



HAL
open science

La mobilité en formation : une épreuve de l'incertain constitutive du devenir professionnel en travail social

Céline Pétrus

► To cite this version:

Céline Pétrus. La mobilité en formation : une épreuve de l'incertain constitutive du devenir professionnel en travail social. Education. Université de Toulouse, 2025. Français. ⟨NNT : 2025TLSEJ136⟩. ⟨tel-05547398⟩

HAL Id: tel-05547398

<https://theses.hal.science/tel-05547398v1>

Submitted on 11 Mar 2026

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.



HAL Authorization

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

La mobilité en formation : une épreuve de l'incertain
constitutive du devenir professionnel en travail social

Thèse présentée et soutenue, le 19 décembre 2025 par

Céline PETRUS

École doctorale

CLESCO - Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition

Spécialité

Sciences de l'éducation et de la formation

Unité de recherche

EFTS - Laboratoire Éducation, Formation, Travail et Savoirs

Thèse dirigée par

Véronique BORDES et Alain PIASER

Composition du jury

M. Daniel BART, Président, Université Toulouse - Jean Jaurès

M. Emmanuel JOVELIN, Rapporteur, CNAM Paris

Mme Anne-Françoise DEQUIRÉ, Rapporteur, Université de Lille

M. Alain VULBEAU, Examineur, Université Paris Nanterre

Mme Véronique BORDES, Directrice de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

M. Alain PIASER, Co-directeur de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

Remerciements

Cette thèse est née d'une envie de comprendre, et d'un besoin de mettre du sens. Elle a été une vraie expérience de vie. Un parcours jalonné d'épreuves, de détours, de voies sans issues, parfois de traversées du désert. Mais aussi d'élans inattendus, de rencontres, de retours sur soi. Une route qui, au fil du temps, m'a transformée. C'est le moment de remercier tous ceux qui de près ou de loin ont permis à cette thèse de se concrétiser.

Je commencerai par mes directeurs de thèse, Véronique Bordes et Alain Piasser, pour leur accompagnement, chacun à leur manière. Leur patience et leur confiance ont été essentielles pour me permettre d'aller au bout de ce travail. Ils ont su me laisser chercher ma voie sans jamais m'imposer la leur, pour donner forme à cette thèse.

Merci aux étudiants, sans qui rien n'aurait été possible et qui ont accepté d'y participer en me donnant leur confiance et en me livrant leurs récits authentiques, engagés, sensibles et intimes. Ils ont donné vie à ce travail bien au-delà de ce que j'avais pu imaginer.

Mes collègues doctorants, dont certains, sont aujourd'hui devenus docteurs, je leur dois beaucoup pour leur présence bienveillante, leurs paroles de soutien, et ces instants partagés qui ont compté plus qu'ils ne le laissent croire. Leur solidarité a souvent été un appui précieux.

Une pensée particulière à Céline et Sébastien, qui donnent vie au bureau des doctorants et qui sont toujours là pour un conseil, un café, un soutien technique et tant d'autres choses.

Merci à mes collègues, avec qui j'ai partagé des réflexions, des doutes et des débats qui redonnent de l'élan avant de partir le soir ou le week-end travailler sur la thèse. Vous vous reconnaîtrez. Vos présences, discrètes ou ponctuelles, ont parfois suffi à remettre du mouvement là où tout semblait figé.

Merci à l'association Parenthèse, pour les journées et séjours d'écriture qui m'ont permis, d'avancer et à chaque fois, de retrouver un peu de souffle dans ce parcours solitaire.

Bien sûr, à mes amis, pour leur fidélité, même à distance. À Nathan et Romane, mes enfants, qui ont grandi avec cette thèse et qui tracent aujourd'hui leur propre chemin.

À Michel, enfin, pour sa patience, son calme, son soutien inébranlable surtout dans les derniers kilomètres, lorsque tout semblait à la fois urgent et essentiel.

Je n'ai pas pu citer tout le monde par peur d'en oublier. Si cette thèse porte mon nom, elle a été traversée par de nombreuses présences. Des voix, des regards, des gestes, des réflexions, des attentions qui donnent du sens. Merci à toutes et tous d'avoir été là, sur les bords du chemin ou au milieu de la route.

Avertissement

Les résultats de la recherche prennent la forme de verbatim. Ils correspondent à des propos recueillis lors d'entretiens, extraits de documents ou de mes observations. Les données extraites des entretiens qui ont été analysés sont disponibles en annexe. Les autres sont consignées dans un fichier numérique disponible à la demande jury.

Les résultats prennent aussi la forme de « petites histoires de terrain ». Les paragraphes concernés sont indépendants, encadrés et centrés en retrait. La rédaction des petites histoires peut s'appuyer sur des observations, des ressentis, des échanges, ou des anecdotes de terrains. Elles permettent de donner vie au terrain et à ma démarche.

La première personne du singulier est utilisée à chaque fois que la place de la chercheuse est en jeu. Cet usage vise à donner au lecteur la possibilité d'identifier, sans confusion possible, la place que j'occupe.

La première personne du pluriel est utilisée à chaque fois que le lecteur est invité à cheminer dans une réflexion. Son usage est essentiellement mobilisé dans des paragraphes d'ordre théorique ou méthodologique. Il n'élude pas la place de la chercheuse, mais tente d'inclure le lecteur dans le travail d'analyse.

Afin de garantir l'anonymat des enquêtes, les prénoms utilisés tout au long du manuscrit sont des prénoms d'emprunt.

Les résultats de l'enquête sont à lire et à évaluer au regard de critères scientifiques définis par la recherche qualitative. Nous y reviendrons.

Sommaire

AVANT-PROPOS.....	9
INTRODUCTION	11
CHAPITRE 1. LE TRAVAIL SOCIAL EN MOUVEMENT : L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ ENTRE MÉMOIRES ET DEVENIR	21
CHAPITRE 2. ENTRE SOCIALISATION, ALTERNANCE ET MOBILITÉ : REPÈRES THÉORIQUES POUR PENSER LA FORMATION D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ.....	59
CHAPITRE 3. MOUVEMENTS ET RÉSONANCES BIOGRAPHIQUES : POUR UNE ANALYSE COMPRÉHENSIVE DES PARCOURS EN TRAVAIL SOCIAL	93
CHAPITRE 4. L'HISTOIRE DE LA RECHERCHE ET MÉTHODE D'ANALYSE	111
CHAPITRE 5. DU DÉPLACEMENT À LA TRANSFORMATION : DE L'ÉPREUVE À L'EXPÉRIENCE SIGNIFIANTE EN FORMATION	163
CHAPITRE 6. LA MOBILITÉ FORMATRICE : ÉPREUVES, RÉCITS ET RECONFIGURATIONS IDENTITAIRES EN TRAVAIL SOCIAL.....	245
CONCLUSION	265
BIBLIOGRAPHIE	273
TABLE DES ILLUSTRATIONS	295
GLOSSAIRE DES ACRONYMES.....	297

Avant-propos

Jeudi soir, je ramène mon collègue comme souvent à la gare de MURET ; nous profitons de ce moment pour parler de sujets qui nous animent et ma thèse fait partie de ces sujets. Umberto est Dr en anthropologie et son regard est précieux pour ma réflexion. Cela fait quelque temps qu'il travaille à l'écriture d'un document pour nos étudiants sur la démarche ethnographique dans l'élaboration du mémoire professionnel de fin d'études et il a un projet d'article sur la question. Je commence à lui faire part de mes doutes et de ma difficulté à mettre ma pensée à l'écrit et il me demande : qu'est-ce que tu cherches maintenant ? Pourquoi fais-tu cette thèse ? Alors que je pense avoir la réponse, je me mets à bafouiller, à commencer des phrases sans les finir, rien ne sort !

Devant mon désarroi et mes bafouillages, il me donne des pistes de réflexion, me parle d'éthique, d'engagement historique, politique, de son inscription dans la recherche et de ce qui le passionne dans la recherche et dans l'écriture, la formalisation de sa pensée... Je perçois certaines idées, ne les comprends pas toutes (j'aurais dû les enregistrer) je n'arrive pas à suivre tout son raisonnement, mais j'écoute... Nous arrivons à destination, je suis silencieuse et pensive. Il se retourne vers moi et il me dit « Bon, Petrus, j'espère que je ne t'ai pas trop embrouillé ? » Je lui réponds « Bah, si, un peu ! ». Comme d'habitude, il me dit au revoir et sort.

Je me retrouve seule dans la voiture, les larmes montent et je suis envahie par l'émotion « mais pourquoi je suis là ? »

Je me réveille ce matin (deux jours plus tard) et la première chose qui me vient c'est « Pourquoi je fais cette thèse ? » C'est alors que je commence, sans oser ouvrir les yeux de peur de perdre ma pensée, à me refaire le film de cette thèse année par année (j'y suis officiellement depuis octobre 2018) L'enthousiasme de la première année avec l'ambition de faire un travail qui allait révolutionner le monde de la formation par l'accompagnement et la valorisation de la mobilité internationale dans le processus de professionnalisation des éducateurs spécialisés. Le tout en faisant se côtoyer deux cadres théoriques qui n'avaient a priori pas de compatibilité malgré plusieurs tentatives académiques. L'objectif est de le faire en 4 ans, 5 au maximum ! La deuxième année, les choses se mettent en place, nous

élaborons un questionnaire que je ferai passer tous les ans et qui sera ensuite complété par des entretiens auprès d'étudiants partant ou non en mobilité à différents temps de leurs formations... Mars 2020, confinement du monde entier, plus de départ en mobilité, et même plus de mobilité géographique en France ! Tout s'arrête ! Mais pas d'inquiétude, cela ne va pas durer et nous allons repartir ! Je profite de cette période pour lire, lire et lire et je commence à me perdre dans des voies sans issue. Troisième année, au début tout va bien puis les premiers effets du COVID se font ressentir. La mobilité ne repart pas ou timidement, à l'IFRASS. En octobre, une nouvelle direction générale se met en place avec une vision de la mobilité et de la pédagogie de la formation différente de celle de son prédécesseur, des confinements et des restructurations qui nous mobilisent, une réforme de diplôme viennent redistribuer les cartes sur l'organisation pédagogique. Quatrième année, « la traversée du désert » je ne sais plus où est ma place, dans mon travail, dans la thèse et dans ma vie. Tout s'entremêle et rien ne fonctionne. Sur le plan de la mobilité internationale, ce n'est plus une priorité, mais un enjeu financier et un enjeu de pouvoir. Je ne trouve plus de sens à mon travail, j'en viens même à questionner mon projet professionnel de formatrice, je suis moins disponible avec les étudiants, avec mes collègues... Pour la thèse, j'ai l'impression d'être immobile, de faire du sur-place, mais ne lâche pas. Je rentre en 5^{ème} année, remotivée par le CSI, mes directeurs de thèse et les doctorants que je croise dans mon parcours qui est tout de même très solitaire. Mes données me reconnectent avec ce terrain dont je me suis éloignée, mais j'y retourne avec un autre regard, et c'est ce regard de chercheure, cette mise à distance qui vient prendre sens et me donner ma place. La mobilité internationale n'est plus au centre de ma recherche, mais à travers l'écoute des récits de la mobilité dans les parcours de socialisation professionnelle des autres, je viens mettre du sens à ma propre mobilité. « Pourquoi fais-tu cette thèse ? » Pour mettre du sens à ce que je fais et à ce que je veux faire !

J'ouvre les yeux.

Introduction

Aristote disait que le début de toutes les sciences commence avec cet étonnement sur des choses qui finalement ne sont pas autre chose que ce qu'elles sont : cet éveil au regard qui rend étrange ce que l'on croit familier. C'est sans doute là que commence la recherche, dans ce léger déplacement qui fait passer du constat au questionnement, du vécu à la pensée. Ce travail trouve son origine dans cet étonnement face à un espace que je côtoie quotidiennement : celui de la formation en travail social, territoires de savoirs, d'expériences et de tensions qui m'habitent autant que je le parcours.

Cette thèse s'inscrit dans un double mouvement : celui d'un parcours personnel et celui d'une interrogation scientifique. Mon entrée dans la recherche s'est faite depuis la pratique, dans la continuité d'un engagement professionnel dans la formation des éducateurs spécialisés. J'ai très vite été frappée par l'intensité des transformations que les étudiants vivaient au fil de leur parcours de formation : des transformations qui ne s'exprimaient pas seulement dans les apprentissages techniques, mais dans les manières d'être, de penser, de se relier aux autres et au monde. Ces mouvements, ces décalages, ces passages m'ont peu à peu conduite à m'interroger sur ce que signifie « se former ». Comment l'expérience, parfois déstabilisante, parfois fondatrice, devient-elle formatrice ? Comment devient-on éducateur ? Comment trouve-t-on sa place dans un métier qui s'apprend autant par l'expérience que par la confrontation à ses contradictions ?

Derrière des compétences techniques et des savoirs à acquérir se joue un processus plus profond : celui de la socialisation professionnelle faite d'essais, d'hésitations, d'ajustements et de rencontres. C'est ce mouvement à la fois intime et collectif que j'ai voulu comprendre à travers les passages, les bascules, les transformations par lesquelles un individu en formation s'approprie peu à peu un métier, un vocabulaire, une éthique.

J'ai commencé à observer, à écouter, à sentir différemment ce que les étudiants exprimaient, à repérer dans les mots, dans les silences, dans les hésitations, des indices d'une évolution plus profonde. Au fil de mes observations, certains contextes se sont imposés comme pouvant être des révélateurs privilégiés de ce devenir : les expériences de mobilités. Ces déplacements parfois choisis et parfois contraints concentrent des tensions formatrices : l'éloignement, l'isolement, la perte de repères, l'exigence d'adaptation... Ces observations, d'abord intuitives, se sont progressivement appuyées sur des traces concrètes : les entretiens individuels d'accompagnements, les dossiers de stages, les discussions collectives dans les groupes d'accompagnements de formation. Elles ont commencé à dessiner une question fondamentale : comment ces expériences

vécues par les étudiants, faites d'altérité, d'instabilité, de désajustement contribuent-elles à la construction du « devenir éducateur » ?

Ces interrogations se sont amplifiées dans un contexte institutionnel particulier, celui d'un établissement de formation en travail social engagé dans une ouverture croissante vers l'international. Il s'agit de l'Institut de Formation Recherche Animation Sanitaire et Sociale (IFRASS) de Toulouse, où j'exerce depuis 2010 et soutiens activement les projets de mobilités individuels et collectifs des étudiants. J'y ai trouvé un terrain d'observation privilégié pour tenter de percevoir le travail de transformation que produit une expérience vécue ailleurs. Loin de se limiter à un déplacement géographique, ces mobilités se révèlent être des épreuves biographiques, des espaces liminaires au sens anthropologique du terme où l'étudiant se découvre autrement et apprend à composer entre le familier et l'inattendu.

La crise COVID a été un de ces moments décisifs dans ma thèse. L'immobilité imposée par le confinement a brutalement bouleversé les dispositifs de formation et suspendu les départs en mobilité internationale. Les espaces d'apprentissage ont fermé, les interactions se sont déplacées derrière les écrans, les échanges se sont raréfiés ou transformés. Ce moment d'exception est devenu un moment d'épreuve collective, mais aussi un révélateur. C'est dans ce temps suspendu, ou tout semblait à l'arrêt que j'ai commencé à « trainer » (Bordes, 2015a) plus longuement sur le terrain, à observer autrement ce qui se jouait dans la formation : les ajustements improvisés, les réinventions pédagogiques, les nouvelles pratiques d'accompagnement. Je m'interroge sur le sens de ces expériences partagées par les étudiants, les formateurs et les professionnels. Dans cette immobilisation forcée, quelque chose continue pourtant de circuler : des échanges, des questionnements, des mouvements intérieurs qui traversent les individus et les collectifs.

Ce contexte inédit fait émerger une intuition nouvelle : la mobilité géographique, imposée ou empêchée, n'épuise pas le champ des transformations vécues par les étudiants. Le mouvement peut s'éprouver sans bouger, il est possible de se déplacer intérieurement sans franchir de frontières physiques. Les interactions, les apprentissages, les déplacements de soi peuvent aussi naître dans ces espaces virtuels ou symboliques, même lorsque nous ne nous voyions pas. Ce constat me conduit à élargir la notion de mobilité elle-même : la formation est un espace de dynamiques multiples où, mouvements de pensée, de posture, de récit participent à la socialisation professionnelle autant que les déplacements géographiques. Dès lors, il ne s'agissait plus seulement d'observer les effets des

échanges internationaux, mais de comprendre comment différentes formes de mobilités, vécues ou empêchées, participent à la construction identitaire et professionnelle des étudiants.

Le choix d'aborder ces transformations à travers l'expérience de mobilité s'est imposé progressivement. Ces mobilités, qu'elles soient géographiques, institutionnelles ou symboliques (partir à l'étranger, changer de contexte, découvrir d'autres cultures professionnelles ou d'autres cadres de pensée) condensent dans un temps limité ce qui ailleurs peut s'étirer sur plusieurs années : l'épreuve du déplacement, la confrontation à l'altérité et la redéfinition de ses repères. Elles constituent de véritables laboratoires de socialisation où les identités se recomposent, s'entrechoquent et se réinventent dans le contact avec l'inconnu. C'est à partir de ces expériences singulières et révélatrices que j'ai choisi d'observer le processus de devenir professionnel dans le champ de l'éducation spécialisée.

La question centrale qui traverse cette recherche porte sur la manière dont les épreuves vécues au cours des expériences de mobilité contribuent à la socialisation professionnelle et aux reconfigurations identitaires des éducateurs spécialisés en formation. Cette interrogation s'est construite progressivement, au fil des observations, des lectures et des rencontres de terrain. Elle s'inscrit dans une vision de la formation comme espace de transformation du sujet dans une dynamique de construction de soi comme professionnel.

Cette question se déploie selon plusieurs angles complémentaires : quels déplacements transforment la manière d'habiter le métier ? Comment les récits d'expériences permettent-ils aux étudiants de donner du sens aux épreuves vécues pour penser leur rôle professionnel ? Comment les dispositifs de formation soutiennent-ils ou non ces processus de subjectivation professionnelle ?

Si cette recherche prend racine dans mon parcours, elle s'inscrit aussi dans un contexte professionnel et institutionnel en pleine mutation. Le travail social, champ d'action et de pensée dans lequel s'ancre ma pratique traverse, depuis plusieurs années, une période d'incertitude et de reconfigurations profondes. Les réformes successives de la réingénierie des diplômes : 2007, 2018 et celle à venir des diplômes de niveau 6 prévue en septembre 2026, ont profondément modifié le paysage de la formation. À travers la recherche d'une reconnaissance universitaire, d'une harmonisation par blocs de compétences ou d'une mobilité accrue des professionnels, ces transformations visent à moderniser le dispositif, mais elles suscitent aussi des inquiétudes quant à la perte d'identité disciplinaire et vocationnelle du travail social.

Ces évolutions ne sont pas que formelles, elles transforment la manière dont les professionnels se forment et dont ils se pensent professionnels. La montée des logiques gestionnaires, les évaluations standardisées, la rationalisation des parcours viennent percuter des valeurs fondatrices qui font du travail social un espace d'engagement, d'altérité et d'humanité. Dans ce contexte, le centre de formation n'est plus seulement un lieu de transmission ni même de certification, il devient un espace de négociation entre injonctions institutionnelles, attentes professionnelles et projets personnels. Cette tension entre cadre et expérience, entre norme et subjectivité, constitue la toile de fond de ma recherche.

