermiamo su alcuni dettagli, alcuni particolari non sempre facilmente visibili : abbiamo forse una sensibilità che ci porta a leggere meglio il contesto che ci circonda.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Talvolta parlando con alcune delle figure citate, noto che gli obiettivi sono differenti : gli infermieri spesso non leggono il contesto e si pongono esclusivamente l'obiettivo della cura fisica ; l'assistente sociale e psicologo spesso non vivono direttamente la situazione e le realtà con le persone all'interno dei servizi e credo che spesso per questo motivo sia difficile far comprendere loro la complessità delle situazioni, dei limiti e i risorse.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Il tutor professionale, come qui viene introdotto bene nella domanda, è davvero uno sguardo che ti consente di approfondire, re-interpretare e cambiare punto di vista in quelle situazioni in cui vi è emergenza nell'agire e tante volte si cade nell'errore. Il tutor è una guida ed un orientamento che aiuta in quel processo di interiorizzazione dei valori che ci accomunano.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Quando si lavora con le persone, si impara presto che non esistono modelli standard ri-confezionati durante una lezione sui banchi ; impari però studiando che tutto deve essere osservato, che ci va empatia, tutto può essere re-interpretato e messo in discussione per evolvere e migliorare. I saperi teorici insegnano che questo è possibile, che una soluzione si può sempre trovare e che si possono percorrere e ricostruire percorsi differenti.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Molto spesso la figura dell'educatore viene confusa e sembra che le persone non diano importanza al ruolo che questi professionisti ricoprono. Questo, credo, che sia così anche perché i ritmi frenetici in cui viviamo non consentano alle persone

di soffermarsi a pensare che oltre alla marginalità alla devianza, all'assistenza... ci siano sempre più difficoltà e problemi nel campo d'intervento per gli educatori, non riconoscendo talvolta questa figura che dovrebbe operare prima che questi problemi diventino patologie, diventa poi difficile dall'esterno definire i confini e i ruoli tra le diverse professionalità.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Quando penso all'identità professionale faccio sicuramente riferimento a quel corpus di valori, di pensieri, di competenze che vengono interiorizzate a livello individuale. Attraverso l'azione di questi valori vengono socialmente riconosciuti dall'ambiente culturale di riferimento.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Credo che l'insieme del corpus teorico che il percorso universitario fornisce sia adeguato e permetterebbe di lavorare anche in paesi altri dell'Italia ; penso che però sia fondamentale una mentalità elastica che possa permettere di inserirsi e cambiare i punti di vista in culture differenti. Ritengo che se non ci sia questa condizione, si avrebbero notevoli difficoltà nonostante tutti i vari saperi acquisiti.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Credo che sia difficile pensare ad un'identità professionale europea in quanto ritengo, che prima ancora, sia difficile essere tutti accomunati dall'identità europea; condividere un'identità può voler dire avere stessi obiettivi, stessi valori e per quanto politicamente si cerchino dei legami, non credo che questi siano davvero insiti in ciascuno individuo. E poi forse il bello sta proprio in queste diversità, ce in qualche modo ci rendono unici, ed è il loro incontro che ci può restituire ricchezza.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.15 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 27 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Diploma al liceo socio-psico-pedagogico, lavoro da sette anni in una comunità educativa residenziale per minori in fascia d'età undici-diciassette. Ho lavorato nel reparto di neuro-psichiatria infantile in un ospedale per bambini.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho scelto in seguito all'esperienza del servizio civile a fianco dei minori in difficoltà in oratorio in un quartiere conosciuto superficialmente per la presenza di molti casi di devianza. Ho avuto la sensazione dal momento che sono cresciuta in quel quartiere, che avrei potuto usare il mio bagaglio come strumento di comunicazione.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Ho organizzato una partita di calcio con dei ragazzi in un percorso di messa alla prova, la vittoria sarebbe stata l'assenza di ammonizioni per insulti o violenze. Non avevo e non ho competenze rispetto al calcio, i ragazzi hanno vinto senza nessuna ammonizione nonostante alcuni momenti di tensione. Ma erano contenti di aver vinto senza l'uso della violenza.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Direi morali o la chiamerei una spinta emotiva che ad oggi sto cercando di conciliare con una preparazione strutturata perché sono convinta di ciò che voglio fare e voglio valorizzare questo mestiere attraverso la laurea finale.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

L'educatore professionale parte dalle potenzialità del ragazzo e della persona manipolandole insieme a lui producendo un cambiamento e lasciando alla persona gli strumenti per poter continuare a produrre cambiamenti.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole?

Animatore, il divertimento è una parte importante per la vita di tutti. Comunicatore, perché si comunica continuamente, a livello verbale e non. Gancio, nella vita della persona a cui si può agganciare e poi sganciare. Riconciliatore, tra passato, passato e futuro ; la persona non deve essere considerata solo in quanto portatrice di un presente difficile o un passato ma in tutti e tre gli aspetti.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

L'educatore è un ponte tra mondi diversi, difficile trovare un ruolo predefinito nella società in un momento storico di difficoltà a riconoscere l'importanza degli interventi come la prevenzione e in un momento di tagli economici in cui il welfare è considerato un lusso sottopagato.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Ho iniziato a formarmi dopo anni di esperienza e sono contenta di averlo fatto trovo sensato il poter legare teoria e prassi nel qui e ora dentro le aule universitarie.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Il bisogno di riconoscimento, bisogno di un ruolo una categoria in cui sentirsi inseriti, bisogno di poter dire « l'educatore non può farlo chiunque », bisogna essere formati.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

L'obiettivo di tutti é produrre un cambiamento e non creare uno stato di assistenza permanente ma fornire gli strumenti per « assistersi ».

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Il poter vedere attraverso lo sguardo del tutor o dei miei compagni i diversi mondi in cui opera l'educatore.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Come detto sopra non svolgo tirocinio ma penso si ha una buonissima opportunità.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Qualcosa sta cambiando, l'educatore non é solo più quello che « aiuta perché é bravo », ma temo che la strada sia ancora lunga.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'identità professionale é quella che si costruisce attraverso la pratica e la teoria, l'incontro e lo scambio con le persone incontrate, l'esperienza in diversi settori sperimentati.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Penso che prima mi servirebbe imparare le lingue... la comunicazione é molto importante come l'utilizzo di termini giusti.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una «identità professionale europea» dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

No, penso che si possa parlare di identità specifiche che possono incontrarsi e fare uno scambio; penso che l'educatore agisce in un contesto che non ha molta importanza nella vita delle persone (anche dell'educatore stesso).

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.16 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | H | 24 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Diploma di scuola superiore, liceo scientifico tecnologico. Ho fatto tirocinio in una comunità riabilitativa psico-sociale.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Perché un'educatrice, osservandomi lavorare in ambito educativo con adolescenti di diverse culture, mi ha consigliato di provare a intraprendere questo tipo di percorso. Mi sono fidato e mi ha convinto.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Non credo che ce ne sia stato uno in particolare, oltre a quello di prendere consapevolezza di sentirmi capace di relazionarmi con facilità con i ragazzi e volerli aiutare.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Credo che sia spinto dal bisogno di aiutare quelle persone che per cause esterne hanno avuto o hanno delle difficoltà con la società moderna.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Un supereroe incompreso.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Relazione, cambiamento, ascolto, difesa (dei diritti umani).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Il ruolo è quello di operatore che attraverso la relazione e altre strategie, metodi e figure professionali aiuta a prevenire, riabilitare e curare le persone in difficoltà.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Pensavo l'educatore come quello d'oratorio. Ovviamente è cambiata scoprendo gli altri ambiti in cui può operare.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

La capacità d'osservazione e di percepire lo stato d'animo dell'altro con più facilità degli altri. Sapersi muovere in situazione di pericolo e delicate, agendo con prontezza e raziocinio.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Abbiamo una formazione più ampia e più estesa secondo i vari rami di studio in comune con le altre professioni, ma temo che sia ad una intensità meno elevata (formazione « di tutto un poco »).

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Si, collaborando con qualsiasi collega o referente tutor si imparano cose nuove, si scoprono i propri limiti, pregi e difetti e raccogliamo il buono e no di chi segue o di chi seguiamo nella nostra formazione.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Si alimentano a vicenda, consolidando il proseguimento di alcune teorie conosciute a lezione (didatticamente) e mettendole in pratica nel tirocinio.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

La maggior parte non ne è nemmeno a conoscenza di questo tipo di professione. Per alcuni è sottovalutata per il fatto che non sia legata ad una scienza precisa e perché i risultati del lavoro sono a lungo termine e quindi non immediatamente visibili.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

E' l'immagine condivisa di un mestiere tra gli operatori che lo praticano e dovrebbe essere condivisa dalla società.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Non ne sarei certo, perché la propria personalità, stile e modo di relazionarsi potrebbe contribuire alle difficoltà di operare in altri contesti culturali, anche se con il singolo individuo extracomunitario si continua a lavorare.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Ci spero, ma temo che non sia possibile data la non-scientificità della materia in questione credo però che il senso morale e l'immagine di educatore professionale condivisa dagli operatori e dalla società possa consolidare un'identità della professione, anche a livello europeo.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.17 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|-----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studiante | F | 24 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Maturità scientifica. Tirocinio con tossicodipendenti, in comunità residenziale per minori e da sette mesi lavoratrice in quest'ultima.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Credo nella possibilità di cambiamento e credo molto nel fare insieme. Credo che il bisogno e la sofferenza possano riguardare chiunque, in qualsiasi momento della vita. Credo che siano superabili e trasformabili in qualcosa di positivo. L'educatore accompagna chi è in bisogno, per poi lasciare andare chi è autonomo.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Essere stata accanto a qualcuno di molto vicino in un momento di grande sofferenza. Aver sofferto io stessa ed essere riuscita a trasformare il negativo in positivo.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Credo sia un mix. Tutti devono avere delle possibilità, escluso nessuno. Tutti abbiamo pari dignità e ci meritiamo di avere il diritto di chiedere aiuto, essere ascoltati e riceverlo.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Complicato e meraviglioso perché si fa con gli esseri umani. Sfaccettato, difficile ma importante. Pieno di imprevisti, carico di emozioni e responsabilità.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Conoscenza, serve che ci sia, teorica e pratica (anche se non basta mai). Individualità, siamo tutti diversi, nessun intervento è mai uguale. Relazione, senza di essa l'educatore non può lavorare. Cambiamento, immaginare ed essere diversi, se lo si vuole, con l'aiuto, si può.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Fare prevenzione. Dare ascolto. Mettere luce dove c'è ombra. Esaltare le differenze. Insegnare e favorire la tolleranza. Dare voce alle minoranze.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Sicuramente avevo una visione più assistenzialistica. Tale visione è cambiata in favore di una visione di un professionista che si prende cura in toto della persona. La visione è cambiata anche perché sono cambiata io.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Crediamo nell'importanza dell'incontro con l'altro, possibile solo attraverso la relazione. Crediamo nel futuro e nel cambiamento. Crediamo nella partecipazione alla vita sociale.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Il punto in comune credo sia lo scopo ultimo delle nostre professioni ovvero il prendersi cura delle persone. La differenza sta nel fatto di farlo con approcci diversi.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

I tutor sono di grande aiuto per l'esplicitazione di pensieri delle motivazioni che nelle pratiche, mi portano ad agire in un determinato modo. Inoltre spingono a farsi molte domande che fanno sì che non ci si fossilizzi su alcuni aspetti troppo rigidamente.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Trovo che sia fondamentale perché, nel lavoro con le persone, la teoria funge da fundamenta, ma le sue applicazioni nelle pratiche sono molteplici e sempre diverse. Apprendere saperi teorici e pratici insieme è fondamentale, non saremmo pronti solo con la preparazione teorica.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

E' legata al lavoro con i bambini solitamente. Credo che non ci sia bene chiara una visione a riguardo (per chi sa che gli educatori esistono!).

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

E' un insieme di caratteristiche nel quale i professionisti di una stessa professione si riconoscono, poiché le trovano rappresentative.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Un breve corso di lingua inglese e alcuni corsi in cui si parla di normative e ricerche svolte a livello internazionale, europeo, mondiale possono aiutare, ma non credo sia sufficiente a poter lavorare in altri paesi. Molto utile è l'apertura mentale che questa formazione ha contribuito ad ampliare ma di sicuro non basta.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Non credo. O meglio, in Italia sento che questa identità non è così definita. Tantomeno so quali siano le caratteristiche nelle quali gli educatori delle altre nazioni si riconoscono. Non ci ho proprio mai pensato. Credo che l'identità professionale sia legata anche a fattori storici, culturali, politici e sociali che possono variare da nazione a nazione, anche con ampio margine.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.18 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 23 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Maturità scientifica. Liceo scientifico tecnologico con orientamento sportivo. Esperienze professionali come tirocinante presso il day hospital, il servizio Valutazione Educativa Giovani Autisti, Disturbi Pervasivi dello Sviluppo e Centro diurno psichiatrico.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho scelto questo corso di laurea dopo aver frequentato un anno a scienze dell'educazione, nel corso del quale mi sono avvicinata a temi pedagogici e non, che hanno stimolato in me la voglia di intraprendere un percorso educativo più professionalizzante, per tale ragione dopo un anno ho deciso il test alle professioni sanitarie.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Non c'è un evento particolare che ha orientato la mia scelta, ma è stato il susseguirsi di episodi e di esperienze ad averla rafforzata. Tutto è iniziato quasi per caso, spinto dal desiderio di fare un lavoro che mi piacesse, mi gratificasse e per il quale mi sentissi più portata.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

La mia scelta è dettata principalmente da valori morali, quali l'amore per gli altri, l'onestà, la difesa dei diritti, il benessere personale e sociale, la giustizia, la libertà e la responsabilità.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

È un lavoro difficile, complesso e intenso, in quanto è rivolto alle persone. Inoltre, lo ritengo un mestiere arricchente e flessibile, poiché si concretizza nell'incontro e nello scambio con l'altro e si può agire in situazioni e contesti diversi.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Cura e aiuto, prendersi cura dell'altro nella sua totalità, renderlo abile. Ascolto, ascolto attivo, come strumento essenziale. Relazione, la relazione educativa si costruisce con l'altro e per l'altro. Rappresenta un obiettivo educativo di primaria importanza. Sensibilità, come capacità di « sentire » l'altro.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Nella società odierna l'educatore professionale ha un ruolo di formatore, nel senso di « dare forma » ossia di favorire lo sviluppo delle capacità insite nei singoli individui e l'inserimento sociale di persone in difficoltà attraverso i progetti educativi e riabilitativi. Inoltre, svolge un ruolo di supporto e funzione di incremento alle relazioni tra gli individui, di mediazione.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Inizialmente, prima di entrare in formazione, non avevo ben chiara la professione, in quanto la associavo prevalentemente a funzioni di aiuto, sostegno e animazione. Una visione semplicistica che é stata ampiamente rivalutata e arricchita di elementi che la rendono ad oggi una professione ricca di competenze, difficile, divertente, flessibile e gratificante, ma soprattutto utile alla società.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Il desiderio di aiutare l'altro, la condivisione, lo scambio, l'incontro e lo scontro che avviene con l'altro e quindi la costruzioni di relazioni. La sensibilità e la disponibilità di accogliere l'altro.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Punti in comune : la persona, l'ascolto, la relazione, la cura, il sostegno e l'aiuto, la sensibilità. Differenze : l'educatore professionale utilizza come strumento la progettazione e può lavorare in più di tipologie di servizi o utenze.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Lo sguardo dei tutor professionali sulle mie pratiche educative é un elemento essenziale di guida, di sostegno, di critica, di riflessione e di valutazione, nonché di crescita personale.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Rende la mia professionalizzazione più completa, in quanto la ritengo una professione che non può prescindere dalla pratica, né dalla teoria. Solo attraverso l'esperienza pratica si può comprendere quale ramo intraprendere e solo attraverso la teoria e solo attraverso la teoria si possono apprendere le basi per costruire il sapere professionale educativo e acquisire gli strumenti da applicare e le competenze essenziali per operare.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Purtroppo é una figura professionale poco riconosciuta dalla società contemporanea, sia dal punto di vista professionale che economica. Confuse spesso con insegnante, animatore, volontario.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Legato al concetto di identità professionale, ossia un modo di essere definito rispetto agli altri individui. Con identità professionale intendo un modo di essere, inteso come ruolo che ho, che sento di avere, in un determinato contesto e che mi viene riconosciuto.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Le competenze acquisite vengono messe in campo adeguandosi al contesto, il quale può variare dal punto di vista culturale, politico, religioso. Ciò nonostante gli strumenti principali di osservazione, cura, relazione, che possono essere applicati seguendo gli stessi principi.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una «identità professionale europea» dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Attualmente no. Ci vorrebbe un maggior riconoscimento dell'identità professionale a livello europeo.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.19 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 21 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Maturità scientifica sperimentale indirizzo linguistico. Sì, ho fatto un anno di servizio civile in una comunità alloggio per disabili adulti gravi e gravissimi. Seguo una ragazza gravemente disabile una volta alla settimana. E lavoro in una comunità educativa per minori adolescenti tra gli undici e i diciassette anni.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Volevo far un lavoro che mi facesse sentire utile, che avesse a che fare con gli altri e per fare con gli altri e con cambiare un poco il mondo.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Forse sì, l'aver partecipato per dieci anni a un laboratorio di teatro misto tra ragazzi con handicap e non. E forse anche ai cuni eventi della vita privata.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Si perché penso che il mondo oggi non viva bene, che si vive in un luogo dove tutti vivono bene (per quanto possibile). Perché penso che tutto potrebbe andare meglio, ma che se si vogliono cambiare le cose dobbiamo essere i primi a farlo per quanto possibile nel nostro piccolo. E infine perché credo nelle persone e nella loro forza, nel fatto che il futuro passa e inizia da tutti noi (per esempio con i minori il nostro futuro passa da lì). Perché vorrei un mondo più giusto.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

E' un mestiere che si modella continuamente, che si adatta e cambia forma secondo situazioni e contesti ma senza mai dimenticare chi è e dove vuole arrivare. Complesso ma molto « terreno », che sta vicino alle persone.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Diritti (l'educatore lavora tenendoli bene a mente e agendo in loro difesa), aiuto (è ciò che sempre offre l'educatore), cambiamento (ciò in cui spera l'educatore e ciò per cui lavora e progetta), relazione (l'educatore è immerso tra persone e il suo habitat è quello delle relazioni).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Io personalmente lo riconduco ad una figura che lavora nell'ambito del socio-sanitario, nella prevenzione ma anche nella riabilitazione, nel reinserimento. Ma non è una professione conosciuta e riconosciuta.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Per me era una persona che lavora con persone in difficoltà o più fragili per aiutare. Non é cambiata, ma si é arricchita. L'educatore progetta, fa un'azione in qualche modo politica, deve sapersi muovere in una rete.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

La voglia di cambiare le cose. La soddisfazione nel fare ciò che facciamo. La disponibilità verso l'altro, l'apertura nei confronti dell'altro. Pensare in modo « alternativo », la determinazione. Mettere in gioco parti personali di noi stessi.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Tutti mestieri che lavorano con le persone, si relazionano, disponibili, aperti all'altro, offrono aiuto, ma la differenza sta nel fatto che il lavoro dell'educatore é progettuale si ricorda del passato e lavora sul presente per un futuro.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Sicuramente riflettendo sulle nostre azioni e mettendoci continuamente in dubbio grazie agli stimoli del tutor. La nostra identità professionale é sempre in cambiamento e in costruzione e non ci permette di ancorarci ad un'unica immagine o modello da seguire.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

E' sicuramente una formazione che aiuta poi a orientarsi nel mondo reale del lavoro e può aiutare a livello personale a capire quale possa essere la propria strada. Per certi aspetti é una continua riflessione tra ciò che apprendo e ciò che faccio ed un continuo influenzarsi, modificarsi e arricchirsi uno nell'altro come interdipendenti.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Sicuramente poco conosciuto, spesso confuse con l'animatore o semplicemente visto come quello che fa le cose per il disabile, l'anziano o aiuta il prossimo. Sono vissuti un poco come I buoni che lo fanno per predisposizione ad aiutare l'altro.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Tutti gli elementi che costruiscono una figura professionale sia dal punto di vista di chi la vive, sia dallo sguardo degli altri che a livello istituzione come viene riconosciuta.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Penso di si a livello del lavoro diretto con le persone (la parte relazionale con l'utenza) ma meno a livello di organizzazione, come muoversi nelle istituzioni, perché vi é una preparazione teorica e tirocinio, ma non penso che l'esperienza di tirocinio sarebbe uguale in una struttura all'estero.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Faccio un poco fatica ad immaginarmela forse perché anche a livello nazionale é poco riconosciuta e conosciuta, ma penso che possa esistere e con un poco di lavoro ci si possa arrivare.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.20 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 22 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Maturità scientifica indirizzo socio-psico-pedagogico. Le esperienze professionali provengono dai tirocini svolti per l'università : gruppo appartamento per ragazzi con disabilità cognitive, educativa territoriale per bambini e in un centro d'animazione interculturale.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Questa scelta è avvenuta grazie alle esperienze di volontariato legate alla scuola superiore, al tipo di d'istruzione intrapreso e da una passione verso gli ambiti della società più bisognosi e, talvolta, sottotaciuti agli occhi di tutti.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Fin da piccola avrei voluto diventare baby-sitter, pensando a una figura d'aiuto, nel corso degli anni e grazie alle diverse esperienze sono giunta a comprendere quale poteva essere il percorso più adatto a me.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Reputo sia dettata da questioni di ordine morale, dalla volontà interna di poter fare qualcosa di utile e significativo partendo dal mio piccolo, non dedicando solo, piccoli spazi, come potrebbe avvenire con attività di volontariato, ma dedicandogli tutto il tempo e l'attenzione possibile.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Quando mi chiedono, rispondo che si tratta di una figura che lavora nel sociale, in più ambiti e con più obiettivi e credo in tutto ciò, credo nella dinamicità della professione.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Relazione (senza l'instaurarsi e il crescere di una relazione, l'operato di un educatore non può raggiungere obiettivi stabili), crescita (la relazione educativa deve permettere una crescita della persona) o essere d'aiuto (in situazioni di disagio), e soprattutto deve essere multiforme (deve sapersi adattare ad ogni contesto per poter lavorare al meglio).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Nella società odierna il ruolo dell'educatore, denigrato e spesso sconosciuto, è in realtà il punto di forza che lavora dietro le debolezze, i problemi o rafforza i punti più forti, essendoci dove la società abbandona.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Prima di entrare in formazione, la mia rappresentazione era legata all'espressione « colui che aiuta » ora, grazie a una

formazione teorico-pratica non credo che l'educatore ricopra solo questo tipo di figura, bensì è una professione multiforme, adattabile a più scopi e a più contesti.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Credo che tutti quanti nutriamo una volontà di cambiamento e una sorta di predisposizione all'aiuto, che parte dall'interno e aiuta a lavorare prima su sé stessi.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Reputo che tali professioni partano da una rappresentazione mentale, prima della formazione, simile l'una all'altra ma che poi, durante il percorso di studi, si differenzia l'una dall'altra, proprio perché avvenga un lavoro d'equipe multi-professionale tra loro.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Il lavoro di tutor professionale credo aiuti molto a livello personale in primo luogo, aiuta ad imparare a gestire la propria emotività, a saper ragionare a posteriori sul proprio operato e, di conseguenza, a lavorare su se stessi, a piccoli passi, per un'interiorizzazione della professione dell'educatore.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

L'articolazione tra saperi teorici universitari e saperi pratici del tirocinio costituisce un enorme apporto professionale, si impara a comprendere la professione dell'educatore potendo osservare saperi teorici freschi ma soprattutto è una grande occasione per potersi applicare, correggere e sperimentare, per crescere professionalmente.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

La figura dell'educatore professionale nella società odierna, in particolar modo italiana, è un'immagine talvolta sconosciuta, talvolta sottovalutata e di cui non si comprende a pieno il significato di ruolo che svolge.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

La nozione rimanda in me l'idea di interiorizzazione della propria professione, un assumere la responsabilità che ricade su sé stessi decidendo di assumere una determinata figura professionale.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Sì, reputo che la mia formazione professionale abbia competenze che mi potrebbero permettere di lavorare all'estero, ovviamente sapendole contestualizzare e dimostrando disponibilità ad adattarsi e a formarsi rispetto a contesti che possono risultare differenti dal paese d'origine.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Sì dovrebbe parlare di un'identità professionale europea! I problemi sociali possono avere basi uguali, poterci lavorare, partendo dalla conoscenza di essi a livello più esteso può essere vantaggioso. Tutto ciò non avviene però nemmeno in Italia, da regione a regione.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.21 -

| Profil | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|-----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studiante | F | 23 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Maturità scientifica. Le esperienze professionali provengono dai tirocini : gruppo appartamento per adulti psichiatrici, comunità diurna per minori, istituto per sordo-muti.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Perché sento che sia nella mia natura il prendermi cura dell'altro. Mi attrae il mondo dell'assistenza e penso che sia un lavoro che non debba essere svolto solo per una questione economica, ma anche personale.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Un momento in particolare no. La mia vita in generale.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Da convinzioni di ordine morale. Credo ci sia bisogno di persone che, per scelta, siano formate professionalmente per poter svolgere tale mestiere. E' importante che vi siano ancora persone ancora disposte a lavorare con individui che nella propria vita hanno affrontato il disagio.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Un mestiere duro da praticare, che se però non viene svolto con una certa preparazione può divenire « pericoloso » per sé e per tutta l'utenza.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Empatia (credo stia alla base della relazione), accoglienza (è un lavoro di accoglienza dell'altro), aiuto (dopo l'accoglienza vi è un percorso d'aiuto a intraprendere), passione (non può prescindere dalla passione).

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

L'educatore spesso interviene come la figura di riferimento alle persone che accompagna. La sua funzione principale nella società odierna è quella di permettere alle persone in disagio di ri-esplorare se stessi per ri-comprendere o sviluppare abilità personali tali da fronteggiare autonomamente a quotidianità e migliorare la qualità delle persone.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se sì, in cosa ?

Prima la riconducevo ad una professione d'accompagnamento ed aiuto ma non immaginavo e conoscevo il grande valore personale che mi son trovata ad affrontare. Magari non per tutti è la stessa cosa perché non tutti affrontano le riflessioni personali nello stesso modo o ne hanno bisogno nello stesso modo. E' essenziale fare questa formazione in quanto offre la

possibilità di miglioramento a chi ne ha bisogno, ma soprattutto a chi comprende di avere il bisogno e intende addentrarsi in questo percorso.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Spero la passione per questo lavoro, la formazione (nel senso di averla tutti con un certo impegno e importanza) e la crescita personale grazie alla formazione.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Una prima differenza che mi viene è il fatto che l'educatore rispetto alle altre professioni accompagna ed assiste l'utenza nella sua quotidianità, nel suo percorso quotidiano di vita, mentre gli altri sono « limitati » ad incontri prefissati e brevi. Un punto in comune lampante è il fatto che tutti lavorano nella direzione dell'aiuto, dell'accompagnamento dell'utenza nel suo percorso.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Personalmente influenza nell'apprendimento della materia e nell'interesse che lo studente sviluppa nei confronti della materia. Ad influenzare ciò è la competenza del tutor nelle spiegazioni, la capacità di trasmettere la propria passione (che secondo me deve essere alla base) e la preparazione nell'ambito specifico del tutor che quando è forte (preparazione) viene colta e apprezzata maggiormente.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Affrontare un periodo di « lavoro » (tirocinio) in cui si è in qualche modo protetti e affiancati da una preparazione teorica, mi permetterà di affrontare la prima esperienza di lavoro effettivo con un bagaglio molto saldo in partenza.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Purtroppo nella mia realtà spesso capita di parlare con persone che non conoscono la professione o la riconducono ad un lavoro di insegnamento ai minori.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Educatore che ha ricevuto la formazione, che si riconosce come tale e come portatore di competenze professionali capaci di affrontare il mondo del disagio, nei suoi molteplici ambiti.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Credo e spero di sì in quanto nel corso dei tre anni abbiamo ricevuto una formazione professionale che spazia nei diversi ambiti personali e dell'utenza.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Sì. La professione dell'educatore procede egli al fine del suo percorso di formazione possieda delle abilità e competenze umane e professionali tali da poter essere inserite in contesti come il disagio, ovunque questo emerga.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.22 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 21 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Diploma di maturità al liceo di scienze sociali. Le esperienze professionali provengono dai tirocini : centro diurno per disabili adulti gravi-gravissimi, in educativa territoriale per minori e autistici, comunità per minori abusati e maltrattati, dove ad oggi lavoro.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho scelto di fare diventare il mio stile di vita un lavoro. I miei vissuti da bambina ad oggi (come la separazione dei miei genitori, una bambina con un ritardo mentale alle elementari e una serie d'incontri con disagi di vario genere), mi hanno portato a capire che riesco ad essere me stessa aiutando, chi per vari motivi, è più sfortunato di me. Inoltre mi interessava e ancora oggi mi colpisce la psicologia e il comportamento dell'uomo in diverse situazioni.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Come detto precedentemente, diversi avvenimenti nella mia vita hanno orientato la mia scelta di divenire educatrice professionale.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Credo che i miei genitori mi abbiano insegnato che nella vita bisogna sempre ricercare un benessere interiore, ma che viviamo in una società di molte persone, e dunque non si può essere indifferenti al malessere altrui, nonostante il nostro benessere.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Lo definirei dinamico, innovativo, importante ! Ma è anche molto complicato e stancante. Se dovessi dare una definizione d'educatore professionale direi che è colui che si occupa, insieme agli utenti ed ad altre figure professionali, di trovare la strada più adatta per uscire da un disagio e per costruire un futuro adeguato a chi da solo non ha gli strumenti per farlo.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Pazienza, perché la pazienza è la virtù dei forti e per orientare chi è più debole bisogna essere forti. Fiducia, in sé stessi, credere fino in fondo a quello che si sta facendo, fiducia nell'equipe che è la nostra ancora e fiducia negli utenti che ne hanno estremamente bisogno. Confronto, per costruire delle relazioni valide bisogna continuamente confrontarsi con l'altro, sia con un collega, sia con un'utente. Attenzione, è necessario stare attenti a ciò che si dice, al modo di parlare ed è necessario stare attenti a come si agisce.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Come definizione riprenderei quella della risposta cinque. Nella società moderna il ruolo é fondamentale, in quanto la società é poco concentrata sui disagi e sul malessere delle persone che vivono all'interno di essa.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Forse all'inizio credevo di poter fare il supereroe che risolveva i problemi di tutti. Sicuramente questa convinzione é cambiata, ma rimane il giusto stimolo per cercare di fare al meglio questo lavoro.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Penso sia la voglia di sperimentarsi in un campo lavorativo come questo.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

I punti in comune sono sicuramente i raggiungimenti degli obiettivi che ci siamo preposti mentre la differenze rimangono nei ruoli delle professioni all'interno del percorso educativo. Questo perché ogni professione ha un ruolo importante e specifico all'interno di un progetto, e la mancanza di uno di questi ruoli metterebbe in difficoltà il lavoro degli altri.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Sicuramente un occhio critico ed esterno al contesto in cui noi ci troviamo può essere utile a far notare quelle particolarità che a noi sfuggono. Inoltre la loro esperienza lavorativa può essere un ottimo esempio per tracciare poi la nostra futura professione.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Sicuramente i saperi teorici universitari sono un punto di partenza e delle informazioni indispensabili per costruire le fondamenta dell'educatore. I saperi pratici di tirocinio sono utili sia per capire quel é l'indirizzo di lavoro più affine a noi e sia per poter osservare come si muove in concreto un educatore all'interno di un servizio.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Purtroppo la figura dell'educatore professionale non é conosciuta o comunque confuse con quella dello psicologo o dell'assistente sociale. Credo che la società apprezzi il mestiere dell'educatore, come quella persona che entra in quelle situazioni dove non tutti riescono ad entrare in contatto.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Un insieme i elementi che caratterizzano una professione e che devono essere interiorizzati dal professionista.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Purtroppo non ci viene spiegato come funzionano gli altri servizi al di fuori dell'Italia e la lingua sarebbe un ostacolo. Comunque credo che il ruolo dell'educatore sia abbastanza simile in tutti i paesi dell'Unione Europea.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Si, perché alcuni elementi sono propri della professione dell'educatore senza differenze culturali. Ovviamente in base alla cultura ci saranno degli elementi aggiunti.

QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.23 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | H | 29 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Ho ottenuto un diploma professionale. Da qualche anno lavoro come educatore di strada per una cooperativa sociale.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Per me é stata sempre una vocazione, una via chiaramente identificata fin da ragazzino.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale? Quale?

No, forse la mia storia fatta da genitori emigrati e di crescita in un quartiere periferico.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale é dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

La mia cultura politica é profondamente a sinistra. E' il servizio all'altro, la possibilità di renderlo autonomo e una certa convinzione morale forte.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

E' un tecnico che permette alle persone di scoprirsi come individui capaci di autodeterminarsi.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Militanza, tecnica, relazione, progetto.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Non risponde.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Non avevo una grande rappresentazione del mestiere. Ora ho capito profondamente chi é un educatore.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Non ho gran punti in comune con loro.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Non lo so.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Per me é importante per capire chi sei e dove vai.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Una capacità ad adattarsi alle situazioni importante.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Sicuramente il mestiere non é conosciuto ed é sottovalutato.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Per me é un concetto astratto, non riesco a determinarlo. E' una sintesi tra quello che si é e quello che ti domanda il mestiere.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Si, penso di si. L'umano é lo stesso, le capacità a lavorarci anche. Certo, ci vorrà dell'adattamento alle regole del nuovo paese, ma si può fare.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

In prospettiva forse. Ora non mi sembra.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.24 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 24 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se sì quali ?

Diploma di maturità al liceo socio-psico-pedagogico.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Mi ha sempre attirato il settore sociale e mi entusiasma l'idea di poter fare qualche cosa di concreto per l'altro, di poter aiutare chi è in situazione più svantaggiata per poter mettere gli individui in condizioni il più possibile eguali. La professione dell'educatore la sento mia perché si applica nel concreto, si sta a stretto contatto con l'altro e ci si sporca le mani.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

Non credo ci siano eventi particolari che hanno orientato la mia scelta. Penso che a orientarmi siano stati gli ambienti che ho frequentato, le persone che ho incontrato e anche gli educatori che ho avuto che sono stati un bell'esempio e che hanno attirato la mia attenzione.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

Principalmente morali: sono convinta che tutte le persone dovrebbero essere messe nelle stesse condizioni in quanto portatrici degli stessi diritti. Ogni persona dovrebbe vedere riconosciuta e tutelata la sua identità, la sua individualità e dovrebbe potersi realizzare pienamente. Per questo le persone che si trovano in posizione più svantaggiata dovrebbero poter ricevere quell'aiuto, quel sostegno necessario per poter raggiungere quei diritti.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

È una figura che fornisce gli strumenti, i mezzi e gli aiuti necessari alle persone che si trovano in situazioni difficili e svantaggiate affinché si possano realizzare pienamente, affinché gli venga riconosciuta l'individualità. L'educatore professionale si fa strumento egli stesso de un'azione educativa.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Esempio, modello da seguire, fondamentale soprattutto per quei soggetti che nella loro vita hanno incontrato solo modelli negativi. Mediatore, tra il soggetto svantaggiato, i suoi bisogni e la società. Strumento, di cui il soggetto e la società possono usufruire. Professione, non si tratta di un passatempo ma di una vera e propria professione, per questo necessita di un percorso di studi per una formazione adeguata.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

A seconda degli ambiti, può avere ruoli e funzioni differenti: riabilitazione (ex. tossicodipendenti), funzioni strettamente educative (ex. minori, disabilità), di progettazione su vari livelli. In alcuni ambiti purtroppo l'educatore a volte svolge solo una funzione di assistenza ma quello dipende principalmente dal singolo.

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione é cambiata ? Se si, in cosa ?

Avevo una visione poco definita di ciò che l'educatore svolge concretamente e di quali sono i possibili ambiti lavorativi in cui può agire. Adesso ho sicuramente una visione più approfondita sia dell'intervento educativo che degli ambiti lavorativi.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Spero di avere una visione comune per quanto riguarda il ruolo e le funzioni dell'educatore. Come molti miei colleghi di corso penso di avere una visione positiva della professione, forse troppo idealista. Spero di condividere gli stessi obiettivi.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Rispetto agli infermieri ho sicuramente meno conoscenze specifiche in campo medico. Rispetto agli assistenti sociali e psicologi l'educatore professionale ha un approccio più educativo e più a stretto contatto con il soggetto, più pratico, meno clinico. Rispetto agli educatori socio-culturali abbiamo una conoscenza più sanitaria. Tutte queste professioni hanno in comune la tipologia di soggetti a cui offrono il loro lavoro.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Penso che con la loro visione personale sulla professione, i tutor influenzano la costruzione dell'identità professionale degli studenti. Danno infatti delle linee guida che però lo studente può considerare o no a seconda del suo senso critico.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

I saperi teorici mi permettono di avere un quadro generale sul lavoro educativo, mi danno una preparazione teorica in campo sanitario e medico, pedagogico, giuridico. I saperi pratici del tirocinio mi permettono di vedere come questi saperi teorici vengono applicati a livello pratico e mostrano come la complicata realtà non sia contenuta tutta nei libri.

13. Secondo lei, qual é l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Penso che la maggior parte delle persone non abbia un'immagine corretta dell'educatore e alcuni ignorano proprio la sua esistenza. Per alcuni l'educatore é un insegnante e per molti svolge semplicemente le funzioni di assistenza. Penso che la società contemporanea non valorizzi abbastanza la figura dell'educatore e non riponga su essa le risorse necessarie, e questo avviene praticamente per tutto il settore sociale.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Vedere risposta cinque.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Penso che le competenze di base che formano l'educatore professionale in Italia siano le stesse di un educatore professionale europeo. Potrebbe essere utile fare dei corsi di approfondimento e di aggiornamento inerenti alla realtà giuridica e gestionale del paese in questione.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Confesso di non essere abbastanza informata sull'argomento: non so concretamente quale sia la situazione dell'educatore professionale nel resto d'Europa. Penso però che vi sia un'identità professionale europea o meglio, penso ci dovrebbe essere.



QUESTIONARIO SULLA RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONE D'EDUCATORE PROFESSIONALE

- EP.3.25 -

| Profilo | Sesso | Età | Anno di formazione | Paese |
|----------|-------|-----|--------------------|--------|
| Studente | F | 25 | Terzo | Italia |

1. Quali sono i suoi titoli di studio (specificare anche gli indirizzi : maturità, classica, tecnica, etc...) ? Ha esperienze professionali nel settore socio-sanitario ? Se si quali ?

Sono diplomata in scienze sociali e da due settimane lavoro come volontaria presso un associazione.

2. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Perché sono una persona molto estroversa e empatica. Mi piace star a contatto con le persone, ascoltarle e aiutarle.

3. C'è un evento in particolare che ha orientato la sua scelta verso il mestiere d'educatore professionale ? Quale ?

No, non i sono stati eventi particolari.

4. La sua scelta di diventare educatore professionale è dettata da convinzioni d'ordine morale, politico o culturale ? Quali ?

E' dettata da convinzioni d'ordine culturale e per mia indole.

5. Come definirebbe il mestiere d'educatore professionale ?

Un professionista che si dedica alle persone più in difficoltà. Le aiuta ad ottenere quei diritti e quella dignità che spesso vengono dimenticati dagli altri.

6. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Empatico, professionista, paziente, intraprendente.

7. Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Quello di far riconquistare i diritti e la dignità alle persone in difficoltà. Diritti e dignità che ogni giorno vengono dimenticati dalle persone ritenute « normali ».

8. Prima di entrare in formazione, quale rappresentazione aveva della professione ? Questa rappresentazione è cambiata ? Se si, in cosa ?

In realtà non sapevo neanche esistesse. L'ho inserita nella mia seconda scelta del test d'ingresso perché leggendo qualcosa su internet, ho capito vagamente che ruolo e le funzioni che ha e che compie. Durante il corso ho capito che sono portata per questo ma ancora devo ben chiarire le idee su dove può lavorare l'educatore.

9. Secondo lei, quali sono i punti in comune che pensa di avere con i suoi colleghi in formazione d'educatore professionale ?

Semplicemente il piacere di aiutare gli altri.

10. Secondo lei, quali sono i punti in comune e differenze che pensa di avere con gli altri professionisti del settore sociale e sanitario (assistenti sociali, educatori socioculturali, infermieri, psicologi) ? Perché ?

Non ho abbastanza conoscenze.

11. In cosa lo « sguardo » dei tutor professionali sulle sue pratiche educative contribuisce alla costruzione della sua identità professionale ?

Non risponde.

12. Secondo lei che cosa apporta (o apporterà) alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del tirocinio ?

Secondo me più che la teoria è più importante la pratica. Insieme sicuramente mi aiutano ad affrontare diversamente le situazioni.

13. Secondo lei, qual è l'immagine della società contemporanea a proposito della figura dell'educatore professionale ?

Penso che nemmeno si conosca l'esistenza dell'educatore.

14. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Cioè che l'educatore deve essere riconosciuto come professionista, se no rischia di cadere nel volontariato.

15. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Sì, penso di sì, perché l'educatore non si basa solo sulla teoria, un buon educatore lo è nella pratica.

16. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Non saprei di preciso dato che non so ancora bene come funziona fuori all'Italia.

Annexe n.5 – Protocole de recherche n.1 –

Échantillon français : étudiants en première année de formation



QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.1 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 22 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai obtenu le diplôme DUT (Carrières Sociales Option Animation sociale et socio-culturelle). Expérience dans l'animation auprès d'enfants et de personnes âgées.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai aimé l'animation, qui est pour moi un outil, mais je voulais aller plus loin et être après de publics en difficultés ou en situation de handicap, par conviction et par intérêt d'un travail d'accompagnement.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Le jour où il y avait écrit sur mon bulletin scolaire de seconde « n'a pas sa place en seconde », je me suis dis que nous sommes dans une société de compétition, d'être trop formatés, si tu n'entres pas dans « le moule » tu es rejeté. Grâce à des personnes qui m'ont fait confiance, j'ai continué jusqu'au baccalauréat. Je veux être un accompagnateur, chaque personne a des potentialités.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Des convictions d'ordre morales, culturelles dans le fait qu'on est tous différents, mais que cette différence peut être une force pour avancer. À partir du regard que tu poses sur l'autre, cela peut changer les choses.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

L'éducateur spécialisé travaille avec de l'humain. Il a pour outils sa sensibilité et ses émotions. Il est le spécialiste de la relation par laquelle il va entamer une confiance. Cette relation ne se fait pas sans l'autre. Il part de ses observations, de ses échanges pour permettre à l'autre d'avancer, de se projeter, d'avancer.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Accompagnement (mot inscrit dans notre pratique, mener vers l'autre). Relation (elle se fait à deux, amène à de la confiance). Éducatif (qu'est ce que je fais? pourquoi et quel sens pour l'autre, apprentissages). Choix (partir des choix de la personne, pour moi c'est la base du métier, mettre en place des moyens pour réaliser le choix de l'autre).

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il y a un travail invisible aux yeux de la société ; met part parfois de l'infiniment petit qui sert à aider la personne. L'éducateur est un « entre-deux » : lois, représentation de la société et ce qui vit la personne parfois en marge de la société.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Avant d'arriver en formation, ma vision était floue du rôle réel de l'éducateur car derrière des grands mots comme accompagner, projet... je ne savais pas ce que l'on mettait derrière. C'était un peu naïf, être outil à l'autre. Cela a évolué, aujourd'hui je vois plutôt l'éducateur spécialisé auprès (accompagnement, quotidien, relation, connaissance à l'autre) et autour (échanges professionnels, projets, écrits).

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Je pense que les points communs sont de vouloir devenir éducateur spécialisé par conviction. Nous ne sommes pas venus là juste parce qu'on « aime les autres », je pense que c'est plus profond et ancré.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs-éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Les différences sont que l'on n'a pas les mêmes outils (assistante sociale égal papiers administratifs, les éducateurs de jeunes enfants égal jeux). Nous on bricole sur ce que l'on observe du quotidien et on fabrique à partir de ça. On n'a pas la même formation. Le point commun est plus dans le fait du projet, c'est-à-dire projeter et aider la personne.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? C'est à travers les autres qu'on se construit et se déconstruit et c'est dans ces écarts que se fonde notre propre identité professionnelle. C'est parfois nous dire ce dont on n'avait même pas pensé, et inversement.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je pense que plus de stages (pratique) serait intéressant car on n'a pas le temps de connaître différents publics et de se former sur le terrain. Les stages sont trop courts, c'est à la fin du stage que commence à émerger un début de projet.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Soit « c'est un beau métier, vous avez du courage... », soit « vous foutez rien », car ils ne connaissent pas et ne comprennent pas ce qu'est le rôle de l'éducateur.

14. Comment définiriez-vous la notion d'« identité professionnelle » ?

C'est ce que l'on est dans la pratique et ce l'on construit avec la théorie, notre posture. Pour moi l'éducation c'est comme un gourmand, il se nourrit de ce qu'il voit, entend, apprend, des échanges, pour digérer et faire le tri. Ce tri sera son identité professionnelle.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, car même sans parler la langue, on peut toujours observer et proposer. On a une capacité d'adaptation.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

L'identité professionnelle dépend de chacun, de son vécu, de son expérience, de ses convictions, apports. Dans une même promotion on n'aura pas les mêmes identités professionnelles et heureusement, sinon on serait formatés.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.2 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 19 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai juste un baccalauréat économie et social. Deux stages : en institut médico-éducatif et en Maison d'accueil spécialisé.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Suite à des rencontres avec des éducateurs.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Lorsque mon père est devenu handicapé il y a sept ans, j'ai eu l'occasion de rencontrer des éducateurs qui m'ont parlé de leur métier.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Les valeurs que mes parents m'ont inculquées sont nombreuses mais celle du partage, de la solidarité, de l'écoute et du respect et la tolérance me semble fondamentales. Puisque l'éducateur est son propre outil, j'ai pensé que dans ce métier je pourrais me retrouver.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Basé sur des notions de respect, d'écoute, de confiance. C'est accompagner l'autre dans une démarche de réinsertion social, en prenant en compte son handicap (physique-psychiatrique), son inadaptation, ses possibilités et ses désirs.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Accompagner (dans tous les actes de la vie quotidienne), adapter (parce que chaque personne est différente), projet (parce que on attends pas les mêmes choses du futur) et relation (l'écoute et la confiance). Selon moi, l'éducateur ne peut pas exercer son métier sans ces actions (qui ne sont pas à établir dans cet ordre) !

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il aide certaines personnes en marge de la société à se réinsérer dans celle-ci. Il maintient des liens entre les personnes en difficultés (handicap ou vieillesse) et la société.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Avant, j'avais une vision un peu "bisounourse" de l'éducateur-héro Aujourd'hui, grâce à la formation et aux stages ma vision est plus réaliste. Je n'aime pas moins le métier par autant.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Nous avons les mêmes valeurs principales (tolérance, écoute, solidarité) et les mêmes objectifs, dans le court terme, le diplôme.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Je pense qu'on a le même objectifs : aider les usagers. Mais que nous n'avons pas la même manière de travailler dessus.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? C'est encourageant. Quand on n'a pas d'expérience, c'est difficile de rencontrer une nouvelle population et de se placer en tant qu'éducateur, ça à était mon cas. C'est rassurant et encourageant. Mais ce n'est pas à voir comme seule possibilité. Il faut toujours s'adapter.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Non, cela me semble équilibré. La théorie est nécessaire pour comprendre. La pratique divisé en quatre stage permet de voir des champs différents. Et au niveau de la durée, ça permet de monter des projets et en voir sur différent durée.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Je n'ai pas vraiment d'images ! Je pense qu'ils nous voient comme des personnes qui s'occupent d'autres personnes qui en ont besoin. Je pense qu'ils ne font pas très bien la différence entre les éducateurs et les animateurs.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

L'éducateur qu'en est ou qu'en voudrait être par rapport aux pratiques que l'on a (avec l'équipe et avec les usagers et avec la famille des usagers...).

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Tous. Parce que il y a des gens en difficulté partout. On peut apprendre de tout le monde et apprendre à tout le monde.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Aucune idée. Même si on travail avec ce que l'on est et donc qu'on a des pratiques différentes, on suit et répond quand même à certaines lois qui guident notre pratique.



QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.3 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 21 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai obtenus différents diplômes : brevet des collèges, brevet d'études professionnelles carrière sanitaire et social ; baccalauréat en sciences technique sanitaire et social, le brevet de technicien supérieur service et prestation du secteur sanitaire et social. De plus, j'ai effectué différents stages : en école maternelle, crèche, clinique de réadaptation, institut médico-social, foyer pour personnes âgées autonomes, maison de retrait et en établissement et service d'aide par le travail.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Ayant voulu travailler dans le domaine du social, j'ai eu des difficultés à trouver le métier que je voulais faire. J'ai effectué différentes formations, découvert différents métiers, institutions du domaine sanitaire et social. De ce fait, j'ai rencontré des éducateurs de rue qui m'ont présenté leurs travail, leurs rôles et fonctions m'ont intéressé (relationnel, accompagnement, soutien...). Sont des valeurs qui me correspondent. Des lors que j'ai connu ce métier, j'ai décidé de devenir éducateur.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

J'ai rencontré des éducateurs dans un établissement et service d'aide par le travail durant un stage professionnel que j'ai effectué et je me suis intéressée. De plus, dans mon lieu de d'habitation, il y a souvent des interventions d'éducateurs en prévention spécialisé et en ayant observé et compris en quoi consiste leur travail, cela m'a orienté vers ce choix professionnel.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Les valeurs que mes parents m'ont inculquée et le milieu auquel j'appartiens : le partage, l'aide, l'écoute de l'autre, le respect, la tolérance. Ces valeurs précédemment citées sont en corrélation avec le métier d'éducateur et cela a sollicité mon choix d'orientation.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Métier basé sur le respect de soi, de l'autre, d'écoute, accompagnement et soutien, permettant à des personnes en situation difficile ou handicap d'être accompagnés et soutenues dans leurs démarches de réinsertion. C'est aussi un métier de partage fond par des relations avec des individus (usagers, professionnels...).

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Accompagnement (c'est dans la durée, en ayant fondé une relation avec les usagers en répondant à leurs demandes), respect (de soi, des autres, indispensables pour rentrer en relation avec les autres) empathie (savoir comprendre ce que le personnes que l'on accompagne ressentent pour bien le prendre en charge, répondre de manière optimale à leurs demandes et besoins), soutien (c'est en analysant, en étant à l'écoute de l'autre que l'éducateur peut soutenir les personnes ayant besoin d'aide, cela évite la dégradation de leur situation).

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il aide certaines personnes à se réinsérer (une activité, l'école, la formation...) ce qui évite à certaines populations d'être en marge de la société.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Avant ma formation ma vision de l'éducateur était qu'il avait en général les mêmes fonctions, cependant pour mes différents stages j'ai pu remarquer que le rôle de l'éducateur peut varier selon l'institution dans laquelle il se retrouve.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Nous avons le même objectif, le diplôme et nous partageons des valeurs identiques.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Les points en communes c'est d'aider les autres (relationnels). Les différences sont que nous ne travaillons pas tous de la même manière auprès des usagers. Chaque professionnel apporte un « plus » aux usagers, ce qui fournit un travail supplémentaire.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Permet de me mettre en question une fois de plus sur mes pratiques.

Leur rôle de supervision nous aide à gérer certaines situations et répondre à nos questions.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Nous avons quatre stages durant la formation, ce qui a évolué contrairement à quelque année, ce qui est bénéfique. Cependant, nous avons des apports théoriques mais il serait judicieux d'en avoir un peu plus car parfois nous n'avons pas de temps pour traiter un sujet.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

En général ce métier est valorisé par les individus, néanmoins l'éducateur en prévention spécialisé peut être jugé comme « pas assez important » (ex. dans la ville dans laquelle je suis originaire, les éducateurs de rue ont moins de moyens et le législateur, le Maire, estime que les quartiers dans lesquels ils interviennent on n'ont pas besoin, ce qui n'est pas forcément le cas.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

C'est l'éducateur que l'on voudrait être (avec des pratiques qui nous sont propres...).

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, car il serait intéressant de savoir comment certains pays travaillent (Canada, Belgique...).

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Il me semble que cela peut être intéressant pour que les éducateurs soient de la même manière dans les divers pays européens. Cependant il n'est pas à négliger que les moyens, les pédagogies et les formations prouvent être divergents.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.4 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 20 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai obtenu un baccalauréat en sciences économiques et sociales.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Les successions d'événements de ma vie personnelle : des proches sourds et muets, le travail en centre de loisir qui me gêné car trop de collectif et pas d'individuel... Puis des rencontres de population en difficultés et des professionnels. Enfin, une éducation portée sur l'entraide, l'importance à l'humanité.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Non.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Pas de réponse.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Le métier d'éducateur consiste à être auprès de la personne en difficulté pour favoriser son autonomie et son ouverture au monde (socialisation). Pour cela, le travail avec d'autres professionnels et un réseau de partenaires est nécessaire pour porter sa réflexion autour de l'utilisateur et travailler avec lui autour de sa singularité (besoins, limites...).

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Accompagner (ne pas faire à la place de l'utilisateur mais faire en sorte qu'il devienne autonome -selon sa difficulté-), réfléchir (remise en question permanente) se mobiliser (mettre tous les moyens en place nécessaires à la personne), l'écoute (écouter l'utilisateur, sa famille, les partenaires et l'équipe pluridisciplinaire).

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Prévenir des difficultés de la population, apaiser comme il le peut l'individu, faire réfléchir la population et ces politiques sur les moyens d'accompagnement.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Pas de réponse.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

L'envie d'apprendre des théories pour les articuler dans la pratique ; l'empathie ; la remise en question de mes évolutions au sein des pratiques de stage.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Les points en communes sont : la relation à l'autre, le travail en équipe, le partenariat, le travail avec les familles, le cadre légal, la rédaction d'écrits (compte rendu, etc...). Les différences sont : la relation éducative, l'accompagnement dans le quotidien, la référence de projet personnalisé.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Il favorise le dialogue selon la singularité de l'autre en s'adaptant (gestes, expressions...). L'importance dans la relation éducative de poser des mots, d'expliquer, de rassurer et de valoriser.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Pas assez de théorie par rapport à la pratique puisque je trouve que l'on a pour l'instant peu de théorie à mettre en place au sein des stages.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

L'éducateur est peu connu, la population n'a parfois pas de représentations du métier. D'autre part, ceux qui connaissent le métier pensent que c'est un « métier très difficile et usant ».

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle est pour moi les actions que l'on met en place, la manière d'agir auprès des usagers et de l'équipe (la pratique), ce qui nous définit en tant que professionnel.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui car nous apprenons des choses mais je pense qu'au regard de notre futur métier nous devons être aptes à s'adapter d'où le fait de pouvoir adapter nos pratiques dans l'Europe, s'adapter au pays et puis repenser ses pratiques : la remise en question est une compétence de l'éducateur.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Oui par rapport à la relation à l'autre, mais à la fois les contextes culture, économique, politique sont différents ce qui ne permet pas de signifier qu'il y a une seule identité professionnelle en Europe.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.5 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 28 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai travaillé pendant deux ans sans le diplôme dans une société qui prend en charge des enfants autistes par le biais d'activités physiques et ludiques (master 1 STAPS, diplôme animateur initiateur au basket- ball).

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai effectué des stages en tant qu'auxiliaire de vie scolaire et j'étais frustrée de l'action restreinte du cadre seulement scolaire. Je trouve plus enrichissant et important d'agir sur le quotidien de l'enfant ou de l'adulte.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Après les stages en tant qu'auxiliaire de vie scolaire, on m'a parlé du métier d'éducateur spécialisé et j'ai fait un essai d'un mois dans une société qui prend en charge des enfants autistes. C'est ce qui m'a donné envie de devenir éducateur spécialisé.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Je pense que dans notre société actuelle, nous n'avons pas tous les mêmes chances au départ et qu'avec les bonnes rencontres et les bons moyens chacun peut apprendre, à sa manière, et devenir le plus autonome possible au vue d'une capacité données.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Accompagner une personne en difficulté dans le quotidien afin qu'elle puisse acquérir une certaine autonomie et d'estime d'elle-même pour affronter ses difficultés.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Ecouter (écouter la personne dans ses désir et choix pour le respecter), observer (les comportements et les réactions e la personne face à une situation), analyser (toutes les informations sur la personne pour la comprendre), projet (adapter toutes les actions mises e place grâce à la connaissance de la personne).

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il agit auprès d'un public en difficulté, souvent délaissé par la société. Il essaie d'intégrer des personnes mal acceptées par la société.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Avant la formation je voyais l'éducateur spécialisé comme l'individu qui vient aider les personnes ou familles en difficulté ; Mais je pensais qu'il avait des outils précis, des compétences quasiment sans faille qui pouvaient répondre à tout type de situation. Maintenant, je réalise que ces outils se développent au fil de la pratique et que l'éducateur doit sans cesse s'adapter et « bricoler » dans sa relation avec l'utilisateur.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

La même vision d'une personne en difficulté, que ce soit physique ou psychologique, on sait qu'il y a des potentialités à découvrir et à solliciter.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Les points en communes sont l'intérêt de l'utilisateur dans toutes les actions mises en place et le projet adapté à l'utilisateur. Les différences sont les objectifs des actions mises en place, l'analyse et les observations de l'utilisateur.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Il est compliqué de s'auto-analyser et quand on parle avec d'autres éducateurs spécialisés ils prouvent nous montrer comment ils nous voient, ce qui peut nous faire réfléchir à ce que nous faisons.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Le nombre d'heures de pratique est une bonne chose car je pense que c'est dans ce cadre que l'on apprend le mieux, avec les usagers et entouré de professionnels. Certaines heures théoriques sont pour moi en trop car certains cours peuvent être remplacés par des débats.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Un aide aux parents dans l'éducation de leurs enfants. Une prise en charge des personnes handicapées au quotidien.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

C'est l'ensemble de compétences professionnelles que possède un éducateur, complétées par le caractère et la personnalité ainsi que les compétences complémentaires de l'éducateur.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Non, je pense qu'il faudrait une formation complémentaire au niveau des lois concernant le social et la protection de l'enfance.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Non je ne pense pas, chaque pays a ses propres lois et à des dates différentes ce qui prouve qu'ils ont des idées différentes et une évolution propre dans le domaine du social.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.6 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | H | 37 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai un baccalauréat en STL, un diplôme d'études universitaires générales en administration économique et sociale et en diplôme d'état relatif aux fonctions de l'animation. J'ai aussi une expérience professionnelle en prévention spécialisée et en tant que veilleur et après éducateurs dans des foyers de l'enfance.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai découvert par hasard la prévention spécialisée après mes études. J'ai donc décidé de travailler dans le social.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Non.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Bien sur. Je suis issu de l'immigration. Mes idées politiques sont de gauche. J'ai eu la culture du social depuis mon plus jeune âge.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

L'éducateur spécialisé est un professionnel du social. Il intervient dans tous les champs de l'inadaptation et de l'handicap.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Accompagner, protéger, rendre compte, observer.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Pas de réponse.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Avant travaillé comme éducateur avant mon entrée en formation ma vision du métier n'a pas vraiment évoluée.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

L'appartenance politique (idées), vouloir aider les autres (son prochain).

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Je ne vois pas de réel différence entre les moniteurs et l'éducateur. Les autres métiers sont pour moi des partenaires du social. Ils ont chacun leur spécificité que l'éducateur n'a pas. Nous sommes complémentaires.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Un regard extérieur nous aide à nous remettre en question sur nos pratiques et ne pas rester figé et à voir les choses différemment.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je suis en cours d'emploi. J'aurais préféré faire plus de stages hors employeur afin de pouvoir voir d'autres champs d'intervention.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

En France, l'éducateur spécialisé est mal vu, à mon avis. Les gens pensent que s'occuper des plus démunis est un métier ingrat, pas reconnu. Quand je dis ce que je fais autour de moi, les gens me répondent que c'est courageux comme métier mais qu'ils ne voudraient, pour rien au monde, le faire.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

C'est avoir une même pratique, une même façon de faire notre métier.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Non, la barrière de la langue. Notre métier se base sur la communication avec les autres.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Oui, j'y crois.



QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.7 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 20 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai un baccalauréat en sciences et techniques du sanitaire et du social, un brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur et je suis bénévole dans une association d'aide aux devoirs dans un quartier dit sensible.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Lien familial proche avec une personne en situation de handicap physique, premiers approche pour moi et premiers questionnement sur le regard des autres. Métier avec une multitude de public et en fonction de le mener un accompagnement. Le métier dans sa globalité est différent. Le fait de devoir sans cesse se remettre en question sur sa pratique plus le travail en équipe (coté administratif du métier).

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Un frère en situation de handicap physique qui m'a fait prendre conscience à partir de mon adolescence surtout de l'impact (positif et négatif) du regard des autres sur le handicap, des préjugés et des représentations des personnes dites valides et ayant une méconnaissance du handicap, quel qu'il soit.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Pas de réponse.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Etre éducateur c'est apprendre et découvrir à travers l'autre. C'est un métier qui fait ressortir des problématiques d'ordre politique et qui peuvent permettre, je pense, de les questionner dans le but de trouver des solutions.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Engagement, échange, questionnement, remise en question.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Pas de réponse.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Un métier heureux. J'ai conscience des « échecs » auxquels on doit faire face. Que c'est un métier intense qui demande énormément d'investissement personnel plus ce que je pensais avant d'entrer en formation.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Je dirais l'ouverture d'esprit, la possibilité de discuter de n'importe quel sujet (lié au social) et de partager d'autres points de vue, ne pas vouloir à tout prix convaincre l'autre que mon idée (ou la sienne) est la bonne.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Points en communes : la remise en question, d'accepter la critique constructive.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Il est un « exemple », une guide dans le sens qu'il nous montre son métier et comment il le fait, et c'est à partir de ça qu'il construit notre idée du métier dans cette institution et comment nous souhaiterions travailler le jour ou nous serons embauchés.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Pour ma part, je pense que ça manque de pratique. Je me rends compte qu'après deux stages je fais beaucoup plus de liens avec la théorie ou l'expérience que j'ai pu acquérir et qu'elle me permet une toute autre réflexion. Pour moi la théorie de début d'année restait très floue et ne m'as pas permis de cerner toutes les informations que l'on a voulu nous transmettre.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Pour moi le métier d'éducateur est méconnu, la société ne sent pas qui nous sommes, ce que nous faisons, quelle est le but. Sachant que c'est un métier vaste avec un public divergent et dont les objectifs diffèrent de ce dernier.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

C'est être reconnu comme éducateur avec ses valeurs, ses engagements.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Pas de réponse.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Pas de réponse.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.8 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 24 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai un certificat d'aptitude professionnel en petite enfance et j'ai travaillé en tant qu'auxiliaire de vie scolaire individuelle.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Mon choix de devenir éducatrice spécialisée est ancienne, depuis l'adolescence. C'est par les rencontres avec des professionnels éducateurs puis par mes diverses expériences auprès d'enfant handicapés que mon choix c'est confirmé.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Pas de réponse.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Mes valeurs, je pense correspondant au métier d'éducateur : ouverture d'esprit, respect, altruisme, solidarité.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Le métier d'éducateur est tout d'abord une profession de relation, et de la rencontre de l'autre.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Disponibilité, écoute, analyse, créativité.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

L'éducateur spécialisé, travaillant avec des populations en difficulté peut devenir un porte parole, un militant de ce qui s'opère au quotidien sur le terrain auprès des politiques.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Oui, ma vision a évoluée, notamment concernant le travail de réflexion, d'analyse pointilleuse et d'écrits professionnels.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Je pense que nous avons tous l'envie d'apprendre et d'obtenir notre diplôme. L'empathie, la préoccupation de l'autre sont, je pense, des points en commun.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Points en communes : l'écoute de l'autre, la relation. Les différences : le quotidien, la diversité des publics, les objectifs concernant l'accompagnement de l'utilisateur.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? C'est grâce à une confrontation de point de vue, de savoirs-faire que l'on va retirer ce qu'il nous apparaît le plus pertinent. Avoir l'avis de professionnels nous donne des pistes pour adapter notre pratique propre.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Il me paraît parfois que des notions théoriques sont survolées. Je reste frustrée.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Je pense que la plupart des personnes ne connaissent pas ce métier. Pour certains l'éducateur s'occupe des cas sociaux. Je t'entends des nombreuses fois « quel courage ! ».

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle est l'ensemble de point communs, de pratiques qui permettent de ressembler les professionnels autour d'une même profession. La construction de l'identité professionnelle est un processus assez long.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, car grâce au système de crédits, notre diplôme est reconnu partout dans l'Union Européenne.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Je pense que l'identité professionnelle des éducateurs se recoupe au niveau européen, notamment concernant la relation à l'autre. Mais le contexte sociaux et politiques n'étant pas les mêmes, la pratique ne peut que être différente.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.9 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | H | 22 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Aucun diplôme dans ce secteur. Expériences professionnelles comme assistant d'éducation dans un lycée ; animateur et accompagnateur pour une association proposant des séjours adaptés pour adultes handicapés ; bénévole dans une association de village.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Car je souhaitais participer à une nouvelle vision de la société, m'investir dans une approche plus centrée sur l'humain et la vie ensemble. Faire quelque chose dans quoi je me sens bien.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Non, aucun événement particulier.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

L'ouverture d'esprit, la richesse des rencontres, mieux vivre ensemble, lutter pour vivre dans une société meilleure ou d'où moins, sans entrer dans l'utopie, tendre vers le mieux.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Quelque chose de brouillon et de tellement spécifique à la fois. Il s'agit d'être sans cesse en réflexion et dans une soif de connaissance tout en ayant l'envie de transmettre et d'agir.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Ouverture, observation, écoute, adaptation.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Pas de réponse.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Un travailleur libre ou la personnalité vient jouer un plus dans l'apport théorique nécessaire à la pratique. Aujourd'hui, je le vois plus comme un outil de la société, un outil qui doit jouer dans tout les camps et capable de donner tout son possible.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Dans la majorité pas grand-chose, si ce n'est rien. Mais pour certains on partage la même envie, le dynamisme et l'envie d'agir.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Points en communes : l'envie d'agir pour les personnes qui ont besoin de s'accomplir dans un monde qui leur paraît inaccessible. Les différences : les formations, la visions des choses, les outils différents et modifient les approches de travail des différents métiers.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Cela permet d'avoir une vision différente sur nos propres pratiques. Après tout, l'éducateur doit travailler en équipe c'est qu'il doit bien y avoir une raison.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Pour l'instant, je trouve la balance équilibrée. L'apport théorique éveille la curiosité nécessaire pour être performant dans la pratique.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Une image quelque peu négative entre le rôle des médias, les journaux, télé-réalité et autres....

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

C'est une sorte d'adolescence au niveau professionnel. On se cherche, on essaie et si l'on peut on finit par trouver l'éducateur que nous allons être et que nous sommes déjà en fonction des différents apports.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui et non. On pourrait si les politiques sociales étaient les mêmes dans toute l'Europe. Cependant, si la formation participe à l'ouverture d'esprit de l'éducateur et augmente son sens de l'adaptation, nous pouvons y croire.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Non, les cultures sont différentes et les sociétés aussi. Les formations n'apportent pas l'apport suffisant pour travailler dans toute l'Europe. On peut créer cette identité sur le papier. Mais si l'on va en profondeur, il risque d'y avoir un bon nombre de difficultés.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.10 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | H | 22 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Un baccalauréat scientifique. Expériences : stage court à l'aide à l'enfance, bénévolat soutien scolaire auprès de collégiens issus du milieu défavorisés, fréquentation de lieux dits « sensibles », connaissance personnelle d'anciens toxicomanes, de dealers, de toxicomanes.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Je considère que chaque être humain, quel qu'il soit, mérite tout le soutien nécessaire pour évoluer au mieux de ses capacités dans la société, et que c'est à cette dernière d'apporter ce soutien. Ainsi, le métier d'éducateur me permet de lier convictions avec profession.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

La découverte de ce métier.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Idéaux politiques ancrés à l'extrême gauche, les nombreux travers de la société (consommérisme, individualisme...). Les philosophes humanistes, les idées des siècles des lumières ainsi que les nombreux penseurs dont les travaux m'inspirent.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Un chargé de mission, mandaté par la société pour prendre en charge diverses problématiques.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Ouverture d'esprit, capacité à raisonner, à faire des liens, humanisme, capacité d'introspection.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il est le lien entre la société et l'individu.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évolué ? Si oui, en quoi ?

Aucune vision particulière excepté l'aspect humain et humaniste. Ma vision de ce métier évolue chaque jour, j'aime à repenser mes idées les plus souvent possible.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Pas de réponse.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Points en communes : une volonté d'aider l'autre à s'accomplir en tant qu'être humain, car je ne vois pas comment on peut travailler avec l'homme sans cette volonté. Les différences : les outils de chacun, car ils sont issus de savoirs, parcours personnels et professionnels différents.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Car tout apport doit être réfléchi, pensé. Plus on considère d'éléments quels qu'ils soient, plus l'accompagnement, la posture peut être adaptée.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Formation équilibrée en termes de répartition d'heures. Seuls influent les quantités théoriques transmises ainsi que l'implication personnelle dans sa construction d'une identité professionnelle.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Aucune, car bon nombre de gens ne connaissent pas ce métier. S'il est connu, il est bien souvent représenté inutile, relevant de l'assistantat pour de gens qui ne le « méritent même pas ».

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Une façon que l'éducateur a de se positionner entre lui-même, l'utilisateur, l'institution, la société et l'État.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, si j'arrive à comprendre le fonctionnement institutionnel des différents pays, ainsi qu'appréhender les mœurs de ce pays.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Non, car tant qu'existe pas une politique sociale européenne, il me semble impensable d'évoquer une identité professionnelle « commune ».

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.11 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 21 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai obtenu mon baccalauréat en science économiques et sociales ainsi que le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur, approfondissement théâtre. J'ai trois années d'expérience dans l'animation en centre de vacances, centre de loisirs et classes de découverte avec l'éducation nationale.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Je voulais approfondir la relation et l'approche que j'ai eu avec les enfants et les adolescents. L'éducateur spécialisé possède des outils et des moyens pour aider et adoucir la vie des personnes en difficultés.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Ma rencontre avec cent-quatre vingt jeunes de foyer en colonie de vacances qui m'ont donné de bonnes leçons de vie. Une joie de vivre et un émerveillement pour les petites choses de la vie malgré ce qu'ils ont pu vivre.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

J'ai reçu une certaine éducation porteuse de valeurs auxquelles je tiens. Le respect, la culture, le sens des mots que l'on prononce, ne pas compliquer la vie d'autrui avec nos querelles personnelles... Je souhaite les transmettre et lutter contre l'injustice.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Personne qui est ou qui crée la rencontre qui peut changer la vie d'une personne en souffrance. Amène à la construction ou re- construction de soi. Prépare à la vie en société. Il doit toujours se remettre en question.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Respecter, transmettre, prendre en compte, accepter. Ce sont des compétences qu'un éducateur spécialisé doit avoir pour faire du bon travail.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il s'occupe de personnes que la société met de coté et délaisse car elles ne rentrent pas dans le cadre, dans la moule. On ramasse les personnes « oubliées » par la société.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

C'est la même de la question n.5. Je me rends compte que c'est la vision du « parfait » éducateur et que l'on doit toujours rendre vers elle.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Les valeurs auxquelles on tient, la passion du métier et de l'être humain. Le questionnement perpétuel et une attirance pour les problèmes et les situations complexes.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Nous devons avoir une vision en panopticum (écouter tous les professionnels, écouter l'utilisateur et l'amener à avoir une meilleure vie).

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? C'est une autre vision sur notre pratique. Cela permet de nous questionner sur nos actes.**12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.**

Je pense que cela est proportionné car nous avons besoin des deux pour nous former. Il faut apprendre à articuler les deux.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Le métier est peu connu. « Educateur spécialisé ? En quoi ? ». Les médias montrent souvent une mauvaise image du métier.

14. Comment définiriez-vous la notion d'« identité professionnelle » ?

Avec notre personnalité, nos propres expériences et notre histoire nous allons construire et forger une idée du métier et des pratiques qui nous appartiennent.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, si on connaît déjà la culture du pays étranger. Il faut s'inspirer des pratiques françaises et de la théorie pour l'adapter sur le territoire étranger et accepter aussi les pratiques étrangères.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Je ne pense pas car il n'y a pas d'identité professionnelle française. Je dirais c'est plutôt une philosophie de l'éducateur commune et européenne.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.12 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 22 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai un baccalauréat littéraire J'ai fait fonction d'éducatrice pour deux ans en institut médico-éducatif.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Travailler en institut médico-éducatif (plus ou moins par hasard au départ) m'a donné envie plus loin dans l'accompagnement des personnes en difficulté.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Non, si ce n'est ma rencontre avec des enfants handicapés mentaux.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Dans ma famille on est tous plus ou moins dans le sanitaire et social, je suppose qu'on a vu de la façon dont j'ai été éduqué et je n'aurais pas pu faire la comptable. Mais c'est tout.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Une personne qui accompagne autrui dans ses difficultés qui tente pas ses observations, écoutes et analyses et mises en pratiques de donner envie à l'usager d'évoluer.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Observation, écoute, analyse, remise en question-réflexion.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

D'un point de vue pessimiste il n'est qu'un empêchement de tourner en rond, jamais satisfait. D'un point de vue optimiste c'est un militant qui se bat pour lui et pour cause qui n'en on pas la possibilité. Objectivement, il doit être entre les deux.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Au départ j'imaginai une secte prenant le café-clopes et les discussions sans fin (pas tous les éducateurs, bien sur !). Maintenant, je pense que les éducateurs spécialisés sont en peu « maso ».

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Je pense qu'on est tous un peu perdu ou abimé, chacun à son échelle.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

La même que pour mes collègues de formation. Et parce qu'il me semble qu'on fait tous ce genre de métier un eu pour se réparer. Et aussi une façon de ne pas accepter ce qui « est comme ça », le besoin de comprendre, d'expliquer voir de changer les choses.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Parce-que pour être éducateur il faut travailler sur ce que l'on fait mais aussi ce que l'on est et ce n'est pas évident d'être objectif. Puis, comme il n'y a pas une manière d'être éducateur, mieux vaut essayer de prendre en compte le regard d'un maximum de professionnels (expériences, point de vue, etc...).

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je pense que c'est équilibré (il me semble). Seulement, dans certains stages compliqués il aurait été plus simple d'avoir des pistes de réflexion avant.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

À peu près la même que la mienne avant : des types qui se prennent pas des super héros, adorent discuter dans un dialecte inconnu des mortels, qui boivent du café et encadrent des gens. Parfois même payés à faire du sport ou partir en vacances (transferts...).

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Une identité professionnelle est propre à chacun et se construit tout au long de la vie. C'est un mélange de nos valeurs, notre façon de percevoir, notre culture, notre sensibilité et la façon dont on se positionne professionnellement. Elle n'est pas figée.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Peut être qu'elle le permettrait (ECTS, etc) mais on serait sûrement très en retard dans beaucoup de pays. Intéressant peut être de faire des pseudo-stages ailleurs pendant la formation ? On a beaucoup à apprendre et à partager, je pense que c'est aussi ça être éducateur.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Non, je ne pense pas (cf question 15) mais c'est à travailler. Par ailleurs je ne sais pas comment travaillent les éducateurs ailleurs qu'en Europe et au Canada.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.13 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 24 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Aucun diplôme dans le secteur.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai grandi dans un environnement de travailleurs sociaux, j'ai évolué dans ce domaine. Et j'ai été toujours sensible à l'humain.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Oui, j'ai commencé mon parcours professionnel dans la vente jusqu'à un moment où je suis arrivée au limite de ce domaine : la relation purement financière et le manque d'humain.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

L'humain est l'amour de l'autre, la solidarité voir le vase à moitié plein au lieu de le voir vide.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Un métier de l'engagement et de la remise en question perpétuelle.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Humain, engagement, confiance, échange.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Pas de réponse.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

J'avais une image influencé par les professionnels du travail social qui m'entoure dans ma sphère privée, aujourd'hui j'ai une vision plus concrète de notre métier.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Je ne sais pas, un parcours de vie qui nous réunit ici aujourd'hui, une croyance en l'humain.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Je ne sais pas.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Il nous permet de nous réajuster lorsqu'on peut se retrouver en difficulté ; ils sont des bons indicateurs sur le type de professionnel que l'on souhaite devenir. Ils nous apportent la lecture extérieure de notre positionnement pourquoi on puisse avoir un peu le recul sur ce que nous distingue en tant qu'éducateurs.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Oui, la proportion me semble bonne même si je voudrais toujours plus de pratique.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

La société ne le connaît pas. « On s'occupe des délinquants ».

14. Comment définiriez-vous la notion d'« identité professionnelle » ?

C'est ce qui va faire de nous un professionnel unique. Animé par des valeurs, des goûts qui nous sont propres. C'est le croisement entre le « nous » humains et le « nous » professionnel.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Pas de réponse.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Non, je ne sais pas même si le contexte géographique, l'environnement peut avoir une influence. Selon moi, l'identité professionnelle n'appartient que à nous.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.14 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 28 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Baccalauréat littéraire. Licence « arts, communication, langage ». Certificat « Maître praticien en programmation neuro-linguistique ». Expériences professionnelles dans le social : auxiliaire de vie scolaire dans un quartier sensible.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Quand j'étais auxiliaire de vie scolaire, j'ai compris que je voulais faire plus, mais que je n'avais pas les outils nécessaires.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Oui, je travaillais dans le quartier sensible avec un jeune garçon, dont la situation familiale était également problématique. Il y avait très peu de communication entre l'école et la mère et l'équipe éducative n'arrivait pas à travailler avec elle. Cela m'a beaucoup questionné. Cette famille était également suivie par une mesure d'aide éducatif en milieu ouvert. La rencontre avec ces éducateurs a été le déclencheur pour que je décide de devenir éducatrice.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Je ne voulais plus nourrir la machine capitaliste.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Un spécialiste de la relation entre individus singuliers.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Equipe, accompagnement, réseaux, relation. Car l'éducateur spécialisé travaille en équipe, plus largement en réseaux pour accompagner les individus sur la base d'une relation de confiance.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Rendre compte de la réalité sociale du terrain.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Elle a évolué quant au travail en équipe que je n'avais pas expérimenté de cette façon.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Des valeurs humaines, des opinions politiques.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Points communes dans la globalité, différences dans les spécificités. Chaque professionnel apporte un éclairage qui lui est propre, l'ensemble de ces points de vues constitue une équipe avec un maximum d'informations et de ressources.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Valider non, car il ya toujours à prendre et à laisser, mais le regard d'autres éducateurs contribue à la construction de mon identité professionnelle car les échanges avec eux permettent de prendre du recul et de verbaliser ses pratiques. Observer leur pratique y contribue également.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Jusqu'à présent (première année de formation) ce rythme d'alternance me paraît cohérent et équilibré.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Je dirais qu'il y a deux catégories : ce qui nous « admirent » car nous exerçons un métier où on aide les autres. Puis, ceux qui ont des opinions péjoratives sur le public que nous accompagnons. Dans ce cas, éducateurs et usagers sont dans le même panier.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

C'est comment je suis éducatrice. Quelle posture et pratiques je me suis appropriée, quelles théories, quelles courants de pensée, qui je suis comme éducatrice.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui car une façon d'être éducateur spécialisé peut être valable partout, à condition que je suis capable de m'adapter à la culture et à la société dans laquelle je me trouve.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Difficile à dire car je n'ai jamais rencontré un éducateur spécialisé ou vu un établissement dans d'autres établissements dans d'autres pays européens. Néanmoins, je m'interroge à ce sujet, mon pays d'origine étant l'Allemagne j'aimerais beaucoup aller voir comment pratiquent les éducateurs là-bas.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.15 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 20 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai obtenu un baccalauréat scientifique en juin 2012. Je n'avais alors aucune expérience dans le social. Ma volonté première était de m'investir dans le milieu médical, mais après certains événements familiaux et une remise en question, ce milieu me rebutait.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Je me suis rendu compte que ma volonté de m'investir dans le médical ne provenait pas de l'attrance par les soins mais plutôt d'un intérêt pour le contact avec les personnes.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Pas en particulier, simplement des rencontres avec certaines personnes du métier mais aussi grâce à certaines expériences de vie notamment le sport.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Pas nécessairement, je pense plutôt que la volonté de s'inscrire dans le social et notamment dans un parcours d'éducateur spécialisé vient tout d'abord d'un état d'esprit. En effet, on ne fait pas ce métier par hasard. Par défaut, c'est quelque chose dans laquelle on s'implique.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Le métier de l'éducateur spécialisé est pour moi un soutien des personnes, un accompagnant. En effet, l'éducateur spécialisé, bien qu'il travaille auprès des divers publics est dans une notion « d'être à côté de » et « faire avec ». Elle n'est pas derrière les personnes pour la pousser, ni devant pour la tirer, mais à côté pour accompagner, solliciter et peu à peu modérer ses interventions au vu de l'autonomie.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Remise en question : primordial, car nous travaillons avec de l'humain et qu'à un moment donné il faut être conscient que nous n'avons pas la science infuse. Adaptation : pour faire face comme on peut à un maximum de problématiques. Patience et écoute : qui vont de pair avec l'observation, afin de considérer les individus dans leur globalité.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Cela dépend avec quel public il travaille. En revanche, je pense que l'éducateur dans notre société a un rôle de militant et de défenseur des droits des hommes et notamment des usagers.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

N'ayant aucune expérience professionnelle avant mon arrivée en formation, je n'avais pas réellement une vision sur le terrain. Les stages en formation m'ont permis de cibler réellement le rôle de l'éducateur mais aussi ses différentes façons de travailler.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Je pense que chaque personne est différente et c'est cela qui fait la beauté de notre métier car nous sortirons d'ici et seront tous différents professionnels avec nos propres pratiques. Cependant je pense que le mot « motivation » réuni un maximum d'étudiants.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Notre point commun pourrait être la motivation de travailler auprès de personnes en difficulté. Cependant, je pense que nos différences sont multiples de part le public auquel nous sommes confronté mais surtout dans nos fonctions et missions.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Car d'une certaine manière, les professionnels et les formateurs ont un regard extérieur à nos pratiques et peuvent nous emmener à nous questionner sur des choses que nous n'aurions pas pensée.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je pense que cela est bien proportionné. En revanche, les regroupements en milieu de stage ne sont pas toujours bien placés.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Peu de gens connaissent le métier réellement et ils nous demandent « spécialisé en quoi ? ».

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Cela rassemble nos convictions, nos pratiques notre état d'esprit.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

La formation oui puisque nous sommes dans un cursus dit universitaire qui est reconnu en Europe.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Je pense que chaque pays a ses propres problématiques. L'identité professionnelle étant propre à chacun, je pense qu'il est difficile de parler d'identité professionnelle européenne.



QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.16 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 25 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai une licence en psychologie et une licence de droit. Je n'ai pas vraiment d'expérience professionnelle, mis à part que j'ai eu l'occasion d'effectuer plusieurs stages durant ma formation de psychologie (service de psychiatrie). Actuellement, je suis en stage en maison d'enfants à caractère social.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai choisi cette formation car je trouve que nous pouvons exercer auprès d'un public dans différents secteurs (adulte, enfants, handicap, inadaptation). J'ai une attirance pour les métiers du social et du relationnel.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Ma mère travaille dans le secteur médico-social, mais je pense que mon orientation vers ce secteur là est plus personnelle. Surtout en lien avec différentes situations « handicapantes » auxquelles j'étais confronté.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Pas de réponse.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Je pense que le cœur du métier d'éducateur spécialisé est la relation. Il s'agit d'abord d'établir une relation pour pouvoir, seulement ensuite, élaborer un travail éducatif.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Relation, observation, écoute, partage. Le métier d'éducateur spécialisé est principalement basé sur l'humain. Il s'agit pour moi de quatre mots clés qui reflètent et qui sont propres à l'être humain.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Je pense que l'éducateur spécialisé n'est pas encore assez reconnu aujourd'hui dans ses pratiques. Beaucoup ne savent pas en quoi consiste cette profession. L'éducateur a pourtant un rôle important dans l'accompagnement de l'autre et peut contribuer à « tirer » autrui vers le haut.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évolué ? Si oui, en quoi ?

Avant mon arrivée, j'avais une vision assez théorique de ce métier. Les stages m'ont permis de développer mes connaissances pratiques sur cette profession. Actuellement, en première année, ma vision est beaucoup plus large que celle du départ.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Je pense avoir le sens du contact, être dans l'accompagnement avec l'autre.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Tout d'abord je pense avoir un regard plus neutre que les autres professionnels déjà en activité depuis plus longtemps. Ensuite, je pense que le métier d'éducateur s'inscrit beaucoup dans l'activité à la différence d'autres métiers du social tels que les assistantes de service social ou les psychologues, qui s'inscrivent dans la passivité.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Je pense qu'il est important de prendre un peu de chaque professionnel pour arriver à nous construire notre propre identité professionnelle.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Personnellement j'ai eu l'occasion d'avoir pu faire énormément de théorie durant mon parcours. Parfois la durée de certains stages peuvent être longs mais je pense que c'est nécessaire (surtout pour des étudiants avec aucune pratique professionnelles).

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Je pense qu'elle ne pas encore assez reconnue et parfois même dévalorisante.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

L'identité est quelque chose qui est propre à soi. L'identité professionnelle c'est notre manière d'exercer notre profession, qui nous est propre.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Je ne peux pas vraiment répondre car je n'ai pas réellement d'informations sur la formation d'éducateurs spécialisés dans les autres pays. Mais je ne pense pas, car chaque pays à sa propre culture, son climat de vie. Je pense qu'il y aurait un temps d'adaptations plus ou moins important.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Non. Comme je l'ai dit dessus, la profession d'éducateur spécialisé est d'un part propre à notre identité et d'autre part propre à notre milieu d'intervention. Comme le dit Rouzel, l'éducateur construit en partie son identité professionnelle dans le secteur dans lequel pratique.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.17 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 37 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Aucun diplôme dans le secteur socio-sanitaire. Licence d'histoire de l'art, brevet de technicien supérieur de communication visuelle, baccalauréat en arts appliqués. Expérience professionnelle d'un an en tant que maitresse de maison dans un foyer d'adolescents.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Lors de mon expérience de maitresse de maison, j'ai été amené à découvrir le monde du social. Au vu du contact et de la relation que j'avais avec les jeunes, ma chef de service m'a présenté l'option d'une reconversion grâce à la formation.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Dans tous les cas j'ai toujours eu une affinité me poussant vers ce domaine. Effectivement ma mère (décédée maintenant) était atteinte de sclérose en plaque et j'ai toujours vécu avec le handicap. Mais il n'y a pas eu d'événements qui a orienté mon choix.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Elevée dans une famille profondément de gauche, en plus avec une mere malade et handicapé, j'ai été toujours baignée dans cette « normalité » de l'action sociale, de l'aide, du partage.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Pour moi, l'éducateur est un « coordinateur » d'outils pédagogiques, éducatifs afin d'accompagner au mieux une personne le nécessitant (aussi bien dans l'inadaptation, handicap, adultes, enfants). Ne surtout pas oublier que nous travaillons avec de l'humain.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Ecoute (il est impossible d'apporter son aide à l'autre sans prendre le temps de l'écouter) ; observation (nécessaire pour appréhender les personnes) ; compréhension (sans comprendre ou tenter de comprendre, l'accompagnement éducatif est impossible) ; orientation (orienter aussi bien dans un versant professionnel -pour les jeunes-, et dans une meilleure appréhension de la vie pour les publics adultes).

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Pas de réponse.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Ma vision de l'éducateur était celle rencontrée sur le terrain. En rentrant en formation, j'ai compris que beaucoup de

professionnels sont usés par leur quotidien et les violences répétitives. Grace à mon premier stage j'ai pu découvrir ce qu'il se passe ailleurs, et vu que le monde éducatif du handicap est différents de celui de l'inadaptation (autant en terme de moyens que de ressources).

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Je trouve que la scission a été flagrante dès le début : le groupe des personnes qui semblent être là pour des raisons qui dépassent mon entendement ; et la majorité avec qui je partage, je pense, ce désir d'apporter à l'autre la possibilité d'avancer, de se relever. Je pense que nous sommes tous quelque part animés par une sorte d'empathie commune.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Les assistantes de service social sont beaucoup plus axées sur les tâches administratives ; les éducateurs de jeunes enfants sont plus orientés vers le jeune enfant, les moniteurs – éducateurs me semble qu'eux font le même métier que nous. Peut être sommes nous les coordinateurs du projet et les moniteurs éducateurs le mettent en place ? Théorie qui ne retrouve pas sur le terrain.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? En ce qui me concerne, je suis en cours d'emploi et je me forge mon identité professionnelle depuis quelque année, bien en amont de la formation. Cependant, j'avoue demander très fréquemment des retours à mes référents professionnels pour voir si mon investissement et ma posture sont pertinents.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Toujours en ce qui me concerne, ma pratique fait partie de mon quotidien, et j'avoue que je suis ravie des périodes de regroupements qui me permettent de « déconnecter » de ce quotidien du foyer qui peut être un peu pesant.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Je pense que l'image de l'éducateur est faussée par les missions telle que « Pascal le grand frère ». En effet, ils nous montrent un éducateur qui sauve une famille en trois coups de poings dans un sac de frappe.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle est le comportement, la posture, le discours que nous tenons face aux usagers et autres professionnels.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Je le pense. Je pense même que cela doit être très intéressant. Analyser, voir, comprendre la manière dont ça se passe ailleurs pour pouvoir l'intégrer chez nous.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Une identité européenne me semble compliquée, d'une part à cause des différences culturelles et aussi par les différentes politiques sociales appliqués dans les différents pays.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

-ES.1.18 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 21 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai un diplôme universitaire de technologie carrières sociales option animation sociale et socioculturel. J'ai travaillé au sein d'un centre aéré pendant un an durant les vacances scolaires. J'ai effectuée un stage durant ma première année au sein d'un foyer d'accueil médicalisé et le deuxième dans un service d'accueil d'un public toxicomane.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Lors de mon expérience au centre aéré j'ai pu m'occuper d'un enfant ayant un handicap moteur ce qui m'a fait m'inscrire au concours d'éducateur pour pouvoir accompagner, comprendre, aider des personnes en situation de handicap et de découvrir différents publics et structures.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Le fait d'avoir travaillé avec un enfant ayant un handicap moteur, de discuter avec des éducateurs spécialisés, le fait d'avoir un membre de ma famille handicapé et d'avoir côtoyé pendant mes années de maternelles deux enfants (un sourd l'autre ayant un handicap moteur).

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Pas de réponse.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Le métier d'éducateur se base sur le relationnel, l'écoute de l'usager que l'on accompagne afin de pouvoir l'accompagner au mieux que l'on puisse.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Observation (savoir observer l'usager pour mieux le comprendre) ; l'écoute (savoir être à l'écoute de l'usager et de l'équipe) ; relation (pour créer une relation avec l'usager) ; partage (discuter en équipe pour avoir les différents points de vue sur l'usager).

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Je ne pense pas que l'éducateur est « connu » par la société. On entend très peu parler de ce métier qui reste enrichissant.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Ma vision avant : un métier de patience, d'écoute, d'accompagnement. Oui celle-ci a évoluée, j'ai pu me rendre compte que certes il fallait ces points (cités au dessus) mais qu'avant tout l'observation était indispensable, le travail d'équipe aussi.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Le fait de rentrer en relation avec les usagers l'équipe (sens du contact) ; l'observation ; le travail en équipe.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Points communs : l'écoute, la patience, la relation à l'autre. Les différences : le point de vue, le regard que l'autre peut porter sur l'utilisateur.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Cela nous permet de prendre certains comportements, (illisible) de faire le tri afin d'avoir notre propre identité.**12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.**

Je trouve que durant nos stages (surtout notre deuxième stage) nous avons des regroupements assez longs ce qui nous empêche d'avoir un suivi auprès des usagers (ex. trois semaines de cours et trois semaines de stage).

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Que c'est un « métier tranquille » (ils ne font pas grand-chose, j'ai entendu dire souvent). Qu'il faut du courage pour travailler avec « ces personnes là ». C'est une image repoussante, négative et assez fermée.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle : construire notre identité en tant que éducateur spécialisé c'est-à-dire rester soi-même, travailler avec nos sentiments mais surtout mettre une distance avec l'utilisateur quand on s'aperçoit que ça va trop loin.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui et non car le diplôme est reconnu mais la façon de travailler n'est pas forcément la même ainsi que la société ne donne pas la même place à l'éducateur spécialisé.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Non, car cela dépend de notre identité, des institutions.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.19 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | H | 20 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai un baccalauréat économie et social. J'ai un brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur et j'ai fait une préparation avec quatre stages de trois semaines.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai rencontrés des handicapés moteurs dans mon club d'escalade ainsi qu'une éducatrice spécialisée. Plusieurs de mes amis sont tombés dans la drogue. Toutes ces relations m'ont fait découvrir le métier d'éducateur spécialisé et m'ont conforté dans mon choix.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Je savais que je voulais travailler dans le social mais lorsque mon filleul est décédé d'une leucémie je me suis fixé comme objectif d'ouvrir un jour un centre d'accompagnement pour enfants malades et le métier d'éducateur pourrait être le point de départ idéal.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

En ce qui concerne mes amis toxicomanes, j'ai voulu devenir éducateur pour tenter de faire évoluer la législation en France sur la question des salles de shout par exemple.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Spécialité dans quoi ? Spécialiste dans l'éducation, de l'accompagnement de la personne qui traverse un cap difficile.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Accompagnement (but fondamental du métier d'éducateur); connaissance (indispensable pour être un bon éducateur) ; émotion (parce que un éducateur trop fermé n'améliorera pas les choses) ; distance (parce que trop d'empathie et d'émotions n'est bon ni pour l'éducateur ni pour l'usager).

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Pas de réponse.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Elle est la même depuis le début, accompagner la personne qui en a besoin, aller avec elle vers un mieux être.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Empathie, convictions, volonté, vocation, croyance en l'humain.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Idem que la question 9 parce que il faut toutes ces choses pour pouvoir accompagner quelqu'un convenablement.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Il faut savoir prendre et recevoir des autres ce qui nous paraît essentiel pour construire notre identité professionnelle. Le regard est constructif et critique.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Cela me paraît idéal dans le sens où les regroupements sont idéalement placés pour pouvoir rectifier notre pratique en cas de besoin.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

La phrase qui revient souvent est soit « c'est un beau métier » ou bien alors « il en faut ». Soit le métier est méconnu soit il est dénigré, rare sont ceux qui le connaissent vraiment.

14. Comment définiriez-vous la notion d'« identité professionnelle » ?

C'est ce qui nous définit en tant que professionnels, c'est notre pratique, notre manière de penser, ce qui nous permet de débattre avec d'autres professionnels.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Théoriquement oui mais concrètement je ne pense pas dans le sens où chaque pays fonctionne différemment et où les législations et normes sont différentes.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Comme pour la question 15, je pense que les pratiques sont encore trop différentes pour pouvoir parler d'identité professionnelle européenne.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.20 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 31 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Aucun diplôme dans ce secteur. Expérience en crèche, trois ans aide auxiliaire et deux ans de services à la personne.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Vécu important dans ce choix. Issue d'un quartier populaire, confrontée aux différents types de difficulté, travailler auprès et pour l'usager est très important pour moi. Etre dans l'accompagnement aussi.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Un accident vasculaire cérébral de ma mère, mort de mon père, je n'ai eu aucun aide, aucun renseignement, impuissante face à l'handicap de ma mère. Adolescente difficile mais repères qui m'ont permis de m'en sortir.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Non-discrimination, contre le racisme, contre les stigmatisations.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Educateur spécialisé est maître de l'adaptation. Il est patient, ouvert, humain, empathique. Travaille pour l'autre et auprès de l'usager mais aussi travaille en équipe.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Accompagnement (la guidance vers l'autonomie, l'estime de soi...) ; maîtrise de soi (ne pas se laisser submerger) ; écoute (la relation d'échange est primordiale) ; générosité (don de soi, certaines concessions possibles).

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Pas de réponse.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Plusieurs lectures donc vision identiques. Ce sont les compétences qui sont plus distinctes comme la gestion de conflits, l'analyse, l'observation.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Avec certains d'entre eux : simplicité, sociable, remise en question personnelle, générosité, curiosité « grande-bouche ».

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Avec les psy : étude comportemental et diagnostic pathologique très intéressant. Beaucoup de lectures à ces propos, faculté de psy pour deux ans. Moniteur-éducateur : même objectif, seule différence le diplôme et le salaire.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Apprentissage positif, remise en question, vécu sur le terrain, expérience profitable, peut répondre à mes questionnements professionnels et personnels.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Trop de théorie. Tous les intervenants ne sont pas « captivants », certain cours decevant, plus intéressant dans le livre.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Quand je réponds : « je fais des études pour être éducateur spécialisé » on me répond : « spécialisé en quoi ? ». Je pense que la société n'a pas réellement conscience de ce qu'est la profession.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Ethique, valeurs, constructions, illimitée, défaut, qualité, évolution, révélation, fibre professionnelle.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

La barrière de la langue risque d'être compliquée. Pas d'informations dur les pratiques éducatives étrangères ou sur le métier, concours, formation d'éducateurs à l'étranger.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Il est très difficile de répondre à cette question sans avoir suffisamment de matière à en discuter. Néanmoins, je pense que les valeurs d'un homme ne peuvent être que source d'enrichissement et qu'il est selon moi possible de parler « d'identité professionnelle européenne ».

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.21 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | H | 24 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Aucun diplôme dans ce secteur. Mon expérience est celle des stages auxquels je prends part pendant la formation.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai choisi de devenir éducateur car je tends vers un métier d'accompagnement d'autrui. C'est une profession que j'ai découverte après documentation et rencontres.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Non, pas particulièrement.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Celle, peut être, de pouvoir accompagner une personne dans un moment « T » de sa vie pour l'aider.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Educateur spécialisé est là pour accompagner, aider, soutenir une personne ayant une problématique d'inadaptation ou d'handicap.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Bienveillance, fermeté, empathie, disponibilité. Bienveillance car on accompagne quelqu'un tout en étant ferme pour rester dans le cadre légal. Empathie car il faut être à l'écoute et disponible, être à cent pour cent dans le métier.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il est le garant de la réinsertion des personnes qui sont jugés comme inadaptés à la société. Grâce à eux, nous pouvons essayer de rétablir parfois des personnes qui ont à un moment donné dévié du système.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Oui, ma vision a évolué, l'éducateur est quelqu'un de profondément investi, toujours à la recherche du meilleur. Il faut sans cesse se remettre en question sur notre pratique.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Nous avons tous choisi cette formation car nous voulons accompagner les autres. En cela nous sommes tous pareils, c'est aussi un choix car c'est un concours.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Point commun : travailleurs sociaux et nous sommes là pour aider et accompagner les personnes en difficultés. Différences : les éducateurs sont au cœur des publics et des problématiques, sont eux qui sont sur le terrain et qui rapportent les faits et les évolutions.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Il est important car leur point de vue est pertinent du fait de leur passé et de leur expérience. Cela nous permet de nous confronter à la réalité du terrain.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Oui, cela me convient, même si je pense que la pratique en stage apporte plus. En effet, on est plongé dans le métier.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Ce sont des personnes qui s'occupent d'handicapés ou alors des personnes qui encadrent des « délinquants ».

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle est notre conception du métier à nous même. C'est notre façon d'exercer, notre point de vue, notre vision. L'identité professionnelle est propre à nous même.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, car nous avons les crédits nécessaires. Néanmoins, les coutumes sont différents d'un pays à l'autre.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Non, car les cultures, les coutumes, les cadres, les sociétés sont différentes d'un pays à l'autre. L'identité professionnelle est propre à chacun.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.22 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 27 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Aucun.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai choisi de devenir éducatrice spécialisée pour différentes raisons : tout d'abord avant de débiter la formation, j'étais assistante d'éducation en zone prioritaire d'éducation. Le contact auprès d'adolescents en difficultés m'a beaucoup plu, j'ai tout d'abord voulu devenir conseillère principale d'éducation, puis je me suis vite rendu compte que mon militantisme et le contact de terrain ne s'adaptait pas à ce métier. Donc je me suis inscrite au concours d'éducateurs.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

La rencontre d'éducateurs sur mon lieu de travail en tant qu'assistante d'éducation. En m'exposant leur travail certaines valeurs sont ressorties, identiques aux miens.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Oui, mon militantisme politique. J'ai des valeurs guidés par une politique d'extrême gauche qui pour moi véhicule des valeurs comme le respect de l'être humain, qu'il que soit. Mais aussi la notion de respect de l'autre qui est incontournable dans ce métier.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Le métier d'éducateur spécialisé est un métier où l'on travaille avec de l'humain et notre principal outil est la relation.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Adaptation (l'éducateur doit s'adapter à chaque situation), respect (incontournable pour travailler avec l'autre) relation (parce-que c'est l'outil primordial dans le métier), observation (mais pas que visuelle), avec tous les sens permet d'apprendre à connaître la personne dans sa globalité et dans sa singularité.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Malheureusement l'éducateur travaille auprès d'un public que la société veut cacher, un public qui fait peur, qui ne rentre pas dans la norme sociale.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évolué ? Si oui, en quoi ?

La vision de l'éducateur avant la formation était très positive. Pour moi ce métier est une vocation ; or en arrivant en formation, tant sur les bancs d'école que sur les lieux de stages, certaines personnes font ce métier parce qu'ils n'ont rien trouvé de mieux et ça se ressent dans leur travail.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

L'envie d'apprendre. Pour certains nous partageons les mêmes valeurs et la même rigueur de travail.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Point commun : c'est le public avec lequel nous travaillons. La différence est peut être le temps de formation qui va nous donner plus d'outils pour s'adapter aux mieux aux différents terrains.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Le fait que ce soit des professionnels ayant de l'expérience mais qui ont aussi été étudiants ne peut être que constructif. Ils y sont passés avant nous et ont acquis de l'expérience que l'on a pas lorsque nous sommes novices.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je trouve que c'est équilibré. Cette alternance nous permet d'avoir le recul nécessaire à la fois sur nos pratiques mais aussi sur tout ce que l'on doit « ingérer » comme théorie.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Le sauveur, la bonne personne qui s'occupe des pauvres gens.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Je pense que l'identité professionnelle se construit. Elle implique à la fois notre identité personnelle (caractère-valeurs) puis se construit à travers nos expériences sur le terrain, en alliant des liens théoriques. C'est un package entre ce que nous sommes, les expériences et la théorie.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, puisque à présent le diplôme est internationale.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Je ne sais pas car je n'ai pas eu l'occasion de me pencher sur les pratiques professionnelles des éducateurs dans l'Europe.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.23 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 22 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai obtenu un diplôme universitaire technologique carrières sociale option animation sociale et socioculturelle. J'ai quelque expérience au sein de maisons de retraite et au sein d'hôpital auprès d'enfants malades.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai choisi de devenir éducateur spécialisé suite à un stage durant mon diplôme universitaire technologique auprès d'un public polyhandicapé. Ce qui m'a permis de découvrir ce métier. De plus, mon choix s'est accentué lorsque que j'ai eu la chance de passer une journée d'observation avec une éducatrice spécialisée.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Non, il n'y a pas d'événement particulier qui a orienté mon choix.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Il y a certaines convictions qui ont orienté mon choix avec notamment le fait que certaines associations ouvrent certains tabous comme « Les enfants de Don Quichotte ». Et notamment des convictions morales comme la tolérance face à certains publics, le respect des problématiques.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Je définirais le métier d'éducateur spécialisé le fait que l'on partage des moments de vie auprès d'adultes, d'enfants, de groupe d'enfants et d'adultes dans le but qu'ils se passent de nous afin qu'ils trouvent leurs place dans leur environnement et dans la société.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Les quatre mots qui caractérisent le métier sont pour ma part : le militantisme, l'écoute, l'observation et l'empathie. Ces quatre mots-clés caractérisant le métier car ils sont pour moi des compétences que l'on doit acquérir en tant qu'éducateur et les valeurs qui représentent le métier.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Je pense que l'éducateur spécialisé joue un rôle dans la société qui est défini par les politiques de la société. Par exemple, si la société décide de tout mettre en œuvre pour lutter contre la maltraitance, l'éducateur spécialisé aura un rôle face à cela.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

La vision de l'éducateur spécialisé a évolué car en début je pensais qu'il se rapprochait du métier d'animateur, au final un éducateur ça n'a rien à voir et c'est un métier plus spécifique, qui va plus loin d'un animateur. Aujourd'hui je peux clairement faire la différence.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Le point commun que je pense avoir avec les autres étudiants c'est le fait que nous sommes tous ici dans le but d'accompagner des bénéficiaires. Et que malgré nos différentes expériences, nous recommençons à zéro une nouvelle formation.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Je pense que les différences que nous pouvons avoir c'est la formation qui n'est pas la même, nous n'apprenons pas la même chose. Le point commun que nous avons sont les bénéficiaires, et leur accompagnement.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Le regard d'autres éducateurs spécialisés me permet de construire et de valider notre identité professionnelle. Car c'est auprès de ces référents que l'on se construit, que l'on crée notre pratique professionnelle. Si c'est validé par le référent cela nous rassure peut-être dans notre identité.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je pense que la proportion d'heures entre la théorie et la pratique est équilibrée car ceux-ci ne permet, en deuxième année et début de troisième année, de faire un stage de 36 semaines afin de nous construire professionnellement et peut-être de mettre en pratique les cours de la première année.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Je pense que la société a une image plus ou moins valorisante. Car d'un côté on peut entendre que ce métier est un engagement mais d'autre côté certains moyens ne sont pas mis en place dans la société pour que le métier puisse se développer davantage.

14. Comment définiriez-vous la notion d'« identité professionnelle » ?

Je définirais la notion d'identité professionnelle comme le fait que ceci nous représente dans notre profession et que ceci est propre à chacun. Notre identité professionnelle c'est aussi les valeurs que nous voyons dans notre métier.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Je pense que les différences que nous pouvons avoir c'est la formation qui n'est pas la même, nous n'apprenons pas la même chose. Le point commun que nous avons sont les bénéficiaires, et leur accompagnement.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Je ne pense pas que l'on puisse parler d'une identité professionnelle européenne car notre identité nous la formons sur le terrain de notre pays et qu'il est difficile de se créer une identité dans d'autres pays européens. Sauf si la formation permettrait de découvrir les pays européens et le métier d'éducateur spécialisé dans ces pays.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.24 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 30 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai obtenu une maîtrise en éducation et motricité. J'ai des expériences professionnelles dans le médico-social : en institut thérapeutique, pédagogique et éducatif, en établissement et service d'aide par le travail, en institut médico-éducatif et en maisons d'enfants à caractère social depuis 2005.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai choisi de devenir éducateur spécialisé pour les nombreuses rencontres que j'ai pu faire au sein d'un collège.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Oui, il y a eu un événement particulier. J'ai travaillé dans un collège et plus particulièrement avec des enfants de quartiers difficiles avec lesquels j'ai construit un projet de hip-hop et de musique. De plus, j'ai dû accompagner, toujours dans ce collège, un enfant en situation de handicap pour un voyage scolaire.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Non, pas spécialement.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Le métier d'éducateur spécialisé est toute personne qui accompagne l'utilisateur ou une famille en difficulté et leur permet de leur apporter les moyens dont ils ont besoin pour résoudre leurs problèmes.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

L'écoute, qui est très importante quand l'utilisateur se livre. La compréhension, entendre tout ce qui est dit sans jugement. La patience, être très patient pour qu'il y ait un changement de comportement.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Un rôle de médiateur et d'accompagnateur dans les différents chemins de l'utilisateur ou de la famille.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évolué ? Si oui, en quoi ?

J'avais une vision de l'éducateur spécialisé comme un métier de terrain, le métier de la relation avec l'autre.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Les points communs sont les futurs usagers que nous sommes amenés à prendre en charge dans notre métier. Donc la complémentarité de différentes formations apporte un accompagnement meilleur.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Les points communs sont les différents apports théoriques et pratiques que l'on peut rencontrer et qui peuvent se compléter sur le terrain qu'on accompagne un même usager.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Le regard d'éducateur spécialisé permet de porter un regard extérieur et de se distancier par rapport à la pratique.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Pas de réponse.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

L'image de la profession d'éducateur spécialisé est définie comme un accompagnateur de l'utilisateur dans ses difficultés.

14. Comment définiriez-vous la notion d'« identité professionnelle » ?

C'est un positionnement professionnel que l'on soutient pour argumenter nos actes professionnels.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, à condition de maîtriser la langue du pays européen parce que certainement il y a les mêmes contenus de formation.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Oui à condition de mettre plus d'un référentiel commun.



QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.1.25 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | H | 26 | Première | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai obtenu le brevet des collèges et le baccalauréat. Mon expérience dans le secteur sont exclusivement dans l'animation sportive d'un club de football de quartiers dits « difficiles » (cinq ans). Et aujourd'hui se rajoutent mes expériences de stage que j'ai réalisé pendant formation : protection judiciaire de la jeunesse, institut médico-éducatif, pédopsychiatrie.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Deux raisons : la première les limites auxquelles j'étais confronté durant mon expérience d'entraîneur. L'observation de nombreuses difficultés sans être en capacité d'agir concrètement. La deuxième : mon histoire personnelle, ma famille.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Le second tour présidentiel de 2002 avec Le Pen qui déborde. J'ai senti que les pays changés dans la mauvaise direction et très modestement, à mon niveau, j'ai voulu agir et participer à cette opposition.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Comme j'avais répondu précédemment oui, par support à la politique : sinon ce sont les valeurs que j'ai reçu qui sont des valeurs de partage, de respect, d'aide.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Je pense que l'éducateur spécialisé est ce professionnel qui, dans un cadre, agit auprès de personne en difficulté afin de leur permettre de s'insérer au sein de la société. On les accompagne à trouver leur place, à faire leur place. Comme une « prise électrique », je suis d'accord avec cette image. On le laisse branché pour leur donner les moyens de faire seul.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Respect, observation, réflexion, équipe. Le respect car il s'agit auprès d'humains et que si on leur donne pas à ce respect profondément on ne peut pas agir. Observation et réflexion car on agit avec la personne, donc si on ne fait pas ces fondamentaux on peut réaliser des choses graves dans notre accompagnement. Et l'équipe, car on ne peut pas agir seul, on ne pourrait que se perdre. On n'est pas là pour sauver les gens, on a pas les réponses. Et aussi : la notion de projet.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il fait le lien entre la société et ces personnes rejetées. Un peu comme un passeur d'âmes, on les accompagne à traverser un pont pour qu'ils retrouvent la possibilité de faire seul. On est là, pour qu'ils n'aient plus besoin de nous.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

D'une personne qui avait la possibilité d'aider les gens. Oui, elle a évolué car je vois la notion d'équipe, plus d'aide mais d'accompagnement et surtout qu'ils n'existent pas de réponses. Ce qu'est difficile, presque impossible mais qu'il faut persévérer et que il ne faut jamais oublier pour qui et pourquoi on fait ça. Et l'importance du cadre dans lequel on agit qui influence notre pratique.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Le respect des personnes accompagnées, des convictions sociales et politiques. Mais c'est tout car je pense que on a plus des différences que des points en communs, ce qui est une richesse du métier également.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

L'envie d'agir pour des personnes, certaines convictions mais une approche complètement différente. Je pense qu'on voit l'action éducative de manière différente. Pas les mêmes priorités sur le champ d'intervention.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Selon les observations que je fais de leurs pratiques, de ce que je vois, mais surtout car dans ce qu'ils ont pu me dire, et que je réfléchis dessus de comprendre si oui ou non j'étais d'accord avec cela. Ça m'a permis une remise en question et ainsi de construire mon identité professionnelle. Valider non car on à chacun son identité professionnelle et je sens qu'elle est reconnue puisqu'en stage on me demande mon avis professionnel.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

C'est un métier tellement complexe et en évolution qu'il faudra dans l'absolu toujours plus de pratique et de théorie, on apprend toujours. Mais je pense que c'est équilibré dans l'ensemble et qu'on nous fournis les bases. Ensuite, c'est à nous de faire le reste.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

La société ne comprend pas notre métier. On me demande souvent « spécialisé en quoi ? » et je pense aussi que nous considèrent comme des gauchistes qui assistent les gens. Et cela est dû en partie aussi que nous avons du mal nous-mêmes à définir nos actions et notre métier.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle regroupe l'ensemble des caractéristiques qui font notre métier. Chaque profession en a une et différent. Chaque professionnel à sa notion également, elle reste globalement la même mais avec des traits de caractère différent. Elle représente quel type de professionnels on est ; et nous rappelle l'honnêteté professionnelle qu'on doit respecter.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Je pense que oui car c'est une formation pratique qui forme ainsi des techniciens du social. Des personnes capables d'agir. Pour ma part, je pars sur Londres dans un an et je pense que je pourrais, à moyen terme, travailler. L'approche est différent mais les fondamentaux du métier sont les mêmes. Dans une culture similaire, problématique seressembent, peu importe le pays en Europe.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Non, car chaque pays répond à la même difficulté d'une manière différente. Je sais qu'en Angleterre il n'y a pas d'éducateur spécialisé. Il y a des professionnelles qui réalisent le même métier mais avec d'autres moyens. Ils ont une formation plus basée sur le théorie. Et selon qui on est également, on agira pas de la même manière.

Annexe n.6 – Protocole de recherche n.1 –

Échantillon français : étudiants en troisième année de formation



UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.1 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 23 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Les diplômes et j'ai obtenu auparavant sont un baccalauréat sciences économiques et sociales ainsi qu'un brevet de technicien de négociation et relation client. Avant d'entrer formation en septembre 2011 je n'avais pas d'expérience professionnelle dans le secteur socio-sanitaire mis à part les stages de courte durée (15 jours pour trois fois) effectuées dans le cadre de la préparation au concours d'éducateur spécialisé.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai choisi de devenir éducatrice spécialisée suite à mon expérience en brevet de technicien supérieur. En effet, cette formation proposant le mode de l'alternance, je me suis rendu compte lors de mes stages longs que j'étais plus attentive aux difficultés que rencontraient les personnes plutôt qu'à la relation de fidélisation marchande que je devais instaurer.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Non, il n'y a pas d'événement particulier qui a orienté mon choix. Cependant, depuis quelques années je donne des cours de danse aux plus jeunes (quatre-neuf ans) dans mon école. Durant les cours j'ai bien aimé prendre en charge deux enfants en situation difficile. En adoptant mes cours et mon comportement, j'ai pu constater les nombreux progrès de ces deux enfants. Le fait de les voir s'intégrer et de suivre leur évolution au fil des années m'a conforté dans mon envie de devenir éducatrice spécialisée.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Pas de réponse.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Pas de réponse.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Les quatre mots clés selon moi sont : la disponibilité, l'écoute, la prise de recul et la communication. Nous travaillons auprès d'un public en difficulté. Quel que soit la problématique rencontrée, nous devons mettre en place des moyens permettant de pallier à leurs problèmes. Pour ce faire, nous donnons de notre personne car nous travaillons avec l'humain (disponibilité et écoute). Toutefois, une prise de recul est nécessaire dans toute situation afin de rester objectif. La communication est ainsi indispensable aussi bien auprès des bénéficiaires que nos de nos collègues de travail pour le remplir au mieux nos missions.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Pas de réponse.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Lors de mon entrée en formation j'avais une vision restreinte des champs et des missions de l'éducateur spécialisé. Je ne pensais pas que ses missions pouvaient être aussi différentes d'une institution à l'autre. Il est de même pour les publics. Grâce à la formation, cette vision a nettement évolué. Aujourd'hui, je me sens capable d'adapter mes pratiques.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Pas de réponse.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Point commun : avec l'assistant de service social le public pris en charge. Approches de la famille. Avec l'éducateur de jeunes enfants sa technicité sur le développement de l'enfant. Avec le moniteur éducateur le domaine de compétences un et le domaine de compétences trois. Avec les psychologues, le suivi que nous lui orientons. Les différences : avec l'assistant de service il travaille plus sur la démarche financière et administrative. Avec l'éducateur de jeunes enfants il est le spécialisé de la petite enfance (0-6 ans). Avec le moniteur éducateur, il est davantage sollicité pour les internats. Avec le psychologue, il y a sa technicité propre. Il revoit des éléments que nous ne sommes pas en mesure d'identifier.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Le regard des autres éducateurs spécialisés sur mes pratiques, paraît construire et valider notre identité professionnelle puisque sur les trois années, ils suivent une notre évolution. [Les stages] sont de situations d'apprentissage. C'est avec eux que nous réadaptions nos pratiques. De plus, c'est en les observant et en travaillant avec les différents éducateurs spécialisés de mon équipe que j'ai façonné ma façon de « pratiquer ». Chacun travaille différemment ce qui me permet de faire notre propre jugement et de « tester ».

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

En apprentissage le cursus est différent. Nous avons plus de pratique. Je trouve qu'il y a trop de pratique la dernière année et pas assez de regroupements théoriques. Ce que nous-met en difficulté sur les écrits professionnels à rendre pour le diplôme car nous avons moins de suivi de la part des formateurs. De notre part, il y a le côté pratique car nous avons l'impression d'être plus à l'aise sur les épreuves orales car nous arrivons plus facilement trouver des exemples concrets.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Pas de réponse.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle est notre façon de pratiquer. C'est l'aboutissement des trois années de formation.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, la formation permet de travailler dans d'autres pays car nos pratiques sont transversales. La formation nous permet de travailler dans les différents champs d'intervention. Après quelque que soit le pays, les missions et le travail reste le même.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Non, selon moi n'est possible car nous travaillons avec l'humain à partir de nos propres valeurs, de notre éducation. En ce sens, chacun adopte selon sa personnalité et sa détermination.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.2 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | H | 24 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai obtenu un baccalauréat en sciences médico-sociales. Une licence UFR STAPS activité physique adaptée (sport pour tous types de personne, handicapées, personnes âgées).

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Après la licence aucune reconnaissance de la part de l'État ne me permettait de travailler avec ce diplôme. Donc j'ai recherché un diplôme reconnu afin de pouvoir faire valoir mes deux compétences.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

L'événement est une rencontre avec une personne handicapée moteur qui m'a convaincu que malgré son incapacité elle partageait des moments avec d'autres handicapés très riches. Cette rencontre m'a permis de relever la chance que l'on a à pouvoir faire tout ce que l'on veut et de coup d'aider les autres en partageant ces moments avec lui.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

La joie de vivre et le partage avec l'autre. Chaque moment du quotidien peut se révéler un moment heureux tel qu'une promenade (activité) comme le malheureux angoisse, souffrance décès.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Personne qui accompagné des personnes vulnérables dans un but fixé par la loi et par ses convictions, passion et pas seulement une éducation comme l'on peut éduquer un enfant.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Partage : partager des moments heureux ou malheureux. Patience : publics pas toujours évident à gérer. Équipe : travail en complémentarité des compétences mais aussi relais lors des difficultés.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il joue un rôle de modérateur envers les autres car il connaît le milieu social et les phénomènes sociaux.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Une personne qui accompagne les personnes dans le temps du quotidien, ce qui permet des apprentissages, et le maintien de l'autonomie des personnes accompagnées.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Empathie et la passion, aider l'autre.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Accompagner des personnes qui ont besoin d'aide ; être des personnes ressources pour les gens qu'on accompagne ; travailler avec la personne lorsqu'elle le souhaite.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Avoir une personne ressource qui valorise notre point de vue permet de se construire une identité. Lors de la même occasion si nous avons une divergence cela permet de confronter nos points de vues.**12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.**

Elle est équilibrée, ce qui est compliqué, c'est la durée des stages (apprentis) qui sont courts et qui ne permettent pas un investissement de l'étudiant dans la situation de stage.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

D'une personne « courageuse » mais il ne fait pas grand-chose en terme de charge de travail.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Pratique mise en place avec différents publics et adaptée selon l'efficacité de cette pratique.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, mais il faudrait adapter sa pratique aux conditions et aux lois propres à chaque pays.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Non, car chaque pays a une culture et des compétences différentes, des éléments et des coutumes connus en France ne peuvent pas être mis en place ailleurs.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.3 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | H | 28 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Les diplômes que j'ai obtenu sont : un diplôme d'accès aux études universitaires, option scientifique. J'ai commencé à avoir une expérience professionnelle dans le secteur socio- sanitaire six mois avant mon entrée en formation d'éducateur spécialisé. Je travaillais dans un institut médico-éducatif.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai choisi de devenir éducateur spécialisé suite à un stage effectué dans une structure qui accueille des personnes en situation de handicap. Ce stage a été pour moi une révélation car le travail au quotidien avec ces personnes, l'instauration d'une relation, ont été des facteurs qui m'ont poussé à suivre cette voie.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Il y a deux événements pour moi qui m'ont aidé à orienter le choix de devenir éducateur spécialisé. D'une part, le stage que j'avais effectué auparavant dans un institut médico-éducatif. D'autre part, je travaillais au sein de l'armée et j'ai été confronté à une des missions où je devais apporter mon aide aux personnes présentes sur leur lieu. Cette satisfaction auprès des personnes que l'on peut accompagner, et aider, m'a conforté dans la continuité de travailler auprès des personnes qui en ont le besoin.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Pas de réponse.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

La définition que je donnerai du métier d'éducateur spécialisé est : une personne qui mène des actions selon des connaissances, des savoirs, des savoir-faire, des valeurs qui vont permettre à des personnes en difficulté d'agir sur elles-mêmes et sur leur environnement.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Les quatre mots clés qui selon moi caractérisent le métier d'éducateur spécialisé sont : l'écoute, la disponibilité, l'équipe, la relation.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

L'éducateur spécialisé a une responsabilité envers la société du fait que la fonction qu'il occupe et des missions qu'il accomplit au quotidien. De la qualité de son action, dépend l'impact de notre action sur la collectivité.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Avant mon arrivée en formation, je n'avais pas vraiment de représentation du métier d'éducateur spécialisé, car je n'avais qu'une petite expérience dans ce domaine. Depuis mon arrivée en formation, ma vision a évoluée car j'ai pu vraiment découvrir, comprendre et apprendre ce qui était le métier d'éducateur spécialisé. Les différents stages m'ont permis de connaître les différents secteurs ainsi que les différents publics qu'un éducateur était susceptible d'accompagner. Les nombreux cours et interventions des formateurs m'ont permis de développer mes connaissances au niveau théorique.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Les points en commun que je pense avoir avec les autres étudiants en formation c'est l'envie de faire ce métier, d'avoir un large panel d'outils à disposition pour mettre en œuvre les actions dans l'intérêt des personnes en difficultés.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Les points communs et les différences et je pense avoir avec les autres professionnels du secteur social sont l'intérêt pour l'accompagnement de la personne en difficulté. La différence est le partage de (illisible) des points entre les différentes professionnelles qui poussent à un meilleur accompagnement.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Le regard d'autres éducateurs spécialisés me permet d'être orienté et de pouvoir partager ses difficultés ou des incompréhensions sur une situation ou sur un sujet que nous pose questions.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je pense que pour ma part qu'il en aurait fallu faire plus de stages car il y a des secteurs où interviennent les éducateurs spécialisés que je ne connais pas de tout sauf par la théorie.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Pas de réponse.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Aboutissement de trois ans de formation. Alternance théorie-pratique.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Je pense que la formation me permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays mais la seule difficulté serait, peut-être, le problème de la barrière de la langue. Je pense également que les transferts de connaissances et la façon dont peut être les autres pays travaillent semble pouvoir être intéressant à partager.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Pour moi, je pense qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne des éducateurs spécialisés » car en soit le métier est le même et la définition du métier est valable pour tous les pays.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.4 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 22 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai le baccalauréat sciences et technologies de la gestion en ressources humaines et le brevet d'aptitude formation d'animation. Dans le secteur socio-sanitaire, j'ai déjà travaillé dans l'animation en tant qu'animatrice et en auxiliaire de vie au loisirs avec des enfants autistes.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai toujours voulu travailler dans ce secteur depuis mon jeune âge (vers 12-13 ans). Je pensais devenir psychologue ou assistante sociale. Puis mon choix s'est porté sur le métier d'éducateur. Vers le lycée, après plusieurs recherches d'enseignements, je me suis rendu compte que ce qui me plaisait dans ce métier était d'être sur le terrain, auprès du public, au quotidien.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Le décès de mon père l'année des mes 12 ans a sûrement été l'événement déclencheur, même si je n'en suis pas rendu compte tout de suite. Avant le décès de mon père je voulais être vétérinaire, mais il aurait toujours cette notion de soin, soigner l'autre. Puis comme bien d'autres enfants et adolescents, je me suis retrouvée en manque de repères et de confiance en moi. C'est ce qui a fait que je voulais à mon tour apporter mon aide aux enfants et aux adolescents en difficultés, quelles qu'elles soient.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Oui, je me suis au fur et à mesure rendu compte qu'il fallait que chacun fasse des efforts, qu'il apporte sa pièce à l'édifice en étant son prochain pour que cette société fonctionne. L'éducateur est un peu là pour épauler les personnes qui n'arrivent pas à suivre le rythme de cette société, ou plutôt celle-ci ne s'adapte pas au rythme de chacun.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

L'éducateur est un accompagnateur pour amener les personnes vers l'autonomie. Il dispose pour cela de plusieurs outils comme l'accompagnement spécialisé, le partenariat, le projet individuel, le travail d'équipe...

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

L'écoute, l'acceptation, le partage et l'accompagnement. L'écoute car il faut être capables d'entendre et d'écouter l'autre pour pouvoir le comprendre. L'acceptation car un éducateur doit savoir accepter l'autre dans son intégralité, sans jugement. Le partage car c'est un échange : l'autre se livre mais l'éducateur doit aussi faire don de lui pour que la relation fonctionne. Et l'accompagnement car je pense que ce qui fait le cœur de ce métier.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Comme je le disais plus haut, je pense que l'éducateur est là pour aider les personnes à réussir à la marge de la société (handicap ou inadaptation) à s'adapter ou se réadapter au rythme que la société impose aujourd'hui.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Avant d'entrer en formation, j'avais un peu une vision du monde des « bisounours ». Pour moi l'éducateur était un sauveur de l'humanité. Mais je me suis vite aperçu que l'éducateur devait parfois faire face à des échecs, qu'il fallait accepter car c'est aussi accepter la réalité de l'autre et essayer, tenter et parfois recommencer.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Je pense qu'on est tous là pour des motivations différentes mais que on l'a tous envies d'aider l'autre et de faire avancer les choses.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Nous sommes chacun là pour aider l'autre, mais dans l'autre on retrouve toujours un peu de soi... Donc je pense qu'au fond c'est une forme de réparation qui passe par un tiers. La différence de ces corps de métier tient aux compétences de formation et d'apports.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Cela nous permet d'avancer, de repérés, de se comparer et d'identifier à qui nous correspond et nous est propre dans notre pratique. On retrouve parfois des points communs ou des différences.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Oui, je pense quelle est équilibrée, mais qu'un stage ou deux de plus permettraient d'élargir notre connaissance du champ de l'éducation spécialisée, car il m'a semblé beaucoup plus apprendre sur le terrain. La théorie a permis cependant de ne pas arriver sans les bases.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Je dirais que la cause des médias, l'éducateur est perçu comme un « grand frère ». Est-ce que c'est une bonne ou une mauvaise chose, je n'ai pas la réponse mais je pense que parfois il est question de distance à prendre car l'éducateur n'est pas un substitut parental mais il est vrai qu'il endosse un tas de rôles selon la personne qu'il en face, ou je dirais plutôt, à côté de lui.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Je dirais que c'est se reconnaître, dans sa pratique, avoir sa propre signature. La manière de travailler qui nous est propre et qui permet de nous identifier.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Sûrement, car le travail d'éducateur a beaucoup de points communs avec le travail du social de manière plus générale. Selon le pays, l'éducateur n'est pas nommé ainsi mais possède les mêmes fonctionnalités.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Je ne pense pas, dans certains pays, les assistantes sociales moniteurs éducateurs, éducateur spécialisé, sont trop regroupés dans le même secteur social.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.5 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | H | 32 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai obtenu le baccalauréat et une licence STAPS. Au niveau des expériences que j'ai eu, ce sont essentiellement les stages que j'ai réalisés durant ma formation. Actuellement, je suis en poste pour un remplacement au foyer de l'enfance.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Durant mes expériences professionnelles antérieures, j'ai eu l'occasion de travailler avec des enfants, des adolescents que ce soit dans le cadre de l'animation sportive ou en tant que surveillant des collèves. J'ai donc été amené à rencontrer des jeunes rencontrant des difficultés sociales importantes et diverses et sur lequel j'avais peu de possibilités d'intervention.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Avant de travailler en tant que surveillant au collège, j'ai rencontré un éducateur spécialisé avec lequel j'avais échangé sur le métier. De plus à cette période, j'étais à la recherche d'un emploi et lors d'un accompagnement à la construction de mon projet professionnel, il m'avait évoqué la possibilité de m'orienter dans cette voie car selon cette personne après avoir passé une série de tests, j'avais le profil pour accéder à cette formation.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Les convictions qui m'ont orienté vers ce choix sans la solidarité, le fait de ne pas tourner le dos à des personnes qui se retrouvent en situation difficile. Je pars du principe qu'il peut arriver à n'importe quelle personne de se retrouver à un moment donné dans sa vie dans une situation difficile et que c'est le rôle de la société d'accompagner ces personnes à se sortir de cette dynamique négative.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Un professionnel qui accompagne des personnes en situation de vulnérabilité, dans la construction d'un projet de vie, dans la résolution de problématiques sociales en partant des possibilités de la personne accompagnée.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

L'empathie, car c'est un métier qui demande de comprendre ce que l'autre vit, de ne pas porter de jugement. L'écoute, car l'éducateur propose un autre espace de socialisation à la personne. L'engagement, car c'est un métier qui demande de donner de soi, de croire un avenir meilleur. La relation, car c'est un métier qui permet la rencontre d'une personne à une autre.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Aide à créer des ponts, de réduire les notions de risque pour les personnes qui l'accompagne.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Avant mon arrivée, ma vision de l'éducateur spécialisé était plutôt celle d'un métier d'une personne qui accompagne des personnes en situation de vulnérabilité. Aujourd'hui je pense toujours la même chose mais je suis frustré par nos possibilités d'intervention.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

L'engagement, croyance en la capacité des personnes accompagnées.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Nous accompagnons des personnes en situation de vulnérabilité pour lesquelles nous tentons de répondre à leurs besoins. Les différences en tant qu'éducateur, il me semble que nous intervenons sur le plusieurs espaces de socialisation des personnes et la possibilité d'accompagner plusieurs publics.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Ce sont des personnes qui ont pour la plupart une expérience de terrain importante. Ils sont passés par les mêmes processus de construction de l'identité professionnelle. Ils sont pour certains en capacité d'avoir une bonne lecture de notre identité professionnelle et de nous accompagner dans la réflexion sur notre pratique professionnelle.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je pense que la proportion d'heures entre théorie et pratique est bien équilibrée. Le temps de théorie permet de prendre du recul sur nos pratiques de stage. J'ai eu une petite expérience universitaire essentiellement basé sur des connaissances théoriques, de ce fait je suis satisfait de l'alternance théorie-pratique.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

D'après moi, la société a peu de reconnaissance pour la profession d'éducateur spécialisé. Le métier ne me sembla pas valorisé, reconnu, les gens ont du mal à comprendre quelle est la fonction de l'éducateur spécialisé.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle découle de notre identité personnelle.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui car c'est un diplôme d'État, il doit être reconnu au niveau européen.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Peut-être. J'ai peu de connaissances sur les pratiques de nos collègues européens.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.6 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 21 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai obtenu un diplôme universitaire de technologie carrières sociales options animation sociale et socioculturelle qui m'a permis d'acquérir de l'expérience dans le secteur de l'animation auprès d'enfants et de personnes âgées mais aussi de découvrir le champ du handicap au moyen de deux stages, l'un dans un accueil de jour pour adultes en situation de handicap mental et l'autre dans un institut d'éducation sensorielle auprès d'enfants et d'adolescents déficients visuels.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai choisi de devenir éducatrice spécialisée suite à mes expériences rencontrées lors de mon diplôme universitaire de technologies. Ce diplôme m'a permis de gagner en maturité et de découvrir différents publics. Notamment sensibilisée à la question du handicap, j'ai voulu intégrer la formation menant au diplôme d'État d'éducateur spécialisé pour découvrir d'autres domaines d'intervention de l'éducateur spécialisé. De plus, le fait d'intervenir auprès de l'humain, d'être dans une relation d'aide et pour moi gratifiant.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Non, pas spécialement.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Les convictions d'ordre moral qui ont orienté mon choix de devenir éducatrice spécialisée sont relatives aux inégalités qui subsistent au sein de notre société mais également relatives au fait de sensibiliser la société à la question de la différence qui semble effrayer les personnes.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

L'éducateur spécialisé, c'est un travailleur social qui intervient dans une relation d'aide auprès des personnes en difficulté, afin de les accompagner pour les actes du quotidien qui leur posent des problèmes. L'objectif principal vise à l'épanouissement de la personne au sein de la société dans laquelle elle est inscrite.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Équipe, accompagnement, éthique et relation éducative. À mon sens, l'éducateur spécialisé est vite démuni s'il tente d'intervenir seul auprès des usagers. L'équipe est une richesse non négligeable qui va permettre de mettre en place un accompagnement adapté à l'usager. La relation éducative c'est le point de départ d'un accompagnement. Enfin, l'éducateur spécialisé a une certaine éthique, des valeurs partagées par ses collègues.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

L'éducateur spécialisé a pour rôle d'intervenir auprès des publics en difficultés afin de tenter de réduire les inégalités qui subsistent au sein de la société.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Avant mon arrivée en formation, je voyais l'éducateur spécialisé comme un super héros qui se devait de résoudre tous les situations dont il était référent. Au cours de la formation cette vision a évolué, confrontée à la réalité du terrain j'ai conscientisé que l'éducateur spécialisé peut dire non on peut être démunis face à une situation et que pour cela l'équipe est d'une grande richesse.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Pas de réponse.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Pas de réponse.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Le regard d'autres éducateurs spécialisés sur ma pratique permet de construire mon identité professionnelle car elle se forge selon des valeurs que je vais partager ou non avec eux. Le fait d'échanger avec d'autres professionnels ne permet de renforcer mes convictions vis-à-vis de mes pratiques ou, au contraire, de les remettre en question.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je pense que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans ma formation équilibrée. De même, le fait d'alterner régulièrement notamment en deuxième année entre les regroupements à l'école et le lieu de stage permet des échanges concrets et permet de prendre du recul vis-à-vis de nos pratiques ainsi que de les remettre en cause.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Pas de réponse.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Pas de réponse.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Je pense que ma formation me permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'union européenne car selon moi c'est un métier universel, quelle que soit les pratiques, les missions sont les mêmes. La limite pourrait être le cadre législatif qui varie selon les pays.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

On peut parler d'une identité professionnelle européenne de l'éducateur spécialisé car on partage les mêmes valeurs et les mêmes missions et cela même si les pratiques, les moyens et le cadre législatif diffèrent.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.7 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 24 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai obtenu un diplôme universitaire de technologie carrières sociales. Dans ce cursus, j'ai pu faire deux stages : un en prévention spécialisée et une autre dans un foyer de la protection judiciaire de la jeunesse. J'ai fait du bénévolat au SAMU social. Dans le cadre de la formation à l'école, j'ai fait un stage en foyer et un autre dans un institut thérapeutique, éducative et pédagogique.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Mon expérience au SAMU social et en diplôme universitaire de technologie m'a permis d'observer et de me questionner sur le métier d'éducateur ainsi que sur l'accompagnement qu'il peut être fait avec différents publics.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Non.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Le fait de faire ensemble, de partager, d'avoir la possibilité de choisir, de rencontrer et d'apprendre de l'autre, de se remettre en question sont des convictions qui m'ont orienté vers ce métier.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

C'est accompagner un public en observant, analysant les différentes interactions entre son comportement, son milieu familial, scolaire. C'est également s'appuyer sur le potentiel, les attentes de la personne. C'est aussi de donner un maximum d'informations de clés pour que la personne participe et construise son projet.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Le lien de confiance : sans confiance l'accompagnement ne peut pas se faire. L'écoute : cela permet de mieux cibler les attentes de la personne. Le partenariat : le fait de mutualiser les compétences de chaque acteur permet d'avoir une cohérence d'action. La co-construction : le fait de travailler ensemble (en équipe ou avec les personnes) est la base pour que le projet puisse être cohérent.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Un rôle de médiateur entre les personnes et les différentes institutions. Il doit accompagner les personnes afin qu'elles puissent être entendues par rapport à leurs problématiques, envies, attentes.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Avant la formation, je pensais que l'éducateur discutait avec les personnes afin de faire des projets et de les mettre en lien avec les différentes structures existantes mais je n'avais pas pris conscience de la complexité de comprendre les interactions entre tous les environnements de la personne.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Je pense que l'on a tous envie de comprendre l'autre afin de l'accompagner de manière globale et cohérente.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs-éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Les points communs : accompagner et s'adapter aux spécificités du public. Les différences : les pratiques professionnelles.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Cela permet d'avoir un avis extérieur, un recul sur nos pratiques et sur la manière d'observer un analyser la situation. Cela permet de nous remettre en question et de chercher à faire évoluer notre identité professionnelle.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Oui, les stages et la théorie permettent de prendre du recul et de mieux comprendre les situations.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Pas de réponse.

14. Comment définiriez-vous la notion d'« identité professionnelle » ?

Pas de réponse.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, je pense que les compétences acquises doivent être à peu près les mêmes dans les autres pays de l'Union Européenne.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

On partage es mêmes valeurs mais pas les mêmes pratiques.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.8 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 20 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai obtenu un baccalauréat section littéraire. Mes expériences en dehors des stages de la formation d'éducateur spécialisé : j'ai fait parti d'une association de bénévolat qui préparait de repas pour les sans domicile stable.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai choisi de devenir éducatrice car la diversité des publics rencontrés m'intéresse particulièrement. De plus, j'ai toujours été intéressé par les sciences sociales et humaines. Ainsi, de par la diversité des publics rencontrés et de part des problématiques rencontrées, j'ai choisi de devenir éducatrice.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Il n'y a pas eu d'évènement particulier, en revanche, en amont de la formation, j'ai visité un centre pour adultes handicapés afin de me renseigner sur le métier d'éducateur spécialisé et j'ai rencontré un adulte handicapé avec qui j'ai pu entrer en contact par le biais de gestes, celui-ci ne parlant pas. Je sens vraiment savoir pourquoi, cette rencontre m'a marqué et j'ai été conforté dans mon choix de devenir éducatrice.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Pas de réponse.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Ma définition de l'éducateur serait qu'il doit tenter d'amener une personne (par le biais de différents outils éducatifs) vers ce que tend la personne, tant en tenant compte des possibilités et impossibilité de la personne, des missions de l'institution...

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Quatre mots qui caractérisent le métier. La relation éducative : celle-ci me semble à la base de l'accompagnement. L'acceptation et non-jugement: nécessaire pour la relation. L'accompagnement : car c'est amené la personne vers... L'adaptabilité : car il faut sans cesse s'adapter aux personnes accompagnées.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Son rôle est d'être au plus près des populations en difficultés et de les accompagner, en fonction de ses missions.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évolué ? Si oui, en quoi ?

Avant mon entrée en formation, ma vision de l'éducateur reposait sur des stéréotypes. J'imaginai qu'il y avait une « recette magique » pour chaque situation. La formation m'a permis de réaliser toute la complexité et technicité du métier. Ma vision a donc fortement évolué grâce à ces trois ans de formation.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Les points en communs que je pense avoir sont : une certaine capacité de compréhension, une ouverture d'esprit assez importante, le sens des responsabilités.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Les points communs avec les autres professionnels sont que nous sommes en contact et au service des personnes en difficultés. La différence avec l'éducateur spécialisé, à mon sens, c'est qu'il est amené à rencontrer et accompagner toutes sorte de public, avec des problématiques différentes. Il doit mettre en place des actions éducatives, auprès des différents publics et en cela, il se différencie des autres professionnels.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Le regard de mes anciens référents de stages m'ont permis de savoir si mon positionnement et mes actions étaient adaptées et cohérentes. Il m'a permis de construire et de valider mon identité professionnelle.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

La proportion me semble bien équilibrée, c'est que j'ai pu ressentir tout au long de la formation. En effet, les temps de stage permettaient d'apprendre sur le terrain et les temps de formation permettaient de prendre du recul, d'analyser nos pratiques, ce qui me permettait de revenir en stage avec des questionnements ou une autre vision du métier.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Une image assez « cool », qui s'occupe des enfants dans les centres de vacances et qui joue de la guitare. Une image faussée et dévalorisante de ce métier, en tous cas pour certains.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Pour moi l'identité professionnelle c'est tout ce qui constitue nos pratiques et notre façon d'être en tant que professionnels. Elle prend part d'une autre personnalité aussi dans nos expériences en tant que professionnel.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Je ne pense pas que je pourrai travailler autant qu'éducatrice dans d'autres pays de l'espace européen car le fonctionnement des institutions, les problématiques et le développement de certains pays, parfois très inégal les uns des autres, me semble compromettre mon savoirs et ma pratique face à d'autres pays, très différents de ceux de l'Union Européenne.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Oui, il me semble possible de parler d'une identité professionnelle européenne car il m'apparaît possible de définir les principales fonctions et missions de l'éducateur pour les pays de l'union européenne. Ainsi, l'éducateur sera reconnu par chaque pays pour ses missions et ses fonctions communes.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.9 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 22 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur socio-sanitaire?

J'ai obtenu un diplôme d'aide médico-psychologique. Mes expériences se sont construites à travers les différents stages obligatoires en institut thérapeutique éducatif et pédagogique, en institut médico-éducatif, en lieux de vie et trois en tant qu'apprenti au sein du service d'aide sociale à l'enfance.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Ce choix s'est élaboré à partir d'expériences personnelles. L'importance de l'accompagnement éducatif auprès des personnes en difficultés m'a intéressé de mon plus jeune âge. Mon expérience en qualité d'aide médico-psychologique a confirmé mon choix. La relation à l'autre dans une démarche d'accompagnement et de soutien est, à mon sens, facteur d'épanouissement professionnel.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Ma mère est assistante familiale. J'ai donc côtoyé des enfants en difficulté et observé comment les professionnels les accompagnaient. Ceci a éveillé ma curiosité. J'ai été éduqué avec certaines valeurs et il était dans mes compétences d'être bienveillante avec autrui.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Mes convictions sont que tout être humain a des droits fondamentaux. L'éducateur spécialisé est alors un moyen de redonner ces droits à certaines personnes en difficultés. Considérer l'autre comme être humain avec des droits et des devoirs, malgré les incomplétudes, me paraît être une base pour que les êtres humains « existent » et pas seulement « vivent ».

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

L'éducateur spécialisé intervient auprès de personnes en situation de handicap ou en situation d'inadaptation et instaure une relation éducative d'accompagnement pour l'aider à surmonter les difficultés qu'elle rencontre. L'éducateur spécialisé travaille au sein des différentes institutions toutes régies par un cadre légal différent qui prend en compte dans ses missions. L'éducateur monte des projets éducatifs et travaille au sein d'équipes.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Accompagnement. Relation. Projet. Équipe. L'éducateur ne pourrait pas travailler sans instaurer une relation éducative qui permet de mettre en place un accompagnement. Il crée une relation de confiance avec la personne afin de construire, avec elle un projet éducatif adapté. Enfin, l'éducateur a besoin de « penser » ses actes pour prendre du recul et il dispose de plusieurs outils mais l'équipe est un support primordial pour une meilleure analyse des situations.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Les « normes » de la société entraînent des disparités. Selon moi, l'éducateur spécialisé intervient pour socialiser les personnes et prévenir la marginalisation. Ainsi, nous contribuons à construire une société dans laquelle les citoyens doivent être égaux. Faire connaître les droits des personnes à établir un équilibre contribue à la société de demain.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Avant cette formation, je pensais que l'éducateur spécialisé devait tout savoir. Il devait répondre et trouver des solutions miracle très rapidement. Il était celui qui savait. À quelques semaines du diplôme, je m'aperçois que j'avais faux. Ma vision a évoluée, l'éducateur spécialisé et un technicien de la relation humaine. Il travaille avec ce qu'il est. J'ai aussi appris que l'éducateur à une posture spécifique qu'il adapte à chaque situation était beaucoup de choses ne se voit pas (j'ai compris les bienfaits d'une écoute attentive et ça s'apprend !). Je pourrais en citer d'autres (observations accueil d'information etc..). Nous sommes garants d'un projet et nous devons mettre des moyens adaptés en place.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Bienveillance. Rire. Patience. Esprit d'analyse.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Avec les assistants de service social nous avons une approche des personnes avec une posture empathique, les assistants de service social se trouvent parfois dans le jugement alors que nous les éducateurs nous sommes démunis de jugement (c'est n'est pas catégorique mais il me semble). Avec les éducateurs de jeunes enfants nous avons une connaissance plus globale de la population (enfants adolescents et adultes). Avec la psychologue elle n'a pas d'approche éducative et effectue l'accompagnement plus ponctuellement. Les points communs, nous avons une approche centrée sur la personne dans une démarche d'accompagnement.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Il est important de se remettre en question (surtout dans ce métier), cette capacité est bénéfique si nous voulons évoluer. Le regard d'autres professionnels peut nous aider à réadapter nos pratiques et à garder un esprit d'analyse. Évidemment, faces aux situations nous ne réagissons pas tous pareils car nous travaillons avec notre personnalité. Les expériences nous permettent de faire des erreurs et d'apprendre. Demander est solliciter dès aides et des conseils est tout aussi important.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Par la voix de l'apprentissage pas assez théorie ! Pourtant je pense avoir tous les outils et les conditions nécessaires de prendre du recul sur mes pratiques mais je m'aperçois, à quelques semaines du diplôme, que je suis beaucoup dans la réalité du terrain. Selon moi, c'est un manque des théorie à l'école car le cours que nous manquons ne sont en réalité pas appris sur le terrain (manque de temps).

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Vous connaissez « Pascal le grand frère » ? Je crois que nous nous sommes vus comme cela. Nous intervenons en « héros ». On me dit souvent « mais spécialisé en quoi ? ». Notre métier n'est pas reconnu par notre société (autant au niveau des personnes que le niveau de qualification baccalauréat plus deux).

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Selon moi, une identité professionnelle ne peut être élaborée qu'au terme de ces trois ans de formation. Ce sont les expériences et les connaissances qui nous permettent d'évoluer. Une identité professionnelle est un savoir-être et un savoir-faire qui permet de répondre au mieux à nos missions.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Je n'ai pas beaucoup de connaissances sur les conditions d'exercice du métier dans d'autres pays de l'Union Européenne. Il y a évidemment la barrière de la langue pour beaucoup. Autrement, oui je pense que cela est possible, suffit soit d'avoir la famille, soit d'avoir de l'argent et apprendre la langue.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Non, je ne le pense pas. D'une part, les disparités sociétales ne nous le permettraient pas. Notre formation ne nous a pas donné la possibilité d'en savoir plus à ce sujet. Aussi, il est difficile d'avoir une identité professionnelle sociétale. Avant d'envisager cela au niveau européen, il faudrait déjà que la politique française permet de reconnaître le métier. Mais il serait intéressant de développer d'abord une identité professionnelle française puis européenne, mais il y a du travail !

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.10 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | H | 24 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai un baccalauréat scientifique option sciences de l'ingénieur. Un brevet d'aptitude aux fonctions d'animation complète (partie théorique et pratique). Une année validée en faculté de psychologie. J'ai travaillé en un institut médico-éducatif en contrat unique d'insertion en tant qu'assistant éducateur. Je suis depuis une formation éducateur spécialisé en apprentissage dans ce même institut médico-éducatif.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Plusieurs aspects : intérêt pour le fonctionnement humain (je suis observateur réfléchi). J'ai ressenti de faire un travail utile pour la société. J'apprécie le côté pratique de terrain du métier, en plus du côté théorique. Certes, peu payés mais beaucoup de vacances.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Oui, en travaillant en centre de loisirs, nous avons accueilli deux enfants handicapés. Ce travail d'adaptation, de réflexion en équipe était passionnant, motivant.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Mes convictions morales : la société est aliénante pour l'individu. L'individu exclu est peut être particulièrement plein de bonnes idées. Rencontrer ces individus et les réinsérer ne peut qu'amener de la différence et des choses positives à la société.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Une personne qui a pour fonctions (en équipe et en institution) de rencontrer un individu en difficulté (sociale autonomie psychologique), de l'écouter et de l'accompagner à comprendre sa situation et son être pour l'accompagner à rentrer dans une dynamique de changements.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Ecoute, car chaque personne est singulière. L'écoute écarte l'interprétation. Patience, elle permet d'aller au rythme de l'individu, le seul qui lui est efficace. Accompagner, on ne fait pas à la place, on est là si besoin pur que l'autre puisse se lancer, avancer et faire ses expériences, malgré ses peurs. L'interactivité, pour comprendre une situation, il faut mettre en lien beaucoup d'aspects (psychologique, sociale, corps, lien individu groupe etc...).

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il est là pour permettre à des personnes en marge de revenir plus sereinement vers la société. Rôle de réinsertion. Il est là pour repérer des fonctionnements sociétaux qui créent l'exclusion. Il est là pour informer les financeurs à propos des fonctionnements sociétaux qui créent des risques.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Avant j'imaginai une fonction plus isolée, étreint à une rencontre duelle. Maintenant, je suis conscient de l'aspect nécessaire de travailler en équipe, en partenariat, en groupe.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Sensibilité à l'entraide. Valeurs de respect de l'humain, droit au changement à améliorer sa vie.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Pour les éducateurs de jeunes enfants, les moniteurs éducateurs, d'éducateur spécialisé, peu voir pas de différence. Sauf l'éducateur de jeunes enfants, plus « coucounant », en appréhension. Les différends avec l'assistant de service social concernent plus la distance des professionnels car l'assistant de service social a un travail centré sur l'administratif. Entre psychologue et éducateur spécialisé, les psychologues sont plus dans la distance, plus dans la forme, parfois loin des préoccupations des éducateurs spécialisés. Parce que pas dans le quotidien par la même formation, ils interprètent tout sur tout.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Ce regard permet de se décentrer, de comprendre un système parfois dur à voir dans l'ensemble, puisqu'on en fait partie. Parce que chaque individu à sa façon différente de faire ce qui est une richesse. Plusieurs regards on se rapproche de la réalité de l'individu accompagné.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Elle me semble équilibrée. L'important, à mes yeux, c'est qu'il y est de courtes sessions théoriques suivi de courtes sessions pratiques. C'est après des expériences pratiques que la théorie prend son sens.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Des « glandueurs » trop gentils, pas très futés qui roulent contre la société et donnent des excuses à de malfrats qui ne méritent pas qu'on les aide. Pour le milieu du handicap « des héros, samaritains... ».

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Elle regroupe les valeurs humaines que défend un professionnel dans le cadre de son travail.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Sûrement, puisque je me suis formé à des notions transférables dans l'ensemble. Juste le cadre législatif change et la culture.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Oui, ce travail demande des compétences accompagnement d'humain à humain. Les européennes sont tous des humains, seul le cadre change et il est possible de le réapprendre rapidement. On a été formé à se situer dans des interactions, un système social. Cela est transférable.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.11 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 25 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Diplômé d'état d'aide-soignante et diplôme d'état d'auxiliaire de puériculture. J'ai exercé trois ans comme aide-soignante en maison de retraite deux mois comme auxiliaire de puériculture en crèche et un an comme « faisant fonction » de monitrice-éducatrice en maison d'enfants à caractère social.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai cherché un métier où je pouvais travailler auprès d'enfants donc je me suis orientée vers infirmière en sortant du baccalauréat. Mais différentes expériences de stages m'ont permis de réfléchir et de me réorienter vers le métier d'éducatrice spécialisée qui semblait convenir plus à mes attentes en termes d'accompagnement de l'enfant.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Mon stage de six semaines en institut médico-éducatif durant ma formation d'auxiliaire de puériculture.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Je voulais agir, avoir le sentiment d'être utile à quelqu'un et pouvoir défendre mes opinions au service des besoins de la personne accueillie.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

L'éducateur spécialisé est le technicien de la relation et de l'accompagnement des individus.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Accompagnement : c'est le rôle fondamental des éducateurs spécialisés c'est-à-dire accompagnement à la scolarité, accompagnement des gestes quotidiens, relation d'aide. L'écoute : il me semble indispensable de se mettre dans une disponibilité intérieure pour pouvoir accueillir la parole de l'autre. Empathie : il me semble important de mettre de côté ses représentations et ses ressentis pour ne pas interpréter les besoins de l'autre. Communication : elle est nécessaire au bon fonctionnement d'une équipe.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

L'éducateur spécialisé participe à la politique (il s'engage personnellement) et défend ses points de vue pour le bien de l'utilisateur.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évolué ? Si oui, en quoi ?

Avant d'arriver en formation, je pensais que l'éducateur spécialisé travaillait davantage dans le quotidien de la personne qu'il accompagne. Cette représentation a évolué avec les différents stages que j'ai effectués, les soutenances de pratique de stages

où j'ai appris à connaître d'autres milieux professionnels et les apports théoriques de la formation. L'éducateur spécialisé peut faire du travail de rue, intervenir à domicile, rencontrer des familles en maison des solidarités départementales est bien d'autres choses encore qui ne rentrent pas dans le quotidien de l'usager. Il accompagne l'usager, il va à sa rencontre, se rends disponibles pour entendre et comprendre sa souffrance.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Nous nous rejoignons sur différents points de vue et de façon de voir le monde, la société, la prise en charge de l'usager. Même si nous avons parfois des avis différents, nous pouvons échanger ensemble et réfléchir autour de sujets qui nous interrogent.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Notre travail est plus large et moins cloisonné que les autres professions. Nous pouvons intervenir auprès de l'individu comme du collectif, travailler en partenariat, monter des projets...

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Ça m'a aidé à valider mes pratiques professionnelles, à interroger mes positionnements professionnels, à les réajuster si besoin et à faire le lien avec la théorie.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je pense que davantage de travail d'analyse et des soutenances des pratiques de stages seraient bénéfiques pour construire notre identité professionnelle.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Dans la société, l'éducateur spécialisé est souvent vu comme un militant que défend « les causes perdues ». Selon moi, ce métier est encore mal connu des personnes qui ne travaillent pas dans le secteur médico-social. On a souvent assimilé mon travail à un travail de « surveillance » de personnes en difficultés mais il ressort rarement la profondeur de notre travail d'accompagnement en tant qu'éducateur spécialisé.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle est propre à chaque personne. Elle s'acquière au fil du temps grâce aux connaissances acquises en formation, aux expériences sur le terrain mais également en fonction de ses propres convictions personnelles. Elle évolue tout au long de sa carrière avec les apports de connaissances que l'on peut lire mais également avec le milieu professionnel.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui je pense car il me semble que l'alternance de cours/stages nous permet d'avoir des compétences transférables dans d'autres pays ou sociétés.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Je ne pense pas car l'identité professionnelle est personnelle et pour moi et ne ressemble pas une profession.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.12 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 23 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai un baccalauréat technologique, un diplôme universitaire technologique carrières sociales options animation sociale et socioculturelle. J'ai travaillé en tant qu'animatrice auprès d'une large branche d'âge (de trois à vingt ans) et en tant qu'auxiliaire de vie et de loisirs avec un enfant autiste de neuf ans et un enfant ayant une déficience mentale de six ans.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Depuis que j'ai environ dix ans, je voulais travailler auprès d'enfants ; je me suis donc d'abord dirigée vers le monde de l'animation, accessible plus rapidement. Après mon diplôme universitaire technologique, et même pendant, j'ai réalisé que de travailler avec le groupe ne me suffisait plus, je souhaitais pouvoir m'intéresser de plus près à l'individu. Etre là pour lui, l'accompagner le jour le jour.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Lorsque j'étais vraiment petite (six ans), une amie de ma famille était (enfin, elle toujours) handicapé. Lorsqu'elle venait pour des repas de famille, je passais ma journée avec elle, je partageais mes jouets et nous nous baladions ensemble. Ce contact a peut-être pour moi un élément déclencheur.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Non.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Pour moi, être éducateur spécialisé, c'est accompagner une personne d'un point A un point B dans un temps donné avec des objectifs précis. Cet accompagnement permet non seulement une évolution de la part de la personne mais également de l'éducateur, car chaque rencontre nous permet d'avancer d'acquérir de l'expérience.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Patience, altruisme, respect et motivation. Il faut commencer par être motivé pour suivre cette formation, puis continuer de l'être auprès des publics pour que notre patience permette de garder le respect nécessaire envers les autres.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Selon moi, l'éducateur spécialisé à différents rôles est fonction du domaine d'intervention. Dans celui de l'inadaptation sociale, il a plutôt un rôle de prévention et de soupape de sécurité. Alors que c'est dans celui de l'handicap, il permet l'insertion des personnes dans la vie de tous les jours.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évolué ? Si oui, en quoi ?

On a souvent l'image du baba cool, habillé de façon particulière qui ne fait pas forcément grand-chose de ses journées. C'est n'est pas donc cette image qui m'a donné envie de faire ce métier. Par contre, avec la formation, ce qui a pour moi le plus

changé c'est l'importance du travail en équipe que je ne ressentais pas jusqu'à maintenant.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Un brin de folie, l'envie de partager nos expériences, nos difficultés, nos espoirs. Notre passion pour ce métier, aimer être avec les autres.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Comme tout métier du social, aimer être avec les autres, les accompagner dans leur cheminement, dans leurs difficultés, être présent, à l'écoute... Les différences principales sont le domaine d'interventions. Certains sont avec les plus petits, d'autres touchent plus au psychologique, ou à la construction du dossier.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Je pense qu'avant de recevoir une évaluation, en fin de stage par exemple, il faut essayer de s'auto-évaluer (points positifs comme négatifs). Ceci permet d'avoir une première vision et ainsi de pouvoir la comparer avec celui du référent. Cette comparaison permet à ce moment-là de confirmer ou d'infirmer nos pensées et ainsi d'évoluer. Donc oui ils nous aident à construire notre identité professionnelle.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je pense que la théorie est nécessaire avant de commencer tout stage afin d'avoir une base pour le public, l'institution, le travail en équipe... Mais je pense sincèrement que le plus grand apprentissage et la plus grande évolution se fait en stage auprès des différents professionnels.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Une image utile mais pas toujours positive comme je le disais à la question 8. Peut-être que les gens se rendent compte, surtout dans la société actuelle, où les générations évoluent, que l'éducateur spécialisé peut tenir un rôle important auprès de la jeunesse. Cependant, ce métier est très peu connu : « spécialisé en quoi ? ».

14. Comment définiriez-vous la notion d'« identité professionnelle » ?

Pas de réponse.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Je ne sais pas si les diplômes sont équivalents mais je l'espère car il doit être intéressant de voir le fonctionnement des autres pays européens.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Sachant que je ne sais pas si les équivalences existent entre les pluri européennes, je ne connais pas le contenu des formations, je ne sais pas si l'on peut parler d'une identité professionnelle européenne.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.13 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 23 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai un diplôme de professeur en activité physique adaptée. J'ai pu travailler avec différentes structures et associations dans le domaine du sport adapté. Ensuite, j'ai travaillé en tant qu'auxiliaire de vie et de loisir, dans un centre de loisirs avec des enfants en situation de handicap mental et physique.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai choisi de devenir éducatrice spécialisée après ma licence en activité physique adaptée, car l'éducatif ne se travaille pas seulement dans le domaine du sport mais au quotidien et sur un long terme. J'ai donc voulu associer ces deux diplômes par pouvoir ensuite intégrer une formation d'équithérapeute.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

La rencontre des jeunes en centre de loisirs m'a amené à vouloir en savoir plus sur la prise en charge des enfants en situation de handicap mental et physique. Comment sont-ils pris en charge ? Que faisons-nous pour eux ? Toutes ces petites questions m'ont orienté vers ce choix de devenir éducatrice spécialisée.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Le travail en équipe, la rencontre humaine et ce qu'elle peut nous apprendre sur les personnes rencontrées mais également sur nous-mêmes.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Le métier d'éducateur et celui d'accompagnateur. Il aide les personnes en souffrance, en difficulté à trouver la voie qu'il leur est propre.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Bienveillance : faire attention à l'autre, l'écouter, l'entendre, l'observer. Respect : mutuel entre les usagers et les professionnels et inversement. Equipe : le travail en collaboration, les échanges. Humain : rencontres entre différentes personnes, de différents milieux.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Dans notre société l'éducateur spécialisé a le rôle de « surhomme ». Celui qui arrive à faire des exploits avec pas grand-chose. Une fausse image est donnée par les médias et les émissions télé.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Pas de réponse.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Les points en commun que nous pouvons entre étudiants en formation : un brin de folie, l'envie de partager nos différentes expériences vécues, l'envie d'exercer le même métier.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Nous sommes sur le terrain au quotidien avec les usagers. Nous sommes amenés à travailler dans différents domaines (inadaptation et handicap, enfants, adolescents et adultes). Nous travaillons en lien avec les familles.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Le regard d'autre éducateurs spécialisés sur mes pratiques me permet de construire mon identité professionnelle à travers certaines remarques parfois négatives que je transforme en constructives. Les remarques m'amènent à me questionner sur certains points. De plus, elle me permet de valider mon identité professionnelle car il m'arrive de ne pas être d'accord sur certains points et donc d'affirmer ma position.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

La théorie est nécessaire pour pouvoir faire du lien avec nos pratiques. En revanche, je pense qu'il serait intéressant pour les étudiants de pouvoir faire plus de stage peut être plus courts mais dans tous les domaines. Afin de réellement découvrir comment ça se passe dans toutes les institutions du social. On n'an parle beaucoup en cours théoriques mais on n'a pas la chance et le temps d'aller y mettre les pieds.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

La société a une image floue de l'éducateur spécialisé. « Spécialisés en quoi, d'abord ? ». Après la société pense que c'est une profession très compliquée, les publics rencontrés sont difficiles.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Pas de réponse.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Je ne sais pas si le diplôme d'éducateur spécialisé en France est équivalent dans les autres pays européens. On devrait y avoir la possibilité de le savoir sur une courte intervention en cours.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Ne sachant pas si le est diplôme équivalent dans les autres pays européens, il m'est difficile de parler d'une identité professionnelle européenne de l'éducateur spécialisé. Est-ce que la formation d'éducateur dans les autres pays a le même continu que nous ? Différentes lois entre les pays.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.14 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 21 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur socio-sanitaire?

J'ai passé mon baccalauréat économique et social puis j'ai eu une expérience en institut médico-éducatif dans un foyer d'adolescents autistes qui m'a poussé à intégrer l'école d'éducateur spécialisé.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai toujours aimé le contact avec les autres, je cherchais un métier social. Ce qui me plaît également c'est l'équipe et le cadre de ce métier. J'entends par là que l'on est en effet pas seul dans un bureau, on voit du monde, on fait des sorties, on écrit... C'est la polyvalence du métier qui me plaît et la multiplicité des lieux et des publics que l'on peut rencontrer.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

J'ai un frère en situation d'handicap. Lorsqu'il était pris en charge par le SESSAD, son éducatrice venait à notre domicile et c'est cette personne, par son caractère, sa personnalité qui m'a donné envie de m'intéresser à ce métier.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Ce sont principalement des convictions personnelles. Je crois à l'autre, à son évolution. Je pense que l'éducateur est un fondement de la société, un pilier.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Selon moi l'éducateur accompagne l'autre, dans une sorte de voyage pour qui on l'atteigne un but, un projet. Ils ne l'assistent pas mais lui donne certains outils, il lui apporte un écoute pour qu'il puisse se construire.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Accompagnement, projet, équipe, partenariat. J'ai souhaité reprendre quatre mots qui synthétisent les quatre domaines de compétence car ils me semblent tous complémentaires.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Je ne pense pas qu'il ait pour objectif de normaliser l'usager pour le faire rentrer dans la moule de la société. Je pense plutôt qu'il doit l'aider à être en tant que sujet. Intégrer les normes les valeurs de la société, à s'autonomiser au maximum.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Avant ma première expérience, et même encore après, je voyais éducateur a comme un animateur avec quelque chose en plus. Mais je ne savais pas quoi. Aujourd'hui j'ai compris que cela est bien différent. Derrière une activité, qui peut paraître anodine aux yeux des autres, l'éducateur jouet avec l'usager un tas de choses qui sont réfléchies en amont et en aval.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

L'empathie, le respect, l'optimisme....

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Les qualités que j'ai citées plus haut me semblent être identiques d'un métier à l'autre. Il faut avoir le sens du social, le relationnel. L'approche et les pratiques me semblent différentes du fait de la formation et de la fonction, également de l'approche et du cadre.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Ils m'aident à prendre du recul, à prendre de la distance, à me poser et à regarder d'un œil nouveau mes pratiques. Cela me permet aussi de voir comment ma pratique est perçue. Les encouragements nous aident à nous attacher à nos convictions, tout en gardant un regard critique.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Pour moi, ceci est relativement bien équilibré. Cela dit, les cours en Amphithéâtre sont parfois moins bénéfiques que les cours en petits groupes où les interactions, les mises en situations nous aident à comprendre concrètement le sujet. Le nombre de stages est satisfaisant et permet de pouvoir enrichir ses expériences auprès des différents publics et lieux.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Je pense qu'elle est très floue. Les gens ne voient pas vraiment ce que c'est un éducateur « mais spécialisé en quoi ? ». De plus, certaines émissions de télé réalité comme « Pascal le grand frère » véhiculent une image beaucoup trop centrée sur les activités et enlève la notion de temps dans la prise en charge.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

C'est ce que nous définit et en tant que professionnel, ce qui nous est propre en termes d'approche éducative, de posture professionnelle. C'est le choix éducatif que nous faisons.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Je pense que je pourrais à condition de passer une équivalence. Je crois que dans beaucoup de pays de l'Union Européenne on ne dit pas éducateur spécialisé mais travailleur social.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Je ne sais pas dans la mesure où je ne sais pas exactement si les professionnels ont la même formation, le même public ou les mêmes prises en charge. Je pense que les raisons qui poussent à faire ce métier sont assez similaires. Mais je pense que les pratiques peuvent varier sensiblement d'un pays, d'une culture à l'autre.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.15 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | H | 23 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Diplôme universitaire technologique carrières sociales options animation sociale et socioculturelle. Lors de ce diplôme, j'ai effectué un stage deux stages, un dans un établissement pour adultes handicapés et l'autre, d'un mois, dans une maison d'enfants à caractère social. Lors du diplôme des d'État d'éducateur spécialisé effectué par la voie de l'apprentissage, je suis intervenu autant qu'apprenti dans un institut médico-éducatif en tant que stagiaire dans un centre d'inadaptation sociale pour adultes et dans une maison d'enfants à caractère social.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Lors de mes diverses expériences dans l'animation, j'ai eu l'occasion de rencontrer des éducateurs spécialisés qui accompagnaient des enfants en centre de loisirs. J'ai réalisé que ce qui m'intéressait davantage c'est la relation d'aide et d'accompagnement.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

La rencontre durant mon premier stage en maison d'enfants à caractère sociale à l'occasion de mon diplôme universitaire technologique, avec une éducatrice spécialisée. Une personne pour laquelle j'ai un profond respect d'une part pour son dévouement et son engagement dans son travail et pour l'expérience qu'elle a partagé lors de son accompagnement pour mon stage.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Je pense que les convictions de chaque personne sont propres à sa personnalité et son caractère. Pour moi, elles sont de l'ordre du respect, de l'équité et de l'égalité. Ces convictions me sont propres mais je pense qu'elles sont importantes dans le métier d'éducateur spécialisé.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Un métier avec une formation importante, dans lequel le professionnel accompagne et vient en aide à des personnes en difficulté ou en danger viser l'amélioration de leur situation.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

L'empathie, car le professionnel doit tenter de se mettre à la place de l'autre pour mieux comprendre sa situation globale. Relation et accompagnements, ce sont des termes prépondérants que le professionnel doit construire avec l'usager pour favoriser son projet, c'est le but de toute action éducative dans ce métier.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

L'éducateur spécialisé compense les difficultés des personnes qui l'accompagne pour tenter de trouver des solutions, des pistes, des objectifs qu'il lui semblent adaptés à ces personnes pour leur projet.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Je n'avais guère de vision du métier d'éducateur avant la formation hormis celle de l'éducateur qui s'occupe des enfants dont les parents ne peuvent plus s'en occuper. Elle a évolué au travers de cette formation, l'éducateur intervient dans une multitude de champs, en prenant en compte la globalité de la personne qui l'accompagne tout ça dans un cadre légal bien défini.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

L'engagement et la bienveillance. Ce sont des notions nécessaires pour rentrer en formation d'éducateur spécialisé.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Les points communs : l'engagement et la bienveillance de l'utilisateur. Les différences : une formation orientée sur différentes disciplines nécessaires à des apports théoriques indispensables.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Dans ce regard d'autres professionnels expérimentés, on attend parfois le jugement, bien mauvais sur nos pratiques qui valider notre identité professionnelle. Je pense qu'on se trompe...

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

En tant qu'apprenti cette proportion est suffisamment équilibrée. Le terrain permet de façonner notre posture professionnelle, la théorie enrichie nos connaissances, permet de prendre du recul sur la pratique. La rencontre des deux permet aux professionnels d'ajuster et de modifier sa posture professionnelle.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Je pense que c'est minimaliste et réductrice. J'ai pu entendre parfois « ils s'occupent des handicapés et des enfants abandonnés ».

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Elle est propre à chacun. Elle se fonde à partir des valeurs, de l'éducation, des convictions ou encore de l'environnement du professionnel. C'est à la personne de la construire en fonction de ce que lui correspond. Il doit être en accord avec ses pratiques.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Je ne pense pas. Chaque société a ses valeurs et ses fondements. Celles-ci impactent et sont ancrées dans les formations. Je pense que chaque formation est différente donc peut-être pas adaptée à chaque pays.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Non. On a du mal à construire une identité économique européenne. Alors une identité professionnelle européenne de l'éducateur spécialisé, on est loin. La preuve ? Jamais en formation nous avons abordé le sujet. Les politiques ont d'autres priorités.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.16 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 22 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai un diplôme universitaire de technologie carrières sociales options animation sociale et socioculturelle qui m'a permis d'obtenir des premières connaissances dans le secteur du social et plus précisément de l'animation auprès de publics en difficulté (personnes en situation de handicap, âgés, etc). Mes expériences sont les stages effectués c'est-à-dire dans un institut thérapeutique éducatif et pédagogique, un centre d'hébergement et de réinsertion sociale et un foyer d'hébergement et de vie.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Cette formation me paraissait correspondre à ce que j'aimais faire le plus c'est-à-dire aider les personnes en difficultés. Je souhaitais également, pour le biais de cette formation, mieux appréhender les différentes problématiques des personnes accompagnés, ce qu'il me manquait lors de ma formation en institut universitaire technologique.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

J'ai eu l'occasion d'être bénévoles pour la mise en place de pièces de théâtre de personnes en situation de handicap mental avec un centre d'accueil de jour, ce qui est venu confirmer mon envie de devenir éducatrice.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Je dirai que mes convictions selon lesquelles toute personne a le droit à être considérée comme citoyenne, le partage et la générosité m'ont orienté vers la fonction d'éducateur spécialisé.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Selon moi, l'éducateur spécialisé accompagne les personnes dites « vulnérables », en difficulté vers un « mieux être » en fonction des désirs et des besoins de celle-ci (projet). Il doit permettre aux personnes de trouver leurs solutions, sans pour autant les lui imposer.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Le respect, car je pense qu'on ne peut pas accompagner la personne sans la respecter, la considérer comme tout un chacun. L'écoute, cela me paraît indispensable pour aider la personne car sinon on risque de passer à côté des besoins réels de celle-ci.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il permet aux personnes dites « exclus » de part de leur situation (handicap, précarité, maladie mentale, etc...), d'accéder à leurs droits.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Ma vision de l'éducateur spécialisé n'a pas réellement évoluée sinon que ce métier doit constamment s'adapter aux personnes prises en charge, aux politiques, aux problématiques rencontrées.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Certains valeurs telles que les l'entraide, le respect, l'envie de travailler dans une équipe.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Je pense que les points en commun l'envie d'accompagner l'autre en vue d'améliorer sa situation actuelle. Les différences résident, selon moi, dans la spécificité de chaque formation à savoir les connaissances spécifiques (par exemple l'éducateur de jeunes enfants auprès d'enfants en bas âge) mais aussi les missions principales qui demeurent différentes dans les institutions.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

La confrontation de ma pratique à d'autres regards m'a permis d'affiner celle-ci, de me remettre en question par le biais d'échanges avec les différents professionnels de l'équipe. J'ai pu grâce à ces observations et ces retours, construire mon identité professionnelle.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je pense que l'équilibré est juste, cependant je regrette le fait que la pratique, notamment les évaluations de stage, soient si peu prises en compte dans la validation de ce diplôme.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

À mon sens, il existe deux façons de voir éducateur spécialisé pour la société : soit c'est quelqu'un qui aide des personnes qui profitent du système, une image plutôt négative. Soit c'est un sauveur, quelqu'un de très généreux qui aide les autres sont compter, qui est courageux etc. Selon moi, de ce que j'ai pu entendre, l'image du travail de l'éducateur spécialisé reste faussée.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle serait ce que caractérise la façon de travailler de la personne (pratiques) ainsi que ses convictions, ses valeurs.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui et non. Oui car, selon moi, les problématiques des publics qui restent, dans la plupart, les mêmes (handicap, précarité, etc...). Non car certains pays n'ont pas les mêmes politiques du sociale et la langue peut être une barrière à l'exercice de cette profession.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Il me paraît difficile de parler d'identité professionnelle européenne car j'ai peu de connaissances sur ce qui se fait dans les autres pays. De plus, pour moi, l'identité professionnelle est propre à chaque personne et ne me semble pas généralisable.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.17 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 23 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai travaillé un an dans un institut médico-éducatif l'année où je préparais le concours d'entrée à l'école. Ensuite, j'ai l'expérience de mes trois stages réalisés au cours de ma formation d'éducateur spécialisé. Je réalise régulièrement des remplacements dans des établissements médico-sociaux. Je n'ai pas encore le diplôme dans ce domaine.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Le souhait s'est construit au fil de mon parcours. Après le baccalauréat, j'ai intégré une école préparatoire pour entrer dans les écoles de l'armée de terres afin d'intervenir à l'étranger, au sein des populations, puis dans les conflits armés. J'ai toujours eu une certaine empathie et l'envie de travailler au contact des personnes.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Non, je ne vois pas d'événement particulier.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Comme je l'ai précisé plus haut, aussi loin que je me souviens, j'ai toujours eu une certaine sensibilité avec les autres. Je n'ai manqué de rien durant mon enfance et je me sens, peut-être, un peu redevable face à ceux qui n'ont pas eu la stabilité (affective, matériel etc) que j'ai eu. Au niveau politique, je trouve que notre société est très inégalitaire et que la tendance se renforce actuellement.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

C'est un métier où on l'est au contact de personnes pour la plupart du temps en souffrance et ou fragiles. Sur l'éducateur comme un « illisible ». Il ne dit pas à la personne en difficulté comment mener sa vie pour régler ses problèmes. Il lui donne des clés pour comprendre, se responsabiliser, se connaître et prendre soi-même sa vie en main.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

L'empathie, comprendre les situations. La remise en question et l'humilité, se débarrasser de ses préjugés, éviter de tomber dans la toute puissance. Le travail en équipe, communiquer, se soutenir, trouver des solutions. La connaissance, connaître le droit, la psychologie, les politiques publiques.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Selon moi, l'éducateur spécialisé est sur le terrain. Il travaille avec des personnes généralement en marge de la société. Il peut aussi réduire les tensions qui peuvent se créer face à la colère qui peut générer les inégalités et lutter contre les stéréotypes.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Ma vision n'a pas beaucoup changé car j'ai rencontrée de nombreux éducateurs spécialisés avant de commencer ma formation. C'est cependant un métier plus riche et plus profond (connaissance, savoir-faire, savoir-être) que je l'imaginai au départ.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

La volonté d'agir et la capacité à défendre ses opinions de façon argumentée.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs-éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Je veux bien préciser que c'est une réponse assez stéréotypée mais difficile à développer en quelques lignes. Je pense que les assistants de service social sont plus informés sur les démarches administratives, les psychologues ont un regard distancié. Je pense que les éducateurs de jeunes enfants connaissent bien les jeunes mais moins les adultes et que les moniteurs-éducateurs sont moins formés sur les écrits professionnels. Les points communs sont le travail sur le terrain et tous sont évidemment complémentaires dans l'accompagnement des différents publics.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Remise en question, argumentation des opinions, soutien et critiques. Construction et validation.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je pense que cela est équilibré car j'ai réussi à acquérir des connaissances théoriques et à les articuler progressivement à ma pratique professionnelle. Cette demande n'a pas été spontanée pour moi.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Une image un peu stéréotypée véhiculée par les médias. Les éducateurs « grands frères » auprès de jeunes dans les quartiers sensibles. Assez méconnu dans sa diversité et ses champs d'action. Toutefois assimilés aux coaches.

14. Comment définiriez-vous la notion d'« identité professionnelle » ?

Construction progressive, valeurs communes.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, mais cela nécessite une période de adaptation pour s'imprégner des lois, de la culture, du fonctionnement de la société. Cette expérience pourrait être très enrichissante et possible car selon moi remise en question de ses pratiques est très importante.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Je ne sais pas car je ne connais pas le fonctionnement et le métier d'éducateurs spécialisés dans les autres pays européens. Cela peut être possible s'il y a une transversalité entre les écoles des pays et de la communication, de l'information, des partenariats entre les institutions.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.18 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 23 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai un certificat d'aptitude professionnelle petite enfance, un brevet d'études professionnelles carrières sanitaires et sociales. Un baccalauréat en sciences et technologies du sanitaire et du social et un diplôme d'État de moniteur-éducateur avec deux ans d'expérience.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Suite au diplôme d'état de moniteur-éducateur dans un objectif d'évolution dans le milieu de l'éducation spécialisée. Permettre de part de la formation et le diplôme, d'apporter un cadre dans la prise en charge des personnes par le biais de projets personnalisés. Afin d'évoluer de manière progressive, de développer des compétences dans un objectif d'évolution professionnelle.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Oui, je pense que le parcours de vie, la personnalité a orienté mon choix dans l'envie de devenir un éducatrice spécialisée.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Oui, des convictions d'ordre moral, l'aide à la personne, le travail d'équipe.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Que c'est un métier aussi beau que dur ; plus qu'un métier une vocation, qu'on ne choisit pas par hasard. C'est une profession au service de l'autre, qui s'effectue grâce à un travail d'équipe.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

L'adaptabilité, à chaque situation, individus, histoires. Le travail d'équipe, pour avoir une approche, un regard pluri-professionnel. La remise en question, afin d'évoluer dans ses pratiques. La confiance en soi, pour apporter aux personnes prises en charge un repère stable qui pourra les accompagner au mieux.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il me semble que l'éducateur avec le temps pourra, peut-être, amener la société à porter un autre regard sur certaines différences (handicap, étrangères en situation irrégulière...). Peut-être faire évoluer certaines lois relatives au secteur médico-social.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Que c'était une profession avec beaucoup de responsabilités.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

L'objectif d'obtenir le diplôme, l'envie d'apporter une bonne prise en charge aux personnes que nous sommes amenés accompagner.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Les points communs : l'aide à la personne, le travail d'équipe, la complémentarité de chacun de nous. Les différences : le regard peut-être plus éducatif par sa formation. L'importance du projet dans la prise en charge des usagers.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

L'expérience de ces professionnels, mais aussi leur regard sur le métier en certaines situation, peut nous amener à faire part sur notre point de vue, à nous affirmer en tant que nouveaux éducateurs.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

La proportion d'heures entre théorie et pratique me semble à peu près équilibrée, tout dépend de la personne. Certains peuvent préférer la théorie, d'autres le terrain. Je pense que l'un ne va pas sans l'autre, la théorie est un outil utile lorsque nous sommes sur le terrain. Malgré tout, vivement la fin de la formation pour pouvoir s'investir pleinement et à 100 % dans notre travail.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

L'image est peu réaliste de ces personnes qui trouvent des réponses aux problèmes des personnes en difficulté. Qu'ils ne s'occupent que des cas désespérés, or ce n'est pas le cas. En même temps, je pense qu'il y a une certaine admiration, malgré que la profession reste encore méconnue à la société.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle est quelque chose de propre à chacun, car nous travaillons avant tout avec ce que nous sommes, complétée par des compétences acquises en formation.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

N'ayant pas trop d'informations sur le milieu de l'éducation spécialisé dans d'autres pays de l'Union Européenne, je ne sais pas si ma formation me permettrait de travailler ailleurs.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Si les compétences de l'éducateur spécialisé sont les mêmes dans les autres pays d'Europe, il peut y avoir une partie d'identité professionnelle européenne. Mais elle est complétée avec la personnalité propre à chaque individu, qui elle n'est pas professionnelle.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.19 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 43 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Master 1 en ingénierie économique. Je suis moniteur-éducateur avec cinq mois d'expérience dans une maison d'enfants à caractère social.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Accompagner des publics différents avec des outils multiples ; pouvoir travailler dans toutes les institutions médico-sociales ; travailler à l'international dans l'éducation spécialisée (Suisse Canada..).

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Mon parcours d'enseignante m'a fait voir la nécessité d'une prise en charge globale des individus à laquelle je ne pouvais pas répondre. Des difficultés sociales et éducatives dans un environnement proche.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Je suis convaincue qu'avec un accompagnement particulier, toute personne peut progresser avec une ouverture d'esprit, un respect des différences et beaucoup d'humilité.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

C'est une profession qui soutient, accompagne des publics rencontrant des difficultés d'adaptation sociale, des handicapés par le biais du quotidien, d'activités créées par une équipe dans le cadre de missions institutionnelles.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Adaptabilité, ouverture d'esprit, un respect de l'autre, travail en équipe. Ces notions concourent à une pratique respectueuse de l'autre, toujours en évolution.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il est un médiateur pour l'insertion sociale et économique des usagers. Il explique aux publics, aux partenaires, les spécificités des personnes, ceci concourant à baisser les préjugés, les représentations.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Au départ, j'imaginai un professionnel ayant des réponses systématiques aux difficultés des usagers. Aujourd'hui, il utilise sa personne, son savoir-être, son savoir-faire, pour accompagner un usager dans son cheminement.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Une volonté commune d'accompagner au mieux les usagers.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social

(assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

L'éducateur spécialisé est présent au quotidien avec l'utilisateur, contrairement aux autres professionnels qui ont des grilles de lecture différentes mais complémentaires. L'éducateur analyse la situation, les comportements au jour le jour et adapte sa pratique. Les autres professionnels concourent à l'analyse globale de l'utilisateur.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? Ces professionnels mettent en exergue le positionnement dont on n'est pas toujours conscients. Cela permet de s'analyser, de se questionner et faire évoluer sa pratique.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

La théorie est essentielle mais en première année les contenus sont denses et les liens pas toujours évidents. Ce serait intéressant de les répartir sur la deuxième année. Le fait d'avoir deux aux trois stages dans des champs différents amène à connaître l'éducation spécialisée plus globalement.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

La société imagine éducateurs spécialisés comme ayant les réponses immédiates aux difficultés des gens.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Elle caractérise les pratiques des éducateurs, les valeurs qu'ils portent.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen? Pourquoi?

Je l'espère car je n'imagine d'évoluer professionnellement en Europe. Cependant, avec les collègues belge, ils ont des ateliers de formation basés sur la création, les arts, l'informatique que nous ne développons pas en France. C'est un écart.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Le socle, je pense, est commun. Mais ils n'ont pas tous les mêmes réseaux. Les postes ont des exigences parfois très spécifiques.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.20 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | H | 25 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai obtenu un baccalauréat en sciences et techniques de gestion. C'est le seul diplôme que j'ai à l'heure actuelle en troisième année de formation d'éducateur spécialisé. Les expériences professionnelles sont issues de mes stages et d'un emplacement un institut médico-éducatif.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai choisi de devenir éducateur spécialisé lors de ma première année de lycée en partie grâce aux échanges que j'ai pu avoir avec des collègues plus âgés eux-mêmes éducateurs que je fréquentais sur le temps de loisir et de sport.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Il n'y a pas d'événements particuliers qui ont orienté mon choix de devenir éducateur spécialisé. C'est une succession de rencontres et de recherche sur ce métier qui ont orienté mon choix.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Je ne vois pas que certaines de mes convictions portées sur l'humanisme qui ont orienté mon choix vers une profession du social.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

L'éducateur spécialisé est une personne qui accompagne d'autres personnes, quel que soit l'âge, le sexe et les difficultés qu'elles rencontrent.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Un homme, au sens large du terme car ce métier ne peut pas s'exercer que avec une autre personne. Accompagnement, car que importe le temps de prise en charge de l'éducateur qui accompagne une personne. Rencontre, car le métier commence par cela. Disponibilité, au sens de l'ouverture des sens et de l'accessibilité aux personnes rencontrées.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Je pense que le rôle de l'éducateur dans la société est méconnu. Pour la société l'éducateur s'occupe de délinquants et des handicapés. Pour moi l'éducateur ne joue pas ce rôle particulier dans la société est une profession de l'humain pour l'humain qui ne me fais pas avoir des revendications propres à son métier, mais des revendications générales pour la société.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Avant d'entrer en formation, je voyais l'éducateur spécialisé à "l'ancienne" exemple soixante-huitard, libre dans sa profession. J'ai atténué cette vision par le cadre légal d'aujourd'hui. Mais pas au point que j'ai pu constater en entrant en

formation. L'éducateur est soumis à des protocoles et à un cadre légal de plus en plus strict qui l'oblige à faire preuve d'innovation pour ne pas être limité par le cadre légal.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Je pense que un point commun avec d'autres étudiants formation sur la réalité du métier d'éducateur aujourd'hui, notamment sur la situation socio-économique actuelle qui impacte la profession.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Le point commun entre toutes ces professions est dans la relation à l'autre et le partage d'instant de vie dans un accompagnement. Les différences sont dans le public ou les outils utilisés. L'assistant de service social a un cadre plus administratif. L'éducateur de jeunes enfants opère sur un public en bas âge, le psychologue est plus dans l'élaboration et la symbolisation avec une formation spécifique. Le moniteur-éducateur, par contre, devient dans certains domaines de plus en plus semblables à l'éducateur spécialisé.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ? De part les échanges sur les pratiques ou les situations, le référent de stage permet un certain regard sur notre identité professionnelle. Il peut la valider pour son approbation mais c'est l'argumentation qui reste importante. Même s'il ne valide pas, je pense que l'argumentation devrait lui permettre une meilleure façon d'approfondir son identité professionnelle.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je trouve que la proportion théorie pratique est satisfaisante en formation. C'est la répartition de ces temps là qui peut être discuté.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Je pense que la société connaît peu cette profession ; elle assimile souvent au handicap moteur sans poser sans penser aux différences et aux éducateurs de rue.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

C'est un mélange entre son identité personnelle et son éthique de travail et ses valeurs dans le respect des lois.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, dans des pays francophones sinon ce métier est tellement axé sur la parole la plupart du temps qu'il demande la maîtrise parfaite de la langue du pays on l'on souhaite exercer.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Oui, car l'éducateur spécialisé s'imprègne de la personne dans sa globalité et donc peu importe la culture ou la différence d'un pays à l'autre, il faut prendre la personne dans son environnement.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.21 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 26 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

J'ai un diplôme dans le commerce et un an d'expérience professionnelle dans le handicap avant de rentrer en formation.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Parce que c'est là où j'ai trouvé une meilleure façon de m'épanouir en conciliant travail et valeurs.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Non. C'est un ensemble de choses (environnement, convictions, parcours professionnel etc...).

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Il me semble que tout travailleur social est muni par des convictions diverses. (Sinon pourquoi ?). Je dirais que l'une des principales est que je crois à l'humain, aux possibilités qu'il peut déployer pour un mieux vivre. L'éducateur spécialisé peut être un outil dans cette démarche.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

C'est quelqu'un qui travaille avec des personnes singulières qui rencontrent dans leur vie des difficultés diverses. C'est un soutien qui n'apporte pas des solutions mais des pistes pour l'amélioration de la situation.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Professionnel (de la relation éducative qui est celle privées, familiale). Écoute (indispensable). Combatif, (pour l'usager, pour une cause, pour faire avancer les mentalités). Remise en question (avec soi, avec l'autre).

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il assure une certaine homogénéité, un équilibre. Car d'une part il y a une fonction « normalisante » des publics qui sont à l'écart de la société et d'autre part il tend à faire accepter à la société des personnes mises à l'écart.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Je percevais la relation d'aide clairement mais je n'avais pas conscience de tout ce qu'il demande d'imbriquer. Aujourd'hui, j'ai « dégommé » et j'ai une vision plus globale qui comprend tous les freins qu'un travailleur social peut rencontrer (enjeux politiques, financement, équipe).

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Une sensibilité et une volonté d'avoir une activité professionnelle qui a une utilité, qui a un sens pour chacun et qui n'est pas juste « alimentaire ». (Ce qu'il n'est pas vraiment, par ailleurs).

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

La vision générale doit se rejoindre mais les technicités différentes en fonction des formations. Un travailleur social et un psychologue n'ont pas la même posture professionnelle. L'éducateur de jeunes enfants est davantage formé à la petite enfance, l'assistant de service social aux dispositifs sociaux innombrables que l'éducateur spécialisé où le moniteur-éducateur ne connaît pas etc., d'où la complémentarité de chacun.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Les professionnels que nous rencontrons peuvent avoir, dans ce qui l'est dans l'ordre du souhaitable, un regard bienveillant qui peut repérer des pratiques problématiques. Ils peuvent grâce à leur expérience être des repères (posture, distance..). Il est très important si constructif dans cette période de formation où l'on « expérimente » aussi.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Plus globalement les deux paraissent équilibrées. Théorie et pratique. Mais c'est un minimum car je trouve que nous sommes finalement pas assez préparés (différents publics, base de théorie...). Le stage long pourrait être moins long pour permettre de découvrir un public différent (est-ce que c'est le cas depuis la nouvelle promo ?).

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Que c'est généralement un homme qui travaille avec des adolescents délinquants (clichés que j'ai le plus entendu).

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

C'est un mélange de connaissances théoriques et de valeurs qui véhicule un professionnel. C'est ce que l'on croit et ce qu'on essaie de mettre en pratique.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, je pense. Globalement même si une adaptation sera nécessaire (pratiques, lois qui encadrent le métier selon le pays).

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Je ne sais pas. Je ne connais pas les façons de penser le travail social suivant les pays. Je pense que nous pouvons trouver au sein de l'Union Européenne des pratiques et dispositif très différents. Pour autant, si l'éducateur a des valeurs similaires de part le monde, son identité professionnelle, à fortiori doit avoir des éléments communs.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.22 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 25 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Avant de rentrer en formation d'éducateur spécialisé je n'avais pas de diplôme dans le secteur socio-sanitaire. J'ai eu quelque expérience professionnelle auprès d'enfants handicapés dans le cadre d'accompagnements spécifiques.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Je pense avoir voulu être éducatrice grâce à l'entourage familial composé de personnes travaillant dans le soin, l'éducation et par des expériences personnelles de vie auprès des personnes en difficultés. J'ai envie de me professionnaliser pour accompagner les personnes rencontrant des difficultés.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Je ne pense pas identifier un événement, il me semble que ce choix est le résultat d'un contexte et d'un parcours de vie.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Je dirais que une forte conviction que l'individu est le résultat complexe d'un contexte familial, environnemental, social et culturel et que ces difficultés ne doivent pas le caractériser est-ce qui a orienté mon choix de devenir éducatrice spécialisée.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Pour moi, l'éducateur spécialisé accompagne et fait le lien entre les personnes en difficulté et leur environnement dans le but que celle-ci se stabilisant devrait et voient leur situation s'autonomiser.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Ouverture d'esprit, adaptabilité, réflexion, rencontre.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Il me semble que l'éducateur spécialisé joue un rôle d'apaisement des tensions sociales car il est en première ligne et en contact sur le terrain avec des personnes par qui la société ne trouve pas de réponse globale.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Ma vision est assez utopique, elle a évoluée tout au long de la formation. J'ai accepté l'idée de me réjouir des petits rien qui dans la vie des personnes en difficultés sont en fait des grandes victoires. J'ai aussi appris à faire avec mon incomplétude et l'impuissance afin qu'elles ne soient pas des facteurs démotivant dans le travail.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Des parcours de vie pas toujours simples.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Il me semble que les différences se situent surtout au niveau de la vision de l'accompagnement de la personne, mais aussi des rôles définis par les fiches de poste, de l'orientation des formations.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Ce regard est primordial pour éviter d'être trop subjectif dans nos accompagnements, pour confronter et partager les observations et les analyses, pour se remettre en question.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Oui, je pense qu'elle est équilibrée et bien agencée. Les allers-retours qui ont pu être vécus comme contraignants entre les terrains de stage et le lieu de formation me semblent maintenant avoir permis la construction de mon identité professionnelle.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Je pense que beaucoup de gens ne connaissent pas bien ce métier. La plupart des gens le relatent souvent à l'aide des personnes porteuses d'un handicap. La société me semble avoir une image un peu simplifiée de ce travail, plein de « bonnes intentions » ou alors le caractérise comme « difficile », faisant des éducateurs des personnes « courageuses ».

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Ce qui caractérise un individu dans sa profession, ce qui fait le lien entre ce que je suis en tant qu'individu et ce que demande le travail d'éducateur. En gros, ma façon à moi de jouer le rôle.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Je ne sais pas, je pense que oui, car beaucoup de problématiques rencontrées par les personnes se retrouvent dans d'autres pays. Mais je pense que l'aspect culturel et le contexte social peuvent être importants pour comprendre une structure.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Pour l'instant je ne pense pas, il faudra pour cela ouvrir la formation sur l'extérieur : permettre aux étudiants de faire des stages à l'étranger par exemple.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.23 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 22 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Comme diplômés dans le secteur social, j'ai un brevet professionnel d'agent de prévention et de médiation. Pour obtenir ce brevet, j'ai réalisé divers stages en centre social, en prévention spécialisée. Et aussi en association caritative, notamment le restaurant du cœur. Durant la formation d'éducateur spécialisé j'ai également fait un stage d'accueil d'adultes handicapés, aux maisons d'enfants à caractère social et en accueil de jour. En plus, je suis membre active d'une association éducative.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai découvert le métier en faisant des recherches sur les métiers du secteur social. J'ai trouvé qu'ils correspondaient mes attentes, du fait que j'ai réalisé auprès des illisibles et que conduisent à un questionnement permanent. J'ai donc choisi de faire une préparation pour découvrir d'une manière générale avant de m'inscrire en formation. Je pense que l'ouverture de multiples champs d'intervention de l'éducateur spécialisé m'a séduite et m'a conduite dans cette formation.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

J'ai toujours voulu travailler dans le secteur social du fait de faire partie de d'associations humanitaires et également d'une association éducative me conduit vers ce choix de métier. Je pense que l'on est pas là pour hasard et que nos choix sont réfléchis de manière consciente ou non.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Non, je ne pense pas pour les convictions d'ordre politique ou culturel. En revanche, je pense que le milieu dans lequel j'ai grandi que je dans lequel je me suis construite a eu un impact sur mon choix de métier car les valeurs du métier d'éducateur spécialisé correspondent à mes valeurs morales.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

Pour le métier d'éducateur spécialisé je n'ai pas véritablement de définition. Il conduit à faire une multitude de choses, dans divers secteurs. Je dirais pour le définir qu'il s'agit d'un métier aux multiples facettes avec pour mission principal d'accompagner les gens en prenant en compte leurs attentes et de leurs besoins. C'est un métier qu'existe si l'autre (l'accompagné) est présent.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Réflexion et questionnement : car il ne faut en aucun cas figer ses pratiques et les remettre en question continuellement. L'analyse : savoir les raisons de notre action et le cadre de celle-ci. L'accompagnement : être plus près de la personne pour travailler avec elle. Le recul : savoir se décentrer des situations vécues pour avoir un regard objectif et pertinent sur une situation.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

L'éducateur spécialisé est un maillon d'une chaîne de travailleurs sociaux. Il amène sa pierre à l'ensemble des professionnels qui travaillent dans le secteur social. Au niveau de la société je pense que les gens ont du mal à définir et à savoir en quoi le métier d'éducateur spécialisé consiste. Car la question redondante est « éducateur spécialisée, mais en quoi ? ».

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Je n'avais que très peu de représentations et de stéréotypes de l'éducateur spécialisé. Je pense que cela vient du fait d'avoir eu au préalable une préparation pour découvrir le métier et être sûr de mon choix.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Je ne pense pas avoir un point commun avec l'ensemble des étudiants de la formation. Les avis, les valeurs de certains étudiants sont complètement à l'opposé des miens. Mais je pense que si on est là aujourd'hui c'est pour l'autre (l'accueillir), que l'on veut accompagner et l'aider à avancer.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Comme point en commun je pense que au sein d'une même institution on est tous là pour soutenir les missions du projet institutionnel, que si on travail dans le secteur social c'est avant tout pour travailler avec des l'humain. Les différences avec les autres professionnels vont être les différentes regards et analyses que l'on peut porter sur les situations. Ce qui est enrichissant pour tous, si on prend du recul.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Avoir un regard extérieur nous amène à nous questionner, à décaler les choses à déceler les choses qu'on n'avait pas vu. Il est selon moi très important d'avoir un regard extérieur sur les pratiques du moment où les réflexions sont construites. Le recul n'est pas toujours évident à prendre suivant les situations vécues.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je trouve que l'articulation théorie faite fait un tout au long de la formation était pertinente. Cependant, je pense que mettre une durée fixe entre le temps passé en stage et la formation serait plus judicieux (exemple deux semaines de stage et une semaine de formation). De manière à ne pas avoir une trop longue période en stage ou en formation qui vient couper la relation éducative installée en milieu professionnel.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Je pense que peu de personnes se représentent le métier. Cependant, un président élu ne voyait pas l'intérêt d'avoir des éducateurs spécialisés. En regardant d'autres modes de fonctionnement comme notamment aux États-Unis. Il trouvait qu'il y avait peu de résultats.

14. Comment définiriez-vous la notion d'« identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle comporte plusieurs choses : le rôle de l'éducateur spécialisé dans la structure, le positionnement de la personne dans son équipe de travail. Et d'une manière plus générale le groupe d'appartenance dans lequel s'inscrit le métier. Exemple, pour l'éducation spécialisée il fait parti d'un tout, les travailleurs sociaux.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Je ne suis pas trop renseignée sur les possibilités de travailler dans d'autres pays. Cependant, il faudra regarder au niveau des équivalences du diplôme avec les autres pays pour voir la possibilité de travailler. Mais j'espère que la formation me permet de travailler dans d'autres pays européens.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Je pense que l'on peut parler de citoyen européen et d'une identité commune dans ce cas. Après, je ne connais que trop peu les autres pays et les contenus de formation pour parler d'une identité professionnelle européenne. Mais j'espère que le métier d'éducateur spécialisé en France existe dans les autres pays sous une autre appellation. Dans ce cas, je dirai qu'il existe une identité professionnelle européenne.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.24 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | F | 30 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Les expériences professionnelles que j'ai sont liées à des stages dans le cadre de la formation d'éducateur spécialisé ainsi que par le biais de la préparation aux concours à caractère médico-social. J'ai fait un stage en hôpital de jour, en service de psychiatrie, dans une résidence collective pour adultes handicapés, dans des foyers de l'enfance et en action éducative à domicile.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Ayant pour objectif de travailler en tant que psychologues clinicienne, j'ai préféré chercher un emploi qui me permet de travailler dans le quotidien avec des personnes qui sont prises en charge tant dans le secteur du handicap que celui de l'inadaptation. Par ailleurs, le travail d'accompagnement éducatif a une méthodologie et un savoir être qui me conviennent.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Ayant de mon plus jeune âge connus des personnes avec différentes difficultés (attouchements sexuelles, alcoolisme, violence), j'ai été amené à proposer un espace de parole rapidement et j'ai développé tant des compétences qu'un savoir être qui m'orienté rapidement dans l'objectif d'être dans l'aide à la personne.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Il n'y a aucune conviction qui m'a amené à faire ce choix. Cette profession que j'ai choisie vient, à mon sens, que du fait de mon savoir-être et des expériences personnelles tant comme des expériences professionnelles antérieures qui me démontraient celles dans laquelle je ne pouvais pas travailler et qui sont à l'encontre de mon éthique professionnelle (par exemple vendre des forfaits téléphoniques à des personnes, quand je sais que c'est ne pas avantageux).

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

L'éducateur spécialisé est une personne qui a, avant un savoir-être et de nombreux savoir-faire dans l'objectif d'accompagner les personnes qui sont en difficultés et de les prendre en charge par une ou des structures sociales et médico-sociales ayant par finalité d'amener l'autre à être soi pour être le plus autonome possible.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Non jugement : on ne peut pas travailler avec l'autre si on n'est pas à même de ne pas juger les actes et/ou la personne. Bienveillance : son savoir être et ses savoir-faire doivent être utilisé à bon escient. Adaptabilité : selon la personne accompagnée, la situation, l'équipe, l'éducateur spécialisé se doit d'être à même de s'adapter. Travailler dans l'urgence : certaines situations amènent l'éducateur spécialisé à travailler dans l'urgence.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

L'éducateur spécialisé est un métier qui représente l'aide à la personne dans une société qui essaye au fur et à mesure de prôner l'égalité pour tous, sans jugement, sans représentation et permet indirectement de faire avancer ces états d'esprit, d'éthique.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évoluée ? Si oui, en quoi ?

Il m'est difficile de réfléchir à la vision de l'éducateur spécialisé avant de formation, car depuis j'ai acquis une posture professionnelle et des pratiques qui me sont propres. Peut-être est-ce cela qui, en un sens, évolué ; c'est-à-dire que l'éducateur doit rechercher quel type de professionnels il veut être, et où qu'il est.

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Au regard des travaux en groupe, des interventions de chacun lors des sessions de formation, des connaissances plus importantes de certains étudiants, je ne peux, à ce jour, déterminer un point commun avec chacun des étudiants, hormis le fait de vouloir réussir son diplôme.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Cette question peut amener à beaucoup de stigmates de professionnels dont que je ne connais pas beaucoup le contenu de leurs formations, ni de leur savoir-être. Simplement, le point commun serait celui d'aider la personne, là où d'autres, par usure professionnelle (ou autre) vont être, , malgré eux, inconsciemment, dans une forme de maltraitance (à degrés différents).

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Le regard d'un autre professionnel permet de réfléchir au sens de sa pratique professionnelle, de ses différentes situations pour comprendre ce que l'on fait vraiment, grâce aux échanges, aux débats, si tant que le référent adopte un positionnement qui amène à réfléchir plutôt que de, simplement, donner un avis.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

À mon sens , les théories sont trop survolées et il manque des cours divers et variés (ex.PNL). La pratique est proportionnelle, seulement j'ajouterai un quatrième stage dans l'optique de l'effectuer dans un domaine en dehors du champ social ou médico-social (ex. photographie) afin d'avoir des compétences en plus.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

À cause de la télévision et d'une société qui ce jour émet des émissions sur la télé réalité, l'éducateur spécialisé est catalogué comme le « grand frère », une « super Nanny » et de coup à une image erronée de la profession ainsi que des secteurs dans lequel l'éducateur spécialisé est amené à travailler.

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle est le synonyme de posture professionnelle. En effet, cela permet de distinguer qui on est et comment notre savoir-être, peut impacter sur soi et sur les autres. Cela permet également de réfléchir aux pratiques professionnelles qui sont liées à cet état, cet éthique, cette posture.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Ayant connaissance, très brièvement, du système anglais, où dans le cadre de la protection de l'enfance les enfants sont enlevés à leurs parents en cas de doute de maltraitance, il me semble complexe, non pas dans le savoir-faire, mais dans le savoir être de travailler avec sa formation faite en France dans un pays tel que l'Angleterre. En revanche, je pense que c'est plus facile en Belgique la où j'ai la représentation qu'ils sont plus en avance tant sur le savoir-etre que sur le savoir faire.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Encore une fois, l'identité professionnelle est unique à une personne, et non pas à un pays et encore moins à l'Europe. Notamment du fait que chaque pays à une société qui fonctionne en liaison de l'histoire, de l'impact des autres pays, des avancées technologiques et culturelles. Toutefois, je pense qu'il est intéressant d'avoir cette transférabilité en raison de son diplôme, du moment que l'on choisi le pays en fonction de son éthique professionnelle.

QUESTIONNAIRE SUR LA REPRESENTATION DU METIER D'EDUCATEUR

- ES.3.25 -

| Profil | Sexe | âge | Année de formation | Pays |
|----------|------|-----|--------------------|--------|
| Étudiant | H | 34 | Troisième | France |

1. Quel (s) diplôme(s) avez-vous obtenu(s) et quelle expérience professionnelle avez-vous dans le secteur éducatif ?

Pour l'instant je n'ai aucun diplôme dans le social. J'ai un baccalauréat en sciences et technologies de laboratoire. J'ai six ans d'expérience dans ce secteur.

2. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Pour professionnaliser ma pratique éducative que je vis sur le terrain depuis six ans.

3. Y-a-t-il un événement particulier qui a orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lequel ?

Je souhaitais, à l'entrée en formation, immigrer au Québec. Ce diplôme est transférable là-bas.

4. Y-a-t-il des convictions d'ordre moral, politique, culturel, qui ont orienté votre choix de devenir éducateur spécialisé ? Si oui, lesquelles ?

Au départ, je suis allé dans ce métier pour des raisons alimentaires. J'ai été pris en contrat à durée déterminée de remplacement. Le métier m'a plu, j'ai proposé à la structure de rester avec eux, ils m'ont proposé un contrat à durée indéterminée.

5. Quelle définition donneriez-vous du métier d'éducateur spécialisé ?

C'est un révélateur de capacité des personnes, un médiateur de la société. C'est quelqu'un qui sait prendre de la distance pour proposer des actions afin de surmonter les difficultés.

6. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Il est révélateur, il est médiateur, il met en lien les personnes en difficulté avec la société. Il est dans la distanciation, il prend du recul pour comprendre la situation. Il est un homme d'action, il met en place des actions pour répondre aux trois premières mots-clés.

7. Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Les gens se comprennent de moins en moins, chacun campe sur ses positions. L'éducateur spécialisé peut les remettre en contact. Dans sa formation, il apprend à utiliser différents niveaux de langage.

8. Avant votre arrivée en formation, quelle vision aviez-vous de l'éducateur spécialisé ? À-t-elle évolué ? Si oui, en quoi ?

Ma vision de l'éducateur spécialisé a surtout changé entre avant mon entrée dans un institution sociale et l'après. Avant « pourquoi s'occuper de ces cas sociaux ? ». Après « tout le monde doit avoir sa chance de réussir ».

9. Quels points communs pensez-vous avoir avec les autres étudiants en formation avec vous ?

Comprendre les phénomènes sociaux de notre société.

10. Quels points communs et quelles différences pensez-vous avoir avec les autres professionnels du secteur social (assistants de service social, éducateurs de jeunes enfants, moniteurs- éducateurs, psychologues) ? Pourquoi ?

Le fait d'avoir une longue expérience hors secteur spécialisé me permet d'avoir un œil neuf sur l'accompagnement et sous la pratique utilisée dans mon institution.

11. En quoi le regard d'autres éducateurs spécialisés sur vos pratiques (ex. référent professionnel en stage) vous paraît construire ou valider votre identité professionnelle ?

Le regard des autres me permet d'ajuster mettre en pratique, mais aussi de surmonter les difficultés.

12. Pensez-vous que la proportion d'heures entre théorie et pratique dans votre formation est-elle équilibrée ? Y-a-t-il trop de théorie ? Y-a-t-il trop de pratique ? Expliquez.

Je trouve qu'il y a trop de pratique en dernière année. En effet, les échéances ou les écrits ne sont pas adaptés pour les cours d'emploi qui ont plus d'écrits à rendre au troisième année tout en ayant moins de temps libre pour les faire puisqu'il travaille.

13. D'après vous, quelle est l'image qu'a la société de la profession d'éducateur spécialisé ?

Je pense que la société a une bonne image de l'éducateur spécialisé dans le monde du handicap. Dans le secteur du social, c'est plus partagé. Cela va de ceux qui pensent que « il n'en faut » et ceux que se posent la question « à quoi ça sert de s'occuper de ces gens ? ».

14. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Pour moi, c'est une notion de valeur sociale et humaniste. C'est croire en l'autre, croire en la société. C'est savoir que avec « un petit coup de pouce », tout est possible.

15. Pensez-vous que votre formation vous permettrait de travailler en tant qu'éducateur dans d'autres pays de l'espace européen ? Pourquoi ?

Oui, car les notions apprises sans transférable dans bien des domaines. Cependant, il reste la difficulté de la langue.

16. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Au cours de mes recherches pour mon mémoire, j'ai pu voir que les éducateurs spécialisés de plusieurs pays européens se posent les mêmes questions. Donc oui, on peut parler d'une identité professionnelle européenne. Ce concept peut même s'étendre au Québec, avec qui j'ai également beaucoup échangé.

Annexe n.7 – Protocole de recherche n.2 –

Le rôle du rôle du formateur dans le processus processus de professionnalisation. Présentation de la grille utilisée

Grille italienne

UNIVERSITÉ
CÔTE D'AZUR 
UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

Questa inchiesta è un protocollo di ricerca di una tesi di dottorato in Scienze dell'Educazione che tratta della transferibilità dei saperi e delle competenze professionali in ambito europeo. In maniera conforme ai criteri di una ricerca universitaria, le informazioni raccolte sono protette dall'anonimato e saranno utilizzate nel quadro esclusivo della ricerca scientifica. Grazie di cuore per la vostra collaborazione.

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|--------|------|-----|------------------------------|-----------------------------|------|
| | | | | | |

Pseudonimo (facoltativo) :

Raccontate in 10-15 righe al massimo come siete diventati professori (o professionisti che intervengono nei contenuti di formazione) degli educatori professionali e spiegate perché è importante per voi tale incarico.

Grille française

UNIVERSITÉ
CÔTE D'AZUR
UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

Cette enquête est issue d'un protocole de recherche d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Education sur la transférabilité des savoirs et des compétences professionnelles dans l'espace européen. Celui-ci est, conformément aux directives du CNIL (loi du 6/01/1978), anonyme. Les données collectées sont protégées par l'anonymat et un usage éthique de ces dernières. Merci pour votre collaboration.

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|--------|------|-----|---------------------------|--------------------------|------|
| | | | | | |

Pseudonyme (facultatif) :

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

**Annexe n.8 – Protocole de recherche n.2 –
Échantillon italien : formateurs permanents**

UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

- FORMATORE PERMANENTE 1 –

- F IT 1 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professore | F | 45 | 10 | 10 | Italie |

Pseudonyme (facultatif) : Lemma

Raccontate in 10-15 righe al massimo come siete diventati professori (o professionisti che intervengono nei contenuti di formazione) degli educatori professionali e spiegate perché è importante per voi tale incarico.

Sono un medico divenuto docente universitario con le diseguaglianze nella salute come tema di ricerca prevalente. Il mio secondo incarico è stato presso l'allora Facoltà di Scienze della Formazione ma ho sempre mantenuto l'appartenenza al mio dipartimento di Sanità Pubblica. Quando si doveva costruire il corso sono stato individuato dal Rettore come uno dei tre docenti responsabili della definizione delle regole che avrebbero portato alla chiusura delle scuole regionali, che allora formavano gli educatori, e l'apertura della formazione universitaria. Non per particolare preparazione nel tema ma per la posizione "a cavaliere" fra le due facoltà interessate al progetto.

Ritengo comunque che i temi della mia disciplina siano importanti per fornire la giusta curvatura di "azione di comunità" che tende ad essere secondaria nel loro profilo di formazione dove prevale l'approccio della relazione individuale.

- FORMATORE PERMANENTE 2 -

- F IT 2 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professore | H | 46 | 7 | 7 | Italie |

Raccontate in 10-15 righe al massimo come siete diventati professori (o professionisti che intervengono nei contenuti di formazione) degli educatori professionali e spiegate perché è importante per voi tale incarico.

L'evoluzione dei miei interessi scientifici è strettamente connessa con le mie vicende personali, che hanno fatto sì che la passione per l'educazione condotta sul campo in qualità di educatore professionale e quella per la storia e per la pedagogia si incrociassero in un primo tempo e poi si sovrapponevano. Mentre svolgevo il dottorato in storia moderna, infatti, ho preso servizio in qualità di obiettore di coscienza. Per adempiere all'allora obbligatorio servizio militare, sono stato destinato, su mia richiesta, a un centro diurno per minori in un quartiere molto degradato di Torino, dove mi sono appassionato al lavoro di educatore e ho cominciato a formarmi autonomamente.

Al termine del servizio civile, ho lavorato per tre anni come educatore in progetti del Comune di Torino e di altre realtà cittadine, mentre terminavo il dottorato. Ho intanto deciso di deviare i miei interessi di ricerca dalla storia moderna a quella della pedagogia, in modo da potermi dedicare allo stesso tempo all'educazione e alla storia. Dopo un anno che ero ricercatore, l'Università di Torino avviò il corso in Educazione professionale, dove io mi impegnai da subito come coordinatore della mia Facoltà, reputandola un'imperdibile occasione per incidere sulla formazione di una professione che non solo mi è molto cara, ma che reputo ancora oggi in via di definizione, data la sua recente formalizzazione.

- FORMATORE PERMANENTE 3 -

- F I T 3 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professore | F | 57 | 15 | 15 | Italie |

Raccontate in 10-15 righe al massimo come siete diventati professori (o professionisti che intervengono nei contenuti di formazione) degli educatori professionali e spiegate perché è importante per voi tale incarico.

Sono diventata docente presso il corso di laurea in educazione professionale in quanto ricercatrice di psicologia sociale presso la (ex) facoltà di psicologia, una delle tre “gambe” che costituisce questo corso di studio. Questo incarico per me è importante perché ritengo che per chi intende svolgere questa professione sia utile e necessario acquisire le conoscenze, teoriche e metodologiche, che consentono di leggere gli aspetti personali e sociali che caratterizzano la vita degli individui. Penso che in questo modo un educatore possa accrescere il proprio bagaglio di competenze e meglio comprendere e intervenire nei, diversi contesti in cui svolgerà la propria professione.



UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
 ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
 SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

- FORMATORE PERMANENTE 4 -

- F IT 4 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professore | F | 51 | 14 | 14 | Italie |

Raccontate in 10-15 righe al massimo come siete diventati professori (o professionisti che intervengono nei contenuti di formazione) degli educatori professionali e spiegate perché è importante per voi tale incarico.

Insegno agli educatori a partire dalla esperienza che ho compiuto sia nell'organizzazione di servizi di welfare (con incarichi di tipo tecnico a supporto del decisore politico) sia grazie alla conoscenza ed alla collaborazione con associazioni di genitori di figli con disabilità.

Mi sembra strategico contribuire alla formazione degli educatori perché sono in contatto diretto con le persone fragili e le loro famiglie e spesso tendono a replicare modalità di presa in carico molto asimmetriche e poco abilitanti.

**Annexe n.9 - Protocole de recherche n.2 –
Échantillon italien : formateurs occasionnels**

UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

- FORMATORE OCCASIONALE 1 –

- P I T 1 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|---------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionale | F | ND | 9 | 9 | Italie |

Raccontate in 10-15 righe al massimo come siete diventati professori (o professionisti che intervengono nei contenuti di formazione) degli educatori professionali e spiegate perché è importante per voi tale incarico.

Serve comunque studio e applicazione quotidiana nel voler comprendere i significati di ciò che nella propria quotidianità professionale si va operando. Per questi motivi, ad un certo punto della mia carriera professionale mi sono trovato a vivere l'impellente necessità di ampliare i miei campi di sapere. Ho frequentato l'università, mi sono laureato ed in parallelo ho frequentato dal 1984 al 2002 una scuola di formazione permanente in campo psicodinamico. Ho anche fatto un'analisi personale. Tutto ciò mi ha creato una dimensione di formazione permanente e queste esperienze di vita mi hanno abituato ad apprezzare la mia professione di educatore non solo fenomenologicamente ma anche causalmente e soprattutto mi hanno abituato alla curiosità e allo studio continuo. Nel 2002, dopo aver conosciuto per motivi di lavoro un docente universitario che insegnava presso il corso per educatori professionali, il quale mi ha informato della possibilità di poter presentare domanda per una docenza a contratto, mi sono sentito pronto per presentare tale domanda e sono stato selezionato.

Perché è importante svolgere l'incarico di docente a contratto presso l'università ? Non certo per il lauto compenso che ci viene corrisposto (pochi euro all'ora) o per la vanagloria di essere chiamati "professore". È importante perché, in fin dei conti, quello che cerco di trasmettere ai giovani studenti, oltre alle necessarie nozioni, è il desiderio di comprendere sempre i significati dell'opera professionale che andranno a svolgere, poiché questo è un modo, a mio parere utile, per non rassegnarsi alla routine della quotidianità e forse al pericolo del burnout, ma per trasformare il proprio lavoro, nel collegamento continuo di teoria e prassi, in cultura, cultura di servizio.

- FORMATORE OCCASIONALE 2 -

- P IT 2 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|-----------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionale 2 | F | 51 | 15 | 15 | Italie |

Raccontate in 10-15 righe al massimo come siete diventati professori (o professionisti che intervengono nei contenuti di formazione) degli educatori professionali e spiegate perché è importante per voi tale incarico.

Dopo aver lavorato presso una comunità minori, una struttura residenziale per anziani ed un centro diurno psichiatrico, a seguito della disponibilità di un posto di “tutor dei tirocini” presso la stessa ASL per la quale lavoravo in psichiatria, ho partecipato alla selezione per quell’incarico e ho iniziato ad occuparmi della formazione professionale degli Educatori professionali. Nel 2003 la gestione del percorso formativo è passata dalla Regione all’Università ed io ho ottenuto l’incarico dopo aver partecipato a bando pubblico per l’assegnazione della posizione di Coordinatore didattico sanitario del Corso di laurea in Educazione Professionale presso la sede didattica di Savigliano. Il mio lavoro consiste nell’adempiere ad una serie di incombenze burocratico-amministrative necessarie per il funzionamento del percorso quali la definizione degli orari di lezione e gestione delle aule necessari e del coordinamento dell’attività didattica e dei tirocini; quest’ultima è la parte che mi soddisfa maggiormente.

La conduzione dell’equipe di tutor dei tirocini e la gestione diretta di un piccolo gruppo di studenti mi permettono di rimanere costantemente in rapporto con i servizi educativi socio-sanitari presenti sul territorio e mantenere un contatto regolare con gli studenti seguendo il loro percorso dal primo anno fino alla laurea. Penso che proprio il continuo confronto con gli operatori che operano nei servizi, mi offra la possibilità di individuare quali bisogni formativi siano indispensabili per un educatore e conseguentemente calibrare i contenuti professionalizzanti.



- FORMATORE OCCASIONALE 3 -

- P IT 3 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|---------------|------|-----|------------------------------|-----------------------------|--------|
| Professionale | F | 35 | 12 | 12 | Italie |

Raccontate in 10-15 righe al massimo come siete diventati professori (o professionisti che intervengono nei contenuti di formazione) degli educatori professionali e spiegate perché è importante per voi tale incarico.

Ho iniziato ad occuparmi di formazione degli educatori professionali un po' per caso (ma non è forse compito dell'educatore professionale trasformare gli eventi, anche quelli casuali, in progetti, cambiamento, occasione di crescita?) : l'Università si trovava nella necessità di individuare un educatrice operante nel Servizio Sanitario per coordinare le attività di tirocinio del corso per Educatori, io avevo voglia di mettere a frutto la mia esperienza professionale sperimentandomi come formatrice ; ci siamo incontrati e piaciuti. In precedenza avevo tenuto un paio di corsi presso le vecchie Scuole regionali per Educatori, e volevo proseguire su questa strada.

La soddisfazione personale e la crescita professionale sono elementi importanti che mi fanno amare questo incarico. Formatrici non ci si improvvisa, come ho scoperto ben presto; per essere formatrice all'esperienza professionale è necessario affiancare competenze diverse, ed anche un modo nuovo di "leggere" la professione che uno svolge. Ma ciò che mi stimola maggiormente è costruire insieme ai nuovi educatori una cultura professionale forte, fatta anche di saperi consolidati e non solo di azioni puntuali, fatta di prassi riproducibili più che di interventi unici e irripetibili. Mi piace pensare che non formo solo educatori, ma che formo, insieme a loro, una identità delle professione.



- FORMATORE OCCASIONALE 4 -

- P IT 4 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|---------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionale | H | 44 | 11 | 9 | Italie |

Raccontate in 10-15 righe al massimo come siete diventati professori (o professionisti che intervengono nei contenuti di formazione) degli educatori professionali e spiegate perché è importante per voi tale incarico.

All'inizio della mia carriera professionale ho lavorato per alcuni anni come educatore e successivamente come coordinatore responsabile di un centro socio-terapeutico per disabili psicofisici. Dopo gli studi in psicologia e la specializzazione in psicoterapia ho svolto l'attività di psicologo in diversi ambiti (tossicodipendenze, minori, psichiatria, famiglie multiproblematiche). Tenuto conto delle competenze acquisite e messe in atto anche con funzioni diverse, mi è stata proposta dalla Scuola per educatori professionali del Comune di Torino e successivamente dall'Università di Torino l'attività di insegnamento. Tale incarico e le attività di supervisione a favore di educatori continuano a costituire per me occasione di un costante approfondimento sulla complessità delle relazioni di aiuto. In sintesi ritengo che l'insegnamento costituisca un'eccezionale occasione di apprendimento e scambio di saperi sia per gli allievi che per il professore.



- FORMATORE OCCASIONALE 5 -

- P IT 5 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|---------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionale | H | 43 | 13 | 13 | Italie |

Raccontate in 10-15 righe al massimo come siete diventati professori (o professionisti che intervengono nei contenuti di formazione) degli educatori professionali e spiegate perché è importante per voi tale incarico.

L'inizio del percorso che mi ha portato a diventare formatore posso farlo risalire all'elaborato conclusivo del mio percorso come educatore professionale: la tesi. Mi chiesero di illustrare i dati della ricerca ad una classe di studenti del 3° anno della Scuola per Educatori Professionali. Da quel momento l'atto della trasmissione di un sapere specifico ha assunto per me un significato diverso. Successivamente ho continuato a cercare occasioni nelle quali potevo svolgere tale incarico, partendo, innanzitutto, dalla mia esperienza lavorativa. Con il tempo e l'esperienza ho avuto l'opportunità di ottenere l'incarico che ora ricopro presso l'Università.

L'intervento, la lezione, l'incontro di tutoraggio prevedono diverse fasi: la preparazione, la realizzazione e la riflessione successiva. Le tre fasi mi impegnano in un vero e proprio progetto all'interno del quale devo tener conto delle persone che usufruiranno, che parteciperanno all'evento, devo poter prevedere le variabili, devo poter pensare ad un rimando di chiusura o un rimando per l'evento successivo. La complessità di questo lavoro è ciò che mi stimola e che mi fa ritenere importante, stimolante il mio incarico come formatore. Io svolgo a tempo pieno la professione di educatore professionale, fare formazione sostiene e arricchisce il mio lavoro.



- FORMATORE OCCASIONALE 6 -

- P IT 6 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|---------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionale | F | 48 | 11 | 11 | Italie |

Raccontate in 10-15 righe al massimo come siete diventati professori (o professionisti che intervengono nei contenuti di formazione) degli educatori professionali e spiegate perché è importante per voi tale incarico.

Allora, professore a contratto dell'università lo sono diventata con il passaggio della formazione degli educatori professionali ad essa. Prima insegnavo pedagogia (sono laureata in pedagogia vecchio ordinamento) nelle scuole di formazione che gestivano la formazione di base e nei corsi di riqualifica degli operatori che già lavoravano senza titolo. Sono anche "professionista" del settore in quanto mi occupo di supervisione educativa e della formazione permanente degli educatori, e non solo, in generale delle equipe multidisciplinari che lavorano nei diversi contesti e servizi d'aiuto. Per quanto riguarda l'importanza che riconosco a tale attività, ritengo che ci siano diversi livelli.

La formazione permanente la ritengo una cosa fondamentale perché il mondo cambia e in specifico l'educare, la relazione educativa che si fa relazione di cura deve tenerne conto. Per quanto riguarda la formazione di base c'è una valenza soggettiva, in quanto data la mia età e storia (ho fatto l'educatore nelle prime comunità italiane per tossicodipendenti, dal 1980 in poi) mi legano alle radici della professione; una valenza più oggettiva, legata al riconoscere che c'è un sapere, fatto di pensiero, esperienza, riflessività, che cresciuto all'esterno del mondo accademico è importante che trovi nel mondo accademico un posto riconoscibile e riconosciuto e in esso la possibilità di portare anche cornici teoriche di riferimento fondamentali per l'agire educativo che si fa cura, in un dialogo che per me è fondamentale.

- FORMATORE OCCASIONALE 7 -

- P IT 7 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|---------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionale | F | 51 | 18 | 12 | Italie |

Raccontate in 10-15 righe al massimo come siete diventati professori (o professionisti che intervengono nei contenuti di formazione) degli educatori professionali e spiegate perché è importante per voi tale incarico.

Ho iniziato ad insegnare Osservazione e progettazione educativa alla scuola per educatori (SFEP) nei corsi di riqualifica per i lavoratori del Comune di Torino. Quando questi si sono esauriti e sono partiti i corsi all'Università ho partecipato al bando per il tutoraggio dei tirocini e l'ho vinto. Devo dire che ho fatto una certa resistenza all'inizio, mi sembrava che l'Università - per come la conoscevo - non fosse il contesto giusto per la formazione degli educatori, ma mi sono dovuta ricredere e ho partecipato con entusiasmo alla creazione di un percorso di tirocinio integrato il più possibile con le attività teoriche. Sono fermamente convinta che la connessione teoria-prassi sia la carta vincente di una buona formazione professionale. Per me insegnare è molto importante, mi obbliga ad un aggiornamento continuo e mi tiene in contatto con le nuove generazioni di educatori, mi fa capire dove stiamo andando, quale sarà il futuro della professione.

Oggi credo che l'Università debba essere il contesto dove riflettere, fare ricerca, costruire innovazione, sempre però rimanendo in contatto con ciò che succede fuori, nei servizi, sul territorio. In questi anni di insegnamento (ho iniziato nel 1996) sono cresciuta molto. Ho affrontato nuove sfide con una consapevolezza diversa e sono convinta che studiare, riflettere (sul proprio lavoro, su se stessi in relazione all'oggetto di lavoro, etc) e aggiornarsi dovrebbero essere "obblighi" professionali perché il lavoro dell'educatore è complesso e richiede competenza e consapevolezza. Il grande rischio che tutti corriamo è quello di andare in burn-out, ci salva la capacità di "stare" nei contesti educativi nutrendo e prendendoci cura della nostra mente. Queste e altre riflessioni sono anche risultato del percorso di insegnamento ed è quello che tento di trasmettere ai miei studenti.

**Annexe n.10 – Protocole de recherche n.2 –
Échantillon français : formateurs permanents**

UNIVERSITÉ
CÔTE D'AZUR
UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

- FORMATEUR PERMANENT 1 –

- F FR 1 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|-----------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Formateur | H | 54 | 10 | 10 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenus formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisée et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

Après une activité de professeur en Philosophie, je découvre le métier d'éducateur au sein d'une Maison d'Enfants à caractère sociale (MECS). J'y suis embauché en tant qu'éducateur scolaire et je fais ma formation d'éducateur spécialisé en cours d'emploi. Je travaille pendant dix ans dans l'éducation spécialisée et je suis devenu formateur en 2001. Le choix de ce métier s'explique par la spécificité même de l'activité de formation professionnelle. Au carrefour de l'enseignement (mon premier choix professionnel) et de l'éducation spécialisée (mon deuxième choix professionnel), le travail du formateur regroupait un nombre important de caractéristiques qui m'intéressent toujours : la transmission des connaissances, l'accompagnement dans la construction d'un processus formatif et d'une identité professionnelle, le face-à-face pédagogique, le partage en équipe des savoirs, les valeurs à véhiculer, etc.

Le formateur en travail social participe à un champ d'activité dont le sens politique (lié à la place de la personne dans la polis) est historiquement fondamental. Il est aujourd'hui devenu indispensable. Voilà en quoi il est important.

- FORMATEUR PERMANENT 2 -

- F FR 2 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|-----------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Formateur | H | 43 | 8 | 8 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

Je suis devenu formateur pour deux raisons concomitantes :

- Ethique de responsabilité : doctorat en sociologie de dimension européenne sur les initiatives de développement socioéconomique dans des quartiers défavorisés en Europe, en partenariat avec des éducateurs de prévention spécialisée afin de valoriser leurs pratiques et de favoriser la participation des usagers. Les éléments conceptuels construits m'ont permis de proposer des éléments de formation à la disposition des travailleurs sociaux notamment sur le travail en partenariat et en réseau, la participation de l'usager, les dispositifs d'inclusion et une vision internationale. La sociologie me permet également de proposer des outils formatifs concernant le diagnostic territorial, la famille, l'urbain, l'inclusion, le sens pratique, la dynamique de groupe, la déviance, etc.

- Ethique de conviction : je souhaite partager ma connaissance avec des professionnels pour valoriser les pratiques respectueuses des personnes les plus vulnérables et les accompagner dans ce processus de formation difficile. Je partage le projet pédagogique de mon centre de formation et la transmission/valorisation/partage du savoir avec les formateurs (qui souhaitent échanger) et les professionnels me passionnent.

- FORMATEUR PERMANENT 3 –

- F FR 3 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|-----------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Formateur | H | 43 | 8 | 8 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

Mon parcours dans le social naît à partir de mon statut social. Étant fils d'ouvriers dans un contexte défavorisé, j'étais tout de suite dans la militance et la vie associative. Après différentes activités associatives, quinze ans de travail en tant qu'éducateur et un parcours d'étude riche et varié (diplôme d'éducateur et plusieurs masters), j'ai d'abord commencé à être intervenant dans le parcours de formation (sur différents aspects qui vont de la méthodologie de la recherche à l'analyse des pratiques) et après je suis devenu formateur stable.

Pour moi est très important d'intervenir dans le processus de formation car, même si je ne suis plus acteur de terrain, je souhaite participer fortement à la professionnalisation d'intervenants qui puissent réellement accompagner les personnes en difficultés sociale et sanitaire. Il me plaît de penser que j'ai transposé ma militance et ma passion dans le cadre de la formation.

- FORMATEUR PERMANENT 4 –

- F FR 4 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|-----------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Formateur | F | 38 | 6 | 6 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenus formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisée et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

J'ai commencé à intervenir en qualité de formatrice vacataire sur un cours magistral en remplacement en urgence d'un intervenant. C'était un cours de psychologie clinique, et je connaissais l'intervenant qui m'a demandé de le remplacer. L'intervention est bien passée auprès des étudiants et la formatrice permanente, responsable de l'action de formation, m'a alors demandé d'autres interventions. Au bout de deux ans de vacations, un poste s'est libéré sur le département Education spécialisée et le responsable de la pédagogie m'a proposé de déposer ma candidature. J'ai ainsi été recruté sur un poste de formatrice permanente sur le département Education Spécialisée.

Psychologue clinicienne de formation, il a toujours été important pour moi d'intervenir dans la formation des professionnels de terrain afin de transmettre une compréhension et une connaissance des fonctionnements psychiques. La transmission est pour moi une démarche éthique qui m'a été inculqué par mon environnement familial. Penser l'appropriation des connaissances fut une seconde étape dans l'apprentissage de ce métier de formateur.

- FORMATEUR PERMANENT 5 -

- F FR 5 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|-----------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Formateur | H | 44 | 8 | 8 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

Après une expérience relativement importante dans le cadre de la formation continue auprès des travailleurs sociaux, j'ai souhaité me positionner au niveau de la formation initiale. Il me semblait fondamental de faire le lien entre les exigences des praticiens en institution et les futurs travailleurs dans le secteur du médico-social.