Interroger la formation des éducateurs spécialisés aujourd'hui, revient à interroger le sens du métier lui-même. Qu'est-ce qu'être éducateur dans un champ traversé par la perte de repères collectifs, par la mutation des cadres d'intervention et parfois par la désaffection de ceux qui y travaillent ? comment, dans ces conditions, les éducateurs spécialisés construisent-ils leur place ? Quelles épreuves jalonnent le passage du « je me forme » à « je me sens éducateur » ? Ces questions rejoignent celles que posent Dubar (1992, 2015) et Demazière (2008, 2022) : la professionnalisation ne relève pas seulement d'un apprentissage technique, mais d'une transformation identitaire et relationnelle, d'un processus de socialisation professionnelle (Hughes, 1958, 1996, Dubar, 1992, 2015, Dubar, Tripier et Broussard, 2015) qui engage le sujet tout entier.

L'exploration des parcours d'étudiants en formation et de professionnels, croisée avec ma pratique d'accompagnement, a mis au jour la récurrence de moments charnières : ces périodes où l'étudiant vacille entre ce qu'il connaît et ce qu'il découvre, où le doute s'installe, où le regard sur soi et sur le métier se redéfinit. Ces moments, souvent discrets m'ont frappée par leur portée formatrice. Dans l'incertitude, dans les décalages vécus entre idéaux et réalité de terrain, quelque chose se transforme. Cette transformation n'est pas toujours spectaculaire, elle est souvent silencieuse (Jullien, 2020), mais elle est décisive.

J'ai voulu comprendre ce qui se joue dans ces expériences, ce qu'elles révèlent de la manière de devenir professionnel, des apprentissages implicites à l'œuvre, des transformations silencieuses qui s'opèrent à la confluence du centre de formation, des terrains professionnels et de la vie privée. Il me fallait donc construire un cadre d'analyse capable d'articuler les dimensions individuelles et collectives, expérientielles et institutionnelles, subjectives et politiques. Cette articulation est au cœur de ma recherche.

L'entrée sur le terrain s'est façonnée dans une démarche qualitative où l'observation, l'écoute et l'analyse des récits d'expérience occupent une place centrale. La recherche s'est construite à partir du terrain, dans un mouvement de constant de va-et-vient entre immersion et mise à distance. Mon expérience de formatrice est devenue une ressource, autant qu'une épreuve réflexive. Une ressource parce qu'elle m'a permis d'accéder à la complexité des situations vécues, une épreuve parce qu'elle supposait un travail constant de distanciation critique pour transformer mon implication en outil de compréhension du phénomène étudié. Cette posture de praticienne-chercheuse s'inscrit dans une approche compréhensive et dans un aller-retour entre induction et déduction, attentive aux significations que les acteurs donnent à leurs expériences. Elle s'est nourrie d'entretiens, d'écrits de formation, de récits d'expériences, de stages et de traces issues des dispositifs de formation cherchant à saisir les transformations implicites et explicites du processus de socialisation à partir des paroles et des traces des acteurs eux-mêmes.

Ce passage du terrain à la recherche s'est effectué à la croisée du travail social et des sciences de l'éducation et de la formation. Ces dernières m'offrent un cadre de références pour articuler ces dimensions sociales, pédagogiques, biographiques et politiques du travail social. Le travail social peut être compris comme une pratique éducative et réflexive, intrinsèquement liée à une visée de transformation sociale (Jovelin, 2013, Jovelin, Liénard, 2022, Jovelin, Favre et Jaeger, 2018). Cette perspective qui place l'éducation au cœur de la pratique sociale affirme le travail social comme un champ d'émancipation et de reconfiguration des liens entre action, pensée et société. Cette vision familière m'autorise à envisager la formation en travail social non comme une simple transmission de compétences, mais comme un espace de reconfiguration identitaire, de mise en récit de soi et d'ouverture à l'altérité.

Les sciences de l'éducation et de la formation rendent possible cette lecture plurielle, critique et située. Elles m'offrent des outils pour appréhender la formation dans toute sa complexité, à la fois lieu de négociations pédagogiques, d'enjeux sociaux et d'expériences biographiques. Elles légitiment une démarche qui convoque des regards complémentaires : sociologique, ethnographique, psychosocial, clinique et qui fait dialoguer le champ du travail social avec la recherche en éducation. Cette position intermédiaire entre faire et penser, entre terrain professionnel et université m'inscrit dans une réflexivité engagée, en résonance avec les auteurs qui appellent à une réappropriation critique du travail

social dans ses dimensions symboliques, politiques et formatives (Ion, 2005, Rullac, 2010, Autès, 2003, Jovelin, 2013).

C'est dans cette posture à la fois située et réflexive que s'ancre ma démarche de recherche. Mon cheminement vers la recherche n'a pas été linéaire. Issue du terrain professionnel, longtemps étrangère à la culture universitaire, j'ai vécu ce parcours comme une véritable reprise de formation. Il m'a fallu apprivoiser la démarche scientifique, m'immerger dans la lecture, accepter les détours, les errements dans un labyrinthe où chaque notion, chaque auteur ouvre de nouvelles portes. Le travail d'Ardoino (1993, 2000) sur la multiréférentialité et celui de Morin (2005) sur la complexité m'offre un cadre épistémologique souple et ouvert en résonance avec la pluralité du travail social. Bourdieu (2001, 2004) me rappelle que la mise à distance exige un retour permanent sur sa propre position. Hughes (1958, 1996), Becker (2002), Goffman (1968) et Strauss (1992) montrent que comprendre le social, c'est aussi s'exposer aux interactions qui le façonnent. Pour Hughes (1958, 1996), il s'agit d'un regard depuis l'intérieur, Becker (2002) insiste sur la nécessité d'explicitier ses propres cadres de perception et les valeurs qui orientent le regard. Goffman (1968) invite à considérer l'observateur comme un acteur parmi les autres à la fois pris dans et en marge de la scène qu'il analyse. Cette posture partagée par tous ces auteurs entre proximité et distanciation est pour moi le fondement d'une recherche compréhensive qui fait de la réflexivité non pas une contrainte, mais une condition de connaissance. Ces repères me permettent de mieux comprendre mon rôle de praticienne-chercheuse : ni totalement dedans, ni tout à fait dehors, mais dans un entre-deux fécond.

Cette vision interactionniste alimente ma posture, loin d'une neutralité illusoire, elle repose sur une implication consciente, assumée et réflexive, faisant de la recherche un acte éducatif à part entière.

Cette démarche compréhensive s'ancre donc dans une épistémologie de la complexité (Morin, 2005) et une approche pluraliste des savoirs (Ardoino, 1993, 2000, Barbier, 1996), attentive à la subjectivité du chercheur et à la diversité des expériences : à la fois comme lieu d'apprentissage (Dewey et Carroi, 1938/1968) et comme espace de subjectivation (Dubet, 1994).

Elle s'ouvre également aux théories de la socialisation professionnelles (Hughes, 1958, 1996, Becker, 2002, Goffman, 1968, Dubar, 1992, 2015, Demazière et Dubar, 2009, Virgos, 2020) qui appréhendent ce phénomène comme un processus identitaire relationnel et collectif. La formation des éducateurs spécialisés peut alors être envisagée comme un espace d'épreuves, de transitions et

de recompositions de soi (Martuccelli, 2006, Bidart, 2006, Grossetti, Bessin, Bidart, 2009, Dequière, 2022) où les expériences de mobilité, qu'elles soient géographiques, institutionnelles ou symboliques, jouent un rôle structurant dans le processus de transformation professionnelle.

Pour saisir ces dynamiques, la réflexion s'ouvre également aux travaux sur l'expérience biographique et la biographicité (Delory-Momberger, 2004, 2005, 2010, 2019, Alheit, Dausien 2005, Pineau, 2000, 2010) qui éclairent la manière dont le sujet met en récit ses expériences et construit du sens à partir des ruptures, des continuités et des réinterprétations successives de son parcours. Ces approches complémentaires permettent de penser la formation comme un processus où l'individu négocie sans cesse une identité pour soi et une identité pour autrui (Dubar, 1992), dans un mouvement d'interactions, de réflexivité et d'ajustements successifs.

Les travaux de Mokhtar Kaddouri (1999, 2016) complètent cette lecture en approfondissant la notion de dynamique identitaire. Il conçoit l'identité comme un travail de tension entre ses composantes : héritées, vécues, visées, assignées et la définit à travers des stratégies identitaires visant à réduire, préserver ou transformer les écarts entre elles. La professionnalisation se comprend alors comme une dynamique traversée par deux pôles : un projet de soi pour soi, porteur des aspirations et du sens que le sujet donne à son parcours et un projet de soi pour autrui défini par les prescriptions, les attentes et les cadres institutionnels. La dynamique identitaire naît de cette espace de tension et de médiation où le sujet cherche à articuler reconnaissance sociale et fidélité à soi. Les situations de mobilité rendent cette tension particulièrement visible, en contraignant les individus à redéfinir leurs repères et à négocier sans cesse cette reconnaissance sociale et fidélité à soi.

L'analyse empirique des données a ensuite ouvert des pistes de compréhension vers d'autres cadres et notamment les approches anthropologiques de la liminarité et des rites de passage (Van Gennep, 1981, Turner, Guillet, 1990) qui se sont imposés pour penser les expériences de mobilité comme des moments de seuils et de transformation où l'individu passe d'un état à un autre, d'un statut à un autre. Ces cadres offrent des clés pour lire les trajectoires des professionnels en devenir comme des parcours initiatiques : temps de déséquilibre, d'ajustements et de réinvention de soi.

Interroger les processus de transformation du sujet apprenant et les dispositifs institutionnels qui les accompagnent inscrit pleinement cette recherche dans la

discipline des sciences de l'éducation et de la formation. Elle aspire à contribuer à la compréhension de ce que signifie aujourd'hui se former à un métier du lien dans un contexte où les repères collectifs, éthiques et politiques du travail social sont en constante recomposition.

Ainsi la recherche prend appui sur une conception dynamique de la formation où les expériences de mobilité, qu'elles soient vécues, empêchées ou symboliques, jouent le rôle de révélateurs des processus de transformation et de socialisation professionnelle. En interrogeant ces mobilités comme des épreuves qui déplacent, déstabilisent et reconfigurent les identités en devenir, cette thèse s'attache à comprendre ce que le mouvement, qu'il soit géographique, institutionnel ou intérieur, fait à la construction du sujet professionnel. C'est dans cette perspective que s'organise l'ensemble de ce manuscrit.

Le premier chapitre ouvre la réflexion par une exploration critique de l'histoire du travail social (Pascal, 2014 ; Jovelín, Liénard, 2022 ; Chauvière, 1980) et les transformations qui traversent le métier d'éducateur spécialisé et sa formation (Boussion, 2013 ; Brichaux, 2001, 2004). Ce chapitre met en lumière la manière dont les évolutions institutionnelles et professionnelles façonnent aujourd'hui les tensions entre héritage, mutations, crise des vocations et quête de sens (Dubet, 1994), pour comprendre l'ancrage contemporain des dynamiques identitaires professionnelles (Giddens, 1992 ; Simmel, 1999).

Le second chapitre propose un état de la question de la socialisation professionnelle des éducateurs spécialisés et interrogeant la manière dont alternance et mobilité sous différentes formes reconfigurent les repères identitaires et les expériences de formation (Dubar, 1992, 2005 ; Hughes, 1958, 1996 ; Sanojca et Tribby, 2014). Porté par la complexité et la multiréférentialité (Ardoino, 1993, 2000 ; Morin, 2005), ce chapitre valorise la pluralité des approches (Lahire, 2012) et des cadres théoriques pour saisir l'épaisseur des parcours et penser la formation comme espace de transformation et d'ouverture.

Le troisième chapitre prolonge et approfondit la réflexion en proposant un cadre théorique centré sur l'expérience (Dewey, 1938), l'épreuve (Dequiré, 2019, 2022 ; Martucceli, 2006), la biographicité (Delory-Momberger, 2019) et la narration (Ricœur, 1885, 1990) comme clés de compréhension des dynamiques identitaires à l'œuvre, dans les parcours de formation en travail social (Dubar, 1992, 2015 ; Delory-Momberger, 2019 ; Ricœur, 1985, 1990 et Kaddouri et al, 2014). Ce chapitre pose des axes d'analyse appelés à évoluer au fil de la démarche d'enquête, dans une logique itérative et réflexive issue du terrain.

Le quatrième chapitre explicite la posture de praticienne-chercheure développée tout au long de ce travail et présente le terrain de recherche en détaillant le processus de construction, d'adaptation et de mise en œuvre de la méthodologie de son recueil de données diversifiées. Ce chapitre retrace la mise en œuvre d'une démarche qualitative compréhensive s'inspirant de l'examen phénoménologique (Paillé et Mucchielli, 2021 ; Husserl, 1970 ; Schütz, 1987 ; Thomas, 1986), ainsi que la centralité de la co-construction du sens par la validation croisée des récits entre acteurs et chercheure engagés dans cette recherche.

Le cinquième chapitre expose les résultats de l'analyse du corpus resserré de récits (Bertaux, 2010 ; Bernard, 2011 et Filloux, 2005) et met en lumière la complexité des expériences de mobilité, la diversité des épreuves (Martuccelli, 2006), ajustements et passages vécus par les étudiants. De l'épreuve biographique à l'expérience signifiante, la mobilité apparaît comme un espace d'exposition à l'altérité et à la différence qui met à distance l'étudiant de ses repères habituels. L'expérience de mobilité s'inscrit dans une logique de biographicité (Delory-Momberger, 2005, 2019) où passé, présent et devenir professionnels sont constamment reconfigurés.

Le sixième chapitre ouvre la discussion sur les enjeux contemporains du travail social dans un contexte de réforme, de mutation, de précarisation et de perte d'attractivité. Ce chapitre interroge la mobilité comme espace liminaire (Turner, 1990 ; Van Gennep, 1981), laboratoire d'instabilité féconde (Martuccelli, 2010, 2019) et invite à repenser les modalités de formation et d'accompagnement à partir des ressources que constituent l'incertitude, la créativité et le récit (Jullien, 2012, 2020).

Enfin la conclusion, revient sur mon cheminement de praticienne chercheure en assumant mes choix et les limites de la recherche tout en ouvrant sur de nouvelles perspectives d'exploration pour penser la formation et la mobilité comme un espace liminaire où incertitude, réflexivité et récits deviennent des ressources créatives pour le travail social. Cette démarche souligne la mobilité en formation comme lieu de subjectivation, de résistance et de transformation collective face aux mutations du travail social. Elle invite à une réflexivité partagée, considérant l'incertitude comme un entre-deux fécond permettant ajustement, apprentissage et transformation des pratiques du travail social.

**Chapitre 1. LE TRAVAIL SOCIAL EN
MOUVEMENT : L'ÉDUCATEUR
SPÉCIALISÉ ENTRE MÉMOIRES ET
DEVENIR**

Il apparaît indispensable, au commencement de ce travail, de saisir la complexité de l'histoire sociale du travail social et du métier d'éducateur spécialisé. Cette profession se transforme continuellement au gré des mutations des politiques publiques, des attentes sociales et des exigences institutionnelles. Comprendre ces évolutions constitue un préalable essentiel pour situer les enjeux contemporains de cette profession : reconnaissance sociale, construction identitaire, (re)définition des pratiques, crise des vocations.

Ce premier chapitre propose une mise en contexte historique en intégrant une perspective réflexive sur les processus de professionnalisation afin de mettre à jour les dynamiques de transformation identitaire qui traversent le champ du travail social depuis ses origines. Cette perspective suppose une démarche d'interrogation permanente des présupposés de la chercheuse dans une visée de compréhension critique du travail social et de ses acteurs (Albarelo, 2010). Après avoir retracé les grandes étapes clés et les temps de crises qui ont marqué la structuration du métier, l'objectif est de montrer comment l'éducateur spécialisé demeure, encore aujourd'hui, au centre de multiples tensions : entre héritage et innovation, entre engagement personnel et contraintes institutionnelles, entre affirmation d'une vocation et gestion de nouveaux impératifs professionnels.

Ce chapitre s'organise ainsi selon un double mouvement. D'une part, restituer la genèse du travail social en France (1.1), en analysant son ancrage historique, sa féminisation, l'élargissement progressif de ses missions, et la diversité croissante des vulnérabilités prises en charge. Ce mouvement met aussi en lumière l'expansion des formations spécialisées (1.3), l'évolution des dispositifs formatifs et l'impact des réformes successives dont le diplôme d'état d'éducateur spécialisé (1.4) constitue un jalon central traduisant les mutations et exigences nouvelles du champ.

D'autre part, le chapitre s'attache à mettre en perspective la construction progressive des caractéristiques professionnelles de l'éducateur spécialisé (1.2) en questionnant à la fois les formes de formation, les figures militantes, les réformes successives et les tensions constitutives de la formation. Il s'attarde enfin sur la baisse d'attractivité actuelle du métier (1.5) en examinant les évolutions sociétales et les crises de recrutement. Le chapitre se conclut sur les liens entre travail social et université (1.6) afin d'interroger le rapprochement entre les mondes académiques et professionnels et ses effets sur la formation et l'identité de l'éducateur spécialisé.

Ce regard rétrospectif et critique vise à créer une assise solide aux chapitres à venir en révélant combien les enjeux de professionnalisation et de transformation

identitaire observés aujourd'hui s'enracinent dans une histoire faite d'épreuves, d'engagements et de recompositions permanentes.

1.1. ORIGINES ET MUTATIONS DU TRAVAIL SOCIAL : PROFESSIONS, INSTITUTIONS ET DYNAMIQUES D'ÉVOLUTION

Le travail social s'est construit au croisement de trois généalogies professionnelles (Chauvière, 2004, Jovelin, Bouquet, 2005, jovelin, Liénard, 2022) : l'aide aux familles et personnes en difficulté pour les assistantes de service social, l'éducation de jeunes inadaptés pour les éducateurs spécialisés et l'animation socioculturelle réservée aux animateurs. L'histoire de ces trois familles d'acteurs s'entrecroise, se côtoie tout en conservant chacune ses spécificités. Nous allons dans ce chapitre revenir sur l'histoire du travail social, ses particularités, ses tensions, ses évolutions et ses remises en question. Puis, nous nous arrêterons plus spécifiquement sur le métier d'éducateur spécialisé, sa formation et la réforme à venir.