De ce fait, il me paraît important d'y participer au regard de la réalité du terrain rencontrée dans le cadre de la formation continue. En effet, diplôme en Droit et formateur, je m'efforce d'informer les futurs travailleurs sociaux que le cadre juridique est un incontournable dans leurs pratiques. Celles-ci sont encadrées par une réglementation en constante évolution.



- FORMATEUR PERMANENT 6 -

- F FR 6 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|-----------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Formateur | F | 57 | 21 | 21 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi est important pour vous d'y participer.

J'étais éducatrice spécialisée en circonscription d'action sanitaire et sociale et travaillais étroitement avec les assistants sociaux. Ayant effectué ma formation au sein d'un institut prônant la transversalité entre tous les acteurs sociaux je me suis vite rendu compte que ce n'était pas le cas dans les Alpes maritimes où les identités professionnelles étaient très cloisonnées. J'ai repris des études en fac de psycho et j'ai obtenu un DU en systémie. J'ai alors postulé (1993) pour un poste de formateur avec l'intention de défendre les valeurs de transversalité entre les filières. J'ai donc proposé un module transversal en psychologie sociale, en théâtre interactif et enfin en "sexualité, discours, usage".

Je pense sincèrement qu'il faut continuer dans ce sens afin de partager et mutualiser les compétences même si cela demande un gros travail au niveau de l'organisation. Je suis convaincue que les échanges sont primordiaux pour le travail social...on ne dit on pas du dialogue naît la lumière?

- FORMATEUR PERMANENT 7 -

- F FR 7 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|-----------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Formateur | F | 52 | 12 | 12 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenus formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisée et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

Après un parcours (10 ans) en tant qu'éducatrice spécialisée dans un Institut de rééducation psychothérapeutique, j'ai suivi la formation de cadre intermédiaire et exercé en tant que chef de service durant 5 ans dans un Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique.

J'ai alors postulé sur un poste de formatrice à compte tenu dans un premier temps de ce que j'estimais posséder en terme de "savoir faire". Je pensais mobiliser mes compétences et pouvoir les transmettre au sein de la formation à partir de mon expérience "de terrain". En fait, je projetais, au départ, de partager et mettre en lien ma pratique professionnelle avec différents aspects de la théorie dont ma posture était constituée. Je crois que mon projet était essentiellement celui de la transmission, de la construction d'un savoir me paraissant comme fondements au métier de l'éducation spécialisée. Aujourd'hui encore je considère le lien de la pratique avec une dynamique de conceptualisation quasi incontournable et définit l'exercice de ma fonction dans une réflexion et analyse de cette alternance là.

**Annexe n.11 - Protocole de recherche n.2 –
Échantillon français : formateurs occasionnels**



- FORMATEUR OCCASIONNEL 1 –

- P FR 1 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|---------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionnel | H | 46 | 7 | 3 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

Après avoir été nommé, à plusieurs reprises, responsable du suivi de stage de nombreux étudiants au sein de mon institution et trouvé ces différentes expériences enrichissantes, j'ai décidé de passer la formation de Maître d'apprentissage. Après l'obtention du diplôme en Juin 2011, je me suis laissé convaincre en discutant avec l'équipe des formateurs de participer à mon tour à la formation des futurs éducateurs spécialisés en qualité d'intervenant. Les différentes expériences vécues depuis mon premier suivi de stagiaire m'ont conduit à me diriger naturellement vers cette voie et d'en tirer toujours autant de bénéfices d'un point de vue professionnel.

L'idée de pouvoir partager son expérience professionnelle avec des étudiants et échanger avec eux m'a beaucoup apporté. Cela m'a permis de prendre de la distance sur ma propre pratique et m'oblige à me questionner en permanence. L'intervention conjuguée entre formateurs et professionnels de terrain dans le processus de formation des éducateurs spécialisés permet à chaque étudiant de mieux comprendre le sens et l'importance de l'articulation théorie/pratique dans nos métiers.

- FORMATEUR OCCASIONNEL 2 -

- P FR 2 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|---------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionnel | H | 44 | 10 | 7 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

Ancien étudiant, j'ai exercé dans des fonctions multiples d'éducateur et de directeur d'établissement social dans le domaine éducatif, de l'insertion à la politique de la ville. Mes expériences professionnelles ont été un atout que j'ai souhaité mettre au profit des étudiants. Sous la responsabilité des formateurs permanents, je donne des cours sur la filière sociale, éducative et de cadres.

Mon engagement dans la formation me permet de faire profiter les étudiants sur le lien théorie mais surtout pratique, élément indispensable pour la conceptualisation. Cela me permet également de garder le lien avec les étudiants et d'approfondir mes compétences et d'ajuster mes interventions pédagogiques, élément riche pour moi mais surtout bénéfique au futurs professionnels, qui seront confrontés après la formation et l'obtention de leur diplôme, à la réalité du monde en « entreprise » et en situation pratique.

- FORMATEUR OCCASIONNEL 3 -

- P FR 3 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|---------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionnel | H | 38 | 10 | 10 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

J'ai commencé à intervenir en tant que vacataire sur les jurys (écrits et oral) des sélections d'entrée en formation éducative (Moniteur-éducateurs et éducateur spécialisé). C'est un collègue de travail qui m'a parlé de cette possibilité. Dans un premier temps, je n'ai pas souhaité m'investir plus dans la formation, d'autant que j'ai moyennement apprécié de ne pas avoir eu de réponse suite à ma candidature annuelle pour prendre part aux jurys après trois ans de collaboration. Le même collègue qui m'avait mis en lien avec l'Institut, devenu formateur, m'a un jour contacté pour corriger des écrits d'un domaine de formation (DF3). Cette demande a été le point de départ d'un investissement grandissant en direction de la formation. Je voyais un intérêt à faire part de mon expérience et de mon regard sur le métier dans un domaine de compétence.

Suite à une formation supérieur que j'ai moi-même suivi, un autre formateur responsable d'un domaine de formation m'a proposé d'intervenir. Il avait apprécié un de mes écrits. J'ai donc élargi mon champ d'intervention à un autre domaine de compétence ce qui m'a entre autre permis d'avoir une vision plus large sur la formation dispensée. Dès lors, quand mon ex collègue m'a demandé de prendre part à un groupe de formateur occasionnel pour réfléchir sur des aspects pédagogique dans DF3, c'est logiquement que j'ai répondu favorablement. Je regrette aujourd'hui de n'avoir pu m'y investir qu'une année du fait de ma nouvelle activité professionnelle. Ce groupe de formateur occasionnel permettait un regard croisé sur le métier d'éducateur et la formation entre professionnels et issus de secteurs différents et évitait ainsi de n'avoir un regard que sous le prisme du champ dans lequel je travail comme éducateur.

- FORMATEUR OCCASIONNEL 4 –

- P FR 4 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|-----------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionnel 4 | F | 55 | 15 | 9 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

Après une quinzaine d'année d'expérience dans le domaine de l'Education Spécialisée, il me paraissait important de pouvoir transmettre mon « savoir-faire » aux étudiants en formation. Alors que ce qui me semblait être mon domaine de prédilection, c'est à dire le parcours du délinquant et la prise en charge des mineurs dans le cadre de l'assistance éducative, à l'heure actuelle je me retrouve à dispenser des cours sur l'analyse systémique et l'accompagnement des familles. Mon intervention auprès des étudiants s'avère donc être diversifiée, mais toujours en lien avec ma pratique professionnelle. Etre formateur c'est continuer à faire du lien entre la théorie et la pratique et participer à l'évolution du métier.



- FORMATEUR OCCASIONNEL 5 -

- P FR 5 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|---------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionnel | F | 41 | 9 | 4 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

Etant éducatrice spécialisée de formation, je trouvais intéressant voire primordiale de demeurer sur une dynamique théorique, afin de bénéficier de moments hors de terrain. L'aspect de la transmission du savoir, de l'expérience concrète, me paraissent aussi très importantes et me semblent aujourd'hui nécessaires. Le lien théorie/pratique pour les étudiants me semble être indispensable pour la formation qui n'en est que plus riche.



- FORMATEUR OCCASIONNEL 6 -

- P FR 6 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|---------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionnel | F | 38 | 9 | 9 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

J'ai commencé par faire des sélections d'éducateurs spécialisés pour entrer en formation, lors de ces entretiens j'ai sympathisé avec des formateurs qui m'ont proposé d'intervenir en tant que vacataire. J'ai donc commencé par les AMP, puis TISF, puis ME et ES.

Je trouve ces interventions très enrichissantes et de participer aux divers formations me permette d'être plus efficace car je prends les aspects positifs et négatifs rencontrés dans chaque section pour m'en saisir dans d'autres sections. Toutes ces expériences sont complémentaires surtout que je pars en bas de la chaîne avec les AMP jusqu'au ES. Pour ma part, je suis pluridisciplinaire et donc je pense pouvoir apporter un autre regard sur le métier d'éducateur.

- FORMATEUR OCCASIONNEL 7 -

- P FR 7 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|---------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionnel | F | 56 | 22 | 15 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

C'est tout d'abord transmettre un métier et ses valeurs qui m'a poussé à accompagner des stagiaires sur le terrain. C'est dans ce cadre que j'ai participé à des réunions d'information sur la formation en travail social. Le travail de réflexion concernant l'adéquation entre la théorie et la pratique m'interpelle particulièrement. Le meilleur moyen de participer à ce maillage était de répondre positivement à la proposition de l'école. Dans un esprit de partage des connaissances, de réflexion sur la pratique professionnelle. Il s'agit de transmettre un savoir allié à des connaissances pratiques, techniques, pédagogiques. Apprendre à réfléchir, à se construire une identité professionnelle.

Préparer de jeunes étudiants à se forger une identité professionnelle : apprendre à imbriquer théorie et pratique quelque soit le lieu d'apprentissage : théorique ou de terrain. D'autre part, d'un point de vue personnel, l'accompagnement de jeune professionnel me demande de rester constamment en alerte, de me remettre en question sur mes propres pratiques.



- FORMATEUR OCCASIONNEL 8 -
- P FR 8 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|---------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionnel | F | 45 | 11 | 11 | France |

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

Lorsque j'ai passé ma formation d'éducatrice, j'étais déjà monitrice-éducatrice et j'étais donc référente sur le terrain des stagiaires moniteurs-éducateurs. Je connaissais l'équipe de formateurs. Après mon diplôme, plusieurs formateurs m'ont sollicité, car il y avait peu de professionnels du secteur du handicap qui intervenaient auprès des étudiants. J'ai tout de suite accepté, car il me semble très important de pouvoir rester dans une démarche intellectuelle et de pouvoir continuer à partager sa réflexion avec les formateurs qui nous permettent de nous tenir informés des derniers ouvrages, courants, conférences, etc. Pour les étudiants, ma grande expérience me permet de comprendre les problématiques rencontrées et de les accompagner dans leur engagement. Ce lien théorie-pratique est donc primordial pour tous : étudiants, formateurs et praticiens de terrain.



- FORMATEUR OCCASIONNEL 9 -

- P FR 9 -

| Profil | Sexe | âge | Ancienneté dans le métier | Ancienneté dans le poste | Pays |
|---------------|------|-----|---------------------------|--------------------------|--------|
| Professionnel | F | 56 | 25 | 25 | France |

Pseudonyme (facultatif) :

Racontez en 10-15 lignes maximum comment vous êtes devenu formateur (ou intervenant) dans la formation d'éducateurs spécialisés et pourquoi il est important pour vous d'y participer.

Mon parcours personnel et professionnel a toujours été enrichi par de multiples expériences. Tour à tour, assistante de français en Italie, guide interprète de Paris et dans le monde, puis formatrice dans une Association Nationale. Je me suis toujours située dans une forme d'accompagnement et de transmissions. Á la suite de mon « entre dans le champ du social », j'ai suivi une formation d'éducatrice spécialisée en cors d'emploi en 1997. Il m'a semblé bien vite évident que ma pratique de terrain en tant qu'éducatrice devait s'enrichir d'autres apports théoriques afin de pouvoir jongler entre la pratique et la théorie dans un souci permanent de ne pas risquer de « m'essouffler » sur le terrain... Dans cette alternance, en tant que formatrice vacataire, j'ai pu ainsi mettre mes compétences personnelles et professionnelles au service d'une transmission pour les étudiants en formation dans le champ du social. En plus l'intérêt de travailler et d'échanger avec une équipe pédagogique. En intervenant auprès des différentes filières de l'institut, j'ai pu ainsi faire ressortir l'essence même d'un métier, complexe mais combien enrichissant.

Il est important pour moi de participer à la formation des futurs professionnels car il en résulte un enrichissement réciproque. Exposer des situations de terrain aux étudiants, c'est déjà leur faire part d'une réalité à laquelle ils seront confrontés après l'obtention de leur diplôme. Tenter de transmettre des valeurs telles que le respect, l'humilité et tant d'autres est pour moi fondamental car nous travaillons dans un secteur en mouvement et en profonde transformation. Il me semble aussi que c'est, de fait, un acte de militantisme dans lequel j'ai toujours été engagée, tout au long de mon parcours de vie.



UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR

ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres

LABORATOIRE : InterDidactique, Didactiques des Disciplines et des Langues



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

THÈSE DE DOCTORAT / TESI DI DOTTORATO

Pour obtenir le grade de / Per ottenere il grado di

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
Champ disciplinaire : Sciences de l'Éducation

DOTTORE DELL'UNIVERSITÀ DI TORINO
Campo disciplinare : Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione

Présentée et soutenue publiquement par / Presentata e sostenuta pubblicamente da

Luciano ROMANO

Le 27 octobre 2017

TITRE

Transférabilité des savoirs et des compétences dans la formation et la mobilité professionnelle des éducateurs spécialisés dans l'espace européen. Étude comparative entre l'Italie et la France.

ANNEXES

TOME II

De la transférabilité des savoirs d'action

JURY

Thierry PIOT, Professeur des universités, Université de Caen, Président de Jury

Georges SCHADRON, Professeur des universités, Université Côte d'Azur, membre du jury

Barbara BRUSCHI, Università di Torino, membre du jury

Antonella LOTTI, Università di Genova, rapporteur

Nicole BIAGIOLI, Professeur des universités, Université Côte d'Azur, directeur de thèse

Paolo BIANCHINI, Università di Torino, co-directeur de thèse

TABLE DES ANNEXES

Annexe n.1 - Tableau synoptique des protocoles de recherche : *regard herméneutique sur la question de la transférabilité des savoirs et des savoirs d'action et sur l'analyse du discours professionnel*- 1 -

TOME I – De la transférabilité des savoirs –

Annexe n.2 - Protocole de recherche n.1 - *Questionnaire d'enquête sur la représentation du métier*. Présentation du questionnaire utilisé (français et italien)- 4 -

Annexe n.3 - Protocole de recherche n.1 - *Échantillon italien : étudiants en première année de formation*.....- 9 -

Annexe n.4 - Protocole de recherche n.1 - *Échantillon italien : étudiants en troisième année de formation*.....- 61 -

Annexe n.5 - Protocole de recherche n.1 - *Échantillon français : étudiants en première année de formation*.....- 112 -

Annexe n.6 - Protocole de recherche n.1 - *Échantillon français : étudiants en troisième année de formation*.....- 162 -

Annexe n.7 - Protocole de recherche n.2 - *Le rôle du formateur dans le processus de professionnalisation*. Présentation de la grille utilisée (française et italienne) - 215 -

Annexe n.8 - Protocole de recherche n.2 - *Échantillon italien : formateurs permanents ..* - 217-

Annexe n.9 - Protocole de recherche n.2 - *Échantillon italien : formateurs occasionnels*- 221 -

Annexe n.10 - Protocole de recherche n.2 - *Échantillon français : formateurs permanents*- 228 -

Annexe n.11 - Protocole de recherche n.2 - *Échantillon français : formateurs occasionnels*.....- 235 -

TOME II – De la transférabilité des savoirs d’action –

- Annexe n.12 - Protocole de recherche n.3 - *Observation comparée des pratiques éducatives : les réunions d’équipe* françaises (centre d’accueil de jour et foyer d’accueil) - 245 -
- Annexe n.13 - Protocole de recherche n.3 - *Observation comparée des pratiques éducatives : les réunions d’équipe* italiennes (centre d’accueil de jour et foyer d’accueil) - 253 -
- Annexe n.14 - Protocole de recherche n.4 - *Observation comparée des pratiques éducatives : journées d’observation participante* en centre d’accueil de jour français - 263 -
- Annexe n.15 - Protocole de recherche n.4 - *Observation comparée des pratiques éducatives : journées d’observation participante* en foyer d’accueil français - 275 -
- Annexe n.16 - Protocole de recherche n.4 - *Observation comparée des pratiques éducatives : journées d’observation participante* en centre d’accueil de jour italien..... - 291 -
- Annexe n.17 - Protocole de recherche n.4 - *Observation comparée des pratiques éducatives : journées d’observation participante* en foyer d’accueil italien - 299 -
- Annexe n.18 - Protocole de recherche n.5 - *Entretien post-activité éducative* : présentation de la grille utilisée (française et italienne) - 313 -
- Annexe n.19 - Protocole de recherche n.5 - *Entretien post-activité éducative* en centre d’accueil de jour français - 315 -
- Annexe n.20 - Protocole de recherche n.5 - *Entretien post-activité éducative* en foyer d’accueil français - 323 -
- Annexe n.21 - Protocole de recherche n.5 - *Entretien post-activité éducative* en centre d’accueil de jour italien - 330 -
- Annexe n.22 - Protocole de recherche n.5 - *Entretien post-activité éducative* en foyer d’accueil italien - 336 -
- Annexe n.23 - Protocole de recherche n.6 - *Entretien d’enquête sur la représentation du métier* : présentation de la grille d’entretien utilisée (française et italienne) - 342 -

| | |
|--|-------|
| Annexe n.24 - Protocole de recherche n.6 - <i>Entretien d'enquête sur la représentation du métier</i> en centre d'accueil de jour français | 346 - |
| Annexe n.25 - Protocole de recherche n.6 - <i>Entretien d'enquête sur la représentation du métier</i> en foyer d'accueil français | 352 - |
| Annexe n.26 - Protocole de recherche n.6 - <i>Entretien d'enquête sur la représentation du métier</i> en centre d'accueil de jour italien | 358 - |
| Annexe n.27 - Protocole de recherche n.6 - <i>Entretien d'enquête sur la représentation du métier</i> en foyer d'accueil italien | 363 - |
| Annexe n.28 - Protocole de recherche n.7 - <i>Entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle: présentation des grilles méthodologique</i> | 368 - |
| Annexe n.29 - Protocole de recherche n.7 - <i>Entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle: pratiques éducatives et pathologies des usagers</i> | 372 - |
| Annexe n.30 - Protocole de recherche n.7 - <i>Entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle: pratiques éducatives entre individu et collectif</i> | 380 - |
| Annexe n.31 - Protocole de recherche n.7 - <i>Entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle: pratiques éducatives en institution et à l'extérieur</i> | 388 - |
| Annexe n.32 - Protocole de recherche n.7 - <i>Entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle: pratiques éducatives entre imprévu et inattendu</i> | 393 - |
| Annexe n.33 - Protocole de recherche n.8 - <i>Production discursive collective : débat et prise de décision</i> | 401 - |
| Annexe n.34 - Protocole de recherche n.8 - <i>Production discursive individualisé: production discursive individualisé et collective. Présentation des grilles méthodologiques</i> | 425 - |
| Annexe n.35 - Protocole de recherche n.8 - <i>Production discursive individualisé: production discursive individualisé et collective. Présentation des résultats</i> | 426 - |
| Annexe n.36 – Film-support des <i>entretiens post-activité éducative</i> pour l'entretien collectif croisé d'autoconfrontation professionnelle | 431 – |

Annexe n.12 – Protocole de recherche n.3 –

OBSERVATION REUNION D'EQUIPE CENTRE D'ACCUEIL DE JOUR

(code : CAJ FR)

2 décembre 2014 de 8h à 9h30

Informations générales

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|------------|------|-----|---------------------|-------------------|----------------------|
| EP1 CAJ FR | F | 41 | Éducateur | 11 | 9 |
| EP2 CAJ FR | F | 45 | Éducateur | 8 | 6 |
| IC | F | 44 | Responsable | 5 | 5 |
| MC | F | 44 | Psychologue | 12 | 8 |
| MF | F | 47 | Directrice | 23 | 2 |
| TMC | F | 43 | Animateur | 17 | 14 |
| BC | F | 43 | Secrétaire | 6 | 3 |
| GJM | M | 47 | Éducateur | 25 | 20 |
| PM | M | 40 | Éducateur sportif | 17 | 5 |
| KL | F | 36 | Éducateur sportif | 13 | 7 |
| BE | F | 24 | Stagiaire éducateur | 0 | 0 |

Étaient présents¹ : 1 responsable de service, 1 animatrice, 1 secrétaire, 2 éducateurs sportifs, 3 éducateurs spécialisés, 1 stagiaire ES, 1 psychologue, 1 directrice.

La réunion est ouverte par la responsable du service, qui distribue des documents. La directrice est exceptionnellement présente. La disposition dans la salle est "typique" : les cadres en bout de table et l'équipe autour. Le chef de service énonce l'ordre du jour ainsi que le temps à disposition (1h) pour débattre d'un ordre du jour riche. Une éducatrice est absente et IC le notifie à l'équipe. Un éducateur est en retard, l'équipe décide de démarrer la réunion quand même. Le premier point est organisationnel. EP1 CAJ FR prend la parole pour présenter un point problématique sur l'organisation des horaires. MF, la directrice, ne prend pas la parole et elle choisit d'être en position d'observation. Il y a une disposition dans l'espace où il y a de la distance entre l'équipe et les cadres. Les plannings de travail sont repris par responsable. Entre temps, la dernière éducatrice arrive à 8h10. IC réfléchit en direct sur l'organisation. Il faut huit éducateurs sur les permanences de l'après-midi après 16h30. La responsable demande de se positionner sur les créneaux horaires en demandant de se positionner librement. Il n'y a pas beaucoup d'adhésion, mais dans un deuxième temps, progressivement, les professionnels prennent la parole et se positionnent sur la grille horaire. La directrice ne parle toujours pas. « Sur une journée ça coince » dit alors IC. Elle propose à un éducateur de se positionner, mais l'éducateur refuse gentiment, mais fermement. La responsable n'insiste pas, mais elle souligne que les personnes se sont proposées de manière inégale: certaines deux fois, certaines pas de tout. Chacun parle des enfants et des contraintes d'ordre personnelles. Le chef de service décide alors d'arrêter la discussion en disant « on ne va pas perdre de temps, je verrai ». La discussion se réactive, car l'équipe sent que c'est mieux d'en parler maintenant plutôt que de laisser la responsable décider. Finalement, une solution est trouvée. Du coup, tout le monde est d'accord.

¹ Par souci d'anonymat, tous les prénoms ont été changés.

Sous l'aspect de la communication, je remarque que certaines personnes se tutoient (surtout le groupes de paires), certains tutoient la responsable de service, d'autres la vouvoient. Il n'y a que la secrétaire qui prend des notes. GJM pose une question sur certains retard des familles à la sortie. IC répond de manière précise autour de ce sujet. La discussion est encore centré autour de la permanence entre 16h-16h30. Pour rassurer l'équipe, une méthode est choisie par la responsable : deux personnes sont désignées pour couvrir les horaires, mais une seule reste concrètement. Plus les réponses sont rassurantes, plus les professionnels se positionnent volontairement sans être « poussée à le faire ». Par contre, je vois bien que il y a une tension entre la demande institutionnelle et la nécessité de ce nouveau horaires qui basculent l'organisation personnelle de chacun. Les questions personnelles sont à vif. « C'est parfait » conclue IC, « la question est réglée ».

Un deuxième point de l'ordre du jour est évoqué ; EP2 CAJ FR prend la parole sur la situation d'un usager, que nous appellerons CHARLES. Il a de problèmes gastriques et d'énurésie. L'éducatrice référent relate la situation aux autres professionnels. Tous les regards sont tournés vers elle. Le neurologue a été vu, un bilan médical est restitué à l'équipe (le psychiatre a modifié le traitement de CHARLES). KL demande pourquoi le psychiatre a choisit ce produit. Il affirme que « ce produit, en Suisse, est illégal et lié à la toxicomanie ». EP2 CAJ FR répond que c'est le psychiatre a fait ce bilan, elle n'a pas plus d'informations à donner. En termes de communication, j'observe que la restitution des situations est CHARLES, fluide. Le débit de parole entre les professionnels est élevé. Moi je suis à côté de la table de réunion côté cadres. L'équipe ne semble pas « me voir » et les dynamiques semblent plutôt naturelles.

Pendant la discussion entre les professionnels, IC et MF, la directrice hochent la tête pour approuver les uns et les autres. Par la suite, PM prend la parole pour signaler que CHARLES est tombé amoureux de PIERRETTE, mais ce sentiment n'est pas partagé. IC reprend la parole pour compléter l'analyse avec la perception des parents. Selon elle, ils ont surestimé les capacités de CHARLES. IC propose de les accompagner à la prise en charge de CHARLES. Par la suite, IC fait référence au projet personnalisé de CHARLES. L'objectif est de soutenir les parents dans l'accompagnement éducatif. Elle dit avoir plusieurs fois « harcelé » les parents (elle spécifie « sur le plan administratif »). S'installe alors un échange entre KL et IC. Un certain désaccord apparait. La directrice demande l'âge de la résidente. La directrice n'intervient pas directement dans le débat entre KL et IC. Je remarque l'analyse médicale de CHARLES a pris 2/3 du temps de discussion. L'analyse éducative le restant, c'est-à-dire 1/3 du temps. IC propose à KL de « piloter le travail avec la famille ». Ce deuxième point est achevé. Le troisième point concerne le Bilan de stage d'un usager (JEAN) avant d'intégrer le CAJ. TMC attire l'attention sur les attitudes peu conciliantes de JEAN. IC demande si JEAN connaît quelqu'un dans la structure. La réponse n'est pas unanime. Il habite à côté de certains usagers. C'est qu'est clair, c'est que JEAN veut aller dans une autre structure. C'est pour cela qu'il a vu IC, deux fois. EP2 CAJ FR pose une ne demande sur son régime alimentaire. La maman dit IC, « avait attiré l'attention sur la boulimie de JEAN, en lien avec son traitement ». Les professionnels n'avaient pas observé cela. IC demande alors quel est le retour de l'équipe concernant l'observation de l'équipe sur la participation de JEAN aux activités. MC dit que JEAN n'a aucun intérêt pour le travail. Il adore chanter. Cela dit, l'équipe est d'accord sur le passage de JEAN en CAJ.

Pour officialiser cela, il est prévu une rencontre avec la famille avant Noël. IC demande à l'équipe d'organiser et coordonner cette rencontre. Je remarque que le café est au milieu de la table, tout le monde peut se servir, personne ne propose le café aux autres. Quatrième point à l'ordre du jour : l'activité piscine. KL, éducatrice sportive, demande à participer (observation : le groupe d'usagers qui fait l'activité est composé que de garçons). La responsable souligne que l'activité piscine ne peut être gérée que par les éducateurs hommes de l'équipe (en claire minorité numérique, 2 sur 11 présents). ES1 CAJ FR souligne l'importance sur la prochaine embauche : il faudra absolument recruter un homme. Une réflexion commence à ce sujet. 5-6 usagers composent ce groupe piscine. Pendant la discussion, IC se lève et sort de la salle. La directrice, toujours présente, ne prends pas la parole. L'équipe parle et rigole tranquillement. IC revient avec les plannings des activités hebdomadaires. L'équipe demande si il y a la possibilité de mutualiser les activités avec une structure similaire (IC est la responsable des deux structures). La IC, propose de fixer un nouveau créneau pour cette activité : le mercredi plutôt que le vendredi. Un

rééquilibrage des activités est envisagé pour « libérer » un des deux garçons de l'équipe. IC demande si c'est possible. PM et KL, les deux éducateurs sportifs maîtrisent ce sujet. TMC fait une analyse et son discours est approuvé par l'équipe. IC reprend et reformule les différents points de vue et demande aux intéressés ce qu'ils en pensent. Les activités physiques sont bien centrées sur les éducateurs sportifs. Les deux professionnels décident que « On fait un essai comme ça, mais on fera un bilan dans deux mois ». La responsable est d'accord. Elle notifie la décision. La discussion est plutôt sur une forme sereine.

GJM relate une situation « drôle » vécu avec ALAIN, un usager. Sa situation est le prochain point de l'ordre du jour. Le programme hebdomadaire d'ALAIN est repris jour par jour et activité par activité. ALAIN est jeune, il est envisagé par l'équipe de changer son programme des activités. Je remarque que après chaque observation, la IC conclue avec un « ça marche ». Les activités de chaque usager suscitent une discussion de toute l'équipe. La psychologue, prend la parole pour compléter le profil d'ALAIN. Elle affirme que « c'est une période d'adaptation, délicat pour Alain ». ES2 CAJ FR affirme qu'Alain aime le foot. IC souligne que son emploi du temps semble plutôt être équilibré. A partir des activités proposées, elle conclut que ALAIN a une prise en charge adaptée. IC confond le poids d'Alain (94kg) ; l'équipe lui dit qu'elle confond avec un autre usager. Le planning des activités est donc planifié. Ce point est achevé. ALAIN est trois fois par semaine avec le même éducateur (EP2 CAJ FR). La IC souligne cela, sans ajouter d'autres commentaires. Le point est arrêté.

La responsable souligne qu'il reste 10 minutes : « on va essayer d'être efficaces » dit-elle. Elle introduit alors les sujets de la deuxième partie de la réunion, notamment l'évaluation externe. Rapidement, la discussion se tourne vers le récupération du temps de travail des professionnels. EP1 CAJ FR, entre autres déléguée du personnel, reprend ce sujet de manière générale pour souligner des questions de disparité de traitement « La règle énoncée » souligne « est que les RTT sont possibles si acquis ». GJM veut une semaine de vacances en février (l'équipe rigole pour souligner cela) et elle demande des récupérations. Une contradiction technique est relevée par le EP1 CAJ FR : poser des RTT prévisionnels n'a pas de sens. La tension monte. La responsable demande à prendre la parole mais EP1 CAJ FR continue son exposé. « je vous ai laissé parler, maintenant je peux continuer ? » dit-elle. La directrice n'intervient pas. Une règle est posée pour tous les services de l'association. Règle qui n'est pas connue par tout le monde. IC complète le cadre de l'information. Elle évoque un principe communicationnel : je pose un plan théorique et après l'équipe corrige.

EP1 CAJ FR rappelle que le plan théorique ne prévoit pas les RTT. Un rappel des mêmes règles pour tous. La discussion est autour de la règle mais pas autour de la personne concernée. C'est là la question du cadre général et du réel de l'activité. La discussion est précise. Deux leaders s'imposent. La responsable garde le cadre, EP1 CAJ FR non. La personne concernée (GJM) reprend la parole et appuie les revendications de l'équipe. Le EP1 CAJ FR reprécise la question du collectif. MC, la psychologue, intervient pour recadrer. La directrice intervient. Elle rappelle aussi qu'elle a rencontré d'autres collègues et elle présente d'autres fonctionnements. IC demande des informations complémentaires pour mieux comprendre la question mais EP1 CAJ FR ne donne pas d'information à ce sujet. Elle est rouge sur le visage, signe d'émotions fortes. La directrice intervient. La discussion est fermée, mais il n'y a pas de conflit clairement identifié. IC rappelle que la structure doit être ouverte 215 jours par an. Donc sept semaines de fermeture. La gestion des vacances des salariés est au centre du débat. EP2 CAJ FR demande une exception. Bizarrement, la psychologue (MC) répond à la place de la responsable. EP2 CAJ FR, gentiment, remet à « sa place » le psychologue. La responsable rappelle qu'elle répond sur des demandes précises et singulières. La psychologue veut prendre la parole, EP1 CAJ FR continue et après avoir terminé dit « voilà, c'est à toi maintenant ». La psychologue remercie et expose une grille de lecture qui manifestement ne convient pas à l'équipe. Il y a une forte opposition.

MC rappelle le cadre légal de l'hôpital. En complément, IC rappelle la loi sur les RTT et le temps de travail (lissage sur le temps de 35h/semaine). La RTT compense sur le temps de travail. Cela dit, il y a une tolérance et une souplesse. La réunion qui devait s'arrêter à 9h00 continue à 9h10. Les sujets d'organisation et personnels sont au centre des débats. IC essaie de

repandre la main, mais EP1 CAJ FR ne « laisse pas faire ». La directrice rappelle le cadre en renvoyant au siège général. Modalités et décisions seront prises ailleurs. On revient donc aux usagers. On parle d'AGNES et son taxi. IC rappelle que le choix de ce service était décidé par l'équipe. Elle demande si l'équipe valide encore ce choix. Personne ne parle. L'ambiance est tendue. IC souligne cela en disant « pas tous en même temps ». Personne ne rigole, mais la discussion est lancée. « Alors » dit la IC, « qu'est-ce qu'on propose à AGNES ? ». Une décision est EP2 CAJ FR dit « ok mais concrètement ça veut dire quoi ? ». Il est 9h20. La IC dit « j'appellerai la famille et je vous ferai un retour ». Sur AGNES KL s'avance sur une proposition qui ne colle pas avec le diagnostic de l'équipe (question de l'autonomie). Une évaluation est donc proposée à moyen terme.

« Autres choses à voir ? » dit IC. Le sujet de la sortie du soir (demain, au stade) se pose. Les familles sont un peu inquiètes. La responsable souligne l'importance de rassurer les familles. La réunion se termine tranquillement. EP2 CAJ FR demande de continuer sur VINCENT, un usager qui pose problème en atelier cuisine. L'éducatrice a du mal à savoir comment se positionner et elle demande de l'aide à l'équipe. Les professionnels se mobilisent pour aider à réfléchir. Il faut se demander si l'activité a du sens pour VINCENT lui-même et quel sens pour son projet individuel. L'activité se passait bien l'année dernière. Pour Elle propose de faire une évaluation successive. « Je suis expéditive mais on est en retard » conclue IC. La réunion est close.

OBSERVATION REUNION D'EQUIPE CENTRE FOYER D'ACCUEIL

(code : FA FR)

22 janvier 2015 de 13h à 17 h

Informations générales

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|-----------|------|-----|---------------------|-------------------|----------------------|
| EP1 FA FR | M | 60 | Éducateur | 40 | 7 |
| EP2 FA FR | F | 41 | Éducateur | 12 | 2 |
| JY | M | 36 | Éducateur | 18 | 7 |
| XD | F | 52 | Éducateur | 20 | 7 |
| LH | F | 33 | Éducateur | 16 | 3 semaines |
| KL | F | 48 | Moniteur-Éducateur | 13 | 4 |
| QS | F | 44 | Moniteur-Éducateur | 3 | 1 |
| JH | F | 31 | Moniteur-Éducateur | 12 | 4 |
| HJ | F | 27 | Apprenti-Éducateur | 0 | 2 |
| YT | F | 28 | Stagiaire monitrice | 0 | 2 mois |
| MX | F | 50 | Psychologue | 28 | 7 |
| WX | F | 55 | Responsable | 10 | 7 |

Présents² : un responsable, une psychologue, un stagiaire, 5 éducateurs (3 femmes et 2 hommes), 3 moniteurs-éducateurs (3 femmes), un apprenti éducateur. La salle est petite et la configuration est « classique » : WX, la responsable, en début de table et les professionnels autour. L'ambiance est conviviale, un café est servi avant le début de la réunion. WX rappelle les absents (deux éducateurs). Les professionnels se vouvoient entre eux. Tous les cafés ont été servis, WX me donne la parole rapidement pour me présenter. La responsable donc propose de fixer l'ordre du jour ; les professionnels listent les points (organisationnels d'abord et sur les jeunes résidents ensuite). WX propose de commencer par les usagers (elle inverse l'ordre du jour). Quatre filles sont « à l'affiche ».

Fille n.1 FANNY : WX nomme la référente de la jeune (qu'est absente ce jour là). EP1 FA FR raconte le événements : FANNY est partie en stage le matin tôt. Vers 12h00, le patron appelle pour signaler son absence sur le lieu de travail. « Après plusieurs appels sur son portables, pas de nouvelles » continue EP1 FA FR. Au téléphone l'éducateur a rassuré le responsable et il a signalé que FANNY est bien rentrée. Ce stage a duré 2h. EP1 FA FR est calme, raconte avec une certaine distance, il est le plus âgé du groupe de professionnels. Le ton de la voix est bas et calme. Elle refuse d'y retourner car le trouvait « répétitif et ennuyant ». HJ, apprenti éducateur, prend la parole et complète l'histoire. Tout le monde convient sur le fait que le stage de la jeune est en danger. Dans l'ensemble, je remarque que certains éducateurs écrivent, d'autres écoutent. Une troisième professionnelle, LH, relate le weekend très nerveux de FANNY. QS, relate la difficulté en ce moment de FANNY, qui peut avoir des attitudes provocatrices et parfois violentes. Une quatrième éducatrice. La question d'aide au repas revient, car FANNY ne veut pas aider dans les tâches quotidiennes. Elle dit « c'est aux éducateurs, c'est votre travail ». Pas de possibilités de discussion. « L'opposition de Fanny pourrait cacher de la détresse », affirme la psychologue. L'équipe semble être d'accord sur cette lecture. Le silence s'installe. EP1 FA FR précise qu'il faut séparer les contextes. Le comportement de

² Par souci d'anonymat, tous les prénoms ont été changés.

FANNY, à son avis, est lié au retour au foyer d'une autre enfant. J'observe que la circulation de la parole est uniforme. Les éducateurs relancent le débat sur plus de situations. L'âge moyen de l'équipe est relativement élevé pour ce type de structure (cf. tableau). La discussion continue autour de la situation de FANNY et de son opposition à l'adulte. Quand les personnes parlent, je remarque une réelle attention collective. Les faits sont racontés et analysés en même temps. La détresse de FANNY est au centre du débat. La responsable relance le débat après quelques secondes de silence. Elle évoque comme solution un travail protégé. La responsable explique le dispositif et insiste bien sur le fait que cela implique un changement de statut de la part de FANNY, qui doit être déclarée personne handicapée par la commission qui est en charge de ce type d'évaluation. Personne ne rebondit sur ça. La psychologue est d'accord. Faut-il lancer la procédure ? Certains sont d'accord, d'autres moins. Le cadre clinique semble prendre le dessus sur le plan éducatif. EP2 FA FR prend la parole pour refixer le cadre du stage qui est difficile : on revient à l'éducatif/psychologique et non pas au cadre clinique, qui est « repoussé ». L'analyse épuisée, l'équipe ne prend pas de décision. WX et MX sont en bout de table, en face l'une de l'autre. Mais l'axe responsable de service/psychologue semble orienter le choix de vérifier le changement de statut (personne handicapée). EP2 FA FR. WX décide d'arrêter le stage de FANNY. QS remarque que même sur des activités ludiques et plus « amusantes », FANNY ne bouge pas. Elle aime la patinoire. Un autre silence s'installe. JY prend la parole et nie avec force le côté pathologique de FANNY. La question aussi de la santé de FANNY est énoncée : très rouge, elle présente des eczémas sur le corps. Il faudra voir le médecin. WX fixe la prise de rendez-vous avec le médecin (à renforcer, selon JH, l'hygiène corporelle). Quelqu'un frappe à la porte. Une fille. WX dit « on va arriver ». LH sort et rentre aussi tôt. Pour FANNY, dit EP2 FA FR, un devis dentaire a été rédigé. WX rappelle qu'il n'y a pas de ligne budgétaire hors prise en charge SAMU. Le dépassement n'est pas donc pris en charge par le foyer, (aspect économique). Une professionnelle se lève et sort de la réunion pour répondre aux besoins de l'usager. Deuxième toc à la porte, deuxième usager. LH se lève à nouveau. WX revient sur la situation de FANNY : elle demande à qu'un éducateur fasse un point avec elle sur son projet professionnel (CAP Petite Enfance). La discussion tourne autour de ce sujet. Silence.

WX change de sujet et parle de la situation d'EMMA, jeune fille qui a beaucoup fugué. Elle est de plus en plus à la marge. La responsable demande à l'équipe de fixer un rendez-vous avec un professionnel de santé pour un bilan de santé. L'équipe est très attentive. KL continue avec la situation d'EMMA. Le sujet est autour de la communication entre elle, éducatrice d'origines arabes mais pas musulmane et la jeune, qui se revendique musulmane. Malgré cela, continue KL, EMMA veut parler de religion avec elle. KL dit n'avoir écrit ça sur le cahier car sujet sensible : de plus, le copain d'EMMA a dit qu'elle ne doit pas manger de porc. KL s'excuse auprès de l'équipe de n'avoir écrit sur le cahier de liaison. EP2 FA FR, présente son point de vue sur la situation de la jeune : EMMA sent le besoin de rester dans la famille de son copain, cette famille, elle se sent rassurée. La jeune refuse d'aller aux audiences chez le Juge des Enfants car pour elle est insupportable d'entendre que ses parents ne la veulent pas. WX fait partie de ses inquiétudes sur l'ensemble du groupe des jeunes filles. Elle est montée dans les chambres et elle raconte à l'équipe le contenu de la « confrontation » avec les jeunes filles. Il est important de souligner que la salle de réunion est située dans le sous-sol de la Villa. Sont présentes trois petites fenêtres en hauteur, qui font passer peu de lumière. L'espace est exigu par rapport au nombre de personnes. KL, en prenant de la distance, propose son analyse à l'équipe. KL a un frère qui étudie le Coran. À ce titre, KL a invité EMMA à chercher les sources afin de vérifier les dires de son copain autour de la religion. Selon MX, EMMA est en souffrance affective ; toute l'équipe est d'accord. WX demande davantage des hypothèses d'explications du profil d'EMMA : MX complète le cadre. EMMA n'aime pas qu'on parle mal de sa propre famille. JY complète l'histoire de EMMA et fait partie de l'équipe d'une relation perturbée d'EMMA avec une psychanalyste. Peut être nécessaire de relancer un suivi de cet ordre là. WX rappelle qu'il n'y a pas de budget. Si le suivi est gratuit ok, sinon le but est de trouver d'autres solutions. MX s'engage à contacter sa collègue. La question de l'argent revient systématiquement. Tout le monde est attentif et concentré sur la discussion. Après un heure de réunion, la discussion est toujours tournée autour de des situations précises vécues par les éducateurs. WX, la responsable, laisse parler d'épisodes anecdotiques. La discussion est libre et j'ai l'impression que le partage soulage d'un quotidien souvent dur. WX rappelle que le matin il y avait une réunion de cadres et que le directeur est informé de la situation de EMMA, et des ses

fugues régulières. La discussion est menée par 4-5 personnes sur 12. La majorité écoute mais sans intervenir. Je remarque que n'y pas un cahier des réunions d'équipe et, plus en général, personne qui écrit. JY fait une réflexion au niveau théorique : attention à l'assistantat et l'engagement excessif de l'équipe. Remobiliser mais pas l'assister. La responsable rebondit avec la position de la direction : le public adolescent se dégrade en ce moment car les familles sont en difficultés sociale et, surtout, économique. EP1 FA FR affirme que, selon lui, « il faut accepter d'être manipulé et de l'accepter. Au moins EMMA est là ». JY est d'accord, mais c'est un autre projet. Sa manière est directe, claire. WX réagit. La discussion s'anime un peu. EP2 FA FR dit que EMMA ne comprend pas pourquoi elle est là. Tout ça n'est pas clair pour elle ; c'est pour ça que c'est difficile de la mobiliser. QS rappelle que la mère d'EMMA est malade. D'autre part, précise encore QS, il y a des résultats positifs avec la psychologue qui la suit (même psychologue qui a suivi la sœur de EMMA). Son projet, précise WX était d'un placement prévu que pour 6 mois : nous sommes déjà à plus d'un an. EMMA cache le fait qu'elle est en foyer. Le psychologue complète pour l'énième fois avec cette fois-ci le cadre psychologique de la mère. Je remarque qu'après 1h45 de réunion, l'équipe est encore sur les situations de FANNY et d'EMMA. Par la suite, WX reprend l'ordre du jour : la situation de CLAIRE, qui vient de rentrer de fugue. EP2 FA FR présente la situation à l'équipe : elle est sous traitement médical. CLAIRE est triste car elle n'est pas avec sa mère. Le repas c'est bien passé. L'éducatrice regarde WX et pas le groupe. En général, continue la professionnelle, CLAIRE le soir est très angoissée. EP2 FA FR explique son accompagnement pour rassurer CLAIRE (veilleuse, discussion avec elle, etc...). JY prend la parole et relate la suite. La qui fait de la situation est factuelle. Les deux professionnelles racontent une situation d'opposition avec CLAIRE. Toute l'équipe écoute attentivement. Les éducateurs présents le dimanche (EP1 FA FR et JH) continuent la narration. On est passé de la situation CLAIRE au comportement du groupe. CLAIRE a dormi habillée, trois jours qu'elle ne se lave pas. Se pose une question d'hygiène. La psychologue rappelle que cette attitude c'est de la maladie et non pas de la toute-puissance. La discussion s'anime. Pathologie ou toute-puissance ?

Les éducateurs et la psychologue parlent en même temps. Une autre question de fond est soulevée à partir de la situation de la jeune : la distribution de médicaments. Pour la responsable, la distribution de médicaments doit être effectuée par une infirmière. Pour elle, ce n'est pas à l'éducateur de faire cela. CLAIRE focalise beaucoup sur son traitement. Elle a été heureuse qu'elle ait baissé les quantités de son traitement. L'attention collective est focalisée sur les professionnels qui ont travaillé dans le week-end. CLAIRE ne dort pas en pyjama et elle ne se douche pas. « On fait quoi nous ? » demande JY. HJ rebondit en disant que pourtant chez elle EMMA se douche et dort en pyjama. La discussion s'anime. Après un certain temps de débat, la discussion se recompose mais l'équipe est plus interactive. La question du médicament revient systématiquement au cœur de la discussion tout au long de la réunion. On évoque donc de la présence d'une infirmière dans la structure. Le médecin fixera les modalités et les horaires. L'infirmière pourra venir sur des temps précis. Moment de pause, tout le monde est satisfait de cette réponse. Par la suite, la discussion se tourne vers des activités à proposer à CLAIRE. Différentes activités sont repérées pour elle. WX rappelle qu'on est dans le pathologique et qu'il ne faut pas le mettre dans un cadre précis. WX invite les éducateurs à faire des activités avec elles. Parcours gymnastique ? Courir ? Activités physiques et pas avec des adultes dans un cadre précis. JY répond, de manière un peu ironique, que il faudrait pour chaque usager un éducateur. Il doit dire une chose : il est en désaccord avec l'équipe. « On fait comme si les choses roulent, mais c'est pas le cas » dit-t-il. « Dans notre structure les usagers montrent différentes pathologies, différentes problématiques que demandent un rapport éducatif du 1:1 ». Trois enfants, trois éducateurs pour les suivis individuels, « ceci n'est pas possible, manquent les moyens » conclut-t-il. L'équipe écoute mais ne réagit pas à la question des moyens. WX reprend ça. JY insiste : « je ne sais pas quoi faire ». La réponse est décalée sur le fond pour WX. JY « veut un cadre ». « Je ne sais plus comment travailler ». La responsable dit « il faut réfléchir la prise en charge ». Une refonte du projet est nécessaire. Les deux professionnels sont d'accord sur cela. Un groupe de réflexion est nécessaire. Il y a décalage entre les pratiques instituées et les nouvelles exigences des usagers, affirme JY. WX confirme que même dans le cadre hospitalier, les pathologies comme celles de CLAIRE ne sont pas prises en charge. Les infirmiers ne peuvent pas gérer les crises des adolescents, dit WX. « Et nous éducs, oui ? », relance JY. L'articulation santé-social est au cœur de ce débat. EP 1 FA FR mise sur l'importance de planifier

les activités. « Refonder le projet ? Il faut tout reprendre ? Il faut penser et repenser tout ! » dit-t-il. « Il faut tout rechanger et poser de nouvelles modalités de prise en charge car les usagers ont changé » confirme EP2 FA FR. « Articuler lieu de vie, activités ludiques et surtout travail plus intense au niveau de la prise en charge et survivre en tant qu'éducateur ? » pose la question XD. « Tirer vers le haut qui ne peut pas ? » rebondit JY.

J'observe que ce débat questionne en profondeur les compétences et le positionnement de l'éducateur dans cet type de structure. « On est vu comme des soignants » dit JH, « on les assiste » confirme LH, « face à leurs difficultés tu dois trouver des réponses avec peu de moyens » affirme KL, « on est dans l'accompagnement renforcé », conclut XD. « On est moins en moins dans l'autonome » et de plus en plus dans « l'accompagnement dirigiste et dirigé », confirme WX. Après ce moment de confrontation fort, WX revient à l'ordre du jour et à l'aspect organisationnel. Mais avant, à 15h15 est décrétée une pause. On reprend à 15h40 avec la situation d'ANNE. Après la pause WX, la psychologue, n'est pas là. La réunion démarre quand même. ANNE est majeure, elle demande à partir à Paris. Pour l'équipe il n'y pas d'inconvénients. XD rappelle l'histoire d'ANNE. Elle veut découvrir pourquoi elle a été placée depuis sa naissance. Sa mère était déjà en difficulté. Elle a accouché d'ANNE sous X car elle était en difficulté. La grand-mère n'a pas voulu l'enfant noir, le père d'ANNE étant noir. L'enfant est perturbée car elle n'arrive pas à reconstruire son passé. La jeune a demandé à voir un psychiatre pour être diagnostiquée « non-bipolaire » car sa mère l'est. ANNE pense être malade. Son père veut qu'elle devienne infirmière mais elle ne le veut pas. La situation, conclue XD, est très délicate. « Quelle place en tant d'éducateur ? » se demande XD. Elle est entourée de messages par rapport à ça. WX suggère d'accompagner ANNE à voir les archives pour l'aider à se retrouver et à trouver des réponses. XD fait le bilan scolaire, elle a pris contact avec le professeur. La période de Noël a été très compliquée pour ANNE. La mère pathologique, le père loin, elle est prise dans ce contexte. De plus, le père est très dur avec ANNE: « si tu ne veux pas faire infirmière, tu oublies ta famille ». ANNE a dit à son père « tu ne peux pas imaginer tout ce que j'ai ici, je suis suivie et accompagnée ». XD est surprise de cette posture d'ANNE. EP 2 FA FR confirme que plusieurs fois ANNE a dit qu'elle est étonnée de tout ce qu'elle a ici (appartement, sous pour manger...). ANNE n'arrête pas de dire merci. Pour la professionnelle, elle n'est pas pathologique. EP1 FA FR est d'accord avec l'analyse de XD. ANNE c'est une fille qui est très investie dans son projet. On voit la différence de prise en charge. Une personne (LH) tapote sur le portable, tout le monde participe activement à la discussion. MX (entre temps retournée en réunion) reformule la situation d'ANNE et souligne que pour le père les choses sont organisées mais pour elle non. ANNE veut découvrir la France et elle ne veut pas retourner en Martinique. Vu l'impossibilité de renouer avec la mère (pathologique), - affirme MX - elle peut rester chez elle car le lien avec le père existe. WX souligne que des profils comme ANNE rééquilibrent les caractéristiques du groupe. Á 16h07 l'équipe aborde la situation de LAURA. La référente éducative (XD) prend la parole. LAURA aussi est sous traitement. Pour elle est préconisé un projet ESAT (donc avec un statut de personne handicapée). XD reprend l'historique de LAURA. WX rappelle toujours les moyens financiers qui manquent. C'est elle qui évoque systématiquement cette dimension. WX insiste sur le fait que le foyer fait de l'hébergement pur. La question de la santé (surpoids) est déléguée. J'observe que de plus en plus, dans les discours des professionnels, une interactions entre les structures de santé et les structures d'inadaptation sociales sont nécessaires et de plus en plus fondamentales pour l'accompagnement éducatif. JY insiste sur la pratique de la « ritualisation » comme méthode d'accompagnement à l'autonomie. Silence. On revient sur LAURA, XD raconte quelque chose qui provoque l'hilarité dans l'équipe. Il n'y aucune opposition entre les professionnels, ni entre eux, ni avec la supérieur hiérarchique. C'est un ambiance de « fin réunion ». Nécessité de trouver les partenaires pour la question santé. Attention à la violence de LAURA, dit XD. WX demande aux personnes qui sont dans la structure depuis peu de temps de ne pas rentrer dans le rapport de force avec LAURA, qu'elle raconte plein d'histoires non crédibles (liées à sa pathologie). Elle invente (troubles de la personnalité). Avant de terminer la réunion, WX demande un point rapide sur la situation de LOLA. « en 5 minutes maximum », dédramatise WX. Je remarque que même si les cas sont « lourds », il y a un positionnement d'équipe très concentré. PS: il est acquis dans les pratiques que la réunion, fixée de 13h à 17h puisse être prolongée jusqu'à 18h. Personne ne semble être « contre », cette « pratique instituée ». Je n'étais pas au courant de cela. A 17h, je suis dans l'obligation de partir.

**Annexe n.13 - Protocole de recherche n.3 –
Observation comparée des pratiques éducatives : les réunions d'équipe italiennes**

OBSERVATION REUNION D'EQUIPE ART CADD

(code: CAJ IT)

22 septembre 2014 à partir de 16 h 45 clôturé à 19 h le même jour

Informations générales

| Profilo | Sesso | Età | Funzione | Anzianità nel mestiere | Anzianità nella struttura |
|-------------------|--------------|------------|-----------------|-------------------------------|----------------------------------|
| EP1 CAJ IT | M | 42 | Educatore | 20 | 10 |
| EP2 CAJ IT | F | 43 | Educatore | 20 | 10 |
| FG | F | 33 | Educatore | 8 | 8 |
| CB | F | 39 | Educatore | 10 | 1 |
| MG | M | 43 | Educatore | 21 | 6 |
| AB | M | 51 | Educatore | 31 | 2 |
| LP | F | 48 | OSS | 17 | 15 |
| MV | F | 50 | OSS | 18 | 1 |

OSS= Operatrice Socio- Sanitario

La séance³ a lieu en présence de six éducateurs et deux Opératrices Socio-Sanitaires (OSS).

La chef de service est absente, c'est EP1 CAJ IT qui est délégué à la coordination de la réunion d'équipe et AB va se présenter et quitter la réunion aussi tôt du fait d'engagement pris. La réunion se déroule dans la salle d'activités qui est en fait la salle à manger du CAJ.

Des biscuits et du café sont servis autour de la table pour donner une ambiance conviviale. Les tables sont disposées en carré dans la salle à manger. La réunion se déroule à la fin de la journée de travail. Les personnes commencent à parler informellement sur la place dans l'autobus car c'est le dernier moment de l'activité qui les a marqué. Même si la réunion n'est pas commencée, les sujets sont abordés. Les personnes commencent à parler informellement. Elles bougent, se lèvent et reviennent de manière frénétique. Le ton est calme, le langage utilisé est décontracté. La réunion commence avec l'organisation de la semaine. Ma présence en tant qu'observateur est notifiée dans l'agenda. Elle est notifiée comme une tâche que l'équipe doit gérer. À part le cahier d'agenda – qui répond à l'organisation – et le cahier de compte rendu d'équipe, les autres professionnels ne prennent pas de notes. Il y a dans la salle trois femmes et trois hommes. Les pratiques sociales sont partagées et les activités proposées sont plutôt dans le sens de l'équipe. L'ambiance est calme. L'agenda est planifié par jour, une éducatrice (CB) lit. À ce moment-là je prends la parole car je ne connais pas encore tous les membres de l'équipe y compris un des deux éducateur qui va participer à l'observation. Rapidement je présente le projet, le cadre à l'équipe en remerciant les uns et les autres. Et après il y a la présentation de l'équipe (cf. tableau). La réunion démarre et il y a une disponibilité de l'équipe à se présenter, débat autour du rôle de l'éducateur professionnel car deux éducateurs professionnels sont formés hors région et quand c'est leur tour de se qualifier compte tenu de la spécificité piémontaise ils ne savent pas s'ils

³ Par souci d'anonymat, tous les prénoms ont été changés.

sont reconnus éducateur professionnel ou pas. Un autre outil de rédaction de l'équipe est le procès-verbal qui fixe l'ordre du jour. LP sera chargé du compte rendu de la réunion d'équipe. FG prend la parole pour relater le cas d'un usager qui est tombé. Elle présente les faits et raconte la course aux urgences. Elle a décrit cela au reste de l'équipe. FG relate le fait d'une dent est cassée. Pas de danger pour l'usager. Le niveau d'attention des autres professionnels est élevé. Un silence s'installe. Pas de commentaire ni de réaction en termes d'analyse. EP1 CAJ IT, en fonction de coordinateur de la réunion, prend la parole pour souligner qu'il n'y a rien de grave. Il a presque tendance à presque a ne pas souligner l'importance de cet accident. Le débat devient duel entre LP qui prend les notes et EP1 CAJ IT. En termes d'analyse, le débat dans cette première partie de la réunion est toujours duel entre les éducateurs et le coordinateur de la réunion, l'espace de parole n'est jamais circulaire mais à chaque fois duel. EP1 CAJ IT réponds à chaque question posé par les autres membres de l'équipe. La situation semble être sous contrôle. La discussion se focalise sur la dent cassée de l'usager. MV sort et rentre dans la salle avec un dossier. Les deux OSS parlent très peu dans un premier temps. FG continue avec EP1 CAJ IT la discussion duelle. MG, sortie auparavant, rentre et interrompt la discussion. L'équipe accepte cette interruption. Elle souligne l'aspect juridique de l'évènement, et elle conseille le recours si la mère de l'usager le souhaite. Mais il n'en est rien. Une émission télévisée est évoquée en termes ironiques car l'émission recours à un Juge. L'équipe rigole.

Deuxième point de l'ordre du jour : restitution avec rendez-vous avec un psychiatre pour un usager. La prise de parole est faite par le référent, EP2 CAJ IT, qui relate la situation et souligne l'opposition de l'usager que l'on appellera LUISA à prendre ses médicaments. CB prend la parole et souligne le fait que cet usager a peur de la piqure. Á ce moment-là l'EP1 CAJ IT souligne avec approbation cette analyse. Un accord s'installe. EP2 CAJ IT, référente de LUOISE, continue mais la prise de parole revient systématiquement à l'EP 1 CAJ IT. LP souligne qu'elle a besoin de temps pour la prise de notes du procès-verbal. L'équipe s'arrête de parler et décide de l'attendre. LP décide de continuer la réunion après un petit moment d'écriture. EP1 CAJ IT raconte un évènement qui pourrait expliquer la peur de LUISA. L'explication c'est aussi le fait que pour LUISA la piqure est plus dangereuse car invasive de l'espace corporel. LUISA à été violente dans le bus il y quelque jour. La cause c'est ANNA, une copine qui aurait donné une lettre à CB. CB se sent concernée et continue à relater sans s'arrêter dans l'exposée des faits. EP1 CAJ IT dit que c'est bien ANNA qui a donné la lettre à CB. LUISA a compris que sa copine écrivait des choses sur elle, donc elle s'est énervée et elle s'est sentie trahie par sa copine. Dans la distribution de l'espace physique dans la salle, je remarque que EP1 CAJ IT est seul d'un côté des tables en carré et tous les éducateurs sont en face de lui. J'ai pris l'option de me mettre hors contexte d'observer de l'extérieur.

Au-delà de la symbolique de la table carrée et de la convivialité, il y a un système de communication et une hiérarchie qui s'installe dans l'espace, car EP1 CAJ IT est tout seul d'un côté de la table et toutes les discussions sont tournées vers lui. CB se lève et repart avec une fréquence plutôt élevée. La situation de LUISA est approfondie à ce moment là. Accompagnée depuis 10 ans, LUISA n'a pas eue d'amélioration voire sa situation empire souligne EP1 CAJ IT, elle est devenue violente. Il faut remarquer que l'équipe n'est jamais partagée en EP ou OSS. Toute l'équipe a un niveau d'analyse et un « jargon professionnel » compréhensible à tous. Á souligner cela c'est le choix de se désigner les uns et les autres un utilisant le mot « operateur ». Cet mot désigne donc, indistinctement, toutes les personnes qui travaillent dans l'accompagnement éducatif. EP1 CAJ IT évoque la normalité à se retrouver face à la violence des usagers. Malheureusement, il ajoute, que ce type de problème est plutôt normalisé dans ce type de structure, ça fait partie du boulot. Il n'y a pas une tolérance de la violence, mais une prise de conscience que ce type de situation peut être présent. Le constat semble être partagé, il n'y a pas d'opposition ou de contre-analyse. CB prend la parole très rapidement. Encore une fois elle se retourne vers EP1 CAJ IT, LP (qui rédige le compte-rendu) continue à se lever pendant que MG parle. L'espace de discussion pour le moment est limité à ces 4 personnes là, avec une dialectique duelle operateur-EP1. Les OSS ne parlent pas. EP1 CAJ IT conclut son analyse sur LUISA. Il souligne le fait qu'elle ne veut pas changer. Il propose une autre formule très polie dans le sens éducatif et un autre type de parcours ailleurs. AB souligne la validité du discours d'EP1 CAJ IT. Il faut savoir que chaque référent est référent d'un usager. La pratique veut que chaque fois que l'on parle d'un usager c'est l'éducateur référent qui prend l'espace de parole et

qui expose aux autres la situation. AB souligne qu'ANNA peut exploser contre LUISA et donc qu'il faut faire attention à cette accumulation de stress d'ANNA. MG raconte avec émotion, en prenant partie pour ANNA. Son émotion est évidente, et cela influence sa prise de parole. La réunion est interrompue brièvement. C'est toujours CB qui part. Au niveau de l'espace, la salle n'a pas de fenêtres, pas de lumière directe vers l'extérieur. La porte est fermée et la salle est très petite et limitée. Un accord implicite entre EP1 CAJ IT et MG s'installe. L'équipe ne réagit pas. Seule LP prend les notes. Á part le cahier d'agenda qui répond à l'organisation et le compte rendu d'équipe, les autres ne prennent pas de notes. MG prend la parole et évoque un épisode avec la maman de LUISA. EP1 CAJ IT a tendance à s'imposer dans la discussion et souligne une charge émotionnelle pour LUISA, qui devient de plus en plus anxieuse et qui peut expliquer aussi sa violence. CB prend un peu la défense de LUISA mais cette défense n'est pas très marquée.

La communication est bilatérale, c'est-à-dire que l'éducateur qui prend la parole est tourné systématiquement vers EP1 CAJ IT. La communication est unidirectionnelle. EP1 CAJ IT évoque l'idée de voir avec la responsable du service, qui est absente mais qui a une place de décisionnelle et d'autorité dans la structure. EP1 CAJ IT est chargé de la coordination de cette réunion a aussi d'autres fonctions de coordination. Il a parfois tendance à dire que la responsable est trop chargée pour s'occuper de ça et que c'est à l'équipe de s'en occuper. Il n'y a pas dans l'ensemble d'interruption brusque de parole, l'ambiance sonore empêche de hausser le ton car l'espace est petit et le ton doit être contrôlé. CB souligne encore l'indisponibilité de LUISA et la question de la prise des médicaments est évoquée parce que LUISA est endormie et ne participe pas aux activités proposées. Discussion unidirectionnelle à nouveau entre LP (qui écrit le procès-verbal) et EP1 CAJ IT, notamment sur la place de LUISA dans la structure en général et plus particulièrement dans le bus. Á 17h 38, la première intervention de LP qui intervient brièvement pour apporter son point de vue sur la question de LUISA. EP1 CAJ IT propose de dire à STEFANIA de ne plus se placer à côté des personnes qui l'énervent en désignant les autres personnes qui l'énervent. CB dit que l'équipe doit choisir une place décidée collectivement et ne pas faire au « jour le jour » avec STEFANIA. EP1 CAJ IT n'est pas d'accord. Il revient sur sa proposition de signifier à LUISA de ne pas se positionner face aux autres dans le bus. Un petit désaccord sur la méthode ressort et sur le choix décisionnel s'installe. Fixer le poste ou voir au jour le jour ? Finalement MV prend la parole à 17h40 presque une heure après le début de la réunion. Elle relate sa situation et en fait l'analyse. EP1 CAJ IT reprend la parole et souligne que LUISA ne doit pas commander. MV tente de la défendre tant qu'elle peut. J'observe que CB « rentre » physiquement dans l'espace et commence à avancer son corps, comme si il y avait une proportionnalité directe entre sa participation à la discussion et son langage corporel. La question l'intéresse véritablement. EP1 CAJ IT interromp la discussion et délègue à l'équipe la décision sur la place à attribuer à LUISA dans le bus. Il affirme avoir « toute confiance » dans l'équipe. Un instant après il synthétise en disant que ce discours doit être répété en présence de la professionnelle qui, absente aujourd'hui, semble ne pas pouvoir gérer LUISA et cette situation spécifique. EP1 CAJ IT dit que le problème est lié à la professionnelle en question et pas à LUISA. CB, toujours intéressé par la situation de LUISA, essaie de décoder le processus de réflexion « paranoïde » de l'utilisateur. MV est d'accord pour lui donner une place fixe. LP souligne que pour elle ANNA et un autre usager nommé CECILE sont effacées par le pouvoir de LOUSIE dans le bus. LP est d'accord avec MV pour donner à STEFANIA une place fixe et pas lui laisser le choix de sa place en essayant d'être à côté d'un et près d'un autre. Le ton de voix s'élève un petit peu. La question de la place dans le bus reste vive. EP1 CAJ IT parle plutôt fort. Il essaie d'imposer sa voix. CHIARA doit être aidée par l'équipe avec LUISA. L'accord sur la pratique est implicite. LP relève que LUISA pose des problèmes importants. A ce moment-là un téléphone personnel sonne. Personne ne dit rien. MV répond au milieu de la réunion. Personne ne réagit. LUISA devient le « focus de la discussion ». L'appel de MV continue tranquillement. EP1 CAJ IT dit que l'on perd trop de temps à parler de la situation de LUISA et qu'il faut changer de sujet. Je suis à ce moment-là en observation. Les identités professionnels sont évoquées. Plusieurs voix, plusieurs prises de parole. L'équipe décide enfin à attribuer une place à LUISA. La responsable du service est souvent évoquée comme autorité par rapport à LUISA. EP1 CAJ IT évoque une posture bienveillante mais ferme avec LUISA. LP est inquiète car elle a peur de subir une agression de sa part. EP1 CAJ IT change de sujet et ne tient pas trop compte de cette observation. Véritablement, son idée c'est de compléter l'ordre du jour. On passe à GIORGIO, qui est le chauffeur du bus des usagers. On verra plus tard

que la question de GIORGIO revient et prendra une place importante dans la discussion de l'équipe mais LP qui rédige le compte rendu et l'ordre du jour rappelle qu'avant GIORGIO il y a d'autres usagers dont il faut parler. La discussion se recentre rapidement mais on sent bien que la question de GIORGIO va poser des soucis à ce moment-là. L'analyse de la situation est recentrée sur les usagers et s'il y a une analyse elle est toujours faite par EP1 CAJ IT. L'équipe relate des faits. Des questions médicales sont évoquées pour un usager. Il y a de l'empathie sur cette situation. L'équipe réagit comme ensemble, pas de contradictions visibles, et il y a plutôt une position partagée. LP demande à EP2 CAJ IT comment on met le mot « déféquer » plutôt que « caca ». Il y a une communication parallèle qui se passe pour pouvoir inscrire au procès-verbal le mot de façon polie. Un autre silence s'installe. Peu après EP2 CAJ IT demande si elle va mieux (en parlant de l'usager). L'EP1 CAJ IT rassure la personne. On revient donc à l'organisation. Elle est vite planifiée, une série de rendez-vous sont fixés (suivi médicales, inscriptions administratives...). La réunion est à nouveau centrée sur les usagers.

À 17h54, je remarque qu'il n'y a jamais de référence au projet éducatif et il n'y a pas de dossiers qui soient apportés en réunion pour l'historique et la situation de l'usager. Tout est fait en direct sans support écrit pour la compréhension de la situation. Cela semble explicable par la longue résidence de ces personnes et une connaissance plus ou moins approfondie qui ne demande pas de support écrit aux professionnels. EP2 CAJ IT a tendance à apporter de l'ironie à l'équipe pour décentrer le problème ou à dire les choses avec une petite ironie. Deux sous-groupes de paroles se forment. On continue sur l'ordre du jour et on passe à la situation de GAETANA et LP prend la parole pour expliquer la situation de l'usager. LP parle d'une blessure au domicile, banalisée par la famille en sachant que GAETANA est une fille qui a un poids très important qui met des chaussures dites ballerines donc très légères et qui peuvent développer de l'instabilité et donc le glissement de la personne. La professionnelle continue avec une ironie sur la famille. MG propose de changer les chaussures. EP1 CAJ IT évoque ces chaussures en tournant d'une manière ironique sur le fait que les chaussures ne sont pas adaptées. LP dit qu'elle l'a amené chez le docteur. Dans l'équipe, la maîtrise du côté médical semble acquise (hydrocéphalie, résonance, doppler) ; il y a une certaine maîtrise de la terminologie médicale qui est observée et qui est beaucoup plus présente que la terminologie éducative (encore faut-il la repérer en Italie). LP a bloqué des examens pour GAETANA. LP qui est chargé aussi de l'agenda organisationnelle, marque soigneusement ce rendez-vous. À 18h00, pas de pause, l'ambiance n'est pas aérée devient lourd au niveau de l'air respiré. EP1 CAJ IT rappelle que en ce moment de l'année pas tout le monde est rentré des congés. Il y a donc une dynamique de construction. Un calendrier médical est fixé pour GAETANA. EP2 CAJ IT sort de la salle. Il rentre peu après avec son téléphone portable. L'équipe ne semble rien dire de ça et reprend à parler de GIORGIA, usager qui doit faire des examens. On arrête la date. Le discours se centre sur l'information à donner au père de GIORGIA. L'équipe choisit de dire au père que sa fille doit subir des examens généraux, sans que l'équipe lui spécifie le type d'examen pour ne pas l'inquiéter. Personne ne réagit ni ne souligne la nécessité d'informer le père en tout cas de manière complète. Deux groupes de parole se reforment dans la discussion toujours autour de la situation de GIORGIA. EP2 CAJ IT choisit toujours des modalités ironiques pour commenter et analyser les situations. Il est à noter qu'à ce moment, je tourne la tête pour regarder les différentes personnes et personne me regarde, j'ai l'impression d'avoir disparu du panorama, ce qui est plutôt confortable parce qu'en tant qu'observateur ma présence n'impacte pas les dynamiques. C'est plutôt bon signe. Dans l'espace, je me suis mis en dehors du cadre, à distance, et j'écris la tête baissée en essayant de ne croiser aucun regard. Le temps passe et, dans l'optique de compléter l'ordre du jour, on passe à la situation de CLARA. La maman a raconté que CLARA a très mal réagi dans le bus. CB souligne que la maman de CLARA « ne comprend pas toujours tout ». Il y a une évaluation de la capacité cognitive de la mère. L'évènement s'est déroulé pendant les vacances. La maman raconte à l'éducatrice que CLARA était dans le bus pendant les vacances. Elle a demandé à un monsieur de lui laisser la place et ce monsieur a décidé de ne pas céder sa place. CLARA est donc passée à l'acte physique en l'agressant. Les événements sont des faits rapportés par la mère. La discussion qui s'installe entre les professionnels est de l'ordre du descriptif. Ils échangent sur les « faits », mais jamais le cadre éducatif, la situation personnelle ou le projet des usagers ne sont évoqués. Les usagers sont appelés par leurs prénoms, les faits sont « familiers », il y a très peu de distance professionnelle par rapport aux événements racontés. Les relations avec

les familles sont plus de l'ordre de l'acquis. Les relations avec les familles sont plus de l'ordre de l'acquis. EP1 CAJ IT cherche à donner des éléments explicatifs en faisant référence au cadre familial de CLARA.

Aucune contre-analyse s'installe. La dynamique observée est celle de l'analyse centrée sur EP1 CAJ IT. Il n'y a aucune contre-analyse des autres. On revient donc sur la situation de GIORGIO qui, je le rappelle, est le chauffeur du bus des usagers et qu'il est employé par un employeur prestataire du service de transport. EP2 CAJ IT évoque que GIORGIO décide de faire à sa guise. Il veut faire comme il veut et EP2 CAJ IT conclut son propos en prenant une position plutôt nette en disant que GIORGIO doit changer de service. EP1 CAJ IT rappelle que déjà la responsable du service avait évoqué cela le matin avec l'employeur de GIORGIO en disant que ce n'était pas professionnellement acceptable ce type d'attitude. L'équipe ne veut pas de lui et EP1 CAJ IT relate le choix de la responsable et répète trois fois que l'équipe ne veut pas de lui sur ce poste de travail car il ne fait correctement son travail. Il évoque que GIORGIO n'a pas compris le rôle qu'il a. L'équipe, dans sa totalité, propose à EP1 CAJ IT de signer une déclaration officielle formelle contre cette personne en demandant expressément à l'éloigner. A ce moment-là, LP parle doucement et dit qu'en ce qui la concerne elle n'a pas de souci avec GIORGIO. Il ne lui crée aucun problème. Il est donc dit que GIORGIO a tendance à se positionner en fonction de celui qu'il a en face et qu'avec les femmes en particulier il y a sûrement une posture de séduction ce qui pourrait expliquer pourquoi avec LP n'a pas de souci avec lui. EP1 CAJ IT n'est pas d'accord sur la position de LP. Il évoque la possibilité d'un contrôle de la part des services financeurs (service du travail) qui peuvent révéler qu'il y a systématiquement du retard et la tâche qui est accordée à GIORGIO n'est pas réalisée. LP essaie d'explicitier son point de vue mais EP1 CAJ IT lui coupe la parole. Il y a à ce moment-là une position très claire ; EP1 CAJ IT défend la prise de décision de la responsable du service, que le matin même à proposer à l'employeur de GIORGIO de lui changer de tâche. LP n'est pas d'accord à virer GIORGIO, elle dit qu'on ne fait pas ça et qu'il ne sera pas d'accord de signer un appel global de l'équipe mais évoque plutôt une réunion avec lui pour lui parler directement de ce qui pose problème. La discussion s'enflamme un peu et je comprends bien l'envie tout à l'heure de mettre à l'ordre du jour la situation de GIORGIO. Il y a un véritable échange là-dessus. EP1 CAJ IT a tendance à couper la parole et à vouloir régler la position de l'équipe. Il demande une adhésion totale qui n'est pas garantie pour la position de LP. Il évoque le respect du cadre et des horaires et il est contre le fait d'inviter GIORGIO en réunion d'équipe pour lui signifier les dysfonctionnements et son attitude, car il n'est pas un usager mais un professionnel et que ce n'est pas à l'équipe de régler ça mais à son employeur de régler ça. EP1 CAJ IT tranche en haussant la voix.

LP souligne qu'il ne veut pas « l'éliminer » (mot utilisé). MV et MG prennent position contre GIORGIO. La prise de parole est multiple. EP1 CAJ IT essaie de centrer le débat autour de lui mais dans la réunion il n'y arrive pas tout de suite. MG dit à LP (remarque : c'est la première fois que les professionnels se parlent) « tu veux trouver une solution ? Laquelle ? Il n'est pas usager. Je ne vois pas comment tu peux faire ». EP1 CAJ IT dit à l'équipe qu'il ne veut pas déplacer GIORGIO et qu'il faut trouver une solution. Le ton de la discussion devient quand même tendu. Il demande une décision de l'équipe. MG insiste, il veut le voir pour pouvoir parler avec lui. L'idée d'un écrit formel, ne faisant pas l'adhésion totale de l'équipe, est écarté (malgré EP1 CAJ IT soit pour cette solution). EP2 CAJ IT revient sur sa proposition de virer GIORGIO. MG dit « pourquoi pas l'inviter en réunion d'équipe ? ». CB dit « non, une personne de ce type-là ». EP1 CAJ IT reprend la parole pour dire qu'il n'est pas d'accord avec cette modalité de prise de décision et il revient sur le fait que l'équipe doit décider ensemble et prendre une décision cohérente. MG souligne que la responsable a de facto, déjà décidé car elle avait appelé le matin même l'employeur. EP1 CAJ IT revient et insiste sur sa proposition : l'équipe doit se positionner avec l'écrit. MG insiste et elle évoque que la responsable s'est positionnée, et elle demande a fortiori la position et l'aide de l'équipe. Deux personnes n'adhèrent pas. La division émerge et EP2 CAJ IT essaie d'être plus cadrant avec GIORGIO. Elle revient sur sa proposition de virer GIORGIO avec l'appui de EP1 CAJ IT. Elle évoque le danger que GIORGIO soit en capacité de se bagarrer avec des usagers et que la chose n'est pas possible. EP1 CAJ IT rappelle le cadre : une famille pourrait se retourner contre le service et donc c'est un véritable danger pour le service. LP n'est pas encore convaincue et n'adhère pas à la décision d'équipe unique qui est demandé par EP1 CAJ IT. LP souligne l'égalité des places des analyses « on est tous égaux ici ». MV parle toujours

après LP (elles sont tous les deux OSS). L'hypothèse que je fais est que LP, qui est depuis longtemps dans le service, face lieu d'autorité charismatique, même si c'est quelqu'un qui dit les choses très gentiment et très calmement. Elle maintient sa position. MV est presque légitimées par l'intervention de LP avant elle. EP1 CAJ IT évoque que c'est à son employeur de convoquer GIORGIO, car il ne relève pas du service mais c'est un service extérieur. EP1 CAJ IT veut tourner la page et conclure cette discussion. MG convie de façon ironique LP de faire les yeux doux à GIORGIO afin qu'il puisse changer son comportement.

LP apprécie moyennement ce type de remarque. EP1 CAJ IT empêche de se perdre dans les discussions et il demande qu'une autre point de l'ordre du jour soit abordé, notamment la fermeture du service pour programmer les activités. Il rappelle la présence partielle des membres de l'équipe Deux jours sont décidés où le service sera fermé pour planifier toutes les activités de l'année. Sont décidés aussi les dates des réunions intermédiaires ; je relève cela parce que c'est l'unique fois où cette question technique, la synthèse, vient dans la discussion. EP1 CAJ IT décide de réfléchir sur les activités à mettre en place. Il y en a plusieurs (football, photo, activités variées...). Il évoque les possibilité qui se présentent à l'équipe. La piscine va fermer au mois de décembre car la Mairie ne paie pas l'association chargée de cette activité. L'association ne touche pas d'argent depuis deux ans et ne peut pas continuer à avancer de l'argent. MG propose de faire payer aux usagers mais EP1 CAJ IT n'est pas d'accord parce que le secrétaire économique ne veut pas demander d'argent aux familles. Demander de l'argent, ce n'est pas quelque chose qui est censé être réfléchi par l'équipe. Je remarque que l'agenda des rendez-vous est collective. Chaque jour est structuré sur une activité. En phase de fin de réunion les personnes sont fatiguées et relâchés, la salle, petite n'aide pas à la concentration pour longtemps. Donc autour de ces activités, il y a des professionnels et des bénévoles qui les gèrent. Il est donc question d'évoquer qui est disponible pour cette année. EP1 CAJ IT propose le même organisation des activités de l'année précédente. Il se lève, va le chercher dans une autre salle et revient. Une activité est mise en avant par EP1 CAJ IT, car c'est une activité qui est conduite en grand groupe. Ce qui libèrerait des intervenants pour d'autres ateliers mais cette activité ne semble pas être aimée de l'équipe ou avoir du succès auprès des usagers. A 18h44, MV se lève. Les activités sont listées. EP2 CAJ IT et CB soulignent qu'il y a des activités à planifier en octobre. Les ateliers sont proposés mais jamais à partir des usagers. Il y a un implicite très fort. MG se lève (18h47). Les activités sont organisées entre 10h et 12h et puis de 13h30 à 15h00. L'optimisation des activités est au centre de la discussion. MG rappelle entre que deux usagers ne peuvent pas faire d'activités proposées. Il est donc nécessaire de faire des activités dans un autre espace pour ne pas le perdre. Sont évoquées alors les activités marionnettes, musique, activité théâtrale, etc ... Mais jamais n'est explicité le sens de la fonction de ces activités au service de l'accompagnement spécifique des usagers. On est dans l'organisationnel. Les activités sont réalisées avec plusieurs structures simultanées en collaboration. FG évoque un projet pour l'utilisation d'un hydro-massage en coopération avec une autre structure. L'idée est refusée par l'équipe. Le centre est un centre pour personnes autistes et se prête mal à la typologie des usagers qu'accueille le CAJ. On sent de l'ironie et la rigolade autour de cette activité. Le projet n'est pas particulièrement étayé dans le sens profond. C'est une nouvelle activité mais qui n'est pas trop abordée en termes d'utilité et d'accompagnement éducatif. Il n'y a pas de lien avec les exigences et le projet des usagers.

À 18h55, EP1 CAJ IT évoque que la réunion va se terminer. Dans le discours de professionnels je remarque une sorte d'appropriation de l'usager. Un EP dit aux autres : « tu as CLARA, elle a GAETANA (je souligne l'utilisation du verbe avoir) ». Il est proposée une activité dans un petit village à côté de Turin. MG relate que cette structure propose des laboratoires didactiques (5 € pourrait être demandé aux parents). « Qui sont les usagers désignés pour cette activité ? » demande EP1 CAJ IT. MG fait une liste des usagers mais EP1 CAJ IT ne valide pas (pas d'argumentations ou contre-argumentations de la part de MG). C'est une question de pouvoir hiérarchique et pas de sens. EP1 CAJ IT utilise plutôt des catégories morales (tu fais bien, elle fait mal...). Il y a là encore une catégorisation des mots employés. La liste des usagers on ne comprend pas d'où elle vient. EP1 CAJ IT décide que ce sont certains usagers qui feront l'activité et pas d'autres. La réunion s'arrête à 19h00. Tout le monde se lève, la salle se vide rapidement. Café et biscuits restent sur la table. Un éducateur débarrasse. La salle redevient une salle à manger.

OBSERVATION REUNION D'EQUIPE FOYER D'ACCUEIL

(code : FA IT)

24 septembre 2014, à partir de 10h clôturé à 14h15 le même jour

Informations générales

| Profilo | Sesso | Età | Funzione | Anzianità nel mestiere | Anzianità nella struttura |
|-----------|-------|-----|--------------|------------------------|---------------------------|
| EP1 FA IT | F | 33 | Educatore | 4,5 | 4,5 |
| EP2 FA IT | F | 33 | Educatore | 3 | 2,5 |
| LR | F | 40 | Educatore | 16 | 10 |
| PM | M | 55 | Educatore | 18 | 4 |
| FG | F | 29 | Educatore | 9 | 2,5 |
| DS | M | 52 | Responsabile | 24 | 20 |
| GQ | F | 43 | GQ | 12 | 10 |

GQ= Operatrice Socio-Sanitario

Présents⁴ : 1 Responsable – 5 EP (1 absents) - 1 GQ qui participe partiellement à la réunion d'équipe.

Rapidement je prends la parole et je me présente et j'explique ma présence. Je demande à l'équipe de se présenter (sexe, âge, statut, années dans la structure, années dans le métier). Je suis dans une salle où il n'y a pas de table. Il y a un bureau à côté mais trop petit pour l'ensemble de l'équipe. Les professionnels sont assis certains sur un canapé, d'autres sur des chaises en cercle. La salle de réunion, en réalité le bureau du Responsable, est petite. Une porte-fenêtre garantit l'aération de la pièce. Les professionnels ont des choses à manger : la réunion hebdomadaire, dure 4 heures sans pause déjeuner. Un café est servi. GQ ne participe pas régulièrement aux réunions de l'équipe. Elle vient quand il y a des choses à dire concernant son métier.

Une discussion commence informellement entre EP1 FA IT et FG sur des situations. DS, le responsable, souligne que la réunion n'est pas encore commencée. C'est la première réunion depuis l'été et avec l'équipe au complet après les vacances. GQ se met de côté. Tout le monde attend mais dans l'informel on parle des situations. LR est là depuis hier après-midi. DS souligne qu'un des ordres du jour est la réorganisation des roulements. La charte de service n'est pas prête, mais l'équipe me donne le projet de la communauté. GQ demande du repas d'hier (pâtes égyptiennes). On discute sur l'opportunité de le proposer à nouveau. Il faut remarquer que les éducateurs préparent le repas du soir. Il est 10h05, l'équipe n'est pas encore au complet, l'ambiance est détendue. Arrive un autre éducateur, PM. DS dit « mettons de l'ordre (du jour) ! ».

L'ordre du jour est établi : 1er point : la situation des parcours, la mise à jour de la charte, les activités et le sport – pour chaque personne et non par thème –, activité du WE, les horaires. L'ordre du jour est spontané – pas de hiérarchisation –. DS annonce qu'est en réflexion un système de badge, qui va être mis en place. Le responsable veut l'opinion de l'équipe. La discussion commence rapidement, les points sont nombreux. Il souligne que le système de badge demande que les horaires soit tenus. Les plages de 24h de travail demande une réglementation et une révision. Un usager passe dire bonjour. GQ, gentiment mais de manière ferme, l'amène à l'extérieur. DS veut commencer la réunion. Sur chaque usager, les éducateurs prennent la parole à tour de rôle : chacun apporte des informations aux autres sur les usagers accueillis... Ce foyer est habilité

⁴ Par souci d'anonymat, tous les prénoms ont été changés.

aux placements d'urgence. Il ne semble pas y avoir de carnet de réunion. Il y a des agendas individuels, mais pas d'écrit collectif. FG présente une difficulté d'ordre médical liés à AZIZ, clandestin et placé d'urgence quelques jours auparavant. FG explique qu'elle a contacté la Mairie (tuteur du mineur). De la bureaucratie en plus pour des examens (dans ce cas précis de tuberculose). Elle souligne que parfois, ils sont en retard dans l'accompagnement aux premiers soins et la bureaucratie n'aide pas. Un silence s'installe.

Puis on change de sujet : EP2 FA IT dit avoir essayé avec des signes pour communiquer avec certains usagers qui ne parlent pas italien, sans grand succès. Puis on parle de YUWA et MALEK qui font coalition contre les éducateurs. EP1 FA IT dit qu'ils ont plein d'enfants et elle n'a pas suivi. Je déduis que les enfants en question sont égyptiens. FG prend la parole et met en exergue les tensions entre GLORIA, YUWA et MALEK. La professionnelle évoque des malentendus d'ordre culturel-linguistique. MALEK peut changer soudainement sa réaction, il faut faire attention s'il est tout seul. LR relate la situation de DANIELE, fragilisé à l'intérieur du groupe. Il l'invite à se positionner car les éducateurs ne peuvent pas toujours l'aider. Les 3 enfants sont isolés, avec une tendance à ne pas interagir. LR évoque la méconnaissance linguistique (PM dit que oui avec la tête). PM évoque une autre situation de conflit entre DANIELE et AMIR (il souligne la nécessité d'ajouter une salle de bains). Toute l'équipe souligne que tout le monde crie. Autre question, le réveil à 7h30 : ils veulent descendre en bas, on ne permet pas avant 9h. FG souligne le décalage avec les autres groupes du passé. Elle demande à avoir une position de l'équipe commune. EP1 FA IT reprend que même en italien MALEK « dérange ». Elle affirme que DANIELE aussi est « malin ». LR revient sur la douche : gros-mots en italien (ironie du DS) et insultes en autre langue. Un autre sujet est la situation de AMBRE rigole toujours. DS dit qu'ils sont en train de récupérer leur enfance. FG veut parler de DANIELE, mais PM parle d'un autre usager. Un usager « joue » en disant des choses et en faisant d'autres. DS essaye de recentrer le débats, car les informations sur les usagers ne sont pas cohérentes. Il demande donc un exposé précise et claire. FG parle de DANIELE (16 ans) : mère morte, père alcoolique, elle restitue les éléments de l'historique. Le père est en prison et alcoolique. Elle rappelle l'histoire du jeune, DANIELE est roumain. Il était habitué à fumer, à conduire en Roumanie. La mère de DANIELE est morte dans un accident. EP1 FA IT propose un parcours scolaire « s' il reste ici, mais ce n'est pas sûr ». En Roumanie il faisait des études d'électromécanique. DANIELE a une bonne maîtrise de la langue italienne. EP1 FA IT dit qu'il est précis. PM veut des « analyses approfondies » pour mieux comprendre les attitudes. Il affirme qu' « il a besoin d'attention mais il est particulier ».

EP1 FA IT et PM soulignent la « difficulté de son histoire ». LR dit qu'il veut « plaire à tout prix ». Lui travaille toujours, il veut montrer qui sait faire. Il cherche de l'attention. DANIELE a un frère plus petit, qui, selon ses dires, ne lui manque pas. Il essaye d'avoir un flirt avec MIRELLA, un usager de la structure. EP1 FA IT contrôle qui ne « font rien ». Á ce sujet, DS rappelle qui les a déjà les a rappelés à l'ordre. L'équipe essaie de comprendre. DS propose pour DANIELE un suivi psychologique, mais l'Office des Mineurs refuse (absence des parents). DS demande si DANIELE a le téléphone portable. On lui donne le portable ? Oui, réponds LR, « sans SIM pour écouter la musique, pourquoi pas ? ». Le portable de DS sonne. Silence. L'attention est sur le portable. Le DS ne répond pas. La réunion continue. Á 11h, FG rappelle que GLORIA et ROSA doivent acheter les livres pour la rentrée scolaire. PM demandé aux professionnels si on peut utiliser des vieilles éditions. FG répond négativement, en insistant sur le fait que pour GLORIA il faut 220 € de livres. DS demande une participation d'argent par la famille. FG dit qu'elle n'ose pas demander de l'argent, car la famille a déjà payé les vacances et autres choses. Les livres sont chers. Il faut demander aux assistants sociaux, conclut FG. Il faudra demander au financeur (la Mairie) mais l'opération est définie « difficile ». La question économique est importante. LR souligne que pour des enfants sans moyens « aller à l'école est de plus en plus difficile. Ils demandent même d'avoir avec soi du papier toilette et des mouchoirs ». Même problème pour ROSA, souligne PM. Les professionnels analysent les situation par ordre alphabétique. EP1 FA IT demande d'aller aux toilettes. La réunion s'arrête et est fixée une pause. EP1 FA IT semble avoir la reconnaissance du groupe pour cette pause. Entretemps, PM prends la parole pour souligner que il y a quelque jour un homme de 57 ans a demandé à faire du bénévolat. FG est plutôt étonné. Il faut évaluer la situation. FG dit « mon père aussi

pourra venir ». Elle est sérieuse. Ce monsieur veut venir. EP 2 FA IT dit qu'il faudra comprendre si c'est faisable et le sens de tout cela. EP1 FA IT rentre et la réunion recommence. Á 11h05 on fait le point sur YUWA, jeune fille africaine du foyer. EP1 FA IT prend la parole pour faire le ponts sur les démarches administratives. Il faut déposer des documents en urgence pour une bourse de travail. LR et PM se proposent, à la fin de leur horaire, de le faire (LR dit que ce n'est pas loin de chez elle).

Le ton de la réunion est relaxé, pas d'opposition, l'organisation des suivis est plutôt « marquée » par les référents. Les autres professionnels écoutent. A noter que GQ présente au début de la réunion est partie. Dans la discours, j'entends souvent des phrases comme « Chouette, elle est mignonne... » pour certains usagers. FG souligne que YUWA aime cuisiner pour tous (activité repas des enfants étrangers). GQ rentre à 11h15, récupère son sac et sort aussitôt. EP1 FA IT souligne que YUWA prépare des repas un peu fort pour les autres, comme d'ailleurs les repas égyptien. DS intervient peu pour souligner son accord. A ce moment, le téléphone de service sonne. FG essaie de répondre mais elle raccroche aussitôt. Le fax part. Une brouille s'installe. Dans l'espace, DS et LR sont sur le canapé, puis EP1 FA IT et PM sur des chaises. EP2 FA IT sur la chaise du bureau du DS. Quelqu'un frappe à la porte. Un usager. PM part de la réunion pour réponse à l'exigence de l'usagers, mai il revient aussi tôt. PM reprend la parole.

La discussion autour de la situation de YUWA continue : comment convaincre la jeune à investir le suivi psychologique ? PM évoque de la réticence de YUWA et parle de « stratégie » pour la mise en place du suivi. Pour DS, le mieux est que la thérapie se fasse en nigérian, sa langue. La réunion s'interrompt, EP1 FA IT sort rapidement et revient à sa place. Á 11h 25, PM prend une initiative (elle s'en excuse avec l'équipe) vis-à-vis de la jeune YUWA. LR souligne qu'elle fait des choses « pour leurs bien ». Le but est avoir la confiance de YUWA. De plus, dit LR, elle a une forte amitié avec ANGELA (jeune fille maintenant dans un autre foyer). L'équipe se questionne sur l'opportunité de les mettre en contact. DS il n'est pas opposé mais il faudra se concerter avec l'équipe éducative de autre foyer. DS dit il faut voir avec la coordinatrice. ANGELA est à dans un autre Région d'Italie. FG demande à institutionnaliser le contact. DS prends temps et bloque pour le moment l'initiative. Pause. FG regarde la montre. C'est le temps de passer à un autre usager. LR prends la parole et présente la situation de PAOLA. EP1 FA IT rappelle l'imminente venue des tontons.

De plus, en gardant la parole EP1 FA IT évoque que de PAOLA a demandé de participer à une fête, du centre religieux. « Faut-il faire participer les autres usagers ? Pouvons-nous la faire revenir toute seule après cette fête ? ». Non, dit tout le monde de manière univoque et sans hésitations. DS se lève, ouvre la porte fenêtre et fume une cigarette. FG confirme que c'est pas le cas. EP1 FA IT, embêtée, demande alors si éventuellement un animateur du centre religieux peut l'amener au foyer. Personne répond directement à cette idée. La réunion continue et le coté organisationnel revient. GQ rentre pour l'énième fois et s'assoit sur une chaise, à côté de EP1 FA IT. Désormais elle fait partie stablement de la réunion. FG parle de STEFANIA, 13 ans. Son comportement enquête le professionnel. LR est d'accord avec l'analyse du collègue, ainsi que PM. Elle cherche cela où elle est « pas bien ». FG explique que la dernière fois STEFANIA a eue une punition. Ella a écrit 100 fois « quand je parle avec l'adulte j'ai pas le dernier mot ». FG explique la situation personnelle de STAFANIA aux collègues. EP1 FA IT la compare à GLORIA , un autre résident désormais partie du foyer. Aucun projet précis est évoqué pour STEFANIA. Je suis dans le coin, je lève la tête, personne croise mon regard. C'est un bon signe, je suis disparu du contexte. Chaque enfant a deux référents (système de co-référence). PM parle de l'aspect médicale de la prise en charge de STEFANIA. L'école est aussi alerté. Il y a un mal-être sur la situation de STEFANIA. PM veut demander un écrit plus précis aux services compétents, pour miuex comprendre la situation. Le niveau d'analyse est plutôt fin. FG et PM apportent de la réflexion. Le mot projet éducatif ne revient jamais. FG, LR et EP1 FA IT écrivent et prennent des notes. DS, GQ, PM non. La situation est donc reportée en attendant des information complémentaires. On passe à ROSA. EP1 FA IT propose une pause café. La pause est accordée par DS.

La réunion s'arrête à nouveau. Pendant la pause, une bonne partie de l'équipe sort sur le balcon pour fumer. LR et FG restent dans la salle et parlent d'autre chose. Le téléphone sonne FG répond. La réunion recommence à 12h20. LR a faim, EP1 FA IT lui donne une pomme. FG reprends la parole et revient sur la situation de ROSA. Pendant la prise de parole, le portable de DS sonne, il répond, la réunion continue comme de rien n'était. Jusque-là, en parlant des enfants, il y un accord et une vision d'ensemble partagée : la communication est paisible, pas de véritables questions ou débat de fond. DS se lève, sort de la salle avec son portable. Véritablement la coordination est garantie par FG (qui, symboliquement, est sur la chaise de DS). EP1 FA IT rappelle un rendez-vous de Rosa (elle dit « je l'ai écrit quelque part »). FG évoque que l'école veut « observer » ROSA qui est très agressive avec les autres. Elle pourrait changer de classe. PM dit « attention s'il faut la changer, faut-il la changer vite, afin d'éviter la relation effective avec les autres ». FG se charge d'appeler l'école. Quelqu'un toque à la porte. EP1 FA IT se lève. FG continue à parler même si EP1 FA IT est à l'extérieur. EP1 FA IT donne du tabac à la personne qui a tapé à la porte (c'est un usager). FG prend de l'armoire le cahier de ROSA. GQ prend la parole et, en tant que OSS, on parle de nourriture de ROSA. GQ rappelle que ROSA est suivie par un diététicien. J'observe que l' OSS, participe à la discussion en fonction des compétences qui sont les siennes (nourriture, hygiène). À noter que les résidents appellent les professionnels « les éducateurs » et non pas « les operateurs ». FG veut appeler l'école (12h35). Elle appelle en direct. DS rappelle, gentiment mais fermement, FG à l'ordre. Le contexte ne met pas à l'aise par l'écriture. Pas des tables, pas de supports pour écrire. Malgré le rappel de DS, FG sort de la pièce pour appeler. PM continue à parler de ROSA. L'ordinateur est allumé. GQ continue son analyse sur ROSA en évoquant ses problèmes d'hygiènes. Elle ne sait pas non plus se peigner, les cheveux trop longs. Elle est sale, conclue GQ. De plus, la coupe de ROSA n'est pas appréciée par l'équipe, surtout à la question de l'hygiène. Choisir la coiffeuse avec elle ? FG dit « moi je propose la mienne (personnelle) et elle n'est pas chère ». Pour EP1 FA IT « il faut un vraie coiffeuse ». GQ demande FG combien ça coute (donc elle valide l'idée de la coiffeuse personnelle). EP1 FA IT réponds que « chez la mienne 27-30€ ». PM affirme que grâce à son profil facebook contrôle les mouvements de ROSA. DS essaye de centrer le sujet de la réunion, mais la discussion revient sur la coiffeuse. DS regarde sa montre. À 12h50 GQ se lève, prend ses clés et part. FG propose de passer le message à ROSA a de manière univoque. « Il faut lui donner de l'ordre » dit LR

On passe à la situation de GLORIA. Sur le mur du bureau, EP2 FA IT montre affiché un cœur dessiné par GLORIA avec les couleurs nigériens et un message « Salut les éducateurs ». La professionnelle affirme que GLORIA a demandé de l'argent. Le choix institutionnel est de ne pas donner l'argent de poche. FG souligne que donner beaucoup d'argent peut être de « substituer l'argent à l'affectif ». Pendant la discussion, on frappe à la porte. Les enfants rentrent. De coup, l'argument change et l'équipe se focalise sur l'organisation des activités de chaque enfant (13h05). DS, le responsable, est pressé. La réunion subi une accélération. FG part pour aller chercher un enfant. Pendant l'absence de FG, PM prend les papiers et continue à écrire. PM dans la discussion autour des activités dit un gros mot, mais elle ne le complète pas et s'excuse. EP1 FA IT dit si on peut compléter rapidement (à l'ordre du jour manque STEFANIA) car autrement « on ne pourra rien se dire d'autre ». La maman de STEFANIA « nous adore » dit EP1 FA IT. Dans l'armoire, il y des cahiers individuel. La réunion est un peu désorganisée (rappelle : un éducateur est là depuis hier, et la réunion a durée 4 heures, sans pause repas, dans un lieu petit). Un autre sujet est abordé. EP1 FA IT dit qu'un usager a acheté des cheveux. PM avait dit que la structure rembourse. PM est évasive car, il reprecise que avait dit « dit oui à la coupe, non l'achat de cheveux ». DS se lève, allume une cigarette et sort sur le balcon. L'ordre du jour ne pourra pas être respectée. À 20 minutes de la fin, toutes les situations des les résidents ne sont pas abordées. Personne ne semble inquiet. DS demande quels sont les autres points. EP1 FA IT qui semblait pressé de parler d'autre chose, relance encore sur un détail, hors sujet. DS confirme que le temps est écoulé. La réunion va bientôt se terminer. C'est à ce moment là que le responsable évoque la nouvelle organisation du service : des badges pour vérifier la présence des éducateurs et plus de nuits pour les éducateurs. Pour le premier sujet, une grosse discussion s'installe. L' aspect positif, dit EP1 FA IT, c'est est que le système est informatisé. Les heures en plus seront visibles et payées. Il faudra comprendre quelle est l'utilité pour le fonctionnement de la structure. Par conséquent, les nouveaux horaires sont à définir. A réfléchir. La réunion se termine à 14h15.

Annexe n.14 – Protocole de recherche n.4 –

Observation comparée des pratiques éducatives : journées d'observation participante en centre d'accueil de jour français

Educateur n.1 Centre d'accueil de jour (EP 1 CAJ FR)

Observation effectuée le 3 décembre 2014
(16h-22h)

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|-------------|------|-----|-----------|-------------------|----------------------|
| EP 1 CAJ FR | F | 41 | Éducateur | 11 | 9 |

(16h)⁵ On est le 3 décembre, j'arrive à 16h30, techniquement à la fin de la journée d'activité. Ce soir est prévu une sortie stade avec le groupe. Cela me permet d'avoir sur chaque structure une journée d'observation sur une activité et une journée d'observation sur le quotidien. Donc, pour résumer, je suis en fin de journée dans un Centre d'Accueil de Jour pour adultes majeurs handicapés et en attente de rejoindre le groupe. J'assiste à la fin de journée là où il y a le lien avec les parents qui parfois viennent chercher les usagers. Ces derniers aujourd'hui n'ont pas travaillé. Ils commencent leur journée à 16h30 pour ne pas les alourdir avec une journée trop longue.

(16h21) L'activité stade suppose toute une préparation administrative. Le groupe est composé d'à peu près 16 personnes de différents âges et sexes. Le groupe a été composé sur deux critères : d'abord sur la base du volontariat et, dans un second temps, les éducateurs ont repéré les personnes qui ne se manifestaient pas, mais qui avaient quand même envie de faire l'activité. De ce fait, je me retrouve face à un groupe avec trois éducateurs qui sont en train de gérer les usagers en attendant de pouvoir partir pour la soirée. (16h24) Je rentre en contact avec les éducateurs qui m'expliquent l'activité dans le détail. Un premier problème se pose aux professionnels : pour plusieurs usagers, ils n'avaient pas prévu une ordonnance médicale pour le soir. Les éducateurs sont habilités à donner les médicaments mais uniquement pour le midi, horaires classiques d'accueil et de travail. Se pose donc le problème de donner aux personnes les médicaments pour le soir. J'observe que le groupe est plutôt content. Il y a des gens qui sont ravis de pouvoir faire cette activité. Ce soir aucune famille ne viendra le chercher. C'est la structure qui accompagne les adultes à la maison. J'observe une présence importante d'usagers en âge de pré-retraite. (16h26) Progressivement, tous les usagers arrivent. Une éducatrice monte pour faire les sandwiches. Ce sera véritablement le repas du soir. Elle me fait part des soucis alimentaires et de la complexité de faire des repas, compte tenu des différentes exigences alimentaires des usagers. Chaque personne va avoir son sac-repas. Les personnes sont accompagnées par leurs parents. Ça a l'air en tout cas d'être une bonne activité, en tout cas nouvelle pour la structure. (16h27) Un élément très important à remarquer c'est que après plusieurs jours de pluie, il y a le soleil. Il ne fait pas particulièrement froid. Toutes les conditions climatiques sont au rendez-vous. Le groupe est invité en tribune présidentielle donc une place très prestigieuse à l'intérieur du stade. Pour le moment, il y a une certaine attirance pour l'activité mais il me semble qu'ils n'ont pas encore bien compris toute l'activité telle qu'elle est prévue. (16h29) Cette activité naît grâce à un éducateur que pendant longtemps liée qui avait institutionnalisé cette sortie. Pendant quelques années cette activité a été interrompue et c'est l'éducatrice que j'observe aujourd'hui EPI CAJ FR, qui est à l'origine de la reprise de ce mouvement. Il serait intéressant de lui demander pourquoi, comment, et quand elle a recommencé cette activité. (16h31) Il y a un usager que l'on appellera ALEXANDRA qui arrive. Une éducatrice s'étonne « Tiens ! ALEXANDRA ! » avec le sourire, ce qui semble être la bonne nouvelle du jour. D'autres éducateurs arrivent. Le rendez-vous est devant la structure.

⁵ Entre parenthèses les horaires des observations effectuées. Par souci d'anonymat, tous les prénoms ont été changés.

(16h36) Un éducateur vient spontanément me voir pour me parler des changements d'horaires : ils sont passés de 35 à 36 heures parce qu'ils ont mis en place une demi-heure d'accueil le matin de 8h à 8h30 et une demi-heure d'attente en fin de journée afin que les parents et les taxis puissent venir récupérer les usagers. Quand je leur demande comment ils les appellent, l'éducateur me répond que « on ne les appelle pas résidents car ils ne dorment ici mais on les appelle usagers parce que ils sont plus jeunes ». (16h48) Les éducateurs qu'ont fait la demi-heure de « lien » sont partis. Certains usagers doivent encore arriver. Une bonne partie d'entre eux monte pour aider l'éducatrice à préparer les sandwiches. En ce qui me concerne, il m'est impossible d'accéder à la structure. J'attends donc l'éducatrice avec la quelle j'ai rendez-vous à 17 heures. (16h52) Quelque minute après, je peux moi aussi accéder à la structure. Il y a un groupe d'adultes qui m'accueille. L'éducatrice est toujours en train de faire les sandwiches en cuisine. Une partie des usagers attend tranquillement dans la salle ; ils parlent mais de temps en temps ils me regardent, car je suis pour eux un objet de curiosité. (16h55) Le groupe est composé d'une quinzaine de personnes d'un âge moyen relativement élevé, au-dessus de 25 ans. Tout le monde se déplace dans la cuisine parce qu'il y a le repas du soir qui est en train d'être préparé (sandwich, fruit, yaourt et une bouteille d'eau). Chacun est responsable de récupérer son repas. (16h57) Le match de ce soir c'est Nice-Rennes, donc c'est la Bretagne contre les Alpes Maritimes. C'est plutôt ressenti par les résidents qui sont bien prêts à tenir leur rôle supporters. L'éducatrice est encore en train de gérer le groupe. L'éducatrice qui doit arriver à 17h pour pouvoir officiellement démarrer l'activité n'est pas encore arrivée.

(17h00) Finalement EP 1 CAJ FR arrive. Le groupe se motive. Ils sont plutôt contents de la voir. Je remarque que la forme de communication est tutoiement. C'est plutôt un esprit familial, les gens sont contents de la voir. Son arrivée indique qu'officiellement l'activité peut commencer. Ils se préparent, ils ont bien compris qu'on va bientôt partir. (17h02) Les éducateurs se serrent la main entre eux. Il n'y a pas de rapprochement physique, de bisous. Il y a par contre le tutoiement. L'éducatrice, avant de partir contrôle au niveau médical que chacun ait ses médicaments avec lui. L'éducatrice prévoit de faire l'appel et la situation est prête à être vécue. (17h03) L'activité de préparation des sandwiches n'est pas collectivisée. Elle n'est réalisée que par l'éducatrice. Ne même si elle a évoqué à un moment l'aide de quelqu'un, personne se mobilise. (17h07) Une autre éducatrice rappelle tout le groupe pour aller aux toilettes avant de partir. C'est un bon réflexe avant d'aller au stade. Un autre contrôle que le portable des familles soit inscrit ce qui permettra, en cas de problèmes, de les joindre. L'éducatrice avant de partir fait le tour, et vérifie que les ceintures sont bien attachées ce qui permettra de partir en sécurité. (17h11) Le groupe descend. Une éducatrice prend la place devant une autre éducatrice est derrière. Tout le monde se range et descend tranquillement. Les usagers prennent l'ascenseur en autonomie. Certains descendent à pied et certains préfère prendre l'ascenseur sans éducateur. (17h12) Doucement, les personnes prennent place dans le bus pour finalement partir. (17h14) Je suis assis presque à l'arrière du bus dans le bus. Je n'ai pas pu avoir la place derrière mais ce n'est pas grave, ça me permet de voir et la disposition et les dynamiques qui se créent pendant le transport. (17h15) Les trois éducatrices sont devant. C'est l'occasion de me présenter au groupe. Ils me posent des questions et je réponds en essayant de rester à distance pour pouvoir mieux observer. (17h21) Dans le groupe des usagers il y a un couple de personnes qui sont ensemble. Ils s'appellent d'une manière très affectueuse. Pendant ce temps, les éducatrices essaient de contrôler les angoisses des usagers qui pensent déjà à l'activité du jour d'après en les ramenant au plaisir du moment présent, celui de bien profiter du match. EP 1 CAJ FR prend des photos dans le bus. Dans le bus la communication est très limitée. Tout le monde est très relaxé en fin de journée et la majorité des usagers ne parlent pas ni entre eux, ni avec les éducateurs. (17h32) EP1 CAJ FR décide de relancer l'ambiance en demandant d'essayer des chansons pour se préparer au match. Après plusieurs chansons, nous arrivons au stade. EP1 CAJ FR, avant de descendre, rappelle de récupérer le sac, les vestes et de ne rien oublier dans le bus. (17h55) C'est toujours EP1 CAJ FR qui, avant de partir, regroupe les personnes et rappelle les deux ou trois règles de base. Tout le groupe autour de l'éducatrice écoute attentivement. Après le rappel du cadre, l'éducatrice prend l'initiative de prendre une photo collective. Ce moment de plaisir permet de rééquilibrer le cadre plus strict mis en place auparavant pour donner les règles de comportement. (17h56) C'est un groupe homogène de personnes relativement indépendantes. La communication s'installe entre les usagers et EP1CAJ FR. Les personnes parlent de différentes choses. L'éducatrice écoute et essaye de

répondre à plusieurs discussions au même temps. (17h57) J'essaie de rester un peu derrière pour ne pas rentrer en relation parce que pour eux je suis plutôt une curiosité donc ils viennent me chercher souvent. Je reste discret et essaie de ne pas trop communiquer avec eux. (17h58) Un usager avait devant lui un sac qu'il n'arrivait pas à mettre sur le dos. L'éducatrice qui était devant s'arrête et va vers lui pour l'aider. (17h59) Je remarque qu'il n'y a pas de contact physique entre les éducateurs et les usagers. Il n'y a pas de prise de main. Il n'y a pas de cocooning. Il y a juste la mise en protection mais sans forcément de contact physique.

(18h01) Un'éducatrice est au milieu du groupe. Elle regarde constamment devant et derrière elle. Pour le moment le groupe n'est pas encore compact car on n'est pas encore proche de la grande foule d'un match de football. Ils avancent d'une manière non organisée. (18h03) À l'approche de l'entrée du stade, avec le nombre de personnes qui augmente, EP1 CAJ FR ralentit et rappelle les deux personnes qui sont derrière elle et finalement se positionne avec eux derrière de manière à avoir une vision globale sur le groupe. Le groupe devant l'entrée s'arrête encore pour se récompacter. La deuxième éducatrice rappelle de rester ensemble. Avec ces pre-requis, le groupe doucement peut se mélanger au reste du public. (18h09) Même si prends une position d'observateur je remarque que c'est très compliqué de me détacher d'ISSAM, un jeune qui a décidé qu'il doit rester avec moi. Le contexte, la musique, et la situation particulière empêchent, ou tout du moins limitent, l'observation. Là avec ISSAM qui a décidé qu'il va être mon copain de la soirée, ça va être compliqué de s'abstraire du contexte. (18h10) EP1 CAJ FR continue, en attendant de récupérer les billets, de faire des photos. Le groupe est là les photos sont acceptées volontiers. (18 h 15) L'éducatrice vient à mon secours en demandant à ISSAM de rester concentré sur le groupe. Mais véritablement ça reste compliqué. C'est un élément supplémentaire de la limitation de l'observation de ce soir. Par contre le groupe est là. Nous attendons un deuxième group, provenant d'une autre structure de la même association. Entre temps une conversation s'installe entre les éducatrices et les résidents autour de la journée qu'ils ont passés à la maison. (18h17) Un autre élément à remarquer est que dans l'équipe d'accompagnateurs je suis l'unique garçon, Entre temps, ISSAM est revenu. Quelques informations sociodémographiques. Le groupe est composé de 12 personnes dont 3 garçons et 9 filles. L'âge moyen est de 45 ans avec un minimum de 21 ans et un maximum de 58 ans. Il y a un couple amoureux de résidents, comme je l'ai dit tout à l'heure. Il y a beaucoup de trisomie 21 dans les pathologies que je peux repérer. (18h20) Les éducatrices échangent entre elles surtout en prévision de la sortie à la fin du match, qui est prévue comme phase délicate parce qu'il y a beaucoup de monde. Il faudra faire attention, et rappeler les uns et les autres.

(18h33) EP1 CAJ FR part avec un usager. Il y a une deuxième personne qui voudrait aller mais l'éducatrice décide autrement. Cet usager n'est pas véritablement content. Je n'ai pas bien compris où ils partent tous les deux et si c'est pour s'éloigner du reste du groupe. (18h21) Le deuxième groupe arrive. Un éducateur qui a été pour quelques temps dans cette première structure, est reconnu et fêté par les usagers. Finalement le groupe est au complet et donc on peut rentrer au stade. (18h26) Le groupe en désormais composé par 25 personnes avec plusieurs éducateurs. Ce sera une observation très participante, dans l'action presque. Dans l'autre groupe le fait qu'il y a un éducateur italien, rends encore plus compliqué d'assumer une distance neutre d'observation. (18h29) Les éducateurs de l'autre groupe ont préféré au panier individuel un panier collectif. (18h35) L'entrée au stade est progressive. EP1 CAJ FR est rentrée en amont, elle fait rentrer progressivement tout le monde. Une deuxième éducatrice est positionnée au fond du groupe. (18h38) L'installation dans les places se fait graduellement, d'une manière très calme, en vérifiant constamment que chaque personne aie un poste. Ce travail se fait progressivement et dans le calme absolu.

(18h40) Même si les places sont numérotées, les places ne sont pas attribuées au hasard. EP1 CAJ FR garde auprès d'elle les personnes qui ont le plus besoin. Il y a une maîtrise de la distribution des places. (18 h 41) Je me place un peu loin des sièges. Cela me permet de revenir en position neutre. ISSAM est confortablement assis et attiré par les footballeurs qui s'entraînent avant le match. (18h47) On commence la distribution des repas. Il y a d'abord un premier passage avec les serviettes, les éducatrices s'occupent de vérifier que tout le monde aie son assiette. Une autre éducatrice accueille une maman qui est venue

avec un résident, un usager qui est bien content de rejoindre le groupe. Ils échangent un peu et après le repas peut commencer. Le match commencera dans une petite heure. (18h49) Pendant le repas, l'éducatrice prend soin d'enlever le papier du sandwich. Avant le repas les éducatrices ont bien vérifié que les médicaments sont pris par les usagers. Elles vérifient que tout le monde est bien installé et qu'ils peuvent manger tranquillement leurs repas. Il n'y a pas de tension. Il me semble que c'est une activité qui pour le moment ne pose aucun problème particulier à sa gestion. (19h05) Mis à part qu'EP1 CAJ FR soit en plein dans les chansons du stade, je remarque que c'est malheureusement un spectacle qui est individuel, un peu comme au cinéma. Les réactions sont très limitées. Mais en même temps l'éducatrice et les éducateurs ne perdent pas l'occasion de faire des photos pour témoigner de cette sortie exceptionnelle.

(19h08) Un usager jette un panier par terre. Une éducatrice immédiatement lui rappelle le respect des lieux. Elle le fait d'une manière ferme mais gentille. C'est, je pense, une caractéristique du métier. (19h11) EP1CAJ FR se lève et vérifie que tout le monde ait bien mangé. Le bruit d'un côté et le spectacle de l'autre empêche une vraie communication mais il y a quand même un certain degré d'attention sur le bien-être des usagers. (19h12) L'équipe adverse a marqué un but mais ici personne ne s'en est rendu compte sauf EP1 CAJ FR qui est à la fois militante disons pour l'équipe et à la fois éducatrice. (19h30) Vers la moitié du match, il y a plusieurs personnes qui ne sont pas véritablement intéressés au spectacle mais plutôt au contexte. EP1 CAJ FR se rends compte de cela mais, même s'elle est dans le match, elle se détourne vers les usagers et explique aux différents usagers ce qu'ils ne comprennent pas. La relation de d'éducatrice est limitée à trois ou quatre usagers autour d'elle. Le reste du groupe n'est pas en interaction entre eux d'ailleurs ni avec les autres professionnels. (19h40) Donc vers la fin de la première mi-temps véritablement le centre de l'activité n'est plus le match. Certains usagers fatigués commencent à vouloir jouer et interagir avec ES1 CAJ FR. L'éducatrice va le faire, en attendant la fin de la première partie de la rencontre. Après, ce sera la pause et il y aura la possibilité de faire autre chose que regarder le match. (19h46) La première mi-temps vient de se terminer. EP1 CAJ FR demande qui veut aller aux toilettes. Deux groupes vont partir. Un des usagers est légèrement découvert sur le dos. L'éducatrice prend soin de le couvrir. (19h48) EP1 CAJ FR accompagne les garçons aux toilettes. Il les envoie mais elle ne rentre pas. Par contre elle fait en sorte que tout le monde puisse aller aux toilettes mais elle reste bien à l'extérieur. (19 h 49) Le groupe est un peu éclaté mais il y a quand même un lien et une attention particulière des équipes sur les usagers même s'ils bougent de manière plutôt autonome. (19h50) EP1 CAJ FR se met en face des deux portes des toilettes. Au fur et à mesure que les usagers sortent elle les redirige vers leurs sièges respectifs qui leur ont été attribués. Un usager se désaltère avec une boisson. Il attend EP1 CAJ FR pour lui montrer qu'il a bien bu la boisson. L'éducatrice le rassure en lui disant « c'est très bien ». (19h55) Une fois allés aux toilettes les usagers ont repris leur place. Les éducateurs parlent entre eux. Les sujets sont d'ordre professionnel. Il n'y a aucune interaction entre les éducateurs et les usagers.

(20h00) Je remarque que le groupe a envie de jouer, de communiquer avec l'éducatrice. Entre temps, le match recommence. Donc l'activité va prendre le dessus sur les relations et le suivi éducatif. Avant de s'asseoir pour regarder le match, EP1 CAJ FR prend soin de couvrir et de demander à chaque usager s'ils ont froid. Elle les aide à s'habiller et être au chaud. (20h09) Je remarque que quand EP1 CAJ FR sollicite le groupe pour supporter l'équipe, ils le font. Elle est en quelque sorte catalyseur, elle est active dans la dynamique de groupe. Par contre quand elle ne fait rien le groupe a tendance à se relaxer pour deux raisons, d'abord parce qu'ils ne sont pas très centrés sur le match et deuxièmement parce que le match est perdu pour l'équipe locale. (20h22) Les usagers sont autour d'EP1CAJ FR. Ils ont perdu l'intérêt pour le match. Ils font des petits jeux. La professionnelle regarde ce qu'ils font pendant que les autres regardent le match mais semblent véritablement des espaces de communication pas assez développés. (20h27) Un usager qu'on appellera FAUSTINE, entame une discussion avec EP1 CAJ FR. L'éducatrice la regarde dans les yeux, elle est très attentive. À ce moment le match n'est pas au centre mais elle est de plus en plus sollicitée par les membres du groupe. EP1 CAJ FR répond et essaie de faire attention à ce que les usagers disent. (20h35) À 15 mn de la fin, beaucoup d'usagers n'arrivent plus à rester assises. C'est une activité où le partage n'était pas si présente que ça, mais c'est une activité comme une autre.

(20h45) Á l'occasion du but de l'équipe locale il y a eu un moment de joie qui ne s'est pas manifesté par le contact physique. Le maximum de contact physique entre l'équipe éducative et les usagers c'est le tapage de main. (20h52) Á la fin du match il y a un usager, BERNARD, a une petite crise, il n'arrive pas à bouger. Les éducatrices interviennent et évaluent la situation. BERNARD est à terre, il ne veut pas bouger. EP1 CAJ FR lui propose de prendre un verre d'eau, une autre lui dit « si tu fais comme ça on appelle les pompiers ». Il ne semble pas réagir mais finalement il se met debout. La situation rentre dans la normalité. EP1 CAJ FR vérifie les conditions de BERNARD et après elle l'habille et l'accompagne hors-stade. Elle essaie de lui parler et de le détourner son attention de son malaise. Le groupe peut sortir du stade et rentrer tranquillement. (20h54) Avant de partir des places du stade, il y a des restes de poubelles du groupe. EP1 CAJ FR le met dans la poubelle, sans solliciter le groupe.

(20h56) Avant de partir EP1 CAJ FR demande à quelqu'un s'il veut aller aux toilettes. C'est un bon réflexe parce qu'avec la confusion et le malaise de BERNARD, la situation a été compliquée. Donc un dernier passage aux toilettes pour après rentrer collectivement. L'équipe locale a perdu, il y a un mélange d'excitation pour l'évènement et de tristesse pour la défaite de l'équipe. (21h00) Avant de sortir, EP1 CAJFR regroupe tout le monde. Il y a un usager qui se rapproche d'un supporter de l'équipe locale et l'éducatrice au lieu de l'éloigner, elle se mêle à la discussion gentiment. Elle parle d'abord à l'usager pour ensuite revenir sur le monsieur. Le supporter comprends, il n'y a pas besoin d'expliciter, la situation est claire. Il y a une bonne communication entre le supporter et l'usager. On est les derniers à sortir. BERNARD est avec EP1 CAJ FR en observation et la tient par le bras. Il marche tranquillement. Il se sent rassuré avec l'appui physique et moral de l'éducatrice. Maintenant on le voit beaucoup plus tranquille. (21h03) Le groupe avec son rythme et sa vitesse bouge vers le bus pour le retour vers la structure et en famille. (21h12) EP1 CAJ FR est à côté de BERNARD et d'un autre usager. Il y a une discussion très calme. Ça a pris tout le temps du retour à la voiture. Là véritablement plus léger parce que le groupe est éclaté, il n'y a pas d'interférence entre l'usager qui parle, une femme d'à peu près 50 ans et EP1 CAJ FR.

(21h13) Sur le retour vers le bus la communication est en petits groupes, 3 personnes maximum. Entre la sortie du stade et le parking, il y a à peu près 20 mn à pied qui sont utilisées pour un espace de communication individuelle entre les éducateurs et les usagers. Ce sont de petits groupes alors que les deux groupes (des deux structures) sont toujours ensemble. (21h15) Pour traverser la route le groupe se rassemble. Une éducatrice se met à côté de la route pour sécuriser la situation. EP1 CAJ FR continue sa communication individualisée et le groupe va traverser tranquillement la route. (21h17) Les deux groupes se séparent. EP1 CAJ FR dit au revoir à tout le monde. Un usager lui demande de lui faire la bise alors qu'en France la bise est plutôt normale là sa demandé est accordé mais sinon, à part cette requête spéciale, pour le reste c'est un au revoir avec la main serré. (21h20) Une fois dans le bus, avant de partir, EP1 CAJ FR compte encore une fois les usagers pour être sûre que toutes les personnes sont là. Pendant le voyage de retour, elle appelle les parents des usagers pour les prévenir. L'éducatrice, entre-temps, vérifie toujours l'état de BERNARD.

(21h29) Pendant le voyage de retour, EP1 CAJ FR demande si les personnes veulent faire une autre soirée Football. La réponse est unanime. Un « oui » positif et plein d'énergie. (21h54)

Au domicile des usagers, EP1 CAJ FR fait un petit retour aux parents de l'activité. C'est quelque chose qui est systématisé pour rassurer les parents. En effet, très peu d'entre eux ont accepté de manière enthousiaste la sortie proposée.

Educateur n.2 Centre d'accueil de jour (EP 2 CAJ FR)

**Observation effectué le 4 décembre 2014
(8h30-16h30)**

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|--------------------|-------------|------------|------------------|------------------------------|---------------------------------|
| EP 2 CAJ FR | F | 45 | Éducateur | 8 | 6 |

(8h30)⁶ Commence la journée d'EP2 CAJ FR. La première demi-heure de 8h30 à 9h se passe à l'extérieur parce-que c'est la demi-heure d'accueil. Les usagers viennent progressivement. Il donne le bonjour et sont accueillis par la professionnelle. (8h35) Devant l'établissement, le fait qu'il y ait une éducatrice, ça fait justement centre d'accueil, de débat, les gens prennent un petit moment avant de sortir ce qui fait que la journée commence sur une bonne communication. (8h36) De ce que je peux observer, l'accueil est beaucoup plus physique pour EP2 CAJ FR. Il y a un usager qui arrive, il y a une embrassade, un contact physique beaucoup plus développé que hier soir par exemple.

(8h41) Sans que je le demande ES2 CAJ FR m'explique que l'accueil avant ça se passait comme dans une école, les personnes attendaient devant la porte et à 9 heures un éducateur faisait monter tout le groupe simultanément. Là, avec les deux professionnelles, l'accueil est progressif, les personnes montent au fur et à mesure. La deuxième est aussi utile pour pouvoir aider les personnes qui n'ont pas la capacité de monter jusqu'au premier étage où il y a le centre d'accueil à pouvoir les accompagner. (8h45) Les éducateurs sont répartis selon leur participation à plusieurs activités sur la semaine. Ils participent toute l'année à la même activité. Dans leurs plannings hebdomadaires, sont prévues aussi des heures de travail personnel. Pour cela ils ont un bureau au premier étage. Chaque éducateur garde toutes les activités pendant une année et en fin d'année scolaire ils réajustent, ils proposent et ils reconforment ou non leur présence sur les activités l'année suivante. Les professionnels qui composent les équipes assurent aussi les actes d'hygiène corporelle. Il n'y a pas de personne en particulier chargée de cet aspect. L'unique critère est de genre : une femme pour une usagère et un homme pour un usager.

L'accueil officiel se fera à 9h00 au premier étage. C'est un accueil plus collectif qui lancera les activités. (8h47) EP2 CAJ FR utilise les deux formules, le tutoiement et le vouvoiement. Avec les personnes plus âgées, c'est le vouvoiement qui prime, sur les plus jeunes c'est le tutoiement. Il y a l'accueil des familles. Les familles parlent entre elles. C'est un petit groupe de personnes qui se retrouve à l'accueil et qui échangent entre elles. (8h48) Je remarque que les usagers demandent s'il y a la présence de tel ou tel éducateur, probablement cela est le signe d'une relation plus forte avec certains professionnels. EP1 CAJ FR reprend son service plus tard et lorsqu'ils demandent si elle est là, les usagers ne sont pas déçus mais ils s'attendaient à avoir l'organisation de la journée jour par elle.

(8h49) Les modalités d'accompagnement des personnes à la structure sont différentes. Certaines familles « déposent » les usagers et ils partent, d'autres prennent le temps, il y a une maman qui échange avec EP2 CAJ FR sur l'angoisse de l'activité stade et elle dit « heureusement que hier il n'a pas pleu car sinon ça n'aurait pas été possible.... ». Ce parent montre une certaine angoisse de l'activité qui s'est passée hier mais elle est relativement contente de l'expérience. D'autres usagers arrivent. Un petit « bonjour » pour EP2 CAJ FR et après tout le monde monte tranquillement. (8h53) Cet accueil est aussi pour les parents. Ils se retrouvent entre eux. Ils échangent. EP2 CAJ accompagne un usager dedans et vérifie bien qu'il soit en mesure de prendre l'ascenseur pour monter au premier étage. (8h56) À l'accueil en bas avec EP2 CAJ FR, il y a un usager que l'on appellera RICARDO, chargé de nettoyer. Souvent s'installe une discussion entre les deux. RICARDO il se mêle à la discussion entre les parents et EP2 CAJ FR. LA professionnelle lui fait remarquer cela. (8h59) Il faut remarquer qu'il y a deux

⁶ Entre parenthèses les horaires des observations effectuées. Par souci d'anonymat, tous les prénoms ont été changés.

CAJ sur la ville et ils sont relativement territorialisés. Les résidents, les usagers qui sont accueillis dans ce CAJ habitent à proximité ce qui permet une certaine continuité de relation et de communication avec la famille et de ne pas trop déplacer géographiquement les adultes.

(9h) EP2 CAJ FR remonte vers son bureau avec les usagers. Comme prévu, Il y aura donc un accueil collectif. (9h03) EP2 CAJ FR accompagne la dernière personne arrivée au première étage. Nous sommes dans un espace collectif où tout le monde prend le café. EP2 CAJ FR doit déjà un peu recadrer deux personnes sur une série d'éléments sur les comportements pendant le café du matin. (9h04) EP2 CAJ FR va dans la cuisine pour faire un peu le briefing avec les collègues et organiser ainsi la journée et après elle monte au deuxième étage pour démarrer la journée. (9h07) EP2 CAJ FR et moi-même montons en ascenseur avec un usager. C'est l'usager qui gère l'ascenseur, même s'il a des difficultés physiques importantes. Je prends l'occasion quand même de me présenter. C'est vrai qu'avec ces personnes il faut les rassurer surtout quand il y a quelqu'un de nouveau. L'occasion de me présenter est fondamentale pour ne pas les effrayer. (9h07) Au deuxième étage il y a plusieurs salles d'activités qui sont colorées de manières différentes. Les groupes sont partagés selon leur planning en différents sous-groupes L'activité gérée par ES2 CAJ FR s'appelle « courses personnelles ». (9h09) Le sous-groupe dont je fais partie est composé d'une dizaine de personnes. L'âge moyen de ces personnes est relativement élevé, à peu près autour de 45/50 ans, plus 50 que 45 et il est composé de 4 femmes et de 6 hommes avec deux éducatrices et une stagiaire en formation d'éducateur. (9h10) La salle est composée de deux fauteuils et d'une table rangée au milieu de la pièce et d'une quatrième table réservée aux éducateurs. Un usager demande de rejoindre le groupe. EP2 CAJ FR lui demande d'abord de mettre son habit dans l'armoire. Lui il veut qu'elle vienne avec lui mais l'éducatrice refuse en lui disant « je t'attends ici, ne t'inquiète pas, je resterai ici ».

(9h13) Un premier tour est fait par EP2 CAJ FR pour recueillir la liste des choses à acheter. Dans cette activité on demande à chaque usager de pouvoir définir ce qu'il va pouvoir acheter. Deuxièmement, il est intéressant de voir que dans le groupe sont présents des usagers qui ne savent pas compter l'argent, qui n'ont aucune notion de l'argent. La comptabilisation et la visualisation de l'argent ne leur dit absolument rien. L'éducatrice marque sur un papier, certains lisent, certains sont assis sur le canapé confortablement. (9h18) Cette activité est transversale sur les trois groupes. EP2 CAJ FR passe sur les trois groupes pour repérer qui veut faire des courses. La première chose que fait EP2 CAJ FR c'est de demander combien d'argent ils ont sur eux pour pouvoir estimer le montant pour faire, par la suite, une liste des choses à acheter. Une fois que la liste faite, les personnes qui ont des choses à acheter sortiront avec EP2 CAJ FR à l'extérieur. (9h20) Pendant qu'EP2 CAJ FR fait la liste avec une personne, il y a une autre personne relativement jeune qui vient l'embrasser. L'éducatrice fait semblant de rien et continue sa liste, déterminant ainsi les personnes qui participeront à l'activité. Un troisième atelier musique est animé par un autre éducateur. (9h24) L'activité course d'aujourd'hui est liée à l'activité cuisine de demain, c'est pour ça que EP2 CAJ FR va dans les différents groupes, pour récupérer la liste des choses à acheter mais aussi pour préparer l'activité de demain. Il y a quand même un usager qui arrive à comptabiliser l'argent. Il est conscient qu'il a 6 euros. J'observerai attentivement comment les deux accompagnements (c'est-à-dire avec un usager qui connaît l'argent et un usager qui ne le connaît pas) vont se mettre en place pendant l'activité. (9h24) La structure des salles d'activités a toujours la même configuration : un bureau d'éducateur, des tables d'activité et une couleur vive qui colore les murs de la pièce. (9h31) Les activités sont transversales aux trois groupes. Elles sont fixées au début de l'année. Cette activité en particulier est limitée à six personnes parce qu'il n'y a qu'une éducatrice (EP2 CAJ FR) qui peut les accompagner. EP2 CAJ FR m'a confirmé aussi que c'est limité à six personnes parce que les pathologies sont tellement différentes que c'est compliqué d'aller à l'extérieur et faire un accompagnement individualisé. À l'heure actuelle, nous attendons la sixième personne qui est un peu en retard. Les activités sont planifiées en début d'année et sont ensuite proposées aux usagers qui vont se positionner après que les équipes éducatives ont planifiées le calendrier. (9h35) Toutes les activités (sauf cela) ont deux référents et l'horaire des activités est affiché dans chaque salle. Au-delà de ce temps de travail, les éducateurs ont un temps de préparation qui est accordé pour préparer et planifier l'activité. Pour chaque activité il y a le nombre de places disponibles. Parmi les trente activités proposées,

on a la course à pied, l'atelier sportif, la danse, l'atelier sonore, la sortie courses, le vélo, la vidéo, la piscine, l'entretien du site, le fitness, la marche, l'informatique, judo, pétanque. J'en compte 5 par demi-journée, ce qui fait 10 dans la journée.

(9h38) Il y a un usager en particulier, SOPHIE, curieuse et inquiète par ma présence, et en attendant le départ, revient sur son groupe d'affectation pour faire une activité lecture avec un autre éducateur. Elle est très contente de pouvoir lire. Cette activité la met en valeur car SOPHIE est parmi les peu de personnes qui savent lire. (9h41) Je remarque que dans le couloir du deuxième étage, sont affichées différentes : d'ordre professionnel, les lois, les appels d'offre, bref tout ce qui concerne la vie professionnelle visible par tout le monde. (9h42) On attend toujours la sixième personne de l'activité, un monsieur que l'on appellera ALBERT, il n'est pas encore là, les éducatrices se concertent car n'est pas normal que ALBERT n'est soit pas encore là. (9h45) EP2 CAJ FR décide d'aller contrôler si ALBERT n'est pas au premier étage : en effet ALBERT peut avoir des comportements instables et donc, on fait l'hypothèse qu'il est perdu au premier étage. En remontant au deuxième étage, EP2 CAJ FR, communique avec le groupe, qui est prêt à la sortie depuis un moment, en disant que si ALBERT n'est pas là on sortira quand même. Je remarque qu'un usager appelle EP2 CAJ FR « ma puce ». (9h47) Finalement, ALBERT arrive, le groupe est au complet. EP2 CAJ FR vouvoie ALBERT. La professionnelle vérifie que ALBERT aie l'argent et lui demande ce qu'il veut acheter. ALBERT, en arrivant au CAJ, est tombé sur un excrément de chien et a sali toute la chambre. EP2 CAJ FR décide donc de récupérer sa chaussure et de la nettoyer, elle le fait assoir tout en prenant soin d'expliquer ce qui s'est passé et ce qu'elle va faire par anticipation. Les usagers sont toujours informés des mouvements pour ne pas trop les brusquer.

(9h54) EP2 CAJ FR prend soin de nettoyer tout le couloir mais en se mettant des gants de protection. (10h01) Une deuxième éducatrice viendra faire les courses en accompagnant EP2 CAJ FR qui entre temps est encore occupée avec ALBERT pour pouvoir le rhabiller et lui remettre la chaussure. J'observe toujours que les actes sont toujours expliqués pour le rassurer. (10h04) SOPHIE est encore très angoissée. Elle vient voir souvent EP2 CAJ FR qui reste ferme en lui disant « ne faites pas ça ! On y va, on est tranquille... ». Elle essaie de la rassurer. SOPHIE semble être rassurée. Je remarque que le vouvoiement est encore utilisé. (10h05) Avant de partir, ALBERT doit aller aux toilettes, ce qui retarde l'activité, qu'il était déjà en retard en elle-même. EP2 CAJ FR décide de faire prendre l'ascenseur à un certain nombre de personnes du groupe en leur disant de la rejoindre au sous-sol. EP2 CAJ, entre temps, part à la recherche d'ALBERT.

(10h09) ALBERT par sa pathologie, doit fermer toutes les portes. Donc, avant de prendre l'ascenseur, il doit soigneusement fermer les quatre portes qui sont sur le palier. Dans l'ascenseur, j'assiste à une tentative d'embrassade d'ALBERT et l'éducatrice avec gentillesse mais fermeté refuse évidemment cela. Arrivés au sous-sol, SOPHIE recommence à être stressée. Encore une fois, EP2 CAJ FR essaie de la tranquilliser en lui rappelant que oui on est en retard mais qu'il n'y a rien de grave. (10h10) En ce qui concerne la répartition des places dans le bus, EP2 CAJ FR souligne le principe que les plus jeunes vont derrière et les plus âgés devant et que la priorité est donnée à ceux qui craignent la voiture, en expliquant cela pour une question très simple : les gens qui ont de la mobilité peuvent aller derrière, et les personnes âgées en ont moins. Je remarque que c'est un groupe relativement âgé. Le groupe, de six personnes, est composé de 4 garçons, 2 filles. L'âge moyen est autour de 45/50 ans. Certaines personnes ne sont pas contentes, EP2 CAJ FR leur dit ne pas stresser. (10h12) Après une première période de résistance, ALBERT, avec un peu de réticence, décide de monter sur une place à l'arrière. Tout le monde doit attacher les ceintures sans quoi EP2 CAJ FR ne partira pas. (10h13) Un autre usager communique à EP2 CAJ FR que sa ceinture est détachée. EP2 CAJ FR, avant de partir, est dans l'obligation de redescendre, réajuster la ceinture et vérifier que l'usager est bien attaché. Naturellement, en faisant attention à Albert et à sa pathologie de recherche d'affection... Elle le prévient tout de suite : « ne me touche pas ». (10h16) Quand finalement on est prêt à partir, un autre usager communique à EP2 CAJ FR que sa ceinture est détachée. EP2 CAJ FR, avant de repartir, est dans l'obligation de redescendre, réajuster la ceinture et vérifier que l'usager soit bien attaché. Naturellement, on faisant attention à ALBERT et à sa pathologie. (10h33)

Pendant le transport, j'assiste à une discussion sur l'organisation des activités. Chaque activité demande un projet écrit complémentaire au projet individualisé.

(10h34) Nous arrivons au supermarché, qui n'est pas choisi au hasard. C'est un supermarché où depuis des années les usagers font les courses de cette activité. Il y a une phase de préparation, de repérage. EP2 CAJ FR vient de reprendre cette activité, mais elle connaît bien comment organiser cette sortie. Sans avoir vraiment de comparatif, je constate qu'EP2 CAJ FR prend le temps d'accompagner les usagers, dans la connaissance de l'argent, choses qui apparemment ne se faisait pas avant. (10h35) Le groupe rentre dans le supermarché, mais il faut attendre SOPHIE qui a sa pause cigarette, moment négocié intouchable. Un refus pourrait créer du stress et donc du conflit. ALBERT est confronté aux ouvertures automatiques des portes du supermarché. Il est très attentif aux portes fermées, il est un peu déstabilisé. EP2 CAJ FR intervient, elle le prend sous son bras et il le tranquillise. ALBERT peut ainsi marcher tranquillement dans le supermarché. (10h38) EP2 CAJ FR qui fait l'activité du matin, est aussi responsable du repas du groupe. Elle doit donc vérifier la prise de médicaments de chacun. C'est une règle implicite qu'est appliquée automatiquement à chaque professionnel qui gère un groupe dans une activité. Le tour dans le supermarché commence : il est toujours le même, très ritualisé : d'abord les courses alimentaires (au premier étage) et, par la suite, les achats loisirs au deuxième étage.

(10h39) SOPHIE, qui vient de terminer sa cigarette, demande à aller aux toilettes. EP2 CAJ FR s'attendait à ça parce que ça fait partie de sa pathologie. Elle négocie avec SOPHIE ; il est établi que SOPHIE aille une seule fois aux toilettes. SOPHIE, réagit un peu mal à cette injonction. SOPHIE a l'habitude de temps en temps d'appeler « papa, maman » les éducatrices et les éducateurs. (10h39) Sophie refuse de donner le bras à EP2 CAJ car elle est encore blessée du cadrage de l'éducatrice par rapport à son envie d'aller aux toilettes. Entre temps, deux personnes sont désignées pour aller prendre les paniers pour les courses collectives. Finalement, les courses peuvent commencer. EP2 CAJ FR lit la liste des souhaits des personnes. Puisque l'activité est retard, il faudra s'organiser pour pouvoir être efficace. (10h44) On se déplace collectivement. ALBERT tient toujours le bras de EP2 CAJ FR. Il a essayé de faire un bisou tout à l'heure et EP2 CAJ FR a refusé gentiment en lui disant « ça va pas non ! » c'est la fin de la rigolade mais sur la fermeté. (10h44) EP2 CAJ FR rappelle que c'est le début des courses de Noël, il y aura plein de monde, il faudra faire attention de ne pas se perdre et rester regroupés. (10h48) EP2 CAJ FR amène une autre personne qui le demande, ALBERT, aux toilettes. Donc les personnes sont là en train de faire leurs courses de chocolat et elles restent groupées, et elles attendent. Deux personnes rigolent entre eux, elles s'appellent « mon chéri ». (10h54) THIERRY revient avec EP2 CAJ FR. Les courses peuvent reprendre. Les courses sont faites toujours collectivement par l'ensemble du groupe. (10h56) EP2 CAJ FR donne son bras à THIERRY, qui essaie encore une fois de lui faire un bisou. EP2 CAJ FR refuse, je le répète encore une fois gentiment mais sans forcément mettre le cadre d'explication. (10h57) Là EP2 CAJ FR est plutôt stricte cette fois-ci et rappelle le cadre à la énième tentative à THIERRY pour faire des bisous, avoir un contact physique. (10h59) La situation est plus complexe à gérer vu le nombre de personnes sous l'effet des fêtes de Noël mais attendu pour un jeudi ce qui met un peu EP2 CAJ FR en stress dans la conduite du groupe surtout le fait d'être regroupés ensemble. (11h03) Au rayon boisson, CHARLES, avait mis dans liste une boisson à acheter. Finalement il contrôle son argent et il décide de reporter son achat la semaine d'après.

(11h04) EP2 CAJ FR décide de regrouper le groupe pour annoncer qu'aujourd'hui exceptionnellement on ira dans un rayon bricolage, le rayon qu'ils ne connaissent pas. Donc EP2 CAJ FR annonce bien le cadre et annonce la découverte. Dans le groupe, ils semblent déstabilisés pour cette nouvelle découverte d'un nouveau rayon qui n'est pas maîtrisé, en tout cas il n'est pas cohérent à leurs perceptions. (11h06) Sur un produit en particulier, il y a une « dispute » entre EP2 CAJ FR et SOPHIE, qui revendique qu'elle doit acheter un produit parce qu'elle n'était pas bien dans sa tête et dans son corps. EP2 CAJ FR lui demande de baisser le ton, et essaie de repréciser le cadre en disant « je comprends qu'aujourd'hui on est en retard, je comprends qu'aujourd'hui il y a des situations nouvelles pour vous, mais ce n'est pas la peine de stresser ». Ça a une fonction plutôt rassurante, mais pour le moment SOPHIE ne semble pas se calmer, je vois que EP2 CAJ FR est inquiète pour cette

situation de stress qui monte. (11h18) Donc l'alimentaire est terminé, on reprend l'escalator et on monte au rayon papeterie, DVD, livres. (11h24) Une partie du groupe sur le rayon papeterie laissée en autonomie parce que véritablement ils sont à l'aise. D'autre part, certains messieurs sont assis sur une chaise, EP2 CAJ FR a demandé une chaise pour un usager qui a été donnée par des gens de service donc c'est une position de sortie libre, EP2 CAJ FR en particulier suit une personne pour un achat. (11h26) CHARLES souhaiterait un livre sur les techniques du dessin manga. EP2 CAJ FR vérifie le prix, elle vérifie que c'est à la portée de l'usager. Maintenant elle compare deux livres avec lui elle décide qu'un serait plus adapté que l'autre. En tout cas EP2 CAJ FR a toujours l'œil de vérifier le contenu du livre et éventuellement de donner son point de vue.

(11h29) SOPHIE demande pardon à EP2 CAJ FR par rapport au conflit de tout à l'heure. Elle souligne quand même qu'il ne faut pas élever la voix. EP2 CAJ FR dit tranquillement qu'elle n'a pas élevé la voix. Là elle met du sens sur le refus qui avait heurté SOPHIE tout à l'heure. (11h31) La discussion entre EP2 CAJ FR et SOPHIE, qui n'est pas véritablement tranquillisée, continue. SOPHIE insiste sur le fait qu'il ne faut pas crier. Il y a une différence entre hausser la voix et crier mais EP2 CAJ FR tient tout de même à préciser qu'elle ne lève pas la voix. Elle focalise le questionnement sur ça alors que SOPHIE serait plus centrée sur l'explication de ses crises. Il y a donc véritablement un décalage d'objectifs communicationnels. (11h31) EP2 CAJ FR déplace la discussion à la rentrée en institution, en soulignant que si ce n'est pas discret pour le moment, chose sur laquelle SOPHIE convient. EP2 CAJ FR rassure sur le fait que cette discussion sera reprise mais pas là aujourd'hui, en ce moment, mais plutôt une fois rentrés en institution.

(11h35) Une autre phase délicate s'enchaîne, le fait de devoir payer donc d'attendre dans la file. EP2 CAJ FR est plutôt stressée parce que les usagers semblent être plutôt fatigués. (11h37) EP2 CAJ FR souligne qu'ils peuvent passer devant, à la caisse réservée. Elle demande qu'est-ce qu'ils en pensent, et la totalité des usagers disent non, qu'ils préfèrent attendre dans la file leur tour. (11h39) Malgré cela, EP2 CAJ FR veut faire jouer la priorité mais ils tombent sur une femme enceinte qui refuse de laisser la place, logiquement parce qu'elle aussi est habilitée à être prioritaire. Donc on attend même si le retard s'accumule mais les personnes sont plutôt tranquilles. (11h47) La discussion entre SOPHIE et EP2 CAJ FR reprend. SOPHIE n'arrête pas de recentrer sur le ton de voix. EP2 CAJ FR dit plusieurs fois « j'ai entendu », « j'ai entendu ». SOPHIE dit « tu comprends je ne peux pas faire ça parce que si tu hausses la voix je suis stressée, je prends des médicaments pour ça et je pleure ». SOPHIE est véritablement angoissée. Elle pleure, elle rejette, elle cherche l'affection de EP2 CAJ FR. EP2 CAJ FR essaie d'être cohérente et claire en lui disant qu'elles en parleraient après et qu'elles remettraient les choses au point mais d'une manière douce. Mais là, SOPHIE a sa pathologie qui ressort. Elle est donc envahie par des émotions parfois contrastantes. EP2 CAJ FR essaie de la rassurer en lui disant de ne pas s'inquiéter, que ça peut arriver pour des personnes sensibles. Mais la discussion est focalisée là en attendant de payer à la caisse car devant nous il y a plein de personnes qui ont fait de gros achats et cela prend du temps. Les autres personnes sont relativement tranquilles. Ils attendent leur tour d'une manière plutôt relaxée. (11h50) SOPHIE a appelé EP2 CAJ FR « ma chérie » et en même temps elle lui dit qu'elle ne viendra plus faire les courses, que c'est un moment émotionnel fort, qu'elle fait comme elle peut. EP2 CAJ FR essaie de la calmer pour pouvoir terminer l'activité et donc rentrer en institution. (11h54) Au moment de payer, chacun règle ses achats avec son argent. EP2 CAJ FR se tient quand même à côté pour vérifier que ça aille de la meilleure manière possible. On a accumulé pas mal de retard, tous les gens sont les uns derrière les autres. Ils attendent leur passage en caisse. (11h57) Il est à observer que dans l'interaction entre la caissière et les usagers, EP2 CAJ FR n'intervient pas, ni en bien ni en mal. Les usagers n'ont pas de problèmes majeurs. C'est l'autonomie qui est privilégiée. (12h31) Pour ALBERT c'est EP2 CAJ FR qui paie. Pour cet usager il manquait une partie de monnaie. C'est EP2 CAJ FR qui ajoute les 10 centimes qui manquent pour pouvoir payer en disant qu'elle avait fait un mauvais calcul. (11h59) Le voyage de retour se passe tranquillement. Les usagers sont relativement fatigués. Par contre THIERRY décide de descendre tout seul. Il refuse mon éventuelle aide. À partir de là les personnes peuvent aller manger et passer l'après-midi à l'atelier relaxation, qui sera l'atelier que je suivrai avec EP2 CAJ FR. (12h19) Au moment repas, il y a une première salle qui est réservée pour les usagers qui ont particulièrement besoin de présence et le reste, il faut tout de même le souligner, est un restaurant ouvert à tous. En ce moment il y a une énorme file.

Une bonne partie des usagers sont installés dans la salle privée et ils mangent en self-service. (12h24) Ce restaurant peut contenir 250 à 300 personnes. Tout le monde est en attente, il y a plein de monde. Donc la salle est réservée mais pas la priorité de se servir. Donc les usagers sont encore une fois dans une file, ils attendent leur tour pendant, pour au moins un quart d'heure. (12h28) Le CAJ est habilité pour 32 places. Il y a 8 éducateurs. Là c'est dans le centre où il y a l'ESAT et les autres structures de l'association. Il existe un tableau dans une armoire en fer avec les médicaments à prendre de chaque usager. EP2 FA FR doit distribuer les médicaments. Les personnes qui doivent émarquer et signer comme preuve de réelle prise des médicaments. (12h43) Mis à part les gens qui doivent manger dans la salle réservée à la prise en charge éducative, les autres s'éclatent. Ils prennent leur plateau et vont dans d'autres tables, bien loin de cette table. À la table où je suis il y a EP2 CAJ FR et un usager en particulier qui mange à la même table. Moi je reste à côté et j'observe. (12h44) EP2 CAJ FR vérifie que THIERRY est bien dans la salle et va le laisser à côté d'elle. Donc il y a deux usagers, qui ne sont pas à la même table. (12h47) Le repas n'est pas forcément collectif. EP2 CAJ FR est en face de MUSTAFA, un usagers qui s'est agrégé, mais il n'y a pas aucun échange de parole et THIERRY est tout seul de l'autre côté. (12h50) Dans l'espace réservé pour le CAJ, c'est quand même une dynamique très éclatée. Ce n'est pas vraiment un moment de dynamique groupale qui se passe, mais plutôt de repas individualisé. La communication est réduite au minimum. (12h51) Les usagers du CAJ savent qu'ils ne peuvent pas remonter sans un éducateur, étant EP2 CAJ FR la dernière professionnelle qui est restée dans le restaurant, ça fait que tous les usagers sont autour d'elle et attendent de pouvoir monter ensemble. (12h56) Il y a désormais 5 usagers du CAJ qui sont là et qui attendent EP2 CAJ FR qui termine de manger pour pouvoir remonter et recommencer les activités de l'après-midi. (13h03) Le repas se passe dans une salle qui est à la fois la salle du personnel, à la fois la salle des groupes et je le répète c'est un repas qui pour le moment montre très peu de dynamique éducative. Au fur et à mesure que les usagers du CAJ se regroupent autour d'EP2 CAJ FR il y a une communication qui s'installe qui reste très basique. (13h09) EP2 CAJ FR vient de terminer de manger et avant de remonter il y a un usager qui doit finir de manger. C'est l'occasion de remarquer que le bruit de MUSTAFA (qui fait le bruit d'un crachat très fort), il est presque normalisé dans la mesure où personne ne fait attention à ça ou se scandalise comme si ça faisait partie du décor. Donc le groupe composé de 5 personnes, EP2 CAJ FR va attendre la sixième personne. Entre temps je vois qu'il y a, SOPHIE part fumer une cigarette mais je ne sais pas si EP2 CAJ FR l'a repérée. (13h12) C'est le moment de monter au deuxième étage pour démarrer la deuxième partie de la journée, c'est-à-dire les ateliers de l'après-midi. Le retard du groupe a entraîné un retard sur le démarrage des activités de l'après-midi. Les personnes montent dans une salle, la même que celle de l'accueil du matin, où ils peuvent prendre un café et faire des activités ludiques et se préparer ainsi au départ des activités prévu à 14h. C'est un moment de relaxation qui est nécessaire entre les activités du matin et celles de l'après-midi. Puisque le groupe a accumulé du retard, le groupe est tout seul en salle de récréation. EP2 CAJ FR va entamer quelques petits jeux avant 14h.

(13h36) Donc la fameuse discussion avec SOPHIE et les deux éducatrices a lieu. SOPHIE prend soin de dire que ce c'est pas une accusation et elle spécifie bien qu'elle est en difficulté face à EP2 CAJ FR qui a élevé la voix. On revient sur la situation de ce matin. Il est décidé avec l'accord de SOPHIE que pour le mois de décembre elle n'ira pas faire les courses du jeudi parce que ça va lui créer de l'angoisse. SOPHIE appelle souvent « maman » EP2 CAJ FR, qui essaie de créer aussi un contact physique qui n'est pas accepté des éducateurs et de EP2 CAJ FR en particulier. Donc elle a besoin d'être rassurée sans doute, mais elle a besoin aussi d'être valorisée et de ne pas sentir cela comme une punition. EP2 CAJ FR lui dit que c'est elle qui a voulu parler donc ce n'est absolument pas une punition. (13h39) Donc après la discussion avec SOPHIE, il y a donc la partie de YAM avec MUSTAFA et ISSAM, c'est un jeu de dés très ritualisé. Parallèlement, un autre usager que nommerons CLAUDINE essaye de faire un bisou. EP2 CAJ FR lui dit ok et elle se laisse faire le bisou mais en lui disant « pas une deuxième fois », une autre essaie de rentrer en contact avec elle mais elle dit « je suis claire, je suis en train de jouer ». A ce moment-là elle est en relation avec les deux personnes qui jouent avec elle et en attendant comme ça 14 heures. (13h53) EP2 CAJ FR joue et CLAUDINE essaye encore de donner un bisou. EP2 CAJ FR prend un ton en disant « je vais me fâcher ». CLAUDINE comprend tout de suite et dit « d'accord, d'accord, pardon ». Entre temps l'activité du jeu se réduit à deux et il y a deux personnes qui dorment et d'autres regardent en attendant. Les autres groupes sont partis sur les activités prévues.

(13h59) Pour la communication entre les professionnels, il existe un cahier pour chaque groupe où est noté tous les événements de la journée et l'organisation de la journée. C'est un cahier qui est à disposition sur le bureau des éducateurs qui est présent dans chaque salle. (14h06) Le jeu est terminé et EP2 CAJ FR indique qu'elle a besoin de quelques minutes pour se reposer un peu avant de commencer l'activité relaxation où le groupe est composé à peu près de 5 personnes (GUYLAIN, ISSAM, CLAUDINE, LOUIS, HENRY), qui attendent cette activité tranquillement. Les autres groupes sont déjà partis. (14h08) Je remarque quand même la capacité de relations de différents âges, de différentes pathologies, donc dans l'ensemble qui est plutôt agréable, les gens se connaissent depuis des années ici, les mesures d'accompagnement durent ici pendant des années. Il y a des personnes qui vieillissent ici tout au long de leur vie. (14h17) L'atelier relaxation est composé de 5 participants. Ils s'installent dans la salle d'activité, ils prennent un oreiller, le but est réellement de se relaxer. Ils enlèvent leurs chaussures. EP2 CAJ FR souligne donc le cadre et l'importance de se relaxer. EP2 CAJ FR met donc de la musique et les gens s'allongent par terre sur un tapis, les uns derrière les autres, presque collés les uns contre les autres. C'est un moment qui vise à une tranquillité des usagers. J'ai oublié, ce que voulais dire en tout cas qu'il n'y a aucune personne du matin. Là les groupes sont entièrement recomposés et chacun est reparti à ses activités mais il n'y a aucune continuité entre le groupe du matin et celui de l'après-midi. (14h19) Donc la première phase est la respiration, il y a donc une personne qu'on appellera ISSAM qui n'arrive pas à se concentrer. EP2 CAJ FR l'a repris en disant « est-ce que tu sais pourquoi on est là ? Quel est l'objectif ? ». ISSAM effectivement elle se ressaisit. (14h26) Mais ISSAM continue à déranger et il est repris par les autres. EP2 CAJ FR remarque encore une fois « je suis sérieuse, je vais vous mettre à l'extérieur. Si vous ne voulez pas vous partez ! ». Véritablement ISSAM n'a pas dans l'idée de vouloir partir et il reste sur l'idée de vouloir déranger. EP2 CAJ FR là essaie de poser le cadre et de le faire respecter.

(14h33) Il y a une première vision de la vidéo, de repérage, après EP2 CAJ FR fera ça avec les résidents. ISSAM continue de déranger. EP2 CAJ FR souligne qu'elle s'occupera de son cas. Elle va donc le voir en lui annonçant que son attitude « je suis très sérieuse là ! » et après elle lui dit « reposez-vous » mais on n'est pas dans la sanction. Par contre on est toujours dans la déclaration de l'attitude. « Je suis très sérieuse » signifie « voilà quelle est mon attitude vis-à-vis de vous en ce moment ». (14h42) Pendant les exercices, le ton de voix de EP2 CAJ FR est très très basse, et un usager trisomique qui a déjà fait du Qi Gong, GUYLAIN, se déplace vers les autres personnes qui font l'activité, LOUIS véritablement dort, ISSAM essaie de ne pas déranger. C'est de l'ordre du collaboratif, et l'important à souligner est le ton de EP2 CAJ FR qui est très calme et qui pousse à la relaxation. (15h22) La troisième phase de l'activité est donc celle de dormir. Se relaxer une fois que la respiration a été élaborée. Les gens se relaxent, le son de la musique est très très bas, et là ça y est la concentration est là. L'activité est donc à son maximum. EP2 CAJ FR insiste toujours à se concentrer sur soi-même et à penser à son mouvement et à sa respiration. C'est un conseil plutôt suivi. (15h33) L'activité est terminée, tout le monde est réveillé mais doucement. EP2 CAJ FR n'intervient pas, elle laisse les personnes se réveiller, parler entre eux. (15h34) Pendant que les autres se relaxent et terminent l'activité, EP2 CAJ FR se déplace dans une salle. Autour d'une table il y a des jeux de société. Elle entretient des relations avec d'autres usagers sur la fin de journée. Dans une heure les familles viendront chercher les usagers. (15h41) EP2 CAJ FR demande au groupe une évaluation de l'activité en soulignant qu'elle n'a jamais posé la question auparavant. L'activité de relaxation est bien appréciée par les usagers. L'évaluation est satisfaisante (15h47) Une chose intéressante à remarquer, c'est que l'activité n'est pas menée par EP2 CAJ FR parce qu'elle est experte ailleurs ou parce qu'il y a une compétence supplémentaire qui est mise à disposition, c'est parce qu'elle a récupéré ça chez une collègue et elle l'a construit au fur et à mesure. L'activité ici est vraiment un moyen et pas une finalité. (16h03) Dernière partie de l'après-midi ; EP2 CAJ FR est à côté d'une personne et elle prend juste le temps de lui parler. Je remarque que c'était la personne à qui elle avait dit « non » en première partie d'après-midi parce qu'elle était en train de jouer avec un autre usager en disant « je viendrais après ». Donc effectivement, en fin de journée, la promesse est maintenue. (16h25) Un élément important au niveau de la comparaison avec le CAJ italien, c'est que il n'y a pas de service de transport au domicile qui est mis en place. Il a été supprimé il y a deux ans pour des raisons économiques. Donc maintenant les parents ont une demi-heure (entre 16h et 16h30) pour pouvoir récupérer les usagers.

Annexe n.15 – Protocole de recherche n.4 – Observation comparée des pratiques éducatives : journées d’observation participante en foyer d’accueil français

Educateur n.1 foyer d’accueil (EP 1 FA FR)

**Observation effectué le 22 novembre 2014
(16h30-23h00)**

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|-------------------|-------------|------------|------------------|------------------------------|---------------------------------|
| EP 1 FA FR | M | 60 | Éducateur | 40 | 7 |

(16h31)⁷ Il se déroule ma première journée d’observation avec EP1 FA FR au Foyer d’accueil d’enfants mineurs. On est dans une structure qui peut accueillir neuf enfants, adolescentes, plus six qui sont à l’extérieur, dans des appartements. La structure est ouverte depuis bientôt 10 ans. Le FA est structuré sur trois étages. Il y a différents espaces : une salle de réunion, des chambres individuelles, un grand salon et la cuisine. C’est un espace conçu pour être familial. EP1 FA FR arrive dans la structure. La première chose qu’il fait, c’est le lien avec le collègue de la matinée. Les deux collègues font le lien par l’intermédiaire d’un support, le cahier de liaison. L’équipe est composée par ne psychologue, une maîtresse de maison à mi-temps, et 6 éducateurs. Deux éducateurs sont prévus ensemble sur le service jusqu’à 23h. Etant samedi après-midi, les adolescentes sont en sortie.

(16h39) Il y a une adolescente qui descend. Les éducateurs continuent à parler, l’adolescente ne dit pas bonjour à l’éducateur qui est arrivé et la communication entre les éducateurs continue comme si la personne n’était pas là. En même temps, l’adolescente qui est descendue par l’escalier m’a vu et a fait semblant de rien parce que ma présence a été expliquée en tant que chercheur et qu’elle devait essayer de ne pas me considérer. Elle le fait très bien. (16h40) Une adolescente demande un morceau de chocolat. EP1 FA FR lui donne. Il y a une relation de confrontation, l’adolescente est directe. L’espace n’est pas organisé de manière que je puisse commenter en me mettant de côté. Inévitablement, je vais être repéré par les adolescentes en train d’enregistrer. Pour le moment la journée se déroule plutôt tranquillement. (16h50) En attendant les trois adolescentes qui doivent rentrer, on a eu une discussion formelle avec les éducateurs qui me rappellent que la structure subira des restructurations suite à un redressement d’ordre économique : les effectifs vont être réduits. Pour eux, il s’agira de redéfinir les priorités de l’accompagnement. Il me parle des difficultés pour l’éducateur de gérer ces situations, notamment à la lumière du cadre clinique des résidents. L’unique adolescente présente dans la structure regarde la télévision tranquillement, la situation est plutôt sereine, l’organisation du travail et la charge entre les deux collègues est répartie, un des deux éducateurs va sortir pour faire les courses parce que les éducateurs ici font de la cuisine et ils doivent faire aussi les courses. EP1 FA FR restera au foyer. Après il y aura une organisation de la soirée en fonction de la présence des filles et de l’équipe éducative. (16h54) Le bureau des éducateurs est au même étage que la salle de repas et à côté de deux chambres où l’on met les adolescentes les plus perturbées. Dans la salle des éducateurs sont affichés la charte d’accueil des personnes hébergées, les horaires de la semaine, quelques photos des activités des éducateurs avec les enfants. C’est une pièce à la fois technique et un lieu de souvenirs puisqu’il y a des photos de groupe. Les trois étages sont reliés par un escalier central et les espaces de chaque étage sont petits, ce qui fait qu’il y a une proximité entre les éducateurs, les activités et les lieux de vie.

(16h55) On sonne à la porte, probablement une adolescente qui rentre, EP1 FA FR est encore dans la salle des éducateurs, il n’a pas encore bougé pour aller faire un tour dans la structure, probablement parce qu’il n’y a qu’une personne. (16h56) Le téléphone sonne. Une adolescente qu’on appellera AURELIE appelle. Il est convenu entre elle et les éducateurs qu’un des deux puisse être détaché pour aller la chercher. Entre-temps, un autre une adolescente, FANNY, arrive. (16h58) FANNY va

⁷ Entre parenthèses les horaires des observations effectuées. Par souci d’anonymat, tous les prénoms ont été changés.

dans le bureau des éducateurs. Les professionnels lui disent bonsoir. EP1 FA FR demande comment s'est passée sa journée. Elle répond d'une manière directe. FANNY prend un médicament qu'elle ingurgite directement à la bouteille. EP1 FA FR fait remarquer à FANNY qu'il y a une posologie dans ce type de traitement. EP1 reprends la discussion pour savoir comment FANNY a passé sa journée. Elle dit que ce matin ça s'est bien passé, mais qu'elle a refusé l'accompagnement d'une personne adulte (une stagiaire) qui n'était pas éducateur. Elle dit « elle n'est pas éducatrice, donc elle ne m'accompagnera pas ». (16h59) FANNY m'ignore mais quand elle me voit avec l'enregistreur numérique me regarde étrangement. J'attends un moment collectif pour me présenter. Je remarque que les adolescentes ne se parlent pas entre elles. Elles se réfèrent toujours à l'adulte pour communiquer. (17h02) Le collègue d'EP1 FA FR remet le budget hebdomadaire aux adolescentes et avec celles-ci va faire les courses. FANNY réside sur des appartements. Donc il y a des règles d'autonomie plus grandes pour elle. L'éducateur demande à FANNY de signer le reçu de l'argent qu'il vient de lui donner. FANNY est plutôt contente et satisfaite. Elle est contente d'aller faire les courses avec l'éducateur. L'éducateur lui demande si elle a amené du linge dans la structure. Elle dit non « non, j'ai déjà fait le linge chez moi ». L'éducateur est plutôt satisfait. EP1 FA FR est en train d'observer la situation et l'interaction entre le deuxième éducateur et l'adolescente. (17h03) FANNY montre la liste des courses à EP1 FA FR. L'éducateur contrôle. Il vérifie qu'il ne manque pas les féculents comme les pâtes, les pommes de terre, mais elle dit qu'elle en a chez elle. Elle revendique son passé de cuisinière pour lui dire « ne t'inquiète pas, je maîtrise ». EP1 FA FR ne revient pas sur ça.

(17h04) Je remarque que FANNY, pour se démarquer des adolescents qui sont en foyer, utilise dans son discours l'expression « nous des appartements ». Le collègue d'EP1 FA FR et FANNY partent pour aller faire les courses. Je reste avec une adolescente EP1 FA FR. (17h06) Avant de partir FANNY demande à récupérer un petit stick sur le réfrigérateur du bureau des éducateurs. Les éducateurs disent oui et elle choisit un petit stick rose avec une assiette ce qui va bien avec son statut de cuisinière. Mais FANNY, à la place d'un en prends deux. En partant elle passe par la salle de repas et passe le bonjour à l'adolescent présent, qui ne répond pas. EP1 FA FR commence à se charger de la préparation du repas du soir. (17h25) EP1 FA FR est proche de la fin de carrière, donc lui est témoin d'une certaine dégradation du métier, notamment sur les compétences requises dans ce type de structure. Je remarque qu'il n'a pas eu encore de contact avec l'adolescente qui regarde tranquillement la télévision. Il n'y a pas d'interaction. (17h26) On attend que les quatre adolescentes en sortie soient rentrées pour assister un peu plus à dynamique groupale et un positionnement des éducateurs dans ce contexte. Pour le moment, on attend que la dimension collective puisse s'explicitier. (17h27) EP1 FA FR reste dans son bureau. Je me suis éloigné exprès pour éviter l'interaction. Il est en train de lire le cahier de liaison et de récupérer les informations concernant les adolescentes accueillies dans la structure.

(17h31) Entre la salle des éducateurs et la salle de repas, il y a un panneau d'affichage où il y a différentes productions faites pour les adolescents. Ce sont des papiers colorés. Il y a une phrase qui dit « la vie est simple mais nous insistons pour la rendre compliquée », un autre « dans la vie tout se sait, derrière toi tout se dit, devant toi tout se tait ». Un autre papier dit « ce n'est pas le talent qui détermine l'objectif mais c'est l'atteinte de l'objectif qui est facilitée par le talent », « inspire, expire, relaxe, tout va bien, prend le temps de vivre ». Une autre phrase sur un autre papier dit « trouve ta force et utilise la pour gagner ta peur ». Un autre papier dit « je pense que tu devrais radicalement changer ton style de vie et de te mettre à faire courageusement les choses que tu n'aurais jamais pensé faire et que tu as trop hésité à essayer. Il y a tant de gens qui ne sont pas heureux et qui pourtant ne prennent pas l'initiative de changer leur situation parce qu'ils sont conditionnés à vivre dans la sécurité, le conformisme et le conservatisme, toutes ces choses qui semblent apporter la paix de l'esprit mais rien n'est plus invisible à l'esprit aventureux d'un homme qui a un avenir assuré ». C'est un affichage très intéressant. (17h32) J'ai remarqué que les adolescentes appellent EP1 FA FR avec un surnom, une sorte de canaillerie par rapport à lui. Ce surnom pose un peu de problème à EP1 FA FR mais face à ça il ne peut pas faire grand-chose. Il dit qu'il a donné quand même donné l'autorisation d'utiliser ce petit surnom affectif pendant les vacances et maintenant c'est plus compliqué de revenir sur un cadre plus formel. C'est un élément intéressant parce que la relation et la manière de communiquer entre les

usagers en général et les éducateurs c'est aussi un reflet de la relation éducative. (17h34) Il y a dans la cuisine un planning affiché des tâches ménagères pour les adolescentes. Ce tableau est rédigé, quand c'est possible, en harmonie avec les adolescents. Quand ce n'est pas possible, il est imposé. C'est quelque chose que j'ai déjà observé dans le foyer italien.

(17h40) EP1 FA FR est dans la cuisine pour éplucher les pommes de terre, et pour commencer la préparation du repas. EP1 FA FR m'explique (de lui-même) que le repas est préparé par les éducateurs. Pendant son entretien d'embauche il lui a été demandé s'il savait cuisiner parce qu'apparemment ça semble être une compétence supplémentaire du projet du foyer. Le repas qui est fait avec l'économiste de la structure, de manière à être économique, équilibré et simple. Je remarque que le bureau des éducateurs est fermé à clé. (17h42) Je remarque que la salle collective est très peu personnalisée. De même, les chambres que j'ai pu voir, sont peu investies et relativement impersonnelles. (17h52) EP1 FA FR sort de la cuisine, il échange un regard avec l'adolescente qui regarde la télévision. En aucun cas il y a une demande d'aide ou de collectivisation de la tâche de la préparation du repas, ni un le demande, ni l'autre ne le propose. L'éducateur rentre dans la cuisine et continue sa tâche. (17h59) EP1 FA FR me fait remarquer que sur les neuf adolescentes hébergées, la moitié est déscolarisée, et une partie, et un tiers ont un suivi psychiatrique. C'est important de le relever pour deux raisons : la première c'est une recrudescence des adolescents qui ont des problématiques médicales, aspects qui ne sont pas traités dans la formation au métier, et le deuxième aspect c'est que le projet de l'enfant prévoyait le plus possible l'insertion dans la vie professionnelle ou scolaire. Cet objectif, selon EP1 FA FR, déjà difficile, devient impossible à atteindre. La réalité fait que la moitié n'arrive pas à avoir une activité et ça, pour le professionnel, c'est un signe de détachement de la société. En tout cas, conclue EP1 FA FR, c'est un changement de typologie des personnes accueillies dans ce type de structure qui fait qu'il y a un gros décalage entre ce que sont les compétences dans les centres de formation et la nécessité des compétences du terrain que les éducateurs doivent avoir dans ce type de structure en particulier. Dans la structure je découvre qu'il y a une deuxième résidente qui dort, que nous appellerons CLAIRE ; elle est sous traitement, car le psychiatre il a essayé de trouver la posologie et la quantité nécessaire pour pouvoir la stabiliser et bien évidemment le fait qu'elle dorme cet après-midi c'est signe que la quantité doit être réduite.

(18h01) Dans la salle télé il y a aussi un ordinateur et différents dvd qui vont de la bande dessinée, les classiques de Walt Disney, à des documentaires sur les animaux, jusqu'à des comédies, dans tous les cas le choix des dvd montre aussi une panoplie de dvd pour enfant mais aussi pour des adultes en devenir. (18h02) Entre temps l'adolescente qui était devant la télé part, on ne sait pas bien où. La télé est restée allumée, la télécommande sur la table et la nourriture aussi. (18h07) EP1 FA FR décide de réveiller CLAIRE. Il arrive devant la porte, il tape, il rentre doucement, pour le moment l'enfant ne se réveille pas. (18h17) EP1 FA FR continue à me parler. La structure est vide et moi je suis l'unique interlocuteur. Avant de parler, il a bien pris le temps de fermer la porte. Il m'évoque certaines situations complexes. (18h39) Ce soir je suis avec les deux hommes de l'équipe. Sur la totalité des professionnels, il y a que deux hommes. Dans un foyer de filles, je suis curieux d'observer les dynamiques qui s'installent en termes de communication. (18h42) Pendant qu'EP1 FA FR cuisine, une adolescente qui était en fugue, que nous appellerons ELISE, est rentrée dans le foyer, en passant au-dessus de la porte. EP1 FA FR est monté au premier étage pour vérifier si ELISE était bien dans sa chambre. Aucune réaction du professionnel au retour de fugue de l'adolescente, c'est presque normalisé. (18h44) Comme le prévoit la procédure, EP1 FA FR renseigne le retour de l'adolescente sur le cahier de liaison, faxe à l'autorité le retour et en même temps il appelle le responsable pour l'informer du retour. Il faut remarquer que tout est soigneusement écrit dans le cahier de liaison de manière à ce que l'information soit claire pour les collègues, notamment ce qui travailleront le dimanche. La même procédure est faite lorsqu'une adolescente fugue, dans l'autre sens c'est-à-dire on prévient le responsable de la structure et la police. (18h46) En regardant le cahier de liaison, en première page j'observe qu'il y a le nom et prénom de chaque adolescente avec leur numéro de téléphone. À l'intérieur, le cahier a des lignes pour noter tout ce qu'il se passe dans la journée. Entre temps le deuxième éducateur arrive. EP1 FA FR confirme à son collègue que l'enfant est bien rentré. Bientôt le repas sera prêt. (18h59) Les adolescentes ont comme limites de retour 19h, il est 18h59. Le samedi soir elles peuvent sortir jusqu'à 22h30. Ce soir elles ne sortiront pas,

car le groupe est sanctionné. L'éducateur qui était à l'extérieur rentre et avant de passer à la cuisine il a quand même le réflexe de proposer en criant, d'en bas vers le haut, « est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut faire avec moi la recette du repas du soir ? ». À ce moment-là, il y a trois personnes qui sont bien contentes de descendre faire l'activité avec l'éducateur. Claire dort toujours. Les pratiques observées jusqu'à maintenant sont des pratiques de type organisationnel, de coordination et de rapport individuel. Le rapport collectif pour le moment n'est pas pris en compte car pendant le weekend end l'organisation est un peu particulière.

(19h06) En accord avec les éducateurs, a été décidé qu'ELISE partira demain matin car la mère souhaitait la récupérer. EP1 FA FR répond qu'il va d'abord voir si l'enfant est d'accord pour rentrer en famille. Il y a une sorte de subordination par rapport à ça, l'éducateur monte dans la chambre pour vérifier la disponibilité d'ELISE. (19h07) Parmi les livres qui sont à la disposition des adolescentes, il y a un vocabulaire d'espagnol et des livres en anglais. (19h09) L'éducateur qui était parti à l'extérieur avec FANNY revient avec une autre adolescente qui a récupéré sur la route et que l'on appellera AURELIE. AURELIE est super contente parce qu'ils ont fait les achats de vêtements et donc elle peut montrer avec fierté ses habits aux éducateurs et après elle monte à l'étage pour montrer ses achats aux autres adolescentes. EP1 FA FR, avant de la faire partir, lui rappelle avec ironie « fais attention de ne pas te faire taxer les habits ». C'est effectivement un risque. (19h20) EP1 FA FR utilise l'expression « aller, on attaque » c'est-à-dire que probablement ça signifie le début du temps collectif. Je remarque qu'EP1 FA FR demande un conseil à l'autre éducateur sur la manière de cuire la viande. (19h11) Pendant la finalisation du repas, il n'y a pas encore d'adolescentes qui soient descendues de leur chambre. La jeune dort encore, donc il reste à voir ce soir comment elle va se coucher et les autres sont dans les chambres en haut. Les éducateurs sont pris par le repas donc ils n'ont pas le temps de monter. (19h13) Dans la cuisine, qui est un espace réduit il y a deux adolescentes qui préparent avec l'éducateur le repas et EP1 FA FR, qui a passé la main à son collègue, reste dans la cuisine pour communiquer. La collectivisation de l'activité a produit dans tous les cas une mobilisation groupale. (19h15) L'éducateur sanctionne le début de l'activité en donnant un tablier et en se mettant lui-même un tablier et en disant à l'adolescente « est-ce que tu m'aides jusqu'au bout ? ». L'adolescente se sent motivée et responsabilisée, donc le repas du soir sera finalisé collectivement. Donc la purée de pommes de terre est faite. Une adolescente fait remarquer que c'est la première fois qu'elle utilise cette machine à mélanger, le robot, et l'éducateur laisse quand même faire et il donne des conseils. EP1 FA FR se met en retrait.

(19h18) Du coup j'ai l'impression que l'activité n'est pas devenue une activité finalisant à la préparation du repas mais véritablement un espace de communication et d'accompagnement éducatif. (19h21) Á un certain moment la machine à faire la purée ne fonctionne pas. Une adolescente demande à EP1 FA FR pourquoi ça ne marche pas, l'éducateur à la place d'intervenir sur le problème invite à réfléchir au pourquoi la machine ne fonctionne pas plutôt que lui donner la solution immédiate. Je remarque que l'activité éducative devient support. Pendant l'activité, les adolescentes ont une manière de parler parfois un peu limite et donc l'éducateur ne laisse pas passer, il ne « normalise » pas le discours. Systématiquement, il rappelle à se concentrer sur l'exercice de l'activité cuisine et de parler correctement. (19h21) Dans la cuisine sont présents deux filles et les deux éducateurs. L'espace est réduit mais malgré tout les choses se font agréablement. Je remarque que sur la table il y a le reste de chocolat et de gâteaux qui étaient mangés par la personne avant.

(19h23) CLAIRE se réveille, elle passe devant tout le monde, elle ne dit pas bonjour, elle s'installe devant la télévision. Une discussion s'entame entre EP1 FA FR et CLAIRE. Les autres filles lui demandent si sa mère l'a appelé. Elle répond « non, elle m'a pas appelé la sorcière, de toutes façons je ne veux plus la voir ». L'éducateur lui dit « pour l'instant ». Elle lui dit « non pas du tout, je ne veux plus la voir ». Les éducateurs ne la voient pas, ils sont pris par l'activité en cuisine. (19h29) Dans la cuisine, EP1 FA FR ajoute des oignons et du sucre caraméliser le plat. Une adolescente, dit « mais tu vas nous faire grossir ». L'éducateur répond « non je veux juste que vous appreniez à cuisiner avec des petits secrets ». (19h32) ELISE qui revient de fugue vient dans la cuisine. CLAIRE dit « ELISE est contente ». Effectivement il y a un gros degré de satisfaction. CLAIRE est encore complètement isolée. Soudainement cette dernière se lève, va en cuisine et véritablement participe à

l'activité avec les deux autres adolescentes. (19h37) Dans la répartition des tâches il y a un éducateur qui intervient dans l'activité en coordonnant et parfois en intervenant avec les usagers. EP1 FA FR est détaché. Il est en retrait et il observe la situation sans forcément intervenir sur l'activité proprement dite. C'est pour cela qu'il se déplace dans la salle de repas. Il commence à préparer la table. Je remarque qu'il ne demande pas à quelqu'un de l'aider. C'est une démarche qu'il fait pour le moment. (19h40) C'est la dimension familiale qui revient. En ce moment la vie c'est comme une vie de famille comme quelqu'un qui prépare un repas. Il n'y a aucune distanciation professionnelle. Il me semble qu'il n'y en a pas besoin. (19h44) EP1 FA FR est en communication, il n'intervient pas, il est juste en train de laver les assiettes et il semble coupé de la dynamique. (19h47) J'ai remarqué que l'éducateur n'intervient jamais quand un geste n'est pas fait correctement en cuisine. Il choisit de ne pas faire de remarques, mais il explique sans blesser les adolescentes. (19h49) Le plat est dans le four. Dans dix minutes on passe à table. Les deux adolescentes remontent plutôt satisfaites de leur travail et on attend pour préparer la table pour manger.

(19h50) Le moment venu de préparer la table, EP1 FA FR se réfère au tableau d'organisation des tâches ménagères. Il voit bien que la personne qui devait préparer la table est celle qui a participé à l'activité cuisine et donc il décide d'appeler celles qui n'ont pas participé à l'activité. Il fait en sorte que tout le monde fasse quelque chose. (19h51) La personne qui va mettre la table est la personne qui a mangé le chocolat et qui avait laissé sans nettoyer tout à l'heure. Elle descend et ne semble pas contrariée pour cette tâche inattendue. Simplement, elle ne réagit pas. (19h54) Dans cette partie c'est l'éducateur qui n'avait pas participé à l'activité cuisine qui prend la situation en mains (EP1 FA FR). Il prépare avec l'adolescente la table. (20h08) Le repas est prêt. Les éducateurs sont dans leur bureau. Ils parlaient de proposer un jeu ce soir et ils ont remarqué que ça faisait longtemps qu'ils n'avaient pas la possibilité de jouer à un jeu avec les adolescentes. Les quatre demoiselles sont invitées à descendre. (20h09) EP1 FA FR propose à son collègue d'éteindre la télévision un peu avant de passer à table. Chose qui est faite. LA télévison était allumée depuis 16h. (20h15) Selon le protocole, ELISE, qui était en fugue, doit manger dans sa chambre. Même si elle participa à la préparation du repas, sait que elle devra manger écartée du groupe. Les autres trois personnes qui sont autour de la table, viennent toutes les trois avec le portable. Ce moment collectif sera l'occasion de me présenter. Même si mon arrivée a été préparée, s pas tout le monde sait qui je suis. Le repas commence, moi je me mets à côté pour observer les dynamiques entre les trois adolescentes restées et les deux éducateurs qui mangent avec elles.

(20h19) Le repas a commencé, j'ai pris l'occasion de me présenter et il faut remarquer ELISE est descendue sans dire un mot et elle n'était pas vraiment contente de manger son repas dans sa chambre. Sans dire un mot, elle a pris son repas et est partie. Elle n'a rien demandé. Elle n'était véritablement pas contente. Les autres trois adolescentes étaient informées de ma présence. Donc elles savent bien pourquoi je suis là. Le repas commence et la disposition à table est faite ainsi : en bout de table les deux éducateurs opposés et les adolescentes sont face, deux d'un côté et une de l'autre. (20h20) Donc j'apprends par la blague qu'EP1 FA FR normalement a un régime à part. C'est sera l'occasion de lui poser la question s'il mange à part ou s'il mange quelque chose de différent et quel impact ça peut avoir sur la relation et l'accompagnement éducatif pour le repas du soir. Entre temps, s'installe le silence. La discussion des adolescentes tourne autour de thématiques liées au corps. Les deux éducateurs dédramatisent ce sujet qui est quand même très délicat à cet âge. On voit bien qu'il y a deux modalités communicationnelles utilisées par les adolescentes : l'une plus de confrontation directe avec l'éducateur plus jeune, l'autre plus empathique avec l'éducateur plus âgé.

(20h21) EP1 FA FR amène un sujet d'actualité. C'est aujourd'hui qu'un adolescent est mort en faisant des jeux à l'école avec de l'aérosol et les trois adolescentes confirment qu'elles aussi faisaient ça. Une discussion s'installe autour de ce sujet. Les deux éducateurs mènent la discussion d'une manière calme sans prendre position. C'est surtout l'idée de développer leur réflexion autour de ces jeux-là. Donc ils parlent peu et invitent les adolescentes à parler, choses qu'elles font aisément. (20h23) Il est à remarquer qu'une des trois adolescentes a utilisé le nom de famille pour appeler EP1 FA FR. Compte tenu de

l'âge de l'éducateur, est renvoyé aux adolescentes à la fonction de grand-père. (20h27) Une autre discussion autour de la fête de Noël qui est prévue le 19 décembre s'installe. Dans l'ensemble, les usagères sont plutôt contentes surtout parce qu'elles passent les fêtes de Noël avec le Foyer d'Accueil de Mineurs garçons. (20h27) Une des trois adolescentes a demandé un calendrier de l'avent. C'est quelque chose qui est plutôt réservé aux enfants. Les éducateurs ont gentiment refusé cette requête. (20h29) Le sujet de la préparation de la fête de Noël revient à la fin du repas. La discussion tourne autour de la manière de s'habiller et comment participer à cette fête dansante. Une des adolescentes demande ce que c'est qu'une fête dansante. EP1 FA FR explique, en se moquant un petit peu que c'est « une fête dansante c'est une fête où il y a de la musique ».

(20h31) La discussion change de sujet : on parle du tabac. Ce sont les adolescentes qui amènent cette discussion, mais finalement il y en a deux sur trois qui ne sont pas pour cette pratique. EP1 FA FR essaie d'intervenir, mais les trois adolescentes lui font remarquer que lui-même étant un grand fumeur il ne peut pas trop s'exprimer sur le sujet. L'éducateur récupère le sujet et il en fait une question d'expertise : c'est justement parce qu'il fume depuis longtemps qu'il peut en parler, dit-il. (20h34) Entre temps, ELISE est descendue avec son plateau repas. Elle a demandé des médicaments et EP1 FA FR s'est levé pour l'accompagner dans la salle des éducateurs et récupérer ce qu'elle demande. ELISE c'est celle qui fugue le plus du groupe. Les éducateurs se parlent entre eux et ils soulignent que c'est fort probable que ce soir ELISE va prendre sa douche et repartira, car chez elle la fugue est presque normalisée. Un rendez-vous avec sa mère a été planifié pour demain : est-ce-ci suffira peut-être à la tenir ici ce soir ? En tout cas les éducateurs ont une vision qui est liée à la complexité du réel. Ils ne savent jamais comment travailler face à cette situation aléatoire constante.

(20h35) Le dessert est donc servi et il est intéressant de remarquer que sur les 8 yaourts disponibles il n'y en a qu'un « nature ». Les jeunes filles souhaitent avoir toutes des yaourts nature. L'éducateur se déplace pour voir si il y d'autres yaourt nature. C'est le cas. (20h36) Une adolescente parle d'une manière confidentielle à EP1 FA FR. L'éducateur lui répond « je ne suis pas ton copain donc tu dois dire les choses d'une autre manière ». Une mise à distance est posée. Il faut remarquer que c'est bien l'adolescente qui avait bien présenté l'éducateur tout à l'heure avec un surnom familial. Le ton des éducateurs n'est jamais élevé. Ils parlent avec un ton calme, constant, et je dois dire que ces non variations de ton j'ai l'impression qu'elles ont un impact éducatif. (20h41) A un moment du repas ils glissent sur les histoires personnelles donc les trois adolescentes sont allées raconter leurs histoires faites de fractures compliquées, de grand-père qui ne le sont pas. C'est un échange serein où les trois se confrontent autour de ça en le mettant parfois par la rigolade. C'est leur manière à eux peut-être de travailler. EP1 FA FR est très attentif sans pour autant intervenir. (20h44) Le repas se termine, EP1 FA FR demande de débarrasser la table et avant même d'attendre la réponse il propose déjà l'activité ludique du soir autour du jeu de cartes. Du coup, le centre de la discussion devient le jeu et pas la desserte de la table. C'est une technique intéressante parce que l'éducateur déplace l'objet de la discussion. Les trois adolescentes sont contentes de faire ça et du coup la table est débarrassée rapidement et efficacement.

(20h45) Une des trois adolescentes s'échappe au-dessus sans débarrasser. L'éducateur la rappelle pour l'inviter à compléter l'exercice. Les deux éducateurs co-participent à la tâche et ils le font d'une manière naturelle. (20h56) Après le repas, il y a la cigarette. Le collègue d'EP1 FA FR sort avec les adolescentes qui ont en bonne partie moins de 16 ans. Il m'a été expliqué que si on respecte la loi les adolescentes vont fuguer pour fumer à côté. Les professionnels acceptent que les adolescentes puissent fumer à l'extérieur de la structure avec le professionnel. Si les parents ne veulent pas, l'imposition est faite tout en sachant que les adolescentes vont réagir en fuguant et en revenant après la cigarette. C'est intéressant parce que la posture éducative et la compétence exercée diffèrent en fonction d'un cadre qui est paradoxal. Le cadre de la loi est en opposition avec le style de vie et l'activité réelle qui peut être exercée ici en Foyer. (21h17) Le jeu peut commencer. L'éducateur avait repéré que ce type de jeu peut créer une situation d'excitation. C'est un jeu de rapidité qui peut créer des moments de tension mais aussi c'est une manière de pouvoir continuer la soirée tranquillement. (21h18) Même ELISE joue avec les autres. Elle

est invitée par les éducateurs à participer. Il n'y a pas de sanction par rapport à ça. Le repas s'est déroulé comme prévu par le protocole dans la chambre mais l'activité ludique d'après repas est quand même ouverte.

(21h27) L'activité se passe plutôt bien. Je remarque que le prénom affectueux utilisé pour EP1 FA FR est utilisé par la totalité du groupe. L'éducateur, ne revient pas sur la distance comme il l'a pu le faire au repas. À un certain moment, EP1 FA FR demande à passer un coup de téléphone. Soudainement ELISE dit qu'elle n'est pas intéressée, et le jeu s'arrête. Je pense que le départ d'EP1 FA FR a cassé la dynamique qui s'était installée. Tout le monde retourne dans sa chambre. (21h32) Dans ces moments ludiques où le ton de la voix peut changer dû au jeu, les éducateurs ont quand même un ton de voix très très constant et il ne s'excite pas sur la dynamique du jeu. Ils ne sont pas détachés. Ils sont bien présents mais ça c'est plutôt rassurant pour les adolescentes. (21h36) ELISE ne semble pas être intéressée au résultat final. Elle invite même une autre adolescente à récupérer le jeu au détriment de sa propre stratégie. L'éducateur est étonné et elle dit « moi ça ne m'intéresse pas ». Cela dit, ELISE reste dans le groupe.

(21h37) CLAIRE est restée dans sa chambre. (21h39) Les éducateurs restent en bas dans le bureau. La soirée semble doucement aller vers sa fin. (21h45) Dernière étape pour terminer la soirée, le coucher, en étant soirée de week-end l'horaire du coucher est reporté à 22h / 22h30 (normalement est à 21h30). La soirée s'est plutôt bien passée. La télévision n'a plus été allumée. Les éducateurs ont estimé faire quelque chose de ludique qui n'a duré que 10 minutes. Un des deux éducateurs le regrettait mais cela dit l'activité effectuée a permis de terminer la soirée sur une dynamique tranquille. (21h57) Avant de se coucher et de retirer les portables, les éducateurs vérifient la posologie des médicaments à donner. CLAIRE prend un puissant tranquillisant. Trois filles sur quatre sont dans une chambre et dansent. Les trois jeunes filles rappellent à EP1 FA FR de donner la pilule contraceptive à la quatrième personne qui est dans sa chambre. L'éducateur descend dans la salle des éducateurs pour vérifier l'information. C'est bien confirmé. Il ne le savait pas. Les deux éducateurs montent dans la chambre où il y a trois filles pour dire que la soirée est terminée. Les adolescentes disent que c'est trop tôt. Une négociation commence, ça va être un moment un peu compliqué. Malgré cela, la soirée se termine sur une bonne note.

(22h32) EP1 FA FR est repassé voir CLAIRE et s'assurer qu'elle est au lit. Il tape à la porte avant d'entrer. (22h40) Donc là dernier moment de la soirée, les trois adolescentes descendent et se mettent dans le bureau de l'éducateur. Elles occupent l'espace d'une manière ironique envers EP1 FA FR, notamment sur son ventre.

Educateur n.2 foyer d'accueil (EP 2 FA FR)

**Observation effectuée le 23 novembre 2014
(7h30-17h00)**

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|------------|------|-----|-----------|----------------------|-------------------------|
| EP 2 FA FR | F | 47 | Éducateur | 12 | 2 |

(7h51)⁸ J'arrive peu après la prise de service d'EP2 FA FR. L'éducatrice a déjà fait le lien d'informations avec le veilleur de nuit et elle a déjà lu le cahier de liaison. Hier, CLAIRE avait rendez-vous avec ses parents. Rendez-vous qui n'a pas eu lieu. Dans la nuit elle s'est scarifiée, elle a envoyé la photo à sa maman en disant « voilà ce que je viens de me faire ». A ce moment-là, la maman a appelé le foyer. EP2 FA FR propose une analyse de tout ça. Elle dit qu'effectivement c'est un appel au secours pour la mère à travers cette photo envoyée par portable. Les autres personnes dans la structure ont bien dormi et l'éducatrice me dit que le surveillant de nuit était particulièrement stressé. Il a appelé les pompiers qui ont ramené Claire à 3H du matin. Après, impossible pour lui de se tranquilliser. Il laisse la porte ouverte de CLAIRE en veillant constamment.

(7h53) CLAIRE dort parce qu'entre-temps elle a eu le traitement médical auquel elle est soumise en vue d'une hospitalisation future. (7h55) La structure est tel que je l'ai laissé hier soir. La salle de repas est rangée, les adolescentes dorment, c'est l'occasion pour l'éducatrice de préparer la journée car aujourd'hui il est prévu une activité. Ça lui permet de profiter de ce temps calme pour leur planifier la journée. (8h02) Pendant le petit déjeuner, EP2 FA FR décide de présenter l'organisation de la journée aux adolescentes. Il y aura donc une sortie lac. EP2 FA FR prend soin de m'expliquer que le dimanche matin le petit déjeuner est libre ; sont achetés des pains au chocolat et fur à mesure que le jeunes se lèvent, elles déjeunent à leur guise. De même pour le repas, c'est à EP2 FA FR de préparer. Les adolescentes ont souhaité aujourd'hui manger des pâtes. EP2 FA FR essaiera donc de faire les pâtes et de démarrer après l'activité. La professionnelle souligne que le dimanche les adolescentes ne sont pas en sortie libre. C'est l'activité groupale qui prime, ce que –remarque EP2 FA FR- c'est parfois compliqué pour des adolescentes de 16 ans. Elle utilise l'expression « je ne sais pas si c'est juste mais parfois c'est compliqué de sortir en groupe avec de filles de 16 ans ». (8 h02) Une adolescente que l'on appellera LAURE se réveille et demande à descendre. C'est la première à se réveiller. Elle demande à prendre son petit déjeuner et elle est déjà active alors que le reste de la maison est plutôt tranquille.

(8h04) La première chose que LAURE fait c'est d'allumer son portable et de regarder si elle a des nouvelles. Les adolescentes donnent beaucoup d'importance à cet outil parce que j'ai l'impression que ça leur permet d'être connectés avec l'extérieur. C'est le premier geste de contrôler si elle a des messages ou pas. (8h05) Le deuxième geste c'est d'allumer la télévision. La télévision ne marche pas aujourd'hui donc c'est déjà une mauvaise nouvelle pour LAURE. EP2 FA FR confirme que la télévision ne marche pas. (8h06) Le surveillant de nuit de la structure extérieure appelle et communique la présence des usagers dans les appartements. Une adolescente n'est pas chez elle. EP2 FA FR prend note et elle le marque sur le cahier de manière que l'information soit relatée aux collègues. Elle n'appelle pas le responsable de la structure. (8h08) EP2 FA FR découvre que dans la salle à manger, le lave-vaisselle n'a pas fonctionné. L'éducatrice souligne le fait que ça revenait aux collègues d'hier de terminer le nettoyage des assiettes. Cela dit, elle lance programme de lavage. (8h09) EP2 FA FR remarque au-dessus de la télévision la pochette du jeu de carte qui a été utilisé hier. En effet, c'est le sien. Elle avait laissé pour essayer, et elle demande un retour aux adolescentes. Entre temps la télévision remarque, ce qui est plutôt une bonne nouvelle pour les résidentes, même si le signal est très perturbé. EP2 FA FR récupère le jeu, elle échange autour de ça avec LAURE qui ne semble pas être intéressée.

(8h12) CLAIRE se lève à ce moment-là, elle dit bonjour tranquillement, son visage est plutôt relaxé et non expressif, elle va

⁸ Entre parenthèses les horaires des observations effectuées. Par souci d'anonymat, tous les prénoms ont été changés.

jusqu'à la salle à manger où elle dit bonjour à EP2 FA FR et à LAURE. CLAIRE a sa blessure couverte par un pansement. LAURE regarde tout de suite le bras et un long silence s'installe entre les deux. Elles font semblant de regarder la télévision qui ne marche pas et sans doute LAURE remarque et demande directement. CLAIRE est évasive, elle ne répond pas même si une communication entre elles montre que LAURE a compris de quoi il s'agit comme si elle aussi elle était passée par là. EP2 FA FR est partie immédiatement récupérer les médicaments qui doivent être donnés à CLAIRE suite à la blessure, et le traitement préparatoire à l'entrée à l'hôpital psychiatrique pour observation et réajustement du traitement. EP2 FA FR m'informe qu'elle va recevoir CLAIRE en individuel pour pouvoir retravailler tout ça et mettre des mots dessus. (8h20) EP2 FA FR se rend compte qu'il y a les couteaux qui sont à pointe, donc conformément au règlement, les change en mettant à la place des couteaux à bout rond. Entre-temps CLAIRE est toujours à table avec LAURE et je remarque qu'elle s'est couvert les bras ce qui correspond à l'analyse que l'éducatrice avait faite sur le fait qu'elle n'aime pas montrer ça. (8h24) Pendant que j'essaie d'intervenir pour réparer la télévision, CLAIRE dit à LAURE qu'elle a été à l'hôpital et elle lui fait part de ce qui s'est passé dans la nuit. LAURE n'est pas scandalisée mais elle pose des questions, j'ai l'impression que c'est presque normalisé, c'est-à-dire que cette détresse elle ressort comme ça. Entre temps EP2 FA FR revient et prend une petite pause à l'extérieur pour parler avec des personnes. (8h25) L'émission choisie par les adolescentes est un dessin animé. EP2 FA FR confirme que sans dessins animés les dimanches matin ça aurait été dramatique. (8h26) Pendant que les adolescentes prennent leur petit déjeuner, EP2 FA FR décide avec les deux portables qui sont constamment sur elles, de prendre une pause cigarette et donc de sortir de la structure. À l'intérieur de la structure il y a les deux adolescentes qui regardent tranquillement la télévision.

(8h31) Pendant la pause, le téléphone de l'institution sonne. C'est la mère d'ELISE, jeune fille qui était en fugue hier. La maman appelle l'éducatrice, la communication entre elle est plutôt à l'aise. La maman d'ELISE demande à EP2 FA FR de vérifier si ELISE est toujours partante pour voir ses parents : ils habitent en dehors de la ville et cette nuit ELISE a envoyé un message que annulait le rendez-vous. EP2 FA FR se rend compte que cette nuit qu'ELISE et CLAIRE ont utilisés un portable. Comment ça a été possible ces communications alors que normalement les portables sont retirés avant le coucher ? (8h32) CLAIRE a soulevé son maillot et là maintenant tout le monde peut voir sa blessure. Les quatre filles étaient déjà informées de la situation de CLAIRE. EP2 FA FR souligne qu'ici c'est une pratique commune. Il y a quelques semaines, tout le monde s'était scarifié comme une sorte de rite collectif, en même temps elle m'explique l'activité d'aujourd'hui au lac. C'est une activité loin des centre-ville parce-que la semaine dernière, à l'occasion d'une manifestation, les adolescentes sont sorties en groupe et elles ont eu un comportement inadapté jusqu'à arriver au vol. L'équipe éducative a donc décidé de faire des activités hors d'un contexte public (sans les supprimer), en attendant que le calme revienne dans l'accompagnement des adolescentes.

(8h35) L'éducatrice prend en aparté CLAIRE pour pouvoir parler avec elle et faire le point. Je demande à CLAIRE si ma présence la gêne, elle me dit oui, je décide donc de rester à l'extérieur parce qu'il est question de revenir sur les événements de la nuit et sur les raisons qui l'ont poussée à poser ces actes-là. J'aurai pu observer en gardant ma position mais je décide de ne pas le faire. De ce que j'observe (j'ai quand même un point de vue privilégié), CLAIRE montre le bras EP2 FA FR lui demande d'expliquer ce qu'elle a fait. CLAIRE pleure, l'éducatrice la regarde droit dans les yeux, c'est une communication rassurante, même si l'adolescente ne la regarde pas dans les yeux. EP2 FA FR se lève et se met à côté d'elle. L'adolescente écoute EP2 FA FR mais toujours sans la regarder. L'éducatrice essaye d'instaurer une relation visuelle qui, pour le moment, n'a pas lieu. C'est un moment difficile, je décide doucement de me glisser. (8h37) EP2 FA FR est toujours à côté de CLAIRE qui a arrêté de pleurer. (8h43) L'entretien avec CLAIRE s'arrête. Entre temps ELISE est réveillée. Elle confirme qu'aujourd'hui elle ne veut pas aller chez ses parents. L'hypothèse que fait EP2 FA FR c'est quelle a un copain et qu'elle subit des remarques négatives de la part de ses parents sur cette relation, Élise a des choses à faire aujourd'hui, et d'ici deux heures elle va sans doute fuguer. EP2 FA FR doit appeler sa mère pour la prévenir du fait que ce n'est pas la peine qu'ils se déplacent pour la récupérer. EP2 FA FR est la référente de l'adolescente.

(8h44) Les raisons et les hypothèses qui m'ont été fournies quelques minutes avant ne sont pas explicitées à la maman. EP2 FA FR communique simplement que le rendez-vous n'aura pas lieu, la maman dit au téléphone, je l'entends, « c'est dommage ». EP2 FA FR confirme que c'est dommage en lui disant « je vous rappelle dans la journée s'il y a quelque chose ». (8h45) CLAIRE explique à EP2 FA FR qu'elle a fait ça « parce que je me sens seule au monde et même à l'hôpital je me sentais seule au monde ». En effet, dans la nuit le surveillant de nuit était particulièrement énervé, car il a prévenu le cadre comme le demande la procédure mais le cadre a estimé ne pas devoir se déplacer à l'hôpital et donc les pompiers ont récupéré une mineure toute seule pour l'emmener à l'hôpital. En suivant le cadre juridique, les pompiers auraient pu se refuser à le faire et donc Claire était toute seule à l'hôpital. Elle se sent seule au monde et elle l'exprime, le montre et le crie.

(8h51) EP2 FA FR remarque que l'état de la chambre de CLAIRE est lié à son état mental. Quant l'adolescent va bien, sa chambre est super bien rangée. Hier j'ai vu que la chambre était désordonnée. C'est CLAIRE même qui fait le lien entre ce qu'elle appelle le toc, le fait de bien ranger, et son état émotionnel. CLAIRE confirme à EP2 FA FR que sa chambre c'est un peu le miroir de ce qui se passe dans sa tête. EP2 FA FR souligne le fait que l'adolescente a appelé l'éducateur pour ranger la chambre. En transformant l'image je trouve intéressant le fait que CLAIRE se fasse aider d'un éducateur pour ranger sa chambre et donc par extension symbolique, sa tête. EP2 FA FR lui propose aujourd'hui de prendre l'air. CLAIRE accepte compte tenu du fait aussi que depuis hier après-midi que l'enfant dort et elle est enfermée dans la structure. Aujourd'hui on va partir dans un lieu de campagne à côté d'un lac puisque le temps le permet. Il fait particulièrement chaud et il ne pleut pas. (8h57) L'éducatrice relate sur le cahier de liaison les deux informations, celle de CLAIRE en soulignant le fait de faire attention à l'état dépressif qui est bien installé chez l'adolescente, et la deuxième c'est le fait qu'ELISE ne veuille pas aller chez ses parents. Sur le cahier est marquée l'expression « ELISE refuse d'aller chez les parents ». Il y a encore une personne qui dort. Les adolescentes sont en haut dans leurs chambres. L'éducatrice ne monte pas voir ce qui se passe. CLAIRE est dans sa chambre et dort, parce que d'un côté la nuit a été compliquée et d'autre le traitement fait que son attitude est plutôt passive pour l'instant. (8h58) EP2 FA FR remarque que CLAIRE a nettoyé sur la table le petit déjeuner. Elle souligne d'une manière rigolote que c'est une confirmation que « ça ne va pas parce que normalement CLAIRE n'est pas sensée ranger tout de suite, ça demande toujours des très grandes négociations ».

(9h12) Après le petit déjeuner, c'est une période de calme. Il n'y a personne en bas, les adolescentes sont en haut. Probablement elles dorment à nouveau. EP2 FA FR profite pour noter sur le cahier son analyse sur la situation de CLAIRE. (9h14) Dans la salle des éducateurs il y a une armoire qui ferme à clé, dans laquelle il y a les dossiers de chaque adolescente. Ces dossiers sont composés de plusieurs documents qui sont à disposition et consultables par les éducateurs qui retracent un l'historique de chacune. (9h15) L'éducatrice dans un discours informel me fait partie d'une sortie qu'elle a faite avec d'autres collègues d'autres foyers. Cela est très significatif du réseau social qu'il y a à l'extérieur, parfois la reproduction même de la même profession parce qu'il y a le même rythme de vie et en général d'un réseau qui est aut centré notamment dans les moments de non-travail. (9h20) Pendant ce moment de calme, EP2 FA FR fait un tour sur les lieux. Elle découvre, dans la salle de bain, des tâches de sang dans le lavabo. Elle est donc alertée et elle marque ça dans le cahier. Elle va essayer de savoir si le sang provient de CLAIRE ou si c'est un nouveau cas de blessures auto-infligées. Je souligne qu'il n'y a que quatre adolescentes sur les neuf prévues dans la structure. (9h22) Pour mieux comprendre EP2 FA FR décide de monter en haut dans la chambre des résidentes pour deux raisons : elle ne souhaite pas les convoquer dans le bureau parce que ça fait formel, et deuxièmement elle souhaite parler individuellement avec chacune des adolescentes. Si c'était bien CLAIRE qui est montée hier et qui s'est scarifiée, ça veut dire que deux adolescentes ont vu ça et elles ne l'ont pas dit. L'autre hypothèse pour EP2 FA c'est une deuxième personne s'est scarifiée hier dans la soirée. (9h23) EP2 FA FR décide d'attendre le réveil des deux adolescentes pour pouvoir parler avec elles car elle estime que cette modalité sera moins agressive. Entre temps, elle vérifie si AURELIE a ses devoirs. Elle le fait au moyen d'un ordinateur. (9h25) C'est le logiciel Pronote qui permet de vérifier si les devoirs ont été faits. Ce qui est intéressant c'est qu'on est sur la page web d'un établissement renommé. J'ai donc demandé à EP2 FA FR si cet établissement était bien le centre d'appartenance de la jeune fille. Evidemment, la réponse

fut négative. C'était une erreur informatique. Le bon établissement est un lycée professionnel. (9h27) EP2 FA FR essaie de se connecter sur l'espace personnalisé d'AURELIE, elle me dit que normalement c'est un autre éducateur qui s'occupe de vérifier informatiquement les devoirs. C'est intéressant de souligner que l'éducateur qui est fort en maths c'est le même qu'hier était fort en cuisine. Il y a une sorte de compétences et de plus-value des compétences qui tombent sur le même professionnel. (9h35) Finalement, EP2 FA FR n'a pas pu accéder à l'espace personnel d'AURELIE, le site était bloqué et il y avait un problème de maîtrise informatique de la part de la professionnelle.

(9h45) Comme dans la journée d'hier, il y a un moment qui est beaucoup plus calme. Les professionnels utilisent ce moment pour faire des analyses sur les situations de l'administratif, de contrôler la sécurité des lieux. Sur l'ensemble d'une journée, ces temps qui peuvent sembler des temps morts, sont en réalité sont réinvestis pour faire un travail complémentaire à la relation éducative. (9h48) L'éducatrice m'explique que dans sa pratique elle réveille les adolescentes avant 11 heures. D'autres éducateurs font autrement. Les réveiller plus tard ça veut dire aussi que le soir le collègue aura plus de difficultés à les envoyer au lit. (9h55) Entre-temps, ELISE est descendue et elle a pris son pain au chocolat dans la salle des éducateurs. Elle explique à EP2 FA FR pourquoi elle ne veut pas voir sa mère. Á son dire, il se serait passé une histoire avec sa sœur, elle n'était pas prévenue. ELISE s'est sentie exclue de la communication familiale. Elle est déterminée à demander l'émancipation à 16 ans. ELISE a 15 ans et demi ; le père de son copain lui propose de la mettre en contact pour un travail. EP2 FA FR écoute ça et essaie de l'aider à réfléchir aux conséquences de la demande d'émancipation. EP2 FA FR propose à ELISE de participer à l'activité « promenade au lac ». Contre toute attente, elle accepte de venir passer l'après-midi avec le groupe. Pour le moment, sur le déclaratif, il n'y aura pas de fugue.

(9h56) La dernière à se réveiller c'est AURELIE. Elle prend son jus d'orange sur invitation d'EP2 FA FR et elle s'assoie dans la salle de repas. (9h58) Donc il est à peu près 10h, je remarque que la chaîne de télévision a changé, on est passé sur des chaînes musicales correspondant plus à des adolescentes. EP2 FA FR sert à table les verres et la confiture ; elle essaie d'instaurer un climat favorable, est-ce que c'est parce qu'elle est en train de préparer le terrain pour la discussion autour des taches de sang et des ciseaux trouvées dans la salle de bain ? (10h02) ELISE et LAURE sont en train de prendre le petit déjeuner, EP2 FA FR ne parle pas encore des ciseaux, par contre elle pose « Où est CLAIRE ? », elle prend des renseignements. C'est une discussion informelle mais je vois qu'elle est en recherche d'information, finalement la discussion s'arrête sur la fourniture d'éléments d'hygiène, l'éducatrice demande à LAURE de ranger la salle de bains, là il y a une réaction d'étonnement, elle semble accepter la consigne, l'éducatrice lui demande aussi de récupérer le linge qui a été fait dans l'espace commun.

(10h08) Une discussion s'installe entre EP2 FA FR, ELISE et AURELIE. LAURE et CLAIRE dorment. Plusieurs sujets sont au centre du débat ; le premier est la vêtue, elles demandent quand elles auront l'argent pour acheter des vêtements. EP2 FA FR leur répond qu'il faut faire une liste avec la taille et la couleur, j'en déduis que les adolescentes ne participent pas à l'achat. Le deuxième sujet est lié à la réorientation d'ELISE qui est effectué la semaine prochaine. Elle doit partir du foyer. Il y avait un rendez-vous au préalable, mais ELISE n'est pas allée. EP2 FA FR souligne qu'il fallait aller au rendez-vous si elle veut savoir la réorientation réfléchi par les éducateurs. ELISE dit qu'elle n'aime pas l'éducateur extérieur, elle n'aime pas le ton sur lequel il lui parle. Par ailleurs, ELISE a eu l'autonomie de demander un rendez-vous à la PMI pour avoir des renseignements de santé ; EP2 FA FR décide de ne pas aller plus loin pour savoir quels sont ses soucis. AURELIE est dans l'écoute. Elles demandent à EP2 FA FR de ne pas oublier les coûts concernant l'habillement. L'éducatrice dit « mais oui, ça fait longtemps qu'on se connaît, forcément je ne vais pas oublier ». (10h11) ELISE prend les devants et même si EP2 FA FR n'a pas le projet d'en parler, elle évoque la raison de ce qui va être le sujet de discussion, notamment la prise de rendez-vous à la Protection Maternelle et Infantile (PMI) . Au grand étonnement de l'éducatrice, Élise est directe. D'abord, le rendez-vous à la PMI a été pris en accord avec son copain après un rapport non protégé. C'est un rendez-vous afin de prévenir qu'elle tombe enceinte. C'est intéressant parce que c'est Élise qui a amené la conversation sur ce sujet. Pendant la discussion, Élise

affirme plusieurs fois que sa vraie famille est celle de son copain. La discussion est profonde. Elle rapproche à sa mère d'avoir dit que son copain était « moche ». EP2 FA FR répond en soulignant que c'est l'occasion d'en parler directement à sa mère de ce qu'elle a entendu plutôt que d'avoir des jugements basés sur les dires d'autres personnes. EP2 FA FR décide de reporter tous les éléments délicats à l'entretien en chambre qui est prévue tout à l'heure. (10h12) La discussion se réactive à table. EP2 FA FR, qui était à l'opposé de la table, se rapproche comme elle avait fait tout à l'heure avec CLAIRE. Elle se met en face d'ELISE et elle lui demande si elle veut être accompagnée à ce rendez-vous.

(10h15) ELISE confie à EP2 FA FR qu'elle n'a pas eu de règles elle soupçonne d'être enceinte. L'éducatrice lui demande pourquoi elle n'a pas pris la pilule. ELISE dit l'avoir oubliée. EP2 FA FR propose, en cas de négativité de l'état de grossesse, de mettre un implant contraceptif qui garantit la non fécondité d'une manière constante et sans avoir la contrainte de prendre la pilule. C'est une pratique qui est proposée en termes de prévention, avec l'accord de la mais sans forcément demander l'accord des parents à partir de 15 ans, elle peut choisir de manière autonome. (10h18) En attendant les examens de mercredi, EP2 FA FR propose des préservatifs à LAURE, que accepte. (10h24) Je profite de demander quelques explications pour la vêtue. Effectivement EP2 FA FR confirme que c'est une décision qui a été prise par le responsable du service de faire la vêtue sur commande, c'est-à-dire à partir du constat que les adolescentes dépensaient très mal l'argent confié. EP2 FA FR m'explique que cette modalité n'est pas vraiment celle qu'elle souhaite, qu'elle préférerait faire la vêtue avec les adolescents pour les aider et ne pas se tromper sur les modèles, donc il y a une stratégie éducative.

(10h36) ELISE a confié à EP2 FA FR que c'est AURELIE qui a utilisé les ciseaux pour se scarifier. EP2 FA FR décide de monter dans la chambre d'AURELIE et de lui dire qu'elle sait qu'elle s'est scarifiée. EP2 FA FR part de l'idée qu'AURELIE ne dira jamais qu'elle s'est scarifiée toute seule. AURELIE, par contre, avoue. La procédure prévoit qu'en ce cas, il doit y avoir un accompagnement systématique aux urgences. Or, puisque la blessure est superficielle et emmener AURELIE – qui souffre d'un état dépressif – aux urgences veut dire annuler la sorite au Lac, EP2 FA FR décide de reporter en écrivant sur le cahier, pour le jour d'après, la procédure à suivre. Cette situation montre bien la complexité des procédures, et le fait qu'aujourd'hui la procédure appliquée tout court ne permettrait pas probablement de pouvoir faire l'activité collective. EP2 FA FR décide de réajuster ce qui est prescrit, de décaler la procédure au jour suivant. La scarification a eu lieu probablement hier. Sur quatre résidentes, deux se sont scarifiées. C'est très questionnant concernant les pratiques éducatives.

(10h36) En tout cas ce qui est certain c'est que EP2 FA FR – qui est toute seule en service – est dans une situation complexe. Elle a une décision à prendre en fonction d'une situation qui normalement ne demande pas un choix mais plutôt c'est quelque chose de l'ordre des procédures. Donc elle décide de mettre en avant le sens collectif de l'activité prévue et ne pas la sacrifier au détriment d'une procédure protocolaire qui risquerait d'avoir comme effet l'annulation de l'activité qui est prévue depuis quelques jours.

(10h43) Le responsable du service appelle pour avoir un cadre clair de la situation et de l'accident qui s'est déroulé cette nuit. EP2 FA FR relate les faits avec en faisant des hypothèses sur l'état dépressif de CLAIRE. L'éducatrice relate d'une manière suffisamment construite et fait souvent référence à ce qui était marqué sur le cahier de liaison. (10h45) AURELIE redescend avec la liste des vêtues. Elle demande que sois un'adolescente à accompagner l'éducatrice pour sa vêtue. L'éducatrice ne rappelle pas le fait que c'est une décision du chef de service, elle va juste dire « mardi on a réunion d'équipe et on va en parler ensemble ». (10h57) La discussion autour de la scarification d'AURELIE se passe dans le bureau de l'éducatrice. Cette fois-ci je peux assister, car AURELIE me donne son accord. EP2 FA FR commence en disant « il faut que je te parle de quelque chose ». L'adolescente comprend tout de suite. Elle « avoue » en disant « oui, je sais que tu m'as vu ce matin avec le bras à l'extérieur qui était scarifié ». L'éducatrice prend l'occasion pour expliquer que chaque matin elle fait un tour pour voir que les salles de bains soient propres. A cette occasion elle a trouvé la paire de ciseaux et les tâches de sang sur le lavabo. AURELIE confirme que les ciseaux n'étaient pas le type pour se scarifier. En effet elle s'est scarifiée avec une lame. EP2 FA FR change de position, elle quitte le bureau et se met à côté d'elle en la regardant droit dans les yeux, pour lui

demander à quoi est dû cet acte-là. AURELIE confirme que ce n'est pas dû à son copain, la première hypothèse de l'éducatrice, mais que c'est dû au fait qu'elle ne voit plus sa mère depuis longtemps. La scarification n'est pas profonde mais elle est quand même systématique : sur l'avant-bras il y en a plusieurs. L'éducatrice recueille ce message et elle propose de rappeler la tante pour pouvoir échanger avec elle. AURELIE ne veut surtout pas aller à l'hôpital, elle ne veut surtout pas parler de ça ailleurs. EP2 FA FR lui fait remarquer que c'est elle qui a voulu en parler à l'éducatrice mais AURELIE dit « de toutes façons j'ai vu que tu savais mais je ne souhaite en parler à personne ». L'éducatrice à ce moment-là propose de rappeler les membres de la famille et elle va quand même signifier à LAURE qu'il faudra aller chez le médecin et en parler au centre d'écoute où elle est suivie régulièrement. Pour le moment elle refuse de le faire. (10h59) EP2 FA FR finit l'entretien et monte amener les préservatifs à ELISE. Les jeunes filles sont surprises d'avoir des préservatifs dans la chambre. Je reste à distance parce que l'éducatrice m'a confirmé que ces sujets-là sont beaucoup plus abordés entre femmes et qu'une double casquette de garçon et de chercheur pourrait déranger cette dynamique. (11h07) L'éducatrice va voir si dans la chambre CLAIRE dort bien et si tout va bien. (11h09) Une des adolescentes est en soutien-gorge. EP2 FA FR la rappelle à l'ordre en lui disant de s'habiller et d'être vêtue correctement dans la structure. En termes de cycle de sommeil, CLAIRE est complètement décalée. Par contre, l'éducatrice reste sur l'idée de la réveiller doucement et la faire participer à l'activité de l'après-midi. ELISE, qui s'était disputée avec CLAIRE il y a trois jours, demande si CLAIRE va bien, si c'est vrai qu'elle était à l'hôpital cette nuit. EP2 FA FR est surprise parce qu'elle ne sait pas comment l'information est arrivée à ELISE.

(11h13) La première chose à observer, ELISE est descendue prendre le portable, l'éducatrice avait laissé la porte ouverte dans la salle des éducateurs, elle l'a rappelé à l'ordre en disant qu'il ne fallait pas rentrer dans la salle sans la présence des éducateurs. Ce que je trouve intéressant, c'est que ELISE prend des nouvelles et elle semble vraiment inquiète, et deuxièmement quand elle demande à l'éducatrice si c'est grave, l'éducatrice renvoie au fait que quand CLAIRE sera réveillée et sera elle-même, c'est elle qui en parlera, donc elle ne répond pas à l'attente et à la demande directe de ELISE, qui semble bien accepter ce petit compromis. Donc CLAIRE se réveillera ce sera à elle d'évoquer, de reconstruire les événements de la nuit un peu compliqué. (11h27) Donc c'est un temps relativement calme, l'éducatrice en profite pour ranger et préparer le repas. Les adolescentes sont en train de se laver et de ranger leur chambre. CLAIRE dort toujours. (11h43) Les quatre adolescentes, progressivement, rentrent dans le bureau de l'éducatrice pour demander à être mises en contact avec un membre de leur famille. Cela donne d'un côté la dimension des besoins de ces adolescentes et deuxièmement l'éducatrice est dans ce type de lien, elle estime que c'est très important. EP2 FA FR appelle donc à l'occasion un parent d'une des adolescentes. Elle laisse un message, elle est tout à fait partante pour qu'elles rentrent en contact aujourd'hui puisque « c'est la journée de la famille, le dimanche » dit elle. LAURE demande à rentrer en contact avec sa grand-mère. Néanmoins, c'est le répondeur. Elle est plutôt déçue. Le non verbal exprime un degré important d'insatisfaction et de tristesse. Quelques minutes après, le grand-père de Laure rappelle. Elle est très contente de pouvoir parler à ses grands-parents.

(11h57) Le beau-père de CLAIRE appelle l'éducatrice pour avoir un compte-rendu de ce qui s'est passé. L'éducatrice relate la situation et fait l'analyse de ce qui s'est passé. La mère est à côté, mais ne parle pas parce que véritablement elle a tendance à insulter facilement et à mettre en question la légitimité des éducateurs. Donc l'éducatrice demande aux parents de rappeler dans l'après-midi pour avoir plus d'informations. Entre temps elle décide, une fois la communication terminée, de réveiller CLAIRE et de l'inviter à manger pour après sortir mais ça va être très compliqué de le faire. (11h58) Petit imprévu dans la préparation du repas. Il manque des pâtes. Les pâtes à la carbonara qui étaient prévues au repas de midi ne pourront pas se faire. EP2 FA FR est en train de réfléchir à la recomposition du repas. Je rappelle que ce repas était demandé par les résidentes. Donc là on est encore dans une complexité à gérer. Finalement, l'éducatrice demande à ELISE et AURELIE d'aller chercher des pâtes. Je remarque de l'affectivité très forte entre les résidentes elles-mêmes. L'éducatrice remet de l'argent en faisant signer un reçu et demande un ticket de caisse. (12h05) LAURE, qui ne veut pas faire les courses, restera avec l'éducatrice pour préparer la table et la sauce. Elle est un peu réticente mais ça a l'air de bien se passer. Les autres deux sont en train de se préparer pour sortir. Il y a toujours CLAIRE qui dort dans sa chambre et qui a des difficultés à se réveiller.

(12h08) CLAIRE se réveille. Elle est complètement déphasée. EP2 FA FR monte au deuxième étage pour vérifier que la personne que ELISE et AURELIE soient prêts à sortir. En bas les autres adolescentes qui communiquent et qui sont au courant de ce qui est arrivé à CLAIRE mais elles n'ont pas encore abordé le sujet. Peut-être que ce sera à l'éducatrice de piloter, de cadrer cela.

(12h14) L'éducatrice demande à CLAIRE de se réveiller et de venir donner un coup de main soit à ranger la table soit pour préparer le repas. Entre-temps l'éducatrice fait à manger avec LAURE. L'éducatrice donne les règles, mais c'est l'adolescente qui fait l'activité. EP2 FR FA utilise un ton de voix calme et constant et un certain humour pour prévenir les éventuelles tensions qui peuvent se produire. C'est une posture qui nous pensons appartenir à la profession. Comme hier, l'éducatrice décide d'éteindre la télévision avant de passer à table. Tout le monde a faim. Le repas peut commencer. L'éducatrice est en bout de table et les quatre adolescentes sont deux par deux, face à face autour d'elle. Le repas commence dans la bonne humeur. (12h22) CLAIRE est très fatiguée. Pour le moment elle ne participe pas à la tâche collective. EP2 FA FR décide de la laisser au lit. Elle est extrêmement fatiguée et dépressive. LAURE est dans la cuisine, elle prend plaisir. Je pense qu'elle a refusé d'aller acheter les pâtes pour pouvoir faire à manger. C'est une observation. (12h48) Tout le monde récupère ses portables avant de passer à table. CLAIRE est en t-shirt et donc la blessure est visible. Il faut remarquer qu'EP2 FA FR frappe toujours à la porte avant d'entrer et prend soin que les filles soient toujours habillées et disons présentables. Donc là tout le monde passe à table (12h56) L'éducatrice demande aux trois jeunes filles de remercier LAURE qui a préparé le repas. Même si elles revendiquent le fait que c'est elles qui ont acheté à manger, il y a un merci collectif envers LAURE. (12h57) EP2 FA FR profite du moment collectif à table pour présenter l'organisation de l'après-midi. « Mais il n'y a pas de réseau la bas !! ». C'est une remarque intéressante parce qu'effectivement sans les portables elles sont « obligées » de se concentrer sur le plaisir de l'activité promenade prévue. L'ambiance est plutôt agréable. Maintenant on parle de piercing. Ce sont des sujets qui passent beaucoup plus facilement, compte tenu qu'EP2 FA FR a elle-même des piercings.

(13h14) Le repas se termine sur un dessert. Inévitablement on glisse sur la discussion des garçons. Les dynamiques qui s'installent entre une table de fille et une table de garçons sont très différentes en termes de contenus de communication. (13h02) Les adolescentes essaient de négocier l'activité en proposant « une balade en voiture ». soit en voiture soit en promenade. L'éducatrice gentiment « renvoie la balle ». (13h06) Une autre phrase est apparue depuis hier et est accrochée au mur : Family is where life begins and love never end . La famille c'est où la vie commence, et l'amour ne termine jamais. (13h19) Le repas est terminé, la table débarrassée et tout le monde est dans sa chambre. L'éducatrice s'occupe de laver les poiles et lancer le lave-vaisselle. Deux téléphones de service sont sur la table. C'est un moment de transition. On attend de partir pour l'activité. (13h23) LAURE et CLAIRE sont sorties pour fumer leur cigarette. L'éducatrice descend, ouvre la porte et probablement partage la pause cigarette avec elles. Ce qui est intéressant à relever c'est qu'au sein de la structure on ne fume pas, seulement à l'extérieur. (13h30) J'observe que le moment de la cigarette en dehors de l'institution, a une fonction très importante parce que l'éducateur est « au même niveau » que les adolescentes, c'est aussi un moment de travail. Ici il n'y a pas forcément la relation asymétrique entre les éducateurs et les usagers puisqu'ils sont tous autour du partage d'une pratique.

(13h42) Avant de partir, CLAIRE a enlevé son pansement car il y a un problème avec sa blessure. Toute l'heure, je n'avais pas compris que Claire a marqué sur le bras "je te hais". L'éducatrice intervient tout de suite en essayant de donner les premiers soins. Dans cette situation, l'éducatrice fait preuve de compétences d'ordre médical et pharmacologique qui sont véritablement en décalage avec les contenus de formation de l'éducateur. C'est toute une procédure qui est mise en acte et qui est le produit soit de ses connaissances personnelles, soit d'un complément de formation après le parcours de professionnalisation. (13h47) Voilà la mobilisation des savoirs dans l'action, les compresses sont terminées, probablement utilisées pour des questions de piercings. EP2 FA FR refuse de reproduire les mêmes pansements qui ont été faits par les infirmières. Elle dit clairement qu'elle n'est pas infirmière et même si l'adolescente demande une reproduction de l'acte

médical qu'elle a subi à l'hôpital, EP2 FA FR ne peut pas accéder à sa requête.

(13h49) EP2 FA FR répète à CLAIRE que « moi je suis formée à te désinfecter, à faire le bandage, après ce n'est qu'en fonction de l'ordonnance d'un médecin que je pourrai t'appliquer le produit que tu demandes ». (13h58) Avec l'éducatrice on a un échange sur l'acte médical des premiers soins. Là j'apprends que c'est une demande de formation qui a été formulée par la salariée. Cette formation n'est pas obligatoire ni dans les contenus de formation, ni imposée par l'employeur. Il y a au moins deux personnes par structures mais ce que je remarque c'est que là il y a eu besoin d'un technicisme et d'une connaissance qui n'est pas dans les contenus du métier alors qu'en termes d'observation en Italie ces contenus sont à l'ordre du jour et c'est intéressant de le constater. (14h02) Je remarque juste que EP2 FA FR appelle EP1 FR FA par le surnom affectif donné par les adolescentes. C'est un élément qui à mon sens détermine les relations professionnelles. (14h04) Au moment de partir il y a une des personnes qui dort dans sa chambre, LAURE. L'éducatrice décide de la réveiller et de garder à tout prix l'activité collective qui a quand même du mal à se mettre en place.

(14h48) On vient d'arriver au lac, l'activité d'aujourd'hui. Le voyage a duré 25 minutes et les adolescentes sont sorties avec leur portable et leurs enceintes personnalisées. Finalement pendant tout le voyage il n'y a eu aucune parole d'échangée, ni entre les adolescentes, ni entre l'éducatrice et les adolescentes. Elles étaient complètement dans un système d'écoute personnalisé et LAURE qui dormait déjà avant la sortie elle a recommencé à dormir et là véritablement la dynamique de groupe pour le moment n'existe pas. (14h51) Pendant l'opération de parking, il y a un monsieur qui est intervenu parce qu'il voulait la place, l'éducatrice a géré ça et une des adolescentes a réagi en essayant d'insulter le monsieur, le monsieur a bien compris, a laissé la place et est parti. Avant de commencer la ballade, l'éducatrice a rassemblé les jeunes filles autour d'elle, et elle a clairement dit que si les adolescentes commençaient à agresser ou insulter les gens ce serait la dernière sortie. Il faut rappeler que la semaine dernière, à l'occasion d'une autre sortie, il y a eu un comportement peu adapté à la vie sociale. (14h52) La ballade commence et il y a un furet je pense, et les adolescentes qui avaient commencé la ballade avec les écouteurs et le portable, finalement enlèvent les écouteurs et elles sont attirées par les animaux. Un minimum de dynamique s'installe. (14h54) EP2 FA FR explique, les quatre adolescentes suivent tranquillement. Elles font la ballade même s'il fait un peu froid. Elles se plaignent un peu mais rien de bien méchant. C'est l'occasion pour l'éducatrice de vivre vraiment un moment collectif à l'extérieur de la structure et en ayant les quatre adolescentes en même temps. Il faut remarquer que c'est très rare, à part le repas, que les adolescentes soient présentes sur un même lieu dans leur ensemble. CLAIRE et AURELIE malgré leurs oppositions marchent ensemble. LAURE est fatiguée, mais l'éducatrice prend soin de la réconforter.

(14h55) CLAIRE est en visite des lieux et demande pourquoi on n'a pas fait un pique-nique. L'éducatrice dit qu'effectivement elle y avait pensé mais qu'elle ne l'a pas mis en place parce que ça semblait humide. Par contre le décor est apprécié par les quatre filles. (14h56) Soudain, LAURE est face à un chien et elle « craque ». EP2 FA FR essaie de la pousser, mais l'adolescente n'accepte pas de marcher dans ce sens-là. Les trois adolescentes aussi sont surprises de cette réaction. Cette peur va jusqu'aux larmes. L'éducatrice face à ça recule et propose de changer de parcours. Ici c'est plein de chiens. EP2 FA FR est dans le contact physique pour la rassurer.

(14h57) Les autres adolescentes vont voir les animaux, les petits chiens qui sont autour. LAURE est accompagnée par l'éducatrice même si elle se met à distance, elle a véritablement peur de tous les chiens. Tout le groupe protège LAURE. (15h01) CLAIRE garde la parole. Elle monopolise un peu l'attention du groupe, deux personnes écoutent, une troisième est au téléphone plus éloignée, elle raconte très volontiers sa vie de famille. (15h06) Un petit chien arrive et LAURE revient. EP2 FA FR se met entre LAURE et le chien et essaie de la protéger en disant à LAURE « n'avance pas ! ». LAURE fait confiance à l'éducatrice pour passer l'étape. (15h10) Les discussions autour des thèmes familiaux reviennent constamment dans ce moment de promenade. Le décor est agréable mais les trois adolescentes semblent vouloir partager leurs sujets de préoccupation. C'est toujours la thématique familiale qui revient et donc là c'est un moment de partage absolu d'une activité

où il y a une confrontation entre personnes. La question de la distance professionnelle elle est amoindrie, pas annulée mais sûrement amoindrie. (15h12) Dans le parc il y a une aire de fitness. Les adolescentes se font de la gymnastique. ELISE est toujours au téléphone, probablement en train de parler avec son copain de questions familiales. (15h18) Dans cette aire de fitness les adolescentes se dépensent beaucoup. L'éducatrice est toujours dans une posture rassurante vis-à-vis de LAURE et de sa peur des chiens et en même temps elle est vigilante à ce que tout le monde puisse se dépenser, notamment CLAIRE qui a la nécessité de bouger, de faire du sport, elle est la plus active dans le groupe et l'éducatrice est toujours dans une posture bienveillante et valorisante de l'exercice car avec la question du corps, la question de la famille, ce sont les deux thématiques sur lesquelles tourne le 90% des discussions. (15h24) J'observe que les adolescentes ont bien compris la consigne de EP2 FA FR, on est dans le respect des personnes, « bonjour », « bonsoir ». Elles demandent si peuvent s'approcher des animaux avant de le faire, tout le monde semble avoir intégré ces règles. Donc le fait de les poser dès le début pour moi a été la réussite de la promenade. (15h26) Il y a un petit chien qui arrive, EP2 FA FR va vers les personnes pour leur demander si elles peuvent l'attacher. Il y a ELISE qui protège LAURE. C'est devenu un vrai travail d'équipe autour de la phobie de LAURE. L'activité se conclue et on repart pour le foyer.