1.1.1. Les origines du travail social : Contexte historique et social (XIX^e siècle)

Le travail social en France trouve ses fondements dans les principes de la Révolution française qui affirment le rôle de la Nation comme responsable du soutien de ses citoyens. Il faudra ensuite attendre 1946 pour voir le principe de soutien de l'état affirmé par la loi (Jovelin, Liénard, 2022). Le travail social naît au XIX^{ème} siècle au moment de la révolution industrielle pour répondre à la précarisation massive de la population : le prolétariat, main-d'œuvre de l'industrie naissante. Cette catégorie socioprofessionnelle se retrouve confrontée à la rupture des liens de solidarité collective traditionnelle du fait de leur nouvelle activité professionnelle, parfois loin de leurs espaces de vies familiaux. Cette nouvelle dimension de la pauvreté issue du progrès industriel et du système capitaliste expose les personnes aux aléas de la vie comme le chômage, la maladie, la vieillesse avec des ressources parfois insuffisantes pour répondre aux besoins élémentaires de logement et d'alimentation. Le système d'assistance individuelle que sont la charité et l'aumône ne sont pas adaptées à ces nouveaux risques. Trois champs d'intervention plus spécifiques sont alors mis en avant par les institutions qui se mobilisent : l'éducation, la jeunesse délinquante et le logement (Pascal, 2014). Les

interventions sont menées par des personnes issues de la bourgeoisie qui par la lutte contre la misère proposent une réponse au socialisme (Pascal, 2014, Jovelin, Liénard, 2022). Le prolétariat, quant à lui s'organise dans sa lutte contre le système bourgeois et refuse que les œuvres sociales soient la seule réponse à leurs difficultés. Ils luttent pour l'obtention de meilleures conditions de travail et militent notamment pour une couverture sociale et des aménagements des postes de travail.

1.1.2. La structuration et la professionnalisation du travail social

Le début du XX^{ème} siècle s'inscrit dans un mouvement de transformation de l'action sociale qui vise non seulement à réduire les situations créatrices de pauvreté, mais aussi de maintenir la paix sociale qui est mise à mal par les organisations politiques et syndicales pour l'amélioration des conditions de travail de la classe ouvrière. Le débat autour de cette réforme sociale s'inscrit dans une dimension internationale de séparation de l'État et du monde religieux dans l'opposition d'une vision traditionnelle et moderniste de l'œuvre sociale. Le travail social s'inspire alors de modèles étrangers, particulièrement anglo-saxons et américains.

Le travail social vient rompre avec les activités traditionnelles de bienfaisance pour introduire une dimension institutionnelle et professionnelle qui ont pour objectif la transformation des conditions d'existence de l'ensemble ou de certaines catégories de la population. C'est une période que Chauvière (2004) qualifiera de « *foisonnement du travail social* » qui voit se créer une variété d'œuvres d'inspirations idéologiques diverses et couvrant des champs d'intervention multiples. Les bénévoles qui jusqu'alors suffisaient à couvrir les actions sociales ne suffisent plus. Les premières professions sociales issues de ces transformations sociales émergent. L'organisation de la classe ouvrière, l'angoisse démographique liée aux conflits mondiaux et aux épidémies sans oublier l'évolution du statut de la femme vont être déterminantes dans l'organisation du travail social et des métiers qui le compose.

1.1.3. Le rôle central des femmes dans la professionnalisation du secteur social

Cette période de naissance du travail social coïncide avec la montée de la professionnalisation des femmes, l'accès à l'école obligatoire et aux études supérieures (elles peuvent accéder au poste d'institutrice qui jusqu'alors était

réservé aux hommes). La place des femmes va donc prendre une place prépondérante dans ce nouveau champ. Le travail social, permet à ce moment-là aux femmes d'accéder à une position sociale qu'elles ne trouvent pas dans d'autres secteurs. Le travail social revêt pour ces femmes un espace d'émancipation dans lequel elles s'engagent dans une forme très proche de celle de l'engagement religieux.

Les premières « travailleuses sociales » sont donc des femmes, engagées, bénévoles sans réelle formation regroupées sous des appellations diverses en fonction de leurs interventions et des organisations qui les sollicitent. Les actions qu'elles mènent font partie intégrante de leur mode de vie. Elles s'installent et interviennent là où elles résident. « *Les résidentes s'identifient entièrement avec leur action, ou plutôt, leur action n'est que leur vie qui s'exprime. Une telle vie n'est évidemment pas une carrière, voire même un noble emploi, seules demeurent celles qui donneront leur cœur, leur vie, ce qui ne peut et ne doit se faire que dans l'enthousiasme.* » (Marie Jeanne Bassot cité par Dupeyrat, E, 1946 dans Alain, 2014, p 58). Les résidences dans lesquelles elles interviennent vont en 1920 prendre le nom de centres sociaux (Eloy, 2012, Guerrand, Rupp, 1978, Jovelin, Liénard, 2022). Dans le domaine sanitaire, à cette époque, l'objectif principal est la lutte contre la tuberculose et la mortalité infantile. Il s'agit donc de pouvoir repérer les foyers épidémiques tout en développant des méthodes d'investigations moins coûteuses. Les dispensaires sont alors créés et des « Monitrices d'hygiène » d'abord bénévoles puis professionnelles vont avoir pour mission de mener un travail de prévention et d'éducation à l'hygiène. Les « infirmières visiteuses » vont intervenir au domicile pour vérifier le respect de la prescription médicale (Pascal, 2014, Jovelin, Liénard, 2022).

Au-delà de la mission de santé et de soins physiques, les pratiques de ces monitrices et infirmières s'inscrivent dans un rôle de prévention médico-sociale. Ces activités, initialement bénévoles, vont progressivement accéder à une qualification dans des écoles privées et le nombre de professionnelles va croître rapidement : les infirmières visiteuses vont passer de 45 en 1918 à 559 en 1923 suite à la création du diplôme en 1922 (Guerrand, Rupp, 1978). Les premières assistantes sociales sont recrutées au sein des écoles d'infirmières pour intégrer le service social de l'hôpital créé en 1918 (Pascal, 2014, Jovelin, Liénard, 2022).

La Première Guerre mondiale va elle aussi venir radicalement transformer la place de la femme dans la division du travail par la nécessité de maintenir la production industrielle et notamment celle de l'armement d'une part et par l'obligation de subvenir au besoin de la famille dans un contexte d'inflation d'autre part (Jovelin, Liénard 2022). Face à la montée de l'insatisfaction quant aux cadences

demandées et à la faible rémunération pratiquée concomitante avec la baisse du soutien populaire dans la guerre, l'État se voit contraint de trouver des solutions afin de soutenir l'engagement des femmes et assurer la paix sociale. Il va alors s'inspirer du modèle des « lady superintendents » en Grande-Bretagne pour créer le corps des « surintendantes d'usine » et leur école en 1917 (Pascal, 2014, Jovelin, Liénard 2022). Le titre de surintendante s'obtient alors au terme d'une formation avec un stage de 6 mois. Elles ont alors pour mission première de s'occuper du bien-être physique et moral des ouvriers. Leur rôle est de faire le lien entre les directions et les ouvriers, entre la classe ouvrière et la bourgeoisie, « l'alliée morale et sociale du patron » (Verdes, Leroux, 1981, p34 cité dans Jovelin, Liénard 2022, p 30).

L'association des travailleuses sociales fondée en 1922 regroupent les femmes qui consacrent leur vie à l'hygiène, l'éducation et l'assistance sociale. Elles sont alors quasi exclusivement féminines (Pascal, 2014) : les infirmières, les visiteuses d'hygiène sociale, les assistantes sociales, les monitrices d'enseignement ménager (aujourd'hui Conseillère en Économie Sociale et familiale (CESF)), les jardinières d'enfants (aujourd'hui Éducatrice de Jeunes Enfants (EJE)), les travailleuses familiales (aujourd'hui TISF), les surintendantes d'usine, les assistantes maternelles, les déléguées à la tutelle, les aides maternelles. Ce regroupement a permis d'établir des relations entre ces métiers et d'étudier les questions professionnelles ainsi que le développement des institutions auxquelles les travailleuses familiales étaient attachées. Cette période marque les prémices d'une professionnalisation du travail social et de sa structuration en différentes professions dont sont issus les éducateurs spécialisés.

1.1.4. L'entre-deux-guerres : vers une consolidation institutionnelle et professionnelle

Cette période d'entre-deux-guerres voit un affaiblissement démographique conséquent avec un grand nombre d'orphelins, de veuves, de mutilés de guerre. Au nombre de décès liés à la guerre, il faut ajouter ceux inhérents à des épidémies comme la grippe espagnole qui aura des impacts dans le monde entier. S'ajoute à cela une profonde transformation de l'industrie qui après avoir dû produire pour fournir en masse de l'armement se reconvertit dans la production civile en développant les méthodes tayloriennes de division du travail. Les petits bourgeois qui avaient investi dans des opérations financières se sont retrouvés ruinés et se sont appauvris. C'est dans ce contexte de fort changement idéologique, d'entrée dans la modernité que va se poursuivre la transformation du travail social.

Concomitamment, la modification du regard porté sur les femmes se poursuit aussi : elles se retrouvent à effectuer des tâches jusqu'à présent réservées aux hommes, les mouvements féministes se mobilisent et obtiennent le droit de vote pour les femmes en 1944.

Nous assistons également à la mise en œuvre de politiques sanitaires et sociales pour pallier à la question du devenir des mutilés de guerre et pour tenter de réduire les effets des épidémies comme celle de la tuberculose sur la population. En effet, l'état va légiférer pour permettre de réserver dans l'administration publique des emplois aux blessés de la guerre et créer l'Office National des Mutilés et Réformés (ONMR), une institution organisatrice de la politique de réinsertion de cette catégorie de population. Celle-ci a pour charge de subventionner les écoles spécialisées dans la rééducation des mutilés. Onze écoles seront ouvertes entre 1924 et 1939. L'emploi protégé des travailleurs mutilés va se construire progressivement et entraîner la généralisation de cette protection à l'ensemble des personnes en situation de handicap sous l'impulsion d'associations comme l'Association des Paralysés de France (APF).

En parallèle la lutte contre la tuberculose va poser les bases de la prévention sanitaire avec l'obligation de créer des dispensaires départementaux spécialisés dans la vaccination et le suivi des populations. Les politiques sanitaires et sociales s'accroissent dans les années 20 et élargissent leurs actions sur les thèmes de la lutte contre la dénatalité, l'accès au logement, aux assurances sociales et aux allocations familiales.

Les besoins en main-d'œuvre font la place à des vagues migratoires. La première concerne les exilés de guerre d'Europe de l'Est qui fuient leur pays, puis les immigrés dits « économiques » venant de Pologne et d'Italie attirés par le développement de l'industrie et des mines, enfin les réfugiés juifs qui fuient les mesures antisémites d'Hitler ainsi que les républicains espagnols.

Du fait de l'augmentation des associations d'action sociale, du développement des dispensaires et des premières institutions de protection sociale, le statut de bénévole tend à se réduire au profit de celui de salarié parmi les différentes catégories de travailleuses sociales. Le discours dominant prône le dévouement et la responsabilité, mais les associations professionnelles s'organisent pour obtenir le droit à des conditions de travail dignes et des salaires en conformité avec les exigences de leur diplôme.

La crise de 1929 va elle aussi venir contribuer à transformer le travail social en mettant à la rue des travailleurs et en renforçant la xénophobie envers les étrangers.

Les grèves et les luttes politiques qui s'opèrent vont voir la création du Front populaire (1936) qui va venir fixer de grandes orientations économiques et sociales en rupture avec l'austérité choisie par les gouvernements qui se succèdent sans résultats. Parmi ces mesures, nous trouvons la limitation de la durée du travail (40h), l'amélioration des assurances sociales et de l'assurance chômage, le droit à des congés payés.... Cette dernière mesure va amorcer le développement de l'accès aux sports et aux loisirs des classes populaires. La jeunesse devient un enjeu politique et idéologique pour la France. Différents mouvements se créent alors en lien soit avec des organisations politiques soit avec l'institution religieuse notamment à travers les différents mouvements du scoutisme.

Ce temps entre deux guerres, propice à des échanges internationaux, va donner une impulsion à l'organisation du travail social en France par l'utilisation de modèles d'interventions notamment nord-américains. La structuration de ces échanges va conduire à la tenue de la première conférence internationale du service social en 1928 à laquelle participent 42 pays. Une première définition du travail social sera alors posée à l'issue de cette conférence : « *Cette expression embrassant tout effort visant à soulager les souffrances provenant de la misère, à replacer les individus et les familles dans des conditions normales d'existence, à prévenir les fléaux sociaux, à améliorer les conditions sociales et à élever le niveau de l'existence, soit par le service social des cas individuels, soit par les services sociaux collectifs, soit par l'action législative et administrative de la collectivité, soit enfin par des recherches et enquêtes sociales.* ». Cette conférence marque le début d'une série de regroupement tous les 4 ans sur des thèmes différents : service social et famille, service social et collectivité que la Seconde Guerre mondiale va venir interrompre.

L'opposition entre la dimension individuelle et curative de la charité et celle collective et préventive du travail social marque une réelle entrée dans la professionnalisation et l'institutionnalisation du secteur social. L'infirmière visiteuse se spécialise et met en œuvre le traitement prescrit par le médecin, tandis que l'assistante sociale développe son expertise dans la démarche d'enquête, d'évaluation et de diagnostic pour proposer une aide concrète. L'entre-deux-guerres est une période favorable à la professionnalisation des femmes, à la reconnaissance de leurs compétences à être professionnelles. Le travail social est le domaine idéal pour cela, car il représente à cette époque, à la fois une activité de dévouement, générosité, écoute qui sont des qualités prêtées aux femmes et un

engagement permettant de s'émanciper d'une condition de jeune femme bourgeoise et oisive.

1.1.5. La Seconde Guerre mondiale

La Deuxième Guerre mondiale va venir modifier l'organisation économique et sociale qui était alors en émergence. Les usines et les logements sont détruits, les réseaux de transports endommagés et les conditions de vie de la population sont fortement dégradés. Sur le plan sanitaire et social, des millions de personnes ont été déplacées ou se sont enfuies. L'alimentation est rationnée et la faim va devenir une cause de mortalité importante pour les populations... Cette situation économique désastreuse va amener le gouvernement à lancer un programme de nationalisation des entreprises ayant un caractère d'utilité publique. Un service social s'organise avec les assistantes sociales, les infirmières ainsi que les mouvements associatifs comme les scouts ou l'armée du salut. Ils sont mobilisés pour accueillir les populations en mouvement, en exode, fournir l'aide alimentaire nécessaire aux populations le nécessitant ainsi que le secours et l'accueil des personnes qui n'ont plus de logement à la suite des bombardements.

L'entrée dans la guerre et l'instauration du régime de Vichy restaure le modèle familial traditionnel qui tendait à évoluer depuis la première guerre mondiale avec les mouvements d'émancipation de la femme. Les lois qui en résultent viennent renforcer la répression de l'avortement, contraindre les jeunes filles à l'enseignement ménager et instaurent la tutelle aux prestations familiales. C'est dans ce contexte que l'Union Nationale des Associations Familiales (UNAF) voit le jour. Cette association a pour mission de représenter toutes les familles auprès des pouvoirs publics et défendre les intérêts des familles. C'est également le régime de Vichy qui va poser les bases du système d'accueil de l'enfance dite inadaptée (Chauvière, 1980 ; Jovelin, Liénard, 2022). La mère de famille est le pilier de la famille et ce sont les assistantes sociales qui ont pour missions : l'aide à la mère, l'aide à l'enfant et l'aide au logement ainsi que la protection de l'enfance inadaptée (Capul et David, 2010).

1.1.6. 1945-1980 : Élargissement du champ du travail social nécessitant des professionnels de plus en plus qualifiés

La période de la libération va inscrire le travail social à la fois dans une continuité en matière de politiques sociales comme celle en direction de la famille, mais aussi dans un mouvement d'institutionnalisation des interventions qui ne sont plus uniquement à l'initiative d'œuvre bienfaitrice. Elles sont mises en œuvre dans des cadres législatifs et administratifs précis. Le travail social se déploie, se diversifie, se structure et s'organise. L'État providence fondé sur le principe de la solidarité favorise la création de grandes institutions publiques comme la Caisse d'allocations familiales (CAF), la caisse primaire d'assurance maladie (CPAM). L'action des travailleurs sociaux est intégrée aux plans qui gouvernent la reconstruction du pays. « *La consolidation professionnelle se concrétise par la reconnaissance de diplômes et la protection des titres, par la création d'associations professionnelles assorties de code de déontologie, et la recherche d'une assise au niveau des méthodologies et des connaissances en sciences humaines* » (Jovelin, Liénard, 2022 p34).

Parmi ces professions celle d'assistante sociale est alors la plus reconnue par son diplôme d'État (1938) et par l'acquisition du secret professionnel (1946) qui jusqu'alors ne concernait que les professions libérales. En 1944 se constitue l'Association nationale des assistantes et assistantes de service social (ANAS), qui connaît une conséquente et rapide mobilisation de membres autour de trois axes : défendre le diplôme, défendre l'indépendance de la profession et unifier la profession sur des critères professionnels, non idéologiques ou religieux. Les assistantes sociales sont fortement intégrées dans les réseaux d'échanges internationaux et peuvent dès les années 50 obtenir des bourses pour effectuer des stages à l'étranger et plus particulièrement aux États-Unis.

De 1950 à 1980, les champs du travail social s'élargissent dans des secteurs nouveaux et pour tous les âges de la vie nécessitant de plus en plus de travailleurs sociaux. La prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans votée en 1959 retarde de fait l'entrée dans la vie professionnelle des jeunes. La population étudiante croît, la jeunesse se rebelle face aux guerres coloniales et aux agissements inhumains qu'elles génèrent, elle se politise et se mobilise. En même temps que cette politisation des jeunes, des mouvements culturels liés à la jeunesse, notamment musicale, cinématographique se développent. La diffusion de la musique sur les radios, la création de maisons des jeunes et de la culture (MJC), les films viennent

interroger les mœurs traditionalistes et dominantes de la société. Les événements de 1968 vont non seulement venir mettre en lumière cette jeunesse étudiante et ouvrière, mais ils vont aussi être le déclencheur de mouvements sociaux qui contestent l'ordre établi comme celui concernant la place de la femme dans la société.

Cette période est aussi une période de croissance économique qui va permettre à la classe ouvrière une augmentation de ses revenus et une transformation de son mode de vie. Les maladies comme la tuberculose et la mortalité infantile sont en forte diminution, l'espérance de vie augmente et les modes de consommation s'élargissent. La construction de logements neufs pour pallier le manque du fait des destructions massives durant la guerre voit une croissance rapide et notamment en termes de logements sociaux se situant à la périphérie des villes, éloignés du centre.

C'est dans ces années qu'émerge l'intérêt collectif des activités culturelles et de loisirs inscrits dans les traditions de l'éducation populaire. Les centres sociaux créés en 1939, se voient renforcés à partir de la fin des années 50, notamment dans les grands ensembles créés à la périphérie des grandes villes et en banlieue. Ces centres sociaux qui ont pour objectifs de s'adresser à tous les habitants d'un territoire s'ouvrent à la participation des usagers dans l'organisation de certaines activités et dans la gestion même du centre. Les locaux sont mis à disposition pour les organismes sociaux qui interviennent sur le territoire. L'animation du centre social est assurée par un personnel social qualifié sous la direction d'une assistante sociale qui a l'obligation de vivre dans le centre. Les activités proposées au sein de ces centres vont progressivement s'orienter dans les domaines du culturel et du loisir, dans la tradition de l'éducation populaire. À partir des années 60, les animateurs, porteurs de cette tradition, vont devenir les professionnels dominants dans ces services dont l'objectif est de recréer une dynamique collective, créer des liens sociaux entre les habitants issus de divers déracinements ou exodes. Un diplôme d'animateur éducateur voit le jour en 1963, mais il ne perdurera pas. Bien que très proche, le champ de l'animation socioculturelle et celui du travail social semble ne pas pouvoir se confondre ni même compatible (Gillet, 2006, Segrestan, 2011, Virgos, 2020, Jovelin, Liénard, 2022). L'animation qui aujourd'hui se développe dans le champ relevant du ministère des Affaires sanitaires et sociales notamment auprès des personnes âgées laisse à nouveau entrevoir un éventuel rapprochement.