(16h27) Comme à l'aller il n'y a pas eu de communication. Cette fois-ci peut-être la fatigue, sinon pour signaler que CLAIRE a des problèmes aux bras. La colle qui a été mise à l'hôpital ne tient pas. Elle a refusé les points de suture. Elle aura besoin d'une nouvelle intervention d'ordre médical. Ce qui est important de remarquer, c'est que l'éducatrice a essayé de rassurer en disant « on s'occupe de toi, ne t'inquiète pas, pour le moment écoute la musique et relaxe-toi ». Claire accepte de suivre les consignes de la professionnelle. (16h32) CLAIRE est effrayée, la colle s'est détachée. EP2 FA FR lui dit « est-ce que tu comprends maintenant pourquoi il t'avait proposé les points de suture ? ». CLAIRE, avec grande sincérité, réponds que « j'aurais eu besoin de quelqu'un pour me rassurer à l'hôpital. Même quand je faisais une prise de sang, ma maman était là et me tenait la main ». (16h37) EP2 FA FR essaie de dédramatiser en montrant à CLAIRE que la blessure n'est pas si grave que ça, même si elle n'est pas médecin. Donc pour le moment, en attendant, l'éducatrice décide de donner du sucre, du Doliprane et surtout de faire un bandage de couverture sans pourtant intervenir sur la plaie qui est ouverte. (16h38) L'éducatrice relate la journée à l'éducateur qui est parti hier à 11h30 et qui est le même qui recommence ce soir et qui n'est pas au courant de toute la journée, de tous les événements. La transmission est orale. CLAIRE écoute et assiste au passage d'informations.

(16h39) L'éducateur qui arrive propose donc à CLAIRE de l'emmener à l'hôpital. La jeune dit « ils vont me mettre des points de suture ». À ce moment-là EP2 FA FR intervient en disant « oui, mais cette fois la différence c'est que l'éducateur sera avec toi ». Effectivement quand l'éducatrice dit ça, CLAIRE semble accepter, en tout cas elle semble rassurée par le fait qu'il y ait un adulte. (16h42) Un troisième éducateur arrive, le lien est refait. Cette fois-ci avec le retour des deux et on passe tout de suite à l'organisationnel. Une fois que le cadre est posé, on s'organise pour poser le repas, l'accompagnement à l'hôpital et la gestion du groupe. (16h53) Les professionnels utilisent une double manière de relater les faits. La première oralement en fonction de la priorité de la journée, la deuxième plus méthodique en reprenant le cahier de liaison. C'est une double méthode qui d'abord permet de retransmettre les informations importantes, me semble-t-il, et après de refaire chronologiquement le déroulement de la journée. (17h07) Le lien est fait. Plusieurs hypothèses se croisent, notamment le comportement de CLAIRE ce soir. Les éducateurs s'appuient sur le cahier de liaison du veilleur de nuit pour compléter les informations. Ici des préconisations sont faites c'est-à-dire la fragilité du veilleur de nuit face à une situation complexe et le fait que CLAIRE serait peut-être en mesure de répéter ça puisqu'elle est en attente d'une hospitalisation. Donc les hypothèses sont faites, les éducateurs ont un cadre clair et une première analyse a été faite afin de prévoir un éventuel comportement.

Annexe n.16 – Protocole de recherche n.4 –

Observation comparée des pratiques éducatives : journées d'observation participante en centre d'accueil de jour italien

Educatrice n.1 Centre d'accueil de jour (ES 1 CAJ IT)

Observation effectué le 23 septembre 2014
(9h00-16h30)

| Profilo | Sesso | Età | Funzione | Anzianità nel mestiere | Anzianità nella struttura |
|-------------|-------|-----|-----------|------------------------|---------------------------|
| EP 1 CAJ IT | M | 42 | Educatore | 20 | 10 |

(9h00)⁹ Je suis arrivé à en contemporaine avec une partie des usagers). D'autres usagers arriveront avec le grand bus. Doucement, on rentre dans la structure. (9h10) Les usagers se présentent à moi et ils m'accueillent convenablement et gentiment. Les éducateurs sont dans la cuisine et les usagers à côté, entre eux. (9h13) EP1 CAJ IT et la responsable du service se mettent dans une troisième salle et s'isolent pour se passer des informations qui les concernent. Moi, je suis dans la salle entre la salle de direction et la salle à manger. (9h18) Un usager se met dans la cuisine. Elle est en recherche d'attention. Elle vient vers moi et me donne bisou. (9h19) Le grand bus n'est encore pas arrivé. EP1 CAJ IT observe, ne se mélange pas aux autres professionnels. (9h25) Le grand bus arrive. Les professionnels se mobilisent et font l'accueil collectif. Certains usagers prennent leur petit déjeuner et s'installent dans la cuisine pour manger. Tout le monde s'embrasse. Le toucher physique est important. Les éducateurs donnent des bisous à tout le monde. EP1 CAJ IT entre dans la cuisine et passe le bonjour individuellement à chaque usager. (9h30) Je demande à une éducatrice si les usagers connaissent la fonction de coordination d'EP1 CAJ IT. Elle me dit que oui. Je lui demande si, selon elle, les usagers ont une approche différente en fonction des différents statuts. Elle répond sans hésitation que non, même si les usagers savent que s'ils ont une demande EP1 CAJ IT peut en décider « autrement ». Je me suis déplacé dans la salle à manger. Pas tout le monde prend le petit déjeuner. (9h32) Je me déplace dans la salle des activités. Une professionnelle prend soin de me présenter les autres usagers. Stefania est à côté, toute seule. Les usagers appellent les professionnels « operatori ». La salle de coordination est fermée. Deux professionnels se sont mis à côté pour parler en privé. (9h34) EP1 CAJ IT est dans la salle à manger et parle de football avec les usagers. Les usagers veulent parler avec moi, mais gentiment j'essaie de me faire oublier. Je prends quand même le temps d'échanger avec eux. À côté, dans la cuisine, les éducateurs, dont EP1 CAJ IT, prennent leur déjeuner (qui n'est pris collectivement). Les 4 tables sont différemment remplies. Sur une table de 6 ils sont 7 et même s'il y a de l'espace ailleurs, ils restent groupés. Une personne est tout seule, deux personnes (dont STEFANIA) sont une autre table.

(9h40) Dans la cuisine, EP1 CAJ IT fait le point sur les activités du matin avec les collègues (planification). Je me déplace en cuisine. Les activités sont présentées et chaque professionnel organise l'activité qu'il souhaite. Je demande des informations pour comprendre (on est encore dans l'organisation estivale, donc plus flexible). (9h44) Une professionnelle est « voucher » (contrat temporaire et limité). Elle est une aide à l'équipe. Les « voucher » ne peuvent plus faire plus de 250h. EP1 CAJ IT est dans l'explicatif avec moi. J'essaie de m'effacer mais je décide quand même de poser des questions si je ne comprends pas. (9h46) Les usagers peuvent entrer dans la salle des éducateurs. Une maman arrive et accompagne un usager. Dans la cours, des usagers nettoient la court. La de planification de la journée est confiée à EP1 CAJ IT. (9h48) Je remarque qu'EP1 CAJ IT a passé peu de temps avec les usagers les autres « opérateurs » oui. La journée commence à s'organiser. Une professionnelle demande si elle peut sortir avec les usagers. (9h50) Un professionnel se lève dans la cuisine. Le petit déjeuner est terminé. (9h54) Une professionnelle essaie de s'approcher à STEFANIA qui ne réagit pas. EP1 CAJ IT lui serre les mains mais elle ne le regarde pas.

⁹ Entre parenthèses les horaires des observations effectuées. Par souci d'anonymat, tous les prénoms ont été changés.

(9h58) EP1 CAJ IT se déplace dans la salle d'activité et il lance l'activité peinture, qui est véritablement son atelier du matin. (10h12) Dans la salle peinture, sont présents 4 usagers et deux éducateurs. EP1 CAJ IT répond à certains usagers, mais il fait autre chose. (10h15) EP1 CAJ IT va à côté de STEFANIA et l'aide à l'ordinateur. Elle ne bouge pas. EP1 CAJ IT continue à parler à STEFANIA, qui finalement s'adresse à lui. C'est la première fois qu'elle réagit. (10h21) EP1 CAJ IT bouge dans les différentes salles pour trouver des adhérents à l'atelier peinture. (10h22). EP1 CAJ IT va venir voir une professionnelle pour échanger avec elle. EP1 CAJ IT demande de s'occuper d'un petit groupe. (10h25) EP1 CAJ IT passe pour vérifier si chaque opérateur a pris en charge la totalité des usagers. Il souligne que DARIO, un usager, risque de ne pas avoir d'activité. Vérifié cela, il va préparer et nettoyer peut nettoyer et préparer la salle de gym. (10h30) La structure est située dans un bâtiment HLM dans un quartier populaire. L'interaction entre les professionnels et les habitants est plutôt positive. EP1 CAJ IT parle avec les collègues d'un outil pour l'activité cuisine. Pour l'instant il est peu en interaction avec les usagers. (10h34) EP1 CAJ IT va vers DARIO, un usager qui émet une litanie. Il essaye de l'habiller pour le faire participer à l'activité peinture. D'autres usagers sont dans l'atelier peinture. Dans la salle des éducateurs, sont affichés les horaires. EP1 CAJ IT est le plus présent avec 42h/hebdomadaire. 11 professionnels sont recensés sur la structure : j'ai recensé 6 EP, 5 OSS, 1 coordinateur de service.

(10h38) EP1 CAJ IT me dit que les activités estivales relèvent d'une organisation « à la carte ». Par contre, les activités sont plus régulières pendant l'année. Le Maire finance en général puis par chaque Circonscriptions il y a une « case manager » (éducateur de la Mairie, coordinateur des projets éducatifs des usagers). Au débout de prise en charge une réunion tripartite est fixée avec la famille et le « case manager ». Une personne veut parler, un professionnels dit qu'il n'a pas le temps. Probablement est un résident de l'HLM. (10h40) Ici la référence interne du projet est déléguée aux EP ou OSS. Dans l'évaluation d'une situation pour décider la référence il y a un poids personnel pour déterminer OSS ou EP. Il y a une différence de compétences. (10h45). Les résidents ne savent pas la différence entre EP et OSS. Il n'est pas important pour EP1 CAJ IT de spécifier le statut professionnel des unes et des autres. Les résidents ne savent pas la différence entre EP et OSS. Il n'est pas important pour EP1 CAJ IT de spécifier le statut professionnel des unes et des autres, même s'il me confie une "séparation implicite" des différents professionnels. Il n'y pas de fiche de poste officielle, mais implicitement elle est actée de la part de toute l'équipe. (10h50) Pour la troisième fois, il essaie d'habiller Dario (qu'est affecté d'autisme) et il essaie, sans succès, de faire faire l'activité à Dario, qui échappe. Il veut véritablement l'associer à cet atelier. Pour la 4ème fois, Dario se soustrait de sa protection. Il veut rester sur le canapé. EP1 CAJ IT essaie, il lui tend la main. Dario s'échappe dans une autre salle. EP1 CAJ IT essaie de le prendre. Dario va dans la salle d'activité et il s'enferme. Un EP révèle que c'est l'anniversaire de FABIO. EP1 CAJ IT demande au professionnel : « t'as porté quoi pour cela ? ». (10h53) EP1 CAJ IT décide de demander de l'aide. Il communique que DARIO doit prendre une douche. EP1 CAJ IT il va vers MONICA (que n'est affectée à aucun atelier), que veut écouter de la musique. EP1 CAJ IT prend par la main MONICA et l'amène dans la salle d'atelier peinture. L'atelier est calme. EP1 CAJ IT lui propose d'écrire une lettre tout en écoutant la musique. (10h55) Certains usagers sont appelés par des surnoms (Nano, etc..) EP1 CAJ IT reste dans le groupe peinture. Il travail avec une usager, FRANCESCA, qui doit donner un nom à un dessin de chien. EP1 CAJ IT relance la communication avec STEFANIA, depuis longtemps devant l'ordinateur. (11h00) Tous les professionnels sont sur plusieurs ateliers. Comme je remarquais auparavant, le choix des ateliers est en fonction des aptitudes personnelles. Un professionnel peut demander à changer d'activité, s'il le souhaite. Chaque atelier se base sur un projet à présenter à l'équipe. Tous les ateliers n'ont pas un éducateur en référence. Le choix d'associer un professionnel à un atelier est en fonction de ses compétences spécifiques (cuisine, sport, bricolage...). (11h05) La « douche » est faite par les OSS (douches programmées). Si un EP refuse de faire une douche, il serait mal vu. EP1 CAJ IT . (11h05) EP1 CAJ IT participe aux ateliers. Les groupes sont fixes (plus ou moins 7 personnes) sur les ateliers. Trois fois par semaine (10/12h-14/16h). Le choix est fait en fonction des projets et des souhaits des personnes. Chaque année il y a une évaluation qui détermine la participation à l'atelier de l'année d'après. (11h12) DARIO écoute la musique. Finalement, il ne participera pas à l'atelier peinture. EP1 CAJ IT retourne dans la salle des éducateurs. Tout le monde se tutoie. Le tu est implicite dans les pratiques. (11h25). EP1 CAJ IT continue dans l'activité peinture. Il négocie avec FRANCESCA le nom du chien dessiné par elle. DARIO arrive et repart aussitôt. EP1 CAJ IT est

disponible et dans la relation. (11h30) EP1 CAJ IT va vers STEFANIA qui a écrit toute la journée à l'ordinateur. Ils lisent ensemble et EP1 CAJ IT la félicite. (12h00). EP1 CAJ IT explique à STEPHANIE comment sauvegarder le fichier informatique. Dans l'ensemble, je suis peu remarqué. Tout le monde a une tâche, l'ambiance est plutôt calme. Les usagers attendent le repas. Un groupe arrive de l'extérieur. Tout le monde est prêt pour le repas. Trois EP se réunissent dans le bureau pour échanger entre eux.

(12h05) L'atelier peinture est terminé. Le repas, externalisé, est en route. Encore une fois, DARIO arrive dans l'atelier en criant mais repart aussitôt. Le nom du chien de FRANCESCA est « Camille ». Les repas est prit en deux vagues. (12h30) Les repas sont servis par les services centraux de la Mairie. Quatre tables de 4 places chacune. Deux personnes (dont un usager) ont préparé la salle. Une bouteille d'eau est posé sur chaque table. Les plateaux repas arrivent. Les places à table sont libres. Une table est réservée pour les « opérateurs ». Ils mangent dans une table à part. Le repas est très tranquille, les usagers ne parlent pas entre eux. La table des professionnels est à part mais l'espace est le même. À noter, un usager est choisi pour préparer la table et s'occuper de servir les autres (ALEX). (12h45) Le repas est servi aussi (est un temps de travail). Un usager, DANIELEA, ne mange que de la soupe. EP1 CAJ IT intervient, de manière ironique, en disant « t'as de la chance ». (12h50) Chaque repas est adapté. Le silence est imposé. La salle est très petite. La lumière est éteinte par DARIO, qui ne la supporte pas. La porte est fermée, la salle n'a pas d'aération. Des usagers demandent le pain, EP1 CAJ IT distribue en fonction du régime alimentaire de chacun. (13h03) Mis à part un professionnels pour DARIO, les autres vont et viennent, ne sont pas présents. Les professionnels peuvent manger quand ils le souhaitent. DARIO crie, les usagers se tournent, mais personne ne répond. STEFANIA n'est pas là. EP1 CAJ IT rappelle aux autres de ne pas faire de bruit car DARIO ne le supporte pas. (13h05) J'observe que EP1 CAJ IT est seul à sa table, la parole circule très peu. Le silence s'impose. DARIO est concentrée sur son repas, pas de nécessité d'intervenir. EP1 CAJ encourage quand même DANIELEA a mangé sa soupe. Le téléphone sonne. EP1 CAJ IT se lève et va répondre. Les usagers sont assis, tout est apparemment très tranquille. (13h15) L'appel se termine, EP1 CAJ IT marque sur le cahier le contenu de l'appel. Il ne revient pas de suite à table. Une professionnelle arrive, EP1 CAJ IT dit bonjour. Entre temps DARIO ne veut pas terminer son repas. (13h20) Le deuxième tour de repas se prépare. Le repas du premier groupe a duré 25minutes. Dans le deuxième tour du repas, la table des éducateurs est vivante, 4 professionnels parlent entre eux. ALEX, le serveur, est un peu désorienté. EP1 CAJ IT demande si tout va bien. (13h25). C'est un temps calme. EP1 CAJ IT désigne une personne qui fait le café. ALEX, qui a servi les autres est appelé « il capo ». (13h30) Le deuxième groupe arrive, STEFANIA en première. Au fur et à mesure, l'éducateur attribue la place (1 sort, 1 rentre, pas un groupe avant et un autre après). DARIO fait irruption et éteint la lumière. L'éducatrice ferme la porte entre la salle de repos et la salle à manger. DARIO joue avec la lumière. Le groupe est habitué à cela. (13h40) À table, les deux professionnels présents s'échangent des informations de caractère professionnel. Les usagers peuvent interrompre la discussion en accédant à la table des professionnels. (13h45) EP1 CAJ IT parle avec un usager en face de lui. Il demande à la personne si la purée est bonne. EP1 CAJ IT définit le moment du repas comme « un moment tranquille ». L'utilisateur se lève et va parler avec EP1 CAJ IT. (13h50) 3 personnes n'ont pas encore terminé de manger. Le café est prêt. EP1 CAJ IT appelle 4 usagers pour prendre le café ensemble. (13h55) EP1 CAJ IT termine de manger et il va vers DARIO dans l'autre salle. STEPHANIE arrive dans le silence et va à sa place (la même que celle du matin). Je me déplace dans la salle TV, les usagers regardent la TV tranquillement. Mais c'est l'anniversaire de FABIO, il faut le fêter. DARIO jette des choses qui ne lui appartiennent pas. (14h10) DARIO est inquiet et a une crise. EP1 CAJ IT « contient » DARIO, qui se déshabille et échappe dans la salle de bains. EP1 CAJ IT ne s'énerve pas et habille Dario. Il écoute gentiment. Je découvre qu'EP1 CAJ IT est le référent de Dario. Il revendique, dans son discours, la longue histoire avec Dario. « Je l'ai suivi depuis longtemps en éducation territoriale et c'est moi qui l'ai fait rester ici ». (14h20) Je m'assois en salle TV et je regarde la TV avec eux. EP1 CAJ IT va repérer un autre usager à côté, isolé. Certains me regardent, mais en général c'est la TV qui catalyse les attentions. EP1 CAJ IT est le seul professionnel dans la salle TV. DARIO est allongé sur le canapé. (14h25) Chaque vendredi il y a une réunion entre EP1 CAJ IT et les résidents pour faire le bilan de la semaine. C'est une instance de communication entre le représentant de l'équipe et les usagers. (14h30) EP1 CAJ IT revient vers DARIO. Il l'invite à

participer l'anniversaire de FABIO. DARIO est content d'embêter, il veut attirer l'attention. (14h35) C'est un temps calme devant la télé. Dans la cuisine arrive la responsable du service, un espace informel se crée pour le passage d'informations. Deux professionnels sont dans la salle TV, le groupe est calme. D'autres professionnels sont dans la salle des éducateurs. Je suis dans la salle à manger, seul, ce qui me permet d'observer la salle TV et le discours informel en cuisine. (14h45) EP1 CAJ IT propose que la fête d'anniversaire de FABIO soit lancée. Du café et des verres sont servis. Tout le monde se déplace soudainement dans la cuisine. DARIO aussi mais est assis sur une table à côté. Il aussi prend du café. Un autre usager arrive et invite la personne qui me parle à partir. L'anniversaire de FABIO. (14h50). Des discussions informelles se suivent ailleurs dans la cuisine qui est maintenant fermée. La porte du bureau des éducateurs est ouverte. Tout le monde est désormais devant la TV. Les commentaires ne sont plus ouverts, j'ai l'impression que ma présence bloque la communication entre les usagers.

(14h56) Les usagers sont partagés en trois groupes : un en salle TV, un devant l'ordi, un troisième en atelier coloriage. (15h00) Un OSS arrive, les usagers vont lui dire bonjour. La salle est plongée dans l'obscurité pour l'anniversaire de FABIO. DARIO crie et il est excité mais aussi effrayé. (15h10) « Joyeux anniversaire » est lancé, mais FABIO arrête tout, il doit se laver les mains. Tout le monde chante. EP1 CAJ IT amène un cadeau à FABIO (qui est toujours dans la salle de bain). EP1 CAJ IT prévient DARIO de rester à côté de lui car il va y avoir du bruit. « Il capo » ALEX s'occupe de la distribution des gâteaux. (15h30) C'est la première fois, souligne EP1 CAJ IT, que l'anniversaire n'était pas préparé. Normalement, il s'occupe de ça. EP1 CAJ IT invite à signer une carte de joyeux anniversaire. Tout le monde signe la carte de vœux. (15h40) EP1 CAJ IT est en conflit avec NINO qui a disputé avec DARIO. Il le rappelle à l'ordre. (15h43) Les usagers expliquent à EP1 CAJ IT que c'est DARIO qui a provoqué. EP1 CAJ FR rappelle au groupe qu'il faut « tolérer » Dario. NINO ne veut pas bouger car il a été réprimandé par EP1 CAJ IT. Le groupe du petit bus est prêt à sortir. Cela permet de mieux organiser le départ. (15h47) NINO ne bouge toujours pas. DARIO se prend la tête dans les mains et il se jette par terre. Deux groupes sortent. EP1 CAJ IT propose à DARIO de changer de salle et faire une activité ordinateur. DARIO commence à être fatigué. EP1 CAJ IT emmène un groupe dans la salle ordinateur pour les faire jouer. Un OSS lave les dents d'un usager. Le grand groupe est partagé en deux. Le premier partira avec le petit bus, le deuxième ira faire une activité ludique avec un ordinateur. (15h50) Cinq personnes sont autour de l'ordinateur. Anna est la plus ancienne du groupe. Le partage du groupe calme la dynamique. EP1 CAJ IT écrit des mots pour ANNA, qui doit les lire. Parallèlement, pour les autres, un jeu éducatif est proposé. EP1 CAJ IT présente les objectifs du jeu à l'ordinateur. (15h53) EP1 CAJ IT fait en sorte que les 4 usagers puissent partager le jeu. Il attire l'attention de tout le monde. NINO trouve un sac avec le nom de la structure « est le nôtre » dit-il. ANNA se déplace aussi pour voir. ANNA est attirée par la lecture. (15h55) Un usager veut amener des cd de chez lui mais EP1 CAJ IT lui rappelle que les cd doivent être éducatifs et pas des jeux. Une maman arrive. EP1 CAJ IT tutoie le parent. (16h00) EP1 CAJ IT invite les autres à aider ANNA à la lecture. ANNA est contente car est valorisée par EP1 CAJ IT. Ce dernier complexifie l'exercice avec une phrase plus complexe (progressivité cognitive). EP1 CAJ IT se félicite, car ANNA a lu beaucoup pendant l'été. ANNA dit qu'elle a lu « avec l'aide de sa maman qu'est devenue un ange ». (16h10) NINO dit à EP1 CAJ IT « je suis bien eh ? ». EP1 CAJ IT répond : « vous êtes un excellent groupe ». EP1 CAJ IT tente une phrase encore plus complexe avec ANNA. Il écrit « oggi e stato una giornata interessante, abbiamo festeggiato Fabio. Ora sono le quattro ». ANNA doit lire. Elle lit très bien. L'éducateur se félicite avec elle. (16h15) Le groupe a trouvé l'objet mais EP1 CAJ IT est concentré sur l'effort de ANNA pour lire. EP1 CAJ IT invite ANNA à joindre le groupe de garçons pour le jeu à l'ordinateur. Tout le monde maintenant est concentré sur le deuxième niveau du jeu (y compris EP1 CAJ IT). (16h25) EP1 CAJ IT décide d'interrompre le jeu. Il faut aller chez les autres et terminer la journée. ANNA demande si elle peut participer la prochaine fois. EP1 CAJ IT dit oui. Le petit groupe laisse la salle. La satisfaction est réelle. Ils vont rejoindre le grand groupe. Tout le monde se retrouve à la salle TV. EP1 CAJ IT éteint la TV. De l'autre côté trois garçons jouent physiquement sans danger. DARIO est toujours à terre. Le groupe se prépare au départ, accompagné par une OSS. EP1 CAJ IT met les chaussures à DARIO (il a des gants). (16h30) Les usagers s'embrassent souvent, il y a de l'affectivité entre eux. Un dernier au revoir des gens qui me touchent par leur délicatesse et gentillesse. Le bus arrive. La journée est terminée pour les usagers. La structure ferme.

Educateur n.2 Centre d'accueil de jour (ES 2 CAJ IT)

**Observation effectué le 25 septembre 2014
(9h00-16h30)**

| Profilo | Sesso | Età | Funzione | Anzianità nel mestiere | Anzianità nella struttura |
|--------------------|--------------|------------|------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| EP 2 CAJ IT | F | 43 | Educatore | 20 | 10 |

(9h00)¹⁰ Le premier groupe arrive avec le bus. Ils sont 7 usagers, 2 éducateurs, 1 OSS. Les usagers sont accompagnés dans la structure. Tout le monde s'installe. Certains usagers mettent en ordre la salle de bain. Deux autres sous la coordination d'une professionnelle rangent la cuisine. Le petit déjeuner est servi. Un usager interpelle un professionnel sur son calendrier. Le deuxième bus (le grand) n'est pas arrivé. Ce matin les activités ne sont pas mises en place. On attend.

(9h15) Je me déplace dans la cuisine. Je dis bonjour, tout le monde me reconnaît. Les usagers se font des bisous, pas de professionnel dans la salle. Dans la salle TV 5 personnes regardent les informations. L'ambiance est tranquille. (9h20) Le deuxième bus arrive. DANIELEE est triste car il a perdu quelque chose. Un éducateur l'aide. Une OSS nettoie un usager dans la salle de bain. Le petit déjeuner est servi. Les boissons sont servies à table par les professionnels. Les usagers communiquent paisiblement entre eux. Un usager plus âgé, il se passe en protecteur potentiel vis-à-vis d'un usager jeune. (9h23) Je remarque que la table à disposition des professionnels est utilisée par les usagers. Certains usagers prennent rapidement leur petit déjeuner et il se déplacent en salle TV. EP2 CAJ IT arrivera à 10h. Elle a eu des problèmes de bouchons. (9h31) Je me concentre sur la dynamique groupale. Dans la salle, un usager et une éducatrice sont face à face mais ils ne parlent pas. L'un regarde le calendrier des activités, l'autre regarde en bas. Un autre professionnel arrive, il dit bonjour physiquement (bisous+embrassades). Les commandes des repas à la Mairie est effectuée. (9H38) J'observe que dans les instances professionnelles, le titre de « docteur » n'est jamais utilisé même si au niveau formel la licence donne cette possibilité. Aucune démarche professionnelle de reconnaissance identitaire. Tout le monde s'est déplacé dans la salle TV et on danse. (9h55). Beaucoup de personnes dans la salle. L'espace semble être exiguë. Les activités n'ont pas démarrées. DARIO dort dans cette salle. L'OSS habillée avec un protection sort de la salle de bain. Une éducatrice parle avec la maman d'un usager. C'est la maman de DARIO. (10h02) Certains usagers se déplacent dans la salle activité peinture. Beaucoup de professionnels sont présents mais pas encore de coordination des activités. On attend l'éducateur qui doit coordonner les activités. Actuellement, il est au téléphone.

(10h05) Un usager passe et me caresse la main en me regardant gentiment. Les autres ne font pas attention à moi. Discussion entre la mère et EP2 CAJ IT : la mère tutoie l'éducatrice. EP2 CAJ IT, par contre, vouvoie. La communication est fluide. Les seaux sont plein d'eau, personne ne semble faire attention. ANNA veut à tout prix comprendre comment utiliser un jeu. EP2 CAJ IT lui montre doucement. ANNA appelle l'éducatrice «amour». L'usager a plus de 30 ans. Un autre EP (homme) a un autre type d'approche avec ANNA. Je me déplace dans un autre salle. C'est la salle d'activité, qui a des fenêtres sans filtre visuel, les gens de l'extérieur peuvent voire ce qui se passe à l'intérieur. Pour l'instant elle est vide. La salle TV est au centre du regroupement. Un autre éducatrice arrive au service. EP1CAJ IT a pris la situation en main. EP1 CAJ IT évoque le surnombre de professionnels. EP2 CAJ IT sort en activité (plus repas) à l'extérieur. (10H10) Aujourd'hui est l'anniversaire de NUNZIA. EP1 CAJ IT souligne à l'équipe «organisez-vous il n'est pas nécessaire que je le fasse pour vous ». La sensation est effectivement cela. DARIO commence à crier.

(10h17) L'activité extérieure (éducation aux dangers routiers) est faite sur la base du volontariat. EP2 CAJ IT propose un groupe de 5. Un éducateur souligne que « vous êtes deux professionnels, vous pouvez en prendre plus ». La répartition des

¹⁰ Entre parenthèses les horaires des observations effectuées. Par souci d'anonymat, tous les prénoms ont été changés.

activités est effectuée sur la question du nombre par groupe. EP2 CAJ IT et un autre collègue décident de sortir. EP2 se déplace pour compléter le groupe qui partira avec elle. (10h21). Sortie extérieure. Le groupe est composé par 6 usagers. C'est une sortie au supermarché pour acheter les éléments qui vont être utilisés pendant les activités de l'après-midi. (10H22) 4 usagers devant qui se tiennent la main. EP2 CAJ IT tient la main de Anna, qui est la personne la plus âgée du groupe et l'autre professionnelle est derrière et ferme le groupe avec un autre usager. Pour les autres, il y a un certain degré d'autonomie dans le groupe. Les personnes sont plutôt à l'aise. EP2 CAJ IT appelle Anna « la petite ANNA ». (10H25) ANNA court et serre la main d'EP2 CAJ IT pour traverser la route. C'est une journée ensoleillée. Il ne fait pas particulièrement froid. Le temps se prête bien à une promenade. (10h28) Le groupe est séparé en deux. Un groupe de personnes restées en arrière et ANNA sont ensemble derrière. ANNA parle avec EP2 CAJ IT. La communication entre ANNA et la professionnelle s'installe. (10h38) Le groupe arrive au supermarché. Ils se séparent en deux sous-groupes. Un usager, DANIELEE, commence à toucher des objets. EP2 CAJ FR n'approuve pas. Une négociation commence. Il y a une liste de courses à faire. Un sous-groupe est composé de trois usagers ANNA, ANDREA, DANIELEE). Les trois usagers sont plutôt à l'aise. EP2 CAJ IT, en prévision de l'activité gâteau pour l'anniversaire de ANNA, prend du lait. (10h35) Cette activité n'est pas transformée en acquisition cognitive il me semble. C'est EP2 CAJ IT qui prend les ingrédients pour le gâteau d'anniversaire. Il n'y a pas la répartition des achats. Ils restent ensemble. EP2 CAJ IT fait le choix d'aller chercher ensemble les ingrédients.

(10h40) Á la caisse, le groupe paie. En attendant de payer, je remarque que une partie des usagers regardent des boites de préservatifs. Je n'arrive pas à déterminer s'ils connaissent l'utilisation du produit. EP2 CAJ IT passe en premier et paie les produits. Les trois personnes sont derrière elle, et suivent d'une façon plutôt paisible. (10h10) Le groupe sort. EP2 CAJ IT distribue les sachets aux usagers. Pour l'instant, l'activité qui se déroule à l'extérieur se passe de manière régulière avec des choix éducatifs qui ont été fait par EP2 CAJ IT. (10h15), ANNA voit dans une vitrine un petit jouet et un bracelet. Elle veut acheter les objets mais elle n'a pas assez d'argent sur elle. ANNA commence à négocier. EP2 CAJ IT confirme que la structure ne payera à sa place. (10h21) On essaie désespérément de recherche l'autre partie du groupe. Finalement, EP2 CAJ IT décide de rentrer au CAJ et donc de retrouver l'autre partie du groupe là-bas. Ce choix pas négocié avec l'autre éducatrice. (10h25) Sur la route, on rencontre tout à fait par hasard un troisième groupe. Les deux groupes se croisent, se disent bonjour et repartent. Quelques minutes auparavant, à l'arrêt du feu qui était rouge, EP2 CAJ IT fait quand même la remarque à sa collègue qu'il n'y a que le groupe d'usagers qui respecte le feu rouge. Effectivement, deux personnes sont passées sans attendre que le feu soit vert, la remarque souligne bien qu'il y a bien un décalage entre ce qui était demandé dans les normes aux usagers et le comportement des autres. Aucun usager n'a posé la question.

(10h30) Au CAJ, je découvre que l'activité extérieure sera effectuée avec deux usagers que l'on appellera ANTONIO et TOMMASO. EP2 CAJ IT est la référente éducative de ce dernier. Le repas concerne quatre personne : une maitresse de l'école, ANTONIO e TOMMASO, EP2 CAJ IT et, au dernier moment s'ajoute l'économiste de l'école. EP2 CAJ IT n'est pas contente. (10h35) Pendant l'arrivée au restaurant, je me présente à l'économiste, pour ne pas l'effrayer. On rentre dans le restaurant et j'ai une table à côté, ce qui me permettra d'entendre discrètement la communication des professionnels et des usagers et en même temps de ne pas déranger le déroulement naturel des relations qui s'installent. (10h42) L'EP2 CAJ IT me dit que le choix de deux personnes pour ce projet (qui sont trisomiques) est faite avec le case manager (l'éducateur de circonscription). C'est ce dernier qui valide ou pas les décisions d'activité proposées par les éducateurs du CAJ. Pour ANTONIO e TOMMASO, le projet d'activité vise à l'autonomie. L'idée dans cette activité est de les rendre complètement autonomes de manière que les deux puissent aller à l'école maternelle régulièrement tout seuls pour pouvoir faire des activités directement avec les enfants. (10h52) On se prépare pour la sortie avec ANTONIO et TOMMASO. Le rendez-vous est fixé à 11h30. (11h05) ANTONIO a des difficultés avec son lacet de chaussures. Pour moi c'est intéressant, il est à côté de moi. Je décide de ne pas intervenir. (11h15) Nous partons pour l'activité avec ANTONIO e TOMMASO pour le repas et la suivante activité dans l'école maternelle à laquelle on faisait référence. (11h25) TOMMASO et ANTONIO sont deux

hommes, trisomiques, qui ont à peu près la trentaine TOMMASO est plutôt grand, fait du judo. EP2 CAJ IT est en derrière eux, sans interférer. L'objectif de l'autonomie est prioritaire. Destination, l'école maternelle pour rencontrer la maitresse et l'économe de l'Institut. EP2 CAJ IT a une posture d'observation derrière ANTONIO et TOMMASO. Elle a tendance presque à s'exclure. Les deux personnes avancent tranquillement et s'arrêtent au feu rouge et attendent le feu vert. Ils ont un degré d'autonomie plutôt élevé.

(12h00) Nous avons rencontré la maitresse et les deux économes. Une dernière personne n'était pas attendue. EP2 CAJ IT est plutôt étonnée. Je prends le temps d'expliquer mon rôle et ma fonction et de rassurer les personnes. (12h27) Le groupe va vers le restaurant. TOMMASO et ANTONIO sont complètement autonomes. L'économe m'explique que le repas à la Pizzeria ensemble est une sorte de reconnaissance pour leur travail en sachant que les deux usagers avaient demandé une rémunération, qui n'était pas possible. Alors ce repas est la manière pour les remercier. (12h28) Au restaurant, la disposition à table est la suivante : TOMMASO et ANTONIO sont en face un de l'autre ; EP2 CAJ est à côté d'ANTONIO et les autres trois personnes une à côté de l'autre. Comme déjà dit, Je me positionne dans une table à côté. (12h30) La discussion s'enchaîne entre les participant au repas. ANTONIO évoque ses yeux bleus. Il faut souligner qu'il n'a pas les yeux bleus. EP2 CAJ IT observe le contexte. C'est elle qui a commencé à alimenter la conversation. TOMMASO et ANTONIO ne semblent pas gênés de parler avec des personnes inconnues. EP2 CAJ IT a souligné le caractère de TOMMASO, son ouverture d'esprit, ouverte à la communication avec des inconnus. TOMMASO se lève. Fait un tour et va aux toilettes. Quelques minutes plus tard, EP2 CAJ IT décide de vérifier que TOMMASO soit bien aux toilettes. (12h40) ANTONIO et TOMMASO sont très contents d'être reconnus dans leur activité. Ils préparent les lits. Cette activité est un projet pilote. Les familles des petits ont donné leur accord pour permettre aux deux usagers du CAJ d'intervenir dans la crèche. Au début, le parents avaient peur. L'activité est prévue deux fois par semaine, le mardi et le jeudi. (12h42) De plus, aujourd'hui c'est aussi l'anniversaire d'ANTONIO. Les deux économes décident de prendre l'initiative de souligner que cette rencontre c'est aussi pour fêter l'anniversaire. ANTONIO réagit en disant qu'il n'avait jamais fêté son anniversaire comme ça. (12h44) Le mot employé par l'économe pour l'activité de TOMMASO et ANTONIO est « travailler ». Il y a une responsabilisation de l'activité importante. TOMMASO ne perd pas d'occasion de montrer ses muscles. Les usagers ne font absolument pas attention à moi. (12h45) ANTONIO dit qu'il veut faire de la boxe. TOMMASO qui son activité est celle de bêcher. Tout le monde est à l'écoute. Tout est emprunté à la valorisation des usagers qui sont content d'entendre et de partager leur plaisir avec les professionnelles. Je remarque quand même que les deux usagers n'interagissent pas entre eux. Pourtant ils sont physiquement en face l'un de l'autre.

(12h50) Pendant le repas, les professionnelles s'échangent des éléments d'ordre personnel comme par exemple le nombre d'enfants, les grands-mères... C'est un système de communication basé sur le privé de chacune. (12h55) La discussion tourne sur la fiancée de ANTONIO. EP2 CAJ IT demande à ANTONIO s'il a dit à sa fiancée qu'il sortait avec trois femmes. ANTONIO est un peu confus, il dit qu'elle ne le sait pas et que non il ne le dira pas. Par contre, TOMMASO à la question « est ce que tu le dirais à ta fiancée ? » il répond oui sans hésitation. (13h05) Le repas arrive à son terme, ANTONIO explique sa relation exclusive avec sa copine. ANTONIO se lève pour débarrasser. L'économe lui rappelle alors que ce n'est pas son travail et que ce n'est pas le lieu pour débarrasser. (13h06) TOMMASO est parti se laver les mains. ANTONIO ne voulait pas. L'économe a insisté sur la nécessité d'avoir les mains propres pour faire l'activité de l'après-midi. ANTONIO a eu un moment de réflexion et s'est mis la main dans la tête et après est parti se laver les mains. TOMMASO revient. ANTONIO est parti aux toilettes. (13h25) Le repas vient de se terminer. ANTONIO et TOMMASO quittent le restaurant avec une des deux économes qui sans hésitation le prends sous le bras et ils traversent la route là où il n'y a pas de feu. La question de l'éducation routière est en quelque sorte « négligée » par l'économe. EP2 CAJ IT ne relève pas ça. Les deux usagers sont très contents. ANTONIO est particulièrement « charmant » avec les économes. EP2 CAJ IT confirme que ANTONIO est dans un état d'excitation dû à la nouveauté du repas.

(13h27) L'exceptionnalité du repas de midi dans un restaurant est confirmée par EP2 CAJ IT qui rappelle que ces événements arrivent désormais chaque trimestre. Les deux usagers sont excités les uns les autres, ils se tiennent par la main parfois et ils sont prêts à l'action. Les deux économes et EP2 CAJ IT n'ont pas forcément un modèle communicationnel professionnel mais plutôt un certain mélange avec le privé. (13h27) TOMMASO et ANTONIO, croisent des parents avec des enfants. De toute façon ils sont très à l'aise. Ils disent bonjour à tout le monde et il me semble qu'ils sont connus et reconnus dans la structure. (13h39) Pendant l'activité à la crèche, je remarque la différence entre les deux usagers. ANTONIO sait lire et compter même si c'est pas vraiment dit. Je demande à EP2 CAJ IT qui me confirme que l'apprentissage des deux est différents. (13h31) ANTONIO n'est pas content que TOMMASO l'ait aidé et le dit d'une manière forte. TOMMASO est quelqu'un qui a tendance à rassurer les autres. L'acte de bienveillance de TOMMASO n'a pas été bien reçu de la part de ANTONIO qui se sent diminué dans sa tâche. Il est à l'heure actuelle et les enfants rentrent à 14h. Il reste donc encore une demi-heure pour continuer l'activité. (13h51) ANTONIO et TOMMASO croisent les enfants de la crèche. TOMMASO en profite pour accompagner les enfants d'une salle à un autre. Les réactions des enfants est très « normale ».

(13h53) La tâche par semaine est répartie d'une manière différente. Auparavant c'était toujours le même rythme et les mêmes gestes. Là aujourd'hui de facto, ils doivent faire le lit et les déplacer. Cette activité semble pas poser de difficultés. Ils sont satisfaits de ce qu'ils font. Ils rentrent donc au CAJ. Ils sont très content. Tout va bien. (14h14) Nous rentrons de l'activité. Il faut remarquer que sur le trajet du retour, TOMMASO s'occupe d'ANTONIO. On rejoint le grand groupe. (14h35) Je comprends que l'unique support écrit dans le passage d'informations l'agenda organisationnelle. On part avec EP2 CAJ IT pour l'atelier cuisine (préparation gâteau). Du groupe que ce matin avait acheté les ingrédients, seulement 2 personnes sur 3 restent. EP2 CAJ IT souligne la cohérence entre l'activité du matin et l'activité de l'après-midi. ANNA connaît exactement les ingrédients achetés le matin. L'EP2 rappelle l'objectif de l'atelier. Elle demande l'ordre des ingrédients. ANNA va chercher des livres de cuisine pour faire la recette et le gâteau.

(14h50) EP2 CAJ IT n'intervient pas dans la fabrication du gâteau. Elle centre et coordonne les tâches. La professionnelle ne fait pas normalement l'activité cuisine. Elle ne connaît pas la salle. Pourtant, le manque de technicité permet de donner plus de « sens » à l'atelier, dans la mesure la professionnelle doit s'appuyer sur les compétences du groupe pour réaliser le gâteau d'anniversaire. EP2 CAJ IT demande à GIOVANNA, un usager, si de faire continuer à mélanger les ingrédients à ANNA. Je suis positionné dans une autre salle adjacente de l'atelier cuisine. Une porte (ouverte) sépare les deux espaces. (16h10) EP2 CAJ IT demande l'heure : ANNA a la montre, même si elle n'arrive pas à lire l'heure. « C'est le temps de terminer la journée » souligne EP2 CAJ IT. Tranquillement, tout le groupe range la cuisine. Le gâteau est dans le four. Tout le monde, y compris les professionnels, sont très satisfait de l'activité. L'atelier, doucement, se terminer.

Annexe n.17 – Protocole de recherche n.4 –

Observation comparée des pratiques éducatives : journées d'observation participante en foyer d'accueil italien

Educatrice n.1 foyer d'accueil (EP1 FA IT)

Observation effectuée le 26 septembre 2014

(9h25-21h00)

| Profilo | Sesso | Età | Funzione | Anzianità nel mestiere | Anzianità nella struttura |
|------------|-------|-----|-----------|------------------------|---------------------------|
| EP 1 FA IT | F | 33 | Educatore | 4,5 | 4,5 |

(9h25)¹¹ Je commence mon observation dans la structure pour mineurs de Turin. C'est un centre d'accueil d'urgence qui est composé de 9 garçons et filles âgés de 11 à 17 ans. En ce moment, 6 filles et 3 garçons. Le centre est habilité pour l'accueil d'urgence pour des suivis de courtes et moyennes périodes. Avant de commencer l'observation, proprement dite, je fais le tour de la structure avec une professionnelle qui me permettra de repérer les lieux et de me présenter aux usagers de manière à pouvoir leur expliquer ma présence qui se déroulera sur deux jours et 10h par journée. Je fais le choix méthodologique de me concentrer sur les activités du jour et de ne pas me concentrer sur le réveil et le coucher car même si ce sont des temps importants ils ne me permettent pas d'avoir une visibilité sur les activités du jour qui sont le centre de l'analyse de mon observation comparative. En CAJ il n'y a pas d'hébergement. Je découvre le contexte.

(9h44) En ce qui concerne l'équipe de professionnels, 6 éducateurs et une OSS sont présents le jour et la nuit. Je pars donc faire un tour dans la structure. La structure est plutôt isolée. C'est un lieu protégé dans le sens où il n'y a pas de regard extérieur. Dans la même structure sont présents un centre pour adultes atteints de handicaps et une école pour aveugles. C'est un pôle social composé de différents services gérés par des associations différentes. Le propriétaire est la Mairie. Au premier étage, chambres et bureau des éducateurs. Les murs peints en violet sont propres et respectés. En bas, la cuisine est rouge bordeaux. Les chambres sont plutôt bien rangées, mais peu personnalisées. Les espaces collectifs sont plutôt bien entretenus et respectés. Dans la salle à manger plusieurs documents sont affichés à l'intention de tous, qui doit préparer la table, qui doit nettoyer les différentes salles du foyer etc. Un règlement est affiché. Sont formalisés des interdits (relations sentimentales ou sexuelles avec d'autres personnes de la structure). Un règlement intérieur est affiché qui définit les règles de vie collective : le réveil, les activités de l'après-midi, le soir. Les traditions religieuses et philosophiques sont respectées. En bas au premier étage il n'y a personne, personne à l'extérieur. La structure est habilitée pour 10 accueils temporaires et deux accueils d'urgence. Au deuxième étage est réservé aux plus grandes filles. Au premier étage réservé à la salle des éducateurs il y a les chambres des plus petites filles. En bas il y a une salle à manger collective. Il n'y a pas de tables individuelles et il y a la cuisine à côté qui est le coin de cuisine des professionnels. L'organisation des repas du soir est à la charge de l'éducateur qui décide des repas et des modalités de distribution.

(9h48) Un système de référence éducative est présent dans l'organisation des suivis éducatifs. Il y a deux éducateurs référents pour chaque usager. Chaque jeune sait qui est son référent mais le choix de l'équipe éducative est de ne pas le dire explicitement pour éviter les effets de relations univoques qui excluraient le reste de l'équipe éducative. (9h52) En face de la structure il y a un jardin. Il y a trois personnes qui sont en train de le ranger. On les appellera DANIELE, MOHAMED et KARIM. Ces derniers parlent en égyptien. Ils parlent très peu italien. DANIELE est d'origine roumaine mais parle correctement italien. (9h56) Une partie du groupe de résidents est au travail ou à l'école. Tout le monde va rentrer à midi. Aujourd'hui est une journée de soleil, même si il commence à faire froid. (10h00) Je décide de me présenter pour expliquer ma place et ma fonction parce que bien évidemment ils me voient enregistrer. Ils ont un regard curieux et en même temps interrogatif. (10h05) Le fait de venir avant l'éducatrice observée me permet de me repérer et de me contextualiser aussi. A l'extérieur, la structure est anonyme, plutôt veillée. C'est une structure de la Mairie louée à l'association qui a en charge le

¹¹ Entre parenthèses les horaires des observations effectuées. Par souci d'anonymat, tous les prénoms ont été changés.

foyer. Le paiement pour les enfants se fait sur la base d'un tarif à la journée en fonction de la modalité de placement (d'urgence ou temporaire). (10h11) EP1 FA IT arrive. La première chose qu'elle fait c'est monter au 1^{er} étage pour rejoindre le bureau des éducateurs. Un éducateur qui a fait la nuit hier. Ils sont en train de faire une sorte de liaison entre ce qui s'est passé durant la nuit et le cahier de rendez-vous qui est sur le bureau de la salle des éducateurs.

(10h15) À différence des structures françaises, l'équipe est supportée par des bénévoles qui viennent sur la structure ; ces personnes viennent passer du temps ici et sont affectés à la structure. (10h20) Il y a un usager qui j'appellerai STEFANIA, 16 ans, vient de rentrer dans la salle des éducateurs. Elle dit bonjour, l'ambiance est plutôt détendue, elle demande une cigarette. STEFANIA est habillée en survêtement et elle a des tatouages sur les doigts. À travers un épisode qui s'est déroulé hier soir, STEFANIA est restée enfermée dans sa chambre pendant la fête d'anniversaire d'un autre usager. Elle rigole, le contexte est plutôt détendu. EP1 FA IT demande à STEFANIA de mettre ses chaussures et de regagner sa chambre pour s'habiller. (10h25) Une fois qu'elle a eu sa cigarette, STEFANIA part dans sa chambre et revient aussitôt pour demander si elle peut aller dans la salle à côté. La salle en face de la salle des éducateurs pour écouter sa musique tranquillement. Le téléphone sonne de manière constante. (10h28) STEFANIA ne fait pas trop attention à moi. J'essaie d'enregistrer à côté pour ne pas être repéré, même si j'entends ce qu'ils disent. Tout le monde se tutoie, les professionnels entre eux et les adolescents envers les éducateurs. Le mot « éducateur » est employé et reconnu, parce que l'équipe est composée en grande partie d'éducateurs. Dans le langage formel il y a une reconnaissance du métier.

(10h30) EP1 FA IT appelle la coordinatrice des services de la mairie pour communiquer les documents d'un enfant qui est entré en Italie clandestinement. Elle prend un dossier dans l'armoire qui se trouve dans la salle des éducateurs. Pour chaque enfant, il y a un dossier très volumineux qui contient tous les documents et les informations administratives. (10h35) Un adolescent en fugue, AZIZ, a 17 ans. Il vient d'Égypte. La préfecture communique que l'enfant a demandé sa radiation de la structure, radiation seulement possible si le mineur décide de rentrer chez lui en Égypte. L'enfant passera pour récupérer ses habits et ses affaires. De l'argent est disponible pour lui payer le ticket de retour. Ce type de procédure est exceptionnel. L'enfant passera pour récupérer ses habits et ses affaires. Il sera officiellement démissionnaire du foyer. De l'argent qui est disponible pour lui payer le ticket de retour. (10h38) La transmission entre l'éducateur de la nuit et EP1 FA IT continue. Dans le bureau des éducateurs il y a du café et des gâteaux. STEFANIA rentre à nouveau dans la salle des éducateurs. EP1 FA IT prend l'occasion pour présenter l'activité de demain. STEFANIA écoute d'une manière intéressée. La manifestation s'appelle les « enfants moto ». Le mot « enfant » choque l'adolescente. EP1 FA IT la rassure sur le fait que c'est une journée faite pour les adolescents. STEFANIA écoute et à un certain moment demande si elle peut amener sa meilleure amie. La réponse de l'éducateur est négative car l'activité est réservée aux adolescents du foyer. (10h39) Un professeur d'école appelle. EP1 FA IT m'informe que DANIELE va être orienté dans un centre professionnel. Je remarque qu'EP1 FA IT n'est pas encore descendue en bas. Elle est restée en haut dans la salle des éducateurs à faire des démarches d'organisation et prise de connaissance de la journée, de décision et de planification des activités. (10h42) EP1 FA IT l'éducatrice ferme la porte de la chambre des éducateurs et ouvre le coffre-fort qui est dans un meuble banalisé. Je demande si les enfants connaissent l'emplacement de ce coffre-fort. EP1 FA IT confirme qu'ils connaissent l'emplacement du coffre-fort. La professionnelle m'explique que ce coffre-fort a vocation à garder les choses précieuses des usagers, comme les portables et les documents administratifs importants. À cette occasion, elle récupère le portable d'AZIZ, qui arrivera d'ici peu.

(10h45) EP1 FA IT descend dans la salle à manger. Deux usagers regardent la télé, dont DANIELE, allongé sur le canapé. EP1 FA IT lui signale qu'il y a un règlement qui établit qu'entre 10h30 et 12h30 la télévision n'est pas allumée. EP1 FA IT propose à Daniele de faire d'autres activités. Par contre, elle n'éteint pas la télévision d'elle-même mais demande aux adolescents de le faire. (10h42) Je remarque deux choses : EP1 FA IT range la table de la salle commune. L'éducatrice me confirme que pour le repas du soir l'éducateur prend en charge 10 personnes et qu'il peut arriver aussi qu'elle soit toute seule même si souvent est aidée par les bénévoles. En discutant sur le métier d'éducateur, elle m'exprime aussi deux choses : la

limitation du champ de l'intervention de l'éducateur socioculturel et les profils des usagers en foyer, qui sont de plus en plus médicalisés et donc pour elle déconnectés de l'éducatif. (10h50) EP1 FA IT accueille AZIZ, le garçon en fugue, qui récupère son portable et son passeport pour rentrer en Égypte. Il a pris son portable et son document sans attendre que l'éducatrice le lui remette. EP1 FA IT descend pour rattraper AZIZ. La salle des éducateurs est ouverte. Il n'y a aucun professionnel. (10h52) En bas, EP1 FA IT demande à DANIELE de ranger la salle télévision puisqu'elle a laissé le coussin et la couverture. EP1 FA IT remonte à l'étage pour retourner dans la salle des éducateurs. On ne trouve pas AZIZ. (10H54) EP1 CA IT fait l'inventaire des affaires d'AZIZ. Une personne externe au foyer accompagne AZIZ. L'éducatrice lui remet, dans un sachet en plastique, ses affaires. EP1 FA IT se rapproche de lui et lui dit au revoir. Elle lui donne une bise, ce qui étonne un peu l'adolescent qui ne s'y attendait pas. Ensuite, ils se serrent la main et elle lui dit en arabe « au revoir ». Les autres adolescents sont contents de voir qu'EP1 FA IT parle un peu arabe. Le jeune part, plutôt content.

(11h00) AZIZ parti, un autre enfant, qui s'appelle MOHAMED, est très triste et très angoissé. Il ne comprend pas pourquoi AZIZ rentre en Égypte. Il évoque à demi-mot qu'il veut partir lui aussi du foyer. MOHAMED ne maîtrise pas bien l'italien. EP1 FA IT lui explique que changer de foyer ça ne sert à rien. MOHAMED n'est pas tranquilisé. (11H15) MOHAMED et SAMI, comme chaque vendredi, se préparent à aller à la mosquée. Je note que la porte du foyer est toujours ouverte. EP1 FA IT m'explique que la porte est ouverte parce qu'il y a un partage de l'espace avec d'autres structures mais en même temps elle souligne que c'est aussi un choix éducatif. L'utilisateur peut s'échapper quand il veut et comme il veut. Même réflexion pour l'absence de grilles autour des fenêtres. Le foyer doit être un choix et non quelque chose d'imposé. (11h20) Ils se disent au revoir et EP1 FA IT leur demande d'établir une heure de retour. Le retour est fixé à 15 h. Le repas est gardé dans le réfrigérateur et que ce sera à eux de le réchauffer au micro-onde un fois revenus. (11h22) Le prix à la journée pour financer le fonctionnement de la structure est autour de 100 € et pour les accueils d'urgence. La Mairie de résidence officielle du jeune va payer le prix de journée.

(11h30) EP1 FA IT profite de ma présence pour expliquer l'historique de la structure. Autrefois, le foyer était autrefois uniquement un foyer d'accompagnement éducatif sur le moyen-long terme. Dans un deuxième temps, ils ont fait le choix de devenir uniquement un foyer d'accueil d'urgence. Ce choix s'est révélée pas rentable, car la Marie payant que les places effectivement remplies. Donc, en 2013, ils ont fait le choix de revenir résidentiel sur une longue période et avec des places d'urgence à disposition. (11h31) EP1 FA IT descend pour voir où est DANIELE. Il est devant la télévision et l'éducatrice lui demande, pour la deuxième fois, de l'éteindre et de remonter immédiatement dans la salle des éducateurs. (11h35) Dans le bureau, EP1 FA IT et Daniele parlent du projet professionnel du jeune. Daniele raconte son expérience professionnelle en Roumanie et de parle de ses souhaits. Il y a un véritable dialogue qui s'est mis en place. EP1 FA IT réceptionne les appels en présence des usagers. (11h37) Le téléphone sonne de manière constante. DANIELE est de nouveau en bas. Par la suite, EP1 FA IT me parle des horaires de travail, qui peuvent aller jusqu'à 24h. (11h40) En bas il y a des vélos et le portail est ouvert. DANIELE prend le vélo et pourrait partir tranquillement avec son vélo à l'extérieur du foyer. Il n'y a aucun contact entre STEFANIA et DANIELE. Pratiquement, ils s'ignorent.

(12h00) Je remarque avec étonnement que l'éducateur qui a fait la nuit devait terminer son travail à 10h. Il est midi et entre temps il est allé faire une démarche administrative pour un enfant du foyer. C'est quelque chose qui est plutôt de l'ordre de la normalité. Le contexte familialiste fait oublier la question des horaires de travail. J'en en conclu que les deux choses s'alimentent. (12h03) DANIELE monte dans la salle des éducateurs et propose de réparer un vélo. On lui donne tout ce qu'il faut et c'est lui qui va organiser sa propre activité. Il descend avec le matériel et va essayer de réparer un pneu qui est dégonflé. (12h05) En cas de placement direct par le juge, le service qui s'occupe de l'enfant n'est pas invité à l'audience. C'est l'Assistant de Service social de la Mairie qui est l'interface entre le juge et le foyer, sur la base d'un rapport écrit remise par les professionnels du foyer. (12h10) À différence du CAJ italien, la figure du case-man ici n'est pas connue. La figure de référent est l'Assistant de Service social. C'est un temps calme. On attend que les personnes rentrent de l'école et du travail.

(12h13) LUNYA, une adolescente, rentre au foyer. Elle est la plus ancienne de la structure. Je me présente. Elle n'a pas l'air très contente de faire ma connaissance. Elle m'ignore. Elle arrive et prend les clés du garde-manger. Je découvre que c'est la seule que c'est la seule qui peut le faire. Ce privilège est donné par rapport au fait qu'elle est mature et responsable. Elle est fatiguée et n'a pas trop de voix. EP1 FA IT rappelle quand même à LUNYA qu'avant de prendre les clés c'est important de lui demander. (12h17) GLORIA, une deuxième adolescente de la structure, rentre au foyer. Il dit bonjour, passe devant moi sans me regarder dans les escaliers. GLORIA est devant la télé. Elle a demandé et obtenu l'autorisation d'EP1 FA IT. (12H40) Même si mon arrivé à été préparé, Il est convenu avec EP1 FA IT de me présenter lors du repas pour ne pas alimenter des soupçons. On passe à table à un horaire relativement tardif. J'apprends que derrière ce foyer, il y a un centre pour adultes atteints de handicaps et une école pour aveugles. C'est toute la structure qui est un pôle de social et qui est composé de différents services gérés par des associations différentes. (12h50) EP1 FA IT reçoit PAOLA dans son bureau. PAOLA a un rendez-vous avec sa tante à 15h30. Elle réagit en disant qu'elle doit être toute belle. EP1 FA IT prend l'occasion pour me présenter. Quand elle entend que je viens de France, elle dit tout de suite que c'est la langue qu'elle doit apprendre à l'école.

(12h50) STEFANIA descend très maquillée. EP1 FA IT ne repère pas. STEFANIA demande si elle est obligée de participer à la manifestation de demain. EP1 FA IT demande pourquoi elle ne voudrait pas participer. STEFANIA dit que, vu qu'elle veut changer de foyer, les éducateurs de l'autre structure ne la feront pas sortir toute seule, afin pour mieux la connaître. De coup, elle aimerait sortir demain, samedi, avec ses copain. EP1 FA IT renvoie sur le fait que l'occasion de sortir est justement donnée pour cela et qu'elle n'a donc pas besoin de sortir avec les copains demain. Elle pourra sortir avec ses copains dimanche. STEFANIA demande si c'est possible inverser les dates. L'éducatrice répond que non. (12h24) PAOLA essaie d'attirer l'attention en racontant des petites querelles qu'elle a eu avec sa copine. Elle a un vocabulaire « très coloré ». EP1 FA IT lui rappelle qu'il ne peut pas parler de sa copine en ces termes-là. La copine en question partage la chambre avec elle. Un petit rappel à l'ordre est fait. (13h50) Tout le monde est là (4 adolescents, 3 filles et 1 garçon) et donc le groupe passe à table. EP1 FA IT descend. Le repas commence, c'est relativement tard. J'essaierai d'être discret, de me mettre à côté de cuisine pour observer les dynamiques mais je vais d'abord me présenter un petit peu et après les choses vont se dérouler.

(13H55) PAOLA est plutôt nerveuse. Elle arrive et prend la place d'un autre usager, LUNYA, qui lui fait remarquer que la place est déjà prise. EP1 FA IT essaie de recadrer PAOLA en haussant un peu la voix mais en restant quand même douce. EP1 FA IT parle à Paola pour récupérer un peu le dialogue avec elle. Elle valorise son comportement d'hier soir à la fête d'anniversaire de Lunya. Paola ne semble pas répondre positivement. EP1 FA IT essaie de la servir. Elle refuse de manger le riz et le poulet proposés par l'éducatrice. (13h58) PAOLA est positionnée loin des autres personnes du groupe. EP1 FA IT ne dit rien et va la servir. Le repas est composée des ce qui reste de hier est servi notamment le plat nigérien préparé par LUNYA. (13h59) EP1 FA IT rappelle à PAOLA qu'elle ne mange pas. PAOLA dit qu'elle va manger avec sa tante. Elle est un peu réprimandée par l'éducatrice « tu fais un peu des caprices ». Elle répond « qu'est-ce que vous en savez ? De toute façon je préfère manger avec ma tante ». PAOLA est nerveuse, probablement à cause la visite de sa tante prévue dans l'après-midi. (14h01) DANIELE ne parle pas, même s'il maîtrise bien l'italien. Il ne participe pas à la discussion. Il est concentré sur son repas. (14h05) La situation se détend parce que les autres notamment LUNYA provoque STAFANIA : « tu n'arriveras pas à ne pas manger ». Le pain est servi. D'autres usagers arrivent. Ils sont en retard. Le repas est déjà commencé. EP1 FA IT rappelle qu'il faut se laver les mains, chose qu'ils font.

(14h10) Le repas est plutôt convivial. Je remarque que les garçons et les filles sont en face. Pas de mélange. Même EP1 FA IT prend parti, dans le sens où elle est du côté des filles. À table, le groupe apprend l'activité programmée pour le lendemain (journée motocross). Certains sont contents, d'autres le sont moins. Les adolescents demandent qui est l'éducatrice de service demain. On voit bien qu'ils ont des préférences par rapport à d'autres. La pièce est très bruyante. Fermée et avec des plafonds très hauts, elle ne permet vraiment pas l'écoute ni l'interaction à plusieurs voix. À table, tout le monde mange ensemble. Il

n'existe pas de table réservée aux professionnels. (14h11) Une autre adolescente rejoint le groupe. Je l'appellerai ROSA. Je me présente à elle. Elle m'écoute et elle a compris mon rôle et ma fonction. EP1 FA IT se déplace pour l'accueillir. Elle vérifie son état d'hygiène puisque c'est quelque chose qui est évoqué en réunion d'équipe et qui la concerne. Le repas n'est pas quelque chose de ritualisé. C'est un espace où les gens viennent au fur et à mesure en fonction des exigences.

(14h13) ROSA a des écritures sur les bras. L'éducatrice revendique et reprécise à table que c'est la dernière fois que des gens s'installent à table avec des « grigris » sur les bras. ROSA écoute. PAOLA a réintégré le groupe. Elle a une attitude plutôt enfantine. Les filles parlent beaucoup entre elles, les garçons, peut être aussi à cause de la non connaissance de l'italien, ne parlent pas de tout. C'est un repas qui est exclusivement alimenté dans la communication féminine. Des saucisses de Strasbourg sont cuisinées. Il sera intéressant de voir la réaction des deux jeunes qui vont à la mosquée, qui par définition sont musulmans et donc ne mangent pas de porc. (14h15) La discussion tourne autour des horaires hebdomadaires du lavage des affaires. Le téléphone sonne à ce moment-là et EP1 FA IT se lève de table et répond à un professeur des écoles. Elle décide de monter en haut. (14h20). (14h30) Le dessert est composé par des petits gâteaux. Tout le monde est servi. PAOLA en dernière. (14h35) Qui lave les assiettes ? Sur le tableau, c'est PAOLA qui est désignée. Elle est surprise en disant qu'elle doit sortir avec sa tante et donc elle ne pourra pas. C'est LUNYA que acceptera de prendre sa place. EP1 FA IT est encore au téléphone. Le repas a donc duré presque 1 heure. Je décide de monter à l'étage et rejoindre EP1 FA IT, encore au téléphone. (14h45) PAOLA est en train de marcher nerveusement pour attendre l'oncle et DANIELE va en cours d'italien. (14h47) ROSA rentre dans la salle des éducateurs, sans frapper à la porte. EP1 FA IT lui rappelle la règle de frapper avant d'entrer. PAOLA est invitée à ressortir, elle ressort, elle tape, l'éducatrice attend un moment avant de dire « entre », juste pour vérifier que la règle soit respectée et intégrée.

(14h48) Retournés en bas, EP1 FA IT termine son repas debout toute seule à côté de la table. LUNYA a terminé de laver les assiettes. La salle est vide. Tout le monde est retourné à ses activités. Certains adolescents préfèrent retourner dans leur chambre avant de repartir sur les activités de l'après-midi. (14h50) STEFANIA demande d'utiliser le téléphone portable de la structure. Elle veut appeler une copine. Elle fait le numéro et change de salle en disant à EP1 FA IT « je veux parler de l'autre côté ». L'éducatrice ne semble pas plus alertée que ça. J'observe que c'est STEFANIA elle-même qui compose le numéro de téléphone et qui n'est pas contrôlé par l'éducatrice. (15h00) Je demande à EP1 FA IT si je peux consulter un projet éducatif individualisé. Ce document est informatisé. Je repère deux types de projets. Le premier est un projet individualisé interne ; le deuxième, c'est un projet trimestriel qui est remis à l'Assistant de Service sociale de la Mairie. Les familles n'ont pas accès direct à ces documents. Ils doivent d'abord demander l'autorisation au service ce qui veut dire que l'accès aux informations est subordonné au bien vouloir de l'autorité administrative. (15h03) STEFANIA, qui est en train de changer de structure bientôt (je pense car enceinte), demande une extension de cheveux. EP1 FA IT explique que ce n'est pas la priorité pour le moment. STEFANIA veut ses extensions, elle se plaint maintenant que la priorité est donné à une autre et que de toute façon il y a toujours une priorité. Elle ne semble pas bien comprendre quelles sont les priorités.

(15h15) EP1 FA IT dit à ROSA de changer de vêtements car elle a des habits qui laissent voir ses formes. EP1 FA IT utilise une forme de communication entre imposition un conseil chaleureux. ROSA semble ne pas écouter. EP1 FA IT décide de ne pas intervenir de manière autoritaire mais plutôt de changer de sujet de discussion. (15h20) ROSA a déjà une punition. Elle doit lire ce soir après le repas. PAOLA vient d'apprendre que sa tante arrivera à 16h à la place de 15h30. Elle avait déjà fait le café pour elle. PAOLA est dans l'attente de ce rendez-vous. Entre temps il y a une planification de rendez-vous entre les professionnels. La salle des éducateurs est véritablement le centre de passage, le centre de résidence et le centre des activités. En bas on y était uniquement pour le repas. (15h25) ROSA crie fort dans la salle. EP1 FA IT intervient en manière ironique en lui disant qu'elle a su d'une promotion pour le contrôle des oreilles. ROSA comprends, rigole et baisse le ton. EP1 FA IT termine en lui disant « si tu parles moins fort tu es plus belle ». ROSA est assise sur le canapé, son ventre est visible. EP1 FA IT lui demande de se couvrir. Chose qu'elle fait rapidement. (15h40) PAOLA rentre dans le bureau des éducateurs de

manière soudaine en criant. EP1 FA IT lui demande de recommencer la scène et de rentrer sans crier. Trois fois PAOLA recommence la scène. Elle demande un cahier. ROSA aussi demande un cahier pour la rentrée scolaire. ROSA demande beaucoup d'affect, de contact physique, chose qu'EP1 FA IT n'accepte pas. Les fournitures de la structure ne suffisent pas aux demandes des professeurs.

(15h45) Une négociation commence autour de l'hygiène de ROSA, l'enfant a des problèmes pratiques déjà évoqués en réunion d'équipe. ROSA s'assoit sur les genoux d'EP1 FA IT. La professionnelle la renvoie à son état de propreté. (15h50) En allant dans la chambre de GLORIA pour récupérer son agenda, EP1 FA IT passe devant la chambre d'à côté où il y a PAOLA qui, en attendant la tante, écrit une lettre romantique à son amoureux. (16h00) ROSA est prête pour sortir. Elle a changé de vêtements. Elle est habillée plus convenablement en bas mais pas assez en haut. EP1 FA IT lui fait remarquer ça. ROSA hausse la voix, elle n'est pas d'accord. Elle repart de salle des éducateurs énervée. EP1 FA IT dit que ROSA ne sortira pas tant qu'elle n'aura pas changé de haut car le haut met en évidence ses formes et de plus il commence à faire froid, c'est la fin d'après-midi. (16h15) La tante de PAOLA n'arrive pas. ROSA est toujours en négociation pour s'habiller correctement et sortir faire ses courses. ROSA n'a pas du tout la volonté de vouloir marcher pour aller acheter les choses. Elle veut aller en vélo ou en voiture, tout sauf à pied. La discussion se déplace sur le moyen de locomotion, pas de vélo, pas de voiture. Je remarque que le cahier de liaison n'existe pas. Il existe un agenda qui fixe les rendez-vous, mais il n'y a pas la formalisation des choses à effectuer dans le service. Quelques minutes après je me rends compte que le cahier de liaison existe. Celui-ci n'est accessible qu'aux éducateurs mais pas accessible aux bénévoles. (16h40) La tante de PAOLA arrive. EP1 FA IT tutoie la tante. PAOLA est contente et s'est super bien habillée. On voit bien qu'elle est très satisfaite. (16h44) Il est à remarquer que à l'occasion de la fête d'anniversaire d'un usager il est possible d'inviter des profs, des personnes extérieures, et même des copains parfois sur autorisation des éducateurs. Cela semble être une pratique qui ne choque pas particulièrement les professionnels. (16h46) Les associations qui gèrent ce type de structure ici ont eu une évaluation extérieure. C'est un certificat qui gère et certifie la qualité du service rendu. Cette certification est obligatoire pour être habilitée.

(16h48) Je prends connaissance d'un projet individualisé. Il suit une grille établie par l'équipe. Il est rédigé une fois par trimestre. Il a l'air d'être construit comme un projet éducatif spécialisé français. Il y a une partie d'observations générales, une partie liée aux actions éducatives. Le projet individualisé est rédigé une première fois, après il y a des grilles d'évaluation périodiques rédigées par les éducateurs référents. Ce qui est important c'est la terminologie (ex. une « phase » est appelée « step »). Il y a une forte présence d'anglicismes dans le discours des éducateurs. Ces projets sont mis à jour par le binôme du référent du jeune. Ils ne sont pas forcément discutés en équipe mais c'est quand même à disposition de tout le monde. Il est structuré par objectif, par moyens. C'est une démarche interne qui doit être respectée pour le contrôle qualité de l'établissement de la certification et l'agrément. Les grilles d'évaluation reprennent les objectifs. Ils demandent de les évaluer qualitativement et d'expliquer si les objectifs sont atteints partiellement ou pas. (17h00) EP1 FA IT, demande de respirer un petit peu. Elle s'éloigne avec l'accord de la collègue qui prend la relève. Effectivement la situation le permet. Elle va pouvoir souffler, elle est dans la structure depuis le matin. Elle n'est pas sortie à l'extérieur et elle n'a pas eu un moment de pause. Bien évidemment, je décide de ne pas la suivre pour lui permettre de souffler un peu et revenir puisque sa journée ne se finira que dans trois heures. Je décide d'assister et d'observer le repas du soir pour deux raisons : la première parce que c'est le moment où le groupe est au complet et la deuxième parce que ça nous permettra de compléter les informations par rapport au repas du midi.

(17h10) DANIELE rentre de son cours d'italien. Il demande son portable aux éducatrices. EP1 FA IT demande de contrôler l'agenda de DANIELE. DANIELE fait de la résistance. Finalement, sous contrainte, il donne son agenda. Le nom d'une jeune fille du foyer est marqué. EP1 FA IT est très formelles avec DANIELE. Elle lui rappelle que le règlement intérieur interdit des effusions amoureuses avec une autre résidente. C'est sa permanence en foyer qu'est compromise. (17h25) Je demande à partir de la situation d'AZIZ comment se gère la question des portables. La question est relativement claire, me

répond ES1 FA IT. Dans un premier temps, les portables sont confisqués et ils n'ont pas droit d'appeler. Alors je pose la question de savoir comment ils peuvent contacter leur famille dans leur pays. La réponse est aussitôt réglée : ils peuvent appeler leur pays uniquement en prenant rendez-vous avec le Bureau central des mineurs. C'est eux de là-bas qui peuvent faire appeler la personne au pays en présence d'un médiateur culturel qui, au moins au début, vérifie que l'adolescent n'appelle pas une personne « dangereuse ». Les jeunes sont au courant qu'ils ne peuvent pas appeler d'ici. (17h30) Il faut remarquer qu'au niveau linguistique, c'est vrai qu'ici il y a des personnes qui ne maîtrisent pas l'italien. C'est quand même un pourcentage apparemment très masculin mais malgré tout la langue italienne n'est pas acquise du tout. Les éducateurs doivent donc mettre en place d'autres méthodes de communication et parfois expliquer et réexpliquer les choses parce que la maîtrise de l'italien n'est pas garantie.

(18h) La structure est très calme. Les jeunes sont dans leur chambre. Doucement, les résidents du foyer commencent à rentrer. Les éducateurs doivent préparer le repas. Trois professionnels sont désormais présents dans la structure. Il n'y a aucun enfant qui est associée à la préparation du repas du soir. (18h15) La salle des éducateurs est maintenant fermée. C'est la première fois de la journée.. Toutes les personnes sont en interaction en bas par le fait que les jeunes commencent à rentrer et que numériquement le groupe commence à être important et en plus il faut préparer le repas. (18h25) La structure est organisée pour chaque couple de chambre, une salle de bain commune est dans le couloir. qui est au milieu est commune. Les deux enfants d'origine maghrébine, ALBERTO et MOHAMED, doivent nettoyer la salle de bain, sous la coordination d'EP1 FA IT. (18h30). Les horaires des éducateurs ne sont pas affichés. Puisque les horaires sont pratiquement fixes pour les uns et les autres, il n'y a pas besoin de les afficher. J'observe que du côté des usagers il n'y a pas d'accès à ce type d'information. Soit ils le mémorisent en fonction des éducateurs, soit ils ne peuvent pas vraiment prévoir quand leur éducateur, et notamment leur référent, sera présent. En ce qui concerne le repas du soir, ce n'est pas quelque chose qui est prévu à l'avance. Il est fonction du principe de varier la nourriture le plus possible et de considérer ce qu'il y a dans le réfrigérateur. Le planning des repas n'est pas fait d'une semaine sur l'autre, mais au jour le jour. Aux éducateurs du soir à être créatifs, même en ce qui concerne la cuisine. (18h50) La batterie de la voiture de la communauté ne fonctionne pas. L'activité de demain est compromise. D'ailleurs, l'éducateur qui a fait la nuit, ce matin avait prolongé ses horaires pour apporter un papier est revenu. Là on a constaté qu'il n'y avait pas l'argent pour payer la batterie neuve qui était nécessaire. Á ce moment-là il s'est proposé d'aller chez son mécanicien. En réfléchissant je me rends compte que l'espace entre la gestion de l'urgence et la vie privée et professionnelle est sérieusement mise en tension. D'un part par la structure elle-même (de type familial), et d'un autre part, une normalisation des aspects de l'utilisation du réseau familial voire privé pour répondre aux exigences de la structure. Ce matin on parlait du père et de la mère d'une éducatrice qui sont intervenus pour la réalisation d'un séjour du foyer. Cette attitude développe de la créativité, des réponses immédiates à des problèmes nouveaux, mais d'autre part demande un surinvestissement et une délimitation souvent pas claire entre les nécessités du travail et les réseaux professionnels et privés.

(19h15) PAOLA rentre au foyer avec son oncle et sa tante. Elle est plutôt contente, même ravie. L'oncle et la tante font un point technique avec EP1 FA IT. (20h15) Le groupe est au complet, le repas est prêt. Donc la distribution dans la salle est pratiquement la même que ce matin. Les positions sont les mêmes. J'en déduis que les jeunes ont une place attribuée. Les éducatrices ne sont pas encore à table. En fin de journée, la communication est plutôt tranquille. La dynamique est beaucoup plus riche. Les trois garçons sont toujours à côté l'un de l'autre et ils ne parlent pas. (20h17) Les deux garçons égyptiens, ALBERTO et MOHAMED, mangent avec les mains. C'est impossible de leur expliquer car ils ne parlent pas italien. EP1 FA IT décide de mettre d'un côté ce qu'ils mangent avec les mains (les filles d'origine nigérienne et les égyptiens) et ce qui ne le sont pas. STEFANIA dit que quand même qu'il faudrait leur expliquer. Pour le moment ce n'est pas possible. Donc ils vont manger avec les mains. En échangeant la place des usagers, EP1 FA IT évite ainsi les conflits potentiels. Je pose la question de savoir si la position est fixe. La réponse est non mais chacun a ses habitudes. La place à la table n'est pas prédéterminée

mais elle est plutôt le produit de l'habitude des enfants de se placer à la même place. Par contre, comme ce soir, à l'occasion les éducateurs peuvent changer de place.

(20h20) Les deux éducatrices se placent en face, en bout de table. La table est remplie. Il y a 5 adolescents d'une part de la table et 6 de l'autre. Il y a 8 filles et 3 garçons. (20h30) Tous sont à table. Le repas ne commence pas tant que tout le monde n'est pas servi. C'est une configuration complètement différente du repas de midi où les rythmes étaient pratiquement individualisés selon les exigences des uns et des autres. Ici, c'est beaucoup plus ritualisé. Tout le monde respecte le cadre qui est donné. EP1 FA IT y veille.

(20h35) Une remarque intéressante. J'ai perçu entre deux usagers une expression d'anxiété. J'en profite pour demander si c'est moi qui mets de l'anxiété. LUNYA me dit « ce serait plus intéressant si tu t'asseyais. Au moins on ne te voit pas parce qu'au début on dirait un policier ». J'accueille la proposition qui me semble pertinente. Je prends donc une chaise et me mets à leur hauteur de manière à paraître le plus inaperçu possible. Évidemment, après 12h de présence dans la structure, je suis plus repérable. Même assis j'attire l'attention. Ce qu'il faut remarquer c'est que PAOLA est beaucoup plus détendue. Évidemment, la tension a disparu avec la visite de son oncle et de sa tante. Je décide, même assis, de me déplacer de salle à chaque fois que j'ai une observation à faire pour ne pas attirer l'attention ni sur moi ni sur l'enregistreur. (20h40) J'observe que le repas du soir est beaucoup plus convivial. Les temps sont beaucoup plus longs et le téléphone et le portable ne sonne pas. Malgré cela, je suis prêt à parier que si le téléphone sonnait le moment du repas serait privilégié. J'ai l'impression que la présence de l'autre éducatrice qui est celle que j'observerai demain (EP2 FA IT), change complètement la dynamique.

(20h41) C'est intéressant parce qu'au moment de servir les fruits, EP1 FA IT demande aux adolescents de traduire les noms des fruits en arabe. Elle se met en situation d'apprentissage. Les deux Nigériennes communiquent entre elles avec leur dialecte. Elle se met en situation d'apprentissage. (20h50) Le repas se termine sur un débat autour du dessert. EP1 FA IT, avant de quitter la salle, rappelle les tâches qui sont distribuées parmi les usagers. Donc il faut débarrasser, il faut nettoyer par terre. Il y a un roulement. Elle rappelle qu'il y a une tâche pour chacun. Le groupe se partage en deux. Le groupe des filles vérifie le tour de l'organisation des tâches et une autre partie est déjà à la réalisation des tâches. Les garçons sont éloignés, participent très peu. (20h57) La différence par rapport au repas de ce midi est que les jeunes restent dans la salle qui devient, du coup, la salle de socialisation. Étrangement, la salle télé est très peu utilisée.

Educateur n.2 foyer d'accueil (ES 2 FA IT)

**Observation effectué le 27 septembre 2014
(9h30-18h00)**

| Profilo | Sesso | Età | Funzione | Anzianità nel mestiere | Anzianità nella struttura |
|-------------------|--------------|------------|------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| EP 2 FA IT | F | 33 | Educatore | 3 | 2,5 |

(9h30)¹² J'arrive au foyer. Dans la structure il y a l'éducateur qui a fait la nuit et un autre professionnel, l'Operatore Socio-Sanitario (OSS). Une partie des jeunes sont déjà sont réveillés et sont plutôt contents de faire l'activité extérieure toute la journée. Il s'agit d'une rencontre qui s'appelle « enfant-moto ». Mis à part les travailleurs, tout le monde participera à la manifestation. (9h35) À remarquer que l'organisation interne prévoit que les deux éducateurs hommes de la structure fassent en priorité les nuits. Donc, dans la journée sont présentes en priorité les quatre collègues féminines, ce qui peut en partie expliquer pourquoi les usagers étaient « excités » à revoir un homme dans la journée, et en plus avec le microphone. De plus, j'apprends que en cas de maladie, l'OSS n'est pas remplacée. À contrario, quand les éducatrices ne sont pas là c'est l'OSS prend la place éducative. (9H45) Ce matin la batterie a été changée avec un coût supplémentaire. Bizarrement, c'est l'OSS qui a pris la responsabilité de la décision d'engager 25€ de frais supplémentaires puisque la batterie achetée hier en toute urgence ne correspondait pas au modèle de voiture.

(10h00) EP2 FA IT arrive. Comme toujours, la première chose qu'elle fait , c'est d'échange d'informations avec les collègues. C'est le weekend. Il n'y a pas d'urgence à respecter des horaires. L'ambiance est plutôt décontractée. (10h03) Je remarque que à mon arrivée les usagers me disent « bonjour ». Je leur réponds. En bas, trois personnes prennent le petit déjeuner. Progressivement, tout le monde se réveille. MOHAMED et ALBERTO sont dans la salle télé. Ils sont très proches l'un de l'autre pour regarder la télévision alors que l'espace pouvait permettre de garder une distance majeure. Ils parlent en arabe. (10h06) STEFANIA, une adolescente placée en urgence pour utilisation de drogue, monte dans la salle des éducateurs et remarque qu'il y a trois filles qui sont malades, ont mal à la gorge, et justifie ça parce que hier dans la salle télé elle a du ouvrir les fenêtres car, selon elle, « les hommes puent ». Elle fait référence aux deux garçons égyptiens. L'OSS signifie le fait que l'on pourrait retarder le moment de regarder la télévision et ouvrir la fenêtre en aérant avant. Fondamentalement, elle est d'accord sur l'odeur prégnante de la salle de télévision. La question de l'hygiène se pose. (10h08) L'éducateur qui a fait la nuit est le plus âgé de l'équipe. Par le discours implicite des collègues c'est celui qui est mis à l'écart, en tout cas il n'est pas retenu à la hauteur. Les éducatrices sont bien contentes et le soulignent par le ton de la voix et d'une manière pas trop implicite d'ailleurs. Elles sont bien contentes que ce professionnel soit particulièrement assigné à la gestion des nuits.

(10h10) ROSA a des problèmes hygiéniques très forts. Hier elle est revenue de l'école avec des écritures sur les bras. Aujourd'hui, elle a des écritures sur les pieds. Il faut les laver, dit l'OSS. ROSA n'est pas d'accord, mais finalement elle s'exécute. Je remarque quand même la place de l'OSS dans la structure soit parce qu'elle a une personnalité relativement posée mais forte, soit parce qu'elle est là depuis longtemps. J'ai l'impression que les enfants sont plus dans l'écoute avec elle qu'avec certains éducateurs. (10h13) J'échange quelques mots avec l'éducateur qui a fait la nuit. Il me confirme qu'il est qui en fin de carrière. Le « burn-out » est présent aussi pour lui. Il en a assez de faire la nuit. Il est bien content dans la mesure où il ne souhaite pas interagir avec les enfants la journée. Par contre, il relève que cette organisation a été proposée, ce n'est pas lui qui a demandé mais ils ont quand trouvé un accord convenable. (10h30) L'éducateur de la nuit quitte son poste. Je monte en haut chez EP1 FA IT. Mis à part LUNYA, 17 ans, qui ne participera pas à l'activité parce qu'elle travaille en contrat de professionnaEP2 FA ITtion, tout le groupe des résidents prendra part à la journée. Le retour est prévu à 19h. J'en profite pour demander quelle orientation est prévue pour LUNYA à ses 18 ans. L'éducatrice me confirme que LUNYA commence doucement à travailler et à mettre des sous de côté. Elle ne demande jamais de dépenses supplémentaires. Pour les personnes

¹² Entre parenthèses les horaires des observations effectuées. Par souci d'anonymat, tous les prénoms ont été changés.

qui atteignent les 18 ans, il y a la solution appartement ou alors la possibilité d'être accompagné jusqu'à leur 21 ans avec un dispositif similaire au Contrat Jeunes Majeur français. (10h40) L'OSS vient avec nous. Je lui demande si elle reste avec nous au-delà de ses horaires de travail. Elle souligne avec un certain étonnement que non, à la fin de ses heures, 10 heures aujourd'hui, elle partira avec sa propre voiture. EP2 FA IT dit à l'OSS qu'elle est très contente qu'elle vienne avec nous. EP2 FA IT confirme que pour elle c'est la première fois qu'elle participe à cette manifestation annuelle.

(10h50) Le problème de la distribution des adolescents dans les voitures se pose. Pour EP2 FA IT, la logique veut que les garçons vont dans la voiture et les filles dans le bus. GIADA et ROSA, qui partagent la même chambre, semblent avoir des conflits très forts. EP2 FA IT souligne que les deux filles qui se « prennent la tête », en réalité s'entraident beaucoup les unes les autres. Les professionnels décident que aussi le véhicule personnel de l'OSS pourrait être utilisé pour transporter une ou deux usagers. (10h55) L'OSS donne des informations à EP2 FA IT. Elle lui dit « ne t'étonne pas si il y a un refus total ». En ce moment on voit bien qu'il y a la personne d'expérience qui donne des informations à l'éducatrice « nouvelle ». Il y a un partage d'informations mais qui est le résultat de l'expérience de l'OSS qui est là depuis 10 ans et qui va à cette manifestation depuis des années. (10h55) La foyer est fermé. Tout le monde est dans le jardin. Le repas de la journée sera offert par l'organisation. L'OSS souligne le fait que pour certains usagers, notamment ROSA, il faut faire attention à leur alimentation. Le service n'est pas doté d'un téléphone portable institutionnel. C'est le portable personnel des professionnels qui est utilisé. (11h00) Je remarque que STEFANIA demande d'aller dans la voiture privée de l'OSS. EP1 FA IT revient sur sa décision, elle dit « non, il y a deux voitures de service, la voiture privée n'est pas à disposition du transport ».

(11h05) Dans le bus du foyer, commence une « guerre » pour l'attribution des places. GIADA aimerait bien être devant, finalement elle va derrière. EP2 FA IT essaie de gérer au mieux. Elle fait attention à trouver une solution satisfaisante pour tous. ROSA voulait monter derrière, mais elle a vu que GIADA est derrière, alors elle décide de se mettre devant. DANIELE va derrière et, au dernier moment, GIADA passe devant avec ROSA ! Évidemment, ROSA décide de s'éloigner, de se mettre derrière. GIADA est donc toute seule devant. ALBERTO, MOHAMED et DANIELE sont ensemble derrière. Dans la deuxième voiture de service, STEFANIA, GLORIA et JESSICA sont confortablement assises. Je remarque que ces trois adolescentes sont les plus âgées du groupe des filles. La stéréo est allumée. EP1 FA IT ne demande pas de mettre les ceintures. La seule personne qui met les ceintures de sécurité est GIADA. (11h10) EP2 FA IT relève que ROSA a sa tablette. Elle lui rappelle que le règlement prévoit que la tablette soit dans sa chambre, au foyer. L'éducatrice souligne que la tablette pourra être réquisitionnée. Dans le bus, GIADA et les garçons ne parlent pas. Il n'y a que ROSA qui est plutôt excitée. Elle remarque un enfant dans la rue et fait des appréciations d'ordre physique « il est beau, il est magnifique ». Après, elle se corrige « il est grand ». (11h13) ROSA vérifie systématiquement que les autres deux voitures soient derrière. Elle bouge beaucoup. EP2 FA IT lui rappelle de bien s'asseoir. ROSA est plutôt contente de cette sortie. Elle annonce déjà à EP2 FA IT qu'elle souhaitera rentrer en voiture. (11h15) ROSA chante une chanson. EP1 FA IT demande s'elle connaît le texte de la chanson. Son niveau d'anglais est très élevé. Elle répond que non mais que parfois elle essaie de connaître les textes des chansons pour comprendre le contenu. (11h20) L'observation que je fais est sous le regard attentif de ROSA qui est à côté de moi dans le bus. je ne peux pas m'isoler parce que je suis sous le regard des autres. C'est vrai aussi que, à part ROSA, personne fait attention à moi.

(11h25) On s'arrête pour faire de l'essence. Les deux voitures de services s'arrêtent aussi. Ce qui est intéressant c'est ROSA repère les années en fonction de son placement. Elle dit, « ah oui, 2013, l'année où j'ai été placée dans l'ancienne communauté ». Il y a un repérage spatio-temporel qui est fonction du placement institutionnel. (11h27) ROSA demande si elle peut aller devant. EP2 FA IT est d'accord. Elle retrouve « sa copine » GIADA. EP2 FA IT recadre les deux adolescentes. Giada ne veut pas Rosa à côté d'elle. EP2 FA IT souligne que ce n'est pas elle qui commande. Rosa allume la stéréo et chante fort. EP2 FA IT l'éteint aussitôt. J'observe que la musique calme les esprits. Giada et Rosa restent à côté de l'autre sans forcément se disputer, apaisées par la musique. (11h29) Le groupe souligne qu'ils ont toujours passé les vacances d'été

avec EP2 FA IT. Par ailleurs, je remarque que dans les pratiques éducatives, la sanction pour contraindre à l'action l'usager est très peu utilisée. Il n'y a jamais de menace de la sanction de la part de l'éducatrice.

(11h40) Nous arrivons sur le lieu de la manifestation. Je n'ai pas pu faire plus d'observations dans un lieu fermé comme le bus et avec une musique très forte. Je vais donc faire un résumé maintenant. Les trois garçons au milieu ont parlé très peu sauf vers la fin où ALBERT et MOHAMED ont chanté une chanson anglaise qui passait à la radio. EP1 FA IT a dansé dans le bus avec les adolescents. (11h42) C'est une piste de moto cross. J'imagine que les jeunes pourront avoir l'accès gratuit aux motos. Il y a des personnes qui sont en train de s'habiller en moto-cross. Tout le groupe est attiré par cette activité, notamment ALBERT et MOHAMED, qui sont toujours l'un à côté de l'autre.

(11h43) Je suis positionné derrière le groupe. J'essaie de m'éloigner, de devenir discret. Je passe inaperçu pour le moment. Personne n'est à côté de moi, personne ne me cherche ce qui est l'idéal. Le grand espace me permettra de faire mes observations d'une manière plutôt tranquille. (11h45) Les motos sont bruyantes. C'est compliqué, je pense que ça va être comme ça toute la journée. À côté de la grande piste, il y a une petite piste pour les enfants. Il y a des quads. Les adolescents sont plutôt excités. Les garçons sont en première ligne et prêts à partir, les filles un peu plus discrètes. (11h47) D'autres foyers arrivent. En effet, l'invitation à cette journée a été faite à tous les foyers de la ville. Les adolescents et les professionnels se connaissent entre eux, même si les structures n'appartiennent pas à la même association. EP2 FA IT connaît un certain nombre d'usagers et de professionnels des autres structures. (11h50) ROSA demande à EP2 FA IT de prendre des photos. L'OSS invite les filles du groupe à prendre parti à cette expérience. Les adolescentes ne sont pas particulièrement résistantes ou opposées. Au contraire, elles sont plutôt assurées. D'ailleurs, elles ont déjà des casques. (11h55) Des photos sont prises, les enfants se font prendre en photo et sont plutôt fiers avec leur casque. GIADA est contente et elle embrasse ROSA. C'est une relation d'amour et de haine entre les deux filles.

(11h58) ALBERTO et MOHAMED, les deux garçons égyptiens, ont repéré d'autres égyptiens. Une conversation en égyptien s'instaure entre plusieurs adolescents. C'est un moment de retrouvailles. Ils sont contents de retrouver des gens de la même culture. Dans l'ensemble des enfants, je remarque la présence d'enfants d'origine maghrébine ayant un handicap physique et mental léger. En particulier. Les deux égyptiens se présentent à tout le monde. DANIELE, le roumain, il est très proche des conducteurs de motos. Il écoute et il est très intéressé par ce qui se passe. (12h00) ROSA est plutôt effrayée. Les autres filles décident d'aller tout de suite sur la moto. Les conducteurs prennent en charge les enfants qui ont déjà le casque. Tout est prêt. Elles sont très contentes et curieuses. Plus curieuses que contentes à vrai dire. GIADA, étonnamment, est prête à y aller. Des photos sont prises. GIADA déclare qu'à la fin de la journée elle ira sur le quad parce qu'elle ne se sent pas véritablement sécurisée. EP2 FA IT n'insiste pas. (12h02) DANIELE est totalement déconnecté du groupe. Il parle avec un pilote. Il lui demande des explications techniques sur la constitution de la moto, sur son organisation. Il est vraiment attiré par la moto et tout ce qui est technique et mécanique. Sont présentes à peu près cinquante personnes. L'espace est ouvert, mais sécurisé. Il n'y a pas de danger. (12h04) DANIELE va chercher EP2 FA IT et lui propose de faire l'activité. EP2 FA IT refuse gentiment en disant « je suis responsable des photos ». MOHAMED essaie de passer devant les autres mais il est recalé par les organisateurs. (12h10) À la différence d'EP2 FA IT, l'OSS décide de profiter de l'activité. Elle fait donc le tour. C'est une attitude complètement différente qui semble être plus du « courage » personnel que du sens éducatif de partager l'activité avec les enfants. Entre-temps, EP2 FA IT est en train de prendre les photos. Chaque fois que quelqu'un passe devant elle, elle prend des photos. Ce sera le témoignage de la journée. Pour le moment elle est toute seule, c'est une activité qu'elle ne délègue pas. (12h13) MOHAMED est sur la moto et ne se tient pas. EP2 FA IT lui dit qu'il risque de ne plus être pris par les conducteurs. Elle ajoute faire semblant de ne pas comprendre c'est une attitude qui peut lui coûter cher vis-à-vis de l'activité. (12h15) Les enfants reviennent progressivement de leur activité motos. EP2 FA IT plutôt que de partager l'expérience et entendre ce qu'ils ont à dire sur cette expérience, préfère continuer à prendre des photos. Les adolescentes terminent leur expérience et partagent leurs peurs et leur émotions entre elles.

(12h18) J'arrive à mieux comprendre les personnes qui participent à cette activité. J'ai repéré un grand nombre de foyers. J'en ai repéré au deux autres : une de mineurs et une de petits enfants. Je me pose la question qui n'est pas d'une communauté. J'ai l'impression que cette activité est presque remplie par des foyers et donc par des jeunes en difficulté sociale. (12h20) Chaque fois que les jeunes terminent le tour, par exemple GIADA, ils viennent à en référer à un adulte. Sont les enfants qui vont chercher l'adulte et pas le contraire. EP2 FA IT prends des photos. Les enfants ont tendance à aller vers l'OSS. De ce côté de la piste il n'y a pas de chaise et aucune possibilité d'être à l'ombre. C'est une journée ensoleillée et il fait chaud. (12h24) Finalement ROSA décide de se lancer dans l'aventure. Elle attend le quad et à besoin d'être rassurée. EP2 FA IT reste auprès d'elle et échange quelques mots. Elle est un peu stressée mais l'éducatrice est à son côté pour échanger quelques mots. MOHAMED repart pour l'énième fois. Et pour la énième fois il a levé les bras. EP2 FA IT est informé de cela. ALBERT il a décidé de ne plus continuer parce qu'il a décidé que ce n'est pas pour lui.

(12h30) MOHAMED , encore lui, lève les mains pendant l'activité moto. Il se montre à EP2 FA IT. Pour le moment, l'éducatrice ne pas dans un rapport de force. Elle est toujours dans l'ironie. Je suis un peu douteux sur le fait que MOHAMED comprenne de lui-même qu'il ne doit pas lever les mains pendant son tour à moto. ROSA attend toujours. Elle n'a pas encore fait son tour mais elle a le casque depuis un petit moment. (12h32) Ça y est, ROSA part faire son tour en quad. L'éducatrice est là et la prend en photo. JESSICA et STEFANIA réapparaissent. EP2 FA IT constate que JESSICA a changé son t-shirt. Elles ont prises une bonne demi-heure pour faire cette opération. (12h35) C'est finalement l'organisateur qui décide de punir MOHAMED pendant dix minutes. EP2 FA IT a laissé faire plutôt à l'organisateur. Elle s'appuie dessus, elle la valide mais elle ne l'a pas posée. (12h40) ROSA a terminé son tour. EP2 FA IT vérifie que tout se soit passé correctement. Maintenant l'adolescente est prête à faire d'autres tours. Entre temps elle communique qu'elle a pris des photos pendant son tour. ROSA est valorisée et raconte son expérience. (12h45) Je remarque que dans la file d'attente, le groupe du foyer est toujours ensemble. Tout le monde est un derrière l'autre. Ils procèdent collectivement, mis à part les deux égyptiens. MOHAMED est en punition. Le coordinateur a sanctionné 15 minutes. MOHAMED n'est pas d'accord. EP2 FA IT n'intervient pas.

(12h52) L'activité est lancée. Il n'y a plus aucune résistance des adolescents. Tout le groupe profite des motos. MOHAMED est toujours épaulé par ALBERTO qui a décidé que ce n'est pas son affaire. Ils attendent les 15 minutes de punition. (12h58) Les 15 minutes ne sont pas passées mais MOHAMED essaie de récupérer un casque. EP2 FA IT intervient. (13h00) Le coordinateur qui avait sanctionné MOHAMED est toujours convaincu qu'il est toujours en punition mais le jeune est caché dans la file d'attente. Bientôt va arriver son tour. (13h05) MOHAMED arrive à détourner l'organisateur. Il se positionne sur la moto. Il est reparti. EP2 FA IT a bien signalé au coordinateur que le jeune était en train de s'engouffrer. L'OSS aussi attire l'attention sur le fait qu'il y avait 15 minutes de punition. Finalement ils ont fait une petite réunion à trois et ont décidé qu'il sera encore puni pendant 5 mn. MOHAMED garde son casque. (13h08) L'éducatrice se rapproche de MOHAMED pour lui signaler encore le temps qu'il reste. MOHAMED il attend carrément la moto. Il a déjà choisi la moto sur laquelle faire son tour. Il a déjà compris le système, comment se positionner sans aucun doute. Il est très perspicace.

(13h12) GIADA termine son tour. L'OSS lui demande de prendre une bouteille d'eau. Du coup tout le groupe demande à GIADA de prendre les bouteilles. La demande est soulignée par un applaudissement qui est bien reçu par GIADA qui est contente. Elle va prendre en charge les bouteilles d'eau pour tout le monde. (13h15) MOHAMED est parti, il a choisi la moto. Il est là et essaie de se faire observer. Il vérifie si les éducateurs le regardent. Je vérifie si MOHAMED va lever les mains ou non. Pour le moment il ne le fait pas. Il jette quand même un regard pour voir s'il est toujours sous contrôle. Après quelques minutes, MOHAMED lève les mains. EP2 FA IT n'a pas vérifié le comportement de MOHAMED sur la moto. Depuis à peu près une heure on attend pour manger. Les activités continuent. (13h17) EP2 FA IT se lève pour faire une photo de ROSA qui termine son deuxième tour de quad. En tout cas il n'y a aucun signalement aux personnes que cela va être leur

dernier tour ou quelque chose comme ça. J'ai l'impression qu'on attendra l'arrêt de l'activité pour pouvoir se déplacer enfin. DANIELE est toujours là prêt à partir pour le énième tour.

(13h19) EP2 FA IT a repéré que MOHAMED, pour la énième fois, est passé devant les autres. Il n'y a aucune sanction finalement qui est posée. ROSA vient communiquer que JESSICA n'a pas serré son casque correctement. (13h24) Extraordinaire. MOHAMED est encore avec sa moto orange. Le pilote ne s'arrête pas au premier tour pour le déposer mais il enchaîne un second tour. Cet adolescent a tout compris. Il s'est adapté très rapidement parce qu'il a repéré rapidement les attitudes des uns et des autres. De plus, le coordinateur qui lui avait posé la sanction tout à l'heure est parti. Je ne sais pas si EP2 FA IT voit tout ça. (13h27) Les deux autres communautés sont déjà presque parties pour le repas. C'est l'OSS finalement qui propose à EP2 FA IT de fixer la règle du dernier tour. EP2 FA IT prend soin de me dire que dans les 10 dernières minutes sera les derniers tours. Suivra une démonstration d'habileté des motards et ensuite une photo de groupe. (13h34) J'observe donc pendant la démonstration d'habileté des motards, le groupe est géographiquement rassemblé. La photo de groupe est organisée. DANIELE est toujours en première ligne. (13h35) Nous nous déplaçons vers le barbecue pour le repas. Dans un premier temps il faut faire la queue pour attendre. (13h45) Finalement le groupe se retrouve à une place ombragée. Les motos continuent à faire du bruit. Malgré cela, c'est un moment de calme. La parole est très limitée. Nous pensons que c'est lié au fait du bruit permanent qui a eu lieu dans la matinée qui fait que l'espace de repas est plutôt tranquille. Un peu plus tard, les discussions commencent un peu à s'animer. On parle de différentes choses. De l'expérience de JESSICA de la nourriture de Rosa qui a mangé deux sandwichs malgré son régime. Le groupe est configuré de la manière suivante : toutes les filles au bout d'une table y compris l'OSS et l'éducatrice, les deux garçons à côté et DANIELE toujours autonome et à part. Il s'est associé à un autre groupe qui organise un match de foot. (14h00) Après le repas, le groupe est scindé en deux. L'activité des motards recommence. J'assiste à une discussion entre EP2 FA IT et STEFANIA concernant le rôle de la mère qui de « ce dernière, que selon la jeune parle beaucoup. EP2 FA IT a tendance à utiliser souvent le mot « patience » et explique à JESSICA son point de vue. JESSICA s'ouvre à ses difficultés communicationnelles avec la mère.

(14h16) Il faut souligner que l'espace d'activité est énorme, entre la place où il y a le parking et où on a mangé et la place des activités il y a tranquillement 10 mn à pied ce qui fait que la dynamique de groupe est très morcelée. L'activité a repris. Je remarque que le groupe reste uni et séparé des autres membres des autres foyers. GIADA est à côté du groupe, isolée. Je ne sais pas pourquoi mais elle n'est pas calculée par les autres. GIADA est à côté, énervée. EP2 FA IT me dit que c'est sa manière d'attirer l'attention. Sur le groupe de pairs elle n'arrive pas à communiquer. Donc elle se met en position de victime. Du coup EP2 FA IT prend l'option de l'ignorer. GIADA au bout d'un moment se rend compte qu'elle n'attire pas l'attention de l'adulte. Elle se remet dans le groupe et recommence son activité tranquille. Le diagnostic de FA2 FA IT était correct. (14h50) MOHAMED tourne encore sans se serrer au corps du conducteur et sans les mains. GIADA qui a des soucis de poux, cherche un contact physique avec l'éducatrice qui la renvoie gentiment, compte tenu aussi de son problème. (14h55) EP2 FA IT me présente le partenariat avec cette association qui offre cette journée. Le repas est gratuit, la participation est gratuite et les tours de moto aussi. (15H10) Le nombre de personnes a diminué. Il n'y a maintenant que les enfants des deux communautés qui sont restés. (15h25) Une petite fille, GIADA est tombée amoureuse d'un conducteur moto. Elle décide de le dire à EP2 FA IT, qui la soutient bien évidemment mais elle lui dit qu'il est peut-être un peu âgé.

(15h35) On est dans des conditions complexes. Il y a le soleil, il fait très chaud, les enfants commencent sérieusement à être fatigués. Il n'y a aucun coin d'ombre dans l'espace. EP2 FA IT essaye de faire un peu le lien entre ceux se sont allongés et ceux qui continuent l'activité. Il me semble objectivement compliqué d'avoir une dynamique d'équipe collective dans un espace qui ne s'y prête pas. (15h45) ROSA est partie en moto, c'est sa première fois mais elle va sûrement gagner son pari. (16h12) MOHAMED est nerveux et veut repartir sur la moto. EP2 FA IT se positionne en le regardant dans les yeux en disant « on te l'a dit depuis ce matin », sur ce il répond « je ne suis pas un enfant ». L'éducatrice lui répond qu'ici jusqu'à 18 ans on est encore un enfant. Elle est déterminée « si t'as plus de 18 ans tu nous le dis, ça veut dire que tu ne peux pas rester

ici en communauté et si t'es en communauté c'est parce que tu es un enfant ». La discussion continue et le recadrage est effectué par la professionnelle. EP2 FA IT maintenant gère la situation, regarde MOHAMED dans les yeux et elle lui demande de la regarder dans les yeux. On voit qu'il y a un rapport de force qui se joue. C'est vrai que MOHAMED est un enfant qui a acquis de l'indépendance depuis longtemps donc rentrer dans un cadre lui semble compliqué.

(16h19) EP2 FA IT relève que c'est compliqué de poser le cadre avec des gens d'origine maghrébine voire égyptien parce qu'ils le prennent tout de suite personnellement et donc c'est très compliqué. (17h00) L'activité se termine. Le groupe se retrouve à la fin de la journée. Tout le monde est fatigué et plein de poussière. C'était une journée intense. Là on va rentrer doucement au foyer. La journée se conclura par une douche et du relax. (17h10) Pour le retour le groupe est composé de la même manière. On va rester sur le même modèle même si ROSA avait demandé de monter dans la voiture. EP2 FA IT dit à ROSA de se calmer. (17h12) L'éducatrice recadre GIADA qui veut rester à côté de la fenêtre. ROSA revient dans le bus. L'éducatrice recadre GIADA en lui disant « tu parles comme une vieille, il ne faut pas être désagréable et insulter ROSA, il n'y a pas de raison ». (17h45) Bilan de l'activité : il y a des enfants qui dorment, on est tous fatigués.

Annexe n.18 – Protocole de recherche n.5 –: Entretien post-activité éducative : présentation de la grille d’entretien
Grille d’entretien française

UNIVERSITÉ
CÔTE D’AZUR 
UNIVERSITÉ CÔTE D’AZUR
ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

1. *Racontez et expliquez-moi en détail ce que vous avez faits tout au long de la journée.*

2. *J’aimerais revenir sur un temps précis de la journée : le repas. Selon vous, quelles compétences avez-vous mobilisés et pourquoi ?*

Intervista post-attività educativa
Griglia intervista italiana



UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

1. Raccontate e spiegate in dettaglio quello che avete fatto durante questa giornata di lavoro.

2. Mi piacerebbe ritornare su un tempo preciso della giornata : il pranzo. Secondo lei, quali competenze specifiche ha mobilitato e perché ?

**Annexe n.19 – Protocole de recherche n.5 –
Entretien post-activité éducative en centre d'accueil de jour français**

Educateur n.1 (EP1 CAJ FR)

3 décembre 2014 à 22h50

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|-------------------|-------------|------------|------------------|------------------------------|---------------------------------|
| EP1 CAJ FR | F | 41 | Éducateur | 11 | 9 |

1. Racontez et expliquez-moi en détail ce que vous avez faits tout au long de la journée.

J'ai commencé mon service à 17 h. Nous avons rendez-vous au Centre d'Accueil de Jour (CAJ) pour préparer la soirée exceptionnelle que nous avons organisé pour aller voir un match de foot. Dès mon arrivée, il était convenu avec mes collègues que l'on finisse l'élaboration du pique-nique pour prendre le repas sur le lieu du stade. A notre arrivée, nous avons vérifié que tout le monde soit bien arrivé, que tout le monde avait bien le matériel nécessaire, tout ce que nous avons demandé (des vêtements chauds et les sacs à dos). Il s'est avéré que certains usagers n'en avaient pas, donc nous avons pris le temps de trouver le matériel nécessaire pour préparer l'ensemble des pique-niques.

Une de mes collègues était arrivée une demi-heure avant, avait commencé les préparations et lorsque je suis arrivée nous avons pratiquement terminé cette étape et nous sommes partis dans le véhicule en ayant rassemblé auparavant le groupe et nous sommes partis dans le véhicule pour rejoindre le lieu de rendez-vous au stade. Pendant ce moment j'ai pris le temps de dire bonjour aux usagers en arrivant. J'ai pris le temps de vérifier aussi que les usagers avaient bien leurs médicaments sur eux. J'ai proposé aussi à certains d'entre eux d'aller aux toilettes avant de partir. J'ai ensuite indiqué l'endroit où nous devons nous rejoindre sur le trottoir pour aller dans le véhicule. Une fois dans le véhicule il me semble que j'ai recompté les usagers pour voir si tout le monde était là et nous avons pris la route. Pendant le trajet, comme j'étais à l'avant avec mes collègues, je ne voyais pas ce qui se passait derrière, par contre j'entendais qu'il y avait de l'ambiance dans le car. J'ai interpellé des usagers en mettant un peu d'ambiance sur la soirée qui allait se passer. Nous avons fredonné des chansons de supporters. On a demandé à plusieurs reprises si ça allait, si tout allait bien à l'arrière. Le trajet s'est fait sereinement et dans la bonne humeur. Nous sommes arrivés au stade une demi-heure après le départ, le temps de trouver l'emplacement du parking, ça a pris un petit peu de temps. Nous nous sommes garés et les personnes étaient impatientes de descendre, impatientes de rentrer dans le stade. Je suis descendue du véhicule, j'ai ouvert la portière, pour les personnes qui avaient besoin je les ai aidées à descendre la marche du véhicule qui est une difficulté pour certains d'entre eux parfois. Nous avons recompté si l'ensemble des personnes étaient là avant de nous diriger vers le stade et nous avons, pris le chemin, tout le groupe, pour aller chercher les billets. J'ai tenu le bras à deux résidents par mesure de sécurité pour l'un d'entre eux parce que c'est une personne qui a tendance à s'éparpiller, à s'éloigner du groupe, donc c'était pour s'assurer que cette personne ne s'éloigne pas du groupe et qu'on ne le perde pas sur le trajet. J'ai une deuxième personne qui m'a tenu le bras, qui est venue d'elle-même me tenir le bras parce qu'il était content que je sois là à cette soirée. Puisque c'est un usager qui m'a beaucoup investi en tant que personne, il voulait vraiment être le plus près possible de moi pendant un moment et j'ai mis de la distance plus tard, mais en tout cas au moment où nous allions au stade, il a saisi mon bras tout au long du trajet parce qu'il voulait être avec moi. Je l'ai laissé faire. Nous avons traversé la barrière de sécurité.

À ce moment je me souviens avoir expliqué à une jeune femme que nous allions être fouillés. J'ai pris soin de le lui expliquer parce que le contact physique corporel qu'elle allait subir n'était pas quelque chose qu'elle côtoyait tous les jours. C'est une personne qui venait pour la première fois en soirée exceptionnelle, qui sortait pour la première fois, avec une famille très réticente et très inquiète à l'idée que sa fille puisse sortir, une personne en plus qui est au CAJ depuis peu de temps. Je me

rappelle avoir pris de temps de lui expliquer la mesure de palpation au niveau du contrôle de sécurité pour ne pas qu'elle le vive mal, puisque si ça avait été le cas elle l'aurait verbalisé (elle sait très bien verbaliser) et ça aurait pu être un évènement bloquant pour la soirée. Je me souviens de cet évènement-là. Ensuite, nous avons passé la sécurité. Nous avons recompté si tout le monde était là et il m'a semblé que l'on a pris un moment pour écouter le groupe de musique quand on est passé, donc là on était plutôt détendus, j'ai pu un peu chanter, danser avec eux, c'est un peu dans ma nature et dans ma manière de faire au CAJ, quand il y a un bon moment, on le vit. Nous avons attendu que notre collègue aille chercher les billets et j'ai été particulièrement attentive à la première personne que j'ai évoqué tout à l'heure qui a tendance à un peu s'échapper. A deux trois reprises j'ai jeté un œil sur lui parce qu'il avait tendance à aller voir à droite et à gauche. Ça s'est bien passé. Nous avons attendu nos autres collègues du CAJ. Ils sont arrivés et nous sommes rentrés dans le stade. Au niveau de l'emplacement, je me rappelle avoir aidé, interpellé des personnes du CAJ pour montrer l'emplacement où ils devaient s'asseoir et faire attention entre les sièges qui étaient assez étroits, qu'ils ne se prennent pas les pieds dans les marches, de pouvoir s'installer sereinement dans de bonnes conditions à l'endroit qui nous avait été indiqué. J'ai décidé de m'asseoir, pas à l'écart de mes collègues mais on a choisi de se séparer au niveau des collègues pour pouvoir encadrer selon les besoins des gens parce qu'on avait un groupe de 12 personnes de niveaux différents d'autonomie.

On a laissé ceux qui étaient très autonomes s'asseoir où ils voulaient, entre potes, vivre leur moment de match avec le moins d'intrusion des éducateurs. Ça s'est très bien passé, très naturellement, et nous avons sélectionné les personnes que l'on connaît comme étant les plus susceptibles d'avoir besoin de nous, à la fois pour se déplacer, à la fois par la suite pour le repas avoir besoin d'aide pour les pailles, plein de choses et par rapport à leur pathologie avec des risques de malaise, des risques de crise d'épilepsie. Donc j'ai décidé de m'asseoir à côté d'une personne qui nécessite un regard particulier, une attention plus particulière. C'était lui aussi la première fois qu'il sortait en soirée, un grand épileptique. Cette personne-là quand l'on sort on sait que l'on doit être vigilant sur certaines choses. Je préférerais être assise à côté de lui et pouvoir jeter un œil de manière discrète, la moins intrusive possible, en tout cas l'avoir à côté s'il y avait un souci, de même pour les deux personnes qui étaient devant moi. Cela me permettait d'avoir autour de moi trois personnes et mes collègues d'autres personnes qui avaient besoin de notre attention pour suivre au mieux le déroulement du match et l'accompagnement des personnes. Nous avons pris le pique-nique pendant le match qui a commencé, je crois, je me suis tenue disponible pour ceux qui me sollicitaient pour de l'aide pour ouvrir les petits jus de fruit avec les pailles, pour peler les mandarines, pour les sandwiches, pour des petits gestes comme ça techniques qui pour certains sont difficiles. Ensuite nous nous sommes installés et avons regardé le match.