Les politiques sociales des années 60-70 s'organisent en trois grandes catégories de population : les personnes âgées, les personnes en situation de handicap et les

enfants. Les associations de parents d'enfants handicapés assurent un rôle de forte pression sur l'État pour assurer non seulement la création d'établissements spécialisés, mais également un accès à l'éducation et à l'emploi de leurs enfants. Concernant l'enfance, les politiques sociales se concentrent sur les actions de prévention et d'intervention en milieu ouvert coordonnées.

La loi du 30 juin 1975¹ définit dans son article premier les institutions sociales et médico-sociales comme des organismes privés ou publics qui mènent, avec le concours des travailleurs sociaux, d'équipes pluridisciplinaires, des actions à caractère social ou médico-social (information, prévention, dépistage, orientation, soutien). Elles accueillent, hébergent ou placent dans des familles des mineurs ou des adultes qui requièrent une attention particulière. Elles reçoivent de jeunes travailleurs, hébergent des personnes âgées. Enfin, elles assurent en internat ou externat dans le cadre ordinaire de vie, l'éducation spéciale, l'adaptation ou la réadaptation professionnelle ou l'aide par le travail aux personnes mineures ou adultes, handicapées ou inadaptées. La condition d'existence de ces dispositifs est alors soumise à un agrément et des contrôles de l'institution étatique.

Cette période de 1950 à 1980 voit s'élargir les champs d'activité du travail social nécessitant un nombre croissant de travailleurs sociaux. Les services sociaux se déploient sur tous les territoires et dans tous les secteurs d'activités. La loi les oblige à se coordonner par département (décret du 7 janvier 1959)² dans l'objectif de création d'un service social unique ayant pour tâches la protection médico-sociale et sociale de la maternité, de l'enfance et de l'adolescence en danger à l'exclusion de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), contre les maladies à retentissement social, d'aides aux familles face aux problèmes sanitaires, sociaux, économiques, psychologiques... Puis la formation des professionnels sur le terrain par l'accueil en stage dans les services de PMI, tuberculose et protection de l'enfance. Enfin, l'aide aux personnes âgées, précaires, marginaux, victimes de catastrophes, rapatriés...

¹ Source 1 : [Loi n°75-534 du 30 juin 1975 D'ORIENTATION EN FAVEUR DES HANDICAPES - Légifrance](#)

²Source 2 : [Décret n°59-100 du 7 janvier 1959 Relatif à la protection sociale de l'enfance en danger - Légifrance](#)

1.1.7. Fin du XX^{ème}, début du XXI^{ème} Siècle

1981 voit un changement politique qui inaugure un changement sur le plan social. Le contexte économique menace fortement le système d'intégration par le travail. Nous assistons au développement d'un chômage de masse dans les secteurs industriels traditionnels. Les jeunes ont de plus en plus de difficulté à trouver un premier emploi, notamment ceux qui sortent sans diplôme du système scolaire. S'ajoute à cette difficulté pour ces jeunes la discrimination liée à l'immigration de leurs parents essentiellement originaires des anciennes colonies françaises. Les territoires habités par les salariés ouvriers qui se retrouvent au chômage se retrouvent dans un processus de ghettoïsation avec des habitations qui se dégradent. Les accédants à la propriété fuient ces espaces et se retrouvent dans des lotissements dans les zones périurbaines. Dans le même temps, la famille se transforme, le mariage n'est plus l'unique moyen de fonder une famille, le nombre de divorces augmente et le nombre d'enfants issus d'une union hors mariage augmente.

L'individu devient responsable de ce qui lui arrive sur le plan social, la dimension collective perd en intensité et devient un support de reconnaissance de droit individuel. Les valeurs de la solidarité sont mises à mal par la perte de sens des mobilisations collectives. Cette crise des intégrateurs sociaux que sont le travail et la famille est un facteur essentiel dans le retour d'une pauvreté de masse que nous retrouvons sous la dénomination soit « d'exclus » soit de « travailleurs pauvres ». Du jour au lendemain, un salarié peut se retrouver sans emploi, sans domicile, à la rue. Le statut de salarié est donc lui aussi fragilisé par la précarisation des contrats de travail : CDD, intérim qui sont en hausse alors que le CDI n'est plus garant d'un emploi sûr. Les politiques sociales qui sont alors mises en place visent essentiellement à limiter les dégâts du modèle économique en place, mais elles n'arrivent pas à stopper cet engrenage. Elles suivent un mouvement de territorialisation et d'individualisation de l'action sociale. Les différentes mesures se cumulent, elles se présentent comme des obstacles à franchir sans jamais réellement régler le problème pour lequel elles ont été suscitées.

Dans ce contexte, le travail social se retrouve face à une profonde transformation de la structuration de l'intervention sociale. La décentralisation met l'action sociale sous la responsabilité d'élus locaux dans un cadre législatif qui a pour but de garantir une équité dans la gestion des décisions inhérentes à l'application des politiques sociales. À l'issue de ce processus de transfert de compétences, le conseil départemental se retrouve le principal acteur de l'action

sociale et devient le principal employeur des travailleurs sociaux. Les associations sont elles aussi de plus en plus sollicitées pour répondre à la montée du nombre de pauvres et précaires. Elles vont ainsi se retrouver parfois en concurrence notamment pour obtenir les financements de la collectivité locale en charge de la politique sociale à travers des appels d'offres, des appels à projets...

Cette réorganisation de l'intervention sociale a vu arriver de nouveaux gestionnaires issus du monde de l'économie et de la gestion, des mondes éloignés du travail social. Ces nouveaux professionnels s'installent également à la tête des grandes associations en remplacement des directeurs issus du travail social qui avait en complément de leur diplôme professionnel suivi un DSTS ou un CAFDES. Le secteur de l'action sociale se retrouve alors à intégrer le modèle de réduction des coûts, de renforcement de la compétitivité... Le secteur social va également entrer dans les dispositifs d'évaluation interne et externe instaurés par la loi du 2 janvier 2002³. Le travailleur social se retrouve dans une position de « pompier » qui doit, avec des moyens limités, apporter des solutions aux problèmes générés, mais non palliés par la société. Le risque est alors que le travailleur social soit de plus en plus un exécutant qui s'inscrit dans des dispositifs en suivant des procédures qui évoluent sans cesse. Les travailleurs sociaux se retrouvent à devoir gérer des difficultés sur lesquelles ils n'ont aucune prise. Ils se retrouvent limités dans leur action par un contexte économique et une politique d'assistance.

François Dubet (1994) parle de « *désenchantement* » des professionnels du travail social du fait qu'aujourd'hui, le travailleur social a le sentiment de ne pas pouvoir résoudre les problèmes des personnes dans le besoin. Ils ne sont là que pour limiter les effets des difficultés des personnes qu'ils accompagnent. S'ajoute à cela un alourdissement de l'activité administrative et bureaucratique qui peut venir nuire à la dimension relationnelle revendiquée par les travailleurs sociaux et particulièrement les éducateurs spécialisés.

Les bouleversements sociaux, économiques et démographiques successifs ont façonné la professionnalisation du travail social en France. À travers une féminisation marquée et une structuration professionnelle accrue, le secteur social devient un espace de pratiques spécialisées et institutionnalisées. C'est dans ce contexte riche de transformation que se dessine la spécificité de la profession d'éducateur spécialisé dont nous allons explorer les particularités historiques ainsi

³ Source 3 : [LOI n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale - Légifrance](#)

que celles de sa formation et de ses réformes. Ces périodes de transformation s'inscrivent dans une dynamique de bifurcation biographique, où chaque « Turning point » vient reconfigurer les trajectoires individuelles et professionnelles (Abbott, 2009, Grossetti, Bessin, Bidart, 2009).

1.2. L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ : GENÈSE, PROFESSIONNALISATION ET DYNAMIQUE IDENTITAIRE

Le développement du métier d'éducateur spécialisé s'articule autour d'une interaction entre les événements sociaux, les actions militantes et l'appropriation d'une identité professionnelle (Brichaux, 2001, 2012).

1.2.1. Émergence historique de l'éducation spécialisée

Le XIX^e siècle est la période où l'on passe de l'enfant coupable à l'enfant victime qui doit être protégé. Les loisirs doivent permettre de les rééduquer tout comme la population dans son ensemble. La majorité pénale est alors fixée à 16 ans. Les mineurs n'ont pas de traitement particulier pour leur incarcération, mais, à partir de 1820, ils sont séparés des adultes. À Paris, en 1836 ouvre « La petite roquette » une prison exclusivement destinée aux mineurs. Dans d'autres villes, un secteur de la prison peut être dédié à l'accueil des mineurs.

1839, la colonie pénitentiaire aussi nommée « bague pour enfants » est le lieu où les jeunes mineurs délinquants sont placés loin des villes et de toutes tentations. Les enfants, des garçons, essentiellement issus de milieux populaires, à partir de 7 ans, sont soumis au travail agricole, maritime ou industriel et sont censés recevoir une éducation morale, religieuse et professionnelle dans un cadre disciplinaire strict pour permettre leur réintégration dans la société (Bourquin, Koeppel, 1986). L'objectif de ces colonies est de trouver une autre solution que l'enfermement carcéral pour les mineurs. Les enfants sont encadrés par des surveillants recrutés parmi des sous-officiers à la retraite, des hommes de bonnes mœurs et des instituteurs volontaires (Jovelin, Liénard, 2022). Ces encadrants peuvent être considérés comme les premiers éducateurs spécialisés. A contrario des premières travailleuses sociales, les éducateurs sont des hommes.

1.2.2. Transition des colonies pénitentiaires à l'éducation surveillée

La situation de ces enfants et leurs conditions de vie et de traitement vont être très largement remises en causes. Les campagnes de presse contre « les bagnes d'enfants » poussent le gouvernement en place à s'interroger sur le personnel encadrant ces enfants et la nécessité d'améliorer ses compétences éducatives. La création en 1912 des tribunaux pour enfants et adolescents provoque une diminution du nombre d'enfants placés dans les colonies qui sont peu à peu fermées. Le 31 décembre 1927, les colonies pénitentiaires deviennent des maisons d'éducation surveillée. Les colons deviennent des pupilles, les surveillants deviennent des moniteurs (Jovelin, Liénard, 2022). Mais dans les faits, rien ne change. La notion d'éducation surveillée est définitivement adoptée le 15 février 1930 (Bourquin, Koeppel, 1986). La réforme de l'éducation surveillée de 1936 marque le début du recrutement d'un personnel issu de l'enseignement scolaire ou de la formation technique pour accompagner ces mineurs. Ces enseignants ont un stage d'un mois à effectuer dans une prison pour mineur avant d'être affectés. Le projet n'est pas concluant et sera rapidement abandonné. La question de la formation de ces personnels se pose, mais elle reste en suspens et le recrutement se poursuit sur la bonne volonté.

1.2.3. Les premiers éducateurs spécialisés : entre surveillance et vocation

C'est dans les années 1940-1945 que naît la notion d'enfance inadaptée et la création des Associations Régionales pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence (ARSEA).

En 1948, seize des dix-sept ARSEA existants se réunissent et fondent l'UNARSEA (Union Nationale des ARSEA). Le modèle pris par les associations qui se construisent est celui du centre Ker Goat qui s'oppose au modèle des maisons d'éducation surveillée. Le centre est constitué de fermes d'accueil dans lesquelles sont envoyés des mineurs délinquants. Ce centre, fondé par une assistante sociale, va être successivement dirigé par des responsables issus des mouvements du scoutisme : scouts de France, éclaireurs, unionistes et éclaireurs de France. Les modèles du scoutisme vont alors devenir une référence pour l'accompagnement de l'enfance inadaptée. L'internat est l'unique formule d'accueil. Le nombre de centres d'accueil croît rapidement. Ils sont 28 en avril 1946, 64 en

avril 1949. Ils sont financés par la CNAM et la CAF. Installés dans des zones plutôt rurales, les centres sont des lieux de vie où mineurs et éducateurs sont logés ensemble.

Les valeurs mises en avant pour présenter le rôle de l'éducateur sont alors souvent exprimées par des termes empruntés à la religion chrétienne, tels que le « don de soi », la « générosité » ou la « vocation ». La question de l'engagement personnel des éducateurs auprès des jeunes est déterminante et teinte encore les représentations de ce métier aujourd'hui. L'éducation est alors uniquement basée sur le gardiennage et l'occupationnel. « *La pauvreté conceptuelle et technique de l'époque ne pouvait que renforcer l'éducateur dans l'opinion selon laquelle, en éducation spécialisée, il ne fallait compter que sur ses propres forces et un savoir-être élaboré au gré des expériences de la vie* » (Brichaux, 2001, p33). L'éducateur est alors identifié comme un surveillant, un grand frère, un père de substitution... « *L'éducateur remplace implicitement les père et mère de famille momentanément ou définitivement absents* » (UNAR, 1951, cité par Fustier 2009 p2). Les conditions de travail de l'éducateur sont difficiles et les éducateurs travaillent souvent au-delà des 40h légales par semaine. Les directeurs d'établissements ont l'obligation de résider sur place. La profession d'éducateur est alors une profession dans laquelle on ne reste pas.

Malgré l'origine temporaire initialement envisagée de cette activité, le phénomène d'inadaptation sociale persistant après la guerre vient renforcer l'idée que cette implication pourrait ne pas être aussi éphémère que prévu. L'enfant inadapté est « *un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de vingt et un ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune* » (Lagache, 1946, cité par Chauvière, 1980, p98). L'enfance inadaptée regroupe alors plusieurs domaines : l'Assistance pour les enfants abandonnés ou orphelins, l'Éducation pour les enfants « anormaux » ou en retard scolaire, la Justice pour les enfants délinquants et la médecine pour les enfants handicapés physiques et moteurs. Elle représente le champ d'action quasi exclusif de l'éducateur spécialisé qui intervient au sein des établissements en internat en dehors des temps scolaires ou de formation professionnelle.

Face à cette installation du besoin de confirmer la place des éducateurs dans les dispositifs, des directeurs d'établissements ainsi que les associations intervenantes auprès du tribunal pour enfants se mobilisent et s'organisent pour créer une association nationale s'inspirant de ce qui a été fait pour les assistantes sociales. Le 15 juillet 1947 est donc fondée l'ANEJI (Association Nationale de l'Enfance et de la Jeunesse Inadaptée). L'association vise à regrouper tous les

éducateurs sans faire de distinction quant aux lieux dans lesquels ils travaillent (Boussion, 2013). La condition d'adhésion est d'avoir un an d'ancienneté dans le secteur et d'être parrainé par deux membres de l'association (Pascal, 2014). Les directeurs d'établissements ont une place prépondérante dans les adhésions et dans l'organe de direction de l'association.

L'éducateur est à ce moment-là un homme qui doit avant tout posséder des qualités humaines, morales et psychologiques. La question de la professionnalisation commence à se poser mais à quel niveau ? que doit-on prioriser ? Le niveau d'étude ou le sens de l'éducation ? (Chauvière, 1980).

1.2.4. Professionnalisation et structuration du métier d'éducateur spécialisé

L'ANEJI (1951) définit pour la première fois l'éducateur comme « *un travailleur social chargé de l'éducation des enfants et des adolescents présentant des déficiences physiques ou psychiques, des troubles du caractère ou du comportement, délinquants ou en danger, confiés par les autorités judiciaires ou par les familles à des établissements d'éducation ou de rééducation.* » (Cité par Fustier, 2009 p1-2). Cette définition associe les concepts de métier et de vocation, d'éducateur spécialisé et de travailleur social soulignant un modèle de compromis (Fustier, 2009).

Le contexte institutionnel, et les difficultés d'encadrement des enfants au sein des établissements, conduisent progressivement à l'évolution du modèle de type familial. Comme l'enfance inadaptée, l'enfance en danger est souvent placée en internat. La mission du personnel éducatif est alors de créer les conditions d'une substitution familiale afin de compenser les carences issues des conditions de vie et d'éducation familiales. Certains responsables d'association d'accueil de l'enfance inadaptée et éducateurs identifiés à une institution ou un établissement commencent à proposer d'autres formes d'interventions comme le milieu ouvert, en dehors des murs.

Il faudra attendre 1958 pour faire évoluer cette conception et instaurer le cadre juridique de l'accompagnement en milieu ouvert (AEMO) qui permet d'intervenir dans le milieu de vie de l'enfant. La critique de l'institution post 1968 renforce ce cadre d'intervention avec notamment la montée de la prévention spécialisée. D'abord presque clandestins, les clubs de prévention, qui se trouvent principalement dans les quartiers vont émerger et être reconnus en 1959 pour leur particularité d'intervenir dans la rue et non dans les domiciles ou les institutions et

pour aller vers les jeunes en marge de la société. La même année, l'ANEJI créera une section spécifique « prévention »

L'éducateur intervient auprès d'un public qui s'élargit aux jeunes adultes, au handicap (Boussion, 2013). En 1964, l'UNARSEA est dissoute par le ministère de la Santé et de la population qui institue en suivant les CREAM (Centre Régional de l'Enfance et de l'Adolescence Inadaptées). Cette décision fait suite à la pression de l'UNAPEI (Union nationale des associations de parents d'enfants Inadaptés), de l'APF (Association des Paralysés de France) et d'autres regroupés au sein de l'UNIOSS (Union Nationale Interfédérale des Œuvres et Organismes Privés non lucratifs Sanitaires et Sociaux). Il s'agit alors d'élargir le champ de l'inadaptation à celui du handicap.

L'introduction de la psychologie dans le champ de la « rééducation » ainsi que l'ouverture sur les sciences sociales semblent ouvrir la porte pour obtenir une reconnaissance sociale de ce métier en construction. La notion de connaissances techniques et de « savoir-faire » vient renforcer ce que l'éducateur incarne par son « savoir être » pour légitimer la création de cette profession : « *l'éducateur doit être un technicien, être au courant des sciences médicales, psychologiques et pédagogiques* » (Ginger, 1961, cité dans Fustier, 2009, p16).

Avec ce modèle curatif (Brichaux, 2001, 2012) apparaît également un nouveau vocabulaire de l'intervention de l'éducateur. La mise en place d'une convention collective en 1951 puis en 1966 vient clarifier les conditions de travail des éducateurs dans les différents secteurs d'intervention. Le diplôme d'état d'éducateur spécialisé est créé en 1967.

Cependant, le mouvement en direction de la science ne va pas produire l'effet escompté d'éclosion d'un corps de connaissances propre à l'intervention sociale. Il a pour conséquence de définir l'activité socio-éducative en termes de science appliquée et de décrire l'éducateur comme un « opérateur technique », « *un thérapeute dans et par l'évènement du quotidien* » (Guindon et Gendreau cités par Brichaux, 2001, p34). L'éducateur doit être formé pour pouvoir agir et intervenir.

Le modèle technicien qui s'impose alors repose sur une épistémologie positiviste qui conduit à un dilemme « *privilégier la rigueur et risquer alors de ne résoudre que les problèmes marginaux ou affronter l'incertain et le conflictuel inhérents à toute pratique éducative, mais au prix d'une démarche souvent bricolée* » (Brichaux, 2001, p35)

Ce modèle est encore aujourd'hui mis en avant par les éducateurs spécialisés notamment lorsqu'ils se revendiquent comme des « techniciens de la relation ». Cependant, la complexité des situations et la diversité de celles-ci, en lien avec un contexte social en évolution permanente, vont contribuer à favoriser l'évolution du métier vers un modèle de l'éducateur réflexif.

Il naît du fait que la pratique socio-éducative ne peut se cantonner au champ de la science appliquée. L'éducateur spécialisé, par son action, se doit de comprendre le problème plus que de le résoudre. L'éducateur doit être capable de diagnostiquer un problème, de pouvoir y apporter une réponse conceptualisée et éthiquement acceptable grâce à un savoir acquis par ses expériences et ses connaissances. L'éducateur devient référent et responsable tout au long de son intervention : c'est la notion de savoir s'y prendre collectivement et individuellement qui est alors mise en avant.

Depuis la loi 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale mettant l'utilisateur au cœur du dispositif de prise en charge et la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la place de l'éducateur spécialisé a poursuivi son évolution au sein des institutions. En effet, l'éducateur se trouve alors à devoir mettre en œuvre et élaborer le projet individualisé de la personne prise en charge afin de répondre à ses besoins propres, et ce en incluant la dimension collective et globale de l'intervention. L'éducateur doit donc être capable de poser un diagnostic socio-éducatif afin d'élaborer un accompagnement dans une démarche éthique en lien avec l'environnement de la personne, l'équipe et les partenaires extérieurs. Ses tâches se diversifient, se complexifient.

L'éducateur semble prendre une autre place auprès des familles et au sein des institutions il est garant du projet des personnes accueillies dans l'intervention quotidienne, mais aussi dans son élaboration et son évaluation. Ces changements et ces modifications, toujours d'actualité au sein des institutions, viennent aussi remettre en question la place de l'éducateur et les représentations inhérentes à ce métier. Il n'est pas rare d'entendre que « *l'éducateur n'est plus dans le quotidien, il a beaucoup de travail administratif, il a beaucoup de réunions* ». Selon le site du ministère du travail de la santé, des solidarités et des familles mis à jour le 9 mars 2024, « *L'éducateur spécialisé est un professionnel de la relation qui travaille auprès d'enfants, d'adolescents, d'adultes, de familles et de groupes en situation de vulnérabilité ou de handicap. Il contribue à créer les conditions pour qu'ils soient protégés, accompagnés et considérés dans leurs droits. L'éducateur spécialisé contribue au processus de socialisation et d'autonomie des personnes. Il favorise le renforcement des liens sociaux et des solidarités dans l'environnement des personnes* ».

et de la société. Il aide au développement de la personnalité et à l'épanouissement de la personne et peut contribuer à son insertion professionnelle ». L'éducateur spécialisé exerce son métier dans des domaines diversifiés et doit être en mesure de s'adapter et d'adapter ses interventions en fonction des personnes, des dispositifs et des politiques mises en œuvre. L'éducateur spécialisé travaille auprès d'enfants, d'adolescents, d'adultes, de familles en situation de précarité, de handicap, de maltraitance. Il peut travailler en milieu ouvert, en institution et même en libéral depuis quelques années, ce qui était inenvisageable au moment de son émergence. Les modèles professionnels énoncés sont à voir comme complémentaires les uns les autres et non pas comme se substituant l'un par rapport à l'autre.

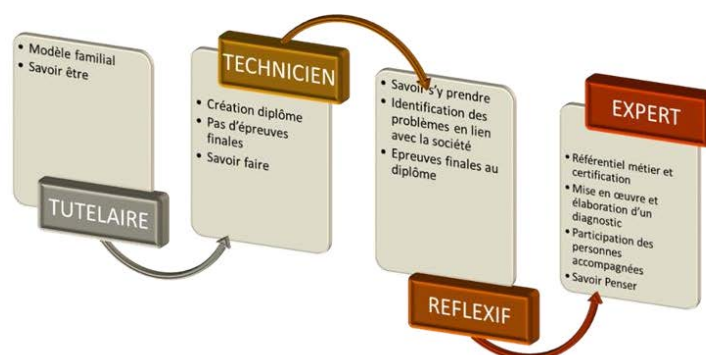


Figure 1 - Schématisation des modèles professionnels de l'ES de 1930 à nos jours

Tous ces changements inhérents à l'évolution du métier sont à mettre en relation avec l'évolution de la formation préparant au diplôme d'état d'éducateur spécialisé (DEES) et la réécriture du métier d'éducateur sous la forme d'un référentiel de compétences professionnelles.

1.3. DES ÉCOLES EN TRAVAIL SOCIAL AU DIPLÔME D'ÉTAT D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ

Les premières écoles en travail social voient le jour au début du 20^{ème} siècle. Les élèves qui les fréquentent sont essentiellement des femmes. La création d'écoles en travail social est à mettre en lien avec le développement des sciences sociales et les sciences des matières de la vie. Comme nous l'avons vu, l'idée est de passer de l'action caritative à une action sociale de prévention et d'éducation « *Éduquer ceux que l'on aide exige une éducation parallèle de ceux qui aident* » (revue

philanthropique, 1906, cité par Bouquet, Garcette, Salomon, 1995). C'est dans cet esprit que sont créés successivement six écoles à Paris entre 1900 et 1913 : l'école professionnelle d'assistance aux malades (1900) qui deviendra l'IRTS IDF de Montrouge/Neuilly-sur-Marne, École des mères (1904), École de formation sociale (1907), École libre d'assistance privée (1908), École normale sociale (1911), École pratique de service social (1913). Chacune de ces écoles organise son programme et délivre des diplômes. Il n'existe alors pas de titre commun.

En 1928, simultanément aux conférences internationales du travail social, des écoles de service social se structurent dans de nombreux pays et des liens s'organisent entre elles à travers les frontières avec notamment la création du comité international des écoles de service social qui est aujourd'hui devenue Association Internationale des Écoles de Travail social.

Le nombre d'écoles sanitaires (infirmières, infirmières visiteuses) est à ce moment de l'histoire beaucoup plus important que celui des écoles sociales. Alors que jusque dans les années 20, les écoles formaient des travailleuses sociales ayant des fonctions plus ou moins différenciées, nous voyons apparaître les premières différenciations marquées par la création des premiers diplômes d'État. Le premier est celui d'infirmière en 1922. Deux ans plus tard, les écoles de service social tentent de mettre en place un diplôme de service social, mais sans succès. C'est en 1927 que six écoles malgré des idéaux différents s'unissent autour de deux axes pédagogiques qui caractérisent encore les écoles de travail social aujourd'hui : l'intervention et l'alternance. « *On a beaucoup discuté sur ce point. À quoi bon des écoles sociales ? a-t-on dit. Pour toutes les connaissances à acquérir, les universités sont là. Sans doute on enseigne dans nos écoles sociales bien des matières professées dans les universités. Mais nos élèves ne sont pas des étudiants de Faculté. Leur but n'est pas d'acquérir des connaissances en droit, en économie politique, en hygiène ou en législation d'assistance, mais bien d'éclairer et de résoudre, par le moyen de ces connaissances, les problèmes qui se posent devant elles. Aussi tout l'enseignement qui leur est donné l'est-il en fonction du service social* » (Mme Fuster 1937, cité par Pascal, 2014 p 81). Les stages doivent permettre une réelle participation de l'élève travailleuse sociale dans les lieux où ils se déroulent.

Progressivement l'hétérogénéité des écoles se réduit pour aboutir à l'instauration du Diplôme d'État d'assistant et assistante de service social (DEASS) en 1932. La formation se déroule en 4 ans : 2 ans en alternance dans une école avec examen oral et écrit et 2 ans à titre de période probatoire dans une institution de service social qui permet la présentation par l'école à un examen final qui s'articule autour de la rédaction d'un mémoire, une épreuve écrite commune à toutes les écoles et une épreuve orale de vérification de connaissances sur le programme. Le

livret de formation comportant toutes les appréciations de stages et les notes est présenté au jury. En 1938, un décret impose une première année commune pour devenir infirmière ou assistante de service social. À l'issue de cette première année, l'élève fera le choix de poursuivre un an pour devenir infirmière ou deux pour devenir assistante de service social.

Si en 1942, le don de soi est primordial pour être éducateur, la professionnalisation est déjà à l'ordre du jour. La première école est fondée à Toulouse et est rattachée au centre d'observation et de triage de la même ville. Trois autres écoles verront le jour en 1943 à Montpellier, Montesson et Lyon, elles aussi rattachées à un centre d'accueil. Les éducateurs qui travaillent dans ces centres sont donc en même temps professionnels et stagiaires en formation. Celle-ci est prévue en deux ans et le baccalauréat est exigé pour y accéder. La formation est ouverte aux hommes et aux femmes. La psychologie est la discipline dominante.

En 1946, le psychiatre Robert Lafon fonde à Montpellier l'institut régional de psychopédagogie médico-sociale avec un double objectif : former à une profession des spécialistes de l'enfance inadaptée et se constituer en centre de recherche inter-institutions (université, établissements scolaires, lieux d'accueil et de soins...) pour comprendre les causes de ces inadaptations et trouver des solutions à leur amélioration (Lafon, 1980). Les écoles fonctionnent en internat pour permettre aux futurs éducateurs d'éprouver cette vie en collectivité pour se préparer à leurs futures fonctions au sein des centres d'accueil. En 1947, toutes ces écoles sont reconnues par les pouvoirs publics et reçoivent une double habilitation : santé et éducation.

En même temps que ces écoles, l'Université catholique de Paris ouvre un institut d'université pour former les éducateurs. Les élèves sont alors essentiellement des religieuses.

Jusqu'en 1950, il n'existe que deux diplômes d'État pour les professions sociales et éducatives : Assistante sociale (1938) et travailleuse familiale (1949).

Au-delà de ces deux premiers diplômes reconnus dans le champ du travail social, d'autres professions tentent d'exister comme les assistantes familiales (Chauvet, 1948, cité dans Pascal, p127) ou les jardinières d'enfants qui peuvent obtenir un certificat d'aptitude à l'enseignement dans les classes accueillant des enfants. Ce sont les écoles de service social qui mettent en place les premières formations de jardinières d'enfants.

Cela contraste avec la prolifération des diplômes qui vont voir le jour entre 1967 et 1980. En effet, le ministère de la Santé créera Cinq Diplômes d'État : Le Diplôme d'État d'Éducateur spécialisé (DEES), Le Diplôme d'État d'Éducateur de Jeunes Enfants (DEEJE), Le Diplôme d'État de Conseillère en Économie Sociale et Familiale (DECESF), Le Diplôme d'État d'Éducateur Technique Spécialisé (DEETS), Le Diplôme Supérieur en Travail Social (DSTS) et deux Certificats d'aptitudes aux fonctions de moniteurs éducateurs et d'Aide Médico Pédagogique qui deviendront des Diplômes d'État respectivement en 2007 pour les Moniteurs éducateurs et en 2008 pour les AMP. Le DEAMP deviendra en 2016 le DEAES (fusion entre les AMP et les AEAES).

1.4. LE DEES ET SES RÉFORMES

Les réformes successives du Diplôme d'état d'éducateur spécialisé ne se limitent pas à modifier les contenus et les modalités de formation. Elles constituent également des moments de redéfinition du métier d'éducateur spécialisé. De l'émergence d'une profession ancrée dans une pratique de terrain à la reconnaissance universitaire, la montée en puissance de la réflexivité, de la notion de compétences, chaque réforme façonne de nouveaux repères et obligent les professionnels à s'adapter pour ne pas dire se réinventer dans leur rapport au métier, aux savoirs, à la pratique et à l'engagement au collectif (Dubar, 2015, Chauvière, 2004, Boussion, 2013, Wittorski, 2007, 2016).

Cependant, ces transformations s'inscrivent dans un contexte plus large de crise d'attractivité des métiers du sanitaire et du social. Les évolutions structurelles du diplôme (rehaussement du niveau de qualification, diversification des accès) cherchent à renforcer la professionnalisation et la reconnaissance sans pour autant parvenir à endiguer les problématiques de recrutement et de fidélisation (Dubet, 1994.). Cette question de l'attractivité intrinsèquement liée aux enjeux identitaires interroge à la fois le sens donné à l'engagement par les professionnels, la reconnaissance institutionnelle et les modalités de transmission professionnelle (Jovelin, Bouquet, 2005, Jovelin, Liénard, 2022)

En retraçant l'histoire du DEES à l'aune d'une nouvelle réforme à venir, nous nous attachons à identifier comment chaque étape a contribué à faire émerger de nouvelles figures de l'éducateur spécialisé, à reconfigurer les logiques d'appartenance et à redéfinir le projet collectif du travail social en se posant la question de comment attirer, former, retenir ou orienter des professionnels

engagés dans un environnement en profonde mutation. (Boussion, 2013, Dubar, 1992, 2015, Jovelin, Bouquet, 2005, Jovelin, Liénard, 2022)

1.4.1. Naissance du DEES : Un métier centré sur la relation

L'année 1967 voit donc la création du premier Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé, DEES⁴, cette création à une remise en chantier de cette question du ministère de la Santé et de la population. Un groupe de travail est alors constitué au ministère avec des représentants de la commission école de l'UNARSEA et de la commission formation de l'ANEJI. Le comité d'entente des écoles qui regroupe 47 écoles prend également une part active à l'élaboration du diplôme de 1967. La formation dure alors 30 mois : 15 mois de formation théorique et 15 mois de stage. Le programme de formation s'organise autour de 7 grands axes disciplinaires : notions de biologie et de médecine (100h), psychologie (120h), psychologie sociale (60h), sociologie (60h), pédagogie (200h), notions sur les cadres juridiques et institutionnels (60h), étude des inadaptations (200h).

Ce décret, modifié en 1973 puis en 1985, montre que l'éducateur doit se centrer sur la relation avec l'enfant ou l'adolescent inadapté (Boussion, 2013). Ses compétences sont centrées sur la relation éducative. En revanche, seules 60h sont consacrées aux cadres juridiques et institutionnels. Ces notions sont alors considérées comme annexe pour l'exercice de ce métier. Les épreuves du diplôme ne comprennent aucun contrôle de connaissances formel. Le fait de suivre la formation et d'être en stage suffit à devenir éducateur. Chaque centre de formation a une totale liberté d'interprétation des textes et peut donc organiser la formation selon sa vision et son idéologie. L'école et les valeurs qu'elle diffuse priment dans le choix d'intégrer tel ou tel centre de formation. Chaque école élabore ses critères de sélection. Il n'y a pas de niveau scolaire requis, seule la motivation compte.

4 Annexe : Décret 67-138 du 22 février 1967 instituant le DEES (JO du 23 février 1967)

1.4.2. 1990 : L'éducateur en lien avec la société, exigence d'un niveau de diplôme

À la suite d'un nombre conséquent de critiques de cette formule, une première transformation en profondeur du diplôme va voir le jour en 1990⁵. Les écoles gardent malgré tout une très grande autonomie pour l'organisation concrète de la formation. Les sept axes préexistants sont transformés en huit unités de formation.

UF	Intitulé	Nb d'heures
1	Pédagogie générale, relations humaines	180
2	Pédagogie de l'expression et techniques éducatives	160
3	Approche des handicaps, des inadaptations et pédagogies de l'éducation spécialisée	240
4	Vie collective	160
5	Économie et société	160
6	Unité juridique	180
7	Culture générale professionnelle	160
8	Spécialisation (choix entre 4 UF optionnelles)	160

Figure 2 - Unités de Formation DEES 1990

Les principales modifications introduites alors par le décret de 1990 sont la valorisation du droit et de l'économie qui va venir renforcer le lien entre éducateur et société. De plus toutes les unités de formation donnent lieu à un contrôle continu qui valorise le niveau du diplôme avec des épreuves destinées à vérifier,

⁵ Source 4 : [Arrêté du 6 juillet 1990 fixant les modalités de sélection et de formation des éducateurs spécialisés, d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme d'État et conditions d'inscription et d'agrément des centres de formation et conditions d'agrément des directeurs et responsables d'unité de formation - Légifrance](#)

bien plus qu'auparavant, les connaissances des candidats. Le diplôme s'obtient alors à travers quatre épreuves terminales. Ces épreuves sont de formes différentes. Nous trouvons un devoir d'expression écrite sur table d'une durée de 4h portant sur une situation éducative ou une question d'ordre pédagogique, la présentation et la soutenance d'un mémoire, une épreuve de vérification d'acquisition de connaissances en sciences humaines et sociales sous forme d'un questionnaire et enfin, un entretien à partir du dossier de scolarité contenant les évaluations de stages et les dossiers réalisés par l'étudiant lors de ses stages.

Les stages sont au nombre de 4 : un stage long de 7 à 9 mois et lien avec l'unité de spécialisation, deux stages d'au moins deux mois de découverte de secteurs différents de celui du stage long et un stage d'au moins un mois externe au champ de l'éducation spécialisée. Un stage au moins se fera en internat. C'est en 1990 que la possibilité de faire un stage à l'étranger s'ouvre. « *Lorsque l'intérêt particulier d'un terrain de stage le justifie, le stage peut être effectué, en donnant lieu à validation, sur le territoire d'un état de la communauté européenne* » (Arrêté DEES 1990)

Cette réforme impose également le diplôme du baccalauréat ou équivalent pour accéder à la formation d'éducateur spécialisé. Cette exigence de niveau de diplôme est un tournant, car il ne s'agit plus d'avoir une expérience ou une appétence à vouloir s'occuper de personnes fragiles, mais il faut aussi avoir un bagage de connaissances suffisant pour « savoir s'y prendre » en réfléchissant et problématisant son action.

1.4.3. 2007 : Introduction d'un référentiel métier, validation des acquis de l'expérience

Après une stabilité de plus de dix ans, diverses contraintes comme celle provoquée par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002⁶ conduisent à l'obligation de rendre le diplôme accessible par le biais de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Pour rendre compatible le diplôme d'éducateur à ce mode d'accès particulier à un diplôme, un arrêté ministériel du 12 mars 2004 réécrit le métier d'éducateur sous la forme d'un référentiel de compétences⁷. Cette modification marque un nouveau tournant dans l'acquisition du diplôme d'État

6 Loi n°2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale

7 Annexe : Le référentiel professionnel – Educateur spécialisé

d'éducateur spécialisé qui jusque-là était contraint au passage par le centre de formation. Aujourd'hui, l'obtention du diplôme peut se faire par la voie initiale, ou la voie de l'apprentissage, mais également par la voie de la VAE. Les parcours de formation deviennent donc multiples, voir mixtes entre VAE et initiale.

L'arrêté ministériel du 20 juin 2007⁸ relatif au diplôme d'éducateur spécialisé marque cette nouvelle étape dans la transformation du diplôme : la nouvelle formation est structurée autour de quatre domaines de compétences (DC) auxquels répondent des domaines de formation (DF) organisés en un référentiel de formation.