J'étais à la fois dans le match et dans l'écoute de ce qui se passait autour de moi et des interpellations des gens. Selon les moments c'était soit des taquineries, soit poser une question sur « qu'est-ce que c'est ce joueur ? Pourquoi ? » Selon le niveau des personnes j'ai eu différentes questions à répondre pendant le match avec l'attention particulière de demander si ça allait bien, notamment la personne qui était à côté de moi et celles qui étaient devant moi, bien d'un point de vue physique. Ensuite il y a eu l'entracte et pendant l'entracte j'ai proposé aux personnes qui étaient proches de moi de savoir lesquels voulaient aller aux toilettes. Plusieurs personnes ont acquiescé et je les ai donc accompagnés aux toilettes. Je les ai attendus, je ne suis pas rentrée dans les toilettes avec elles. J'ai orienté les hommes et les femmes du bon côté des toilettes en leur demandant de ne pas forcément fermer à clé la porte, préférant les attendre dehors plutôt que de les accompagner. On vit un moment de normalité. En principe tout se passe bien, j'ai donc préféré qu'ils aillent seuls aux toilettes, que ce soit les femmes comme les hommes, voir comment ça se passait, s'il y avait un problème on serait peut-être arrivés à les voir mais on a donc préféré rester à l'entrée pour vérifier qu'ils allaient au bon endroit et à la fois pour les voir sortir et les orienter vers le groupe quand ils sortaient au niveau des toilettes. Nous avons repris le match après. La deuxième mi-temps c'était faire plus attention à l'état de fatigue qui commençait à se faire sentir pour certains et à l'état de ressenti du froid. Certains ont commencé à dire j'ai froid donc ils nous ont sollicité s'ils pouvaient mettre les vestes. Donc « oui, mettez les vestes ».

Je me souviens d'une personne qui m'a demandé de l'aider à mettre son écharpe et ensuite nous avons continué à regarder le match et là comme il y a eu un but, j'étais aussi à suivre le match pour orienter ceux qui suivaient la compréhension du

match, on voyait qu'il n'y avait pas besoin d'aider. Pour les autres c'était aussi mettre un peu de l'ambiance et aussi maintenir un peu l'attention et éviter trop de fatigue et de somnolence forte. Ensuite le match s'est terminé. J'ai rassemblé les déchets qui étaient un peu par terre de personnes qui n'avaient pas ramassé le sac. Au moment où je faisais ça une des personnes a eu un petit malaise. Il s'est senti mal. Il m'a appelé et au moment où il m'appelait il s'est assis par terre et après j'avais l'impression qu'il était ailleurs. Je lui disais, « Bernard est-ce que tu m'entends ? » « Est-ce que tu vas bien ? ». Cette personne ne me répondait pas vraiment. D'autres collègues sont venus. Il s'est allongé avec une espèce d'absence ce qui fait que l'on ne savait pas s'il faisait un faux malaise ou si c'était un vrai malaise. Ça a duré quelques minutes. Ensuite il s'est ré-assis et il a dit qu'il avait très chaud. Je lui ai donc proposé d'enlever ou d'ouvrir ses vêtements. Je lui ai donné une petite bouteille d'eau. Il a bu un peu d'eau et a repris un petit peu ses esprits. Nous l'avons aidé à se relever parce que tout seul il n'y arrivait pas. Je lui ai proposé d'aller aux toilettes pour aller se mettre un peu plus d'eau sur le visage. Ce que j'ai fait, je l'ai accompagné. Il est allé aux toilettes chez les hommes. Un collègue homme que j'ai sollicité est allé voir si aux toilettes ça se passait bien, s'il n'avait pas un nouveau malaise. Lorsque la personne est sortie des toilettes je lui ai passé un peu plus d'eau sur le visage. Quand j'ai fait ce geste, il m'a dit qu'il se sentait mieux. Il avait donc eu un vrai petit coup de chaleur. Ensuite nous avons rejoint le groupe. Il m'a tenu le bras jusqu'au véhicule et j'ai une autre personne sur le trajet qui m'a interpellé à ce moment-là, une jeune femme, dont je parlais au début, qui à mon grand étonnement et à mon grand contentement a évoqué la question de partir en transfert, c'est-à-dire qu'au CAJ nous faisons des petits séjours de trois jours, deux nuits, trois jours, en semaine, et avec cette personne nous travaillons l'idée qu'elle puisse effectivement se séparer de ses parents à l'avenir et c'est quelque chose qui est très difficile pour l'instant de l'entendre pour la famille et pour elle-même.

Donc là elle est venue me solliciter en me demandant directement si le transfert pouvait se faire mais qu'elle était pas encore sûre mais qu'elle aimerait bien et que le stade ça lui a fait penser à ça. J'ai parlé un peu de l'idée de séparation, de la soirée, si elle était contente. Elle m'a répondu oui qu'elle était très contente. Je lui ai répondu que déjà de passer une soirée à l'extérieur avec ses parents, c'était une des premières fois la nuit que tu faisais ça. Finalement tu t'es sentie bien et peut-être que ça te donne envie de refaire ça, pas forcément un transfert de suite, on ne te forcera pas, parce qu'en même temps elle me disait qu'elle avait envie mais je ne sais pas si je suis prête. Je lui ai répondu que l'on n'avait jamais forcé personne, en tout cas c'était bien que tu aies fait cette soirée et que tu t'y sentes bien, le transfert ce sera le même principe si un jour ça devait se faire quand elle le souhaiterait on serait d'accord aussi. Suite à ça elle a élargi la discussion à la séparation à la mort de ses parents. A la question de « quand mes parents ne seront plus là, comment je ferai après ? ». ça nous a donc permis d'élargir la suite d'une activité exceptionnelle et ça a été l'occasion de parler de sujets plus préoccupants pour cette personne dans un sens d'ouverture en tout cas de sa part. J'ai trouvé cet instant très chouette. C'était satisfaisant pour moi de vivre cet instant avec elle parce qu'elle sollicite beaucoup et elle a besoin aussi d'un rapport individuel. C'est une personne qui souvent va saisir un éducateur et va surtout solliciter par la parole pour parler de sa préoccupation de l'instant. Si à ce moment-là on ne prend pas le temps de le faire avec elle, elle peut se fermer aussi. Donc là c'était en plus la possibilité puisque j'étais seule avec une autre personne. On était tranquilles, on marchait et elle a saisi ce moment-là pour parler de ses préoccupations et de ses inquiétudes de l'avenir. Nous avons rejoint le groupe. Nous avons dit au revoir à nos collègues de l'autre CAJ et aux usagers et nous sommes rentrés dans le véhicule. Sur le chemin du retour dans le véhicule j'ai demandé si tout le monde s'était senti bien à la soirée et si un match devait avoir lieu à nouveau s'ils voudraient y retourner à nouveau et dans l'idée d'y revenir dans la joie. Nous avons commencé avec mes collègues à téléphoner aux familles pour prévenir de nos arrivées au domicile et du retour de leurs enfants aux endroits que nous avons prévu avec leurs parents. À chaque fois je suis descendue du camion, j'ai pris la peine d'accompagner la personne jusque devant l'entrée de l'immeuble ou devant l'appartement. Pour une personne nous sommes montés au 4^{ème} car la maman ne répondait pas et il nous paraissait important et judicieux de savoir si la maman était là ou non. Donc nous l'avons amené directement à l'appartement et à chaque fois avec les parents de prendre le temps de dire un peu ce qui s'était passé et si la soirée s'était bien passée. Certains posaient la question, d'autres non. S'il ne la posait pas, on faisait part d'une soirée plutôt positive et sans problème particulier, sauf pour BERNARD qui de

suite quand il a vu sa mère lui a raconté qu'il avait fait un malaise. J'ai donc pris le temps d'expliquer à la maman effectivement les conditions du malaise comment s'était déroulé. Ensuite nous avons fait le raccompagnement de toutes les personnes ainsi.

2. J'aimerais revenir sur un temps précis de la journée : le repas. Selon vous, quelles compétences avez-vous mobilisés et pourquoi ?

L'organisation du repas s'est faite déjà la veille. Les courses ont été faites avec les personnes qui venaient au foot. On a donc fait les achats de ce qui était nécessaire à la composition des repas puisque l'on savait que notre collègue n'aurait qu'une demi-heure pour préparer les sandwichs. Nous avons pris le temps de vérifier que parmi les personnes qui venaient à la sortie nous avions des personnes musulmanes qui nécessitait un sandwich avec une viande adaptée. Donc nous avons pris du jambon pour les non musulmans et de la dinde spécialement pour les trois personnes qui avaient besoin de ça. C'est une attention que nous avons à tous les repas, même quand on les prend à la cafétéria à l'extérieur, quel que soit l'endroit où nous prenons le repas. Nous nous posons initialement la question de qui aura besoin d'une attention particulière par rapport à son régime alimentaire ou à sa religion. Ça on l'a pensé et appliqué. La deuxième attention que l'on porte à ce moment c'est la prise des médicaments puisque que le repas ait lieu le midi ou le soir, certaines personnes ont un traitement à prendre. Nous donnons donc un traitement sur ordonnance qui soit à jour. Nous avons donc une armoire de médicaments avec l'ordonnance et nous aidons la personne à prendre ses médicaments. Donc là c'était le cas ce soir, certains avaient des médicaments le soir. Nous avons téléphoné auparavant aux parents, la veille pour savoir s'ils avaient un traitement le soir à prendre et s'ils allaient le prendre pendant le temps de repas ou s'ils allaient le prendre à leur retour chez eux. Les deux propositions ont été faites c'est-à-dire certains ont pris leur traitement en décalé, les parents nous ont dit qu'il n'y avait pas de souci et d'autres ont eu besoin de le prendre sur l'instant. On a été un petit peu désorienté par rapport au stade par la prise de médicament parce qu'on ne pouvait pas amener de bouteilles d'eau. Donc la veille nous avons appelé le stade pour savoir si vraiment c'était impossible. Ils nous ont répondu, aucun bouchon, aucune bouteille, donc on s'est dit qu'on ne prendrait que des boissons avec des pailles et nous avons quand même réussi à prendre deux bouteilles d'eau qu'on avait privilégié pour la prise des médicaments. C'était donc une attention particulière, une compétence qui était importante de mettre en œuvre à ce moment-là. Ensuite c'était de faire attention pour certains à la manière de manger. Que ce soit en cafétéria au moment du repas ou en pique-nique, pas mal de personnes ont des difficultés dans la préhension ou des couverts ou du sandwich en lui-même. Quand on pense le sandwich, le pique-nique, on pense à quelque chose de pratique dans ce sens-là.

Mais il y a toujours des choses auxquelles on ne s'attend pas comme par exemple ce soir BERNARD qui était très embêté avec le jus de fruit à la paille. Il ne savait pas boire à la paille. Il ne voulait pas boire parce qu'il ne voulait pas boire à la paille. Je lui ai donc proposé de le verser dans un gobelet que nous avons pris des gobelets à l'avance pour anticiper ça aussi, de verser la briquette de jus de fruit dans le gobelet et là il a bu son jus de fruit sinon il se serait empêché de boire le jus de fruit parce que la paille le bloquait. Au niveau du repas on a veillé, comme je le disais tout à l'heure, à privilégier une proximité avec les personnes qui ont besoin d'une attention particulière à ce moment-là, soit parce qu'ils vont avaler trop vite, c'est le cas de Bernard qui risque d'engloutir, d'une autre personne aussi qui était devant moi qui par les tranches de mandarine j'ai pris la peine de les ouvrir, trois personnes m'ont demandé de peler les mandarines parce qu'elles n'y arrivaient pas et pour deux d'entre eux j'ai donné quartier par quartier sinon ils auraient mangé la mandarine entière. Ça oui on y fait attention même quand on est à la cafétéria. Il y a des personnes qui mangent avec des éducateurs dans un périmètre proche et d'autres que l'on peut laisser manger en quasi autonomie.

Educateur n.2 (EP2 CAJ FR)**4 décembre 2014 à 16h47**

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|-------------------|-------------|------------|------------------|------------------------------|---------------------------------|
| EP2 CAJ FR | F | 45 | Éducateur | 8 | 6 |

1. Racontez et expliquez-moi en détail ce que vous avez faits tout au long de la journée

Le matin, arrivée à 8h30, je suis restée une demi-heure en bas pour accueillir les personnes au CAJ. C'est une organisation propre à notre service où par roulement on accueille les personnes pendant une demi-heure. Ça nous permet déjà de faire monter les personnes au bon endroit, au premier étage qui est l'endroit de rencontre, et ça nous permet d'avoir des échanges avec les familles. C'était donc le cas ce matin, il y avait la mère d'une personne accueillie, une femme qui avait envie de parler. J'ai pu donc prendre du temps avec elle tout en regardant les personnes qui arrivaient, en surveillant celles qui ne savent pas par exemple monter au premier, donc en veillant à ce qu'elles aillent bien au premier. Donc ça c'est la première demi-heure. On monte donc au premier ou au deuxième. Le premier c'est le temps d'accueil pendant la demi-heure où les gens arrivent au compte-goutte. Comme il était déjà 9h je suis montée au premier, deuxième et là ça va être le lieu des activités. Sur le temps des activités il y a aussi un moment de pause où on se rencontre, on arrive sur chaque groupe puisqu'il y a trois groupes.

Moi je suis sur le groupe I. On arrive, on se dit bonjour, on se parle, on se fait des amabilités, on voit si tout va bien et ce matin j'avais comme activité, chaque matinée, chaque après-midi on a des activités différentes, les éducateurs ont leurs activités propres sauf le mercredi où il y a des activités au choix. J'ai commencé à travailler pour mon activité qui s'appelle « courses personnelles ». « Courses personnelles » c'est une activité qui existe depuis de nombreuses années, je ne sais pas exactement puisque je ne suis pas là depuis longtemps, c'est une activité qui consiste à ce que les personnes lorsqu'ils en font le demande aillent dans un magasin et achètent des produits qu'ils désirent. Pour commencer, je recense le désir de chacun. Je vais voir chaque personne qui fait partie de l'activité. Je lui demande ce qu'elle désire acheter et je vérifie avec elle combien elle a parce que quelquefois il y a des personnes qui veulent certaines choses et qui n'ont pas du tout les sous pour acheter. Donc on vérifie ensemble et ça permet aussi avec certaines personnes de pouvoir étudier le calcul, la reconnaissance des pièces, des billets, la valeur de l'argent. Avec d'autres aussi travailler le choix, le désir du produit à acheter. Donc on a eu quelques petits incidents, on a eu des retards ce matin. On a eu un monsieur qui est arrivé en retard. Il a eu un petit accident de « caca ».

Du coup on a pris du retard et après nous sommes partis sur le centre commercial. Arrivés au Centre Commercial, toutes les personnes qui sont là sont habituées à faire des courses. Il n'y a que deux personnes qui sont nouvelles, une femme et une autre personne. C'est vrai que lorsque nous sommes arrivés, c'était la période de Noël et il y avait vraiment beaucoup de monde, ce qui n'est pas du tout le cas le jeudi matin. Donc ça se passe plutôt tranquillement ces courses. Et donc là c'était la période des courses et beaucoup de personnes au m2 et là une personne qui est nouvelle et qui est là depuis septembre, c'est une personne qui s'angoisse assez facilement, a eu beaucoup de mal à gérer ce moment de courses. Alors ça faisait beaucoup de changement, il y avait aussi ta présence, aussi ça je pense que ça a joué, il y avait beaucoup de monde. Et donc à la moindre petite réflexion ou interdiction de faire quelque chose elle l'a très mal vécue. Pendant les 1h ½ -2h, il a fallu rassurer cette personne, il a fallu que je rassure cette personne tout en faisant les courses pour les autres. Dès qu'il y a une angoisse, Sophie peut se mettre à crier fort, pleurer, elle est très démonstrative, elle est très angoissée, mais elle joue aussi. L'habitude c'est que chacun a fait sa liste et on commence par le bas du magasin et on fait d'abord tout ce qui est alimentaire.

La plupart connaissent les endroits où se trouve ce qu'ils désirent. Si ils veulent quelque chose de nouveau, on cherche, trouver comment on peut trouver le nouveau produit, donc ils font chacun leurs courses. Ils vont chercher leur panier, on les attend, il n'y a que deux personnes normalement qui vont chercher le panier. On les attend et ils reviennent à nous. Ensuite on monte au premier étage où là se trouve tout ce qui est papeterie, électroménager, cd, dvd et livres, ce qui plaît beaucoup à une certaine partie du groupe qui achète plutôt des choses de ce style. C'est vrai qu'aujourd'hui ça a été un peu particulier parce qu'il y a eu cette dame qui a monopolisé beaucoup beaucoup mon attention. J'ai pu un peu moins m'occuper des autres personnes et en plus du fait qu'il y avait beaucoup de monde j'étais aussi dans une surveillance plus plus pour éviter que l'on se perde, et comme aussi il y a un monsieur qui est avec nous et qui a tendance à partir, et hop il part et il regarde en l'air et il se perd. Il ne faut vraiment pas que je le lâche. Je le tiens souvent au bras pour ne pas le perdre. C'est vrai que ça a été quelque chose d'un peu particulier. Il a fallu attendre longtemps à la caisse puisqu'il y avait beaucoup de monde. A part chez la dame, SOPHIE, pour qui ça a été quand même très difficile, pour les autres ça s'est bien passé, ce sont des personnes qui tolèrent ce genre de choses, qui ne sont pas agressés par la foule, ils ont fait leurs courses comme d'habitude mais c'est vrais que du coup on a perdu beaucoup de temps. Ensuite nous sommes rentrés, on est allé manger directement au self, parce que l'on était un petit peu en retard, on est allé directement sur le self, là aussi il y avait beaucoup de monde, on a dû attendre, mais ça s'est plutôt bien passé. Sophie qui était très angoissée pendant les courses, déjà le temps du trajet elle a commencé un petit peu à lâcher et puis arrivée ici, le fait que j'ai pu en parler aussi à l'éducatrice qui est sa référente et on a pu travailler à trois avec elle depuis qu'il y a les courses d'installé parce qu'elle a vraiment besoin d'être égayée, besoin d'être guidée, parce que SOPHIE veut tout, tout et maintenant. Elle voudrait tout le temps acheter des DVD. Donc on a établi une sorte de petit contrat, une fois par mois un cd ou un dvd, le reste du temps des courses que sa mère demande ou elle qui en a besoin. Là c'est un travail, particulièrement avec SOPHIE, pas avec les autres personnes, avec SOPHIE c'est un travail qui se fait à trois (SOPHIE, sa référente et moi-même). C'est tout un truc, c'est-à-dire que si on laisse Sophie monter elle ne se contrôle plus. Elle est prise dans son truc et elle est vraiment très mal. Il faut donc toujours être très ferme et stopper. En rentrant, le fait qu'il y avait cet objectif de parler à sa référente des choses ça a pu rassurer SOPHIE et je lui avais proposé de ne plus faire les courses tout simplement pendant la période de Noël pour éviter d'être agressée parce que je pense que c'est ce monde important qui pour elle est anxiogène. J'avais pu le remarquer au début où l'on faisait les courses, elle était très inquiète par rapport à ça. Après à force de travail, de réassurance, ça allait. Mais là je pense que c'était trop d'un seul coup, prise au milieu de la foule je pense que c'est ça qui a commencé. Effectivement moi aussi j'ai élevé la voix comme elle le dit, parce qu'elle voulait aller aux toilettes, je lui ai demandé d'aller en bas, sinon SOPHIE va aux toilettes à n'importe quand et n'importe quelle heure, il faut aussi cadrer ça. Tout a été une surenchère pour elle et c'est difficile. Mais tout s'est bien résolu on va dire.

On a donc du parler avec l'autre éducatrice après le repas. Après, l'éducateur qui est parti à la retraite j'ai proposé de poursuivre l'activité. Donc on a fait cette partie de liens. Là c'est pareil ça me permet de travailler, GUYLAIN qui compte assez bien par rapport aux personnes accueillies au CAJ, travailler le calcul, la reconnaissance, la stratégie, la réflexion par rapport à qu'est-ce que je vais faire ? Qu'est-ce qui est plus intéressant pour moi ? Ensuite lors de l'activité c'est deux heures à peu près ici, on a pris notre temps, et c'est l'activité relaxation de l'après-midi. Sur l'activité relaxation j'avais Guylain et Stéphane qui étaient aux courses ce matin et on a ISSAM qui se rajoute, une autre personne qui n'était pas là aujourd'hui. Donc là l'activité relaxation c'est l'idée de se poser. Le collectif est plutôt agressif, ici beaucoup de personnes parlent fort. On est quand même beaucoup sur les groupes, on est 13 plus trois éducateurs, ça fait 16 personnes, du coup les éducateurs parlent fort aussi. C'est une surenchère de ton de plus en plus haut. Pour des personnes un peu sensibles, c'est agressif et c'est de trouver des moments où l'on peut s'exprimer calmement, de parler à l'autre et là sur le temps de relaxation ça le permet.

Je fais particulièrement un travail avec ISSAM qui a de très grosses difficultés à se concentrer, à rester en place, à rester centré sur quelque chose, qui s'angoisse, et c'est vrai qu'en relaxation, quand il est allongé, il ne bave plus. Vraiment quand il

se concentre sur sa respiration là c'est un moment où il semble bien et ça ne dure pas longtemps mais il en sort doucement de sa relaxation, il se détend et je pense que là c'est vraiment efficace. L'idée c'est qu'il puisse de temps en temps, seul, juste à respirer comme ça et ça lui suffit. Il est tellement tendu dans une mauvaise respiration, il doit très mal respirer du coup rien que de bien respirer ça lui fait du bien. Les autres personnes aiment beaucoup aussi.

Par exemple CLAUDINE, qui est une personne très calme, très souriante, qui ne pose aucun souci, que l'on a tendance à oublier tellement elle ne pose pas de souci, et en fait CLAUDINE c'est un vrai petit paquet de nerfs. Elle est un petit peu sauvage, elle se replie sur elle-même et je pense que c'est très bien, elle est en demande de cette relaxation. Le fait déjà de décroiser les jambes, depuis le début j'essaie de lui faire décroiser les jambes, maintenant elle arrive parce qu'elle était toute resserrée comme ça, même si elle reste allongée elle est très tendue et là commence à lâcher petit à petit. Je pense que ça permettrait de rentrer plus facilement en contact avec elle parce que c'est une personne qui part dans des délires parfois, qui parle toute seule, qui peut excessivement délirer, j'en ai jamais été témoin mais j'en ai entendu parler. Qu'elle puisse plus aller vers une relation d'échange. Elle va parler parfois comme ça et hop, on peut échanger sur quelques mots et puis après c'est fini alors qu'elle a les capacités, elle comprend beaucoup de choses mais elle s'enferme un peu dans son monde. Je pense que c'est quelque chose d'un peu anxiogène puisque c'est très tendu. L'idée c'est qu'elle puisse se détendre le maximum. GUYLAIN est quelqu'un qui est très fatigable, qui vieillit plus rapidement que les autres, c'est quelqu'un qui souffre beaucoup, qui a beaucoup de problèmes physiques. Il ne vient pas le mercredi. Il a un emploi du temps aménagé, qui ne vient pas des fois quelques journées et je pense juste avoir un moment au CAJ pour dormir ça lui fait du bien. LOUIS vient d'arriver, mais c'est aussi quelqu'un de très angoissé. C'est toujours la même chose, il a énormément de difficulté à se taire. STEPHANE, ce qui est intéressant, il a fait pas mal de temps de Chi Gong. C'est une personne très lente, qui refuse un peu les activités et là il est valorisé parce-que il connaît le Chi Gong C'est une personne qui ne fait pas grand-chose au CAJ. Je pense que ça c'est bénéfique pour lui. Pour HENRI, au début il ne voulait pas venir. Il ne fait presque plus d'activités, il refuse presque tout et là je pense que ça lui apporte. Il est très tactile HENRI, moi je refuse beaucoup, ce n'est pas un enfant, on ne fait pas de câlins, les câlins c'est avec sa mère, les accolades et tout, sinon il serait tout le temps collé dans mes bras. Je lui ai déjà proposé des petits massages, pas directement avec la main, on a des boules de massage, et le massage de la tête, ça vraiment ça lui fait du bien parce qu'il aime bien plaisanter, il aime bien charmer en fait. Il fait le rigolo pour qu'on vienne vers lui et pour qu'on le trouve mignon et là j'ai l'impression qu'il passe à autre chose. Au début il fait un peu l'andouille et puis après il se détend vraiment, même trop des fois, trop à l'aise physiquement (il se toucherait !!) il faudrait le stopper mais le massage de la tête il apprécie et ça énormément ça dure pas longtemps et du coup de plus en plus, avant il venait juste un petit peu à la fin, il a voulu voir et maintenant carrément il vient au début, il s'installe et aujourd'hui c'est la première fois qu'il est venu au début et qu'il a accepté de laisser les autres faire les mouvements pour qu'on puisse parler, puis après d'attendre ce moment justement de musique parce que c'est ça qu'il attend, la musique. Après on a tout rangé, donc au travers de cette activité j'essaie de créer un moment collectif où chacun s'entraide. On participe aussi, ce n'est pas moi qui range tout, on va chercher les affaires, on peut aider l'autre et on range tout à la fin. Ce n'est pas l'éducatrice qui fait tout. Ensuite on finit un peu à l'heure, ce n'est pas défini dans le temps, c'est justement à chacun son rythme. Après on a des moments où l'on peut discuter, si on finit à 4h on finit à 4h je serais dans ce cas obligée de limiter dans le temps parce que ce serait 4h, sinon souvent on finit bien avant et ça permet d'aller voir les autres, de discuter tranquillement.

2. J'aimerais revenir sur un temps précis de la journée : le repas. Selon vous, quelles compétences avez-vous mobilisés et pourquoi ?

Aujourd'hui c'est vrai que c'était très particulier, ce n'est pas comme ça du tout d'habitude. Je pense qu'aujourd'hui a été une journée particulière. Tu ne pourras pas voir le reste, il y a eu beaucoup de petites choses qui ont fait ce retard, celui qui ne se sentait pas bien, HENRI qui arrive vraiment en retard mais pas si en retard que ça, plus le « caca », tout ça fait que tout a

changé, ça a peut-être stressé tout le monde à certains moments, peut-être moi aussi parce qu'il y avait beaucoup de monde, je ne sais pas. Donc le repas est décalé donc plus personne, normalement on descend tous au même moment, il y a des éducateurs partout, il y en a qui se postent dans la salle réservée aux personnes plus en difficultés, et il y en a qui se postent avec des personnes qui ne sont pas dans cette salle mais qui peuvent y venir s'il y a de la place. Aujourd'hui quand nous sommes arrivés, il n'y avait plus d'éducateurs, les derniers sont montés, je me suis retrouvée avec mon groupe du matin plus des personnes qui n'avaient pas fini de manger.

Dans cette salle qui était vide alors que d'habitude elle est pleine, il y a d'autres personnes qui se sont greffés, qui normalement ne doivent pas y être, je l'ai expliqué mais en plus ce sont d'anciennes collègues à moi que je n'avais pas vu depuis longtemps, alors moi aussi j'étais moins disponible pour les personnes du CAJ, j'ai donc eu envie aussi de discuter, j'ai surveillé quand même, j'ai fait attention à Henri, pour ne pas qu'il en mette partout, HENRI peut manger comme un cochon, il faut faire attention qu'il ne prenne pas quelque chose de dur, qu'il ne s'étouffe pas, on fait quand même gaffe parce qu'il n'est pas capable, il a vraiment des difficultés à mâcher. Sinon les autres personnes qui étaient là se débrouillent plutôt bien. Cela a été un moment un peu flou ce repas aujourd'hui. En temps normal, on descend, on surveille les plateaux, ce que mangent les personnes, déjà là il y avait énormément de queue, ça a été difficile, comme il était tard, il n'y avait pas non plus tout ce qu'il fallait. D'habitude on arrive, on se poste dans la file, il y a des personnes qui sont au régime aussi, il y a une personne qui ne prépare pas son plateau, on lui amène, on voit avec lui ce qu'il veut et on lui amène. En fait c'est en fonction des personnes que l'on a dans le groupe, on s'en occupe ou alors ils sont là quand on mange, on n'a pas défini qui s'occupe de qui. Ça se fait un peu naturellement et ça ne pose pas de problème. On surveille ce qu'ils prennent. La consigne, le contrat ici il y a des frites tous les jours pratiquement, donc ce n'est pas possible, pour des personnes surtout qui sont en surpoids, l'idée c'est que l'on reste sur les frites le lundi et le reste de la semaine on fait attention plutôt un légume, il faut surveiller le plateau.

Après, on s'installe, en fonction de qui est là, si on est le premier on va s'asseoir dans cette petite salle justement, et les premiers éducateurs s'installent là avec les personnes comme on a vu HENRI aujourd'hui, MARIANNE qui est venue beaucoup me solliciter sur le livre, qui parle beaucoup, qui mange en deux secondes si on ne la surveille pas, qui a un demi pain seulement sinon elle en mangerait beaucoup. Donc on s'installe dans cette salle et puis là on surveille certaines personnes en fonction de leurs difficultés pendant le repas, MUSTAFA est quelqu'un qui mange, qui fait des boules comme ça et qui continue à remplir sa bouche donc il faut vérifier aussi qu'il ne s'étouffe pas, qu'il finisse, qu'il apprenne à bien mâcher, à finir, donc c'est de la répétition, c'est difficile un peu. J'ai oublié aussi les médicaments avant tout, on a une armoire dans cette salle, et là on vérifie, comme les éducateurs on a une fiche avec son nom, on note à qui on a donné et on signe, donc on voit si les médicaments ont été donnés, on a une personne qui est diabétique quand même, ce jeune homme lui il faut lui faire un dextro et on note après ça part, c'est pas nous qui gérons mais juste on fait le dextro. Donc c'est à ne pas oublier aussi. Donc quand les médicaments sont donnés c'est bon, ensuite c'est un moment où des personnes nous demandent « je peux manger avec toi ? », voilà c'est un moment un peu privilégié où on peut être en face tout en surveillant les autres. On peut aussi accorder à certaines personnes, voilà ok aujourd'hui on mange ensemble. On peut aussi manger dans la salle à côté où les gens sont beaucoup plus libres et autonomes. Ce sont aussi des personnes qui n'ont peut-être pas envie de manger avec des éducateurs. Donc elle a un amoureux qui travaille en ESAT. Elle mange tous les jours avec son amoureux donc elle est contente, elle est fière, donc elle mange isolée. GUYLAIN est quelqu'un aussi qui aime manger seul, qui n'a pas envie d'avoir d'éducateur. Donc après on remonte, on fait attention qui il reste. Le dernier éducateur fait attention qu'il ne reste pas une personne seule. On propose aux gens qui ont fini de monter. On remonte et on va prendre le café ou le thé au premier étage.

**Annexe n.20 – Protocole de recherche n.5 –
Entretien post-activité éducative en foyer d'accueil français**

Educateur n.1 (EP 1 FA FR)

22 novembre 2014 à 22h54

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|------------------|-------------|------------|------------------|------------------------------|---------------------------------|
| EP1 FA FR | M | 60 | Éducateur | 40 | 7 |

1. Racontez et expliquez-moi en détail ce que vous avez fait tout au long de la journée

D'accord. Aujourd'hui en arrivant, ce que je fais à peu près tous les jours, je lis le cahier, je regarde un petit peu les informations de ce qui s'est passé la veille ou le matin, si mon collègue est présent on lit le cahier ou je lis le cahier et en parallèle il me complète lui les informations qu'il peut avoir détaillées pour que moi je puisse prendre un relais et être au plus proche des questions et des réponses que peuvent me poser les adolescentes. Au-delà de la situation en elle-même, exemple aujourd'hui on a une jeune fille qui était en fugue et donc il était important de savoir à quel moment elle était partie pour pouvoir faire le lien. Ça c'est un peu au niveau du moment où j'arrive par rapport au lien.

Ensuite, ce que j'ai fait aujourd'hui c'est que comme je sais qu'il y a une jeune fille qui n'est pas très bien, donc il y a un traitement médical je suis donc allé dans sa chambre, elle était là et elle dormait. En échangeant avec mon collègue on l'a laissé un peu se reposer en sachant qu'à un moment donné il fallait la réveiller pour qu'elle puisse être quand même demain matin être un peu réveillée, si elle dort trop la journée c'est sûr que dans la nuit elle ne pourra pas se réveiller et demain matin active. Ensuite on a toujours un petit peu, ce n'est pas vraiment un souci, enfin on essaie de se projeter dans la soirée ce que l'on va faire. Ce soir c'était la question du menu. Comment on allait s'organiser pour faire ce petit repas en sachant que mon collègue devait s'absenter 2 heures. Donc là pareil on s'est mis d'accord comment on allait se partager les tâches.

Mon collègue est parti sur l'extérieur accompagner deux jeunes filles et récupérer une jeune fille du Foyer et donc moi je suis préoccupé des jeunes filles qui restaient et puis j'ai commencé à préparer le repas. J'essaie de mémoriser... le temps passant je suis allé dans la chambre de la jeune fille et je l'ai réveillée. Elle m'a dit qu'elle avait bien dormi et qu'elle avait besoin de se lever tranquillement. Elle a pris le temps de se lever et ensuite elle a été rejoindre ses deux copines qui étaient à l'étage. A partir de là j'ai commencé ma « pluche » pour la soirée du repas du soir. Entre temps une jeune fille m'a demandé de goûter, donc elle a pris son goûter auquel elle a droit puisqu'il est affiché dans le bureau tous les jours il y a un goûter différent. Donc la jeune fille est venue prendre le goûter auquel elle avait droit. Notre souci toujours c'est qu'elles ont droit à prendre ce qu'elles veulent mais elles doivent aussi ranger et débarrasser. Donc c'est toujours ce qu'on leur demande ensuite par rapport au repas. Entre temps la jeune fille qui était en fugue est rentrée. Dans le protocole, lorsqu'une jeune fille est en fugue on doit appeler au départ et au retour de fugue le cadre d'astreinte et la famille pour les informer du départ de la fugue ou du retour de la fugue. J'en ai profité pour échanger avec la maman que cette jeune fille le matin va partir dans sa famille pour la journée j'en ai donc profité pour demander à la maman à quelle heure elle venait de façon à ce qu'elle soit prête à l'arrivée des parents. Mon collègue est rentré, nous nous sommes mis ensemble dans la cuisine et nous avons préparé le repas avec deux jeunes filles qui nous ont proposé d'apprendre un repas. Donc elles ont participé, c'était plutôt sympathique la façon dont elles ont participé. Je pense que c'est au-delà de l'apprentissage, de faire un repas c'est aussi le lien, le partage qu'on peut avoir ensemble. Ce sont des temps assez privilégiés à la fois de pourvoir à la fois discuter de ce que l'on fait sur le temps présent, et c'est un temps aussi où l'on peut partager sur la famille des choses comme ça. C'est un moment qui est riche.

Ensuite les jeunes filles, le repas construit, sont remontées dans leur chambre. Ensuite j'ai plutôt échangé avec mon collègue un petit peu sur nos ressentis sur comment elles étaient par rapport au comportement qu'elles ont pu avoir cette semaine. Alors est ce que c'est parce que c'était un petit groupe ? Il y avait moins de violence, moins de choses, alors c'est des temps que l'on apprécie d'autant plus aussi bien pour elles que pour nous. Ensuite nous sommes passés à table et là aussi il y a eu un échange, un échange notamment pour une qui expliquait un petit peu sa nationalité, ses racines, donc c'était intéressant de voir comment elle se positionnait par rapport à ses grands-parents et ses origines. J'ai trouvé que c'était intéressant qu'il y ait un échange avec nous, avec une autre jeune fille aussi qui parlait de ses origines et des prénoms qu'elle pouvait avoir soit par référence aux grands-parents soit par rapport à la famille soit par rapport aux origines. C'était un moment assez sympathique. Mon collègue a ensuite proposé de faire un jeu sur lequel elles ont adhéré sur l'idée de jouer. Donc c'était un jeu de cartes. Et après avoir débarrassé, tout le monde a participé à débarrasser la table et ensuite nous avons joué un petit moment au jeu de cartes. Le petit décalage c'est le fait qu'à la fois elles ont envie mais au bout de 10 – 15 minutes elles en ont marre. Le temps qu'on a pu prendre même s'il était que de 10 minutes c'était assez sympathique et à côté de la sympathie le temps qu'on partage sur le moment c'est toujours des temps forts et qui par moment peut nous servir de repère dans le future ou dans l'échange que l'on peut avoir après. Ensuite les jeunes filles sont montées dans leur chambre et là après elles font leur activité, ce qu'elles ont à faire. Nous de notre côté on a les cahiers à remplir notamment les menus, savoir qui était là et qui n'était pas là le midi et le soir. Donc on coche les présences au repas et le soir aussi on note parce que l'on a des jeunes filles qui sont en appartements donc on vérifie si elles sont présentes ou pas chez elle pour celles qui sont censées être présentes. Ensuite on remplit des fiches du soir de façon à laisser une trace aux collègues, pour nous quoi, et ensuite vers 9h30 - 10h on téléphone aux appartements pour vérifier que les jeunes filles sont bien chez elles. Entre 10h et 10h30 on téléphone où il y a l'astreinte ou tout au moins où il y a le veilleur de nuit qui lui note la présence ou non des jeunes filles en appartements. Le soir dans sa virée, il va vérifier si les jeunes filles sont là ou pas. Ça c'est pour les appartements. Et nous ici on a laissé les jeunes filles jusqu'à 22h30 dans leur chambre avec leur portable et la règle c'est qu'elles doivent rendre leur portable à 22h30. Donc nous sommes montés et nous avons récupéré les portables qu'elles ont descendu et à partir de là elles sont chacune dans leur chambre pour finir la soirée. Nous avons donné les traitements aux jeunes filles qui en avaient besoin. Et voilà pour la journée d'aujourd'hui.

2. J'aimerais revenir sur un temps précis de la journée : le repas. Selon vous, quelles compétences avez-vous mobilisés et pourquoi ?

Lorsque dans la cuisine il y a à la fois le repas que l'on va préparer ensemble mais aussi ce qui s'y passe. Il y a donc presque un automatisme, je veux dire que chaque jeune fille, ce soir il y en avait deux, je savais qu'il y avait une jeune fille en fugue et j'avais ça en tête, je savais que demain elle allait dans sa famille, d'autre part l'autre jeune fille qui était présente était partie faire sa vêtue donc aller acheter quelques vêtues. Voilà j'avais en tête un petit peu en tête leur histoire, leur histoire familiale, leurs histoires de la journée, avec ça je vais essayer de me positionner, de composer avec, c'est-à-dire au-delà de l'histoire du repas ce n'est pas l'essentiel alors qu'elles aussi elles apprennent à faire quelque chose. Voilà c'est une chose. Après, j'observe un peu ce qui se passe, ce qu'elles vont dire, alors ça peut être ce qu'elle va faire dans la journée, ça peut être quand une autre jeune fille est rentrée dans la cuisine elle a très peu participé, mais à ce moment-là elle parlait de sa famille, elle parlait de son père, de sa mère, de ce qui pouvait se passer, les liens avec les parents avaient avec elle, en même temps je suis très à l'écoute de tout ça pour pouvoir éventuellement intervenir. Après ça fait chemin entre le maintenant, tout ce qui va se passer ce soir et les autres jours parce que c'est une histoire qui se joue tout le temps, mais sur ma posture elle est de dire que j'ai en tête l'histoire des jeunes filles et de ce qui se passe de manière à pouvoir être pas en résonance mais s'il y a besoin d'échanger et de comprendre éventuellement ce qui se passe entre elles. Par exemple ce soir il y avait deux jeunes filles qui s'étaient battues la veille donc j'avais en tête est-ce que ça n'allait pas recommencer ou pas, ou les enjeux qui peuvent interférence entre ces deux jeunes filles alors que ça s'est très très bien passé. Voilà un petit peu comment je me

positionne. Alors le fait qu'il y ait deux garçons, en général il n'y a pas on essaie toujours une femme et un homme. Là il s'est passé que ma collègue m'a demandé de changer car elle avait besoin de sa soirée. Sinon se coir on travaillait en mixte, en couple mixte.

Les jeunes filles qui ne sont pas sorties ce soir c'est dans la mesure où quelque unes ont fugué elles n'avaient pas le droit de sortir en termes de sorties. Il y a donc des punitions qui font que lorsqu'elles sont en fugue on leur pose des interdictions sur quelques jours voire une semaine, tout dépend des fugues et comment ça se passe. Donc voilà il y a des choses qui sont posées, elles le savent que ce soir il n'y avait pas de sortie. Ça c'est une chose, la seconde chose c'est que dimanche dernier nous avons des sorties avec trois, quatre jeunes filles, donc un petit groupe et ça s'est très mal passé. Donc on leur a expliqué que tant qu'elles se positionneraient comme ça à insulter les gens dans la rue ce n'était pas possible et que nous dans ces cas-là on les privait de sortie. Pour l'instant on supprime les sorties en ville puisqu'elles ne savaient pas se tenir. Donc à un moment donné, il fallait leur expliquer qu'on ne pouvait pas insulter les gens ou voler, des choses comme ça. Donc on a stoppé les sorties, en espérant qu'à un moment donné on puisse ressortir avec elles. C'est aussi l'apprentissage, si on ne sort jamais elles n'apprendront pas à se tenir correctement surtout quand elles sont ensemble parce qu'après lorsque l'on est un éducateur seul avec une jeune fille, elles savent, comme si ce qu'elles se permettent ici des fois quand elles sont trois quatre à l'extérieur alors que quand elles sont ici elles ont un autre comportement. En fait elles savent s'adapter, mais le fait qu'elles soient des fois à deux trois il y a un phénomène de groupe et elles se laissent un petit peu influencer dans ces cas-là elles ont des comportements d'asociale, elles vont insulter les gens, elles vont aller prendre dans les magasins, des choses qui ne sont pas dans la norme. Ça c'est par rapport aux sorties. Par rapport au fait que l'on soit deux hommes, alors c'est vrai qu'avec Guillaume pour ne pas le nommer, il y a des automatismes, d'ailleurs que ce soit avec mon collègue masculin ou mes collègues féminines, il y a quelques années que nous travaillons ensemble et on sait qui fait quoi.

Alors par exemple je sais que pour moi, c'était flagrant ce soir, j'ai commencé un petit peu à préparer le repas, et mon collègue a tout de suite pris le relais, c'est lui qui a pris le relais, qui a animé le repas, c'est lui qui a expliqué aux jeunes filles comment il fallait faire et moi je me suis mis un petit peu en retrait. Parce-que je sais que mon collègue aime bien préparer le repas, donc je lui ai laissé la place, carrément je crois, et moi j'étais plus en retrait et là que tout à l'heure j'observais et ça m'a permis d'être un tout petit peu en décalage parce que tout en étant en décalage j'ai participé, mais j'étais plus attentif à ce qu'elles disaient. J'ai trouvé intéressant que CLAIRE parle de sa famille, pour moi c'était l'essentiel ce soir. Sur ce petit moment-là il me semble que c'était vraiment intéressant qu'elle puisse parler de sa mère parce qu'elle était censée passer l'après-midi avec sa maman et sa maman ne l'a pas appelée, elle n'y a pas été. Tout de suite elle a dit que sa mère avait téléphoné à mon père, ils se sont mis d'accord, ils veulent m'hospitaliser donc sans vérifier les dires du père, elle les a mis un petit peu en... je cherche le mot... comme si ils s'étaient mis d'accord pour qu'elle soit hospitalisée alors qu'elle ne sait pas exactement ce qu'il en est. Dans sa tête elle pense que ses parents sont d'accord et que son père ne la prendra plus en journée, puisque c'est quelque chose qu'elle a dit aussi. C'est quelque chose que j'ai perçu.

Educateur n.2 (EP2 FA FR)**23 novembre 2014 à 17h37**

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|-----------|------|-----|-----------|----------------------|-------------------------|
| EP2 FA FR | F | 47 | Éducateur | 12 | 2 |

1. Racontez et expliquez-moi en détail ce que vous avez faits tout au long de la journée.

Je peux partir à partir du relais du surveillant de nuit ? Voilà, dès mon arrivée... D'accord. Donc dès que je suis arrivée à 7h du matin j'ai fait le relais avec le surveillant de nuit qui a eu un problème cette nuit avec CLAIRE qui s'est taillé le bras, l'avant-bras. Donc il m'a expliqué la situation, les pompiers qui sont venus dans la nuit, qui ont emmené la jeune pour la soigner, et ensuite il m'a expliqué le protocole d'appeler les parents qui étaient déjà au courant, il a appelé le cadre et ensuite le cadre lui a dit exactement ce qu'il devait faire au retour de la jeune fille une fois qu'elle a été soignée. C'est un autre surveillant de nuit qui travaille dans les appartements de jeunes filles qui sont en appartements extérieurs qui est allé récupérer cette petite jeune. Donc entre 2h et 3h du matin, c'est le surveillant de nuit qui est resté vigilant, qui a fait attention que c'est une jeune fille qui s'est scarifiée l'avant-bras et un petit peu entaillé aux poignets. La première chose c'est de vérifier que le surveillant de nuit est bien parti vérifier que la jeune fille dort, si elle est en toute sécurité. Vu ce qui se passe dans sa chambre, s'il y en a un peu de partout, on se sait pas s'il y a des objets dangereux. Donc j'observe dans sa chambre, je vois qu'elle dort, je reste vigilante, et je fais attention à y retourner assez souvent pour ne pas que ça se reproduise parce que c'est une jeune fille en grande fragilité et on le sait tous. Je reste vigilante. Comme c'est un dimanche matin, nous avons l'opportunité dans ce foyer de préparer le petit déjeuner, d'offrir aux jeunes qui sont présentes, la veille j'anticipe pour savoir ce qu'elles veulent, pains au chocolat, croissants, etc... Donc je fais ma petite liste la veille, et le lendemain j'apporte les petits pains au chocolat aux quatre jeunes filles que l'on avait. En fait pourquoi je fais ça ? C'est parce que déjà d'une c'est dimanche, les jeunes filles qui ne sortent pas en appartement ou qui ne sont pas en famille et c'est un côté convivial, ça fait, certes à la maison on n'a pas tous des pains au chocolat et croissants le dimanche, mais ça donne un aspect pour les jeunes filles placées qui est complètement différent. Donc elles se sont levées au fur et à mesure. Elles ont apprécié leur pain au chocolat qui était prêt, j'ai déjeuné au fur et à mesure que les jeunes filles descendent, d'abord pour savoir si elles ont passé une bonne nuit tout en restant vigilante parce que je sais qu'à côté j'en ai une autre qui est très fragile, qui s'est levée entre temps avec qui je suis restée déjeuner aussi, qui a pris son traitement devant moi parce qu'elle a aussi un lourd traitement alors il faut que je vérifie quand même, à rester très vigilante avec cette jeune tout en m'occupant des autres qui sont aussi debout au fur et à mesure. Une fois que tout ceci s'est terminé, le dimanche matin ce sont des jeunes filles qui se préparent tranquillement, elles ont entre 15 et 16 ans voire plus de 15 ans donc elles ont 16 ans, elles sont un petit peu autonomes, elles font leur chambre, elles discutent entre elles dans leur chambre, elles font leur petit ménage tranquillement, moi je monte parfois pour discuter avec elle et pour réveiller une jeune fille parce que moi à partir de 10 h pour ne pas trainer et ne pas « foutre » le dimanche en l'air, que ça traîne les jeunes filles, que ça se prépare, alors que j'avais préparé depuis deux jours une petite activité extérieure, une petite ballade, je voulais anticiper pour que les filles se préparent tranquillement, sans leur mettre la pression et que l'on puisse partir sans stress. Qu'on puisse partir à l'activité tranquillement. Donc en réveillant AURELIE au-dessus je me rends compte qu'elle est bras nus et que c'est aussi une jeune fille qui est scarifiée et je vois que c'est très récent aussi. En ce moment on a un peu des difficultés avec des jeunes filles qui sont très fragiles et dans la scarification. Donc j'observe et je sais en plus que c'est une jeune fille qui est fragile en ce moment et dans les fugues aussi. Donc je me dis ok, je me retrouve avec deux jeunes filles en grandes difficultés ce matin, fragiles apparemment de plus en plus, particulièrement ce weekend sans vraiment le montrer. Donc je fais très attention, je reste vigilante, je la prends un petit peu en entretien, alors au départ je voulais la voir dans sa chambre afin que ce soit moins formel, déjà parce que la jeune fille est plus à l'aise quand elle est dans sa chambre, je me mets à côté d'elle dans le même lit, côte à côte sur le lit assises et on peut discuter. Ça fait moins éducateur professionnel avec la jeune fille. Ça ne s'est pas fait parce que la jeune fille est

descendue et du coup elle s'est installée dans le bureau de l'éducateur donc face à moi. Quand j'ai vu qu'elle est descendue et qu'elle m'a montré les scarifications parce qu'elle avait observé elle aussi que j'avais pu voir ce matin, je me suis déplacée et me suis mise à côté d'elle. Ce que je fais souvent lorsque c'est des temps que j'ai avec les jeunes filles d'ici, que ce soit formel ou informel, disons dans leur chambre ou dans le bureau j'essaie toujours de me mettre côte à côte, à côté d'elles en fait, pour ne pas montrer, il y a une table, il y a l'enfant et il y a l'adulte. Moi ce n'est pas ce que je recherche parce que par rapport aussi à la relation que l'on peut avoir qui en ce moment est très difficile car nous avons des filles en fragilité plus plus, donc je préfère être côte à côte et parler au même niveau qu'elle. Ne pas montrer que je suis l'éducatrice et elle l'enfant. Donc je me suis mise à côté d'elle, c'est une jeune fille qui ne parle pas beaucoup mais que je connais très bien. J'essaie donc de savoir pourquoi elle en est là car c'est soit la scarification, soit les fugues. On discute, on a un petit entretien toutes les deux qui la rassure et en même temps je lui donne des objectifs c'est-à-dire des points, des choix sans être vraiment des choix, c'est-à-dire soit le médecin, soit le psy interne, enfin qu'elle a plusieurs choix pour qu'on puisse l'aider par rapport à son mal-être, chose qu'on règlera sûrement dans le courant de la semaine avec cette jeune fille. Donc je vérifie toujours avec CLAIRE, ce que je ne perds pas de vue qui est en grande souffrance et qui elle aussi est venue me voir dans le bureau, on a pu discuter de son mal-être et de sa souffrance aussi et petit à petit ce que moi je fais c'est monter dans les chambres et je vérifie que les autres jeunes filles, LAURE et ELISE, qui sont tranquilles, de voir comment ça s'est passé, on reste un petit peu dans une relation amicale au niveau du dimanche pour que ... mon but en fait c'est que l'objectif d'aujourd'hui dimanche c'était de pouvoir sortir avec les quatre jeunes filles qui sont souvent fugueuses, et moi je voulais les sortir prendre l'air sachant que le dimanche précédent il y avait eu de grandes difficultés pour faire sortir cette jeune fille et que je ne voulais pas rester dans des sanctions ou des punitions. Donc je voulais faire une sortie pour vraiment montrer aux quatre jeunes filles qu'on pouvait sortir malgré leurs difficultés, malgré leurs troubles de comportements qu'elles ont en ce moment. J'avais cette idée en tête, donc organisation, 10h on se lève, 11h30 préparation du repas, normalement aujourd'hui ce sont les éducateurs qui préparent le repas, justement on a des jeunes filles qui ne veulent plus rien faire, ce n'est pas qu'elles ne sont pas autonomes, c'est qu'elles ne veulent plus faire donc pour amener ça, pour que les jeunes filles puissent m'aider à faire un plat tout simple, j'ai tout simplement ELISE qui voulait aller s'acheter un paquet de cigarettes dont elle a l'autorisation que j'ai envoyé avec LAURE acheter les pâtes pour faire l'accompagnement certes cigarettes mais de ce qui me manquait pour les occuper et en même temps c'est le travail elles ne font pas à manger, elles s'occupent aussi d'acheter ce qu'il faut.

Je prends une autre pour faire le repas, pour rester dans l'objectif de faire le repas ensemble ou pour ne pas qu'elles restent dans leur chambre enfermées et la quatrième qui était en grande difficulté qui de temps en temps je lui demande de participer, je n'insiste pas parce que je sais qu'elle a eu une nuit agitée, très difficile et je fais tout doucement, je l'amène doucement vers moi avec des petites choses, « amène une assiette, un verre » etc... Au moment du repas, le repas était très détendu, où les jeunes filles ont pu parler du beau temps et de la pluie un petit peu, comment allait s'organiser l'après-midi, où est-ce que l'on allait exactement, on a parlé du lac etc... ce qui avait là-bas, est-ce qu'elles pouvaient se baigner, des choses comme ça, apparemment c'était des jeunes filles qui à part le centre-ville ne connaissait pas les activités extérieures, les ballades, parce qu'elles ont 16 ans et qu'elles n'ont pas envie de marcher, mais finalement elles étaient partantes parce qu'elles étaient curieuses de savoir où c'était exactement. J'ai trouvé ça intéressant. Ensuite nous avons aussi parlé de la fête de Noël qui est une fête qui va se faire en fin d'année avec un autre foyer, masculin. C'est la première fois que ça se fait. Nous sommes parties en activité. Les jeunes filles et moi nous sommes parties nous allées au lac où il y avait énormément de monde. Une inquiétude de ma part au vu de ce qui s'était passé depuis les deux dernières semaines. Donc avant de sortir de la voiture, en sortant plutôt de la voiture, je les ai prises à part toutes les quatre, je leur ai expliqué que nous étions dans un parc d'activité où il y avait des familles qui se promenaient avec leurs animaux, leurs enfants et qu'ils étaient là un dimanche comme n'importe qui aurait pu le faire comme nous et que le minimum c'était de respecter les gens qui étaient autour de nous, de ne pas manquer de respect, ne pas se moquer des gens à droite et à gauche et de respecter aussi l'environnement et que si ça ne se produisait pas comme je l'entendais, pas comme je l'avais décidé, je leur avait dit plutôt, parce qu'elles ont 16 ans quand même, qu'elles peuvent entendre les choses, on rentrerait directement au foyer et il n'y aurait plus d'activité le dimanche.

Elles sont partantes, elles me disent ok pas de souci. Nous sommes donc parties en ballade, j'ai pu observer, toujours près de CLAIRE parce que je faisais attention et que je connais son comportement, et, fatalité, LAURE pleurait, je ne comprenais pas pourquoi elle pleurait, je pensais qu'elle avait un problème ou un coup de fil d'un copain, peut-être de la famille, en pleur et puis en observant autour de moi pour voir ce qui avait pu se passer, je me suis rendue-compte qu'elle pleurait en reculant quand elle voyait des gros chiens. Je lui ai dit « y'a quelque chose te gêne au parc ? », elle m'a répondu « oui les animaux, les chiens ». Donc là j'ai compris de suite, je travaillais seule, le dimanche on travaille seul normalement quand on a peu de jeunes filles comme ça, j'ai donc essayé de surveiller et ma jeune fille qui est en grande difficulté et qui peut déraiper à tout moment de cette nuit, et en même temps de surveiller LAURE, de la protéger aussi et puis voilà peut-être qu'elle a une phobie. Ce qui s'est très bien passé et qu'en fait nous avons rencontré énormément de chiens puisque c'était la ballade du dimanche des familles mais on a pu gérer assez facilement, déjà parce que d'une j'ai pu lui expliquer, la rassurer par mémo que si un chien n'était pas tenu en laisse c'est la loi je vais voir la personne avec le chien pour le tenir en laisse et moi je la mettais de côté avec moi le temps que les gens puissent passer. Donc elle était un petit peu rassurée, elle voyait que j'étais près d'elle, que je la rassurais, ça elle l'avait compris. À partir du moment où même si elle avait peur, alors phobie ou pas phobie, je ne sais pas, mais j'avais bien vu qu'elle avait très peur donc je ne l'ai pas pris à la légère et j'ai fait très attention à ce qu'elle pouvait ressentir par rapport à ça. En même temps je me suis rendue compte, comme la ballade se passait très bien, CLAIRE était dans un comportement complètement différent de ce qu'elle pouvait montrer. Elle était complètement dans la nature avec les animaux, elle a eu la chance de rencontrer un petit animal qui est un furet, et cette jeune fille je ne savais pas qu'elle était autant dans l'accrochage avec les animaux et on a pu parler sur le projet, discuter d'une ferme pédagogique, des chevaux, de faire des petites balades à cheval, c'est une jeune fille, j'ai appris aujourd'hui qui aime beaucoup les animaux, chose que l'on avait pas vu avant. J'ai trouvé ça très intéressant, très à l'écoute de ce que je lui disais parce qu'elle avait tendance à se jeter sur tous les chiens qu'elle voyait « oh le chien il est magnifique », elle lui expliquait comment on devait faire, elle demandait à la dame qui tenait le chien, est-ce que j'ai l'autorisation, est-ce que je peux toucher le chien qui peut être dangereux ou pas, tout ça dans l'observation en faisant attention aux deux autres qui étaient tranquilles. On a fait une grande ballade. L'objectif au départ était de faire le grand tour du lac. Quand j'ai vu le temps et l'heure parce qu'on est parties un peu plus tard au lieu de 13h30 on a décalé d'une demi-heure que les jeunes filles se préparent, j'ai pu analyser que finalement visuellement le lac était très très grand et que ça allait être impossible voire même trop long pour les jeunes filles qui ne sont pas du tout là-dedans donc on a fait demi-tour une fois que l'on avait fait la petite balade et ce que j'ai pu remarquer c'est que j'ai retrouvé quatre jeunes filles qui étaient vraiment à la découverte de la campagne. Elles ont montré autre chose que lorsqu'elles sont enfermées en foyer tout en respectant ce qu'il y avait autour d'elle. Ensuite nous sommes retournées jusqu'à la voiture. Toujours au retour nous avons fait attention aux animaux pour LAURE. J'ai vu que AURELIE marchait un peu plus vite, celle qui a eu ses problèmes dans la nuit et qui commençait à discuter avec une autre dame qui avait une poussette. Je me suis un peu inquiétée parce que je connais son comportement puis en fait pas du tout, une jeune fille très polie qui a discuté avec cette dame et je me suis approchée d'elle, elle m'a étonnée, elle m'a dit « je vois face à moi quelque chose de merveilleux, de parfait, une famille », une famille, il y avait un papa, la maman, une poussette, un petit garçon et un chien. Elle me dit « pour moi c'est une famille parfaite ». Et c'est qu'on se rend compte qu'elle était... elle avait vu tout simplement un couple avec deux enfants et un chien, chose qu'elle n'a pas aujourd'hui, qu'elle est en grande difficulté avec sa famille, et que sa seule demande aujourd'hui c'est de dire « je veux une famille toute simple je ne demandais pas grand-chose ». Elle m'a beaucoup touchée quand j'ai vu comment elle avait réagi par rapport à cette petite famille et à ce petit garçon parce qu'elle a une petite sœur. J'ai mis de suite en lien avec sa famille à elle parce que c'est ce qu'elle a vécu petite. Je l'imaginai très bien dans la poussette toute seule au départ et la petite sœur à la place. Je me suis dit oui je comprends ce qu'elle peut ressentir par rapport à cette difficulté. Ensuite une fois qu'on avait fait cette petite balade et bien nous sommes rentrés tranquillement. C'était 16h30 l'heure du goûter. Déjà je leur ai demandé si elles avaient passé un après-midi agréable parce que c'est important de savoir si ça leur a plu. C'est important de savoir si le prochain dimanche on peut faire une activité autre qu'une balade mais faire plutôt des activités qui vont nous rapprocher de personnes, d'animaux, faire des activités qui sont plus cadrantes.

2. J'aimerais revenir sur un temps précis de la journée : le repas. Selon vous, quelles compétences avez-vous mobilisés et pourquoi ?

La mission du foyer c'est quand même que ces jeunes filles qui arrivent chez nous, il faut qu'à un moment donné elles soient autonomes, c'est la mission et ses objectifs c'est qu'elles puissent faire du linge, préparer à manger, mettre la table, de savoir débarrasser et faire les courses, etc.. pour ensuite atteindre un appartement en collocation avec une autre jeune fille de 16 ans suivies par un éducateur mais la mission c'est les rendre au plus vite dans leur 16 ans et autonomes, indépendantes et sachant faire des choses. Ici, la dynamique de groupe que nous avons de ces jeunes filles, on est en grande difficulté au niveau des repas. Donc il faut toujours chercher des stratégies pour faire participer ces jeunes filles. C'est pour ça que lorsque j'ai senti que LAURE accrochait pour le repas parce que c'est une jeune fille qui avait faim alors j'ai compris que comme elle avait faim elle allait vouloir faire le repas, donc j'ai compris que c'était elle qu'il fallait que je prenne pour le repas. Les deux autres jeunes filles, AURELIE et ELISE je me suis que c'était elles qui vont aller acheter le pain ou les pâtes ou autre chose parce qu'elles avaient un objectif dans leur tête et moi j'avais le mien c'était de les envoyer acheter ce qu'il manquait. La quatrième que restait, CLAIRE, je savais qu'elle ne pouvait pas à ce moment-là, elle n'était pas en capacité parce qu'elle venait tout juste de se lever, elle avait du mal avec son traitement et tout ça, elle n'était pas en capacité ce nous aider. Je me suis dit cette jeune fille nous aidera après le repas, elle va nous aider à débarrasser. Je vais l'amener à un moment donné à ce qu'elle arrive en collectivité, toutes ensemble on va débarrasser, celles qui ont fait avant le repas, pendant le repas, celle qui n'a pas fait va le faire après le repas. C'est tout à fait ce qui s'est passé puisque CLAIRE, qui n'avait rien fait, a fait quelque chose. En fait j'avais réussi à amener tout le monde en leur donnant des choses à faire, à amener les jeunes filles à ce qu'elles participent pendant ce temps collectif jusqu'à la fin de l'activité. C'était un moment, je trouve qu'on le fait de moins en moins parce que les jeunes filles n'y arrivent pas. Il faut juste, dans la technique que j'ai mise en place, j'ai attrapé la première jeune fille avec laquelle je savais qu'à ce moment-là j'allais pouvoir faire à manger avec elle et après j'ai cherché les objectifs pour les autres qui s'est mis automatiquement en place. En tant que professionnelle et éducatrice femme, quand nous sommes à table dans mes temps de travail, très très souvent même si je suis seule ou en binôme, très souvent quand nous sommes deux éducatrices, nous avons des jeunes filles qui sont assez ouvertes, qui ont tendance à nous parler de leurs problèmes que ce soit gynécologique, amoureux, leur premier rapport, leurs tatouages, leurs piercing ... Collectivement elles sont capables de le faire, c'est quelque chose qu'elles peuvent amener quand ça reste un sujet qui ne les touche pas personnellement, c'est-à-dire on parle du tatouage, on parle d'un piercing, c'est un sujet que l'on peut parler en collectivité. Maintenant une jeune fille à table ne va pas parler des rapports intimes qu'elle a eu avec son chéri en collectivité mais elles vont en parler, ça nous est arrivé dans la semaine, « pourquoi un préservatif a du lubrifiant dessus, à quoi ça sert ? ». On va avoir plus des sujets comme ça en collectivité à table et après quand c'est le sujet individuel qui touche la jeune fille c'est très souvent des temps formels ou informels, dans leur chambre ou dans le bureau, mais on va le faire à part. Donc c'est vrai qu'elles vont nous parler de leur piercing parce que ce sont des jeunes filles qui font des piercings comme ça sans autorisation, sans rien du tout. Nous on est là pour la prévention, « attention, un piercing ça s'infecte, etc... ». On a un petit peu le rôle maternant, maternel, qu'elles n'ont pas aujourd'hui. Du coup elles vont nous demander des conseils et en même temps elles se disent, ce sont des femmes comme nous et elles vont nous conseiller. C'est toujours des sujets collectifs qui les intéressent puis aussi des questionnements comme sur la fête de Noël par exemple où c'est la première année où l'on travaille avec la Villa des jeunes filles et la Villa des jeunes garçons parce qu'aujourd'hui on essaie d'harmoniser les pratiques autant chez les filles que chez les garçons c'est-à-dire qu'une fille notre mission c'est de savoir partager un moment à table, à débarrasser ensemble, les jeunes garçons sont dans la même chose que nous, ils ont des appartements, on discute avec ça des filles parce qu'elles discutent entre elles, elles connaissent les garçons et on parle aussi des pratiques quand elles nous disent « mais, les garçons ils ont le téléphone jusqu'à minuit ! et nous les filles pourquoi on ne l'a que jusqu'à 22h ? ». Voilà ce sont des sujets comme ça que l'on va avoir à table souvent et automatiquement on leur explique le pourquoi et le comment et on argumente que si à un moment donné la Villa des garçons a peut-être une mission qui est différente de la nôtre, à certaines choses mais que nous sommes en train d'harmoniser nos pratiques autant chez les filles que chez les garçons.

Annexe n.21 – Protocole de recherche n.5 – Entretien post-activité éducative en centre d'accueil de jour italien

Educatore n.1 (EP1 CAJ IT)

23 settembre 2014, 17h

| Profilo | Sesso | Età | Funzione | Anzianità nel mestiere | Anzianità nella struttura |
|------------|-------|-----|-----------|------------------------|---------------------------|
| EP1 CAJ IT | M | 42 | Educatore | 20 | 10 |

1. Raccontate e spiegate in dettaglio quello che avete fatto durante questa giornata di lavoro.

Sono entrato alle 9 e dopo qualche minuto è arrivato il pulmino con la maggioranza dei ragazzi, altri ragazzi/utenti in effetti erano già presenti all'interno del servizio perché, come hai potuto vedere, ci sono due tipi di trasposto: uno un po' più lungo che arriva dopo, uno più piccolo che arriva qualche minuto prima di quello grande che fa un giro più breve. Quindi la giornata è cadenzata da una struttura che è quella dell'accoglienza al mattino e all'interno dell'accoglienza c'è l'accompagnamento dei ragazzi/utenti ai loro armadietti, alle varie questioni che possono essere sorte durante il trasporto e alle varie esigenze, sia per quanto riguarda l'igiene che per quanto riguarda il bagno, sia per quanto riguarda l'alimentazione per chi deve ancora fare colazione perché andando a prenderli presto non tutti fanno colazione al mattino. Quindi quando arrivano io aiuto a somministrare la colazione, quindi la preparazione e la somministrazione delle varie bevande del mattino: del thé del caffè, i biscotti; poi stamattina sono stato particolarmente dietro agli utenti che normalmente richiedono più attenzione, alcuni utenti che sono DARIO, FILIPPO e altri cercano di attirare l'attenzione ponendo domande continue a cui bisogna rispondere e così ho anche fatto questa mattina. Sono spesso domande che non hanno una funzione di vero passaggio d'informazione, ma servono comunque a dare delle conferme e a placare delle ansie che l'utente già immagazzina al mattino quando scende da casa, quando sale sul pulmino e che magari è frutto di ansie che sono figlie di relazioni anche un po' difficili tra utenti. Fatto questo che occupa, sembra una cosa piccola, ma in realtà la gran parte dell'accoglienza, che è molto veloce nella somministrazione e nell'accompagnamento al bagno e agli armadietti, fatto questo si inizia a preparare la giornata. Questa fase di accoglienza è finita circa verso le 9,40 secondo me, poi non è che guardo sempre l'orologio ma è la mia percezione poi magari può essere durata di meno o di più. Prima delle 10 c'è un momento un po' concitato, ma che noi viviamo gioco-forza in questo periodo di transizione, che è l'organizzazione della giornata.

L'organizzazione della giornata durante la gran parte dell'anno è cadenzata da delle attività che noi programiamo nel mese di ottobre e che a fine settembre, ovviamente, non possiamo sapere come verranno fatte queste attività, quali attività e chi vi parteciperà, perché appunto sono tutte decisioni che dobbiamo prendere collegialmente attraverso una riunione che faremo tra un paio di settimane e che produrrà la chiusura del servizio per poi poter far queste riunioni e metterci tutti insieme d'accordo. Oltretutto ogni giorno è diverso da un altro perché questo è un servizio molto flessibile, dove le persone possono esserci, possono non esserci, intendo l'utenza e alcuni utenti non sempre hanno un comportamento tranquillo e quindi la giornata deve un po' aderire alle esigenze di queste persone che potrebbero avere delle difficoltà, anche delle difficoltà all'interno del gruppo, quindi bisogna proprio vedere day by day tutte le cose da fare a seconda di come è la situazione. Oggi, in questa fase, a seconda di quello che mi hanno detto i colleghi e a seconda di quello che ho visto io, ho detto ad alcuni colleghi di fare un gruppo e di uscire, ad un altro gruppo di colleghi ho detto di preparare la palestra per poterla utilizzare con alcuni ragazzi e poi giocare a calcio, quindi fare dell'attività motoria; io stesso insieme ad una sostituzione ho allestito l'atelier di pittura e poi ho seguito in particolar modo un utente, DARIO, che è un utente che ha bisogno di un'attenzione particolare e ho provato a farlo partecipare al laboratorio di pittura senza riuscirci perché non ne aveva voglia, però ho insistito un po' ma non era il caso e non era giornata quindi ho desistito e ho chiesto ad una mia collega se poteva occuparsi di più della parte igienico-sanitaria di questa persona e quindi ha fatto la doccia e poi dopo è rientrato dal bagno nel salone principale e lì è stato insieme a un mio collega e ha ascoltato la musica e ho fatto in modo, insieme ai miei colleghi, di mantenere la serenità su quel tipo di

situazione lì. Mentre invece gli altri utenti si sono suddivisi in due o tre gruppetti e ho detto ai miei colleghi, in accordo con loro, quali potessero essere i gruppetti giusti per poter andare avanti nella mattinata. Finita questa operazione abbiamo fatto il laboratorio di pittura con questa mia collega e siamo andati avanti fino alle 12 e poi ho invitato gli utenti a pulire e a mettere a posto tutti gli strumenti per fare pittura, quindi pennelli, vasetti, fogli da asciugare e via dicendo. Mi sono accordato, insieme ai miei colleghi chi doveva occuparsi del trasporto di un'altra utente che frequenta con un part-time verticale, quindi viene tutti i giorni ma alle 12,30 deve tornare a casa e per il trasporto di questa persona è necessario che partano due persone, una che guida e l'altra che fa da accompagnatore, quindi ci siamo accordati per chi doveva fare questo trasporto e non ero io e quindi una volta compreso chi doveva fare questa funzione qua, sono andato a mangiare. Il pranzo all'interno del nostro CAAD non è un momento in cui uno può staccarsi, rilassarsi e mangiare, è un momento di lavoro, un momento importante in cui bisogna soprattutto fare in modo che l'utente che quel giorno è preposto per servire gli altri utenti sia in grado di fare questa funzione e quindi bisogna aiutarlo nel servire la dieta, il pane, il piatto, la portata, l'acqua e tutte le cose che sono necessarie per fare il pranzo e bisogna anche dare un'occhiata in maniera importante a un utente, che è stato diagnosticato da poco come disfalgico, questa è una valutazione che dobbiamo fare di volta in volta perché non abbiamo mai notato nulla rispetto a particolari problematiche, però dopo una visita medica ci hanno detto che bisogna fare molta attenzione, quindi lui si siede vicino a noi e noi mentre mangiamo guardiamo che mangi senza problemi; c'è un altro utente molto particolare, che è quello di cui parlavamo prima, DARIO, che deve mangiare insieme a un altro operatore e mi sono sincerato che ci fosse un altro operatore che mangiasse con lui e così è accaduto, anche se con un po' di nervosismo è riuscito a pranzare e a non creare troppa confusione, quindi si è svolto il pranzo abbastanza bene. Una volta arrivati i colleghi che avevano finito il trasporto dell'utente che fa il part-time verticale, io sono andato nel salone perché avevo finito di mangiare e ho sorvegliato nel momento post-pranzo le persone che avevano finito il primo turno, perché essendo un CAAD non sufficientemente grande per il numero di persone che ospita, c'è la necessità che i turni della mensa siano due, quindi finito si va insieme agli altri utenti a sorvegliare nell'altro salone, quindi ho sorvegliato le persone nell'altro salone fino circa alle 14h, anche 14h10 perché comunque i tempi sono abbastanza lunghi prima che finiscano tutti quanti di mangiare.

Alle 14h10, insieme ad ALEX siamo andati in cucina, e abbiamo preparato il caffè d'orzo perché Alex è la persona che il Martedì prepara il caffè d'orzo ai suoi compagni e c'è sempre una persona che fa il caffè ai suoi compagni, in questo caso oggi era Alex e l'ho aiutato a fare il caffè d'orzo e a servirlo ai suoi compagni; dopo di che nel pomeriggio non abbiamo svolto alcuna attività in particolare perché era il compleanno di FABIO, che è un altro utente che frequenta il CAAD e che aveva portato dei dolcini e delle bevande per poter festeggiare insieme a lui, quindi il pomeriggio fino alle 15h30 è andato avanti in questo modo. Un gruppo, dopo aver festeggiato, è uscito a fare una commissione e poi ha accompagnato tutti i ragazzi a casa, l'altro gruppo si è suddiviso ulteriormente in due: una parte di questo gruppo è venuta con me nella saletta del computer che abbiamo adiacente alla struttura principale e lì abbiamo fatto un po' di esercizi didattici attraverso il computer e attraverso la lettura di alcune parole e di alcune frasi. Arrivati alle 16h ho riportato il mio piccolo gruppo nel salone principale per poter fare in modo che tutte le persone recuperassero il vestiario dentro l'armadio e per dare le ultime informazioni alla persona che doveva fare l'accompagnamento e alle 16h20 è arrivato il pulmino e ho aiutato i ragazzi a salire sul pulmino e alle 16h30 il pulmino è partito e la giornata è terminata.

2. Mi piacerebbe ritornare su un tempo preciso della giornata : il pranzo. Secondo lei, quali competenze specifiche ha mobilitato e perché ?

Il pranzo è sicuramente un momento importante, comunque nel nostro lavoro la relazione, chiaramente, la fa da padrone. Quindi qual è il momento in cui la relazione coinvolge un po' tutti? è il momento del pranzo, senza andare troppo lontano e far troppa teoria, anche in famiglia o in qualsiasi tipo di contesto conviviale il pranzo è il luogo dove si si mangia, ma si parla, si sta assieme, si vive, si raccontano le cose e quindi bisogna avere due tipi di attenzione : un'attenzione al contesto generale affinché la "nutrizione", perché comunque molto importante ed è una richiesta che le famiglie ci fanno, sia

adeguata quindi che le persone mangino in maniera corretta e non è una cosa così scontata, non è una cosa così scontata nemmeno per le persone normodotate, e ancora più importante nelle persone che hanno difficoltà, perché ci sono delle persone che mangiano veloce, che non deglutiscono bene, che non hanno i denti, che possono avere diversi tipi di problematiche, sia fisiche-sanitarie che psicologiche e che quindi possono anche nutrirsi in maniera non corretta. E' importante perchè dobbiamo fare attenzione dato che il pranzo al CAAD si svolge per ben 5 volte alla settimana e quindi se una persona non si nutre adeguatamente diciamo che sono 5 pasti importanti alla settimana, se qualcuno poi non fa colazione e l'unica colazione la fa anche al CAAD diventa la colazione e il pranzo; il momento in cui si somministra il cibo è un momento veramente importante e bisogna fare attenzione che tutte le persone mangino, mangino le cose giuste, mangino con la velocità giusta. La scelta del tavolo a parte è una scelta che ha una storia. Intanto lo spazio all'inizio non era così esiguo : avevamo uno spazio più grande, poi è stata fatta una ristrutturazione ed è stata fatta una scelta diversa e abbiamo preferito spazi più grandi per le attività e la socializzazione e una mensa più piccola, anche per motivi non prettamente educativi ma proprio logistici, di cucina e di varie normative da rispettare. Noi abbiamo scelto il tavolo a parte perché all'inizio non era così, noi ci sedevamo insieme ai ragazzi e facevamo pranzo insieme ai ragazzi. Cosa accadeva? Accadeva una cosa che accade ora anche durante il giorno, cioè molti utenti tra di loro non si parlano, molti utenti tendevano ad essere unidirezionali nella relazione, quindi cercare l'operatore, chiedere conferme continue all'operatore e non stringere relazioni tra di loro, l'operatore come punto di riferimento, non come relazione, ma come elemento che va a dare conferme, a placare le ansie e quindi abbiamo invece notato che gli educatori in un tavolo, che sorvegliano tutti da lì, danno la possibilità agli utenti di parlare tra di loro, di parlare maggiormente tra di loro, non tutti gli utenti sono così unidirezionali, alcuni riescono a fare gruppo, ma molti altri riescono a relazionarsi solo con gli operatori e allora abbiamo pensato che invece, soprattutto per quegli utenti lì che sono utenti anche abbastanza problematici, fosse importante fargli comprendere che comunque nonostante l'eterogeneità e le diversità di competenze fanno parte di un gruppo che il gruppo degli utenti che frequentano e che noi siamo gli operatori. Comunque facciamo parte di uno stesso gruppo, però c'è una differenza e quindi serve per evitare la confusione; alcuni dei nostri utenti non erano sicuri, sembra strano, se loro erano lì come operatori o come un qualcosa di diverso, invece è necessario che sia chiaro che tutti i ragazzi fanno parte di una struttura che accoglie loro come utenza, che ha delle difficoltà e quindi loro devono relazionarsi tra di loro e questo è il primo motivo.

Su DARIO mi rendo conto che è uno sforzo molto importante che chiediamo al resto del gruppo, me ne rendo conto, per DARIO ha bisogno di un posto vicino a casa per molti motivi perchè probabilmente non frequenterebbe nessun centro se non fosse così e noi abbiamo provato in tutti questi anni a integrare, per quanto è possibile nonostante la patologia di DARIO molto diversa, molto complicata; abbiamo notato in questi anni una spinta sempre maggiore di DARIO nell'essere dentro al gruppo, con tutti i suoi problemi e una tolleranza sempre maggiore del gruppo nei confronti di DARIO; alle volte questa tolleranza non c'è, io lo capisco, però noi insistiamo molto affinché vedono DARIO come una persona che ha difficoltà che però fa parte del gruppo e bisogna accettarlo anche se magari toglie un pochino di libertà, di spazi soprattutto per quanto riguarda i rumori e anche sopportare quel dispettuccio, perché comunque non è che Dario crei i problemi più grossi, come aggressioni fisiche o cose di questo tipo non ci sono, non glielie chiediamo, chiediamo un po' di pazienza su alcuni comportamenti. Considerando che DARIO è inserito in questo gruppo, in questo contesto da 10 anni, considerando la sua patologia devo dire che è un esperimento che ha funzionato. Molti altri utenti con quella patologia lì non sarebbero assolutamente in grado di stare in un posto piccolo e rumoroso come questo.

Educateur n.2 (EP2 CAJ IT)**25 septembre 2014, 15h40**

| Profilo | Sesso | Età | Funzione | Anzianità nel mestiere | Anzianità nella struttura |
|-------------------|--------------|------------|------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| EP2 CAJ IT | F | 43 | Educatore | 20 | 10 |

1. Raccontate e spiegate in dettaglio quello che avete fatto durante questa giornata di lavoro.

Questa giornata è iniziata stamattina alle ore 10h, sono arrivata e avevo già in programma questa uscita con i ragazzi delle « utili esperienze », praticamente si svolge il Lunedì e il Giovedì e inizialmente con la partenza alle 11h e ci rechiamo alla scuola e lì prepariamo i lettini per i bambini della scuola materna e questo avviene normalmente.

Oggi era una giornata, combinazione, molto particolare perché praticamente è da un po' di tempo che si combinava questa pizzata con l'economista della scuola, quindi è stata una giornata che anche con i ragazzi è stata preparata un bel po', tant'è che ieri abbiamo prenotato il ristorante, insomma c'è stata una preparazione anche di giorni, quindi una giornata un po' particolare rispetto ai soliti Giovedì. Prima di andare alla scuola materna abbiamo praticamente anticipato una cosa che avremmo fatto nel pomeriggio, cioè sapendo visto che sono anni che domani è il compleanno di una ragazza qui del centro c'eravamo messi d'accordo con i ragazzi, che loro abitualmente fanno il laboratorio di cucina con Antonia, di preparare questa torta per NUNZIA per domani, quindi siamo andati a far la spesa. L'uscita mirata un po' al territorio, cioè ormai i ragazzi hanno la padronanza delle strade qui, sanno gli incroci e sanno fare attenzione; combinazione stamattina c'era anche un ragazzo della comunità, quindi insomma la conoscenza è superficiale con DANIELEE perché si vede raramente. Anche dimostrare ai ragazzi stessi che acquisiscono nel tempo autonomia rispetto alle strade, ai semafori, cioè renderli il più autonomi possibile, quindi ci siamo recati lì al supermercato e giustamente "Che cosa comprare?", lì c'erano i ragazzi che abitualmente fanno cucina, quindi "Cosa comprare per fare questa torta nel pomeriggio?" e bene o male quelli che fanno il laboratorio hanno saputo rispondere, quindi poi abbiamo pagato e in genere si cerca di coinvolgere i ragazzi perché abitualmente comprano qualcosa, ma combinazione stamattina non hanno comprato nulla al supermercato di loro; se poi hai potuto notare al supermercato quando ANNA ha comprato qualcosa di suo ha pagato lei e ha proprio preso in mano i soldi, quindi si cerca anche in un certo modo di renderli adulti poi soprattutto ANNA, che ha sempre questo atteggiamento un po' bambinesco, con il farla pagare, farla sentire adulta, anche solo farla entrare in comunicazione con persone che non la conoscono e quindi possono chiamarla eventualmente "signora" ed è lì che capisci il suo grado di accettazione, perché a volte succede che la chiamino "signora".

Siamo rientrati al centro e poi c'è stata la partenza con la navetta verso la scuola materna, ed è stata una bella esperienza prima del compito da svolgere presso la scuola, anche se si è introdotto una nuova maestra, cioè la direttrice della scuola materna, che forse non c'entrava proprio niente, infatti subito quando ho sentito che sarebbe arrivata anche lei non l'ho presa tanto bene subito perché pensavo che rompesse un po' delle dinamiche, oppure instaurasse delle dinamiche...però è andata bene diciamo. Lì alla pizzeria ha funzionato bene perché comunque i ragazzi erano a loro agio, si è creato un bel clima, c'è stata una conversazione aperta, in certi sensi se uno faceva attenzione si entrava nel personale del ragazzo, e molto spesso la maestra e la dirigente facevano delle domande molto personale, tipo «Hai la fidanzata?»....

Nel pomeriggio, ci siamo recati in cucina, con tutte le cose negative del fatto che io non svolgo questa attività abitualmente, quindi come hai potuto notare magari chiedevo ai ragazzi che fanno il laboratorio «Dov'è l'arnese tale?», perché proprio molto spesso io non metto piede in quella stanza; anche nel coinvolgimento della preparazione della torta abbiamo cercato di coinvolgere tutti i ragazzi presenti, un po' renderli adulti e responsabili e poi sentirsi gratificati nel preparare una cosa per il compagno, anche in questo senso di creazione del gruppo, di dinamiche di gruppo.

Facciamo molta attenzione a questo aspetto, anche comunque visto il momento della festa, una condivisione del momento del compleanno. Con ANDREA e GIOVANNA e FABIO che dorme sempre. Il tentativo di coinvolgerlo c'è sempre perché hai visto che tende ad addormentarsi sui divani e sembra quasi che si annoi, in realtà a volte stimolarlo, "costringerlo" a fare delle attività potrebbe innescare, lo abbiamo sperimentato, a forzarlo nel fare qualcosa poi porta del negativo, nel senso poi che si innervosisce e a fine attività butta le cose, cioè abbiamo visto che insistere troppo ha il suo effetto negativo, però cerchiamo sempre di coinvolgerlo, apparte che lui non è del gruppo di cucina in genere. Ogni momento della giornata è importante: non per essere retorici e banali, ma ogni momento è importante; perché c'è anche il lavaggio dei denti con ELISA, nel senso che anche quello è un momento importante in quanto ha problemi di dentatura, cioè quando arriva a casa la mamma controlla rigorosamente che i denti siano stati lavati in maniera adeguata ed è sicura una telefonata il giorno dopo se trova del cibo, per cui quello è un momento importante che va curato, perché comunque anche il lavaggio dei denti non è che lo fai meccanicamente e lo fai per tutti i ragazzi nello stesso modo, con ELISA hai un riguardo perché comunque ha un problema, quindi fai più attenzione e anche qui secondo me è un momento particolare soprattutto perché il ragazzo vedi proprio che si fida, cioè vai proprio ad infilare il dito e cercare di pulire, lei si fida di te e non penso proprio che lo prenda con leggerezza, è una cosa che prendi un po' con serenità.

2. Mi piacerebbe ritornare su un tempo preciso della giornata : il pranzo. Secondo lei, quali competenze specifiche ha mobilitato e perché ?

Sicuramente questo momento di questa pizza in esterno di oggi è stata una cosa voluta e richiesta dai ragazzi, quindi si è accolta una richiesta nata da loro e quindi già quello, il fatto che gli ideatori di questa pizza fosse loro già è positivo; l'abbiamo organizzata perché in qualche maniera bisogna sdebitarsi con il loro lavoro, nel senso che hanno proprio chiesto uno stipendio e quindi in qualche modo si è trovato un compromesso e ci siamo ripromessi che l'eventuale paghetta ci sarà poi per dicembre, con una nuova uscita.

E' stato un momento organizzato, come ti dicevo prima io non mi aspettavo la presenza di quell'altra maestra, mi ha preoccupato un po' perché i ragazzi sono difficili da gestire rispetto alle figure femminili, sono un po' così, devi fare attenzione perché esagerano sempre, quindi devi anche un pochino cercare di tenerli però nello stesso tempo non p che puoi sempre proporre di fare la dura, però direi che è andata bene, è stata un'uscita molto rilassante, in cui i ragazzi si sono esposti e sono stati molto educati, perché in genere ti posso garantire che fanno ruttii piuttosto che rumori vari, mentre oggi sono stati molto educati e io mi ero raccomandata con loro e infatti gli ho fatto i complimenti perché sono stati veramente adeguati al pranzo. Penso che naturalmente anche quando l'altra maestra, non conoscendo i ragazzi, ha fatto domande anche sul personale, magari rispetto le famiglie e i ragazzi hanno risposto. Alcune domande sono state imbarazzanti : quando si parlava della vita amorosa, le ho viste un po' invadenti. Ai nostri ragazzi molto spesso chiedono « Hai la fidanzata ? », si fanno domande come se lo trattasi come un bambino, perdono un pochino dell'essere adulto, perché tu non ti permetteresti mai di chiedere ad un ragazzo di 30/38 anni « Hai la fidanzata? », poi sono state delicate però entrare nel merito di alcuni argomenti si è un po' invadenti.

E' proprio una considerazione mia, che molto spesso appunto li trattiamo in modo errato, poi loro sono ben felici di raccontare tutta la loro collezione di donne, però molto spesso si va per stereotipi, cioè loro danno corda, sono espansivi e tutto e tu rincari la dose. Forse è stato un disagio, ma non un disagio, un disagio è eccessivo, un appunto; anche quando la maestra ha detto «Ci vediamo poi una sera in discoteca», cioè non c'era nulla di che, di ambivalente però come se li conoscessi da una vita, quella confidenza che va oltre in quel senso lì, poi per il resto sono soddisfatta di questa uscita, cioè nel senso che è riuscita bene. Sono contenta perché ho visto i ragazzi proprio contenti, a prescindere dal lavoro, proprio contenti.

Lavoreremo e lavorerò affinché questi ragazzi si ridimensionino un pochino perché come hai potuto notare sono arrivati lì alla scuola, baci e abbracci, come se fossero amici, è proprio un limite loro, da una parte è anche una cosa bella nel senso che loro si sentono bene ovunque, difficilmente si sentono a disagio, non hanno barriere, cioè magari tu in un posto nuovo di senti un po' così e loro non hanno di questi problemi, però nello stesso tempo sforzi, anche nelle domande e ho notato questo e mi sono soffermata su questa cosa qui delle domande troppo personali. A una maestra non ho la possibilità di dirglielo, all'altra se dovessimo fare una conversazione io e lei rispetto a questo pranzo, magari sì, «Come pensi che sia andata?», magari sì; oppure chiedere a lei come pensa che sia andata e magari poi ti agganci. Non è una roba fondamentale, nel senso che non cambia, anzi forse a ANTONIO e a TOMMASO ha fatto piacere parlare delle loro fidanzate. Lo stare in una situazione di gruppo con persone con cui devi cercare anche un po' di trattenere, cioè far ella figura, infatti io mi sono raccomandata con loro prima, in quel senso lì poi per il resto, addirittura abbiamo chiesto «Vuoi che te la taglio?», quindi anche rispetto a quella cosa dell'autonomia nel mangiare la pizza, poi come persone si sono scelti la loro pizza; penserei soprattutto che ho apportato le mie competenze nel cercare che questi due ragazzi, ANTONIO e TOMMASO, si comportassero adeguatamente, anche rispetto alla pizzeria, perché a volte degenera il loro comportamento, poi anche dal punto di vista dell'autonomia si sono alzati e sono andati in bagno, sembrava quasi che fosse un posto a loro familiare; se uno non facesse caso alla loro patologia tutto sommato si sono comportati bene, non ho visto comportamenti strani, anzi proprio adeguati. Sicuramente nel momento privilegiato tu sei più rilassato, hai la possibilità di notare tutto, anche solo questa cosa qui che ti ho detto rispetto alla confidenza, all'entrare in merito; molto spesso quando mangiamo qua tutti insieme hai potuto notare che c'è una baraonda, tu ti devi alzare 300 volte per dare il pane, piuttosto che non so che e poi mangiamo separati, nel senso che per scelta abbiamo definito questi tavoli per i ragazzi e noi dobbiamo metterci vicino a DANIELE perché appunto gli hanno diagnosticato la disfagia, quindi non sei con loro a tavola, molto spesso non mangi al tavolo con loro.

E' solo da qualche anno, cioè qualche anno...adesso è tanto che mangiamo separati, però inizialmente, soprattutto con i ragazzi più gravi spesso li dovevi anche imboccare, rispetto a questa cosa qui la vedo anche positiva nel senso che loro a volte chiedono di noi, di mangiare con noi, lo chiedevano un tempo, adesso un po' di meno, per la vedo anche come cosa positiva perché hanno creato gruppo tra di loro bene o male, vedi che si siedono più o meno allo stesso posto con gli stessi compagni allo stesso turno, perché tra di loro si creano delle dinamiche, si scelgono. Nel tempo abbiamo fatto tante prove, cioè è successo che all'inizio accadesse questo: noi seduti al tavolo poi però come dicevamo prima non abbiamo neanche un momento di stacco noi e quindi il momento del pranzo a volte, facendo attenzione, diventa anche un momento in cui ci riportiamo delle cose successe durante la giornata oppure che dobbiamo fare nel pomeriggio, quindi diventa anche uno scambio nostro che non puoi fare da un tavolo all'altro. Un momento per rilassarci un attimino, anche se li controlli perché alcuni di loro hanno problemi nel mangiare, comunque sei partecipe nel tagliare la frutta, o nel dare il pane. Io vedo che l'evento del pranzo, così in pizzeria piuttosto che al ristorante, ogni tanto dando delle scadenze, tipo delle occasioni, che ne so c'è stata l'occasione della festa degli innamorati per cui le coppie sono andate al ristorante, cioè dare anche una motivazione, aspettare, cioè l'attesa di quel pranzo anche perché loro proprio richiedono da inizio Febbraio «Facciamo poi quel pranzo con gli innamorati?», cioè motivarlo, anche perché poi perde la sua essenza secondo me. Io continuerei nel fare dei pranzi così motivanti. Penso che, magari se c'è una motivazione alla base, se mi dò uno scopo, una motivazione per cui lo devo fare sì, al momento, per esempio con TOMMASO, no non ne vedo questa necessità anche perché c'è la mensa. No con il singolo, sempre con i gruppi, in gita con il pranzo al sacco, però effettivamente il momento del pranzo è un momento in cui ci sono gli scambi, poi soprattutto con una persona da sola puoi entrare di più in confidenza, però no, non li facciamo.

Annexe n.22 – Protocole de recherche n.5 – Entretien post-activité éducative en foyer d'accueil italien

Educateur n.1 (EP1 FA IT)

26 septembre 2014, 21h30

| Profilo | Sesso | Età | Funzione | Anzianità nel mestiere | Anzianità nella struttura |
|-----------|-------|-----|-----------|------------------------|---------------------------|
| EP1 FA IT | F | 33 | Educatore | 4,5 | 4,5 |

1. Raccontate e spiegate in dettaglio quello che avete fatto durante questa giornata di lavoro.

Ho iniziato stamattina con un turno alle 10h, quindi dando il cambio al collega che aveva fatto il turno di notte e la prima cosa che ho fatto è stato chiedere al collega come fosse trascorsa la notte; avendo trascorso qui la serata di ieri, per la festa di una ragazzina non c'era molto da raccontarsi, diversamente invece ci sarebbero più elementi. Scambiate due chiacchiere con il collega, ho dato un'occhiata al diario, anche perché leggendo le cose scritte può tornare qualcosa in mente rispetto a quello che c'era da fare, anche perché indicativamente la mattina, essendoci meno ragazzi in struttura, può essere un momento che destiniamo di più a telefonate alle scuole o per le prenotazioni di visite mediche, non è il caso di oggi però a volte capita.

In effetti ci sono state varie telefonate, nello specifico c'è stata una telefonata per capire i dettagli di un appuntamento di Lunedì mattina a scuola con un ragazzino, che vorremmo inserire all'interno di questo corso di formazione professionale e in effetti ho fatto bene a chiamare perché ci hanno confermato la presenza del minore; così come telefonate con il Servizio Ufficio Minori Stranieri, perché nello specifico un nostro ex-ospite è fuggito l'altro giorno e si sarebbe recato stamane per recuperare il suo telefono cellulare e c'è stato comunicato che il ragazzo tornerà in Egitto perché non vorrà essere ricollocato in nessun'altra struttura, quindi indicativamente la mattina l'ho utilizzata un po' per le telefonate, ma anche a chiacchierare e dedicare del tempo ai ragazzi che non sono andati a scuola, nello specifico tre ragazzi stranieri e la ragazza Stefania, che si presta molto a chiacchierare, quindi abbiamo passato un po' di tempo a parlare e abbiamo scherzato un po' sull'episodio di ieri sera, in modo carino, in previsione poi del suo trasferimento ed è un modo per ricordare delle cose di questo posto che possano un giorno lasciare il sorriso. C'è sempre un po' da stimolare i ragazzi nell'attività mattutina, perché starebbero tutto il tempo buttati davanti alla tv, anche se una riflettevamo con la collega che per i ragazzi stranieri stare davanti alla tv è una modalità di apprendimento della lingua italiana, quindi in realtà con loro siamo un po' meno fiscali.

Stamattina sono stata più fiscale con DANIELE perché lui conosce meglio la lingua italiana, è questo è stato assolutamente bravo, e quindi mi piaceva di più immaginarlo nella lettura di un libro o a ripassarsi degli esercizi anziché poltrire davanti alla tv, poi il fatto stesso di stare troppo spesso seduti dopo un po', secondo me personalmente, non va proprio bene. Ho chiacchierato con la nostra OSS, sugli aggiornamenti, perché comunque l'OSS a tutti gli effetti fa parte di questa équipe educativa, quindi ci sono scambi e confronti ed è sempre prezioso confrontarsi con lei, rispetto sia ad elementi più della casa sia rispetto ai ragazzi.

Poi ci siamo concentrati sulla preparazione del pasto, in realtà se ne occupata l'OSS, ma anche lì c'è stato uno scambio tra di noi perché lei mi ha chiesto se era il caso di mangiare gli avanzi della sera precedente e siamo giunte all'idea che potesse andar bene per i ragazzi mangiare quello avanzato ieri, quindi sicuramente la compresenza è un'occasione davvero buona di condividere con un collega, che su alcune cose, anche le più banali, ci possono essere dei dubbi, ma un confronto ti dà sempre l'occasione di chiarirti. Poi dopo il pranzo, abbiamo pranzato abbastanza tardi oggi, un po' perché aspettiamo che i ragazzi tornino da scuola e ci piace pranzare quando ci sono più ragazzi, quindi per noi il momento del pasto è un momento di condivisione con loro e chiacchieriamo su come è andata la scuola e per quanto è a cena il momento in cui ci sono tutti, è

bello anche a pranzo averli il più possibile intorno a noi. Nel frattempo due ragazzi erano andati a pregare in moschea, cosa che abbiamo approvato per loro perché in queste settimane si sono sempre comportati bene e crediamo che sia importante permettere ad ogni ragazzo presente qui di poter professare la propria fede religiosa, poi abbiamo anche dei colleghi stranieri quindi sarebbe un controsenso. E poi da lì in poi il pomeriggio è abbastanza un'accelerazione rispetto alla mattina, perché è arrivata la collega del sostegno individuale con GLORIA, che si occupa di lei, quindi abbiamo guardato un paio di appuntamenti, perché in mattinata aveva chiamato la prof.ssa per fissare un appuntamento con noi e quindi anche con lei c'era da condividere quale momento secondo noi era migliore per andare dalla prof.ssa, poi aspettavamo la zia di GLORIA che arrivasse, doveva arrivare la mia collega e si sono susseguite tutte le cose insieme; acquistare gli ultimi materiali scolastici, cercando anche di coinvolgere i ragazzi, «Cosa ti serve ? Cosa non ti serve ? Ti serve adesso o più avanti?» e poi appunto è stato fondamentale l'aiuto di una volontaria perché ha accompagnato ROSA, per quanto lei desiderasse andarci da sola, ma crediamo che sia ancora importante essere accompagnata, perché per quanto cerchino i loro spazi di autonomia i ragazzi desiderano tantissimo essere sostenuti e avere un adulto affianco che li aiuti e che li accompagni anche nella scelta dell'album da disegno. Poi ci siamo, nella seconda parte del pomeriggio, nello specifico, mi sono dedicata al controllo la situazione delle stanze perché il Venerdì, come il Martedì, sono i giorni in cui i ragazzi puliscono le proprie stanze, così come ogni giorno ognuno di loro deve pulire il bagno: ho seguito AMIR, nello specifico, nella pulizia del bagno perché tendono a farlo in maniera approssimativa e perché è importante che vivano in un ambiente pulito, perché è importante che imparino a fare cose manuali e perché la comunità è un luogo in cui si insegna anche quello e quindi si insegna ad un ragazzo di prendersi cura dell'ambiente in cui vive, così come abbiamo un po' stimolato Rosa, sgridandola, che si prendesse cura della sua stanza visto che è sempre un po' disordinata. Poi c'è stato un confronto la mia collega rispetto alla preparazione della cena, ci siamo confrontate rispetto a che cosa cucinare, quindi di nuovo c'è stato un confronto anche se a volte sembra solo «Prepara quello che c'è» e poi abbiamo cenato tutti insieme e stasera è stata una cena particolarmente caotica : secondo noi, ce lo dicevamo poco fa, la tua presenza sicuramente stimola perché sei una novità, perché sei un uomo e perché c'è voglia di farsi notare e questo avviene anche quando arriva un ragazzo nuovo, quindi li abbiamo lasciati esprimere nella loro fantasia verbale.

2. Mi piacerebbe ritornare su un tempo preciso della giornata : il pranzo. Secondo lei, quali competenze specifiche ha mobilitato e perché ?

Ti introduco la risposta dicendoti che quando ho iniziato a fare questo lavoro tanti anni fa ricordo che il momento del pasto era stato quello che mi aveva colpito maggiormente, proprio perché, forse, è il momento in cui hai tutti i ragazzi seduti ed è bello e piacevole creare una situazione in cui parlino, si ascoltino, si riesca a creare un dialogo comune, cosa che mi aveva colpito perché nella maggior parte delle famiglie c'è una televisione accesa, cosa che qui non accade. Rispetto al pranzo, sicuramente metto le mani avanti, ero molto più riposata, quindi avevo più energie, e forse eravamo tutti sull'onda dell'energia della sera precedente, in cui ci siamo divertiti moltissimo e quindi c'era, anche solo il fatto stesso di mangiare la pietanza che abbiamo mangiato ieri sera ha ancora lasciato dei riflessi di energia che c'era la sera precedente e poi i ragazzi erano di meno, perché a pranzo AMIR e MOHAMED sono arrivati dopo, era una situazione in cui era meno gruppone e poi arrivano da scuola e comunque sono un pelino più stanchini dall'attività della mattina. Stasera erano tutti, c'era già stato tra GLORIA e ALBERTO una discussione, c'erano già state delle situazioni precedenti in cui il fatto che LUYNA mangiasse con le mani ha creato nei due ragazzi egiziani degli atteggiamenti poco educati, quindi ho dovuto anticipare questa cosa e sicuramente quello ha un po' innervosito la partenza della cena. A pranzo c'era l'OSS, che ha un ruolo per i ragazzi molto materno. Sicuramente il fatto di dover introdurre tutta la questione del cibo, di non ridere, di spostarli ha creato un po' di agitazione, poi tu ti sei reintrodotta, quindi avevano domande che sussurravano e poi non se la sentono di dirle a te direttamente, tante piccole cose; GLORIA arrivava dall'incontro con gli zii, ecc.; STEFANIA arrivava dal pomeriggio con gli amici e sono tutti elementi che in mattina non erano presenti e quindi hanno un po' riscaldato il clima. Poi avrai sicuramente notato che GLORIA e ROSA tendono, a momenti alterni, ad attirare l'attenzione su se stesse: se ROSA parla

GLORIA parla, se GLORIA parla ROSA parla, e, di solito sono sedute una di fronte all'altra, stasera casualmente erano sedute una di fronte a me e una di fronte ad Elisa e quindi hanno cercato l'attenzione delle due educatrici ciascuna, quindi io ho avuto GLORIA che mi parlava in continuazione nell'orecchio, quindi il pranzo è stato più piacevole perché era più rilassato e loro erano più tranquilli, io avevo più energie. Stasera ho dovuto metterci molta più pazienza, quindi ogni tanto ho dovuto tirare un sospiro e a volte penso è bello che se tutti riuscissimo a fare un unico discorso, ma quando siamo così in tanti è difficile fare un unico discorso, poi quando c'è così tanta energia nell'aria ancora meno; però zittirli in continuazione dopo un po' è noioso perché te lo senti quando zittirli in continuazione non porterebbe a nulla. A pranzo invece c'erano le condizioni per chiacchierare tutti insieme di un argomento, però a volte, questo è il caso di oggi, capita esattamente il contrario, ovvero che il pranzo sia una noia mortale e la cena sia assolutamente piacevole.

Oggi era una cena un po' più scatenata. Rispetto alle mie competenze, allora il fatto che sicuramente quando c'è l'OSS e io sono l'educatrice in turno c'è anche una posizione diversa: io ero seduta a capotavola, l'OSS era seduta a metà del lato sinistro, quindi sicuramente ero in una posizione di capogruppo, di conducente del gruppo, quindi è più facile stimolare i ragazzi rispetto ad una conversazione. A cena la mia collega era di fronte a me ma era lontana, quindi mentre con l'OSS riuscivo a scambiarmi delle occhiate in maniera più rapida e questo ci sostiene molto nella conduzione del pasto, Elisa era molto lontana ed era difficile comunicare tra di noi, anche soltanto con lo sguardo, poi avendo le due chiacchierone a sinistra e ogni tanto è successo che dicessi a GLORIA "Adesso basta perché mi stai parlando in continuazione nell'orecchio", e io a volte glielo dico anche scherzando, però stasera c'è stato qualche momento in cui le ho detto "Finiscila perché stai esagerando!". Sicuramente stasera ho dovuto metterci più pazienza. Come competenze educative specifiche dell'educatore, secondo me non è facile gestire il momento del pasto e non è facile perché comunque ogni cosa che dici è importante come la dici, è difficile da verbalizzare la cosa: puoi essere il motore così come sei anche quello che mette ordine, cerchi di far sì che si rispettino tra di loro, poi nel nostro caso abbiamo anche ragazzi di culture differenti e a volte capita che mangino cose differenti e bisogna anche tutelare chi mangia un piatto con le mani ad esempio, e non essere timidi perché mi ricordo le prime volte che facevo un pranzo con loro ogni tanto venivo presa dalla timidezza e li sentivo "tanti" intorno a me, poi pian piano con l'esperienza e l'affetto ti aiuta a stare con loro in maniera serena e non viverti il momento con disagio e aver l'ansia di dover sempre controllare ogni cosa che dicano o facciano tra di loro mentre mangiano. Sostanzialmente noi rispondiamo sempre al telefono. Per scelta, non lasciamo mai che il telefono squilli a vuoto; rispondiamo sempre ed è proprio una caratteristica che noi rispondiamo 24 ore su 24, poi dipende a chi. Nello specifico, sapevo che avrebbe richiamato la prof.ssa di GLORIA e le avevo già prima posticipato la telefonata, non sapevo che avrebbe chiamato a pranzo, però già prima le avevo posticipato la chiamata perché in quel momento non potevo seguirla. Mi ha chiamato poi in quel momento, era poi una questione che se avessi nuovamente rimandato non sarebbe stato corretto nei confronti della professoressa. Io ho sperato, nel momento in cui è squillato il telefono, che fosse una cosa rapida e nel momento in cui mi sono resa conto che era lei, ho preso coscienza di questa cosa. Forse quello che mi è mancato è fare un cenno a L'OSS o dire ai ragazzi «Mi assento un po' perché devo fare questa telefonata». Sarà che tante volte, non sempre, a pranzo soprattutto ma a cena no, è difficile, a cena è una cosa che se chiama qualcuno, perché di solito sono le famiglie, diciamo di richiamare dopo. A pranzo i ragazzi sono un po' abituati e l'orario è flessibile, effettivamente chiamano scuole, uffici, ecc.. e lì prendiamo la telefonata, soprattutto se avevamo già chiesto di chiamare dopo, poi tra l'altro la professoressa si è anche scusata che era ora di pranzo, poi abbiamo anche pranzato tardi perché erano le 14,15 quindi era già un orario abbastanza in là. Paradossalmente se avessimo pranzato un po' prima la cosa non sarebbe successa. Condividere questa scelta? In quel momento ho agito d'istinto, nel senso che lo facciamo e l'ho fatto anche io. Dirti che ne abbiamo parlato, quindi sia un elemento condiviso in équipe no, quindi esattamente come oggi il discorso della paghetta non è un discorso che è stato condiviso, ma forse neanche poi pensato, quindi in questo momento tu me ne parli, io ci penso, ti sto dando una risposta quindi mi rendo conto che è un elemento sul quale si potrebbe parlare. Poi è interessante l'occhio esterno, proprio perché può dare un rimando rispetto a questa cosa, quindi diversamente se non ci fossi stato tu magari avrebbe potuto dirmelo l'OSS, ma magari l'OSS negli anni è successo talmente tante volte che non ci dà più importanza o non reputa neanche sia il caso di dircelo.

Educateur n.2 (EP2 FA IT)**27 settembre 2014 19h**

| Profilo | Sesso | Età | Funzione | Anzianità nel mestiere | Anzianità nella struttura |
|------------------|--------------|------------|------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| EP2 FA IT | F | 33 | Educatore | 3 | 2,5 |

1. Raccontate e spiegate in dettaglio quello che avete fatto durante questa giornata di lavoro.

Oggi con i ragazzi della comunità abbiamo svolto un'attività particolare: oggi è sabato, quindi non c'era scuola per nessuno e abbiamo partecipato ad una giornata di motocross, in cui i ragazzini sono stati invitati, era libera la partecipazione, alla prova della pista da motocross e comunque è stata una gita che è iniziata dal mattino fino a metà pomeriggio. Il mio turno è iniziato alle 10h del mattino, con un passaggio di consegne del collega che invece alle 10h terminava la notte, quindi fortunatamente nella notte non sono successe cose particolari, non ci sono stati nuovi inserimenti, quindi il mio collega mi ha giusto passato alcune informazioni tecniche rispetto al mezzo che avremmo poi utilizzato per trasportare i ragazzini fuori Torino per l'attività e mi ha particolarmente detto questo; mentre i ragazzi hanno tutti dormito tranquilli, sono stati svegliati puntuali per la preparazione della gita.

Verso le 10h30 siamo partiti, ho fatto un po' mente locale con la mia collega, che oggi è una collega-aiutante perché è una ragazza del Servizio Civile, quindi non è a tutti gli effetti una collega però è una ragazza che sta studiando per diventare educatrice, quindi ha già alcune competenze, quindi ci si è un po' confrontate sulla composizione dei mezzi di trasporto, quindi il pulmino da 9 posti e la macchina, e abbiamo accolto la proposta delle tre ragazze che più o meno tra di loro hanno legato un po' di più e sono anche quelle un po' più grandi, quindi abbiamo accettato la loro proposta di utilizzare la macchina, mentre gli altri, i tre ragazzi e le due ragazze più piccole sono venuti con me nel furgone. Ancora con un piccolo step da fare che era il pieno dei mezzi, quindi abbiamo anche fatto il carburante; ci siamo organizzati prima della partenza. Il viaggio è durato più o meno una mezz'oretta, da Torino al paese dove c'è questa pista di motocross e durante il viaggio, io con i ragazzi ho già fatto diversi viaggi in pulmino anche un po' più lunghi, e durante il percorso in furgone c'è sempre la variabile "radio", quindi la gestione della radio, la gestione del volume, la gestione del "Mi piace questa canzone" o "Non mi piace", quindi a volte ci si trova, oggi sono stati abbastanza calmi, però a volte capita di sedare delle risse sulla scelta della canzone e ancora prima della canzone la scelta dei posti all'interno del pulmino: ci sono spesso dei posti privilegiati, quindi bisogna aiutare anche un po' i ragazzini come devono muoversi nella scelta del proprio posto perché alcuni fingono di patire il pulmino per poter stare davanti, perché davanti c'è la gestione della radio e quindi si cercano di accompagnare anche un po' in quello, anche per trascorrere un viaggio tranquillo.

Arrivati sul posto, alcuni ragazzini avevano già partecipato all'attività quindi sapevano muoversi, altri invece erano nuovi però eravamo fuori Torino, eravamo in uno spazio abbastanza aperto e li ho visti abbastanza a loro agio, si sono velocemente inseriti nell'attività, che prevedeva il raggiungimento del luogo di partenza del motocross, la scelta del casco, quindi tutti quanti hanno quasi subito partecipato, mentre è capitato altri anni in cui fossero un po' imbarazzati, un po' timidi. Io penso che, gran parte di loro, avendo partecipato ad un soggiorno estivo della durata di 7 giorni avessero già un po' legato in un ambiente "altro" rispetto a quello della comunità, quindi si erano già sperimentati come gruppo in un luogo esterno e sono riusciti a vivere questa esperienza di gita e di gioco anche in maniera più partecipe.

Una delle ragazzine, la più piccola, ha avuto parecchie difficoltà, nonostante abbia partecipato anche lei al soggiorno, ha avuto un po' di difficoltà ad inserirsi e a provare l'attività, quindi ha passato tanto tempo vicino a me, proprio fisicamente abbracciata, aggrappata al mio braccio, alla borsetta, alternando momenti in cui diceva «Voglio andare, non voglio andare,

accompagnami, voglio andare sul quod, diglielo tu, no non dirglielo tu,..», quindi aveva davvero tanto tanto bisogno di essere sostenuta in quel momento, quindi io ho trascorso parecchia parte della mattinata ad accompagnarla, a farle un po' da spalla, mentre piano piano, man mano che la sentivo più sicura, cercavo di allontanarla dolcemente, quindi per esempio le dicevo «Vai tu a chiedere dov'è la coda per il quod », quindi non ho ascoltato tutte le sue richieste che potevano essere «No, vai tu a chiedere dov'è la coda, vai tu a prendermi il casco,vai tu a prendermi l'acqua», che non era per pigrizia ma davvero per insicurezza di spostarsi dal suo metro quadro, in cui era un attimo più sicura, quindi è stato un iter che è durato più o meno tutto il giorno, finché la ragazzina si è goduta sia il giro in motocross con quod, sia la moto; ci ha messo un po' più degli altri, però è riuscita, accompagnata in questo modo, a staccarsi e a viverci questa giornata di divertimento. I ragazzi si sono quasi tutti divertiti, chi di più chi di meno, ci sono stati un po' di problemi con uno dei ragazzini egiziani, MOHAMED, che purtroppo non parla quasi per niente l'italiano e non conosce altre lingue veicolari, io non parlo l'arabo e quindi la comunicazione è molto molto difficile; da parte sua in Egitto aveva molta libertà di movimento e pur avendo 16 anni sicuramente, dai piccoli racconti che ha fatto ha probabilmente già guidato la macchina, ha già guidato la moto e quindi si sentiva molto stretto nelle regole del circuito, è stato ripreso molte volte, ma nonostante questo cercava sempre di saltare la coda per salire sulla moto, o di salire sulla moto anche se l'istruttore gli aveva dato uno stop di 10 minuti, ci sono stati diversi momenti in cui anche io ho dovuto sgridarlo e l'ho sgridato in maniera abbastanza forte, forse enfatizzando un po' sia il tono di voce che la gestualità e forse anche la mimica del viso arrabbiata per riuscire a trasmettere, forse ancora di più quello che con le parole non riuscivo a trasmettere perchè ho fatto un discorso anche molto complesso, però io sono quasi sicura che lui abbia potuto comprendere la metà delle parole che ho detto, quindi credo che abbia capito sicuramente i punti in cui ha sbagliato e poi piano piano li ha modificati; il piccolo obiettivo raggiunto è stato che negli ultimi giri di moto lui si è tenuto stretto all'istruttore e ha detto "Hai visto?" o comunque qualcosa del genere come "Mi hai visto che ho tenuto..",

Quindi è stato un po' faticoso ma è riuscito almeno ad interiorizzare in una intera giornata il fatto che se c'è una regola in alcuni casi va rispettata, e anche lui è riuscito a rispettarla. La giornata è stata suddivisa: al mattino hanno fatto alcuni giri con le moto e i quod, c'è stato il pranzo al sacco con i panini, di nuovo nel pomeriggio ci sono stati un po' di giri, anzi ne hanno fatti ancora di più perché ormai non erano più imbarazzati, i ragazzi non erano più tanti, quindi potevano godersi di più le moto. Per il ritorno ho deciso, in base a come è andata la giornata, come ho visto il comportamento e le dinamiche tra i diversi ragazzi, di mantenere la stessa composizione del pulmino e della macchina, quindi di non cambiare le posizioni nei due mezzi di trasposto, cosa che ha fatto arrabbiare molto la più piccola del gruppo che voleva modificare questa cosa, però ho preferito mantenere questo equilibrio. Al rientro ho mandato i ragazzi a lavarsi e a cambiarsi i vestiti perché erano pieni di polvere, quindi la loro gita si chiude un po' così, sicuramente saranno molto stanchi, si prepareranno per la cena e quindi questa attività termina in questo modo.

2. Mi piacerebbe ritornare su un tempo preciso della giornata : il pranzo. Secondo lei, quali competenze specifiche ha mobilitato e perché ?

Oggi c'è stato un pranzo al sacco offerto dagli organizzatori dell'attività, quindi i ragazzi si sono accodati per farsi preparare i panini e all'inizio in maniera un po' sparsa, chi è arrivato prima, chi dopo a mettersi in coda in maniera un po' disordinata, poi ci siamo radunati tutti più o meno intorno allo stesso tavolo, chi un po' più spostato, chi meno e l'idea era di stare non troppo distanti l'uno dall'altro. Questa cosa si è fatta naturalmente, se avessi visto qualcuno molto lontano lo avrei avvicinato in modo da mantenere il momento del pasto come un momento in cui sia possibile una condivisione di idee, una chiacchiera tutti insieme, quindi i ragazzi in maniera automatica più o meno lo fanno, l'ho visto anche durante altre gite e oggi.

Più o meno si formano un po' sempre gli stessi gruppetti rispetto alla simpatia, rispetto all'età e alla provenienza, quindi anche oggi i ragazzi si sono disposti in un certo modo e una cosa diversa in un pranzo come quello di oggi rispetto ad un pranzo in comunità, è che nel pranzo al sacco eravamo più o meno rotondi, mentre in comunità abbiamo un tavolo rettangolare molto grosso, in cui l'educatore si mette come capotavola e i ragazzi si dispongono sui lati lunghi del tavolo e

più o meno, non hanno dei posti fissi quando mangiano in comunità, ma hanno più e meno dei posti che preferiscono, quindi solitamente si dispongono un po' come vogliono e noi interveniamo nel momento in cui ci sono delle dinamiche che vogliamo rompere e può capitare, come ieri sera, che ho deciso di spostare certi ragazzi perché nelle ultime sere, più o meno io faccio due cene a settimana, e nelle ultime quattro cene posso dire è capitato che le ragazze nigeriane mangiassero un piatto che si mangia con le mani e i ragazzi egiziani facessero molti versi di disappunto, addirittura arrivando a non mangiare e a coprirsi il viso per non vedere queste ragazze mangiare con le mani.