Répartition des Domaines de formation du DEES 2007

DF	Intitulé	Nb d'heures
DF1	Accompagnement social et éducatif spécialisé	450
DF2	Conception et conduite du projet éducatif spécialisé	500
DF3	Communication professionnelle en travail social	250
DF4	Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles	250

Figure 3 - Domaines de Formation DEES 2007

La formation préparant au diplôme d'État d'éducateur spécialisé est dispensée de manière continue ou discontinue en trois ans. Elle comporte 1450h de formation théorique et 2100h soit 60 semaines de formation pratique réparties en un stage de 28 à 36 semaines et d'au moins deux stages d'une durée minimum de 8 semaines.

Il est également intéressant de noter que dans l'article 7 de ce décret « *la formation pratique participe à l'acquisition des compétences dans chacun des domaines identifiés au sein du référentiel de compétence au même titre que la formation théorique et qu'elle ne saurait être dissociée de cette dernière* ». Il s'agit donc pour l'étudiant, pour les professionnels et

⁸ Annexe : Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'état d'éducateur spécialisé [Légifrance - Publications officielles - Journal officiel - JORF n° 0152 du 03/07/2007](#)

pour les formateurs de lier formation pratique et formation théorique. Cette notion d'alimentation réciproque des deux espaces de formation est essentielle et fondatrice dans le parcours de socialisation professionnelle (Simmel, 1991) de l'éducateur spécialisé et plus largement du travailleur social. Selon Dubar (1992, 2015), la socialisation professionnelle ne se réduit pas à l'acquisition de compétences techniques, mais implique une transformation identitaire profonde où l'individu s'approprie progressivement les normes, les valeurs et les savoirs du métier tout en construisant une représentation de soi en tant que professionnel. Cette dynamique s'opère au fil des stages, des expériences en alternances et des interactions avec les pairs, les professionnels et les formateurs. L'étudiant est alors mis à l'épreuve dans des situations inédites, et parfois déstabilisantes (Dubet, 1994). Ces épreuves invitent l'éducateur en devenir à ajuster sa posture, à se questionner et à développer sa réflexivité sur sa pratique. Le processus de formation est un processus dynamique traversé par des tensions entre attentes institutionnelles, engagement personnel et confrontation au réel de terrain qui va venir façonner l'identité professionnelle de l'éducateur.

Une disposition particulière illustre la volonté de responsabilisation et d'implication des terrains de stages, celle qui contraint le candidat de faire valider par les sites de stages, des écrits professionnels de nature différente et à destination d'un tiers. L'établissement de formation n'a alors qu'un rôle de transmission de ces écrits au jury. Cette épreuve qui valide une partie du DC3, n'est compensable par aucune autre. Le terrain de stage, s'il ne valide pas ces écrits, ne permet pas au candidat de valider son DC3.

Le diplôme d'État est obtenu par l'obtention des quatre domaines de certification indépendamment les uns des autres. Chacun de ces domaines comporte une épreuve terminale organisée par chaque rectorat. Les domaines de certification 2, 3 et 4 comportent également une évaluation organisée au cours de la formation.

Il y a donc au total 7 épreuves et le diplôme est obtenu par l'acquisition de chaque domaine de compétences. L'échec à un domaine ne peut être compensé par la réussite à un autre.

L'éducateur spécialisé obtient un diplôme qui reconnaît l'acquisition de compétences qui lui permet d'exercer en tant que travailleur social dans le champ de l'éducation spécialisée. La professionnalisation des éducateurs spécialisés se voit interrogée et la question des métiers du travail social en est directement impactée par la définition du travail social inscrite dans le CASF par décret du 6 mai 2017

«... le travail social regroupe un ensemble de pratiques professionnelles qui s'inscrit dans un champ pluridisciplinaire et interdisciplinaire. Il s'appuie sur des principes éthiques et déontologiques, sur des savoirs universitaires en sciences sociales et humaines, sur les savoirs pratiques et théoriques des professionnels du travail social et les savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement social, celles-ci étant associées à la construction des réponses à leurs besoins. Il se fonde sur la relation entre le professionnel du travail social et la personne accompagnée, dans le respect de la dignité de cette dernière. Le travail social s'exerce dans le cadre des principes de solidarité, de justice sociale et prend en considération la diversité des personnes bénéficiant d'un accompagnement social. »

1.4.4. 2018 : Reconnaissance au grade licence

La dernière réforme du diplôme d'État en place date du 22 août 2018, elle valorise notamment les diplômes du travail social : d'Assistant de Service Social (DEASS), d'Éducateur de Jeunes Enfants (DEEJE), d'Éducateur Technique Spécialisé (DEETS) et Éducateur Spécialisé (DEES) au niveau 6. Cette attribution du grade Licence affirme un renforcement des compétences de l'Éducateur Spécialisé du côté de sa capacité d'élaboration et de problématisation de ses pratiques professionnelles. L'arrêté du 10 mars 2020 vient finaliser cette réforme en définissant les blocs de compétences liés à chaque diplôme du travail social, dont le DEES. Il stipule que les Blocs de compétences 5 à 8 des diplômes du travail social sont correspondants et sont donc réputés acquis et transférables entre ces diplômes. La spécificité de chaque diplôme se situe donc dans les blocs 1 à 4 des deux premiers domaines de compétences.

La formation préparant au diplôme d'état d'éducateur spécialisé se doit toujours d'articuler formation pratique et formation théorique, non pas en les accolant ou en les dissociant, mais en les liant par la dimension réflexive et l'articulation des savoirs. Les temps de formations pratiques et théoriques restent sensiblement les mêmes que la réforme de 2007 : 1450 heures théorique et 2100h pratique. Il est précisé que la formation pratique, délivrée au sein des terrains professionnels (sites qualifiants) est l'un des éléments de qualité du projet pédagogique de l'établissement de formation. Sa participation à l'acquisition dans chacun des domaines du référentiel professionnel est attendue au même titre que la formation théorique et ne saurait être dissociée de cette dernière. Elle précise l'organisation de ces 60 semaines avec l'obligation que la première période de formation pratique d'au moins 8 semaines doit se faire dans les deux premiers

semestres de formation et obligatoirement auprès d'un professionnel éducateur spécialisé. La deuxième et troisième période est d'une durée de 52 semaines. Elle peut se dérouler sur deux ou trois sites qualifiants dont au moins les deux tiers auprès d'un professionnel éducateur spécialisé.

DC1 : LA RELATION ÉDUCATIVE SPÉCIALISÉE
BC1 : Construction de la relation éducative
BC2 : Analyse de la construction d'un accompagnement éducatif
DC2 : CONCEPTION ET CONDUITE DE PROJETS ÉDUCATIFS SPÉCIALISÉS
BC3 : Implication de la personne ou du groupe dans son projet éducatif
BC4 : Conception et conduite d'un projet éducatif
DC3 : COMMUNICATION PROFESSIONNELLE
BC5 : Expression et communication écrite et orale
BC6 : Communication professionnelle en travail social
DC4 : DYNAMIQUES INTER-INSTITUTIONNELLES, PARTENARIATS ET RESEAUX
BC7 : Connaissance et analyse des contextes institutionnels
BC8 : Mobilisation des acteurs et des partenaires

Figure 4 - Blocs de compétences DEES 2018

Cette dernière réforme confirme que l'éducateur spécialisé est un professionnel du travail social et il est intéressant de se poser la question de la construction d'une ou des identités professionnelles de ce professionnel ? Identités individuelles et/ou collectives ? Les politiques sociales et les nouvelles missions induites par la définition du travail social comme l'inclusion, le développement social, la territorialisation des actions, la participation des acteurs... viennent

questionner la professionnalisation d'un point de vue organisationnel en lien avec les travaux sur la structuration de l'identité professionnelle (Giddens, 1992, 1994, Simmel, 1991). La pluralité des savoirs : universitaires, pratiques, expérientiels, théoriques... ainsi que les modalités d'apprentissages de ceux-ci sont de fait, interrogés du point de vue de leur articulation et de leurs interactions dans le processus de socialisation professionnelle, dans une approche multiréférentielle (Ardoino, 1993, 2000) qui ne néglige pas la place du développement personnel et la transformation de soi dans l'acquisition des savoirs.

1.5. UN MÉTIER QUI N'ÉCHAPPE PAS À LA CRISE D'ATTRACTIVITÉ DU TRAVAIL SOCIAL

Malgré toutes ces évolutions, aujourd'hui, le métier d'éducateur spécialisé comme tous les métiers du lien qui regroupent les professions du social, de la santé, de l'éducation et de l'animation sont actuellement au cœur d'une crise d'attractivité, « de désenchantement » (Dubet, 1994).

S'ajoute à cela les modalités de recrutement des étudiants à l'entrée de la formation d'Éducateur spécialisé, en effet, depuis la dernière réforme et la reconnaissance du diplôme au grade Licence, la sélection des candidats à la formation initiale s'effectue comme toutes les formations supérieures de ce niveau via la plateforme « Parcoursup ». En 2023, d'après l'enquête annuelle de la Direction des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES), la part des étudiants inscrits immédiatement à la sortie du BAC est de 36.1%. Cette nouveauté en corrélation avec la crise sanitaire sans précédent traversée par toute la population en 2019 et notamment les jeunes semblent avoir des effets non négligeables sur l'entrée en formation pour les étudiants eux-mêmes ainsi que sur les formateurs et professionnels du secteur qui trouvent les étudiants de plus en plus jeunes et de plus en plus éloignés de certaines réalités du secteur sans qu'il y ait de statistiques nationales précises à ce sujet.

Cette question d'attractivité est au cœur des préoccupations des employeurs et des centres de formation. Dans les années 1990, le plus dur était d'entrer en formation avec une forte demande et peu d'élus, aujourd'hui, le plus dur est d'aller au bout de la formation d'obtenir son diplôme et d'exercer. En effet, mars 2025, une étude de la DREES révèle que neuf ans après l'entrée dans la profession, 50% des professionnelles ont quitté le métier. 50% de celles qui arrêtent se dirigent vers des métiers hors du social et de la santé pour de meilleures conditions de travail. Le nombre d'inscrits dans les formations du travail social a diminué de 14,3% entre

2010 et 2023. Comment expliquer que ce métier en constante évolution n'attire plus ? Comment peut-on envisager de le rendre plus attractif ? Quels professionnels sommes-nous en train de former ? Comment les formons-nous ?

Si des pistes de réponses pour pallier ces difficultés sont bien connues comme les problèmes liés aux conditions de travail et à sa rémunération d'autres semblent plus ténues et méritent de s'y pencher à partir de la formation et de son organisation. L'écart entre la représentation du métier d'éducateur et la réalité du terrain est bien réel et se reflète à travers les récits des expériences vécues en formation des étudiants ou des professionnels. Le renforcement des liens entre les différentes parties prenantes de la formation : formateurs, professionnels, étudiants, personnes concernées... pourraient permettre d'objectiver l'écart entre les représentations de ce métier et la réalité des terrains et mesurer les effets des épreuves traversées lors des expériences vécues en formation et sur le terrain professionnel.

Ce sont ces considérations et ces constats qui m'ont amené à me questionner sur ce qui amène aujourd'hui un étudiant à franchir la porte d'un centre de formation en travail social et comment le parcours qu'il traverse le transforme pour devenir éducateur spécialisé ? Comment préparer les futurs éducateurs spécialisés à traverser ces épreuves pour devenir des professionnels ? Quels professionnels formons-nous aujourd'hui au sein des centres de formation ?

1.6. TRAVAIL SOCIAL ET UNIVERSITÉ

Lors de la création du diplôme d'assistant de service social en 1938, il avait mentionné la possibilité d'accéder à une formation supérieure. Après la Seconde Guerre mondiale, l'ANAS commence à organiser quelques sessions de perfectionnement pour les ASS cadres. L'ENSP (École Nationale de la Santé Publique) organise des sessions de formation des cadres. EN 1960, Le ministère de la Santé ouvre une ligne budgétaire et subvention l'Institut de service social de Montrouge pour l'organisation d'une formation de niveau supérieur à celui du DE. Cette section sera ouverte en 1965 aux autres travailleurs sociaux.

Juillet 1962, un « cycle d'études européen sur la formation supérieure du personnel de service social » financé par l'ONU donne une nouvelle impulsion à la demande de création d'un diplôme supérieur. Un comité de liaison des centres de formation permanente et supérieure en travail social voit le jour en 1972. Il regroupe alors 25 centres de formation. Le projet de diplôme qui en émane est

validé par le Ministère. Le DSTS est créé en 1978, il propose 3 options : cadre, formation de formateur, recherche en travail social. Pour y accéder, il faut être titulaire d'un diplôme ou certificat de capacité pour l'exercice des professions d'ES, d'ASS, de CESF, d'EJE, d'animateur social et socio-éducatif, d'ETS et justifier d'au moins cinq années d'exercice dans la profession et exercer dans son emploi des fonctions correspondant à l'une des options. Il s'agit donc de former et diplômer des travailleurs sociaux exerçant déjà les fonctions de responsabilités. La durée de la formation est de 670 heures. Le candidat doit soutenir un mémoire de recherche devant un jury composé d'un universitaire, un représentant de la Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales (DRASS) et d'un professionnel. Le DSTS est le premier diplôme transversal à plusieurs professions du travail social de niveau équivalent : prémices d'un mouvement de rapprochement des formations des travailleurs sociaux ?

En 1968 le rattachement de la formation des travailleurs sociaux à l'université est déjà énoncé, et ce à plusieurs reprises. Un DUT carrières sociales est créé par quelques IUT, mais le temps de formation des deux dispositifs est différent : 2 ans pour le DUT et 3 ans pour le DEES ou DEASS. Le DUT ne peut donc pas intégrer les diplômes d'État. Petit à petit, certains centres de formation, comme l'IFRASS aujourd'hui, vont alors établir des conventions pour établir des passerelles entre le DUT et le DEES.

En 1972 les syndicats professionnels revendiquent le passage des assistantes sociales au grade de la catégorie A de la fonction publique (niveau Bac+3). Cette proposition est refusée au prétexte d'une formation initiale considérée comme insuffisante pour accéder à ce statut. Ce refus amène alors les syndicats à envisager une formation dispensée à l'université. Ils invitent donc l'ANAS, la CFPS et le Conseil national des AS à un groupe de travail qui aboutit à la proposition d'une formation d'AS à l'université organisée en deux cycles de deux ans (niveau maîtrise), mais aucune suite ne sera donnée.

Les relations entre la formation professionnelle et l'université n'étant pas portée par la majorité des professionnels des conventions seront signées entre centre de formation et université, mais elles resteront largement limitées à des initiatives locales.

Ces initiatives ne sont pas circonscrites au DEASS, elles se développent également pour le DEES et ensuite le DEEJE. Les étudiants sortant de ces parcours sont titulaires d'un diplôme professionnel et d'une licence. C'est dans ce type de parcours que j'ai obtenu mon diplôme d'éducateur spécialisé et ma licence

AES. Chaque centre de formation s'adosse à une spécialité des sciences humaines parmi lesquelles nous retrouvons majoritairement les sciences de l'éducation et de la formation.

Ces discussions et échanges n'aboutissent pas à l'avènement d'une discipline, ni même à une filière universitaire. Le travail social en France n'est ni une discipline ni une filière. Au début des années 80, la compétence en termes de formation professionnelle est transférée à la région, la question des rapports à l'université se trouve alors à nouveau questionnée. L'accent de la formation des travailleurs sociaux est mis sur le renforcement des liens avec les politiques sociales, les compétences pratiques et la reconnaissance de la profession. En parallèle, le monde universitaire se trouve dans une préconisation (ou injonction) à se rapprocher de la logique des référentiels professionnels. L'intégration européenne va renforcer le discours de transformation de l'université vers un impératif de « professionnalisation » des cursus. La mise en place des crédits ECTS à partir de 1989 en est une illustration concrète. Le processus de Bologne (1999), de Lisbonne (2000) et la réforme LMD sont axées sur l'apprenant responsable de son parcours de formation/professionnalisation. Les formations du travail sociales y adhèrent et les référentiels de formation évoluent dans cette direction. Cette transformation est vue comme une reconnaissance symbolique de l'approche centrée sur les individus et les savoirs pratiques jusqu'ici défendus par les centres de formation en travail social. C'est également le moment où la revalorisation du DEES et des diplômes équivalents en travail social se retrouve sur le devant de la scène. De nouvelles collaborations se dessinent entre Centre de formation et laboratoires universitaires. Le DEES comme les autres diplômes de niveau identiques du travail social (DEEJE, DEASS, DEETS) donne accès à 180 crédits, mais n'est pas complètement reconnu comme un diplôme universitaire de niveau Licence.

En 2000, le travail social est, dans de nombreux pays européens ainsi qu'en Amérique du Nord et du Sud considéré comme une discipline universitaire sanctionnée par un bachelor, master et doctorat. Ce n'est pas le cas en France. Le CNAM qui a pour mission la formation, la recherche et la diffusion de la culture scientifique et technique se situe dans un espace à la fois proche des milieux professionnels et des milieux universitaires sans toutefois être entièrement dévolu à l'un ou à l'autre. L'idée est alors de créer une chaire qui articule recherche et professionnalisation dans le champ du travail social. Celle-ci voit le jour et démarre en septembre 2001 avec un DEA intitulé « Travail social, action sociale et société » qui deviendra un master de recherche inscrit en sociologie (CNU 19). Ce master ouvre également à d'autres approches des sciences humaines et sociales. Petit à

petit, des programmes de formation dont une licence professionnelle « Responsable de projets collectifs en insertion » voit le jour.

En parallèle, plusieurs modèles sont envisagés pour penser l'évolution de ces diplômes : Création de Hautes Écoles comme en Suisse ou en Belgique, maintien du modèle existant, mise en place d'un tronc commun aux professions sociales, intégration à l'université, création d'un diplôme unique reconnu au niveau Licence ? Les professionnels de terrain ainsi que ceux de la formation protestent vivement face à ces scénarios par crainte de voir disparaître les spécificités de chaque diplôme et métier.

C'est à la suite de ces discussions que le Haut Conseil du Travail Social est créé (en remplacement du conseil supérieur du travail social). Il en ressort une proposition, qui n'est autre que la réforme du 22 août 2018, et qui marque la reconnaissance des DE à un niveau Licence et l'intégration des travailleurs sociaux fonctionnaires à la catégorie A. Cette réforme marque aussi le transfert de tutelle des affaires sociales à l'enseignement supérieur. Les formations en travail social s'inscrivent dans un mouvement d'entrée dans l'espace universitaire, notamment en sociologie et en Sciences de l'éducation et de la formation. Les étudiants sont maintenant sélectionnés via la plateforme parcoursup l'année de Terminale comme pour accéder à une première année de Licence.

Ce rapprochement entre université et travail social est à envisager comme un processus de transformation entre pouvoirs publics, acteurs de la formation et professionnels du travail social. Ce travail de recherche vise à comprendre les effets de la réforme en cours dans les parcours singuliers des étudiants à l'aune d'une nouvelle attendue en 2026. À l'heure où j'écris cette thèse, celle-ci s'annonce avec quatre domaines de formation dont un commun, deux transversaux et un spécifique par métier. Cette réforme laisse toujours une place importante à la formation sur le terrain professionnel et sur la place de l'alternance intégrative dans le processus de transformation des étudiants en professionnel du travail social. La spécificité de chaque métier est conservée et visible. Le travail social est ce qui les réunit.

Ce premier chapitre nous a permis de retracer la genèse et l'évolution du travail social et du métier d'éducateur spécialisé en France, en soulignant les dynamiques de professionnalisation, les enjeux de genre et les mutations institutionnelles qui ont jalonné son histoire. L'analyse des différentes périodes

laisse apparaître que la construction de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé s'est toujours articulée autour de tensions entre engagement personnel, exigences institutionnelles et évolutions sociétales. Les réformes successives de la formation, la diversification des publics et des missions ainsi que la crise d'attractivité actuelle témoignent d'une profession en constante recomposition, soumise à de multiples épreuves et à une forme de mobilité structurelle.

Ces constats invitent à approfondir la réflexion sur la manière dont les éducateurs spécialisés vivent et traversent ces expériences de mobilité et d'épreuve ainsi que les processus par lesquels ils construisent leur identité professionnelle. Cette réflexion peut être notamment éclairée par la dimension narrative de l'expérience (Ricœur, 1983, 1985, 1990). Le chapitre suivant s'attachera à produire un état de la question en mobilisant la littérature sur la socialisation professionnelle, l'alternance intégrative et la diversité des formes de mobilité.

**chapitre 2. ENTRE SOCIALISATION,
ALTERNANCE ET MOBILITÉ : REPÈRES
THÉORIQUES POUR PENSER LA
FORMATION D'ÉDUCATEUR
SPÉCIALISÉ**

Comprendre ce que signifie « devenir éducateur spécialisé » dans le contexte de transformation actuel du travail social suppose d'interroger la manière dont s'articule les processus de socialisation professionnelle, les dynamiques identitaires et l'expérience de mobilité. Ce champ de recherche, à la croisée de la sociologie, de la psychologie sociale et les sciences de l'éducation s'attache à analyser la façon dont les individus investissent leur formation et leur entrée dans la formation tout en étant confrontés à des mobilités multiformes : géographiques, institutionnelles ou symbolique qui mettent à l'épreuve les repères et favorisent des recompositions identitaires.

En 2018, lorsque je débute ce travail de recherche, je souhaite explorer les effets de la mobilité internationale sur le processus de socialisation professionnelle des étudiants en formation d'éducateur spécialisé. Cette thématique semble alors être un levier central pour comprendre comment la confrontation à l'autre et les expériences particulières, en l'occurrence un départ à l'étranger, favorisent la transformation de soi et l'ouverture vers de nouvelles possibilités dans la trajectoire professionnelle (Murphy-Lejeune, 2003) : une construction de soi comme un nouvel étranger. C'était sans compter sur l'irruption de la crise sanitaire liée au COVID-19 qui est venu profondément transformer le cours de ma recherche en bouleversant les conditions matérielles de la mobilité internationale, mais aussi plus largement les rapports à la mobilité, à la transition et à l'adaptation dans les parcours de formation. Privée de cette dimension physique et géographique du déplacement chez les étudiants, il m'a fallu repenser mon objet d'étude : la mobilité n'était plus seulement celle des frontières franchies, des immersions à l'étranger ou des découvertes culturelles. La mobilité se révélait sous d'autres formes : sociale, spatiale, symbolique, psychique... et continuait d'agir profondément dans les parcours de formation même quand il n'y avait pas de voyage physique et lointain. Ce déplacement contraint de mon regard a réorienté mon questionnement et enrichi ma démarche. En quoi la crise et ses contraintes ont-elles agi comme épreuve (Martuccelli, 2006, Dubet, 1994, Dequière, 2019, 2022) dans la socialisation professionnelle et dans la construction identitaire des jeunes éducateurs spécialisés ? Comment en tant que praticienne chercheuse ai-je traversé ces transformations pour réorganiser ma démarche et accueillir les parcours singuliers de chaque étudiant ? Comment les étudiants, initialement engagés dans des projets de mobilité internationale, réinvestissent-ils le sens de leur parcours ? Quelles autres formes de mobilités émergent ?

Dans la construction de ce travail de recherche, il convient de préciser le regard que j'y porte ainsi que les choix épistémologiques et théoriques qui en

découlent. En effet, mon regard s'ancre résolument dans mon expérience professionnelle d'éducatrice spécialisée, de formatrice et de chercheuse engagée dans un positionnement réflexif. Ma démarche s'inscrit de fait dans un cadre épistémologique compréhensif et multiréférentiel. Cette orientation guide la sélection des références théoriques variées et multiréférentielles, qui privilégie l'étude des expériences vécues et accorde une place centrale aux récits, à la réflexivité et à la dimension de construction des dynamiques identitaires.

Cet état de la question a donc pour objectif d'identifier les apports de la littérature existante dans ce domaine afin de mettre en perspective la pluralité des cadres théoriques mobilisés dans cette recherche et la nécessité de faire des choix afin de situer la spécificité et la pertinence du questionnement de la thèse. Il s'agit de concevoir la question du devenir éducateur spécialisé dans une construction collective d'un parcours singulier où mobilité, expérience et réflexivité sont au cœur des dynamiques identitaires de la socialisation professionnelle.

Ce chapitre se déploie d'abord autour de la posture épistémologique adoptée et du recours à un cadre multiréférentiel (2.1), afin de saisir la complexité des parcours de formation en éducation spécialisée. Puis, le propos s'attardera sur les processus de professionnalisation et de socialisation, à la lumière des grandes perspectives des sciences sociales et des enjeux identitaires qui en découlent (2.2). La réflexion porte également sur l'alternance intégrative (2.3) conçue comme un espace de construction professionnelle et de mise en tension des savoirs et des pratiques. Enfin, une attention particulière est portée sur la mobilité, envisagée sous ses multiples formes au sein des parcours : mobilité géographique, institutionnelle, sociale ou symbolique, qui apparaît comme un facteur de transformation, d'épreuve et de recomposition identitaire tout au long de la formation.

2.1. UNE PENSÉE COMPLEXE ET MULTIRÉFÉRENTIELLE POUR SAISIR LA PLURALITÉ DU RÉEL

Face à un objet de recherche aussi mouvant, incarné, situé que la socialisation professionnelle en formation, il m'est apparu nécessaire de recourir à une approche complexe au sens d'Edgar Morin (2014). L'individu n'est pas uniquement soumis aux aléas de ce qu'il vit, il est aussi générateur d'aléas par son action dans ce qu'il vit. Morin parle « d'écologie humaine ».

C'est-à-dire une manière de penser les interactions, les tensions, les rétroactions dans des dimensions individuelles et collectives, subjectives et institutionnelles, visibles et invisibles. La pensée complexe ne vise pas à maîtriser la totalité du réel, mais à respecter sa pluralité et son incertitude. Pour comprendre le réel, il est donc primordial de rassembler différentes approches, concepts, théories qui permettent d'éclairer des mondes sociaux différents, non linéaires et complexes.

Dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, Ardoino (1993, 2000) insiste sur la nécessité d'adopter une lecture multiréférentielle des situations éducatives, en raison de la complexité des rapports humains, sociaux et institutionnels qui les traversent. Cette approche ne vise pas à juxtaposer mécaniquement plusieurs disciplines, mais à croiser les regards pour produire une compréhension plus riche et nuancée des phénomènes observés. Elle engage la chercheuse à prendre en compte la pluralité des cadres théoriques, à articuler les niveaux de réalité (subjectif, objectif, intersubjectif) et à assumer pleinement une posture située. Dans cette perspective, la triangulation méthodologique devient une exigence épistémique qui ne vise pas uniquement à valider les données, mais à faire émerger les tensions, les contradictions, les zones d'ombres qui participent à la construction du sens dans les parcours de formation (Ardoino, 2000).

Ce principe me permet dans cette thèse d'assumer des emprunts à différents courants que sont les représentations sociales, la sociologie clinique et l'interactionnisme tout en gardant comme fil conducteur la cohérence de mon questionnement et de mon terrain.

Ainsi, mon positionnement épistémologique ne repose pas sur une orthodoxie méthodologique ou disciplinaire, mais sur une exigence de fidélité au réel, de cohérence réflexive et de rigueur dans l'articulation entre expérience, cadre théorique et méthodologie.

2.2. DU PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION AU PARCOURS DE SOCIALISATION PROFESSIONNELLE

La professionnalisation est une question socialement vive, notamment liée à une forte valorisation dans le champ du travail et de la formation (Wittorski, 2007).

Elle est également une question de recherche depuis la fin du 19^{ème} siècle dans les pays anglo-saxons.

Le mot « professionnalisation » est fortement polysémique et relève d'intentions sociales variées qui font de lui un construit social, un enjeu et un objet de recherche (Wittorski, 2007).

Nous le retrouvons tout d'abord en termes de constitution des professions où il désigne le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service, dans un contexte de marché libre qui permet de conquérir et accroître sa place dans la société. C'est la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique.

Un deuxième sens est celui indiquant la mise en mouvement des individus dans un contexte de travail flexible répondant à une modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail dans un contexte concurrentiel.

Enfin, et c'est celui qui se rapproche plus particulièrement de notre objet de recherche, en termes de fabrication d'un professionnel par la formation à visée professionnalisante.

La professionnalisation est donc un processus de transformation par la formation des individus en relation avec un environnement de travail.

Quant à la socialisation, elle est à entendre comme un processus par lequel les individus peuvent se construire à travers un environnement et des influences sociales. Ce processus, mis en œuvre dès l'enfance : processus de socialisation primaire, se poursuit ensuite par la socialisation secondaire (Berger, Luckmann, 2012, Dubar, 2015) qui se prolonge tout au long de la vie. La socialisation primaire serait construite sur un savoir de base, des conduites sociales objectivées par des modèles prédéfinis de conduites typiques et de codes permettant une définition sociale des situations dans laquelle l'enfant grandit. La socialisation secondaire permettrait à l'individu, déjà socialisé, d'absorber de nouvelles réalités liées à son investissement dans de nouveaux secteurs de la vie sociale, à ses expériences de rencontres et d'échanges invitant au changement. Dubar (2015) l'identifie comme l'intériorisation de sous-mondes institutionnels spécialisés par l'acquisition de savoirs spécifiques : les savoirs professionnels. Cette socialisation secondaire se fait soit en continuité de la socialisation primaire soit en rupture. Il s'agit alors d'un

« *double processus de changement de monde et de déstructuration/structuration d'identité* » (Berger et Luckmann, 2012). Il s'agit d'un processus d'ajustement et de renégociation constantes entre normes antérieures et nouvelles normes liées aux sous-mondes. La socialisation n'est pas un processus unique et irrémédiable. Il devient une réalité mouvante impliquant des étapes. Dubar (2015) en décrit cinq : la première comme une mise à distance des rôles comprenant une mise en perspective des différentes identités : réelle et virtuelle (Goffman, 1973). La seconde relève d'une forte identification au rôle visé et un fort engagement personnel. La troisième est identifiée comme un processus institutionnel d'initiation favorisant le passage d'un monde symbolique à un autre. La quatrième est l'action continue d'un processus de maintien, de modification et de reconstruction de la réalité subjective ou de la transformation du monde vécu par la transformation du langage. Enfin, la cinquième inscrit l'existence d'une institution médiatrice rendant possible la conservation d'éléments de l'identité ancienne au fur et à mesure de l'identification à des autres significatifs nouveaux perçus comme légitimes.

Cette perspective constructiviste souligne qu'il existe une tension permanente entre héritage et transformation, continuité et rupture. Le processus de socialisation est donc un processus de transformation identitaire qui doit être accompagné pour permettre une véritable construction sociale des identités qui ne s'inscrive pas uniquement dans la reproduction ou l'adaptation des identités antérieures, mais dans une visée à saisir le sens que chacun des acteurs accorde à ces pratiques et ses expériences. Il s'agit comme le suggère Giddens (1992, 1994) d'un travail réflexif continu sur soi et les cadres mobilisés au fil du parcours. Cette perspective permet d'envisager une méthode de recherche innovante au croisement de la tradition sociologique, ethnographique, psychosociale et clinique qui pourra rendre compte de la manière dont les individus évoluent tout au long de leur parcours.

Pour ce faire arrêtons-nous sur les aspects représentationnels qui façonnent l'intégration des individus dans le champ professionnel. Les représentations sociales constituent à cet égard un prisme d'analyse qui permet de porter un regard sur la construction des identités professionnelles.

2.2.1. Du point de vue de la psychologie sociale et des représentations sociales

Les représentations sociales sont nées du concept sociologique des représentations collectives énoncé par Durkheim (1898). C'est Serge Moscovici (1984) qui va remettre au goût du jour la notion de représentation en fondant une théorie des représentations sociales, la psychologie sociale se situant à l'interface du psychologique et du social, entre l'individuel et le collectif (Moliner, Guimelli, 2015)

Les représentations sociales (RS) sont un ensemble d'opinions, d'informations, de valeurs et de croyances sur un objet particulier (l'objet de la représentation). Une « *représentation sociale est donc toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet)* » (Jodelet, 1994 p. 59). Les représentations ne sont pas le produit d'une société dans son ensemble, mais elles sont plutôt le produit de groupes sociaux qui constituent la société. Il existe donc différentes représentations sociales d'un même objet dans une société.

Cette relation objet-groupe constitue le principe autour duquel la théorie des représentations sociales s'organise. Les représentations sociales constituent une modalité de la connaissance dite de « *sens commun* » (Guimelli, 1994), une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, avec une visée pratique concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social (Jodelet, 1994) dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui la produisent.

Les représentations sociales permettent aux membres d'un même groupe de communiquer et de se comprendre. Elles permettent également à des groupes de se situer par rapport à d'autres groupes.

Aujourd'hui il existe quatre orientations théoriques qui permettent de décrire les représentations sociales. La première approche fondatrice appelée sociogénétique (Moscovici, 1984) montre que l'émergence d'une représentation sociale coïncide toujours avec l'apparition d'une situation innovante. Pour exister, deux processus sont à l'œuvre : l'objectivation et l'ancrage.

Le processus d'objectivation est le processus selon lequel s'opère le passage d'éléments abstraits à des images concrètes. L'objectivation consiste donc à simplifier un concept en un noyau figuratif (Moscovici, 1984) pour le rendre visible et schématisé. L'ancrage vient compléter le processus d'objectivation en rendant

compte de la façon dont l'objet nouveau va trouver sa place dans le système de pensée préexistant des individus et des groupes (Moliner, Guimelli, 2015). Selon les groupes, un même objet peut donc être interprété différemment selon les réseaux de signification garants de son identité.

Lorsque le processus d'objectivation et d'ancrage arrive à son terme, la représentation sociale s'organise alors selon trois dimensions :

- **L'attitude** qui exprime un positionnement, une orientation générale, positive ou négative par rapport à l'objet de la représentation.
- **L'information** qui renvoie à la somme et à l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation. Elles peuvent être plus ou moins nombreuses, variées, précises ou stéréotypées.
- **Le champ de représentation** qui est un ensemble d'informations organisées et structurées relatives à un objet, le contenu d'une représentation étant constitué d'éléments à la fois cognitifs et affectifs.

Denise Jodelet (1994) a sur la base de cette théorie, développé un courant d'études descriptives des représentations sociales en tant que systèmes de signification qui expriment le rapport entretenu entre les individus et les groupes avec leur environnement. Les représentations sociales sont inscrites dans le langage des groupes imprégnés de leurs croyances et elles fonctionnent comme un langage en raison de leur valeur symbolique utilisée pour coder et catégoriser l'environnement dans lequel interviennent les individus.

La deuxième approche appelée théorie du noyau central (Abric, 1994 ; Flament, 1994) est une approche structurale qui invite à considérer que dans l'ensemble des éléments cognitifs qui constituent la représentation, certains vont jouer un rôle différent des autres. Cette structure assure deux fonctions essentielles :

- Une fonction génératrice de sens : le noyau central donne un sens et une valeur spécifique aux éléments du champ représentationnel.
- Une fonction organisatrice : les éléments représentationnels s'agentent autour du noyau central qui détermine les relations de ces éléments entre eux. Ces éléments sont appelés les « éléments périphériques ». Ces éléments

permettent de décrypter les situations sociales des individus (Flament, 1989).

Le noyau central serait la partie abstraite de la représentation sociale et les éléments périphériques sa partie concrète et opérationnelle (Moliner, 2013, Moliner et Guimelli, 2015). Le noyau central est le lieu de consensus, la base de la représentation par lequel un groupe va se reconnaître et en même temps se différencier d'un autre. Le noyau central est en quelque sorte contributeur de l'identité sociale d'un groupe ou des individus constituant le groupe.

L'approche structurale permet de poser un cadre d'analyse qui permet de saisir l'interaction entre le fonctionnement individuel et les contextes sociaux dans lesquels évolue l'individu.

L'approche socio dynamique (Doise, Palmonari, 1986, Moliner, 2013, Moliner, Guimelli, 2015) propose un modèle théorique complémentaire à partir du processus d'ancrage décrit au-dessus afin de mettre en lien la complexité structurelle de la représentation et son insertion dans les contextes sociaux et idéologiques.

Les représentations sociales sont définies comme des principes organisateurs de prises de positions liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux (Doise, Palmonari, 1986, Moliner, Guimelli, 2015). Cela signifie que les prises de position dépendent des situations dans lesquelles elles sont produites. Pour Doise, l'interaction sociale conduit les individus et les groupes à se définir les uns par rapport aux autres. Celle-ci participe donc à la définition de l'identité de chacun.

Dans ce modèle de professionnalisation, les représentations sociales ont donc une double fonction : elles sont des principes générateurs de prise de position et elles sont des principes organisateurs des différences individuelles. Dans le champ professionnel, ces représentations vont avoir pour caractéristique de porter sur des objets appartenant à une profession et vont pouvoir être partagées par les membres de cette même profession (Piasser, 2013). Ces représentations s'appuient sur la construction de savoirs en lien avec l'identité professionnelle. *« tous les groupes professionnels transfèrent à leurs membres un certain nombre d'éléments identitaires qui leur permettent de se reconnaître entre eux et d'être reconnus par ceux qui n'exercent pas la même profession. Les représentations professionnelles véhiculent en même temps les éléments pérennes et les transformations de cette identité. »* (Piasser, 1999 p 274).

Enfin, l'approche dialogique (Markova, 2007) vient revisiter la théorie des représentations sociales pour permettre d'expliquer comment les individus élaborent des connaissances partagées dans leur environnement social. Il met en avant la propriété de dialogicité entre l'alter et l'ego.

Ces différentes conceptualisations complémentaires les unes des autres nous autorisent à aborder les représentations sociales à travers plusieurs nuances qui nous permettent d'envisager notre travail de recherche dans un espace de structuration de savoirs et pour cette thèse dans leur rôle de régulateur des interactions sociales.

La formation et l'expérience acquise avant pendant et après alimentent un processus de changement des représentations. L'étudiant, le professionnel en formation, se retrouve à mesurer l'écart entre les représentations sociales du métier d'éducateur spécialisé, les attentes de formation et la diversité des réponses fournies par les apports théoriques, les expériences et les pratiques rencontrées lors des stages.