Quindi ieri sera per evitare l'ennesima scena di questo tipo, dato che avevo già visto uno dei ragazzi egiziani che si copriva il viso, ho deciso di cambiare le carte in tavola e a volte i ragazzi si lamentano per questi cambiamenti, ma ieri sono contenta perché hanno colto subito, perché le dirette interessate che sono state spostate sono anche le più grandi, anche come modo di pensare e quindi hanno capito la motivazione, quindi non si sono assolutamente opposte e hanno cambiato e non hanno aumentato quello che poteva essere un pretesto di ostilità o di litigio o comunque di scontro. Il pranzo di oggi è stato molto più breve perché si è trattato di un pranzo con un panino e una bibita, quindi un pranzo che si è sciolto nel relax con alcune che si sono un po' coricate, altri si sono un po' rilassati, chi ha giocato a calcio, quindi era un pranzo abbastanza libero, mentre i pasti in comunità hanno un po' come una cadenza ritmica e simile ogni volta, quindi il pasto ha sempre un primo piatto, un secondo con contorno e un frutto, quindi anche i ragazzi sono un po' portati a vivere questa ritmicità del pasto, che non è un pasto frugale, caotico e alla fine del pasto i ragazzi contribuiscono con dei lavoretti, quindi vengono divisi i compiti: chi lava i piatti, chi pulisce per terra, chi sparecchia, mentre oggi questa parte non c'è stata e si sono occupati semplicemente di buttar via le loro carte o quello che hanno usato.

Prima di partire ci siamo fatte tutto questo ragionamento, personalmente nel momento in cui ci siamo messi in coda per i panini io ho totalmente dimenticato la dieta di ROSA. A casa abbiamo proprio una preparazione diversa dei suoi pasti, lei viene accompagnata nella preparazione del pasto, viene aiutata a pesare le sue cose, alcune volte lo facciamo insieme, alcune volte lo vuole fare un po' da sola, a volte è molto stanca e lo facciamo noi, è una dieta che nella cucina e nella sala da pranzo ha degli indicatori che ce lo ricordano, oggi me lo sono proprio totalmente dimenticato e nel momento in cui ho preso il panino ho fatto un po' mentalmente il conto di quello che poteva pesare quel panino, quella carne e quelle cose, sul secondo panino non ero d'accordo però non sono riuscita, mi sembrava troppo forte impedirglielo di fronte al gruppo e ho pensato a una sorta di «piano b», quindi questa sera a cena le provo a togliere quello che invece oggi ha avuto di troppo, quindi dimezzando le quantità o togliendo le cose più pesanti e aumentando la verdura e cercando di ricreare un equilibrio con l'eccesso del pranzo e la cena, che per fortuna, ho ancora da giocare.

Annexe n.23 – Protocole de recherche n.6 –

Entretien d'enquête sur la représentation du métier : présentation de la grille d'entretien utilisée



ENTRIEN POST-ACTIVITE EDUCATIVE
GRILLE D'ENTRETIEN

Questionnaire français

Informations générales:

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|--------|------|-----|----------|----------------------|-------------------------|
|--------|------|-----|----------|----------------------|-------------------------|

1. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

2. Quelle représentation avez-vous du métier d'éducateur ? Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

3. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

4. Comment définiriez-vous la notion de « compétence » ?

5. Comment définiriez-vous la notion d'« identité professionnelle » ?

6. Selon vous quel est l'apport dans votre professionnalisation de l'articulation entre savoirs théoriques et pratique quotidienne ?

7. Pensez vous que votre formation professionnelle vous donne-t-elle les compétences nécessaires afin que vous puissiez travailler comme éducateur en un autre pays d'Europe ? Pourquoi ?

8. Pensez- vous que votre pratique professionnelle vous donne-t-elle les compétences nécessaires afin que vous puissiez travailler comme éducateur en un autre pays d'Europe ? Pourquoi ?

9. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

10. Voulez-vous ajouter quelque chose avant de conclure notre entretien ?

Merci pour votre collaboration.

INTERVISTA POST-ATTIVITA EDUCATIVA
GRIGLIA D'INTERVISTA
Questionario italiano

Informazioni generali :

| Profilo | Sesso | Eta | Anzianità nel mestiere | Anzianità nel posto occupato |
|---------|-------|-----|------------------------|------------------------------|
| | | | | |

1. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

2. Che rappresentazione ha del mestiere d'educatore ? Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

3. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

4. Come definirebbe la nozione di « competenza » ?

5. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

6. Secondo lei che cosa apporta alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del quotidiano ?

7. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

8. Lei pensa che la sua pratica professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché?

9. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

10. Vuole aggiungere qualcosa prima di concludere ?

Grazie per la collaborazione.

**Annexe n.24 – Protocole de recherche n.6 –
Entretien d'enquête sur la représentation du métier en centre d'accueil de jour français**

Educateur n.1 Centre d'accueil de jour (EP1 CAJ FR)

3 décembre 2014

(23h15 -23h45)

Informations générales :

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|-------------------|-------------|------------|------------------|------------------------------|---------------------------------|
| EP1 CAJ FR | F | 41 | Éducateur | 11 | 9 |

1. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

je ne sais pas si on peut dire pourquoi et comment. En tout cas je n'étais pas partie pour ça au départ. J'étais partie pour faire institutrice ou juge pour enfants. Je suis donc partie en Fac de Droit. J'ai fait mes études de Droit et pour financer mes études j'ai travaillé en tant que secrétaire en contrat CES (Contrat jeune) pendant un an dans une SEGPA (Section Générale et Professionnelle Adaptée) avec des jeunes qui avaient un profil particulier. En travaillant dans cet endroit j'ai rencontré des éducateurs qui suivaient des enfants, des élèves en AEMO (Action Éducative en Milieu Ouvert). En parallèle j'avais échoué à mon concours d'institutrice, la faculté j'avais abouti à ce que je voulais, et en discutant avec un éducateur je me suis dit finalement ça me plairait beaucoup de faire ça. Donc je me suis inscrite, j'ai passé le concours et je me suis retrouvée en formation comme ça.

2. Quelle représentation avez-vous du métier d'éducateur ? Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Mon regard sur le métier est que c'est un métier riche d'émotions, de rencontres, fatigant psychologiquement, mais en tout cas pour moi passionnant, qui me permet de relativiser ce qui se passe en dehors du travail justement aussi, très prenant, métier très prenant si on veut être au cœur de la relation et de la rencontre, on donne beaucoup de soi dans l'engagement. Aussi c'est un métier utile, utile dans le sens où il permet à d'autres de se sentir bien. Le regard par rapport à la société ? Je ne suis pas trop dans le fait de me préoccuper à quoi ça sert à la société. Je suis plus dans ce que ça peut apporter à la personne dans le fait de me dire, quelle que soit la société, quel que soit l'endroit, ce qui est important c'est que cette personne-là puisse vivre le mieux possible. c'est une fonction d'assistance et de soutien aux personnes qui ont des enfants handicapés ou des personnes qui sont handicapées. C'est une fonction d'assistance et de soutien plus que de reconnaissance, pour moi la reconnaissance elle ne passe pas uniquement par ça. L'État, c'est l'État providence, les personnes qui en ont besoin on est là pour eux, c'est du don et du contre-don. Au niveau de la société dans ma pratique je me détache un peu de cette fonction politique et publique parce qu'elle n'est pas forcément en adéquation avec ce que l'on vit au quotidien.

3. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Alors je dirais : observation, c'est la première des qualités à avoir, en second empathie, respect, empathie parce qu'à un moment donné si on veut je pense pouvoir rentrer en lien ou laisser la personne entrer en lien avec nous ou réciproquement parce qu'on ne sait pas finalement dans quel sens ça va je pense qu'un minimum il faut se mettre à la place d'eux et de pouvoir recevoir. L'observation et l'empathie sont pour moi dans ce sens-là. Le respect, le respect de l'usager et de la famille, le respect de ce qu'ils sont, le respect de ce que les parents vivent parce que l'usager lui quand il vit il le vit très bien, on se fait beaucoup de souci pour eux mais ils traversent les années relativement bien pour les personnes que j'accompagne et respect de ce que vivent les familles et qu'ils nous communiquent et ce que peut être leur vie au quotidien dans l'impossibilité de prendre de la distance par rapport à leur enfant des fois et c'est très lourd. Le quatrième mot serait plaisir.

Plaisir parce que je me fais plaisir dans mon travail donc quand tu te plais dans ton travail tu fais plaisir et que le plaisir se communique. Ça véhicule une dynamique positive ou pas des fois mais en tout cas c'est un moteur pour moi.

4. Comment définiriez-vous la notion de « compétence » ?

Pour moi la compétence c'est la capacité pour accompagner une personne à son handicap. Capacité d'accompagnement. En CAJ je pense qu'une des compétences des éducateurs serait d'être animatrice. Je pense qu'il faut savoir animer. Ça passe par l'animation. Moi je ne suis pas, parce que c'est un clivage, les éducateurs n'aiment pas être qualifiés d'animateurs, mais je pense qu'un éducateur en CAJ doit être animateur. Pas seulement !! Animer au sens de donner vie, pour moi je ne vis pas l'étiquette d'animateur comme quelque chose de négatif, au contraire. Je pense qu'avoir une compétence d'animation, quelle qu'elle soit, soit en danse, ..., ça peut être aussi dans la parole, dans l'expression mais en tout cas d'animer quelque chose ... je pense qu'elle en fait partie parce que l'activité va servir de base à l'élaboration du projet mais je dis que ce n'est pas seulement ça. Un éducateur, un animateur ce n'est pas la même chose, le même métier.

5. Comment définiriez-vous la notion d' « identité professionnelle » ?

Moi j'aime bien l'idée de qualifier l'éducateur d'équilibriste. Pour moi on est des équilibristes, toujours sur un fil pour essayer de garder l'équilibre, de saisir ce qu'il y a autour de nous et de garder l'équilibre, notre équilibre en tant que personne parce que c'est facile de se laisser envahir par ça et d'être en décalage surtout dans le handicap mental, et équilibriste parce qu'on est toujours avec la personne, on est sur le même chemin, mais des fois on sait pourquoi et des fois on ne sait pas pourquoi ça bascule d'un côté ou de l'autre, selon un mot, un acte que l'on va poser ou ne pas poser, donc c'est essayer de saisir des petits moments, des petits instants justement par l'observation, le respect, l'empathie, pour rester le plus en équilibre possible à la fois pour accompagner la personne, la famille et nous-mêmes, essayer de garder une justesse et une justice dans l'action.

6. Selon vous quel est l'apport dans votre professionnalisation de l'articulation entre savoirs théoriques et pratique quotidienne ?

Alors ça me parlait avec ma chef de service précédente, ça me parlait en réunion puisqu'on évoquait des apports théoriques pendant que l'on parlait des situations et que l'on faisait les synthèses, on apportait quelque chose de théorique. Ça s'est perdu par contre on le retrouve en analyse des pratiques. En analyse des pratiques on a les apports théoriques de l'intervenante sont souvent présents. Pour ma part j'entretiens cette relation par le fait de suivre des stagiaires, ça me permet de rester dans la théorie pratique de continuer à entretenir ça. Après, dans le quotidien de notre travail pour moi il s'agit d'une démarche personnelle. Elle n'est pas institutionnalisée. On ne nous demande pas de faire un lien théorie pratique dans notre travail.

7. Pensez-vous que votre formation professionnelle vous donne-t-elle les compétences nécessaires afin que vous puissiez travailler comme éducateur en un autre pays d'Europe ? Pourquoi ?

Au niveau des savoirs je pense que oui, on pourrait le faire oui si les institutions des différents pays s'accordaient sur les contenus. C'est-à-dire que je ne sais pas si l'approche anglaise, italienne par exemple en termes de psychologie ou de sociologie suivent les mêmes courants que nous ou pas. Est-ce qu'il peut y avoir un tronc commun qui se retrouve dans tous les pays à ce moment-là chaque éducateur en formation en Allemagne ou ailleurs s'en nourrisse ça pourrait créer des savoirs communs. Je pense de les savoirs théoriques c'est une chose, c'est un plus je pense, mais je pense qu'un éducateur avant tout ce sont des qualités humaines et culturelles qui sont là. Quand je parlais de respect, d'empathie, d'observation, ce ne sont pas des qualités que nous apprend l'école. Ce ne sont pas les courants théoriques qui t'apprennent ça. Si l'empathie on peut. Le respect, l'observation et la notion de plaisir ce sont des choses qui sont propres à la personne. Même si elles ne sont pas suffisantes. Si tu me poses la question lorsqu'un collègue arrive à la base sans savoir de quelle origine sociale et intellectuelle il arrive, je pense que s'il y a des qualités humaines qui se retrouvent elles nous permettent de mettre en pratique des choses.

Après je pense qu'il faut avoir la curiosité de s'intéresser aux concepts propres au domaine dans lequel on travaille, ne serait-ce à la base de savoir ce que c'est que le handicap. Donc ça forcément tu reviens à de la théorie mais je pense que sur l'apprentissage sur les handicaps il peut y avoir un tronc commun au niveau européen sur la classification.

8. Pensez-vous que votre pratique professionnelle vous donne-t-elle les compétences nécessaires afin que vous puissiez travailler comme éducateur en un autre pays d'Europe ? Pourquoi ?

Si tu enlèves la première barrière qui est la langue (je ne parle pas ces langues) mais en tout cas l'idée m'intéresserait. Est-ce que je me sentirais de travailler, je ne sais pas s'il existe des structures, des CAJ pareils dans d'autres pays. Imaginons que ça existe moi c'est une expérience que j'aimerais faire. Je pense que je ne tomberais pas des nues en voyant un trisomique espagnol, donc je saurais ce qu'est un trisomique ou un psychotique, ça je ne sais pas comment c'est traité, en tout cas ça ne m'en empêcherait pas. Le noyau commun que je pourrais transférer c'est ma façon d'appréhender la relation et le travail auprès d'un public handicapé. Donc là on en revient aux quatre mots que tu me disais, quel que soit l'endroit je pense que je peux les transférer ailleurs. La seule barrière que je verrais maintenant ce serait la culture peut-être, de ne pas connaître la culture du pays et du coup être inadaptée dans certaines approches, certaines choses par rapport à la culture du pays, dans nos mœurs mais on ferait une bourde ce n'est pas grave. Ce serait juste ça ou je serais en décalage. Je me dirais, mais mince nous c'est pas du tout comme ça en France mais après j'apprendrais comme tu dis. Les théories je peux les transférer mais pour moi, c'est-à-dire que ce que j'ai appris en France pourrait me servir à observer et aussi à partager avec d'autres collègues à l'étranger. Ça ne me gênerait pas à partir du moment où tu as l'élan d'aller vers les autres professionnels c'est que tu vas avoir la curiosité de t'intéresser à ce qui se passe autour. Voilà de dire, moi j'ai appris ça en France, est-ce que chez vous ça existe.

9. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Pour moi ce n'est pas utopiste. Pour moi c'est réalisable au prix de beaucoup d'ouverture d'esprit de la part des pays aussi parce que j'ai l'impression que la fermeture elle est aussi au-delà des salariés. C'est politique, économique, mais je pense que c'est transférable. A partir du moment où la personne a envie d'aller travailler à l'étranger, si on enlève toutes les questions de la langue, je pense que s'il y avait un diplôme commun ça faciliterait justement les mouvements dans ce sens-là pour les gens qui s'en sentiraient l'envie. Je ne pense donc pas que ce soit utopique. Je pense que c'est une façon d'appréhender différemment le travailleur social. Ça me fait un peu penser au Canada et aux États-Unis où on n'a pas d'éducateurs spécialisés mais des travailleurs sociaux mais ça veut dire aussi qu'il faut garder aussi son identité professionnelle et s'enrichir aussi. Il ne faut pas que ça se dilue. Il ne faut pas que ce soit du coup, parce qu'on va ouvrir une identité professionnelle plus large que du coup ça se dilue. Ce serait de perdre un peu sur la réticence. Je ne vois pas à l'heure actuelle ce qui pourrait ne pas faire que ça existe si ce n'est des contraintes et des réticences politiques, universitaires, enfin je ne sais pas, après économique.

10. Voulez-vous ajouter quelque chose avant de conclure notre entretien ?

Mes impressions c'est que je trouve cette démarche intéressante parce qu'elle permet de se sortir de son quotidien, de la routine qui est quand même prenante et du coup peut-être de se dire qu'il serait intéressant de rencontrer des usagers étrangers. Voilà ça me donne envie de me dire, tiens, le handicap à l'étranger qu'est-ce que c'est, comment c'est perçu par la société aussi, parce qu'ici c'est d'une certaine manière et là-bas ça doit être autrement, en tout cas dans les pays nordiques c'est autrement. En tout cas moi j'ai apprécié de pouvoir intégrer cette recherche parce que du coup elle dynamise un peu, elle donne lieu à des questionnements.

Educateur n.2 Centre d'accueil de jour (EP2 CAJ FR)

4 décembre 2014

(17h30-18h00)

Informations générales:

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|------------|------|-----|-----------|----------------------|-------------------------|
| EP2 CAJ FR | F | 45 | Éducateur | 8 | 6 |

1. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Pourquoi ? Mon frère était éducateur à l'époque. Je pense que j'ai été influencée. Je n'ai pas vécu avec lui car c'est quelqu'un qui est beaucoup plus âgé que moi mais voilà il était éducateur. Je pense que ça doit être ça parce que je me souviens qu'il était éducateur dans un foyer et il emmenait les jeunes, à l'époque les jeunes dormaient chez les éducateurs le we. Ils venaient et je me souviens que petite de voir de jeunes « loubard » comme on disait à l'époque, « blouson noir » qui venaient chez mon frère et voilà. C'est peut-être ça, je ne sais pas. En tout cas, vers l'âge d'une vingtaine d'années j'ai eu envie d'être monitrice éducatrice et parce que je ne pouvais pas faire d'études, je vivais seule, j'ai fait aide-soignante pendant plusieurs années et puis j'ai réussi en tant qu'aide-soignante à rentrer en MAS et petit à petit à me rapprocher du handicap moins lourd que la MAS. Plus j'avancais plus je me sentais à l'aise avec la population. Ça c'est quelque chose pour moi qui est indéniable. Je me sens vraiment très bien avec la population handicapée. Ça me permet vraiment d'avancer dans ma pratique. Voilà c'est tout. J'ai répondu ?

2. Quelle représentation avez-vous du métier d'éducateur ? Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Alors un métier, la relation, l'humain, Alors là tu me poses une colle, il faut que je réfléchisse. C'est plus compliqué que ça pour moi à répondre. Donc quel est le regard que je porte sur ce métier ? Pour moi c'est le métier idéal, je me sens personnellement faite pour ça, je trouve que c'est un métier fantastique où tu apprends plein de choses, on avance tellement dans la vie et dans la relation aux autres comme ça, on apporte, on se sent valorisée, utile, enfin la totale. Après comment les pratiquer par une majorité d'éducateurs là je suis beaucoup plus critique. Quelque part je me mets en avant parce je suis en train de me dire, moi je fais bien les autres font pas bien, mais je trouve qu'on a énormément, en France en tout cas, je ne connais pas les autres pays, quand je vois des exemples sur le Canada je vois quand même parce qu'on a beaucoup évolué pareil au Danemark, en France je trouve qu'on est vraiment au ras des pâquerettes dans ce métier. c'est-à-dire qu'on en est encore beaucoup à faire de l'occupationnel, à infantiliser les personnes, les adultes alors là c'est flagrant, sur la sexualité, on ne les écoute pas, ne sont pas des adultes, il y a beaucoup d'infantilisation par les parents mais aussi par les professionnels. Il y a vraiment un travail à faire sur ce point-là en France par les éducateurs. Je pense aussi, j'avais lu ton projet, combien de fois, tu es éducatrice, les gens disent éducatrice spécialisée, je ne suis pas éducatrice spécialisée parce qu'il y a des gens te demandent en quoi, en rien... Tu peux travailler partout, alors qu'on pourrait se spécialiser dans un domaine, affiner nos connaissances sur le handicap, sur les carences affectives, plein de choses comme ça... les difficultés sociales, plus faire de la sociologie, de la psychologie. Là nous on est un peu tout, on ne maîtrise pas vraiment les choses. Je trouve qu'on n'est pas au point en tant qu'éducateur spécialisé. J'ai un idéal, je ne dis pas que moi je suis au point mais voilà...

3. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Je ne sais pas, j'ai « communication » qui me vient, c'est très technique mais pourquoi communication, l'art de..., c'est vrai que c'est plus technique que relation mais c'est peut être apprendre à échanger avec l'autre. Je pense que c'est quelque chose qui s'apprend. On a des facilités mais aussi de technique. Donc « communication », « échange » c'est ce qui me vient en

deuxième parce que l'on donne c'est quand même quelque chose où l'on donne beaucoup. C'est réciproque. On peut donner aussi pas des bonnes choses mais vraiment ça circule dans les deux sens je trouve. Troisième mot... Tu m'as dit 4 ? ... Troisième mot... métier... Alors j'ai dit « communication », « échange »,... ça ne me vient pas du tout, il n'y a rien qui vient... Je vais creuser un peu plus... Huumm.... Alors j'ai don de soi qui me vient, alors je ne sais pas si c'est très bon mais le « don de soi » mais oui il y a quelque chose qui relève de ça aussi, quand on est à fond dans le métier, on donne quelque chose de soi, qu'on n'a pas dans tous les métiers. Là on est dans la relation et dans la difficulté parfois. On est obligée de laisser quelque chose dans l'autre. On est encore dans l'échange et tout mais on est obligée de céder des choses, moi je suis quelqu'un de très... je n'ai pas d'amis au travail, je raconte peu ma vie privée, mais avec la population que l'on accueille là on est obligée, ils nous cèdent eux aussi tellement qu'en échange on donne quelque chose. Quatrième mot Alors j'ai dit « communication » « échange », ... « technique ». Oui, j'en reviens quand même au manque de professionnalisme, c'est un jugement, mais ça me vient comme ça, de notre corps de métier et je pense que... quand j'étais à l'école, technicien je trouvais que c'était un mot qui n'allait pas avec ce métier et en fait si, il faut un minimum de technique et de connaissance, de lecture, de référence, et bien moi j'ai vu depuis que je suis allée en formation, malheureusement je n'ai pas pu beaucoup lire, j'ai eu une vie un peu compliquée ce qui fait que je ne me suis pas du tout penchée vers ce genre de trucs, et je le regrette beaucoup mais j'aimerais beaucoup et c'est important de se tenir à la page, de continuer à avancer intellectuellement dans le métier, pas en restant à ce que l'on a pu voir en formation et vraiment à lire des techniciens, des gens qui ont réfléchi sur l'éducation spécialisée, qu'ils soit sociologues, psychologues, philosophes, qui ont vraiment réfléchi, de les lire et de les analyser, de les comprendre et de réfléchir sur notre propre pratique. Ça m'embête de dire qu'il y a des éducateurs qui ne sont pas assez professionnels, parce qu'il y a des gens qui bossent, c'est pas ça que je veux dire... qu'ils ne bossent pas, mais qui n'ont pas cette réflexion tout le temps, qui n'ont pas la distance, qui sont pris un peu dans le flot du quotidien et qui font plus de l'occupationnel.

4. Comment définiriez-vous la notion de « compétence » ?

Compétence : être capable de ... donc connaître, avoir envie d'utiliser cette connaissance, l'utiliser à bon escient. Bon, les compétences on les acquiert comment ? Par l'expérience, par les études, par les lectures, par l'entretien du savoir justement et plus.

5. Comment définiriez-vous la notion d'« identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle, c'est se sentir reconnu par l'autre pour ce que l'on est professionnellement qui n'est pas évident pour les éducateurs je trouve. Voilà... Pourquoi ? Parce que les gens souvent on une image de l'éducateur, les gens extérieurs, qui tourne un peu autour de l'éducatif mais qui ne sont pas dedans, comme des fainéants, des gens, voilà qui profitent de la vie, qui vont se promener, qui font plein d'activités, c'est vrai que ça c'est un côté agréable, mais en allant se promener, au musée, en allant au spectacle, on peut aussi ne rien faire, on peut ne pas faire d'éducatif, profiter simplement de ce que l'on voit mais si on travaille vraiment, on bosse. Et ça les éducateurs ne savent pas expliquer leur métier. Ils ne savent pas et du coup on n'est pas reconnu je pense dans notre métier. Donc on n'a pas vraiment d'identité pour moi.

6. Selon vous quel est l'apport dans votre professionnalisation de l'articulation entre savoirs théoriques et pratique quotidienne ?

Moi ce que je peux entendre par-là dans théorie/pratique c'est « distance », la distance par rapport... toujours réussir à un moment la distance par rapport à ce que l'on fait, de prendre du recul et d'essayer d'avoir un œil le plus objectif possible, de voir ce que l'on fait de les analyser même si ce n'est pas sur l'instant mais après, donc moi je dirai la distance.

7. Pensez vous que votre formation professionnelle vous donne-t-elle les compétences nécessaires afin que vous puissiez travailler comme éducateur en un autre pays d'Europe ? Pourquoi ?

Je pense que oui n'importe qui peut venir travailler en France. Alors, j'ai lu un petit peu ton projet sur l'Italie, je vois qu'ils sont bien séparés le médical, le handicap et le social, je pense que du coup c'est plus technique, enfin ils ont peut-être plus de compétences dans le domaine. J'en sais rien mais par rapport à quelques lectures que j'ai pu avoir par rapport à des pays comme le Canada et le Danemark, je pense qu'on a beaucoup à apprendre si on va là-bas, je pense, après c'est peut-être une idée que je me fais. Je pense que les français on ne serait pas efficaces dans ces pays-là parce qu'on n'a pas assez fait évoluer notre réflexion, sur la condition de l'autre, l'autre handicapé, je parle du handicap parce que c'est ça qui me branche, on n'est pas encore là. Quand je vois les difficultés, quand on amène le sujet de la sexualité de la personne, la sexualité c'est quoi ? On naît avec un sexe et à l'adolescence c'est prêt à être actif on va dire, la difficulté de la part des éducateurs même à amener ce sujet. C'est vrai que ça renvoie à soi-même mais on est des professionnels, il faut aussi la distance, toujours, toujours à réussir à travailler là-dessus. J'ai perdu le fil... à bosser dans les pays comme Canada, Danemark, parce que c'est les seuls écrits que j'ai pu lire sur ces pays après je ne connais pas les autres pays. Je pense que nous on aurait des difficultés. Après, je connais un peu l'Italie, je ne connais pas le travail de l'éducateur en Italie, mais je connais un peu l'Italie, je pense qu'un éducateur français n'aurait pas de difficulté à travailler en Italie par rapport à l'état d'esprit des italiens, de la personne handicapée dans la société parce que dans la société nous le handicap, les vieux, on est différent, ça ne passe pas quand même. On est un peu arriérés même si on essaie de se montrer évolués on ne l'est pas et en Italie c'est pareil. Je pense qu'un français n'aurait pas de problèmes pour travailler en Italie mais si on parle vraiment de formation peut-être qu'effectivement ils sont plus au point du fait d'être plus spécialisés mais par rapport à l'état d'esprit du simple fait d'être d'une nationalité et d'avoir une culture on ne serait pas incompetents là-bas dans certains pays d'Europe.

8. Pensez vous que votre pratique professionnelle vous donne-t-elle les compétences nécessaires afin que vous puissiez travailler comme éducateur en un autre pays d'Europe ? Pourquoi ?

Il faudrait déjà que je me renseigne bien sur le pays pour voir la place de la personne handicapée dans le pays si j'y arrive et un peu voir les pratiques parce qu'il y a des choses qui moi me heurtent et je ne peux pas. Voilà c'est clair. Ce qui relève de la maltraitance je ne peux pas, je n'ai pas de tolérance, je ne suis pas assez... je ne peux pas aller vers l'autre, aller en douceur, sur un acte oui mais sur quelque chose qui est vraiment institutionnalisé qui se fait partout non je n'accepterai pas même si c'est pour apporter je n'ai pas cette sagesse-là on va dire. Si on peut parler de sagesse. partout mais peut-être pas, j'aimerais bien aller dans des pays que je considère comme un peu plus évolués donc ouverts à l'apprentissage parce que je suis à l'aise dans mon métier, je n'ai pas de problème d'identité personnelle, pas professionnelle, souvent il y a aussi dans les métiers du relationnel on a des gens qui essaie de régler des problèmes, les métiers du médical, tout ça, les métiers du social aussi. J'ai des soucis mais je suis au clair complètement avec ça. Donc je suis bien dans mon métier, j'aime mon métier, donc où que je sois je pense que ça le ferai sauf par rapport aux limites que j'ai ça je ne peux pas.

**9. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ?
Développez.**

Oui, oui, oui.

10. Voulez-vous ajouter quelque chose avant de conclure notre entretien ?

Non, merci. J'ai tout dit.

**Annexe n.25 – Protocole de recherche n.6 –
Entretien d'enquête sur la représentation du métier en foyer d'accueil français**

Educateur n.1 foyer d'accueil (EP1 FA FR)

22 novembre 2014

(23h15-23h45)

Informations générales:

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|------------------|-------------|------------|------------------|------------------------------|---------------------------------|
| EP1 FA FR | M | 60 | Éducateur | 40 | 7 |

1. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

J'ai commencé... c'est une question qui est difficile à répondre... j'ai commencé à travailler plutôt dans l'industrie avec un objectif être éducateur technique. Ça c'était mon idée première. Avant j'ai fait les CEMEA. Avec les CEMEA c'était tout ce qui était autour de l'animation, des colonies de vacances. Ça a commencé comme ça. En fait tout gamin j'ai commencé à travailler dans des colonies, comme je n'avais pas l'âge j'ai commencé par la plonge, j'ai fait les services, et j'ai été attiré par l'ambiance, par ce côté d'animation. Dans ces moments de colonies, j'ai croisé pas mal d'éducateurs parce qu'il y avait pas mal d'éducateurs qui faisaient ça pendant l'été, soit des gens qui étaient en poste, soit des gens qui étaient en formation. J'ai pas mal discuté avec eux et j'ai été attiré par cette profession.

2. Quelle représentation avez-vous du métier d'éducateur ? Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

je crois que, c'est pas au niveau politique, je pense qu'il y a un besoin qu'on vient compléter un petit peu dans notre rôle de la difficulté des parents. Sans jouer forcément au grand sorcier, dans notre métier c'est difficile et on n'a pas forcément toujours les bonnes réponses. On n'aboutit pas toujours à ce que l'on voudrait mais je pense que sur ce côté-là l'intérêt serait un peu celui-là. Á un moment donné des jeunes sont en difficulté, les familles sont en difficulté suivant où l'on travaille, et notre apport et notre job c'est d'essayer d'être complémentaire à la famille dans son accompagnement sur un long ou un court temps, pour que les choses se passent au mieux dans la famille, éviter soit des échecs scolaires, que les jeunes se retrouvent vraiment hors circuit, ou des choses de ce genre-là. Je ne sais pas si j'ai bien répondu à la première partie de la question.

3. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

Ce qui me vient c'est la bienveillance. je pense que c'est quelque chose qui fait référence à moi, à ce que je suis, c'est vrai que moi j'ai ce côté un peu, pas un peu, c'est une de mes valeurs je crois. C'est vrai que même quand ça se passe mal avec les jeunes, d'ailleurs il m'en faut beaucoup pour que ça se passe mal, et après même quand ça se passe mal j'essaie de rester sur une posture un peu posée, calme quand c'est possible, des fois aussi je m'énerve, on est bien obligés à certains moments quand c'est non, c'est non. Mais voilà j'essaie d'être dans cette position. Ce serait aussi l'éducation dans le sens des apprentissages du quotidien. Ce serait ça. Le troisième ce serait l'accompagnement. L'accompagnement, je veux dire être présent et en fonction des moments, savoir être à côté et accompagner les personnes au niveau des besoins. Voilà je crois que c'est important. Alors le quatrième je vais essayer ... Quand je viens, la présence peut-être, oui être présent.

4. Comment définiriez-vous la notion de « compétence » ?

Moi je la lierais à l'expérience, c'est-à-dire qu'il y a la formation bien entendu qui est importante à la base, moi si je prends mon parcours c'est ça. Je crois que ça a été d'abord ma formation, différentes expériences, s'intéresser un maximum dans la vie de l'institution, essayer toujours de s'approprier des choses. Quand il y a des projets, essayer de toujours s'intéresser un petit peu aux différents projets, et acquérir des formations durant sa carrière professionnelle. Et puis je me suis aperçu en venant ici qu'effectivement les gens étaient en attente de moi parce que ça faisait presque trente ans que je travaillais et

notamment au niveau des projets c'est-à-dire que lorsque l'on a avancé sur des projets j'avais déjà un vécu sur d'autres projets et on attendait que je puisse animer dans le sens d'apporter un petit peu mon expérience, pour pouvoir construire les choses. Alors les collègues me le disent, moi je ne m'en rends pas compte mais c'est vrai qu'ils me disent souvent que mon expérience leur sert et moi dans mon quotidien je ne le vois pas, enfin si des fois je le mesure. Je ne sais pas si je réponds bien à ta question ...

5. Comment définiriez-vous la notion d'« identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle. Ça me semble important au niveau par exemple des formations. Ça me semble nécessaire que l'on soit déjà dans un cadre de formation, ce qui permet de se repérer, je veux dire le fait qu'il y ait durant la formation, même si les choses évoluent, entre ce que moi j'ai pu faire comme formation et maintenant, mais je pense que là il y a toujours un fil conducteur, et cette identité on peut peut-être la repérer dans la formation et que quand on est éducateur spécialisé on n'est peut-être pas assistante sociale. je pense que déjà le type de formation va faire que l'on va être dans un ... comment dire ça... ça va nous permettre ensuite de travailler en tant qu'éducateur et que l'on va avoir, par exemple si on prend les éducateurs spécialisés, qu'on se repère à travers la formation déjà, il me semble que déjà c'est une identité. Ensuite on est repéré aussi par rapport à l'employeur, c'est-à-dire que si l'employeur prend des éducateurs spécialisés c'est qu'il a de bonnes raisons et par rapport à un projet, voilà il me semble qu'au niveau des formations puis ensuite au niveau de la profession. Je veux dire que même si après il y a des éducateurs qui travaillent en AEMO, même s'il y a des éducateurs qui travaillent en AED, les MECS, etc... je pense qu'il doit y avoir un noyau et moi je le mets un petit peu autour des formations, il me semble que c'est important de se repérer à ça.

6. Selon vous quel est l'apport dans votre professionnalisation de l'articulation entre savoirs théoriques et pratique quotidienne ?

Moi c'est important, ce que je veux dire c'est que durant ma formation d'éducateur spécialisé et comme je le disais tout à l'heure c'est que tant que j'ai pu me former, que je pouvais compléter mes formations, j'ai toujours fait parce que j'avais l'impression que c'était jamais fini. On allait à chaque fois, encore dernièrement l'année dernière je suis parti une semaine en formation. Je crois qu'on a toujours besoin de se former. Moi j'ai besoin d'aller vérifier des choses c'est-à-dire que je crois beaucoup à... au travail à la référence à la psychanalyse. Avec ce socle, nos collègues et les psychos, c'est la référence en ce qui me concerne et ça j'ai l'impression que ça n'est jamais acquis. Moi j'ai toujours besoin d'aller chercher des choses et des réponses à des questions sur la question du transfert, je ne sais pas moi, des choses que l'on vit au quotidien. Ce qui m'intéresse le plus c'est l'analyse des pratiques. Ça pour moi c'est primordial.

7. Pensez vous que votre formation professionnelle vous donne-t-elle les compétences nécessaires afin que vous puissiez travailler comme éducateur en un autre pays d'Europe ? Pourquoi ?

Alors depuis que tu en as parlé c'est la question que je me pose parce que pour c'était le côté, la formation et la pratique. Si j'ai bien compris toi tu rajoutes une troisième partie qui est le noyau, c'est ça si j'ai bien compris la question, enfin, le sens de ta recherche ? Du coup c'est une question, je la pense, voilà j'ai fait à un moment donné de la formation, avant d'être formé j'étais construit d'une façon avec mes pratiques et qu'est-ce que j'ai fait de ce que l'on m'a apporté ? Peut-être que c'est ça comment j'ai fait à m'imprégner des différentes personnes que j'ai rencontré, et comment je me suis construit dans mon métier. Alors je me dis que c'est ça. Est-ce qu'avec ces multiples rencontres je me suis approprié des choses, puis enrichi de certaines choses et je suis devenu ça dans ma profession. Alors je me dis que si c'est ça chaque personne où qu'il soit il va se construire comme ça. Moi je pense que l'on peut travailler dans n'importe quelle structure et n'importe quel pays.

8. Pensez vous que votre pratique professionnelle vous donne-t-elle les compétences nécessaires afin que vous puissiez travailler comme éducateur en un autre pays d'Europe ? Pourquoi ?

Moi j'ai envie de dire oui, après il y a ce qui est de la langue, après peut-être les formations sont différentes, donc il y aurait sans doute un temps d'adaptation, parce que ça ça me semble obligatoire mais je ne vois pas pourquoi je ne pourrais pas aller travailler ... je pense que le support de notre travail, je prends par exemple le projet du foyer par exemple qui est l'apprentissage des acquis pour des jeunes. Je pense qu'à l'étranger on a les mêmes que ce qu'on demande à un jeune ici, on demande la même chose là-bas. Je ne vois pas pourquoi.... Alors avec tout ce qu'on disait la langue, le temps qu'il faut, il me semble que pourquoi pas, je veux dire. Si on renverse un peu la chose, il y a bien des jeunes étrangers, des enfants étrangers qui viennent s'installer et qui arrivent à se poser, à prendre, à faire, et moi je pense que là-bas on pourrait faire la même chose.

9. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Oui moi je pense...

10. Voulez-vous ajouter quelque chose avant de conclure notre entretien ?

Non, j'ai pris plaisir à faire cet exercice si ce n'est que ce n'est pas un exercice mais que comme je disais tout à l'heure la formation les choses m'intéressent et si je peux apporter quelque chose c'est avec plaisir et puis ça m'enrichit moi aussi. C'est vrai...

Educateur n.2 foyer d'accueil (EP 2 FA FR)

23 novembre 2014

(18h00 – 18h30)

Informations générales:

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|-----------|------|-----|-----------|-------------------|----------------------|
| EP2 FA FR | F | 47 | Éducateur | 12 | 2 |

1. Pourquoi avez-vous choisi de devenir éducateur spécialisé ?

Alors, moi je me suis reconvertie il y a 13 ou 14 ans environ, j'étais avant dans le commerce mais j'avoue honnêtement, ça arrive à beaucoup de gens je suppose, c'est un métier que j'ai voulu faire depuis l'âge de 16 ans, que je n'ai pas pu faire à l'époque parce que mes parents m'ont dirigée dans un autre milieu on va dire professionnel, et après les choses de la vie ont fait que je me suis mise à travailler à 18 ans à droite, à gauche, un appartement. Un jour je me suis rendue compte que, à 35 ans, je commençais à prendre de l'âge, que je n'avais pas encore fait ce que j'avais envie de faire. Donc je suis allée faire une évaluation en milieu de travail dans le handicap pour être sûre déjà que c'était bien ça que ce n'était pas une petite folie ou va savoir parce qu'éducateur ce n'est pas que le social, je veux dire il y a le handicap, il y a les personnes en grande difficulté adultes, enfants, ... donc je voulais vraiment savoir et je suis allée dans un foyer internat enfants handicap très lourds, j'ai fait une évaluation en milieu de travail pendant un mois, je suis restée chez eux en tant que stagiaire, pour évaluer si c'était vraiment ce métier que je voulais faire. Je me suis rendue compte que c'était ça. A partir de là, j'ai commencé à chercher les concours et c'est comme ça que j'ai voulu... mais je savais déjà depuis longtemps que je voulais travailler dans ce milieu-là mais je ne savais pas trop si c'était éducatrice, je me cherchais aussi un peu avec infirmière, mais je savais que ce n'était pas ça, je voulais faire genre les hôpitaux pour enfants, je ne savais pas trop et c'est comme ça que je m'en suis rendue compte en faisant ce stage. Ensuite j'ai fait monitrice éducatrice. Et puis quand j'ai commencé à travailler je me suis rendue compte que là où j'ai travaillé j'avais le même travail professionnel que ce soit ME et ES, j'ai attendu quelques années, d'avoir un peu plus d'expérience et ensuite j'ai passé ma VAE d'ES pour... tout simplement j'avais les mêmes compétences pour moi aujourd'hui qu'un ES qui travaillait avec moi.

2. Quelle représentation avez-vous du métier d'éducateur ? Selon vous, quel rôle joue l'éducateur spécialisé dans la société ? Pourquoi ?

Alors déjà, moi-même j'avais au début du mal entre ME et ES par exemple, en dehors qu'il y a une année de plus et puis il y a un Diplôme d'État et Certificat d'Aptitudes, il y a déjà une différence entre le ME qui est dans l'accueil, au départ c'est ce qu'on lui demande la première année, et là quand je me suis retrouvée en Éducateur Spécialisé, il y a une année de plus c'est pour quelque chose, il y a des techniques, il y a... comment dire, il y a tout ce qui est partenariat, il y a tout ce qui est écrit, il y a tout ce qui va autour de l'enfant, autour du projet et de l'enfant, il y a tout ça qui a le plus et le travail que l'on fait avec les autres partenaires. La fonction ...: C'est difficile à répondre comme ça... j'arrive pas à cerner ... les éducateurs sont là pour aider les autres, pour travailler avec les jeunes, les personnes en difficultés, les adultes dans le handicap, pour avancer dans leur vie sociale, de les accompagner dans leur projet, alors quand c'est des enfants placés, les accompagner dans leur avenir, leur projet professionnel ou scolaire.

3. Quels sont les quatre mots clés qui selon vous caractérisent le métier ? Pourquoi ?

L'éducateur spécialisé c'est un diplômé donc professionnel qui a les compétences de travailler auprès de personnes en difficulté. Moi, je suis éducatrice spécialisée dans l'écoute, dans l'empathie, dans ... les mots-clés que je vais avoir de suite c'est l'accueil, c'est l'écoute, l'empathie... alors l'accueil parce que c'est la première chose que l'on a quand on est éducateur, face à nous on se retrouve face à un jeune ou un adulte qui ne nous connaît pas du tout et que la première des

choses qui soit importante c'est l'accueil, comment accueillir un jeune ou un adulte en difficulté face à des professionnels. Pour moi l'accueil c'est important quel que soit l'accueil, juste un bonjour, par un café des choses comme ça. Après, l'écoute, parce que très souvent il faut savoir écouter, savoir écouter, l'écoute pour moi, j'écoute, j'entends, et je me mets dans la même position que la personne pour me montrer qu'à un moment donné je ne suis pas là pour écouter, oui je suis professionnelle, mais j'écoute vraiment ce que la personne est en train de me dire. Y'a donc l'écoute, ensuite y'a l'empathie, l'empathie parce que si on se retrouve à aider les autres personnes et qu'on n'a pas d'empathie c'est assez difficile pour moi de mon point de vue de professionnelle, enfin pour l'éducateur, de ne pas avoir d'empathie et de pouvoir aider quelqu'un. Alors il faut savoir le juste milieu, voilà c'est trouver son juste milieu mais ne pas trop rentrer dans l'empathie. Mais à partir du moment où on rentre dans une empathie et qu'on arrive à comprendre ce que l'autre recherche exactement automatiquement on écoute ce qu'il dit. Le quatrième mot-clé c'est l'accompagnement. C'est l'accompagnement de la situation, l'accompagnement professionnel, dans le travail, dans la scolarité, c'est l'accompagnement, accompagner la personne jusqu'à ses objectifs en fait. Il y a encore un mot qui me revient mais ce serait l'écoute pour moi. C'est l'écoute, observer, on met aussi l'accueil dedans, c'est une compétence que d'accueillir quelqu'un. Je veux dire que c'est hyper important pour la personne qui est en face.

4. Comment définiriez-vous la notion de « compétence » ?

Compétent c'est être professionnelle, être diplômée, avoir des techniques que l'on nous a appris en formation, la compétence c'est ça. Pour moi on peut être compétent, même si on est dans un échec dans un projet, on peut se dire un échec fait qu'à un moment donné on va comprendre que quelque chose ne vas pas et on va être compétent dans autre chose et on va lui trouver un autre projet. Voilà, je ne sais pas si tu arrives à me suivre...

5. Comment définiriez-vous la notion d'« identité professionnelle » ?

L'identité professionnelle ? ... de mon point de vue ? C'est difficile. Oh la la ces questions !!! J'arrive pas trop à... définir aujourd'hui...

6. Selon vous quel est l'apport dans votre professionnalisation de l'articulation entre savoirs théoriques et pratique quotidienne ?

Alors c'est vrai que quand on travaille au quotidien, un petit peu dans l'urgence, des fois on ne prend pas assez de recul, des fois on ne réfléchissait pas mais moi je le prends le recul, c'est-à-dire je prends quand même une réflexion, je prends le temps de réfléchir pour ne pas faire n'importe quoi, c'est comme ça aussi qu'à un moment donné ... et je me réfère à certaines théories que j'ai gardées quand même parce que je suis dans la pratique, mais souvent je me noie un petit peu ; donc je prends du recul et j'ai tendance que ce soit en réunion d'équipe ou chez moi individuellement, à retravailler certaines choses, par exemple, voilà, ça fait deux ans que je travaille chez l'adolescent, que je ne connaissais pas, j'étais chez les petits avant, et bien je vais plus m'informer sur des choses sur l'adolescence et sa crise, l'enfant dans un foyer placé, des choses comme ça parce que je ne connaissais pas, m'informer auprès des gens qui travaillent avec moi en équipe, de la psychologue aussi, il y a des choses que je ne comprends pas, c'est un peu étonnant je veux dire un adolescent. C'est tout ça qui fait qu'à un moment donné je fais la pratique, la théorie, et je prends du recul. Je me dis toujours je réfléchis, je me pose. Et si je fais quelque chose dans l'urgence, je vois avec mon collègue avec qui je travaille en binôme et si je suis seule, je me pose. Si c'est quelque chose où je n'arrive pas j'appelle le cadre et j'essaie de me positionner avec lui comment je peux faire dans cette situation qui est mes critiques.

7. Pensez-vous que votre formation professionnelle vous donne-t-elle les compétences nécessaires afin que vous puissiez travailler comme éducateur en un autre pays d'Europe ? Pourquoi ?

De mon point de vue je dirais oui. De mon point de vue parce que si c'est un jeune qui a été formé ES, même si les formations ne sont pas les mêmes, je pense qu'il doit avoir les savoir-être et les savoir-faire, après il est ce qu'il est dans la personne quand il va travailler dans la pratique, mais je pense que l'on doit avoir les mêmes compétences pour travailler en France ou en Italie. Y'a le DEES. ça veut dire ce que ça veut dire. Oui moi je pense que si je veux travailler ailleurs pour moi je pense que je pourrais après je ne sais pas je n'ai jamais fait l'expérience. Et je pense que nos formations sont un petit peu identiques, je suppose que l'on a un petit peu les mêmes formations.

8. Pensez-vous que votre pratique professionnelle vous donne-t-elle les compétences nécessaires afin que vous puissiez travailler comme éducateur en un autre pays d'Europe ? Pourquoi ?

A partir de ma pratique je pense que oui parce que je pense que l'on doit avoir un noyau de savoirs quand même par rapport au diplôme, que ce soit en France ou ailleurs, je pense qu'on doit pouvoir... Je saurais par rapport à mes compétences, je dirais oui je peux y aller parce que j'ai ces compétences-là, j'ai ce savoir, plus le savoir de l'expérience et moi je dirais que oui. Je ne pense pas que ce serait une difficulté parce que moi je connais quelqu'un qui est parti au Québec et qui est allé travailler comme ça et qui n'a pas eu de grandes difficultés, par rapport à ses compétences d'éducatrice au Québec. Je ne pense pas qu'il y ait de grandes difficultés en dehors de la langue. Je pense que nos savoirs, on doit avoir un noyau en tant qu'éducateur spécialisé ...

9. Pensez-vous qu'il est possible de parler d'une « identité professionnelle européenne » de l'éducateur spécialisé ? Développez.

Je pense que oui.

10. Voulez-vous ajouter quelque chose avant de conclure notre entretien ?

Non, j'ai senti que sur la fin je commençais à perdre mes moyens, je pense que c'est les dix heures de travail avant, mais j'ai trouvé ça super intéressant par contre. J'ai trouvé ça très intéressant.

Annexe n.26 – Protocole de recherche n.6 –
Entretien d'enquête sur la représentation du métier en centre d'accueil de jour italien
Educateur n.1 Centre d'accueil de jour (ES 1 CAJ IT)
25 septembre 2014
(18h00 – 18h30)

Informazioni generali :

| Profilo | Sesso | Età | Funzione | Anzianità nel mestiere | Anzianità nella struttura |
|-------------------|--------------|------------|------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| EPI CAJ IT | M | 42 | Educatore | 20 | 10 |

1. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Si sceglie di diventare educatore professionale per due tipi di scelta : quella che uno fa da ragazzo «Voglio fare quello nella vita...» oppure la vita ti fa capire qual è la tua strada e il tuo lavoro senza che tu sappia bene il perché. A me è capitato come nella seconda opzione perché io dopo aver fatto il Servizio Civile ho avuto l'occasione di fare un soggiorno con delle persone disabili; durante il Servizio Civile ho fatto l'obiettore di coscienza all'interno di un centro diurno per minori con una cooperativa sociale ed è stata un'esperienza che mi è piaciuta molto. Penso che in quell'occasione, in quell'opportunità ho capito che potevo fare qualcosa per gli altri, che mi appagava e che si connetteva con la mia idea sociale. Io pensavo e penso che possiamo migliorare il mondo con le nostre azioni e quindi all'epoca già la pensavo così e poi è stata questa mia tendenza e un po' gli avvenimenti, che non avvengono per caso: ho fatto il Servizio Civile, ho conosciuto delle persone, è arrivata la proposta di fare un soggiorno estivo con persone disabili, l'ho fatto e mi è piaciuto. Le persone che sono state con me mi hanno detto « Guarda che sei stato bravo ». Allora ho iniziato ad interessarmi, poi io studiavo Filosofia all'epoca, continuavano a chiamarmi per delle sostituzioni e io ero frenato per lo studio e cominciai così con delle sostituzioni ed era il 1994 e non si richiedevano studi specifici, io avevo la maturità e in seguito alle sostituzioni e mi è piaciuto e con il tempo mi sono anche formato.

2. Che rappresentazione ha del mestiere d'educatore ? Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

La rappresentazione che ho dell'educatore è una rappresentazione positiva perché comunque uno chiaramente lavora anche per avere un ritorno economico, perché sennò non si può campare. Però l'educatore non è il lavoro che uno fa per basare tutta la sua attività lavorativa solo sul ritorno economico, quindi già il fatto che una persona fa l'educatore la vedo come una persona che non fa il lavoro solo per mero interesse economico, che è già una cosa importante. La funzione dell'educatore è importante, una funzione secondo me insita nella società democratica e quindi siamo una parte piccola, per alcuni importante e per altri meno, però siamo un sintomo positivo che il nostro paese, l'Europa o dove c'è un educatore tendenzialmente c'è della democrazia perché non ci si preoccupa delle persone deboli, che non portano soldi, che non creano nessun tipo di interesse, non ci si preoccupa dei costi se alla base non c'è un minimo di idea di occuparsi di tutti e questa idea è tipica dell'ideale democratico, quindi sicuramente è un ruolo positivo.

3. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Direi che l'educatore è una persona tendenzialmente generosa, quindi generosità; l'educatore è una persona ossessiva-compulsiva secondo me; poi l'educatore è anche una persona idealista, anche se nella mia vita lavorativa ho incontrato molte persone ciniche. Io mi sono un po' reso conto che quando uno fa l'educatore, spesso non sempre, ma spesso è perché ha vissuto il suo percorso di crescita, nella sua vita, nella sua famiglia, ha avuto delle esperienze di disabilità, di problematiche di salute, di droghe, ..., non che hanno colpito direttamente la persona ma nell'entourage, che può essere il quartiere, l'amicizia,..., è questo ha fatto scattare qualcosa e questa è la mia visione, magari sbagliata ma è la mia visione e in questo

modo intendo compulsiva. L'ossessione invece è che nonostante non ci siano delle soluzioni per questo tipo di problemi, che sono enormi, c'è comunque la volontà ossessiva di provare a fare qualcosa.

4. Come definirebbe la nozione di « competenza » ?

La competenza, per quanto riguarda l'educatore, più va avanti il tempo e più le competenze sono di carattere psicologico, sanitario, riguardano molti ambiti e molte patologie sembra si stiano diffondendo sempre di più, vengono maggiormente diagnosticate e mi vengono in mente l'autismo e quindi le varie tecniche che sono state elaborate in questi anni per poter lavorare con le persone autistiche, ma non è solo questo, anzi soprattutto non è questo. Soprattutto è riuscire a instaurare delle relazioni, che siano relazioni d'aiuto e che in qualche modo si nutrano siano della spontaneità della persona che fa l'educatore, che ha questa relazione ma che questa spontaneità non sia la spontaneità di una persona che va al bar con gli amici, una spontaneità che ha sempre come punto di riferimento la persona che ha davanti, quindi una persona che ha dei problemi e che va aiutata, supportata in un modo specifico ed è diverso questo modo a seconda della problematica e della persona che si ha davanti.

5. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'educatore ha come identità professionale quella di fornire le competenze che ha appreso durante il proprio percorso di studi per aiutare, supportare le varie utenze che poi possono capitare nella propria carriera professionale e le varie utenze che possono avere i più svariati problemi, che possono essere di vario tipo, quindi l'educatore deve avere questo tipo di competenze.

6. Secondo lei che cosa apporta alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del quotidiano?

La teoria è importante per due motivi: perché non c'è solo la teoria pedagogica, c'è la teoria di come è strutturata, non solo di come è strutturato un servizio, ma di come è proprio la struttura dei servizi sociali di un determinato territorio rispetto ad un altro e di come sono alcune dinamiche professionali, di come funzionano le reti informali e formali, tutta una serie di conoscenze che la teoria deve in qualche modo introdurre nella professione e che poi si riesce a comprendere fino in fondo, io credo come in tutte le professioni, poi nella pratica, perché c'è uno sfondo generale che può dare la teoria e poi ci sono diverse sfumature, almeno quello che ho potuto notare io e questo dal punto di vista più legislativo, più di struttura, di come è pensato il servizio, i servizi sociali, di come sono pensati i servizi educativi. Mentre invece su di me la teoria può servire molto però il relativismo, secondo me, nel nostro lavoro lo fa da padrone. Ho visto colleghi validissimi che hanno i miei stessi punti di riferimento, che la teoria deve stabilire quei punti di riferimento, ma che avevano modalità completamente diverse dalle mie e nello stesso tempo efficaci e corrette. Io ho comportamenti, e alle volte addirittura obiettivi diversi, ma poi nell'equipe bisogna fare in modo che l'obiettivo sia uno perché sennò non si capisce niente, però mi rendo conto che a seconda della propria visione del problema, a seconda della propria esperienza, a seconda della propria visione personale delle cose, gli obiettivi, le modalità, il modo di muoversi può essere completamente diverse da un educatore a un altro però essere comunque efficaci entrambi.

La teoria ti deve dare quel punto di riferimento, quella cometa che devi sempre seguire per fare in modo che le cose siano corrette, sia dal punto di vista delle richieste che ti fa la committenza, la famiglia, le richieste che ti fa l'esterno, e sia per soddisfare anche le aspettative che hai tu rispetto a quella persona e in generale a quella problematica; poi la teoria non ti può dire come devi comportarti, ti deve solo, secondo me, darti quel punto di riferimento, perché vuoi arrivare a quel punto lì.

7. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché?

Credo sia possibile trasferire i saperi, però l'Europa secondo me, non per esperienze lavorative ma per esperienze così da viaggiatore, da turista, il sapere fino ad un certo punto, dopo di che non è solo una questione linguistica, la formazione che si fa in un paese rispetto all'altro tiene conto poi di aspetti socio-culturali completamente diversi e anche, secondo me, della storia dei servizi sociale, del welfare, del modo di fare completamente diverso. Per esempio due anni fa abbiamo avuto una studentessa di Scienze dell'Educazione del Portogallo, che ha fatto tirocinio da noi, e lei ci diceva che in Portogallo le cose erano molto diverse, in senso peggiorativo, quindi molte cose che facevamo non si potevano fare, c'erano ancora meno risorse, comunque lei vedeva il modello italiano come modello per il suo Paese ancora da raggiungere e quindi lì la formazione non può darti tutti gli strumenti e quando si cambia Paese bisogna capire com'è strutturato il servizio, quali sono le risorse, cosa ti richiede l'esterno. Per quanto riguarda la stessa collega portoghese che è venuta da noi, con il suo tipo di formazione, anche avvantaggiata dal fatto che aveva dato qualche esame qui in Italia, se non mi sbaglio faceva parte del progetto Erasmus, quindi era stata anche un po' in Italia; devo dire che aveva instaurato delle relazioni ottime ed efficaci con l'utenza, quindi sicuramente la formazione che aveva avuto nel suo Paese e anche l'esperienza che aveva maturato in Italia, le era servita per lavorare in maniera giusta ed efficace anche qui in Italia, però molte informazioni la sua formazione non poteva dargliele perché era un contesto diverso.

8. Lei pensa che la sua pratica professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Secondo me le competenze sono trasferibili. Di essere all'altezza di quello che faccio qui oggi no, ma neanche in un servizio diverso da questo perché quando si affrontano dei servizi nuovi, in generale delle esperienze nuove, bisogna avere l'umiltà di capire bene dove si è, bisogna ambientarsi, però secondo me è fattibile.

9. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

E' possibile, se ci fosse la volontà è possibile. In questo momento qua si può fare, però è necessario uno sforzo da parte dell'educatore che ha voglia di spostarsi.

10. Vuole aggiungere qualcosa prima di concludere ?

Non mi viene in mente nulla.

Educateur n.2 Centre d'accueil de jour (ES 2 CAJ IT)

25 septembre 2014

(16h-16h30)

Informazioni generali :

| Profilo | Sesso | Età | Funzione | Anzianità nel mestiere | Anzianità nella struttura |
|-------------------|--------------|------------|------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| EP2 CAJ IT | F | 43 | Educatore | 20 | 10 |

1. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Essenzialmente perché mi piace lavorare con le persone. Ho provato anche a fare lavoro d'ufficio perché sono diplomata come perito aziendale e devo dire che è stata una delusione e ho capito che mi piace lo scambio, parlare, stare insieme agli altri e poi penso che questo lavoro fornisca delle opportunità per essere un po' più creativi perché questo lavoro non è stereotipato perché a fine mese non devi finire un lavoro, ma ti dà la possibilità di tirare fuori delle cose in più, quindi principalmente per questo.

2. Che rappresentazione ha del mestiere d'educatore ? Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

La mia idea di educatore professionale è quella di una persona che logicamente ha delle competenze, quindi non una persona qualsiasi, che comunque ha studiato e che sa quello che sta facendo e che non campa le cose così al caso, che dopo l'osservazione della persona che hai davanti cerchi un po' di migliorarle la vita e non solo alla persona, ma a tutta la famiglia perché noi ci prendiamo a carico tutto il nucleo e quindi un po' di agevolarli una vita migliore, di far emergere delle doti nascoste. Penso che non tutti possano farlo e penso che la società in generale, che adesso è un po' cambiata, anche se si sta tornando a farlo fare a tutti, però nel tempo credo che si sia cercato di cambiare la situazione perché le persone hanno iniziato a fare la scuola per educatore professionale, mentre un tempo chiunque poteva farlo. Si sta tornando all'idea che pur di risparmiare si prende chiunque. Non capisco questa differenza nel tempo : prima poteva farlo chiunque, poi se non avevi un determinato titolo non potevi lavorare nei servizi e adesso ci sono giornate in cui ci sono più voucher che educatori. Perché ? Sta perdendo un po', ho la sensazione che dai tempi migliori, che erano i tempi in cui io sono uscita dalla scuola, quindi fine anni '90, sta regredendo. I voucher vengono qui e fanno quello che avremmo dovuto fare noi.

3. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Pazienza perché comunque devi essere tollerante, devi riuscire a tollerare determinati comportamenti, mantenere la calma e agire. Sensibilità perché credo che ci stia anche se non troppo l'empatia con l'altra persona, cioè capire cosa sta sentendo, che è difficile comunque perché cerchi di metterti sulla stessa linea però comunque è difficile. Curiosità perché comunque ci sta anche capire determinati comportamenti, perché lo fanno, perché dicono quelle cose. Essere concreto/concretezza perché non ti devi solo perdere nei pensieri, ma anche fare e devi agire.

4. Come definirebbe la nozione di « competenza » ?

Agire in maniera mirata, avere un obiettivo a cui miri. Esistono delle competenze specifiche perché altrimenti non sarebbe un educatore professionale. L'intenzionalità, tu perché fai quello, hai agito perché lo fai ? Perché c'è qualcosa di mirato. Quando fai l'azione hai la consapevolezza che è mirata a cosa ? A fare che cosa ? A ottenere che cosa ? Hai in mente, non sono azioni campate così a caso, c'è un'intenzionalità e una consapevolezza in quello che fai, c'è una casualità. E' un'abilità specifica, un'abilità che tu hai acquisito frequentando corsi, con l'esperienza.

5. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'identità professionale è un ruolo, tu sai che hai quel ruolo nella società. Qual è il tuo ruolo nella società ? Tu sei un educatore professionale, cosa fai ? Sapere nello specifico cosa fai, poi è molto elastico rispetto alla figura della maestra di scuola materna. L'educatore ha un ruolo molto ampio e vasto, secondo me non è un ruolo ben definito, varia a seconda di dove ti trovi, a seconda in che ambito lavori. Si fa con il fare, più che con il dire.

6. Secondo lei che cosa apporta alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del quotidiano ?

Il mestiere lo si impara facendo, l'ho sperimentato sulla mia pelle. Però, con il tempo, molto spesso mi trovo in difficoltà e allora riprendo il libro o anche a livello più generale le nozioni di progettazione educativa. All'inizio della tua carriera professionale sei un po' in difficoltà e fai molti errori perché sei sicuro di te stesso. Oggi mi capita di avere dei dubbi sulla mia pratica e devo avere dei ritorni sulla teoria, anche nella relazione educativa con un ragazzo. Non mi capita di riprendere il libro, ma di ripensare se ho fatto bene, cosa avrei potuto fare. E' rimasta qualche cosa, ma molto spesso sento l'esigenza di riprendere a leggere ed effettivamente mi servirebbe. Penso che la formazione permanente sia molto utile. Io sono tanti anni che faccio questo lavoro e ho cambiato ambiti e cambiare ambito ti può servire perché hai la necessità di ricominciare tutto e molto spesso quando per anni lavori nello stesso servizio cadi un po' in questo circolo in cui sei certo che agisci nel giusto, invece no.

7. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Si, dipende tanto come è organizzato nei vari paesi. A livello del fare e dell'agire si, poi può essere abituato ad un'organizzazione del tutto differente. La vedo più una difficoltà a livello organizzativo, perché le difficoltà stanno proprio lì: com'è la legislazione.

8. Lei pensa che la sua pratica professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Mi immagino i miei ragazzi che parlano francese o spagnolo, quindi si poi però mi spaventa tutta l'organizzazione, mi immagino questo trasferito così perché non so come possa essere l'organizzazione a quel livello lì.

9. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Sarebbe bello. Perché sul fare facciamo tutti lo stesso mestiere, miriamo a porci degli obiettivi da raggiungere. Sarebbe bello potesse essere così, ma mi rendo conto che i Paesi della Comunità sono tanti e unificarli anche dal punto di vista legislativo rispetto al lavoro è dura. Potrebbe essere un'utopia.

10. Vuole aggiungere qualcosa prima di concludere ?

Trovo che questa esperienza sia stata interessante perché mi ha fatto riflettere su alcune cose che non avrei avuto occasione di affrontare, perché da quando ho finito la scuola soffermarsi così sul ruolo del mio mestiere, su come mi relazioni con i ragazzi e tutte le cose che hai fatto notare è stato interessante.

**Annexe n.27 – Protocole de recherche n.6 –
Entretien d'enquête sur la représentation du métier en Foyer d'accueil**

Educateur n.1 foyer d'accueil (EP1 FA IT)

26 septembre 2014

(22h15 – 22h45)

Informazioni generali :

| Profilo | Sesso | Età | Funzione | Anzianità nel mestiere | Anzianità nella struttura |
|------------------|--------------|------------|------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| EP1 FA IT | F | 33 | Educatore | 4,5 | 4,5 |

1. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Io ho scelto il corso di laurea in Scienze dell'Educazione perché era quello in cui mi piacevano di più le materie e non avevo bene in testa che cosa fosse l'educatore e per me è stata una fortuna scoprire che mi piaceva farlo attraverso il Servizio Civile, perché altrimenti sarebbe stato un pasticcio. In realtà quando mi sono iscritta all'università c'era un percorso di studio che era il consulente delle interazioni familiari, che poi purtroppo è stato eliminato, quindi ero indirizzata sul fronte familiare, poi successivamente all'esperienza qui, lavorando con operatori e ragazzi stranieri mi sono appassionata di temi come l'intercultura e tutto ciò che riguarda mondi altri e quindi da lì ho preso l'indirizzo interculturale.

2. Che rappresentazione ha del mestiere d'educatore ? Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

Io credo che sia un mestiere molto importante, per quanto molti professionisti tendano a dire che non serva più a niente, che sia un mestiere che sta scomparendo. Purtroppo credo però che non venga minimamente, parlo per la società italiana, preso in considerazione un granché perché la categoria degli educatori non ha fatto molto per farsi riconoscere, perchè il mondo accademico ha creato molta confusione con le scuole professionali perchè c'è un gioco al ribasso, che va a ricadere sulle fasce più deboli e chi si occupa delle fasce più deboli ?! Gli educatori, gli insegnanti e tutti coloro che lavorano nel sociale.

3. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale? Perché queste parole ?

Empatia, ascolto, affetto, cura. Empatia perché bisogna allenare quel sentire l'altro, quell'ascolto che si realizza sia verbalmente che non e quindi anche attraverso un gesto, una postura del corpo ; ascolto come capacità di stare in ascolto dell'altro, ma anche come capacità di sentire l'altro e capire anche quando è la situazione in cui si può e non si può fare una determinata cosa e questo secondo me è uno degli aspetti più difficili di questo lavoro : riuscire a calibrare il proprio agire educativo senza essere invadenti. Cura perché ci si prende cura di loro, hanno bisogno di cura e di affetto, perché sono due cose che molto spesso sono mancate o se non sono mancate del tutto ad un certo punto sono mancate di colpo, ad esempio perché le famiglie sono lontane, e quindi in qualche modo bisogna andare a ricoprire, anche solo parzialmente, il ruolo genitoriale o comunque di affetto e di cura nei confronti dei ragazzi.

4. Come definirebbe la nozione di « competenza » ?

Per me le competenze sono un insieme di caratteristiche, di qualità che l'educatore possiede e che si porta dietro. Esse possono aumentare, diminuire o possono cambiare e che fanno parte del tuo bagaglio lavorativo e umano.

5. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

L'identità professionale è tutto quello che ti fa e ti identifica e che ti rende riconoscibile al mondo esterno che conosce poco il ruolo dell'educatore e che ti protegge, perchè noi parliamo tanto di cura con i ragazzi ma chi si prende cura degli educatori ?!

Un'identità, se non diventa qualcosa di eccessivamente strutturato, può essere anche una sorta di protezione nei confronti dell'educatore stesso. L'educatore secondo me ha una capacità di stare, una flessibilità di stare, anche in situazioni più complesse adattandosi, ha una capacità di adattamento. Mi immagino l'educatore come una persona in grado di adattarsi, anche nei contesti che ad altri spaventano, soprattutto l'educatore deve essere quella persona che non giudica e che guarda un ragazzo che si droga senza pregiudizi, l'educatore va oltre e vede la persona prima del problema.

6. Secondo lei che cosa apporta alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del quotidiano ?

Effettivamente sono un po' lontane, quindi mi ricordo molto i testi sull'empatia, ma faccio fatica a risalire ai testi universitari. Io successivamente ho seguito una formazione come danza-educatrice, che è più recente e che a livello metodologico è molto più chiara rispetto al corso di laurea in Scienze dell'Educazione quindi a volte mi rendo conto di avere più elementi, perché io li ho più vivi sul corpo e dentro al corpo, gli elementi della danza-educativa rispetto agli elementi del corso di laurea in Scienze dell'Educazione. Gli elementi che mi ricordo e che mi sono rimasti più vivi sono i testi sull'ascolto e sull'empatia, quelli sull'intercultura, lo studio della storia delle religioni, l'educazione comparata e quelli sono stati strumenti assolutamente fondamentali per il mio lavoro qua.

7. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Penso di sì, credo che ci vorrebbe sicuramente un momento iniziale di conoscenza e di avvicinamento alla cultura del posto però credo che sia assolutamente possibile che gli educatori europei, anzi sarebbe auspicabile, sarebbe bello, forse un'utopia, che ci fosse una circolazione non solo dei ragazzi ma anche degli operatori sul territorio europeo perché poi loro circolano, siamo noi quelli che circolano poco, loro circolano molto più di noi.

8. Lei pensa che la sua pratica professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Trattare tematiche, mi immagino un educatore che sia in grado di trattare tematiche che siano all'ordine del giorno, quindi il tema dell'immigrazione, il tema dell'ecosostenibilità, la salute del pianeta. Mi immagino un educatore, che al di là di dove viva, abbia in testa queste cose a priori perché sono poi immagini che se uno apre la pagina di un rotocalco francese piuttosto che di uno italiano, il tema dell'ebola ad esempio sia presente sia su entrambi; credo che la condivisione di saperi sia qualcosa di assolutamente prezioso.

9. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una «identità professionale europea» dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

Si potrebbe e si può, sarebbe bello se l'Europa studiasse qualcosa per condividere il profilo dell'educatore, nella formazione dell'educatore, dal momento che c'è una circolazione di popoli all'interna della Comunità europea, non solo più quelli che arrivano da Paesi in difficoltà, ma anche dagli stessi Paesi europei, sarebbe molto bello e ci darebbe quel "quid" in più.

10. Vuole aggiungere qualcosa prima di concludere ?

Volevo ringraziarti di questa opportunità perché credo che sia preziosa perché quando ce l'hai proposta ne ero molto entusiasta perché credo, ci sia proprio bisogno di incontrarsi, siamo una società che vive tanto di Facebook, di istanze ed è giunto il momento di guardare negli occhi, di potersi parlare e di potersi sentire "parte di", condividerò delle cose che possono rafforzare, stimolare ad un cambiamento, quindi magari noi stimoleremo un qualcosa ai colleghi francesi e loro potranno stimolare noi in qualcosa che fanno loro e noi non facciamo e non abbiamo mai pensato.

Educatrice n.2 foyer d'accueil (EP2 FA IT)

27 settembre 2014

(19h30-20h00)

Informazioni generali :

| Profilo | Sesso | Età | Funzione | Anzianità nel mestiere | Anzianità nella struttura |
|-----------|-------|-----|------------|------------------------|---------------------------|
| EP2 FA IT | F | 33 | Educatrice | 3 | 2,5 |

1. Perché ha scelto di diventare educatore professionale ?

Ho sempre amato lavorare con i ragazzini, ho lavorato con diversi tipi di minori, quindi con quelli piccoli come iniziano tanti all'oratorio, all'estate ragazzi e esperienze di questo tipo, fino ad arrivare a un'esperienza in comunità come educatrice individuale di una ragazzina e ho iniziato a lavorare con gli adolescenti, un periodo della vita che non avevo mai sperimentato e lavorare con gli adolescenti mi è piaciuto tantissimo e da quell'esperienza individuale ho deciso di continuare su questa strada : un mestiere che permette ogni giorno di mettersi in gioco, che non dà sicurezze perché gli adolescenti non danno sicurezze quindi è un continuo alternarsi tra insegnanti e allievi, mentre con i più piccoli si riesce ad essere quasi sempre i grandi e a stare anche comodi nella posizione dei grandi, con gli adolescenti è tutto diverso, è tutto sempre in movimento, ogni giorno ogni momento.

2. Che rappresentazione ha del mestiere d'educatore ? Secondo lei, quali sono il ruolo e la funzione dell'educatore professionale nella società odierna ? Perché ?

In questi anni in cui ho lavorato come educatrice in una comunità per minori ho potuto vedere che il lavoro dell'educatore è fondamentale per i ragazzi che si trovano qua e che si trovano spesso senza un punto di riferimento adulto equilibrato, che possa contenerli e riempirli. Noi siamo in tanti, ci alterniamo, ognuno con le proprie caratteristiche, cerchiamo di riempire quei vuoti con cui questi ragazzi arrivano. C'è un po' questo ruolo importante in questo aspetto. Mentre ho notato quando si lavora in rete, con i servizi sociali, con sostegno psicologico e con tutto quello che ruota attorno al minore, quindi non la vita quotidiana, che spesso il ruolo dell'educatore arriva per ultimo, le parole dell'educatore sono quelle che arrivano per ultime o che pesano un po' meno. E' come se venissero messi un po' da parte alcune volte. Forse dinamiche di potere, forse un potere inferiore nelle decisioni che si possono prendere, ad esempio magari a volte per alcuni ragazzini il punto di vista dell'equipe educativa può essere secondo noi un tipo di comunità così non va bene in base a una serie di cose, di comportamenti, di racconti fatti rispetto a quello che noi vediamo nella quotidianità, mentre magari per il resto della rete non è così, quindi a volte ci si trova a conoscere molto bene il ragazzino ma non riusciamo ad essere veramente portatori che quello che il ragazzino ha bisogno.

3. Secondo lei quali sono le quattro parole chiave per definire il mestiere d'educatore professionale ? Perché queste parole ?

Abbraccio, perché è una cosa di cui i ragazzi che sono qua hanno bisogno e con abbraccio intendo sia fisico che simbolico, quindi il fatto che un abbraccio sostiene e contiene, quindi un abbraccio in questo senso in cui in un abbraccio ti puoi appoggiare se ne hai bisogno, puoi darlo, puoi prenderlo. Tavolo, perché il tavolo mi dà l'idea di una cosa quotidiana, di una cosa ritmica, una regolarità, quindi il mettersi intorno a un tavolo è una cosa su cui lavoriamo tanto, quindi ridare ai ragazzini un ritmo alla giornata, che spesso non hanno e attraverso questo ritmo tutto il resto prende forma.

4. Come definirebbe la nozione di « competenza » ?

Il pensare e l'agire che vanno di pari passo e si accompagnano. Secondo me la competenza è riuscire ad agire sempre in modo molto pensato e molto organizzato e pensandosi sempre non da soli, perché l'educatore professionale che lavora in

comunità non è mai da solo, anche se può capitare che nel turno sia fisicamente da solo ma è sempre portatore di un'idea di équipe di gruppo e di un'idea non totalmente individuale, per quanto poi ogni educatore abbia la sua pratica educativa però secondo me un educatore competente riesce a mettere insieme nel suo operato il pensiero del gruppo. Deve riuscire, magari a volte può essere più difficile per alcune cose, a essere sempre legato all'idea di equilibrio-coerenza, deve esserne portatore.

5. Come definirebbe la nozione di « identità professionale » ?

Secondo me l'educatore deve riuscire a viaggiare in parallelo su due strade, quindi una strada legata all'affettività, all'empatia e allo stesso tempo alla distanza e alla gestione delle relazioni, quindi tutta questa parte "più pancia e cuore" e nello stesso tempo non deve mai dimenticare la parte razionale del lavoro, quindi la programmazione, che magari può essere la parte più noiosa di cose tecniche e aspetti organizzativi del lavoro. Deve sempre avere in mente che nulla è fatto per caso e tutto va pensato, anche nella fluidità delle azioni, nel flusso veloce che può essere una giornata, anche i turni molto lunghi iniziano e finiscono in un batter d'occhio e con i ragazzi non si può sbagliare, ovvio che sbagliamo perché siamo essere umani ma bisogna sbagliare il meno possibile. Tutto va pensato e bisogna avere il coraggio di fermarsi, di riuscire ad uscire dal turbino di un turno, anche pochi minuti, e ripensarsi e partire. L'educatore deve proprio riuscire ad intrecciare queste due parti, cercare di tenerle in equilibrio, perché se è troppo uno o troppo l'altro è un disequilibrio a cui spesso i nostri ragazzi sono abituati e riuscire ad avere questo equilibrio per lavorare meglio e per offrire a loro un lavoro migliore.

6. Secondo lei che cosa apporta alla sua professionalizzazione l'articolazione tra i saperi teorici universitari e i saperi pratici del quotidiano ?

Nel concreto mi rendo spesso conto che il quotidiano si mangia il tempo, quindi rimane sempre poco tempo per la riflessione e per l'approfondimento personale. La cosa positiva è che durante il percorso dell'anno come gruppo educatori facciamo sia riunioni d'équipe sia supervisioni, e a volte le supervisioni sono state un po' più teoriche, di approfondimento di alcuni aspetti teorici del nostro lavoro, per alimentare questa parte che rimane sempre un po' zoppa. Poi personalmente magari mi può capitare di partecipare a seminari, conferenze, di confrontarmi con amiche o ex-colleghe che lavorano in altri servizi, cercare di immaginare laboratori o attività. Cerco di trovare informazioni altrove, però mi rendo conto che il tempo è sempre poco e sarebbe bello dedicarne di più all'arricchimento teorico.

7. Lei pensa che la sua formazione professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

Io credo che uno scoglio duro sia, più che lavorare con i ragazzi, la parte burocratico-tecnico-istituzionale, forse quella un po' più difficile quando devo immaginare me stessa in un altro Stato o un collega straniero che viene in Italia. Posso immaginare che le difficoltà possono essere : capiamo dove siamo, chi parla con chi, chi gestisce cosa, come si scrive questa cosa. Più che il linguaggio tecnico, il linguaggio tecnico implicito. Mentre per il lavoro concreto con i ragazzi credo che quello sia veramente identico, può essere trasportato, più o meno credo che ci siano tante problematiche o dinamiche molto simili, poi ovvio che magari possono cambiare le provenienze, la lingua d'appartenenza, però poi nel lavoro con i ragazzi credo che sia minore la difficoltà.

8. Lei pensa che la sua pratica professionale le dia le competenze necessarie che le permetterebbero di lavorare come educatore in altri paesi dell'Unione Europea ? Perché ?

A me piacerebbe provare per vedere cosa succede, per vedere com'è, immaginandomi che regole del gioco possono essere un po' diverse, proprio a livello tecnico.

9. Lei pensa che sia possibile di parlare d'una « identità professionale europea » dell'educatore professionale ? Giustifichi la sua risposta per favore.

La trovo una cosa molto interessante perché sarebbe bello riuscire a trovare, a creare e aiutare questa figura professionale a

stare un po' slegata da tutti questi nodi difficili, come la parte burocratica e tecnica del lavoro e permettere questo movimento europeo anche a livello di preparazione, già nei tre anni d'università pubblicizzare di più l'Erasmus, non rendendolo obbligatorio ma provare a muovere di più le acque a livello europeo.

10. Vuole aggiungere qualcosa prima di concludere ?

Una cosa che ho notato molto nella comunità minori in cui lavoro e mi piacerebbe sapere se questo aspetto se esiste e come viene vissuto in comunità al di fuori dell'Italia, quindi in altri Stati. Quello che noi abbiamo notato è che i ragazzini che vengono inseriti ultimamente, soprattutto quelli italiani hanno delle fratture familiari enormi, dei buchi enormi e tantissimi entrano da noi che sono già grandi, magari 16-17 anni, vengono a volte diagnosticati con problemi psichiatrici e vengono poi trasferiti in comunità riabilitative o psichiatriche e ce ne sono tantissimi rispetto agli ultimi anni. A differenza degli stranieri, che nonostante i percorsi migratori tremendi, traumi tremendi magari legati alla guerra, legati al viaggio e alla perdita di parenti o dei genitori, è come se conservassero ancora un'idea di famiglia e di nucleo, una struttura interna un po' più solida, quindi quello che noi vediamo è una discrepanza molto forte tra ragazzi stranieri, richiedenti asilo o meno perché da noi passano migranti "standard" richiedenti asilo, che sono più strutturati e più forti anche se più piccoli, mentre ragazzini italiani totalmente disgregati e c'è questo aumento di ragazzini che migrano poi nelle comunità psichiatriche o riabilitative. Mi piacerebbe capire se è un fatto italiano, del nord Italia, perché più o meno l'idea è questa e non solo da noi ma anche in altre comunità e questo è il sentore che la società stia creando questi adolescenti e mi piacerebbe capire se all'estero e in Europa è anche così e se è così come si sta lavorando su questo.

Annexe n.28 – Protocole de recherche n.7 –

Entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle: présentation des grilles méthodologique



UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR
ECOLE DOCTORALE : Sociétés, Humanités, Arts et Lettres



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
SCUOLA DOTTORALE : Scienze Umane e Sociali

Méthodologie consacrée à l'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle

Nice, vendredi 27 février 2015

(8h30-13h00)

A. Organisation des sessions

9h30- 10h : Introduction, présentation individuelle, rappel des objectifs de la thèse et des protocoles de recherche, logique de construction de la journée, logique de construction du film de support et présentation des 4 macro-thèmes (détermination de 4 axes professionnels typiques émergents des entretiens post-activités filmés ; avant de visionner le film, on annonce le thème et on lit les questions subjacentes : 4 sorties : Pizzeria, stade, motocross, lac). Présentation de la méthodologie : vision du film, 25 minutes par thèmes. La méthodologie prévoit de parler de la thématique à partir exclusivement des situations présentées dans la vidéo. Il ne s'agit pas d'une discussion théorique, mais plutôt d'échanger sur les implicites et les non-dits et les modalités concrètes d'intervention à partir des situations-support présentées par la vidéo. Choix d'intervention minimale de ma part (gestion autonome de la parole et de la communication linguistique, avec le support de l'éducateur bilingue. Il ne participe pas en tant que professionnel, sa fonction est de garantir la communication minimale entre les huit professionnels). Je signale 5 minutes avant la fin, de manière à que les professionnels puissent conclure le discours sur la thématique abordée.

Première thématique

10h-10h30 : Pratiques éducatives et pathologie des usagers/ Pratiche educative e patologia degli utenti;

Question subjacente : dans votre métier, la prise en charge est de plus en plus complexifiée par l'aggravation des pathologies psycho-médicales des usagers. Comment et pourquoi cela impacte-t-elle vos pratiques au quotidien ?

Domanda sottintesa : nel vostro mestiere, la complessità dell'accompagnamento educativo é sempre piu funzione dell'aggravarsi delle patologie psico-mediche degli utenti. Come e perché questo aspetto impatta le pratiche educative nel quotidiano ?

Deuxième thématique

10h30-11H : Pratiques éducatives entre individu et collectif/pratiche educative tra individualità e gestione del collettivo :

Question subjacente : votre métier est de plus en plus en tension entre la spécificité de l'accompagnement individuel et la nécessaire gestion collective. Comment garantir au mieux ces deux aspects ?

Domanda sottintesa : il vostro mestiere é sempre piu in tensione tra l'accompagnamento specifico individualizzato e la necessaria gestione del gruppo di utenti. Come garantire al meglio questi due aspetti ?

Troisième thématique

11h-11h30 : Pratiques éducatives en institution et à l'extérieur/le pratiche educative in istituzione e all'esterno ;

Question subjacente : dans votre métier, la pratique « sécurisée et ritualisée » en institution se confronte à la pratique « pensée et planifiée préventivement » de l'activité à l'extérieur. Comment et pourquoi votre action quotidienne est-elle impactée par ces deux contextes ?

Domanda sottintesa : nel vostro mestiere, la pratica educativa « sicura e ritualizzata » in istituzione si confronta alla pratica « pensata et pianificata preventivamente » dell'attività esterna. Come e perché la vostra azione educativa é influenzata da questi due contesti ?

Quatrième thématique

11h30-12h00: Pratique éducative entre imprévu en inattendu/pratiche educative tra imprevisto e inatteso ;

Question subjacente : dans votre métier, gérer l'imprévu et l'inattendu réclament un perpétuel réajustement « en directe » de vos pratiques. Quels sont les reflexes et les mécanismes implicites nécessaires à ce type de situations ?

Domanda sottintesa : nel vostro mestiere, gestire l'imprevisto e l'inatteso domandano un perpetuo riaggiustamento « in diretta » delle vostre pratiche. Quali sono i riflessi e i meccanismi impliciti necessari a questo tipo di situazioni ?

Tableau de production discursive individualisé

12h-12h20 : dans cet exercice, après que pendant le discours j'ai repéré des mots clés (9), on demande individuellement de classer en ordre de priorité ces mots dans trois cases : compétence, identité professionnelle, transférabilité des savoirs. (ex. si dans le discours entre les professionnels le mot *patience* revient, je la relèverai et je leur demanderais de me dire si ce mot est une compétence, un socle de l'identité professionnelle ou bien un savoir transversal au métier). Il sera demandé de donner à ce mot un positionnement et une valeur relative.

Tableau de production discursive collective

12h20-12h45 : Il s'agira de faire le même exercice mais cette fois collectivement sur un poster affiché au mur.

12h45-13h : Considérations finales et clôture de l'entretien croisé d'autoconfrontation professionnelle.

B. Tableau des situations éducatives (cf. cd annexe n.35)

Pratiques éducatives et pathologie des usagers/ Pratiche educative e patologia degli utenti

Question subjacente : dans votre métier, la prise en charge est de plus en plus complexifiée par l'aggravation des pathologies psycho-médicales des usagers. Comment et pourquoi cela impacte-t-elle vos pratiques au quotidien?

Domanda sottointesa : nel vostro mestiere, la complessità dell'accompagnamento educativo é sempre piu funzione dell'aggravarsi delle patologie psico-mediche degli utenti. Come e perché questo aspetto impatta le pratiche educative nel quotidiano ?

Mustafà tra pranzo e trattamento medico (EP2 CAJ FR)

Rosa et son régime (EP 1 FA IT)

La notte complicata di Claire (EP2 FA FR)

Colazione di gruppo con Claire nella testa (EP2 FA FR)

Dario, entre pathologie et "pari" éducatif (EP1 CAJ IT)

Henry e le bottiglie d'acqua vietate allo stadio...(EP1 CAJ FR)

Ahmed, DANIELE, Zizou: la télé comme apprentissage de la langue (EP2 FA IT)

Aziz et le repas avec les mains (EP2 FA IT)

Laure e l'importanza del suo trattamento medico...(EP1 FA FR)

Elisa et le lavage des dents (EP2 CAJ IT)

Pratiques éducatives entre individu et collectif/pratiche educative tra individualità e gestione del collettivo

Question subjacente : votre métier est de plus en plus en tension entre la spécificité de l'accompagnement individuel et la nécessaire gestion collective. Comment garantir au mieux ces deux aspects ?

Domanda sottointesa : il vostro mestiere é sempre piu in tensione tra l'accompagnamento specifico individualizzato e la necessaria gestione del gruppo di utenti. Come garantire al meglio questi due aspetti ?

Giada et la nécessité d'être rassurée (EP1 FA IT)

CLAIRE raconte la sua storia a tavola (EP 1 FA FR)

Un bel gioco dura poco (EP1 FA FR)

Tommi et Antonio: entre «individualité extérieure" et "collectivisme interne" (EP2 CAJ IT)

Repas et passage d'informations (EP2 CAJ FR)

CLAIRE, Clara e Laure tra sigarette, pasta e preparazione del pranzo domenicale (EP2 FA FR)

Giada, Rosa et la nécessité d'attirer l'attention (EP2 FA IT)

La storia di Marie: uno spazio individuale in un'attività di gruppo (EP1 CAJ FR)

Le repas comme moment de collectivité... .. sans oublier Claudio et sa dysphagie (EP1 CAJ IT)

Issam e l'attività di rilassamento: uno spazio individuale e privilegiato (EP2 CAJ FR)

Pratiques éducatives en institution et à l'extérieur/le pratiche educative in istituzione e all'esterno

Question subjacente : dans votre métier, la pratique « sécurisée et ritualisée » en institution se confronte à la pratique « pensée et planifiée préventivement » de l'activité à l'extérieur. Comment et pourquoi votre action quotidienne est-elle impactée par ces deux contextes ?

Domanda sottointesa : nel vostro mestiere, la pratica educativa « sicura e ritualizzata » in istituzione si confronta alla pratica « pensata et pianificata preventivamente » dell'attività esterna. Come e perché la vostra azione educativa é influenzata da questi due contesti ?

Le ragazze al lago tra sanzione istituzionale e uscita esterna...(EP2 FA FR)

La séparation des tables: un signe important pour l'institution....un choix médité dans le temps...(EP1 CAJ IT)

Sophie, Albert e la spesa al supermercato (EP 2 CAJ FR)

Repas, téléphone et familles...Repas, téléphone, familles... et choix institutionnelles (EP2 FA IT)

L'argent de poche et l'automatisme institutionnel (EP 2 FA IT)

Tra punizione interna e atti e comportamenti all'esterno... Tra sanzione e possibilità di crescita (EP1 FA FR)

Repas au motocross et en institution (EP1 FA IT)

Bernard e il picnic allo stadio (EP1 CAJ FR)

L'autonomie de Zaia (EP2 CAJ IT)

En pizzeria avec Tommi et Adolfo: le repas individuel comme moment éducatif (EP2 CAJ IT)

Pratique éducative entre imprévu en inattendu /pratiche educative tra imprevisto e inatteso

Question subjacente : dans votre métier, gérer l'imprévu et l'inattendu réclament un perpétuel réajustement « en directe » de vos pratiques. Quels sont les reflexes et les mécanismes implicites nécessaires à ce type de situations ?

Domanda sottintesa : nel vostro mestiere, gestire l'imprevisto e l'inatteso domandano un perpetuo riaggiustamento « in diretta » delle vostre pratiche. Quali sono i riflessi e i meccanismi impliciti necessari a questo tipo di situazioni ?

Naomi e una chiamata mai arrivata (EP1 FA FR)

Giulia, Chiara et la "variable radio"(EP1 FA IT)

Il ritardo di Henri... piu altri imprevisti... che hanno causato un pranzo da soli (EP2 CAJ FR)

Chaque jour est different... (EP1 CAJ IT)

Hamid et Hassan ne mangent pas et vont à la mosquée...(EP2 FA IT)

Magalie e i cani...(EP2 FA FR)

Ritardi e cambiamento di programma... (EP2 FA FR)

La maitresse non prévue... (EP2 CAJ IT)

**Annexe n.29 – Protocole de recherche n.7 –
Entretien croisé d’autoconfrontation professionnelle:
pratiques éducatives et pathologies des usagers
Nice, vendredi 27 février 2015
(10h-10h30)**

Informations générales

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|-------------------|-------------|------------|------------------|------------------------------|---------------------------------|
| EP1 CAJ FR | F | 41 | Éducateur | 11 | 9 |
| EP2 CAJ FR | F | 45 | Éducateur | 8 | 6 |
| EP1 CAJ IT | M | 42 | Educatore | 20 | 10 |
| EP2 CAJ IT | F | 43 | Educatore | 20 | 10 |
| EP1 FA FR | M | 60 | Éducateur | 40 | 7 |
| EP2 FA FR | F | 47 | Éducateur | 12 | 2 |
| EP1 FA IT | F | 33 | Educatore | 4,5 | 4,5 |
| EP2 FA IT | F | 33 | Educatore | 3 | 2,5 |

Présents aussi : LUCIANO (modérateur), M. CIMINO (facilitateur de communication), MME LUNGERI (camera), PROF. BIAGIOLI (directeur de Thèse).

LUCIANO : Voilà les quatre thèmes. Je propose qu’il y ait un éducateur qui prend et qui lit les questions en italien et en français, ça va faire rigolo aussi. Donc à vous de choisir. Merci EP2 CAJ IT.

EP2 CAJ IT : ahh qui è in francese.... Pratiques éducatives et pathologie des usagers/ Pratiche educative e patologia degli utenti. Question subjacente : dans votre métier, la prise en charge est de plus en plus complexifiée par l’aggravation des pathologies psycho-médicales des usagers. Comment et pourquoi cela impacte-t-elle vos pratiques au quotidien? Domanda sottointesa : nel vostro mestiere, la complessità dell’accompagnamento educativo é sempre più funzione dell’aggravarsi delle patologie psico-mediche degli utenti. Come e perché questo aspetto impatta le pratiche educative nel quotidiano ?

EP1 CAJ IT : posso leggerlo?

LUCIANO : no,non adesso. Allora, questo è il macro-tema ok? Adesso avrete l’elenco delle situazioni educative che sono quelle del film. La lista vi permette di leggerlo nella vostra lingua e di appropriarvene. Ci siamo? Toutes les situations éducatives du film vous allez les trouver dan la liste que vous avez. On y va ?

| |
|--|
| <p>Vision de la première partie du film des entretiens post-activité éducative (cf. annexe 35)</p> |
|--|

EP2 FA IT : che strano vedersi nel film...(silence)

EP2 CAJ FR : moi personnellement j’ai eu du mal à comprendre quand même en italien, je crois avoir compris, je n’ai pas tout compris, et là carrément j’ai rien compris...

EP2 FA FR : moi non plus...

EP1 CAJ IT : non compris ? Ehh neanche io non ho capito niente...

EP2 CAJ FR : si, j'ai compris, c'est un diabétique, c'est ça ? C'est quelqu'un qui a du diabète ?

EP2 FA IT : non, c'est une fille qui quand elle est arrivée dans le foyer, elle avait de gros problème d'obésité vraiment excessive, et donc on a un régime à suivre très strict. Et c'était un peu au début ce n'était pas trop facile, quand on était sortis pour le moto-cross, il y avait le barbecue, c'était un peu difficile à suivre. Et donc là je pensais après de faire un diner plus léger parce que l'après-midi c'était exagéré, mayonnaise et tout ça.

EP2 CAJ FR : ça j'avais à peu près compris, par contre, moi, je n'ai rien compris, je n'ai pas réussi à comprendre. T'as compris toi ?

EP1 CAJ FR : moi j'ai compris un petit peu sur l'évolution d'une personne qui dans un groupe se sent mal et qui a évolué un peu au niveau psychique, je ne sais pas si c'est ça et c'est Dario ?

EP1 CAJ IT et EP2 CAJ IT : oui Dario !! (Sourires)

EP1 CAJ FR : nous aussi on a un Dario et j'ai compris, j'avais remarqué qu'il avait un peu changé, qu'il avait du mal à rester dans le groupe. Voilà, que ça. J'ai compris que ça.

EP1 CAJ IT : si, si.

EP1 CAJ FR : par contre, toi aussi, j'ai rien compris. Je n'ai pas réussi à trouver...

EP1 FA IT : mi spiace... (sourires)

EP1 CAJ FR : Non, le thème, je n'ai pas perçu le thème, voilà.

EP1 FA IT : le thème est sur trois jeunes étrangers qui regardaient ... guardavano la tivù ehh, come dire, ci siamo resi conto, nel lavoro, ci siamo resi conto che, per i ragazzi stranieri, perché nella nostra struttura ci sono anche ragazzi stranieri, guardare la tivù in italiano é qualcosa che li aiuta ad imparare la lingua. Anche se noi abbiamo degli orari, nel nostro foyer, nella quale loro non possono guardare la tivù. Però abbiamo fatto un po, in quel preciso momento, abbiamo fatto una eccezione, tranne che per uno che invece l'italiano già lo conosceva e quindi ho pensato che poteva anche farlo, ecco, che non stare davanti alla tivù. Così é un po più chiaro?

EP1 CAJ FR : oui, la question de la différence de la langue et de la culture.

EP1 FA IT : oui, c'est ça ! (satisfaction). La télé parfois pour les étrangers ça aide pour l'apprentissage de la langue. Même les bandes dessinées (i cartoni animati ?), les programmes pour les petits, les adolescents regardent les choses pour les petits mais ils apprennent la langue et c'est bien.

EP1 CAJ FR : ils apprennent la langue, mais du coup après il est coupé aussi de sa propre langue à lui. Il va regarder la télé en italien et du coup il ne peut peut-être pas regarder des émissions dans sa langue.

EP2 FA IT : là c'est pas possible parce qu'on n'a pas le... comment on dit, l'accès aux chaînes étrangères.

EP1 CAJ FR : d'accord.

EP1 FA IT : moi aussi je fais, molta molta fatica, é difficile capire quello che avete raccontato perché... nous avons parlé... tout le monde a parlé avec facilité...(Rires)

EP1 CAJ FR : vite...

EP1 FA IT : tout le monde a parlé en italien et en français très vite.

LUCIANO : Allez à la question subjacente.

EP2 FA FR : la question c'est ...

LUCIANO : vous pouvez la relire.

EP2 FA FR : je peux la relire ? Alors, dans votre métier la prise en charge est de plus en plus complexifiée, par l'aggravation des pathologies psycho-médicales des usagers. Comment et pourquoi cela impactent-elles dans vos pratiques au quotidien. En italien ...

EP2 CAJ IT : nel vostro mestiere, la complessità dell'accompagnamento educativo é sempre più funzione dell'aggravarsi delle patologie psico-mediche degli utenti. Come e perché questo aspetto impatta le pratiche educative nel quotidiano ?

LUCIANO : qu'est-ce que vous pouvez dire autour de ça ? Cosa potete dire su questo tema ? Come il vostro mestiere é cambiato ?

EP2 FA FR : comment expliquer un peu tout ça ! Nous, on baigne dedans en ce moment dans la pathologie ...

EP2 FA IT : oui on a remarqué...

EP2 FA FR : depuis un an, deux ans. De plus en plus on a des jeunes filles qui ont des pathologies, qui ont toutes des troubles de comportement assez importants et on se retrouve avec des filles où on est un peu démunis en tant qu'éducateur, parce que nous c'est l'éducatif, et là on est avec les jeunes filles malades et c'est très compliqué pour nous parce que ce ne sont plus les mêmes activités, elles ne vont plus à l'école, il y a le traitement à donner qui est très compliqué, des fois oui, des fois non, elles ne veulent pas le prendre. Il y a les scarifications, il y a la mise en danger, le violence en plus, ..

EP2 FA IT : entre filles ?

EP2 FA FR : ...oui entre filles bien sûr et entre filles sur les adultes aussi.

EP2 FA IT : ok

EP2 FA FR : ...et c'est vrai qu'on se retrouve un petit peu avec... on n'a plus les mêmes pratiques en fait. Et c'est compliqué pour nous parce que c'est difficile de travailler avec des personnes qui ont des pathologies alors que nous au début c'était le travail scolaire, l'éducatif, l'accompagnement, alors que là ce n'est plus du tout le cas. On se retrouve avec des jeunes filles qui devraient être hospitalisées avec des soins médicaux, on n'est plus là-dedans. C'est vrai que nous depuis quelques temps

on travaille là-dessus, par exemple pour les médicaments, on fait venir un infirmier maintenant de l'extérieur et il donne le traitement le soir déjà pour que nous on puisse s'enlever ça parce que l'on a cette difficulté si la jeune fille ne prend pas correctement le médicament, soit elle les garde tous, soit elle les crache, il y a toujours un danger. Voilà, là il y a l'infirmière.

EP2 FA IT : peut-être que le rapport éducatif change. Si toi tu dis...

EP2 FA FR : alors voilà, quand l'infirmier vient, nous on se décharge de ce poids qui est assez important quand même par rapport à la jeune fille. C'est plus pareil. On n'est plus dans un conflit avec la jeune fille par rapport au traitement.

EP2 CAJ IT : si, c'è più confidenza quindi la rispetta di più... cioè sa che quella figura professionale é preposta per darle la medicina.

EP2 FA FR : voilà, il y a l'infirmier qui vient, nous on est éducateur, l'infirmier vient pour le médicament. Donc déjà ça c'est pas mal. Nous aussi on essaie, c'est compliqué, de trouver des activités aussi ... c'est ce que l'on disait, quand on a un groupe de filles, on en a neuf filles et on en a deux malades, pour les activités, ce n'est plus le même. On ne peut plus aller par exemple au cinéma avec les huit filles, dont deux malades parce que ça crache, ça crie, ça insulte les gens, donc on essaie de trouver des idées c'est pour ça que moi l'autre fois j'ai été au lac, au lac il y a du monde mais on arrive mieux à gérer le petit groupe parce qu'il y a moins de public autour. Oui, il y a moins de monde. Il faut qu'on s'organise nous aussi en fonction des gens qui ont la pathologie et qui ont des troubles de comportement. Donc on change un petit peu notre fonctionnement. Il n'y a pas que de l'éducatif aujourd'hui, enfin, chez nous en tout cas.

EP2 FA IT : chez nous c'est pareil !!!

EP2 FA FR : chez vous c'est pareil ?

EP2 FA IT : peut-être un peu moins parce qu'on n'a pas beaucoup de gens avec des traitements, mais quand il arrive... parce que pour nous c'est filles et garçons, c'est mélangé, 13 ans, 17 ans et demi, 18 comme ça, mais quand il arrive des filles et des garçons qui ont des problèmes psychiatriques, parce que maintenant les adolescents qui viennent dans le foyer, dans la « comunità » souvent ils ont des problèmes psychiatriques qui sont découverts « trop tard », donc le groupe explose. Il gruppo patisce tantissimo se... je ne sais pas... C'est l'équilibre, il va vraiment se détruire et il faut réorganiser tout ou sinon si on a la chance, on est deux, quelqu'un peut sortir avec la part plus tranquille du groupe.

EP2 FA FR : pareil aussi des fois.

EP1 FA FR : et autre chose aussi, c'est qu'on essaie de travailler avec d'autres partenaires pour voir les jeunes filles pour les mettre un peu en soutien, alors il y a des ITEP...

EP2 FA IT : des ?

EP1 FA FR : des ITEP. C'est le ...

EP2 FA FR : c'est des institutions thérapeutiques pour des jeunes en grandes difficultés, qui ne peuvent plus aller dans une école classique, et eux ils ont des activités et en même temps un insertion professionnelle, parce qu'ils ont des ateliers d'ébénisterie, ils apprennent un petit peu le métier et c'est des temps scolaires qui durent une heure, une heure d'école, après ils vont voir le psychologue, voilà, ils ont tous des soins autour en fait que nous on n'a pas.

EP1 FA FR : le problème c'est que les places sont ..., il faut beaucoup de temps pour que le jeune puisse être inscrit en ITEP ou dans des structures de ce genre, des fois il faut cinq à six mois, des fois un an, avant que le jeune puisse être accueilli dans la structure.

EP2 CAJ FR : juste, vous accueillez de quel âge à quel âge ?

EP2 FA FR : de 14 à 21 ans dans le foyer mais on a des appartements aussi qui accueille des jeunes entre 16 et 21 ans, si elles sont en capacité évidemment elles vont en appartements. Si elles ne peuvent pas on garde des jeunes filles de 18 à 19 ans dans le foyer.

LUCIANO : mais comment votre pratique et votre métier a changé puisque le médical et la pathologie a débarqué ? L'idée c'est de savoir comment cet impact il est sur votre métier. Qu'est-ce qu'il a changé pour vous et dans votre manière d'imaginer le métier. Chiara la questione per gli italiani? Come le vostre pratiche sono cambiate con questa cosa in più, la patologia? Come il vostro mestiere cambia secondo voi?

EP1 FA IT : Noi per esempio che la nostra è una struttura educativa, scatta un po l'emergenza... cioè quando ci sono situazioni per cui un ragazzo o una ragazza, come diceva la collega, ha improvvisamente un'esplosione, che va oltre, che è fuori, scatta una situazione di urgenza, di emergenza...che, appunto, quando siamo in due, uno di noi si occupa di questo ragazzo... quando si è da soli o si è nel weekend, eccetera, allora li diventa un po più complicato... e allora quello che abbiamo osservato che ci sono periodi in cui ci sono, c'è una concentrazione di ragazzi con questi problemi, e altri periodi dove per molto tempo non arrivano... però li si chiede anche l'intervento delle forze dell'ordine o dell'ambulanza per chiedere, in casi proprio estremi, in cui magari anche dalla parte dei servizi sociali c'è una disattenzione, non si vuole vedere il problema del ragazzo. A volte è capitato anche con ragazzi molto piccoli. La legge regionale prevede un'accoglienza dagli 11 a 18 anni. Adesso c'è un ragazzino di 11 anni, gravemente compromesso, che poi è stato trasferito. Però ecco, rispetto al resto del gruppo, ha degli effetti non indifferenti, anche dopo, perché....

EP1 CAJ FR : Si!! (rires)

EP2 FA IT : anche quando il ragazzino o la ragazzina con questi problemi molto evidenti di comportamento, anche psichiatrici, esce, quindi o cambia struttura o rientra in famiglia, il gruppo, prima di riequilibrarsi ha bisogno di tempo...e, come dire, c'est n'est pas facile à gérer l'écho...

EP2 CAJ FR : ehh, oui l'impact ...sur l'après...

EP2 FA IT : oui l'impact.

EP2 CAJ FR : l'impact sur le groupe après.

EP2 FA IT : oui et même dans l'équipe, parce que...

EP2 FA FR : et vous faites comment puisqu'apparemment on a les mêmes problèmes... Je veux dire, vous, dans les foyers, en internat, vous faites comment avec les jeunes qui sont, en dehors d'appeler les pompiers, enfin tout ça comme nous, mais, je veux dire par rapport à la pratique vous faites comment aujourd'hui ?

EP2 FA IT : la pratique quotidienne ?

EP2 FA FR : voilà. C'est ça en fait. Est-ce que vous prenez un éducateur qui va s'occuper des deux jeunes filles en difficultés ?

EP2 FA IT : parfois on avait oublié ça, parce qu'il y a la possibilité mais là c'est toujours un problème de ...

EP2 FA FR : de personnel ?

EP2 FA IT : même d'argent...

EP2 FA FR : d'argent oui.

EP2 FA IT : l'assistante, comment dire, le service social, pour les cas comme ça, un peu psychiatrique, travaille avec la ASL, c'est l'Agence de la Santé. Donc Santé et Social travaillent ensemble et mettent ensemble l'argent pour payer, peut-être, un éducateur individuel pour le garçon ou la fille, mais l'argent c'est pas beaucoup donc peut-être pendant 7 jours 24h/24 tu as 20 heures dans la semaine. Dans les 7 jours tu as 20 heures avec l'éducateur individuel et lui il peut faire quelque chose mais 20 heures dans 7 jours c'est ... le maximum c'est 36 heures quand vraiment la situation est terrible mais il y a des structures différentes. On les appellent....

EP1 FA IT : ... le riabilitative o comunità teraupetica...

EP2 FA IT : mais là c'est des cas vraiment très graves mais quand même parfois l'assistante sociale ne veut pas écrire que c'est psychiatrique le cas. Donc, c'est psychiatrique mais on ne le dit pas et donc on te le donne parce que toi tu es éducatif mais ce n'est pas éducatif (rire) quand même...

EP2 FA FR : voilà, oui.

EP2 FA IT : et donc on essaie de gérer mais ce n'est pas facile parce que parfois si on ne peut pas dire que c'est psychiatrique, comment tu peux le gérer ? Ce n'est pas facile.

EP2 CAJ FR : Nous, on est confrontés à..., là je parlais du jeune homme à qui on doit faire le Dextro...

EP2 FA IT : le ?

EP2 CAJ FR : le Dextro.

EP1 CAJ FR : la piqure pour le diabète.

EP2 CAJ FR : pour le taux de sucre dans le sang.

EP2 FA IT : ah ! Pour le diabète.

EP2 CAJ FR : ça ne relève pas du tout de la fonction d'éducateur, on est vraiment dans un acte infirmier. Et c'est en tout cas une grande question que l'on se pose. Qu'est-ce qu'on fait ? On le fait ou on ne le fait pas ? On le fait parce qu'on ne peut pas ne pas le faire quelque part et à la fois on ne devrait pas le faire. Et est-ce que ça nécessite une réorientation ? Mais où ? Il n'y a pas de place. On ne peut pas le renvoyer chez lui parce qu'il a du diabète, et moi c'est vraiment un questionnement qui me

travaille en tout cas, je le fais parce que je pense que c'est nécessaire de le faire et à la fois je ne devrais pas et ça remet en cause aussi notre responsabilité parce que s'il y a un problème...

EP1 CAJ FR : on le fait parce que ça a un impact après sur notre pratique aussi, c'est-à-dire que cette personne si on la pique on sait à quel niveau elle est, s'il est trop bas ou trop haut, et quand il est trop bas il peut dormir, il est épuisé et donc s'il est dans un groupe, et bien là on se rejoint même si on est sur le handicap, quand on est du coup dans un groupe on doit adapter le groupe et l'activité aux problèmes de la personne qui a un problème médical. Donc, c'est des fois la même problématique que vous de dire, on réfléchit à comment adapter, comment suivre cette personne avec un éducateur ou deux ou faire un petit groupe, voilà c'est suivant les moments, c'est très fluctuant.

EP2 CAJ FR : et les parents nous disent « s'il est bas il faut lui donner du sucre, s'il est haut, faites attention ». Mais ne nous on peut pas le faire. Et pour moi ça complique ma pratique parce qu'effectivement s'il a une hypoglycémie, si je lui donne pas de sucre parce que je pense qu'on ne peut pas le surveiller, parce qu'on ne peut pas le surveiller tout le temps, on ne sait pas déceler, peut-être on se trompe, on ne peut pas faire des Dextro toute la journée. On a décidé en équipe qu'on le faisait une fois ...

EP2 FA IT : oui, on ne peut pas tout le temps piquer pour ...

EP2 CAJ FR : exactement, c'est quelque part un poids, c'est un gentil garçon, mais c'est quelque chose qui pèse dans la prise en charge collective parce qu'on est toujours obligé de veiller sur lui pour éviter un problème, qu'il n'ait pas assez de sucre, trop de sucre ...

EP2 CAJ IT : si é un po la questione del lavaggio dei denti, che poi non é una pratica dell'educatore di per sé, però, dopo pranzo, c'è questo momento d'igiene dei ragazzi più autonomi. Su ELISA, si é partiti cercando di renderla autonoma nella pulizia; però ecco, ci sono dei problemi proprio nella dentatura... e allora li cerchi di evitare le pratiche un po invasive che, che... come dire...che non é competenza dell'educatore, però devi seguire le sue i suoi bisogni, devi cercare di renderla autonoma e in più si aggiunge la parte de la mamma... la mère qui est très exigeante ... (rires)

EP2 FA FR : j'ai pas tout suivi moi.

EP1 CAJ FR : c'est une jeune fille qui se lave les dents, qui a besoin apparemment de se laver les dents dans la journée. Elle disait que entre le besoin de cette personne et de la nécessité de l'accompagner dans l'autonomie et le projet individuel, l'exigence de la maman et de l'éducateur du coup doit adapter sa pratique sur comment aider cette personne à se laver les dents tout le temps, ...

EP2 CAJ IT : si, ci sono le esigenze della persona, poi in più aggrava, la situazione della famiglia, che comunque...

EP1 CAJ IT : quello che viene da dire a me é che la pratica dell'educatore deve comunque avvalersi di altre persone, che lavorano su quel caso li: che sia la famiglia, il dottore, il gruppo, da soli non... non si combina niente. Se ci sono degli aggravamenti gradualmente nel tempo e che, comunque, riescono ad essere gestiti dall'educatore, é sufficiente il gruppo, é sufficiente cambiare la strategia. Ma, se invece ci sono problemi emergenziali, come diceva EP1 FA IT, li scattano per forza tutta una serie di strumenti di rete, perché, noi collaboriamo su alcuni casi molto difficili, con la psichiatria, con strutture adatte a gestire l'emergenza, con l'educatore comunale e l'assistente sociale, con tutta una serie di figure che ci permettono di affrontare le difficoltà sia psichiatriche sia di aggravamenti fisici importanti e comunque... é sempre un lavoro di rete. La

pratica dell'educatore c'è, e si va a rimodellare insieme all'equipe parlandone, però da soli non si riescono a risolvere i problemi con una bacchetta magica. E' sempre un lavoro di gruppo e di rete.

EP1 CAJ FR : nous ici au CAJ on n'a pas trop de personnel médical, on n'a pas. On n'a pas d'infirmière, pas de docteur, voilà.

EP1 CAJ IT : nel nostro gruppo anche.

EP2 CAJ FR : non plus, et par contre le lien avec la psychiatrie il n'est pas si facile. Quand on a quelqu'un en crise, on ne peut pas dire, la psychiatrie vous le prenez. Ça ne marche pas. Tu es dans la structure, tu restes au CAJ. Pour avoir un médecin, ce n'est pas aussi rapide. Dans le quotidien, je trouve aussi que ça a évolué, au CAJ, parce qu'avant on avait beaucoup plus de personnes autistes, trisomiques, avec la nature du... pourquoi il était handicapé, la cause, et on savait, voilà, qu'il était trisomique, autiste, psychotique. Voilà. Et maintenant on en a de plus en plus là qui sont, on ne sait pas. On ne sait pas le handicap, on ne sait pas ce qu'ils ont parce qu'on ne sait pas si c'est lié à la naissance, ou à un traumatisme. On ne sait pas donc ils sont un peu sans étiquette, alors qu'on est déjà dans la pathologie, mais on en a quand même qui ne sont pas classés et avec des traitements. Les jeunes qui rentrent ont des traitements, pareil je pense à ISSAM, et s'il n'a pas ce traitement au quotidien, nous on lui donne à midi, on sait qu'il va exploser. Il va frapper, il va se mettre en colère, il va faire des crises, donc ça c'est vrai qu'on ne l'avait pas vraiment, on commence à voir plus souvent un profil de jeunes, ce sont souvent des jeunes d'ailleurs, on n'a plus le travailleur de l'ESAT qui viennent. Ce sont des jeunes qui rentrent directement de l'école. Alors, nous on a l'IME, un institut pour les enfants handicapés ou en difficultés comme vous avez vous un peu, psychiatrique un peu et ils viennent directement au CAJ ou ils sont en famille et ils viennent. C'est vrai que nous ils nous obligent à penser différemment les groupes. Voilà, parce qu'ils prennent beaucoup de place quand ils sont en crise, quand ils sont pas stabilisés et ce n'est pas facile de travailler avec les familles parce qu'on ne sait pas si les médicaments ils les donnent aussi le soir, nous est-ce qu'on donne le bon dosage, c'est vrai aussi que ça a changé mais on arrive après à retrouver un équilibre, comme tu dis, en parlant dans le groupe comment on pourrait faire ...

EP1 FA IT : anche per ROSA la dieta é stato, come dire, il fatto di fare una dieta é stato, cioè, ha aumentato la sua ansia. Quando ci siamo accorti che, se all'inizio le chiedevamo un aiuto tipo per «pesati la pasta, preparati il piatto»... abbiamo poi deciso, in equipe, di far sì che lei si sedesse a tavola, senza partecipare alla preparazione, perché la caricava ancora di più. Però spesso capita che uno di noi debba stare dietro a lei.

EP2 CAJ IT : ... si é l'equipe di lavoro che...

EP1CAJ FR : ... qui organise un moyen, une solution...

EP1 CAJ IT : ...ma ha dei risultati? E' dimagrita?

EP1 FA IT : si, pensa anche ha perso 15 kg.

EP1 CAJ IT : .. e quindi questo.. la aiuta..

EP1 FA IT : e pensa che questa ragazzina é sola, nel senso che ci siamo noi, ma non c'è un educatore individuale, non c'è niente ed lei ha molte difficoltà...

LUCIANO : Bene, Grazie, Merci. Avete capito il meccanismo. Si prendono delle situazioni, le guardate, le comparate... et après vous répondez aux questions centrales de la thématique. Merci c'est génial. Qui prend la suite, un français, là ? (rires)

**Annexe n.30 – Protocole de recherche n.7 –
Entretien croisé d’autoconfrontation professionnelle:
pratiques éducatives entre individu et collectif**

**Nice, vendredi 27 février 2015
(10h30-11h00)**

EP2 FA FR : en français ça va ?

EP1 CAJ FR : donc c’est en italien ? (rires)

EP1 CAJ FR : allez ...

EP2 CAJ FR : non !!

EP1 CAJ FR : je n’avais pas compris ça.

LUCIANO : le sommaire de la deuxième partie.

EP1 CAJ FR : d’accord.

LUCIANO : vous écoutez d’abord. Tu le lis dans les deux langues. Ça fait sympa.

EP2 CAJ FR : vous me pardonnerez ?

LUCIANO : mais oui !!!

EP2 FA IT : pas de problème !

EP2 CAJ FR : pratiques éducatives entre individu et collectif/pratiche educative tra individualità e gestione del collettivo;
Question subjacente : votre métier est de plus en plus en tension entre la spécificité de l’accompagnement individuel et la nécessaire gestion collective. Comment garantir au mieux ces deux aspects ? Domanda sottintesa : il vostro mestiere é sempre più in tensione tra l’accompagnamento specifico individualizzato e la necessaria gestione del gruppo di utenti. Come garantire al meglio questi due aspetti ? C’est bon ?

EP1 CAJ IT : bellissima !! (rires)

EP1 FA IT : bravissima !

Vision de la deuxième partie du film des entretiens post-activité éducative
(cf. annexe 35)

EP2 FA IT : Quindi... individualità e collettivo...

EP2 CAJ IT : siamo tutti un po stanchi...

EP1 FA IT : ma é la stessa cosa?

EP2 FA IT : si, c'est la même chose !

EP2 FA FR : c'est la collectivité et la prise en charge de l'individualité en fait.

EP1 FA IT : ci sono un paio di situazioni analoghe, durante il pasto...

EP2 FA FR : les repas.

EP2 CAJ IT : per esempio é stato interessante questa cosa, perché quando Luciano mi ha fatto l'intervista, era settembre, e questo ragazzo della disfagia, problemi d'alimentazione, gli era stata diagnosticata da pochi giorni, quindi eravamo, il gruppo-lavoro anche un po tesi, ecco...per cui c'era questa cosa del sedersi a tavola con lui, proprio osservarlo... poi la situazione é cambiata... adesso é a dieta, non mangia più quelle cose là...si, ci é stata proprio una evoluzione per in quel momento li era ecco...

EP1 FA IT : ... un po l'emergenza?

EP2 CAJ IT : si, un po l'emergenza ecco. E poi la nostra presenza al tavolo, cioè che a volte nel bene e nel male, perché a volte loro hanno anche piacere a mangiare, a condividere il pasto, si sentono più autonomi...

EP1 CAJ IT : beh, diciamo che, poi questo ragazzo ci chiedeva «ma perché mi fissi? Cosa vuoi?... già mangio sta schifezza...»; perché noi gli serviamo queste cose che sono già preparate dalla mensa, che sono tutte pappette liquide, con una consistenza un po così...e già piangono...poi ancora noi tutti a guardare...e insomma adesso niente, con non chalance, lo guardiamo, ci facciamo i fatti nostri...

EP1 FA IT : io volevo domandare a EP1 FA FR, la situazione del gioco...il gioco dura poco...non ho capito tutto... je n'ai pas compris tout...tutto quello che hai detto... hai trovato, il gioco che avete fatto, per quella ragazza, giusto? Con delle caratteristiche diverse dal gruppo.. se mi vuoi rispiegare (rires)...

EP1 CAJ FR : est-ce que le jeu avait été fait juste pour une... il y avait un repas et après ils ont joué aux cartes, c'est ça ?

EP1 FA FR : oui c'est ça.

EP1 CAJ FR : parce qu'il y avait une fille qui n'était pas bien ou c'était le groupe des filles qui n'allait pas ?

EP1 FA FR : non, c'était une fille parmi le groupe qui n'était pas bien.

EP1 CAJ FR : et c'était pour canaliser cette personne et créer un moment un peu individuel.

EP1 FA FR : c'était un moment pour essayer de se retrouver et à la fois...

EP2 CAJ FR : pour une personne, una ragazza que a male, au moment du repas, giochi per prendre temp (la collègue française parle italien)...

EP1 FA IT : per calmare?

EP2 FA IT : calmer un peu...

EP2 CAJ FR : oui, elle, et les autres filles aussi et du coup répercussion e le altre ragazze si sono riposate nel gioco di carte...

EP2 FA FR : non c'est le jeu avec les cartes, avec les couleurs, le jungle speed...

EP1 FA IT : le Uno?

EP2 FA FR : non pas le Uun, Jungle speed. (tout le monde parle ensemble). Ce sont des symboles et des cartes de couleur où c'est le plus rapide qui gagne, c'est un jeu de rapidité, avec la couleur de la carte ...

EP1 CAJ IT : ...si chiama speed da noi.

EP2 FA FR : voilà, c'est concentration et rapidité en même temps.

EP2 FA IT : le problème est un peu sorti pour un moment...

EP1 FA FR : le temps du jeu...

EP2 FA IT : ok

EP1 FA IT : perché in quel momento eri da solo?

EP1 CAJ FR : Tu étais seul ?

EP1 FA FR : oui

EP2 FA IT : tu étais seul avec les...

EP1 FA FR : non, deux éducateurs.

EP1 FA IT : deux éducateurs, cioè uno faceva il gioco, non mi é chiara la dinamica...la situazione...

EP2 FA FR : Tu n'as pas compris la situation ? C'est ça ?

EP1 FA IT : esatto!

EP2 FA FR : c'est parce qu'en fait dans cette période-là, enfin je reprends, tu me dis EP1 FA FR, dans cette période-là on avait un groupe qui était éclaté.

EP1 FA IT : eclaté ?

EP2 FA FR : éclaté, c'est-à-dire des jeunes filles en grandes difficultés...

EP1 CAJ IT : agitati...

EP2 FA FR : et qui soit si se disputent entre elles, soit elles vont dans leurs chambres et il n'y a plus de relations, il n'y a plus rien. Voilà. Donc pour essayer après manger pour mettre quelque chose, pour ne pas de suite qu'elles se disputent ou partent dans leurs chambres s'enfermer, on met des petites choses derrière même si c'est dix mn ou un quart d'heure juste recréer le groupe, la dynamique de groupe même pour un quart d'heure s'il le faut.

EP2 FA IT : même si le temps est petit ...

EP2 FA FR : ce n'est pas grave...

EP2 FA IT : mais quand même il y a quelque chose pour les ...

EP2 FA FR : même s'il peut durer quinze minutes, entre l'éducateur et les filles, mais les 15minutes vont faire que demain, le lendemain, une autre fille dira « oh, ben on refait ce jeu ? ». C'est 5 ou 10 minutes de plus dans la relation et toutes ensembles en fait, c'était ça le but.

EP2 CAJ FR : du coup c'est rigolo parce qu'on recrée un petit collectif pour améliorer le gros collectif. C'est ça !! (rises). En partant d'un problème individuel d'une seule jeune. C'est rigolo de recréer un petit collectif et je pense que c'est important, nous aussi on le vit sur les moments individuels et collectifs. Il y a le collectif en grand groupe, où c'est vrai que c'est difficile de pouvoir entendre chaque personne avec beaucoup de répétition, quelqu'un qui parlait souvent, qui disait qui te parlait à l'oreille tout le temps, tout le temps, et ça c'est vrai que nous dans le grand collectif comme elle disait EP2 CAJ FR on a ce son, la sollicitation permanente, du coup on essaie de faire des activités en petits groupes, ça peut être six ou sept personnes pour un éducateur, quatre on n'est rarement pour un. Ce n'est quasiment pas possible. Et pour pouvoir sortir un peu d'individuel parce que dans ces petits groupes calmes souvent, en tout cas au CAJ, on a l'impression que ça permet de faire émerger un peu plus facilement les préoccupations de la personne.

EP2 CAJ FR : après c'est quand même difficile qu'une personne demande à avoir une relation individuelle, c'est quand même difficile de pouvoir le faire. Souvent on est obligés de dire « attends », on reporte, on reporte, par ce qu'on ne peut pas tout simplement. Et des fois on ne peut pas offrir ça non plus à certaines personnes. Elles ont vraiment besoin d'un moment. On a une psychologue qui vient deux heures...

EP1 FA FR : dans la semaine ?

EP2 CAJ FR : dans la semaine, ça n'est pas beaucoup, mais des fois c'est à nous qu'ils veulent s'adresser et on n'est pas toujours disponible par l'organisation. Ce n'est pas toujours facile à gérer. On peut créer des moments privilégiés en petits groupes, essayer de privilégier des fois une personne au sein du groupe, mais vraiment l'individuel, un à un, moi je trouve ça difficile voire presque impossible.

EP2 FA IT : par exemple, chez nous, parfois le moment de la préparation du repas, c'est le moment où peut-être deux ou trois t'aident, et tu peux parler. Il y a des choses qui sortent au moment de la préparation du repas. Parce que quand on beaucoup de gens maintenant, on a onze undici, sont beaucoup, des garçons, des filles, l'âge est très différent, quatorze, dix-sept et demi, beaucoup, c'est les petits et c'est les grands.

EP2 CAJ FR : au repas, vous êtes combien ? Ils sont combien ?

EP2 FA IT : tous.

EP1 CAJ FR : ah ! C'est tout le monde ensemble !

EP2 FA IT : c'est une grande table.

EP1 CAJ FR : non, pardon, la préparation ?

EP2 FA IT : peut-être c'est un éducateur et les autres ils l'aident parce que pour le déjeuner dans la semaine il y a une OSS, je ne sais pas en français.

EP2 FA FR : Une ???

EP1 CAJ IT : aide-soignante.

EP2 FA FR : ah, une aide-soignante !

EP2 FA IT : mais c'est seulement la matinée et le déjeuner.

EP2 FA FR : Vous avez des aides-soignantes chez vous ?

EP2 FA IT : Tous les jours, lundi à samedi, de 9 h à 15 h.

EP2 FA FR : Mais elle vient faire quoi ? Pourquoi une aide-soignante dans un internat, un foyer pour jeunes ?

EP2 CAJ FR : aide-soignante, pour nous c'est médical, aide-soignante c'est dans les hôpitaux.

EP2 FA IT : Pour nous c'est .. comment on dit ... dans toutes les structures ...

EP2 FA FR : AMP ?

LUCIANO : c'est un peu plus AMP.

EP2 FA FR : AMP ! Ah d'accord !

EP1 FA FR : ça correspond plus à AMP.

EP2 FA FR : c'est plus la même formation qu'aide-soignante...

LUCIANO : dans les foyers c'est plus proche de celui qui fait l'AMP.

EP1 CAJ IT : mais ce n'est pas la même formation parce que existe pas AMP et Moniteur Educateur. C'est pour ça qu'il y a éducateur spé et après le premier c'est l'aide-soignante.

EP2 FA IT : elle ne s'occupe pas des projets éducatifs mais elle fait la lessive, elle s'occupe des repas...

EP2 FA FR : elle les aide...

EP2 FA IT : elle est là tous les jours, elle est une figure maternelle parfois, parce qu'elle est la femme qui est là tous les jours et ...

EP1 FA FR : elle fait le ménage aussi ?

EP2 FA IT : oui, mais même les filles et les garçons le font parce qu'ils soignent la maison.

EP1 FA FR : c'est une maîtresse de maison presque, disons la lingère, la maîtresse de maison...

EP1 FA IT : questa é un'organizzazione nostra, poi altre comunità...

EP2 FA IT : ça dépend du foyer...

EP1 FA IT : funzionano magari diversamente...

EP1 CAJ IT : voi la colf l'avete ?

EP1 FA IT : eh?

EP1 CAJ IT : la colf...noi nelle comunità abbiamo una persona che fa da mangiare e si occupa delle pulizie, pulisce i pavimenti, insomma... si chiama la colf...

EP1 FA IT : no, da noi l'OSS cucina, si occupa della casa ma le pulizie le fanno i ragazzi...lei magari fa le pulizie grandi, i vetri, non lo so...un OSS...

EP2 FA IT : mais les filles et les garçons ils ont leur tour pour nettoyer la maison. Ils sont grands, ils ne sont pas petits donc il faut qu'ils apprennent.

EP1 CAJ FR : souvent ces personnes-là, celle que tu dis, l'aide-soignante ou... permettent dans le collectif souvent que les enfants en foyer, parce que j'ai bossé aussi en foyer, ou au CAJ il y a la femme de ménage, la secrétaire, qui sont des personnes qui sont seule un moment à un endroit, ça permet, souvent les personnes s'en saisissent de ces gens-là pour aller parler seuls à seuls. C'est vrai que du coup, eux, les personnes que l'on accueille, elles trouvent une solution pour être à un moment donné entendu par une personne qui est disponible, et c'est vrai que ça c'est un moyen pour eux de sortir du collectif.

EP2 FA IT : ou sinon ils n'ont pas, ils ont peur, bon, ce n'est pas la peur, ils sont un peu gênés de parler directement avec l'éducateur. Ils marchent d'une façon périphérique ...

EP1 CAJ FR : pour arriver ...

EP2 FA IT : pour dire certaines choses.

EP1 FA IT : si poi da noi vengono nel momento del pasto, in cui siamo tutti insieme, poi però loro, ogni tanto, vengono in ufficio e parlano da soli con noi. Non ci sono tanti momenti in cui.. infatti noi a tavola quando tirano fuori cose personali, per attirare l'attenzione, chiedendo cose personali, noi cerchiamo, gli diciamo sempre "adesso non é il momento, dopo vieni su in

ufficio e ne parliamo”... per riportare l’attenzione al gruppo. Anche perché poi noi possiamo permetterci di chiudere la porta e di parlare da soli con loro. Sono abbastanza grandi e quindi in grado di gestirsi.. insomma... non ci sono pannolini da cambiare... sono abbastanza autonomi...e quindi ci ritagliamo dei momenti per curarli un po nella loro individualità...perché hanno bisogno comunque di avere quel dialogo con qualcuno.

EP2 CAJ FR : nous on n’a pas beaucoup de moments... on a le bureau pour faire les écrits mais ça c’est fermé, c’est deux heures par semaine.

EP2 FA IT : mais vous l’utilisez pas ?

EP1 CAJ FR : si on peut, tu peux faire un entretien.

EP2 CAJ FR : si on a un entretien on peut mais on n’a pas des moments quand même où on est... en foyer ça se fait, on se retrouve seul et les gens peuvent venir, on ferme la porte, et on échange...

EP2 FA IT : on parle un peu.

EP1 CAJ FR : ici on est toujours sur le groupe.

EP1 CAJ FR : on est sur le groupe on peut le faire.

EP2 CAJ FR : mais on peut des fois, si on pense que c’est nécessaire, c’est nous qui pensons, si c’est nécessaire.

EP1 CAJ FR : Fanny des fois elle a besoin de te parler donc elle vient voir un éducateur, référent ou pas référent ça dépend des fois, et elle dit « j’ai besoin de te parler », alors des fois dans le moment on ne peut pas, on dit « dans la journée je vais essayer de trouver un moment ». Et souvent c’est entre midi et deux, après le repas quand on remonte...

EP2 FA IT : après le repas !

EP2 CAJ FR : quand on remonte, on mange, après on prend le café en bas où vous nous avez vu et quand on remonte sur les groupes, là des fois on peut prendre un peu de temps, oui, vient là, je peux t’écouter, on va se mettre dans la salle qui est à côté du groupe, vous n’avez pas vu tout à l’heure mais il y a une petite salle sur chaque groupe où l’on peut s’isoler si on veut avec la personne mais c’est pas pour tous, ceux qui ne viennent pas parler ou qui ne peuvent pas ...

EP2 CAJ FR : à verbaliser ça... c’est difficile pour eux.

EP1 CAJ FR : c’est vrai que c’est dans les activités on essaie de faire une activité plus petite, des réunions des fois, des réunions de groupe... qu’est-ce qu’on peut faire d’autre ? L’activité dans le journal des fois ils s’expriment individuellement mais du coup c’est un petit groupe qui dit individuellement des choses. C’est surtout nous comment on constitue les groupes qui aident ceux qui ne parlent pas trop à pouvoir ... la relaxation aussi c’est propice.

EP2 CAJ FR : la relaxation est propice à ce genre de réception de la personne. Oui, après on peut l’organiser si on peut le faire, si on ne se retrouve pas seule avec un groupe mais c’est pas propice à ça.

EP1 CAJ FR : ce qui est propice ce sont les sorties, que là moi je parlais d’une sortie foot, c’est vrai que c’est en dehors du CAJ, c’est le soir, et ça nous ici ils ne le vivent pas parce que soit ils rentrent chez eux, donc tout le moment du coucher, le

moment où le soir ils ont envie de parler on ne le vit pas forcément sauf quand on fait les transferts, les petits séjours. Avec le groupe des fois on part deux jours, et là c'est des moments où on arrive à être un peu plus dans l'individuel avec eux parce qu'on vit les moments de toilette, le coucher, rassurer, dans les véhicules aussi ils parlent beaucoup, et là c'est des moments, dans les sorties exceptionnelles, ils sont différents qu'au CAJ. Le soir quand on va au stade ou au Karaké, ils parlent plus facilement. Il n'y a pas, je ne sais pas pourquoi,

EP2 CAJ IT : i soggiorni per esempio, che riesci a creare quella sintonia, cioè, quel momento privilegiato perché li segui dal mattino a quando vanno a dormire, 24 ore su 24.

EP2 CAJ FR : voilà, c'est déjà un moment privilégié.

EP2 CAJ IT : e quando torni, c'è proprio quel rapporto, un po' più...stretto. E anche con le famiglie, cioè...

EP1 FA FR : moi je trouve que c'est difficile d'avoir des temps privilégiés, dans nos structures, ou alors c'est des temps privilégiés mais ça va être pour parler du projet, pour parler de leurs difficultés, alors c'est de l'individuel mais c'est toujours un moment « guidé » et puis ce n'est pas toujours un moment de partage, de plaisir. Là on va prendre un moment, ça va être un support sur le projet ou sur une bêtise qu'elles ont pu faire. Donc c'est vrai que c'est individuel mais c'est quand même guidé par un support ...

EP2 CAJ FR : la contrainte institutionnelle quand même.

EP1 FA IT : sì, anche da noi ha quella funzione appunto del progetto, parlare del progetto, anche di cose meno piacevoli... a volte dici « vieni qua, che ti devo dire due robe... », lunghe discussioni e cazziatoni...

EP2 FA IT : ... et lui dire « t'as pas bien fait ».

EP1 FA IT : ...però si stanno creando una situazione in cui vengono.. noi abbiamo un divano, ehh, nell'ufficio (rires) perché loro... ploff... si siedono lì e ogni tanto devi proprio... « adesso te ne vai, che devo scrivere! »... Spesso, quando c'è il cambio tra colleghi, che ci dobbiamo dire le cose, il passaggio di consegne... ehhh passage de consignes.... eh allora devi dire « senti, adesso va un attimo nella tua camera, che noi dobbiamo parlare »... eh loro starebbero lì un sacco, forse perché... quelli più piccolini...

EP2 FA IT : ... les plus petits ont vraiment besoin de famille, de rester, de te regarder, de parler et d'avoir le moment ... (accord collectif)...

EP1 FA IT : il y en a peu des enfants.

LUCIANO : Merci, désolé.... on continue notre aventure, alors une italienne pour la troisième partie.... Bon voyage !

**Annexe n.31 – Protocole de recherche n.7 –
Entretien croisé d’autoconfrontation professionnelle:
pratiques éducatives en institution et à l’extérieur**

**Nice, vendredi 27 février 2015
(11h00-11h30)**

EP1 FA IT : pratiques éducatives en institution et à l’extérieur/le pratiche educative in istituzione e all’esterno. Question subj, sujacente...

EP2 CAJ FR : ce n’est pas le plus simple des mots français. (rires)

EP1 FA IT : subjacente : dans votre métier, la pratique « sécurisée et ritualisée » en institution se confronte à la pratique « pensée et planifiée préventivement » de l’activité à l’extérieur. Comment et pourquoi votre action quotidienne est-elle impactée par ces deux contextes ? Domanda sottintesa : nel vostro mestiere, la pratica educativa « sicura e ritualizzata » in istituzione si confronta alla pratica « pensata et pianificata preventivamente » dell’attività esterna. Come e perché la vostra azione educativa é influenzata da questi due contesti ?

LUCIANO : quelques minutes pour relire ... ce thème est venu surtout par le fait que j’ai fait quatre externes et quatre internes.

| |
|---|
| <p>Vision de la troisième partie du film des entretiens post-activité éducative (cf. annexe 35)</p> |
|---|

EP1 CAJ FR : beaucoup de choses-là !!

EP2 FA IT : nous on voit dans le foyer, on essaie de donner aux jeunes filles et garçons le rythme un peu de la vie en famille plus ou moins. Parfois ils arrivent, ils ne savent même pas qu’il y a un repas. On mange entre 12h et 14h. Personne ne lui a jamais préparé quelque chose avec soin et donc dans la communauté, dans le foyer, on essaie vraiment de donner un rythme, donc le petit déjeuner est, je ne sais pas, à maximum 10h, après on arrête. Le déjeuner est entre, entre, même le diner, on fait toujours tous ensemble pour créer un peu un climat familial. Et vraiment dans la communauté il y a un rythme. Quand on sort, c’est un peu la fête, ça change un peu. On essaie beaucoup de faire ça.

EP2 CAJ FR : nous aussi, c’est très ritualisé. En CAJ, le temps est... je pense au foyer où on a l’impression d’être à fond, dans l’urgence, et quand tu arrives en CAJ, tu as un ralentissement du temps (rires) mais à la fois beaucoup plus ritualisé et eux sont beaucoup plus en demande d’être ritualisé. Il y en a qui rentrent tout le temps dans le rituel et qui ont du mal du coup à en sortir. Donc avec certains on travaille comment en sortir de ce rythme qui est pesant parfois et des fois il y en a qui vont aux toilettes et qui vont rester enfermés aux toilettes pendant trois quart d’heure. Tu dois aller à l’activité après, du coup, non, tu attends qu’il sorte des toilettes parce que c’est un moment où ils se posent aussi, où t’es tranquille, si il veut s’endormir, il s’endort. Donc du coup, le rythme, il est vraiment à la fois très très ritualisé et dans les activités, pareil, on arrive de telle heure à telle heure, les activités de telle heure à telle heure, le repas de telle heure à telle heure, vous partez à telle heure, enfin, et eux même sur ça ils rajoutent leur propre rituel.

EP2 CAJ IT : Si, un rituale loro...

EP1 CAJ FR : une demi-heure pour mettre la veste dans le placard, pour aller aux toilettes, du coup c'est un double rythme pour le coup eux qui ralentissent plus qu'on aimerait parfois. Et du coup quand on est hors institution, c'est ça qui est chouette et c'est ça qui fait émerger d'autres choses, ce rythme il est cassé. Par exemple le soir, ils ne sortent jamais le soir en famille. Ils sortent du CAJ et ils vont en famille et ils ont très peu... les parents sont âgés, 80 ans, 90 ans, et donc le soir ils ne vont jamais au cinéma, le soir ils ne sortent pas, les parents ont peur. Donc quand on propose une sortie le soir, c'est quelque chose... qui éclate un peu tout le rythme. Il y a une excitation, quand ils savent qu'ils vont avoir une sortie « c'est quand la sortie ? », on y a droit cinquante fois par jour. « c'est quand qu'on y va, c'est quand qu'on y va ? » et du coup ça casse le rythme aussi et ça crée des moments sympas, voilà, ce changement de rythme dans lequel on est, même nous, en tant qu'éducateur pris dedans tous les jours, et des fois pas évident à s'en dégager, ça nous permet à nous et à eux de faire des sorties un peu à l'extérieur qui nous font un peu respirer et vivre d'autres moments, dans un autre temps, dans un autre espace, et ça c'est vrai que... en tout cas moi au CAJ je le vis fortement.

EP2 CAJ IT : sì certo... anche i soggiorni sono l'occasione per uscire e rompere questa ritualità... cioè, in pizzeria...

EP2 CAJ FR : oui, la pizzeria ça change !

EP2 CAJ IT : per esempio da noi, molto spesso, quando ci sono dei contrattempi, alcuni utenti ecco hanno bisogno della ritualità. Oggi è giovedì, per esempio c'è un ragazzo, quindi ogni giovedì deve fare sempre la stessa cosa... lui va, guarda il calendario, quindi se tu cerchi di variare... quando sei all'interno della struttura, proprio anche loro richiedono una ritualità. Poi sono felicissimi delle cose estemporanee fuori, pizzeria, piuttosto che...dentro la struttura...

EP1 CAJ IT : ...già il giorno prima ti dicono « dove andiamo domani ? » (approvazione par les collègues françaises du CAJ), la settimana prima « dove andiamo la settimana prossima ? » (rires), allora, per esempio adesso, già da prima di Natale, dicevano « al mare, quando andremo al mare, con chi staremo in stanza? » (rires)...e io ho risposto « mah, é presto, ma poi decidiamo » e loro « no, perché io voglio stare con questo... » e io dico « sì, va bene », così loro son tranquilli... però, hanno bisogno di sicurezza, di ripetere... di ripetizione.

EP2 CAJ FR : de répéter, de répéter...

EP1 CAJ IT : sì, esatto, da noi tipo ci dicono « chi c'è in turno ? » « chi fa la notte? » e allora, sapendo che io e EP2 FA IT non ci saremmo state, perché oggi siamo qui, ma il venerdì siamo insieme in turno, sempre insieme, allora abbiamo detto prima « non ci siamo », perché se no, « tum tum tum tum » nelle orecchie « e come mai non ci siete ? », « e come mai non ci siete? », «ma dov' EP2 FA IT ? »...

EP1 CAJ IT : ah sì? Strano che anche i minori facciano così... io pensavo fosse una cosa legata all'insufficienza mentale.

EP2 FA IT : no, no, no...

EP1 FA IT : hanno bisogno di sapere, sapere chi c'è, il « toto - educatore »...poi sul soggiorno, che non glielo diciamo, chi fa il soggiorno con loro, lo diciamo all'ultimo, per evitare che...

EP1 CAJ IT : però voi lo sapete?

EP1 FA IT : gli educatori sì, poi a un certo punto decidiamo di dirglielo. Lo concordiamo insieme e...

EP1 CAJ IT : ... siete un po crudeli! Se lo sapete potete anche dirglielo!

EP1 FA IT : no, perché senno si studiano delle cose, sono furbi...

EP2 FA IT : in base all'educatore possono più o meno fare delle cose...

EP1 FA IT : noi abbiamo i turni fissi.

EP2 FA IT : on a... le tournage toutes les semaines il est le même, il est fixe, et donc ils savent déjà, mardi c'est la nuit, mais par exemple cette semaine, c'était n'importe quoi, et chaque jour « et cette éducatrice elle est où ? ». « Mais aujourd'hui c'est mardi ou mercredi ? ».

EP1 CAJ FR : il était perdu un peu.

EP2 FA IT : oui oui.

EP1 FA FR : c'est vrai que nous aussi il arrive de nous demander ce soir qui est le veilleur. Nous on travaille jusqu'à 23 h et après il y a un veilleur qui prend le relais. Donc c'est toujours le soir, on ne sait pas trop pourquoi ils posent cette question, c'est pour voir s'ils peuvent en profiter un peu plus.

EP1 FA IT : ehhh, allora vedi che é la stessa cosa!! (rires)

EP1 FA FR : « Ah ! si c'est un tel ça va aller »...

EP2 FA FR : et ça dépend aussi parce qu'en surveillant de nuit on a une femme aussi et parfois quand il y a la femme en surveillante de nuit, pour les filles, elles descendent pour la voir et faire de la petite couture ou quelque chose comme ça. Donc il y a aussi une relation qui se fait la nuit et quand elles savent que Sylvie qui arrive, quelque part ça les reconforte parce qu'elles savent qu'elles vont avoir dix minutes de plus, elle va pouvoir lui réparer et après quand c'est l'autre surveillant de nuit et qui est un homme plus imposant et qui dit « Allez vous coucher les filles !! », elles ne bronchent pas (rires). Et c'est vrai que dans la nuit quand Sylvie notre surveillante de nuit est là aussi, qui a les angoisses qui montent, et bien certaines filles savent aussi, elles se sentent sécurisées et elles descendent plus facilement. Donc il y a aussi ce questionnement de savoir aussi, parce qu'on est tous différents aussi, au travail, il y a la personne qui va laisser un peu plus d'ouverture, un autre qui est un peu plus psychorigide, donc les filles aiment bien savoir à quel moment elles vont avoir un peu plus de temps, même si c'est toujours cadré mais elles savent qu'avec certaines personnes elles vont pouvoir faire certaines choses ou pas du tout.

EP1 CAJ FR : comment elles vont passer la nuit.

EP2 FA FR : et puis la nuit c'est important qu'elles sachent quel est le surveillant de nuit, si c'est un ancien ou un nouveau qui vient juste nous dépanner parce que ça nous arrive aussi et ça ça les inquiète souvent parce qu'elles ont vraiment besoin de sentir qu'il y a quelqu'un dans la maison.

EP1 CAJ FR : ce sont des repères...

EP2 FA FR : des repères... ce sont des repères en fait.

EP2 FA IT : pendant le séjour, l'année passée, EP1 FA IT et moi on avait un peu peur parce qu'on était responsables de 7 jeunes filles et un seul garçon, le pauvre (rires), et donc on pensait bon peut-être si on sort le soir quelqu'un va s'éloigner. On avait les 7 collés. C'était comme avoir des petits bébés. (rires)

EP2 FA FR : on a fait pareil nous aussi cet été...

EP2 FA IT : on ne pensait pas parce qu'on avait même une fille avec des problèmes un peu psychiatriques, problèmes de drogue, donc on était vraiment un peu inquiètes. On n'était pas sûres de partir parce qu'on était dans une situation trop difficile, tout le temps toutes les filles collées, tout le temps. Donc on était étonnées. On est rentrées.

EP1 CAJ IT : coller cosa vuol dire?

EP2 FA IT : incollate, sempre... ma addirittura in discoteca... le abbiamo portate in discoteca e noi ci siamo messe in un angolino, perché era una discoteca da tredicenni, quindicenni... e ogni tre secondi arrivava qualcuno e non ballavano... e noi non potevamo ballare, sembravamo le tardone (rires)... si eravamo lì nell'angolo, io e EP1 FA IT... e questi sempre lì a cercarti...

EP1 CAJ IT : si, si... anche nel momento in cui potevano approfittare e anche, non so, fare delle piccole trasgressioni, no!

EP2 FA FR : et nous non plus parce que par contre nous on avait sécurisé notre camp. C'est-à-dire qu'on avait trois quatre jeunes filles entre deux comportements, on avait vraiment prévu le camp à la montagne...

EP1 CAJ FR : c'est le piège (rires)... L'alarme et les casseroles

EP2 FA FR : et après on s'est dit...

EP1 CAJ FR : 4000 m, manque l'oxygène... (rires)

EP2 FA FR : c'est un peu ça ! Par contre ce qu'on avait anticipé vraiment c'est que pendant ces quatre jours on était partis avec un planning. Le vendredi on fait ça, le samedi on fait ça, c'est-à-dire activités nautiques, le lendemain activité..., je ne sais plus ce que l'on a fait « vélo-rail », chaque jour on devait planifier parce qu'on avait trois ou quatre jeunes filles avec des troubles du comportement assez importants. On a dû planifier pour les sécuriser et en même temps on dû nous anticiper sur ce camp parce qu'on avait des jeunes filles en grandes difficultés. Et, chose comme toi, elles étaient toutes collées à nous et pourtant elles avaient 16 et 17 ans. Et ça s'est très bien passé.

EP2 FA IT : oui, et ça a été très étonnant pour nous. On n'imaginait pas ça. Pas du tout. D'abord il y a ...

LUCIANO : pourquoi à votre avis ? Comment vous expliquez cela ? Come lo spiegate ?

EP2 FA FR : moi je pense que déjà d'une elles sont parties sécurisées, elles savaient avec quels éducateurs elles partaient, elles savaient ce que l'on allait faire à la semaine. Va proposer à des jeunes filles de 16 ans d'aller au mois d'août en pleine montagne ... (rires) « Qu'est-ce qu'on va faire ? ». Mais d'abord elles avaient besoin de savoir quels éducateur, elles ont besoin de savoir, après de savoir où on allait dormir, quel espace elles allaient avoir, si elles allaient avoir des chambres, pouvoir partager les chambres avec celle... Donc tout ça on l'avait préparé. Il y avait toute une préparation avant et quand elles sont arrivées, elles n'étaient pas perdues. Elles savaient très bien où elles allaient et ce qu'on allait faire le lendemain, et

même les réveils du matin n'étaient pas difficiles pour partir à la journée. Mais tout ça parce que ça a été préparé avec les filles. Ça a été anticipé et elles savaient exactement le règlement aussi qui allait aussi changer un petit peu. Et tout ça a fait qu'on a pu partir en toute sérénité.

EP1 FA FR : la veille on ne savait pas trop ce qui allait se passer. On ne savait pas si on allait partir.

EP2 FA FR : nous finalement on ne savait pas mais pour dans leur tête à elles...

EP1 FA FR : elles ont eu un comportement incroyable, du jour au lendemain, vraiment quatre jours 4 jeunes filles complètement différentes.

EP2 FA FR : on ne les a pas reconnues...

EP1 CAJ FR : elles ont ressenti votre envie aussi, votre énergie, tout ce que vous aviez déjà préparé, vous vous êtes vachement investis dedans, et du coup il y a une espèce de reconnaissance à un moment donné.

EP2 FA FR : surtout que l'on est parti avec toutes les jeunes filles, on ne pouvait pas en laisser seule. On a pris vraiment les cas les plus difficiles aussi.

EP1 CAJ FR : c'est une reconnaissance aussi.

EP2 FA FR : un peu au début un peu d'appréhension quand même. Pour nous, pas pour les filles.

EP1 CAJ FR : c'est vrai que pour nous c'est un peu l'inverse. Bien sûr on prévoit à l'avance où l'on va partir, l'accès, et l'accessibilité des lieux pour les personnes handicapées et tout le « bazar », mais quand on est là-bas on essaie de ne pas prévoir d'activité.

EP2 FA FR : c'est ce que l'on faisait nous il y a cinq ans mais plus maintenant malheureusement.

EP1 CAJ FR : et ça dépend du type de public je pense. Nous on sort de ce rythme. On ne va pas se dire « on va faire ça, on va faire ça ». On arrive, on va au marché du village, l'après-midi s'il y en a qui veulent faire la sieste, ils font la sieste, le matin il y en a qui veulent dormir, ils dorment, et on essaie justement de casser ça. Le soir il y a toujours la sortie discothèque. Alors là pour le coup nous, pareil, on vit à ces moments-là de choses surprenantes. Ils vont danser avec les serveurs, les dames du public. A chaque fois on est un peu les bouts en train de la soirée parce que les gens ne vont pas danser et on arrive et eux sans leurs inhibitions ils dansent et mettent une ambiance de folie. Du coup ça crée une dynamique qu'on ne vit pas du tout au quotidien même avec les personnes que l'on croise dans la rue, même à la cafétéria qui est ouverte au public, là où on mange toujours c'est ouvert au public mais jamais, quasiment jamais, je vois des gens du public s'asseoir à une table où tu as des personnes handicapées ou même avec nous. Ça reste quand même vraiment séparé. Et en transfert, en séjour, à partir du moment où nous aussi on est tranquilles sur la sécurité qui pèse de plus en plus, « attention où vous allez », « attention surveillez-les bien », et les conditions, et les médicaments, tout le « bazar » et tout, pour une qui était épileptique il a fallu que l'on prévoit quand même le transfert pas loin d'un poste de secours pour l'évacuer et on a eu la crise en plus à ce moment-là. Donc elle a été évacuée à l'hôpital parce qu'elle était tellement content d'y aller en fait qu'elle a fait une crise de stress. Donc du coup, voilà..., la chaleur et tout. Mais c'est vrai qu'en amont il y a toute une préparation, pas forcément plus partagée avec eux, au niveau des personnes que l'on accueille, mais du coup quand on y est ça permet des moments un peu d'insouciance...

**Annexe n.32 – Protocole de recherche n.7 –
Entretien croisé d’autoconfrontation professionnelle:
pratiques éducatives entre imprévu et inattendu**

**Nice, vendredi 27 février 2015
(11h30-12h00)**

LUCIANO : bien ! On enchaîne le quatrième partie? C’est à un français de lire !

EP1 CAJ FR : ben allez ... Pratique éducative entre imprévu en inattendu/pratiche educative tra imprevisto e inatteso
Question subjacente : dans votre métier, gérer l’imprévu et l’inattendu réclament un perpétuel réajustement « en directe » de vos pratiques. Quels sont les réflexes et les mécanismes implicites nécessaires à ce type de situations ? Domanda sottintesa : nel vostro mestiere, gestire l’imprevisto e l’inatteso domandano un perpetuo riaggiustamento « in diretta » delle vostre pratiche. Quali sono i riflessi e i meccanismi impliciti necessari a questo tipo di situazioni ?

LUCIANO : le papier pour relire la question, la lumière éteinte, c’est parti pour le quatrième quart.

| |
|---|
| <p>Vision de la quatrième partie du film des entretiens post-activité éducative (cf. annexe 35)</p> |
|---|

EP2 CAJ FR : c’est chouette !! (Rires)

EP1 FA IT : c’era dalla parte di tutti un po l’idea di un po vabbé dai mica mi possiamo... lasciamoli un po in pace, ogni tanto!!!

EP1 CAJ IT : vero é che con le donne i nostri si comportano in maniera pessima... salutano tutti, ti fanno proprio una corte.. però, quella volta li...

EP2 CAJ IT : ... era il pranzo...il pranzo in pizzeria no?

EP1 CAJ IT : il pranzo si...

EP2 CAJ IT : ... e quella volta li si era aggiunta una maestra non prevista...

EP1 CAJ FR : c’est un repas, une personne féminine nouvelle qui est arrivée, c’est ça ? C’était comment les hommes allaient réagir ...

EP2 CAJ IT : l’idea era di vedere come reagivano con le donne.. si, i nostri ragazzi non hanno barriere..

EP1 CAJ IT : salutano tutti...dicono « ciao, come sei bella! »

EP2 CAJ FR : très démonstratifs...

EP2 CAJ IT : e noi adesso andiamo...

LUCIANO : surtout c'est l'idée que là il y avait un élément inattendu comme il arrive un chien qui était inattendu, comme il y avait le retard qui est inattendu, la question c'est de se dire à partir de ça comment nous on gère ça. A partir des cas présentés ceci est autoréflexif sur la pratique. Ça c'est important. Donc là à l'occasion, dans le cas de EP2 CAJ IT il y avait une maîtresse sur un rendez-vous planifié avec des usagers qui s'est présentée et ils ne le savaient pas, et il le dit bien « je suis stressée ». Là l'idée c'est comment vous vous gérez l'inattendu parce que ça fait partie de votre métier.

EP2 CAJ IT : ... quindi era l'aggiunta di un'altra maestra... una la conoscevo, era già prevista e tutto quanto, mentre invece questa nuova maestra era impreveduta, non prevista durante la pizza e... in effetti loro come l'hanno vista si sono scaraventati addosso, come d'altronde anche durante il tragitto per andare in pizzeria. Noi abbiamo questo progetto... praticamente noi andiamo a preparare le brande ai bambini dell'asilo nido quindi c'è questa integrazione disabilità/minori ehh... loro, durante il tragitto, perché percorriamo, per l'autonomia pedonale, questo tragitto a piedi, ogni ragazza che si incontra... quindi anche lì, a seconda poi dell'educatore che lo accompagna, quindi se sono io hanno più remore, se è il mio collega, lascia più fare...cioè anche lì, devi un pochino... e loro infatti preferiscono il collega, perché, cioè...li lascia un po più liberi... in quella occasione lì, c'era questa maestra, ma son stati adeguatissimi...cioè che poi sono le nostre paure prima dell'occasione quindi... in realtà...fuori si comportano e danno dimostrazione di essere...

EP1 CAJ IT : alle volte bisogna essere duri..

EP1 CAJ FR : doit s'adapter, on s'adapte...

EP1 CAJ IT : il bastone e la carota...

EP2 CAJ IT : bisogna adattarsi anche noi...

EP2 CAJ FR : les éducateurs on doit s'adapter, moi c'est ce que je disais tout à l'heure, il faut qu'on le répète parce que c'est hors, moi je trouve que la qualité ou une des qualités des éducateurs c'est de savoir s'adapter et être polyvalents. A un moment donné on doit tout faire.

EP1 CAJ IT : quando arrivano degli educatori giovani, il problema che io noto tanto, almeno nel nostro ambito, é che loro vogliono delle regole. « cosa faccio se succede questo? »...

EP1 CAJ FR : non, y'en a pas !

EP1 CAJ IT : no, non te lo devo dire io...tu devi valutare cosa fare, perché io ti posso dire una cosa che vale per me, però non c'è una regola generale.. e certa gente dice...

EP2 CAJ FR : exactement !

EP1 CAJ IT :.. e certa gente dice « eh no, tu mi devi dire ? ».. eh, é li che...

EP1 CAJ FR : il faut savoir accepter le non contrôle de tout (approbation de tout le monde) parce qu'ils nous mettent dans des situations, c'est comme vos jeunes en foyer ou nos personnes en situation de handicap, ils bouleversent les codes sociaux, ils nous confrontent à différentes éducations et à notre propre éducation familiale avec notre morale et eux ils en ont une autre et avec le handicap parfois c'est insensé, donc ils peuvent faire des choses que l'on n'aurait même pas imaginé mais les jeunes aussi. Mais du coup, ce décalage-là et bien c'est à nous de savoir l'accepter déjà, et s'adapter pour pouvoir le

transmettre au public sans honte, sans jugement, et on fait le lien entre deux mondes, on est au milieu et on le fait, on s'adapte, on bidouille, on répare, enfin tu vois, voilà c'est comme ça qu'on se débrouille et on compte aussi sur les collègues, on dit souvent moi là j'étais seule, là j'étais pas seule, ça change les choses aussi quand on a un collègue à côté ou pas. Ça permet de voir la situation différemment, dans l'instant, c'est pas les mêmes peurs.

EP2 FA FR : ce qu'il y a aussi, le weekend par exemple, ce weekend était spécialement très très fort, le jeune fille qui est partie dans la nuit, qui s'est scarifiée, plus ... je veux dire... t'es obligée, en plus quand tu es seule le weekend, tu travailles seule, t'es obligée toi d'anticiper, te dire, bon, j'ai une jeune fille qui à tout moment peut aller se suicider, j'en ai trois autres qui veulent sortir, alors je sors quand même parce que malgré ce qui s'est passé la semaine d'avant, pas d'activité payante, mais ballade pourquoi pas, et quand tu arrives et que tu te retrouves seule, t'es quand même toi, toi tu fais en tant qu'éduc, « ne vous inquiétez pas, tout est sécurisé les filles » mais ne fait toi t'es pas tranquille non plus parce que tu te dis que t'en as une qui est dans un comportement de violence plus plus, tu sais pas comment elle va faire avec les autres gens qui sont autour, parce que le dimanche il y a du monde, t'en a une tu te rends compte tout d'un coup qu'elle a peur de tous les chiens, à en pleurer, et toi t'es là et tu te dis, bon, ok, t'es obligée donc en fait de plus, je trouve maintenant, en observant plus qu'avant, on devient de plus en plus vigilant et on fait plus attention parce que c'est par rapport aux pathologies des gamines on n'est plus dans le même truc qu'il y a dix ans. Du coup, on est toutes sorties, nous on est vraiment obligé de les préparer comme ça et l'imprévu qui va se mettre au milieu il va falloir qu'on le gère, voilà.

EP2 FA IT : nous des fois, quand on sort, je vois que, avant de sortir, je pense déjà les peut-être les imprévus qu'il va y avoir.

EP2 FA FR : oui, nous aussi...

EP2 FA IT : finalement, ...

EP2 CAJ FR : finalement, ça se passe bien !

EP2 FA IT : mais quand même on sort déjà avec peut-être je dois mieux regarder là, là, là, et on se fatigue un peu mais quand même on est un prêt ...

EP2 CAJ FR : mais quand l'imprévu arrive, tu te positionnes comment justement ? Je pense que c'est ça qu'il veut nous faire dire. L'imprévu est là, effectivement on prévoit des choses mais des fois ça arrive la chose qu'on a prévue mais des fois c'est autre chose qui arrive. Moi je vois, là il m'était arrivé, je pense que aussi il y avait la présence de Luciano, enfin il y a eu un contexte, un méli-mélo d'un autre monde, tout a été tout à l'envers, tout a été à l'envers toute la matinée. Déjà, l'arrivée tout ça, il y a eu des concours de circonstances, le retard d'une personne, après le caca, il y en avait partout, enfin des petites choses comme ça, et après ils ont stressé parce qu'il y avait ce retard, il y avait Luciano, et dans le supermarché ça a été très difficile à gérer. Je sais que dans l'urgence, moi, la sécurité d'abord, tu réagis voilà que personne ne se sauve et que tout le monde se calme et après t'es obligée de prendre la distance parce que tu te retrouves démunie quelque part. T'es au milieu d'une foule, plein de gens, une personne qui peut crier, vraiment faire des choses qui vont la mettre elle en danger, et qui vont faire paniquer tout le monde autour parce qu'elle est très très expansive, une personne pourrait se sauver pendant ce temps-là et à un moment on réagit à l'urgence sur l'instant et après je me pose vraiment dans la tête « qu'est-ce que je fais ? La priorité ? Vers qui je vais ? Qu'est-ce que je dois faire ? ».

EP2 FA IT : là c'est vite. Tu peux ne pas trop penser, il faut que ta tête soit un peu entraînée, allenata anche a gestire...

EP2 CAJ FR : c'est ce qu'on va apprendre en formation à prendre cette distance, à prendre la distance par rapport à ...

EP2 FA IT : à prendre le temps de penser parce que sinon tu fais n'importe quoi.

EP2 CAJ FR : oui, et à se détacher de la situation et d'essayer de réfléchir parce que sinon tu peux stresser aussi sur ce coup-là.

EP1 FA IT : si poi, ci son tante tante cose da pensare... allora a volte ti capita che anche se tu pensi, programmi, eccetera, come era successo a me quel venerdì, abbiamo pranzato tardi.. cavolo i due vanno in moschea, non hanno mangiato...quindi.. a volte pensi, cerchi di programmare, però poi l'imprevisto.. poi perché avendo noi dei ragazzi stranieri, periodicamente abbiamo dei ragazzi mussulmani, ma a volte periodi in cui non ci sono...e quando tornano i mussulmani rientriamo, pensiamo ai loro ritmi, alla loro alimentazione...e quando ci sono, cambia...e quindi a volte, per quanto programmi, ti capita l'imprevisto.. e poi fa anche bene, essere un po morbidi, altrimenti diventa una caserma...

EP2 FA IT : e poi a volte negli imprevisi, i nostri ragazzi sono grandi quindi.. capita che in certi imprevisi, come i litigi, quando si picchiano, s'ils se frappent ou choses comme ca, ehmm, si aiutano tra loro, quindi cioè, i ragazzi aiutano gli educatori... si crea come un...

EP2 CAJ FR : une collaboration...

EP2 FA IT : si, esatto, une collaboration, i più grandi proteggono i più piccoli, quindi é bello anche vedere che nell'imprevisto, in alcuni casi, poi alcuni gruppi lo permettono, altri no, c'è una mobilitazione non solo dell'educatore, ma di tutto il gruppo, ragazzi e educatori.

EP1 CAJ FR : c'est vrai ça aussi on le ressent. Du coup il y en a qui prennent le relais, certains disent et bien je vais tenir la main d'un tel, mais je pense que, enfin moi le réflexe, c'est de se dire déjà de rester calme même si c'est des fois difficile, de rester calme et de mettre des mots de suite, de mettre des mots oui, si on ne met pas les mots, en tout cas avec un public en CAJ, la panique, l'angoisse, elles montent, elles montent et quand elle déborde trop t'arrives plus à ... là, c'est fini, c'est la cata, il faut les vigiles. Donc il faut essayer de rester calme, mettre les mots et après accepter la sincérité, c'est à un moment donné à l'éducateur de dire « attention, là c'est difficile, je suis seule avec vous, y'a SOPHIE qui a un problème, alors s'il vous plaît, par exemple, les deux autres je vous demande de rester, de m'aider, tiens, prends-moi ça », donc solliciter l'aide des autres sur le groupe des fois ça marche et c'est surprenant parce que du coup, on se sent, même si on avait un autre collègue on sent qu'il y a une dynamique qui va être là. On est quand même pas seule au monde, quoi. D'un coup il y en a un qui va nous dire « ne t'inquiètes pas ». Du coup il y a une remise à niveau, on est comme eux dans l'instant, dans une situation qui nous touche tous et comment on se débrouille tous ensemble. Dans un supermarché, c'est galère.

EP2 CAJ FR : C'était Noël, il y avait beaucoup de monde, c'était ..., surtout n'allez pas !!

EP1 CAJ FR : après c'est le regard du public qui est difficile des fois. Moi, je me souviens, on avait été dans un supermarché, pareil, et SOPHIE et il y en a eu une autre qui éclate, elle a griffé un bébé dans une poussette, et je me retrouve face aux parents, seule avec le groupe, Sophie qui commence à exploser, et qu'est-ce que je fais ? Les parents qui appellent les pompiers, le directeur du Centre Commercial, et tous les gens qui regardent, tu deviens l'animation. C'est en dehors de l'évènement de notre groupe, il y a aussi des fois le regard de là où tu es qui te met une pression supplémentaire.

EP2 CAJ FR : oui, bien d'ailleurs, la pression là aussi parce que je suis en milieu extérieur parce que si ça se faisait à l'intérieur, ici, on permet des choses, et bien justement, on permet des rituels, des choses que l'on ne peut pas permettre à l'extérieur, donc on a une pression supplémentaire à l'extérieur, c'est sûr.

EP2 CAJ IT : quando uscite avete un rapporto uno a quattro?

EP1 CAJ FR : oh non ! Des fois non. Quand t'en parles c'est un pour six, l'évènement dont tu as parlé ?

EP2 CAJ FR : un pour six ! Il y avait Luciano avec moi mais Luciano n'était pas normalement, je lui ai demandé à un moment de s'occuper d'eux parce qu'il a quelqu'un qui a voulu faire pipi du coup parce qu'il était stressé, c'était pas comme d'habitude cette journée. Tout le monde était stressé et les comportements étaient inhabituels.

EP1 CAJ FR : on peut être un pour sept si on va faire une ballade, marcher, quand on connaît les personnes que l'on observe, ce que disait le mot « observer », pour moi c'est important aussi parce que comme on passe beaucoup d'heures avec les personnes que l'on accueille, on les connaît implicitement, disons on a du ressenti, et du coup on se dit, tiens, si on veut faire une ballade, tiens, aujourd'hui lui, je le sens comment ? Est-ce qu'il pourrait sortir ? Donc ça arrive selon le groupe que l'on a, à être un pour huit ou un pour sept ou des fois juste un pour quatre parce qu'on sait que ça va dépendre du feeling aussi.

EP2 FA FR : oui, de ce qu'il s'est passé, des évènements de la journée ...

EP2 CAJ FR : oui, de la veille, de la nuit précédente, tu sais qu'il va être crevé, enfin voilà... Il y a un feeling quand même.

EP1 FA IT : prima volevo domandarvi, rispetto ai turni, se anche voi avete dei turni fissi.

EP2 FA FR : Respect ??

EP1 FA IT : le tournage.

EP1 CAJ FR : le roulement.

EP2 FA FR : des éducateurs ? Fixe ? Sur les weekends oui. Sur les weekends c'est toujours les mêmes weekends qu'on travaille. Après, la semaine, soit on est du matin, ce n'est pas vraiment fixe. On tourne.

EP1 CAJ IT : una programmazione settimanale ?

EP2 FA FR : Y'a un planning sur 4 semaines à peu près et on tourne.

EP1 CAJ IT : quattro settimane.. e poi cambia.. ah poi cambia...

EP2 FA FR : à peu près et ça tourne à chaque fois mais les weekends sont toujours les mêmes par contre. On a toujours les mêmes cycles les weekends mais la semaine, non, ce n'est pas trop.

EP2 FA IT : mais nous on voit que les weekends c'est un peu plus difficile de gérer les imprévus parce qu'on est seule.

EP2 FA FR : nous aussi on travaille seul le matin.

EP1 FA FR : le matin oui.

EP2 FA FR : le soir, oui, avant on travaillait seul mais on a demandé un autre éducateur parce qu'on y arrivait plus le soir. Pas qu'on y arrivait pas parce qu'on n'a pas beaucoup d'enfants, de filles, mais dans les troubles de comportement, la violence, donc il nous fallait une personne en plus pour samedi soir et dimanche soir et au retour aussi.

EP2 FA IT : nous on a parfois des volontaires, le « service civil », je ne sais pas comment on dit ici...

EP2 FA FR : non, nous on n'a pas ça.

EP2 FA IT : mais c'est différent parce que ce n'est pas des collègues. Donc s'il y a l'imprévu vraiment difficile à gérer, peut-être laisser les autres du groupe, aux volontaires, au « service civil », et toi tu vas gérer le cas.

EP2 CAJ IT : si un po più...

EP2 FA FR : alors non, nous on a personne.

EP2 FA IT : si tu es seule vraiment, tu joues avec ce que tu as et tu vas voir.

EP1 CAJ FR : « Allo le chef », tu donnes le message et après tu gères !! (rires)

EP1 FA IT : si, a noi capita che abbiamo il pronto intervento, che é un imprevisto mica da ridere, perché ci possono chiamare dirci, a qualsiasi ora del giorno, d'inserire una ragazza o un ragazzo che ci hanno inserito, come per esempio in questo periodo, c'era una ragazza che arrivava dalla tratta, dalla prostituzione, non si poteva uscire...quindi weekend da soli...

EP2 FA IT : c'est une situation protégée, pour la traite, la prostitution.

EP1 FA IT : non puoi uscire quindi sei a casa, in comunità, con tutti i ragazzi. E allora, chi é più autonomo, magari va a farsi una passeggiata da solo, altrimenti, te li tieni tutti a casa. Quindi noi con l'imprevisto, voglio dire, come comunità di pronto intervento...

EP2 FA IT : parce que notre communauté, la plupart est « résidentiale ».

EP2 FA FR : c'est plutôt un foyer !!

EP2 FA IT : un foyer, pardon...

EP1 CAJ FR : j'ai du mal avec les mots ! Parce que nous « communauté » on ne donne pas le même sens.

EP2 FA IT : et pour la plupart des places c'est « résidentiale ». Je ne sais pas comment on dit.

EP1 FA FR : « résidentiel » !

EP2 FA FR : « résidentiel » oui !

EP2 FA IT : sinon on a, par exemple là pour les mineurs, on peut contracter avec l'assistante sociale, on va décider ensemble. Sinon il y a d'autres places, c'est deux ou quatre, ça dépend, c'est l'imprévu, il s'appelle « pronto intervento »...

EP1 CAJ FR : oui, c'est l'accueil de jour. Les places d'accueil d'urgence.

EP2 FA IT : parfois il arrive peut-être un petit vendeur de drogue ou un petit voleur de 17 ans et ce n'est pas dangereux. Et tu as tous les petits et les filles et t'as peur, ça c'est l'imprévu et ça ça gêne un peu.

EP1 FA IT : infatti quando iniziamo il turno, quando squilla il telefono, alle 10 di sera... allora i genitori non possono essere...e anche i ragazzi sono preoccupati.. infatti chiedono « dai, dai, é un pronto intervento »...anche i ragazzi...

EP1 CAJ IT : perché sono contenti?

EP1 FA IT : no, ils s'inquiètent...

EP1 CAJ IT : pensavo un po di vita...

EP1 CAJ FR : en plus tu le mets dans les chambres.

EP2 FA IT : et ils regardent tout de suite si c'est la Police ou si c'est quelqu'un d'autre qui les amène. Si c'est la Police, ça monte déjà un peu ...

EP1 FA IT : si perché poi chiedono « é un maschio o femmina ? » « da dove arriva ? » poi spesso sono stranieri...é pronto intervento « da quale paese arriva ? » « parla italiano ? » quindi anche loro sono... poi cerchiamo di tutelarli il più possibile, però nel weekend...

EP2 FA IT : .. e questo tipo di imprevisto porta molto stress nei ragazzi

EP1 FA IT : ma anche negli operatori...

EP1 CAJ FR : stress normal je dirais.

EP1 FA IT : ... e poi prepara tutto daccapo, prepara il letto, prepara le cose per la toilette...

EP2 FA IT : ... e a volte saltano uscite o saltano programmi...on a bien programmé et par exemple tu as Tina, qui vient de la traite, elle ne peut pas sortir sinon bon elle peut rencontrer quelqu'un de dangereux. On ne sort pas pendant deux semaines.

EP2 FA FR : vous avez quand même des ... je veux dire une population de gamins, c'est soit des étrangers, soit des drogués, c'est ça ??

EP2 FA IT : non, drogués non.

EP2 FA FR : soit des... enfin...

EP1 FA IT : non pas des drogués !

EP2 FA FR : des enfants placés ? ... Ils sont placés pour problèmes familiaux ?

EP2 FA IT : c'est les italiens.

EP2 FA FR : c'est les italiens.

EP2 FA IT : oui. Parfois les problèmes de drogue ce n'est pas ...

EP1 FA IT : si, perché fanno vita di strada...

EP2 FA IT : parfois il y a quelqu'un qui abuse de cannabis mais là ce n'est pas vraiment un problème de

EP1 CAJ FR : oui, de toxicomanie !

EP2 FA IT : c'est différent.

EP1 CAJ FR : d'accord, ok.

LUCIANO : Bien... juste un coucou à la caméra !!

TOUS : ciao, ciao!!

LUCIANO : Merci

EP1 FA IT :.. ouff.. pausa!

LUCIANO : ok, certo... cinque minuti di pausa.

EP1 FA IT :.. che poi c'è l'altro pezzo...

LUCIANO : ah ça elle a compris en italien !! Quand j'ai dit pause...

EP1 CAJ FR : 15 mn c'est ça ?

**Annexe n.33 – Protocole de recherche n.8 –
Production discursive collective : débat et prise de décision**

**Nice, vendredi 27 février 2015
(12h30-13h10)**

Informations générales

| Profil | Sexe | Age | Function | Ancienneté métier | Ancienneté structure |
|-------------------|-------------|------------|------------------|------------------------------|---------------------------------|
| EP1 CAJ FR | F | 41 | Éducateur | 11 | 9 |
| EP2 CAJ FR | F | 45 | Éducateur | 8 | 6 |
| EP1 CAJ IT | M | 42 | Educatore | 20 | 10 |
| EP2 CAJ IT | F | 43 | Educatore | 20 | 10 |
| EP1 FA FR | M | 60 | Éducateur | 40 | 7 |
| EP2 FA FR | F | 47 | Éducateur | 12 | 2 |
| EP1 FA IT | F | 33 | Educatore | 4,5 | 4,5 |
| EP2 FA IT | F | 33 | Educatore | 3 | 2,5 |

Présents aussi : LUCIANO (modérateur), M. CIMINO (facilitateur de communication), MME LUNGERI (camera), PROF. BIAGIOLI (directeur de Thèse).

EP1 FA IT : in italiano o francese ?

EP2 CAJ FR : come vuole! (rires)

EP1 FA IT : in italiano e in francese per le quattro strutture!

EP2 CAJ IT : mah, allora, rispetto alla adattabilità... competenza

EP2 FA IT : adattabilità...

EP1 CAJ IT : cioè, io adesso non mi ricordo cosa ho messo, però mi viene in mente che l'adattabilità é molto alta nella competenza. Io l'ho messa li perché comunque nella pratica dell'educatore di tutti i giorni se non ti adatti sbagli e sei perduto, perché, comunque, come dicevamo prima, c'è molta imprevedibilità e necessità di adattarsi a seconda delle differenti situazioni. Quindi adesso io non mi ricordo esattamente cosa ho messo, però un 6 secondo me li ci stà, poi, non so...

LUCIANO : on a 40 mn !! A 13h00 maximum, il faut avoir fait tout le tableau, maximum.

EP1 FA IT : quanto? 10 minutes?

LUCIANO : 40, 40 !

EP1 CAJ FR : 40 mn c'est une heure et demi ?

EP2 CAJ IT : à 13H30...

EP2 CAJ FR : à 13h30 il faut que l'on soit au restaurant quand même !

EP1 CAJ IT : e li é una roba che tiri da una parte e dall'altra...

EP1 FA IT : comunque, non per dire, ma rappresenta anche l'identità dell'educatore, la sua capacità di adattarsi, cioè l'educatore é una figura professionale in grado di adattarsi ai vari contesti. Non a caso, quando ti chiamano per un colloquio, può essere un colloquio per una struttura per disabili, può essere un colloquio per una struttura per minori, può essere... e poi quando inizi ti adatti alla situazione, quindi secondo me fa parte... cioè non é che esci che sei, non so ingegnere elettrico e sai fare quella cosa lì...

EP1 CAJ IT : no, però dato che devi fare una scelta, io identità professionale l'ho letta come una caratteristica più formale, magari all'interno del tuo piano di studi all'università ti dicono «guarda che l'educatore deve avere come sua identità professionale l'adattabilità». Secondo me no. Cioé, no, no... sì, é una caratteristica, però non é preponderante...se uno deve fare una scelta, forse é più una competenza

EP1 FA IT : più, tecnica...

EP2 CAJ FR : preponderante de la pratique dans la pratique... on l'a mais on doit tous s'adapter, il faut qu'on s'adapte, il faut qu'on sache s'adapter et selon l'institution qu'on a ou pas aussi, la pratique on se rend compte que oui ce n'est pas seulement dire «oui je sais m'adapter » c'est tous les jours on est confronté à devoir s'adapter, s'adapter à l'évolution de la psychologie, des psychopathologies, des imprévus, ce que l'on disait, moi aussi j'ai mis l'accent sur la compétence mais à peu près égal avec les autres, 4 compétence et 3, 3, mais c'était pour dire que oui au quotidien si tu sais pas t'adapter et bien tu es perdu comme tu dis. Tu vas être perdu. On doit s'adapter, on doit savoir le faire. T'as un collègue malade t'es obligée...

EP1 FA IT : qu'est ce on peut mettre? 4-3-3 ?

EP2 FA IT : Io forse avevo fatto 4-3-3 o qualcosa di simile...

EP1 CAJ IT : 6-2-2.

EP2 CAJ FR : 4-3-3.

LUCIANO : EP1 FA FR ha messo 10 o 0 !!!

EP1 FA FR : moi j'ai mis la compétence.

EP2 CAJ FR : la compétence, ça rejoint ...

EP2 FA IT : on est un peu d'accord sur la compétence.

EP1 FA IT : sì, é un po più sulla competenza, però ripeto, per ma fa parte dell'identità, però forse pesa un po di più rispetto ad una competenza da attuare nella pratica...

EP1 CAJ IT : si, qui c'è tutto, perché anche nel trasferimento del sapere, è vero che sia che sia un italiano o un francese, deve adattarsi, non credo che sia diverso da altre parti...

EP1 FA IT : io direi 4-3-3.

EP2 CAJ FR : moi aussi.

EP2 CAJ IT : che, io credo, non ci sia molta differenza con gli adulti...

EP1 FA IT : 4 competenza, 3...

EP2 CAJ FR : 3 le reste...

EP1 CAJ IT : mah, secondo me invece l'identità professionale è più bassa, però, è la mia idea, non è che...secondo me non è una cosa che ti richiedono, è una cosa che devi fare tu.

EP1 FA FR : la compétence est-ce que c'est spécifique dans l'identité de l'éducateur ? Moi je me suis posé la question, je veux dire, ...

EP1 CAJ IT : è più nella competenza che nell'identità professionale...

EP1 FA IT : si, quello sì, però...

EP1 CAJ IT : e mah tra 4 e 3 è un po... la differenza è troppo poca per me.

EP1 FA IT : ma perché... allora, personalmente a parte poche, forse uno o due, ci vedo tante cose...la competenza è qualche cosa che metti nella tua valigia e che ti identifica come educatore, quindi era molto difficile concordo...

EP1 CAJ IT : si si si

EP1 FA IT :... che poi è difficile dividere no? In questo caso qui però è un po più competenza...

EP2 CAJ FR : on parle quand même de transférabilité des compétences donc de nous imaginer à la base d'avoir un socle commun, de pouvoir travailler à l'étranger, en tout cas en Europe, donc s'adapter à une autre culture parce qu'on a beau faire le même travail, il y a des pays qui ont des cultures complètement différentes, qui voient la personne handicapée de façon différente, et qui ont une autre façon d'être. Donc moi j'avais fait, c'est pareil, j'avais les trois pareils pour moi mais j'ai accentué, j'ai mis le 4 sur la transférabilité en fait parce que justement le terme d'adaptabilité et bien là on est dans la transférabilité justement. C'est là, on doit s'adapter pour pouvoir transférer. Ce n'est pas s'adapter à la pratique au quotidien.

EP1 CAJ FR : oui je pense que ça dépend de la pratique...

EP2 CAJ FR : c'est plus dans notre façon de voir le métier...

EP1 CAJ FR : C'est toute une interprétation objective de savoir sur quoi on met l'accent. Si on se met sur la transférabilité, je suis d'accord avec toi j'aurais mis plus sur transférer intra Europe. Effectivement si tu sais ne pas t'adapter tu vas être complètement pommée et si on se met dans notre pratique aussi, du coup, voilà c'est comment on va focaliser sur quel axe. Qu'est-ce qu'on met en priorité ?

EP1 FA IT : Quindi, io propongo...

EP2 CAJ IT : il primo é più alto rispetto agli altri due se ho capito... giusto?

EP1 FA IT : 4-3-3 5-2-3.

EP1 CAJ FR : compétence peut-être plus puisqu'on était sur la transférabilité.

EP2 CAJ FR : moi j'ai mis 3-3 et 4.

EP2 CAJ FR : 3-3...

EP1 FA IT : eehh, ma dobbiamo mettere per forza?

EP1 CAJ IT : eehhh...

EP2 CAJ FR : 3-3-3.

LUCIANO: je ne pense pas non...

EP1 FA IT : ma, non é interessante la discussione? I numeri li abbiamo già... (rires).

EP2 CAJ IT: bim, bum bam...e qui che c'è il confronto... la differenza...

EP1 FA IT :o si va ai voti...

EP1 CAJ IT: si da andiamo ai voti...

EP1 FA IT: chi é più per la competenza ? Perché più o meno siamo tutti li, non é che c'è... mi sembra che tutti siamo su 4-3-2, 4-3-3...

EP1 CAJ IT : no, io abbasso l'identità professionale.

EP1 FA IT: abbiám capito, se veniamo a fare un colloquio da te non lo diciamo... (rires)

EP2 CAJ FR : moi je mettrais la compétence aussi parce que si tu parles de transférabilité, admettons tu vas bosser ailleurs, il va falloir que tu t'adapte dans ta pratique.

EP1 CAJ IT : 4 va bene.

EP2 CAJ FR : moi aussi je mettrais la compétence un peu plus forte la compétence.

EP2 FA IT : 4-2-4.

EP2 CAJ FR : allez, adjugé !

EP1 CAJ IT : si aggiudicato !!!

EP1 FA IT : fa 10 ?

EP1 CAJ IT : si, si !!! (rires)

EP2 CAJ FR : no, fa 11...

EP1 FA IT : possiamo gestire un servizio... osservazione...

EP1 CAJ IT : servizio di consegna pacchi...

EP2 CAJ FR : ah oui...

EP1 FA IT : non é una competenza fondamentale de l'educatore l'osservazione...é più una competenza, cioè, secondo ma un educatore deve essere anche in grado di osservare é una delle...

EP2 CAJ IT : si é una delle caratteristiche che deve avere...

EP1 FA IT : si, un educatore, un insegnante deve avere una capacità d'osservazione... é diversa da quelle che comunemente hanno le altre persone che non fanno il nostro lavoro, perché fa parte del nostro lavoro. L'educatore deve saper cogliere vari elementi...

EP2 FA IT : a volte abbiamo gli occhi anche dietro...

EP1 FA IT : ... dietro la testa, però secondo me di nuovo, una competenza, anche se, secondo me deve essere una cosa che tu devi avere ovunque ci si trovi...cioé sapere osservare...

EP2 FA IT : é al di là...

EP1 FA IT : si, é aldilà dei confini...cioé se vengo qua a lavorare domani con voi comunque devo essere in grado di osservare le situazioni...io metterei uguale...

EP1 CAJ FR : moi sur la compétence, plus, plus fort sur la compétence parce que même si tu vas ailleurs, pour commencer à travailler tu vas observer avant de te jeter dans le truc, donc observe, tu regardes l'usager, tu regardes les collègues...

EP2 FA IT : même pour apprendre.

EP1 CAJ FR : même pour apprendre tu passes par l'observation. Tu commences à regarder avant de poser l'action. Voilà, moi j'aurais mis encore plus que 4 à l'observation en compétences et après le reste j'avais mis pareil.

EP2 FA IT : 5-2-3.

EP1 CAJ FR : oui, voilà, un truc comme ça ! C'était pour faire la différence parce que je suis d'accord qu'au quotidien on observe vraiment, on observe nous les personnes qui ne parlent pas en plus. Donc tu observes le langage corporel, tu observes le corps, tu observes...

EP2 FA IT : tout.

EP1 CAJ FR : y'a pas un jour que, je parle pour moi, y'a pas un jour où quand j'arrive je ne vais pas regarder. En regardant l'autre je vais me dire « tu as l'air de bonne humeur, de mauvaise humeur » « qu'est-ce qu'il a qui va pas ? » et ça passe toujours par l'observation. Même quand on est détachée d'un groupe on regarde ce qui se passe, on entend et on regarde ce qui se passe.

EP2 FA IT : l'observation te donne beaucoup beaucoup d'informations plus que la parole.

EP2 CAJ FR : avant la parole même.

EP2 CAJ IT : dipende dai campi su cui vai a osservare. Cioè acquisire delle metodologie su cosa osservare.

EP2 FA IT : soprattutto magari con i disabili o con gli stranieri, perché magari la parola non è lo strumento che ti dà tante informazioni come l'osservazione...

EP1 FA IT : però quante volte nella relazione esprimiamo cose che abbiamo osservato no? E' proprio una parola che esce, anche con i servizi sociali. Scriviamo quello che abbiamo osservato. Cose osservate, elementi del ragazzo perché lo avete sotto gli occhi tutti i giorni 24 ore al giorno.

EP2 FA IT : mais nous on a un modèle de relation qui s'appelle R.O.M. (Relazione Osservativa Minore) c'est le nom de la « forma » je ne sais pas comment ça s'appelle...

LUCIANO : « document »

EP2 FA IT : le document

EP1 FA IT : si, è la prima relazione...

EP2 FA IT : ...la première relation que l'on écrit s'appelle R.O.M. Dans tous les jours...

EP2 CAJ FR : le premier plan. C'est l'observation de suite.

EP2 FA IT : oui, après un mois. Entre un moi plus ou moins on doit faire ça.

EP2 FA FR : sur le projet tu parles ? Oui, nous aussi c'est le temps d'observation de trois mois quand tu commences un début de projet individualisé d'un enfant. Oui, nous aussi.

EP1 FA FR : après, dans le quotidien ce que tu fais c'est que tu observes beaucoup. C'est vrai que l'observation c'est un point fort.

EP2 FA FR : pour moi aussi, je l'ai mis dans un point fort aussi, dans les compétences.

EP2 CAJ FR : moi aussi je pense que ça relève aussi des compétences.

EP2 FA FR : l'observation je l'ai mis dans les compétences aussi.

EP2 CAJ FR : je pense que c'est quelque chose qui a à voir, c'est quelque chose à apprendre et à travailler.

EP2 FA IT : quindi?

EP1 FA IT : scegliamo un numero...

EP2 FA IT : si, di nuovo qualcosa come prima... 4-3-3 ?

EP2 FA FR : 6-2-2, moi je ne sais pas moins de 6 dans les compétences.

EP2 FA IT : 6-2-2 ?

EP2 CAJ IT : mettiamo l'osservazione più...

EP1 FA IT : si però riflettendoci comunque... ci identifica tanto.. é una capacità, una competenza che ci identifica. Non so se i colleghi francesi hanno capito... c'est une compétence qui identifie l'éducateur selon moi. Cioé qualcosa che ci identifica, la capacità d'osservare. E quindi é qualcosa che...che ti insegnano. Non é che all'università ti dicono, poi magari.. almeno il corso di Laurea che ho fatto io non c'erano corsi sull'osservazione, o comunque elementi sull'osservazione... c'erano tanti elementi sull'ascolto e pochi sull'osservazione...quindi é qualcosa che impari anche...

EP2 CAJ IT :...a scuola educatori c'era proprio un corso sull'osservazione...

EP1 FA IT :... ma noi, a scienze dell'educazione, non c'è...questo dice già tanto. Io l'ho imparato in altre sedi, a riflettere sull'osservazione.

EP1 CAJ FR : nous non plus. En France aussi, à l'école, on ne met pas forcément de l'observation, on ne parle pas de ce que c'est l'observation précisément. On te dit que c'est une qualité, une écoute l'observation, mais on n'a jamais eu, enfin moi je ne me rappelle pas avoir eu un module ...

LUCIANO : la formation avant 2007 ou après 2007 ?

EP2 CAJ FR : avant 2007. Il n'y avait pas de module spécial sur les techniques d'observation, d'écoute, rien. Donc ça, ça été sur le terrain ...

LUCIANO : vous avez 20 minutes! Ce n'est pas pour vous presser, c'est super intéressant, mais...

EP1 CAJ FR : c'est bien observer dans les compétences. Je trouve ça bien.

EP2 CAJ IT : allora cosa abbiamo detto ? Cosa mettiamo ?

EP1 FA IT : 5-4-3 ?

EP1 CAJ IT : Non ! Fa 12 !!! (rires)

EP2 CAJ FR : 3-2...

EP1 CAJ IT : 5-2-3 o 5-3-2, forse...

EP2 FA IT : io metterei 5-2-3.

EP1 CAJ IT : perché in tutti... en tout le monde...

EP2 CAJ FR : 2-3.

EP1 CAJ FR : donc on ne met pas 6 alors.

EP2 FA FR : si, 6 ? Ah ! 5

EP1 FA IT : io non son molto d'accordo su...

EP1 CAJ IT : basta ! Dai, andiamo avanti...(rires)... senno ci sgrida Luciano!

EP1 CAJ FR : on a un peu plus pour nous, elle est contente aussi.

EP1 FA IT : ok , troise me mot, la pazienza...

EP2 FA IT : io ero in difficoltà sulla pazienza... je ne savais pas quoi mettre...eeehmm...

EP1 CAJ IT : io se avessi potuto avrei messo 1000... la pazienza, almeno da noi, minori credo anche, ma i disabili sono un macello... tum, tum, tum...

EP2 CAJ FR : la pratique, la compétence.

EP2 FA FR : Moi j'ai mis le plus fort aussi...

EP1 CAJ IT : .. sono ripetitivi, sono sensibili...

EP2 FA IT : presque technique... presque seulement technique.

EP1 CAJ IT : se non la metti nella partica, la pazienza... vai in galera dopo un giorno...

EP1 FA IT : come elemento minimo quasi...

EP2 FA IT : 4-2-4 starebbe bene.

EP1 CAJ IT : si é meno identità...

EP2 FA FR : 7 et 3...

EP2 FA IT : 7 et 3 ?

EP2 FA FR : et l'identité professionnelle 0 parce que la patience c'est ...

EP1 CAJ IT : si, é vero...

EP2 FA IT : la patience c'est un peu...

EP2 FA FR : la patience ...

EP1 CAJ FR : très important.

EP2 FA FR : oui ça fait partie beaucoup des compétences parce que tu peux très bien ne pas avoir les compétences dans la patience parce que automatiquement tu peux travailler avec quelqu'un qui a beaucoup plus de difficultés et c'est pas quelque chose que tu apprends c'est quelque chose c'est dans le savoir, dans l'observation qui fait qu'à un moment donné tu vas avoir plus de patience, il y a des éducateurs qui ne sont pas du tout patients par exemple, ...

EP2 CAJ FR : ce sont peut-être des éducateurs qui ont des difficultés avec le métier peut-être. Ça fait peut-être partie

EP2 FA FR : en tout cas ce sont aussi des éducateurs qui ont le diplôme d'ES et qui n'ont pas la compétence au niveau de la patience, par exemple.

EP2 CAJ FR : moi ça me fait... moi j'ai axé sur l'identité, ça me fait penser à...

EP1 CAJ FR : moi aussi sur la compétence...

EP2 FA FR : parce que l'identité c'est un diplôme, si j'ai bien compris, c'est le diplôme, les lois ...

EP2 CAJ FR : c'est ton idéologie aussi.

EP2 CAJ FR : c'est aussi ma façon de savoir-faire parce que moi j'ai entendu par identité comment je vois le métier pas comme à l'école où on va axer sur l'autonomie...

EP1 CAJ FR : et si on se détache de nous, est-ce que dans nos boulots, tous les jours, on a besoin d'être patient sinon tu vas péter un câble de suite. D'ailleurs c'est ce que nous disent les gens dehors. « Mais quelle patience vous avez pour faire ce métier ». C'est une compétence. Moi je l'ai mis dans la compétence parce que même si quelqu'un ne serait pas patient à la base devrait l'apprendre à être plus patient. Le terrain t'apprend à être patient.

EP2 CAJ FR : l'idée c'est quand même qu'il soit patient.

EP2 FA FR : oui.

EP1 CAJ FR : après tu apprends ou pas à le devenir mais le terrain nous confronte à devoir être patient, dans la répétition, dans le truc, il faut de la patience sinon tu envoies bouler, tu explodes de suite.

EP2 CAJ IT : 5-1-4.

EP2 FA IT : ... mi sento al bingo...

EP2 FA FR : 3-2 eh ?

EP1 CAJ IT : io sono d'accordo... 5-1-4.

EP2 CAJ FR : oui, d'accord aussi. 5-1-4.

EP2 FA FR : non 5-2-3.

EP2 FA IT : 5-2-3 ?

EP2 CAJ FR : 5-2-3 ?

EP1 CAJ IT : Aggiudicato!!! (rires)

EP2 CAJ FR : on met l'accent sur les deux 5-2-3.

EP1 FA FR : Moi j'ai mis 10 en compétences.

EP1 CAJ IT : è difficile. (tout le monde parle en même temps)

EP1 FA FR : Je me retrouve là mais je n'ai pas fonctionné comme ça ! (tout le monde parle en même temps)

LUCIANO : eh, scusatemi, ma io faccio il mio lavoro...

EP2 CAJ FR : c'est un socle de base et après tu développes avec la pratique.

EP1 FA IT : secondo me un po meno...é un po più una competenza e meno un'identità...ci sono secondo me delle professionalità che hanno più forte l'elemento dell'ascolto, penso allo psicologo... poi, noi abbiamo un sacco di momenti dove ascoltiamo, é importante.. però forse é più una competenza, che un elemento legato all'identità professionale...

EP2 CAJ FR : il faut qu'on active je pense...

EP2 FA FR : oui, 4-3-3.

EP2 CAJ FR : moi je vous fais le loto !

EP1 FA FR : sur l'écoute.

EP1 CAJ FR : l'écoute ?

EP1 FA FR : pour moi c'est la même chose que l'observation, je veux dire. Ce sont des compétences. Des fois on apprend à observer, à écouter...

EP2 FA FR : oui mais moi l'écoute je mets un peu plus dans l'identité professionnelle parce que c'est avec l'écoute que tu fais un projet aussi.

EP2 FA IT : moi je mettrais comme l'observation, je le vois un peu pareil.

EP1 FA IT : secondo me l'osservazione è più dell'ascolto eh...

EP2 FA IT : si, più nell'identità professionale...

EP1 FA IT : ... magari averne meno nell'ascolto...

EP2 FA IT : 5-1-4.

EP1 FA IT : quindi corregiamo?

EP2 CAJ IT : si, meno nell'identità...

EP2 FA IT : forse, però non so...

EP1 CAJ IT : 5-1-4. Va bene.

EP1 FA IT : 5-1-4 ? Sull'ascolto ?

EP2 CAJ IT : di accordo ! (rires, tout le monde parle en même temps)

EP1 CAJ FR : non pas 1, on n'est pas d'accord là, comme l'observation.

EP2 CAJ FR : non pas 1 ! Nous on n'est pas d'accord parce qu'on nous fait des trucs sur l'écoute, y'a des techniques...

EP2 FA FR : 2-3, c'est plus ...

EP2 FA IT : 5-2-3 ?

EP2 FA FR : y'a des gens qui sont moniteurs éducateurs s'ils ne sont pas accueil, observation, écoute, change de métier !!

EP2 CAJ FR : oui 5-2-3.

EP2 FA IT : oui on va le mettre pareil que observation.

EP2 CAJ FR : 5-3-2.

EP1 CAJ FR : 2 ou 3 mais...

EP2 FA IT : 5-2-3.

EP1 FA IT : 5-2-3, come l'osservazione!

EP2 FA FR : « Projet », ah là c'est... uff...

EP1 FA IT : là dipende tanto anche da...

EP2 FA IT : moi le projet là...lo vedo anche tanto molto nell'identità professionale...

EP1 FA IT : secondo me anche...

EP1 CAJ IT : eh sì, questa é molto alta sull'identità professionale, sì...

EP1 FA IT : ... si perché se non sei capace a progettare fai un altro lavoro. Non puoi lavorare a caso senza progetto...

EP1 CAJ IT : non te lo chiedono proprio.. é sottinteso, certo...

EP1 FA IT : però, rispetto alla trasferibilità dei saperi, questo della progettazione...

EP2 FA IT : quello magari é diverso...

EP1 FA IT : cambia, perché se io immagino, per esempio, di andare a lavorare in un altro paese, devo un attimo conoscere la progettazione.. cioè i modelli standard piuttosto che i moduli, la varie modalità di progettazione. Io penso cambino da paese a paese. Cioé poi, é una competenza abbastanza ampia, poi però non credo che sia così trasferibile da un paese all'altro.

EP1 CAJ IT : io metterei 2-5-3. (tout le monde parle ensemble)

EP1 FA IT : io il contrario, 3-5-2.

EP2 FA IT : trasferibilità poco, perché son differenti gli standard...

EP1 CAJ IT : dipende sempre dal servizio. Da noi...

EP2 FA IT : ma io avrei difficoltà a lavorare anche con la vostra, di progettualità, perché non la conosco. E' difficile forse trasferire...

EP2 CAJ FR : oui mais c'est aussi une façon de réfléchir...

EP2 FA IT : de travailler...

EP2 CAJ FR : de travailler, d'avoir un développement intellectuel, je pense oui dans la construction du projet. Ce n'est pas comment on fait un projet, comment on s'organise dans une structure, c'est aussi savoir le faire...

EP2 FA IT : niveau plus général...

EP1 CAJ FR : moi j'ai axé plus sur la construction du projet. Moi j'ai mis plus dans la compétence, 4 3 3, parce qu'actuellement on nous parle du projet tous les jours. C'est-à-dire que tous les jours on doit être dans une construction de projet pour tout ce que l'on fait. « Faites les activités en fonction du projet », « faites les trucs en fonction du projet », « revoyez le projet », « les bilans de projet », tu en as tout le temps, tous les jours, même trop. Et dans une construction, dans l'air du temps on nous dit, voilà, les outils, on va les construire d'une nouvelle manière, donc finalement on nous apprend en ce moment à construire des projets dans un axe qu'on suit ou qu'on ne suit pas mais en tout cas, en ce moment au CAJ, on est envahi par ça, le projet, forcément on est obligé de développer un peu plus dans nos pratiques au quotidien, et des techniques, pour savoir comment on va réaliser ce projet.

EP2 CAJ FR : on nous demande d'être compétents.

EP1 CAJ FR : mais moins qu'en formation à la limite.

EP1 FA IT : secondo me competenza e identità sono molto forti.

EP2 CAJ FR : et après 3-3. 4-3-3 parce que du coup c'est quand même fort.

EP2 FA IT : 4-3-3.

EP1 CAJ FR : c'est un truc fort quel que soit l'endroit où l'on est. Là je parle personnellement, sur le CAJ où on nous demande d'écrire plus ta pratique au détriment d'autres choses mais t'es dans faire le projet.

EP1 CAJ IT : io non so se succede anche a voi, però il primo progetto, quando entra l'utente, è molto importante. Se c'è un cambiamento, il progetto è molto importante, ma ci sono utenti da noi, anche sono 10 o 11 anni, che il progetto è, sempre, abbastanza simile. E' uguale. Cambia poco. Perché sono lì da tanto tempo, perché va bene, si valida, cambia qualcosa... quindi, il progetto, uno lo ha in testa, però non è sempre una parte, diciamo, fondamentale. Noi lo facciamo perché ci chiedono di farlo, ma non cambia tantissimo da un anno all'altro. Quindi, la progettazione è importante ma...

EP1 CAJ FR : je suis d'accord avec toi sur ça mais en ce moment, ici, en France, ça change. C'est-à-dire que même si tu as un projet initial on va te demander de le changer tous les ans ou on va te faire changer de référent. Alors comme tu changes de référent il faut que tu repenses un projet et même si c'est à peu près le même objectif il faut quand même que tu rédiges un nouveau projet. Tu l'écris. Voilà. Et ça maintenant, une fois par an, tous les six mois on fait un truc, l'évaluation, on nous demande quand même cette contrainte, je ne suis pas forcément pour...

EP1 CAJ IT : in Italia è molto formale. Vengono da noi «c'è il progetto ? », « si è qua ». Guardano la data, « si l'avete fatto, ok ».

EP2 CAJ FR : oui d'accord...(rire ironique)

EP2 FA IT : per noi è già diverso...

EP1 CAJ IT : se è nuovo, lo leggono, ma se sono utenti da tanto tempo guardano solo se c'è, perché deve esserci...

EP1 CAJ FR : à nous on nous demande vraiment. Nous on faisait ça avant, on le lisait, oui ça change pas trop, même les directions ne regardaient pas trop. Là, c'est rentrer dans la qualité, et ça du coup, même si on n'est pas tout à fait d'accord, on va dire la personne elle ne va pas changer tous les ans, même nous si on devait changer de projet tous les ans, donc même si on peut laisser dix ans un projet on nous contraint à le rédiger autrement, même si tu mets d'autres mots, il va falloir qu'on l'écrive.

EP2 CAJ FR : et correctement !

EP1 CAJ FR : et correctement selon les recommandations actuelles des politiques décidées.

EP2 FA IT : per me é uguale, proprio cosi...

EP2 CAJ FR : et si on crée des postes de coordinateur de projets, des personnes qui sont là pour guider les éducateurs au cas où, pour les aider à bien construire leur projet. C'est quand même très important l'omniprésence dans...

EP2 FA IT : nous dans l'équipe on a la responsable de la qualité qui s'occupe de superviser parce que les projets après un mois, après trois mois tu as la relation, après 4 mois tu as refaire de PEI (Progetto Educativo Individuale). Donc toujours il y a le rythme et toi tu ne peux pas rater le...

EP1 FA IT : e poi é un documento che serve ai servizi, che serve al tribunale, spesso partono dal progetto...

EP2 FA IT : il y a aussi des amendes si tu n'es pas dans le...

EP1 FA IT : ... per prendere una direzione, anche in base alla relazione e a quello che si osserva. Perché poi c'è di nuovo...

EP2 FA IT : io metterei 4-4-2. Però non so se voi siete d'accordo..

EP2 CAJ FR : 4-4-2 ça va aussi. C'est aussi important que l'autre.

EP1 FA IT : l'accendiamo ? (rires)

EP2 FA IT : dobbiamo, in dieci minuti, fare gli altri ?

EP1 FA IT : siamo come un'equipe... svelti! Abbiamo 2,5 minuti per ogni parola chiave!!!

LUCIANO : c'est bien vous accélérez là ! C'est la compétence qui s'exerce !

EP2 CAJ FR : on s'adapte,

EP2 FA IT : alors...Anticipation...

EP2 FA FR : et bien là c'est la compétence !

EP2 CAJ FR : compétence !

EP1 CAJ IT : compétence !

EP2 CAJ FR : compétence.

EP1 FA IT : compétence.

EP2 FA IT : é una competenza e trasferibile...ma é anche identità...quindi potrebbe essere come l'adattabilità...

EP2 CAJ IT : 4-2-4.

EP2 CAJ FR : non 6-2-, 2 j'aurais fait 6-2-2.

EP2 FA FR : 5-0-5.

EP2 CAJ FR : voilà j'ai marqué l'accent.

EP2 FA IT : 5-0-5.

EP2 FA FR : l'accent sur la compétence.

EP1 CAJ IT : ... non ti chiedono di anticipare...

EP1 FA IT : io non ce la faccio ragazzi a mettere uno zero... io non ho messo neanche uno zero!

EP2 CAJ IT : quindi ?

EP1 FA FR : moi j'ai mis compétence !

EP2 CAJ FR : voilà ça rejoint !

EP2 CAJ IT : quanto avete detto ?

EP1 FA IT : 4-2-0.

EP1 CAJ FR : non ! pas de 0. On ne peut pas mettre de 0 !

EP2 FA FR : si ! on peut mettre 0 ! (rires)

EP2 CAJ FR : non mais...

EP2 FA IT : 4-2-4.

EP2 CAJ IT : 4 compétence.

EP2 CAJ FR : on peut mettre mais dans ma discussion ça ne ressort pas.

EP2 FA FR : 2 et 4. Bon prochain mot : rapport à l'autre.

EP2 CAJ IT : beh, almeno questa é una competenza...

EP1 CAJ FR : moi j'ai mis fort en identité.

EP2 CAJ FR : moi aussi, j'ai mis plus fort en identité.

EP2 FA FR : j'ai fait 3-4-3 ou quelque chose comme ça...

EP2 CAJ FR : ou 6-2-2.

EP2 FA IT : parce qu'on travaille toujours avec l'autre. Il faut voir quelque chose.

EP2 FA FR : et bien c'est notre métier le rapport à l'autre.

EP1 FA IT : io metterei 4 ... 3...

EP2 FA FR : non, plus !

EP2 CAJ FR : plus en identité professionnelle.

EP2 CAJ FR : identité, idéologie...

EP2 FA IT : io metterei 5 in identità...allora 3-4-3.

EP2 CAJ FR : moi je mettrai 6-2-2.

EP2 FA IT : 2 ...

EP2 CAJ FR : 2-6-2. Non, 2-6-2.

EP1 FA IT : io metterei 2-5-3.

EP2 CAJ FR : moi je mettrai ... j'axerais sur l'identité professionnelle, plus pour l'idéologie.

EP1 FA FR : oui.

EP1 CAJ FR : et l'idéologie...

EP1 CAJ FR : plus vraiment pour l'identité professionnelle.

EP1 FA IT : si, io per l'identità, si...

EP1 CAJ FR : on parle bien d'éthique dans le deux. C'est l'éthique le deux en fait.

EP2 FA FR : ben oui.

EP2 CAJ FR : oui c'est ça la deuxième colonne ! C'est l'éthique.

EP2 CAJ IT : l'identità 4 mettiamo... va bene?

EP2 FA IT : 2-6-2. Ci siamo? No, forse é troppo.

EP2 CAJ FR : 2-6-2.

EP2 CAJ FR : non ça fait neuf ça !

EP1 CAJ FR : non ! 10 !

EP2 CAJ FR : ah non !! (rires)

EP2 CAJ FR : 2-6-2.

EP2 FA IT : le séminaire s'approche à sa fin.....

PROF. BIAGIOLI : il y a la compétence qui est en train de faiblir !

EP2 CAJ FR : c'est l'heure de manger !

EP2 CAJ FR : 2-6-2 !

EP1 FA IT : gli zuccheri stanno scendendo!!!

EP1 CAJ FR : 2 2 c'est bien connu qu'on n'est pas des matheuses... les éducs !

EP2 FA IT : 6-2-2. Ci siamo?

EP2 FA FR : c'est quoi qui est à côté ? Po...

LUCIANO : Polyvalence.

EP2 FA IT : io non la metterei nell'identità, perché la polivalenza finisci per fare da mangiare o non lavori tuoi...quindi poca identità e tanta competenza...

EP1 CAJ FR : polyvalence ! C'est dur eh ?

EP2 FA FR : 8-0-2.

EP2 FA IT : perché se sei polivalente, non sei davvero te stesso...non diciamo dove...

EP2 FA FR : j'ai mis 4 à compétence !

EP2 CAJ FR : 4-2-2.

EP2 FA IT : no, che in Italia con sta storia della polivalenza ce la stanno mettendo...

EP1 FA IT : si.

EP2 CAJ FR : on est d'accord pour la compétence ?

EP2 FA FR : oui, oui.

EP2 FA IT : oui, oui.

EP2 CAJ FR : compétence, on met l'accent sur la compétence.

EP2 FA IT : très peu sur l'identité parce que adaptabilité c'est une chose, polyvalence c'est autre chose.

EP2 CAJ IT : identité 1.

EP2 FA IT : si va bene 1.

EP2 CAJ IT : gli altri due, li dividiamo...

EP1 FA IT : e, di più la competenza...

EP1 CAJ FR : 6 compétence.

EP2 FA IT : quanto ?

EP2 CAJ FR : 5 ? 6 ? 4 ?

EP1 FA IT : cavoli, io ho messo 1! L'altra parola? Capacità di distanziarsi...

EP2 FA FR : bien là c'est l'identité professionnelle

EP2 FA IT : é fondamentale questa eh?

EP1 FA IT : si, senno ti mischi tutto...

EP1 FA FR: moi je mettrai 10...

EP2 FA FR : le travail dans l'empathie comme il disait tout à l'heure.

EP1 FA FR : oui.

EP1 FA IT : ci identifica così com'è...come competenza...

EP2 CAJ IT : allora, competenza 5, di nuovo...

EP1 FA IT : io metterei...di nuovo...

EP2 CAJ IT : 5-1-4.

EP1 CAJ IT : no, l'identità é più alta...

EP1 FA IT : 4-4-2.

EP1 CAJ FR : quoi ?

EP2 FA FR : l'identité professionnelle je mettrais plus haut là !

EP2 CAJ FR : La compétence aussi !

EP1 CAJ FR : je mettrais pareil à peu près.....

EP2 CAJ IT : 4-4-2.

EP1 FA IT : no, é più l'identità abbiám detto...

EP2 FA IT : si, deve vincere l'identità...

EP1 CAJ FR : donc dans identité je trouve que on nous en parle à l'école et tout mais on ne sait pas vraiment ce que c'est et c'est quand on arrive sur le terrain, moi le l'ai mis en compétence plus fort parce que c'est vraiment sur le terrain que tu te rends compte qu'il faut prendre de la distance.

EP2 FA IT : hum hum !

EP2 CAJ FR : si tu veux la notion en tant qu'éthique on sait, c'est pas nos enfants, c'est pas ci, il faut mettre de la distance, mais c'est vraiment quand on est confrontée sur le terrain qu'il y a des situations qu'on ne peut pas imaginer et tu es renvoyée en face au besoin de prendre la distance par rapport au gamin qui va te ..., qui va t'appeler maman, par rapport à la personne qui va te dire « je t'aime ». Et bien sûr à l'école c'est un projet fort, une notion forte mais sur le terrain je trouve que c'est là que tu te la prends en pleine figure et tu la travailles.

EP2 FA FR : il reste trois minutes !

EP2 CAJ FR : t'as dit quoi ? 5 ?

EP1 FA IT : je mettrais 3-5-2.

EP2 CAJ FR : ah ! Sur l'identité vous mettez. Je vous suis aussi parce que j'entends les deux moi.

EP1 CAJ FR : et bien on fait 4-4 !

EP2 FA FR : non ! 4-4 ça va pas.

EP2 FA IT : 4-4-2.

EP1 CAJ FR : si 4-4.

EP2 FA FR : 4 !

EP2 CAJ FR : 4-5-1.

EP2 FA FR : ça y est ça dégénère !!

EP1 FA IT : 3-5-2.

EP2 FA FR : je déconnecte !! Là ils ont mis un 5... Allez c'est bon !

EP1 FA IT : ecco, questo sulla sicurezza, mi ha molto...

EP2 FA FR : alors ça j'ai mis je crois ... je crois que c'est l'identité professionnelle. Et bien oui c'est le 4, je sais plus ... et c'était quoi le ... ?

EP2 FA IT : secondo me non é, cioè rispetto all'identità... garantir la sécurité.

EP1 CAJ IT : eh si te lo chiedono come educatore...

EP2 FA FR : ça c'est le métier ! C'est le mot clé de notre métier !

EP1 CAJ IT : é sempre a seconda del servizio!

EP2 CAJ FR : c'est la compétence pour moi !

EP1 CAJ IT : noi facciamo, almeno io son consapevole che facciamo del controllo sociale... quando arrivano da noi delle persone disturbate psicologicamente, che fuori dal nostro centro magari sarebbero violente, farebbero casini o picchierebbero i genitori, ti chiedono di mettere in sicurezza loro e anche i compagni.

EP2 FA FR : non c'est pas que de la compétence !

EP1 FA IT : scusate ma mi viene una battuta... non picchiano i genitori ma vengono a picchiare noi!

EP1 CAJ IT : é infatti é cosi... no, é vero, é vero... e noi dobbiamo garantire la sicurezza nostra e anche degli altri utenti... o dico perché c'è un caso, adesso nel nostro centro, che noi non riusciamo a garantire la sicurezza, perché non abbiamo abbastanza un rapporto di persone vicine a questa persone che é violenta, e questa ogni tanto alza le mani facendo male ai suoi compagni. Ed é talmente impossibile, noi, con le risorse che abbiamo, di mantenere la sicurezza, che abbiamo deciso di mandarla in un altro centro, cosa che non succede mai. Però, anche la committenza é d'accordo perché, in effetti, é un grosso problema. Però il problema della sicurezza, in questo caso qui, é una cosa che ci viene richiesta.

EP1 FA IT : però qui é sicurezza per il minore.

EP2 FA IT : les mineurs ils viennent...

LUCIANO : Committence, c'est le financeur.

EP1 CAJ FR : d'accord.

EP2 FA FR : d'accord.

EP1 CAJ FR : donc pour lui c'est dans l'identité ? La sécurité serait dans l'identité professionnelle.

EP2 FA IT : pour moi c'est plus la compétence.

EP2 CAJ FR : pour toi c'est plus l'identité ?

EP1 CAJ IT : euh... non lo so, é una cosa che devi garantire...non puoi permettere che in un gruppo ci sia una persona che venga picchiata, questo intendo dire...

EP1 FA IT : beh, per noi invece il minore, cioè sicurezza nel senso metti in sicurezza il minore, magari levandolo da situazioni...

EP1 CAJ IT : anche, certo! E' vero...

EP1 FA IT : quindi cerchi di garantire la sicurezza in senso lato, quindi anche sicurezza di avere una quotidianità adeguata...

LUCIANO : mi spiace davvero, ma siamo in ritardo...

EP1 CAJ IT : comunque, l'identità professionale é una cosa importante...

EP2 FA FR : surtout dans la protection de l'enfance!

EP2 FA IT : c'est ça !

EP1 CAJ FR : ce que je veux dire c'est que le cadre que la sécurité elle est dans notre cadre dans notre mission de toute façon.

EP2 CAJ IT : 4-2-4.

EP2 FA FR : oui, oui.

EP2 CAJ FR : après dans la pratique moi je l'ai mis dans compétence aussi.

EP2 FA FR : et dans l'identité professionnelle aussi.

EP2 CAJ FR : c'est vrai que moi j'ai pas fait ça mais... (tout le monde parle ensemble)

EP1 FA IT : tout le monde est d'accord ?

EP2 CAJ FR : moi dans compétence, dans la pratique si on prend le cadre légal on est tous dans une mission de sécurité. On est tous conditionnés.

EP2 FA FR : 3-4-3.

EP2 FA IT : 3-4-3.

EP1 CAJ IT : si ! 3-4-3.

EP1 CAJ FR : on ne sait plus là !!!

EP1 FA IT : 3-4-3.

EP2 FA FR : et pareil à côté.

EP2 CAJ FR : on fait un peu plaisir à EP1 CAJ IT ! Per piacere... (rires)

EP1 CAJ IT : grazie!

EP2 CAJ IT : la responsabilità c'è ancora...

EP2 CAJ FR : pareil ! pareil ! sempre ...

EP2 FA FR : pareil.

EP2 CAJ IT : ugaule...

LUCIANO : pareil !

EP1 CAJ FR : je mettrais pareil!

EP2 FA IT : la responsabilità verso delle situazioni delicate...che ci incombe...

EP1 CAJ FR : là c'est pas nous c'est les cadres.

LUCIANO : alors première chose, vraiment, vraiment du cœur, merci pour ce travail. C'était une longue matinée et je voulais vraiment vous dire que j'ai apprécié le boulot, l'engagement que vous y avez mis et ça me fait beaucoup plaisir. Ça fait plaisir vraiment. Grazie agli italiani, che in più se sont tapés le voyage, (rires)..

EP2 CAJ FR : on va y aller aussi, t'inquiète pas !

LUCIANO : Merci pour le bon esprit, la bonne attitude, vraiment l'envie de me donner un coup de main dans cette recherche. Bien entendu, le pire est passé...

EP2 FA IT : c'était amusant quand même ...

LUCIANO : je voulais juste vous demander trente secondes ... mais trente secondes, une sorte de ...

MICHELLE : mais le pire est encore à venir vous savez !

LUCIANO : pour Michelle le pire est à venir !!!

EP2 FA FR : Pour Michelle oui !

EP2 CAJ FR : Bon courage Michelle !

LUCIANO : juste trente seconde, après on va manger, pour faire une évaluation de la matinée et comment vous avez passé ça, savoir si c'est outil ou pas outil. Les critiques sur l'organisation, ça me permet aussi d'évaluer le dispositif et éventuellement si j'étais amené à le refaire de le corriger. Symboliquement je vous restitue la parole pour me dire un peu comment ça s'est passé ce matin.

EP2 FA FR : avec un petit mot clé : s'adapter. (rires)

EP1 FA IT : mettersi in gioco e riflettere su cose che quotidianamente si danno troppo per scontate...

EP1 CAJ IT: e maggiore consapevolezza...

EP2 FA FR : moitié français, moitié italien.

EP2 FA FR : pouvoir prendre du recul sur la pratique que l'on fait puis pouvoir se poser pour voir un petit peu ce que l'on fait.

EP1 FA IT : e poi, c'è stata una condivisione... allora visto che da noi «foyer» é «comunità», dunque «condivisione » anche tra operatori che lavorano su due paesi differenti su alcune pratiche su alcune parole chiave...

LUCIANO : la méthodologie vous a convenu ?

TOUS : ah oui !! Franchement....

EP2 CAJ FR : c'était original...ça changeait, ce n'était pas ennuyant.

LUCIANO : fatigant ?

EP1 CAJ FR : oui, ça demande beaucoup de concentration et moi je ne maîtrise pas ...

EP1 FA FR : je trouve qu'en fait on s'interroge sur une question que les jeunes que l'on avait pu repérer comme dit « cas sociaux » maintenant on s'aperçoit que c'est plus des jeunes qui ont des troubles du comportement voire psychiatriques

EP2 FA FR : et c'est de partout pareil !!

EP1 FA FR : et en fait on s'aperçoit qu'on s'interroge sur une question : comment on avance...

LUCIANO : des conseils pour une autre fois ? Parce que s'il faut le re-tester une fois comment vous l'avez vécu, bon vous avez bien vu on vous a un peu pressé comme des citrons, désolé de tout ça, et normalement cette méthodologie prévoit

plusieurs fois et plusieurs temps. Là on avait trois heures. On essaie de tout faire, j'espère pour un niveau satisfaisant, désolé de couper la discussion, ça commençait.

EP2 CAJ FR : après, peut-être que moi je n'ai pas tout compris, il y a sûrement des trucs où j'aurais pu rebondir et je n'ai pas fait ...

EP2 FA FR : avec la difficulté de la langue.

PROF. BIAGIOLI : moi, comme je ne connaissais pas tout le monde, ça m'aurait facilité la tâche de voir le prénom de chaque personne quand il apparaissait à l'image.

LUCIANO : ah ! Tiens !

PROF. BIAGIOLI : alors que vous aviez mis un petit résumé des personnages dont on parlait. Il manquait le prénom de l'énonciateur.

EP2 FA IT : le nom et la structure.

EP2 CAJ FR : ah oui, peut-être.

LUCIANO : le nom et la structure.

EP2 FA IT : ça aide...

EP2 CAJ FR : on ne se connaissait pas au début, et du coup ça on ne savait pas si c'était Foyer ou CAJ.

EP1 FA IT : si, perché non é sempre facile contestualizzare...

LUCIANO : en tout cas vous avez vu que vous avez pu échanger.

EP2 FA FR : ah oui franchement...

EP2 CAJ FR : facilement...

EP1 CAJ FR : heureusement que ce n'était pas du japonais et du français. (rires)

LUCIANO : en attendant, merci et maintenant on peut aller manger. Merci à tous ...

– Annexe n.34 - Protocole de recherche n.8 -
Production discursive individualisé et collective :
présentation des grilles méthodologiques

| Sexe | Fonction | | Age | | Ancienneté métier | | Ancienneté Structure | |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|-----------|----------------------|-----------|
| | | | | | | | | |
| <u>Mots -clés</u> | | | | | | | | |
| COMPETENCE | | | | | | | | |
| ID. PROF. | | | | | | | | |
| TRANSF. SAVOIRS | | | | | | | | |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Compétence : caractéristique technique nécessaire à mobiliser *dans la pratique* pour la fonction du métier.

Identité professionnelle : caractéristique personnelle-idéologique *nécessaire à avoir* comme caractéristique fondatrice de l'identité du métier.

Transférabilité des savoirs : caractéristique *nécessaire à savoir et à connaître* au delà de la spécificité nationale et locale du métier.

| Sesso | Funzione | | Età | | Anzianità nel mestiere | | Anzianità nella struttura | |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------------|-----------|---------------------------|-----------|
| | | | | | | | | |
| <u>Parole chiave</u> | | | | | | | | |
| COMPETENZA | | | | | | | | |
| ID. PROF. | | | | | | | | |
| TRANSF. SAPERI | | | | | | | | |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Competenza : caratteristica tecnica *necessaria nella pratica* per la specificità della professione.

Identità professionale : caratteristica personale-ideologica *necessaria ad avere* come caratteristica fondatrice per l'identità del mestiere.

Transferibilità dei saperi : caratteristica *necessaria da conoscere e da sapere* al di là della specificità nazionale e locale del mestiere

Annexe n.35 – Protocole de recherche n.8 – Production discursive individualisé et collective. Présentation des résultats

A. Production discursive individualisé française

EP1 CAJ FR

| Sexe | | Fonction | | Age | | Ancienneté métier | | Ancienneté Structure | | | |
|------------------------|--------------|-------------|-----------|-----------|-----------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|-----------|-----------|----------------|
| F | | Educateur | | 41 | | 11 | | 9 | | | |
| <u>Mots-clés</u> | Adaptabilité | Observation | Patience | Ecoute | Capacité de faire un projet | Anticipation | Rapport à l'autre | Polyvalence | Distance | Sécurité | Responsabilité |
| COMPETENCE | 4 | 4 | 6 | 3 | 4 | 6 | 2 | 4 | 6 | 6 | 4 |
| ID. PROF. | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 6 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| TRANSF. SAVOIRS | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Compétence : caractéristique technique nécessaire à mobiliser *dans la pratique* pour la fonction du métier.

Identité professionnelle : caractéristique personnelle-idéologique *nécessaire à avoir* comme caractéristique fondatrice de l'identité du métier.

Transférabilité des savoirs : caractéristique *nécessaire à savoir et à connaître* au delà de la spécificité nationale et locale du métier.

EP2 CAJ FR

| Sexe | | Fonction | | Age | | Ancienneté métier | | Ancienneté Structure | | | |
|------------------------|--------------|-------------|-----------|-----------|-----------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|-----------|-----------|----------------|
| F | | Educateur | | 45 | | 8 | | 6 | | | |
| <u>Mots-clés</u> | Adaptabilité | Observation | Patience | Ecoute | Capacité de faire un projet | Anticipation | Rapport à l'autre | Polyvalence | Distance | Sécurité | Responsabilité |
| COMPETENCE | 3 | 5 | 0 | 6 | 7 | 5 | 0 | 5 | 6 | 2 | 0 |
| ID. PROF. | 3 | 0 | 5 | 1 | 0 | 0 | 8 | 0 | 2 | 8 | 10 |
| TRANSF. SAVOIRS | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 2 | 5 | 2 | 0 | 0 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Compétence : caractéristique technique nécessaire à mobiliser *dans la pratique* pour la fonction du métier.

Identité professionnelle : caractéristique personnelle-idéologique *nécessaire à avoir* comme caractéristique fondatrice de l'identité du métier.

Transférabilité des savoirs : caractéristique *nécessaire à savoir et à connaître* au delà de la spécificité nationale et locale du métier.

EPI FA FR

| Sexe | | Fonction | | Age | | Ancienneté métier | | Ancienneté Structure | | | |
|------------------|--------------|-------------|-----------|-----------|-----------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|-----------|-----------|----------------|
| M | | Educateur | | 60 | | 40 | | 7 | | | |
| <u>Mots-clés</u> | Adaptabilité | Observation | Patience | Eco-ute | Capacité de faire un projet | Anticipation | Rapport à l'autre | Polyvalence | Distance | Sécurité | Responsabilité |
| COMPETENCE | 10 | 10 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 10 | 10 | 0 |
| ID. PROF. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 | 10 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| TRANSF. SAVOIRS | 0 | 0 | 0 | 10 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Compétence : caractéristique technique nécessaire à mobiliser *dans la pratique* pour la fonction du métier.

Identité professionnelle : caractéristique personnelle-idéologique *nécessaire à avoir* comme caractéristique fondatrice de l'identité du métier.

Transférabilité des savoirs : caractéristique *nécessaire à savoir et à connaître* au delà de la spécificité nationale et locale du métier.

EP2 FA FR

| Sexe | | Fonction | | Age | | Ancienneté métier | | Ancienneté Structure | | | |
|------------------|--------------|-------------|-----------|-----------|-----------------------------|-------------------|-------------------|----------------------|-----------|-----------|----------------|
| F | | Educateur | | 47 | | 14 | | 2 | | | |
| <u>Mots-clés</u> | Adaptabilité | Observation | Patience | Eco-ute | Capacité de faire un projet | Anticipation | Rapport à l'autre | Polyvalence | Distance | Sécurité | Responsabilité |
| COMPETENCE | 4 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4 | 3 | 5 | 2 | 2 | 4 |
| ID. PROF. | 3 | 2 | 0 | 3 | 5 | 3 | 3 | 0 | 6 | 6 | 4 |
| TRANSF. SAVOIRS | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 | 2 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Compétence : caractéristique technique nécessaire à mobiliser *dans la pratique* pour la fonction du métier.

Identité professionnelle : caractéristique personnelle-idéologique *nécessaire à avoir* comme caractéristique fondatrice de l'identité du métier.

Transférabilité des savoirs : caractéristique *nécessaire à savoir et à connaître* au delà de la spécificité nationale et locale du métier.

B. Production discursive individualisé italienne

EP1 CAJ IT

| Sesso | | Funzione | | Età | | Anzianità mestiere | | Anzianità nella struttura | | | |
|-----------------------|--------------|--------------|-----------|-----------|---------------|--------------------|--------------------|---------------------------|-----------|-----------|----------------|
| M | | Educatore | | 42 | | 20 | | 10 | | | |
| <u>Parole chiave</u> | Adattabilità | Osservazione | Pazienza | Ascolto | Progettualità | Anticipazione | Rapporto all'altro | Polivalenza | Distanza | Sicurezza | Responsabilità |
| COMPETENZA | 6 | 4 | 9 | 5 | 3 | 9 | 4 | 8 | 5 | 2 | 3 |
| ID. PROF. | 0 | 3 | 0 | 0 | 5 | 0 | 3 | 1 | 5 | 6 | 4 |
| TRANSF. SAPERI | 4 | 3 | 1 | 5 | 2 | 1 | 3 | 1 | 0 | 2 | 3 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Competenza : caratteristica tecnica *necessaria nella pratica* per la specificità della professione.

Identità professionale : caratteristica personale-ideologica *necessaria ad avere* come caratteristica fondatrice per l'identità del mestiere.

Transferibilità dei saperi : caratteristica *necessaria da conoscere e da sapere* al di là della specificità nazionale e locale del mestiere.

EP2 CAJ IT

| Sesso | | Funzione | | Età | | Anzianità mestiere | | Anzianità nella struttura | | | |
|-----------------------|--------------|--------------|-----------|-----------|---------------|--------------------|--------------------|---------------------------|-----------|-----------|----------------|
| F | | Educatore | | 43 | | 20 | | 10 | | | |
| <u>Parole chiave</u> | Adattabilità | Osservazione | Pazienza | Ascolto | Progettualità | Anticipazione | Rapporto all'altro | Polivalenza | Distanza | Sicurezza | Responsabilità |
| COMPETENZA | 4 | 5 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 |
| ID. PROF. | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 |
| TRANSF. SAPERI | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Competenza : caratteristica tecnica *necessaria nella pratica* per la specificità della professione.

Identità professionale : caratteristica personale-ideologica *necessaria ad avere* come caratteristica fondatrice per l'identità del mestiere.

Transferibilità dei saperi : caratteristica *necessaria da conoscere e da sapere* al di là della specificità nazionale e locale del mestiere.

EPI FA IT

| Sesso | | Funzione | | Età | | Anzianità mestiere | | Anzianità nella struttura | | | |
|-----------------------|--------------|--------------|-----------|-----------|---------------|--------------------|--------------------|---------------------------|-----------|-----------|----------------|
| F | | Educatore | | 33 | | 4,5 | | 4,5 | | | |
| <u>Parole chiave</u> | Adattabilità | Osservazione | Pazienza | Ascolto | Progettualità | Anticipazione | Rapporto all'altro | Policvalenza | Distanza | Sicurezza | Responsabilità |
| COMPETENZA | 6 | 3 | 6 | 4 | 3 | 2 | 2 | 5 | 2 | 2 | 2 |
| ID. PROF. | 2 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 6 | 6 |
| TRANSF. SAPERI | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 6 | 6 | 3 | 6 | 2 | 2 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Competenza : caratteristica tecnica *necessaria nella pratica* per la specificità della professione.

Identità professionale : caratteristica personale-ideologica *necessaria ad avere* come caratteristica fondatrice per l'identità del mestiere.

Transferibilità dei saperi : caratteristica *necessaria da conoscere e da sapere* al di là della specificità nazionale e locale del mestiere.

EP2 FA IT

| Sesso | | Funzione | | Età | | Anzianità mestiere | | Anzianità nella struttura | | | |
|-----------------------|--------------|--------------|-----------|-----------|---------------|--------------------|--------------------|---------------------------|-----------|-----------|----------------|
| F | | Educatore | | 33 | | 3 | | 2,5 | | | |
| <u>Parole chiave</u> | Adattabilità | Osservazione | Pazienza | Ascolto | Progettualità | Anticipazione | Rapporto all'altro | Policvalenza | Distanza | Sicurezza | Responsabilità |
| COMPETENZA | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| ID. PROF. | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 5 |
| TRANSF. SAPERI | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 5 | 2 |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

Competenza : caratteristica tecnica *necessaria nella pratica* per la specificità della professione.

Identità professionale : caratteristica personale-ideologica *necessaria ad avere* come caratteristica fondatrice per l'identità del mestiere.

Transferibilità dei saperi : caratteristica *necessaria da conoscere e da sapere* al di là della specificità nazionale e locale del mestiere.

C. Production discursive collective

| Sesso | | Fonzione | | Età | | Anzianità mestiere | | Anzianità nella struttura | | | |
|------------------------|--------------|--------------|-----------|-----------|-----------------------------|--------------------|--------------------|---------------------------|-----------|-----------|----------------|
| <u>Parole chiave</u> | Adattabilità | Osservazione | Pazienza | Ascolto | Progettualità | Anticipazione | Rapporto all'altro | Policvalenza | Distanza | Sicurezza | Responsabilità |
| <u>Mots-clés</u> | Adaptabilité | Observation | Patience | Ecoute | Capacité de faire un projet | Anticipation | Rapport à l'autre | Polyvalence | Distance | Sécuriser | Responsabilité |
| COMPETENZA | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 3 | 3 | 3 |
| COMPETENCE | | | | | | | | | | | |
| ID. PROF | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 6 | 1 | 5 | 4 | 4 |
| TRANSF. SAPERI | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 |
| TRANSF. SAVOIRS | | | | | | | | | | | |
| Tot. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |

– Annexe n.36 –

Film-support des entretiens post-activité éducative pour l'entretien collectif croisé d'autoconfrontation professionnelle