Ces transformations attendues de façon explicite ou implicite par les apprenants, les formateurs et les professionnels sont alors soumises à des découvertes, des rencontres, des inquiétudes, des impatiences, des idéalizations, des déceptions... Un processus de transformation, une phase de transition (Perez-Roux, Salane, 2013 ; Perez-Roux et al, 2019), une épreuve, un passage qui est à envisager comme multiple cognitif, social, subjectif...et s'inscrit dans une dynamique à la fois individuelle et collective où chaque étape critique, chaque bifurcation ou « turning point », vient reconfigurer le sens du parcours et de la construction identitaire (Abbott, 2009 ; Bidart, 2009).

Dans la formation d'éducateur spécialisée telle qu'elle est construite, l'expérience, le vécu ont une place centrale dans ce parcours de socialisation. Et ceci autant du point de vue de l'étudiant que du centre de formation lui-même.

Si les représentations sociales structurent la vision que les individus et les groupes portent sur la profession, il est essentiel d'élargir la focale sur les interactions et les dynamiques vécues dans les espaces concrets de formation et de travail. Lorsque les étudiants arrivent en formation d'éducateur spécialisé, ils ont pour motivation de vouloir se confronter à une réalité, pour se rendre utile, pour faire et expérimenter des pratiques, pour devenir un professionnel. Il ne mesure alors pas forcément que ce passage l'adolescent à l'adulte, de l'élève au professionnel va les mettre à l'épreuve d'une reconfiguration identitaire singulière

et collective. Mobiliser les apports de l'interactionnisme symbolique rend alors possible d'explorer comment normes, valeurs et pratiques se négocient et s'incorporent collectivement.

2.2.2. D'un point de vue sociologique et particulièrement de l'interactionnisme symbolique

Le processus de professionnalisation s'inscrit dans un double processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle et de construction d'une identité par identification à un rôle professionnel (Bourdoncle, 1993). Merton (1997) la nomme « *socialisation professionnelle* » soit le processus par lequel les gens acquièrent des valeurs et attitudes, des capacités et savoirs, qui constituent la culture qui a cours dans les groupes dont ils sont membres ou cherchent à devenir membres.

Pour Hughes (1958, 1996), le travail n'est pas seulement une transaction économique où l'individu échange sa force de travail contre un salaire, il est au cœur de la construction de l'identité des individus. L'engagement professionnel est constitutif à la fois d'une présentation de soi au monde dans lequel l'individu intervient et du lien que l'individu entretient avec ce monde. Il ne se résume pas à l'accès à un revenu ou à une protection sociale, mais confère également une reconnaissance sociale, un statut à savoir une place au sein d'un système de valeurs collectivement établi.

Le processus de socialisation professionnelle est donc une transmission de valeurs, de normes et de savoirs propres à une catégorie professionnelle qui suppose aussi une projection de soi dans l'avenir professionnel visé

Dubar (2015) en s'appuyant sur les travaux antérieurs de Hughes (1958, 1996) montre comment on devient professionnel avant, pendant et/ou après l'obtention d'un diplôme.

Dubar dans le même ouvrage précédemment cité indique que le modèle de la socialisation professionnelle tel que l'a pensé Hughes (1996) est conçu à la fois comme une initiation, au sens ethnologique et comme une conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde, en d'autres mots, à une nouvelle identité.

Dans cette thèse nous nous inspirons du modèle de Hughes (1958, 1996) qui met en avant trois mécanismes spécifiques de socialisation professionnelle :

- **Le passage à travers le miroir** : qui consiste à s'immerger dans « la culture professionnelle » qui apparaît brutalement comme l'inverse de la culture profane et pose la question de la manière dont les deux cultures interagissent à l'intérieur de l'individu. C'est ce qu'il nomme la « *découverte désenchantée* » du monde professionnel. Celle-ci peut avoir des effets différents selon le moment et où elle intervient.
- **L'installation dans la dualité** : entre le modèle idéal qui caractérise la dignité de la profession, son image de marque, sa valorisation symbolique et le modèle pratique qui concerne les tâches quotidiennes. L'anticipation des positions souhaitables et l'instance de légitimation de ses capacités constituent un mécanisme essentiel de gestion de cette dualité.

Ce processus de projection personnelle dans une carrière rejoint la théorie de la socialisation anticipatrice (Merton, 1997) qui caractérise la formation d'une identité par identification au groupe de référence auquel l'individu souhaite appartenir. Cette identification anticipée implique l'acquisition par avance des normes, valeurs et modèles de comportement du groupe de référence. L'existence d'une filière promotionnelle favorise alors cette identification.

- **L'ajustement de la conception de soi** correspond à la prise de conscience de ses capacités et la vision de sa carrière comme une prise de risque, une projection de soi dans l'avenir.

Le processus de socialisation professionnelle est donc à entendre comme un processus de transformation des individus. Cette transformation s'inscrit dans une dialectique complexe inscrivant les sujets dans une interaction avec les espaces dans lesquels ils se mobilisent : un parcours de socialisation professionnelle.

L'espace de formation est un espace relationnel particulier, au sein duquel, chacun des acteurs (étudiants, professionnels, personnes accueillies) va évoluer, agir, penser individuellement et collectivement. L'espace de formation va permettre à l'étudiant de raconter et de se raconter à travers soi et les autres. C'est ce que nous sommes allés explorer à travers les entretiens, les rencontres et les observations que nous avons faits sur le terrain et in-fine percevoir les similitudes et singularités de la socialisation professionnelle des éducateurs spécialisés en lien

avec les parcours individuels et collectifs de chacun des acteurs. La socialisation professionnelle ne se limite donc pas à l'acquisition de rôles ou de compétences. Elle s'inscrit dans une expérience quotidienne faite d'ajustements, de confrontations, de résistances et de transformations identitaires selon les expériences, les épreuves traversées en formation, sur le terrain professionnel.

2.2.3. La socialisation professionnelle un processus dynamique d'adaptation et de transformation

La socialisation professionnelle est un processus d'intériorisation des rôles, des manières d'agir, et d'interagir par la compréhension et l'interprétation des conduites d'autrui significatifs, l'assimilation des codes qui les organisent, l'incorporation des normes qui les soutiennent, et l'adhésion aux valeurs sous-jacentes du champ professionnel (Berger et Luckmann, 2012). Ce processus repose sur une adaptation continue aux situations rencontrées afin de résoudre des problèmes et de faire face aux exigences du contexte professionnel.

C'est cette combinatoire qui permet de s'approprier un monde social et de s'y intégrer, d'agir et d'y être reconnu comme membre. La socialisation professionnelle implique l'assimilation de savoirs et la maîtrise de savoir-faire, mais ne s'y réduit pas, car les mondes du travail sont aussi des mondes sociaux organisés autour de normes et de valeurs souvent implicites, régulant les conduites de leurs membres, leurs interactions, leurs façons de se comporter, leurs manières de faire.

Les expériences vécues dans le cadre professionnel varient en intensité et en impact : elles peuvent être anodines et routinières ou au contraire marquées par des chocs, des obstacles ou des imprévus. Les interactions avec la multiplicité des acteurs contribuent d'une manière directe ou indirecte, explicite ou implicite à configurer les pratiques de chacun. Pour Hughes (1958, 1996), ces expériences sont prévisibles ou anticipées. Ces expériences forgent un ensemble de pratiques opératoires permettant de gérer des situations, mais aussi des perceptions permettant de comprendre l'environnement de travail et d'apprécier ce qu'il est possible, adéquat ou légitime de faire.

Les expériences permettent alors de faire des tentatives, d'ajuster, d'adapter, de résister et d'éprouver la socialisation dans sa dynamique de construction identitaire (Dubar, 2015). Pour Goffman (1991) la socialisation ne se limite pas à une adaptation progressive aux attentes du milieu professionnel. Elle peut

impliquer une conversion profonde de l'identité, modifiant radicalement le rapport au métier et aux mondes dans lesquels il évolue.

Petite histoire de terrain...

Hélène, 20 ans, étudiante en deuxième année d'éducatrice spécialisée, demande à me voir en tant qu'accompagnatrice de formation. Elle ne se sent pas bien et doute de ses choix. Je la sens à la limite de tout lâcher et la reçois dans l'instant de sa demande. Nous nous isolons dans une salle réservée à des petits groupes ou des entretiens individuels et Hélène s'effondre en larmes. Je tente de la soutenir en lui indiquant qu'elle peut pleurer et que je suis là pour entendre ce qu'elle veut me dire. Après quelques minutes qui me paraissent très longues, elle se calme et commence à me parler. Le problème n'est pas directement la formation, mais plutôt ce qu'elle vit à côté. Depuis presque 2 ans, elle a effectué des stages et participé à des temps de formation qui lui ont permis de confirmer son choix de devenir éducatrice. Mais en parallèle, depuis son entrée en formation, elle remarque des écarts de plus en plus grands avec son cercle d'amis dans lequel elle évolue depuis le collège. Elle se démarque et se retrouve même dans des oppositions éthiques et politiques avec eux. Chaque discussion devient compliquée, voir conflictuelle. Petit à petit, elle s'identifie à la professionnelle qu'elle devient et s'écarte de la jeune fille qu'elle pensait être. Elle se pose alors la question de ce qu'elle doit faire : poursuivre dans son choix professionnel et renoncer à ses amis ? Poursuivre et faire avec ? Renoncer à ses choix professionnels pour conserver ses amis ? L'accompagnatrice de formation est alors là pour aider à la réflexion. L'entretien qui a duré entre quinze et vingt minutes lui a permis d'exprimer ses doutes sans pour autant faire un choix immédiat.

La socialisation professionnelle est à concevoir comme un processus multidimensionnel autour de plusieurs dynamiques : l'appropriation par l'intériorisation des savoirs et des compétences propres à un métier, la contestation par la remise en question des normes et des pratiques professionnelles, l'adaptation par ses ajustements continus aux réalités de terrain, le contournement par des stratégies de gestion des difficultés rencontrées et enfin la négociation par les interactions permettant de redéfinir son positionnement au sein du collectif de travail (Hughes, 1996, Dubar, 2015, Demazières, 2008, Sanoja, Tribby, 2022).

La socialisation professionnelle est de fait impacté par les parcours antérieurs des individus. Les expériences préalables, qu'elles soient académiques, professionnelles ou personnelles, influencent la manière dont l'individu s'approprie et interprète son nouveau rôle professionnel. Selon Beckers (2007) la socialisation professionnelle présente trois facettes : la rupture avec les manières de voir le métier, l'appropriation d'une autre manière de voir le métier et l'investissement dans un nouveau positionnement professionnel. Le rôle de la réflexivité dans la socialisation professionnelle est primordial et ne peut pas se limiter à l'analyse critique des situations professionnelles (Schön, 1983/1994) qui sous-estime les dimensions intersubjectives et collectives de la socialisation. L'utilisation de l'approche comparative (Becker, 2002) qui consiste à mettre en lien des phénomènes qui ne sont pas d'ordinaire comparés, peut permettre, dans le sujet qui est le nôtre de confronter les différentes épreuves vécues et de mesurer les écarts entre les attentes idéalisées du métier d'éducateur spécialisé et la réalité des terrains professionnels tout en offrant des perspectives nouvelles sur les processus d'adaptation, de résistance et d'appropriation des normes professionnelles.

La socialisation professionnelle ne se limite donc pas à un processus individuel ; elle repose sur des interactions et des partages d'interprétation au sein d'un groupe. Elle implique la production et la mobilisation de compréhensions partagées, qui permettent la construction d'une dynamique identitaire individuelle et collective. Il s'agit donc d'un processus complexe, fait de tension et de négociations, qui engage les individus dans une dynamique d'apprentissage, d'adaptation et de transformation identitaire permanente. Cette dimension collective de la socialisation professionnelle faite de négociations, d'interaction et de tensions trouve un éclairage particulier dans les travaux de Simmel (1991), qui met en avant la force structurante des dynamiques de groupe et la dialectique appartenance / différenciation dans la construction de l'identité professionnelle. Sainsaulieu (2019) et Dubar (2015), montrent également que cette construction de l'identité professionnelle repose sur la participation au groupe de travail, la

recherche de reconnaissance et l'intégration progressive des codes et valeurs du collectif. Sainsaulieu (2019) distingue plusieurs types de trajectoire identitaires qui illustrent les différentes façons dont les professionnels s'approprient ou contestent les normes de leur milieu, négociant leur place, leur identité et leurs engagements dans les dynamiques collectives : la fusion, l'affinité, la négociation, le retrait (Sainsaulieu, 2019, Dubar, 2015).

Ces apprentissages se déroulent dans un parcours de formation qui est construit selon le postulat que les apprentissages se font différemment selon les acteurs intervenants et l'espace dans lequel ils sont faits. Chaque expérience est alors vécue, traversée, éprouvée, conçue et perçue différemment par chacun des acteurs pour permettre de se penser différemment. Les rencontres prévisibles ou non qui interviennent lors de ces expériences éprouvantes vont alors venir interroger le rapport de soi à soi et de soi aux autres. Cette dynamique identitaire qui s'exprime dans la tension constante entre adaptation individuelle et intégration collective se trouve particulièrement mise à l'épreuve dans le dispositif d'alternance. Penser l'alternance comme espace d'apprentissage et de socialisation professionnelle invite à interroger les modalités d'articulation entre la pratique, la théorie et l'expérience personnelle dans la formation d'éducateur spécialisé.

2.3. L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE FONDEMENT DE LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX

L'alternance se définit généralement comme une succession, dans le temps et/ou dans l'espace, de façon régulière ou non, d'éléments ou d'évènements. Ce n'est pas une simple juxtaposition de périodes. Il n'a échappé à personne que depuis sa création, la formation au métier d'éducateur spécialisé s'est toujours déroulée dans une alternance entre des périodes de stages dites « pratiques » et des périodes de formation dites « théoriques », avec une certaine prédominance de la formation pratique en termes de temps : 2100h soit 60 semaines pour un parcours de 3 ans.

Sarazin et Morel (1995) avancent que du point de vue pédagogique l'alternance est un processus qui, lorsqu'il est centré sur l'individu, peut permettre d'accompagner les transformations psychiques et les recompositions intellectuelles qui s'opèrent dans des espaces de transition entre l'espace de travail « pratique » et celui de la formation « théorique ». Dans le cadre de la formation professionnelle, l'alternance consiste en l'effectuation de « va-et-vient » entre 3 territoires ou

sphères distinctes : le monde privé, le monde scolaire et le monde professionnel (Maubant, Roger, 2014).

Ce qui me semble aujourd'hui important à observer et analyser c'est comment chacun de ces espaces de formation (théorique et pratique) viennent s'alimenter et se nourrir dans ce « va et vient » dialogique (Denoyel, 2005) en interaction avec le troisième espace qui n'est pas à négliger : celui de la vie privée et personnelle. Ces périodes de formation ne sont donc pas à mettre en opposition, mais elles sont à entendre comme contributives les unes des autres.

Le croisement de ces trois espaces ne délimiterait-il pas un autre espace que nous pourrions attribuer à la socialisation professionnelle ?

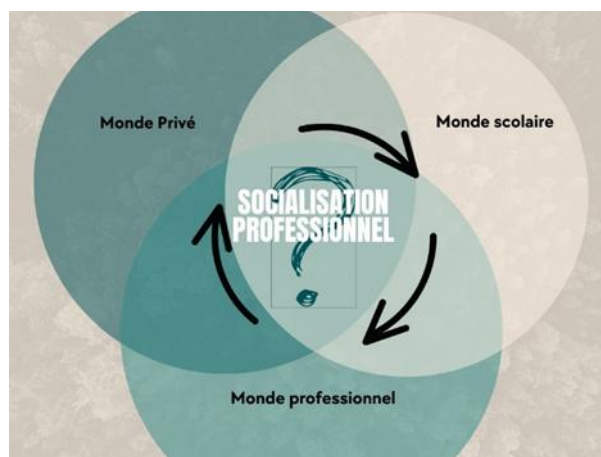


Figure 5 - L'espace de socialisation professionnelle

Ce n'est pas l'alternance qui est formatrice, mais c'est une condition nécessaire pour la socialisation professionnelle. Il est alors primordial de penser l'alternance à partir d'un référentiel et des textes de cadrages, mais aussi par l'équipe pédagogique qui l'anime afin d'avoir une vision partagée de l'articulation des espaces de formation. L'idée est de concevoir l'alternance pour permettre aux apprenants non pas d'appliquer concrètement des savoirs sur des situations précises, mais de faciliter l'utilisation des savoirs acquis dans les différents espaces d'apprentissages dans lesquelles se trouve l'étudiant. Il ne s'agit pas d'opposer Théorie et Pratique, mais de les combiner, de les alimenter et de les confronter pour permettre la construction d'une identité professionnelle individuelle inscrite dans un collectif. Pour le dire autrement : il s'agit pour l'apprenant de se construire

en tant que professionnel éducateur spécialisé dans le champ de l'éducation spécialisée et plus largement dans le travail social.

L'instruction ministérielle relative au nouveau cadre réglementaire de l'alternance intégrative pour les formations diplômantes du travail social du 31 mars 2015 met en avant la nécessité de diplômer des professionnels qui soient formés, outillés en relation entre eux et en phase avec l'évolution de la société (Bouquet, Jaeger 2016). L'idée sous-jacente est de valoriser les professionnels à partir de différents axes : évolution des pratiques, évolution des modes de gouvernance et évolution de la formation.

L'alternance dite intégrative se doit donc d'être pensée et réfléchie pédagogiquement afin de permettre ce mouvement réflexif dans un parcours de socialisation professionnelle des étudiants. Cette alternance doit permettre de conduire l'étudiant à construire un positionnement de travailleur social qui s'inscrit dans une position dynamique entre accompagnement des personnes et recherche. Ce mouvement réflexif peut venir mettre en conflit, la réalité du métier et les représentations sociales et professionnelles de celui-ci. C'est ce mouvement qui va être déterminant dans la construction de soi du professionnel dans l'espace de socialisation professionnelle qu'offre la formation. Les récits d'expériences vécues par les étudiants peuvent être support à la compréhension de ce qui se joue pour eux-mêmes dans la découverte de soi et dans leur développement personnel, mais également dans ce qu'il se passe dans le processus de formation et dans l'articulation pédagogique mis en place. Dans la lignée des travaux de Bertaux (2010), Bernard (2011) et Filloux (2005), le récit de vie constitue à la fois un instrument d'accès au vécu subjectif et un vecteur de construction du sens, deux axes centraux dans l'analyse de la socialisation professionnelle en formation.

Le passage du centre de formation au terrain professionnel et vice-versa est loin d'être linéaire. Il mobilise chez l'étudiant tout un parcours de construction et de recomposition identitaire modulé par la qualité de l'intégration, la diversité des expériences et la capacité de trouver sa place au sein d'un collectif. L'accompagnement de formation est alors à envisager comme un support à l'accompagnement individuel et collectif d'accès à la professionnalisation.

2.3.1. L'alternance comme espace de construction des identités professionnelles

Les dispositifs de formation par alternance permettent le passage de l'école à l'entreprise. Ils engagent les stagiaires dans des espaces sociaux différents qui constituent un espace privilégié d'observation des processus de socialisation identitaire à l'œuvre. Dans certains cas, cette alternance va produire des sentiments de dissonance, de conflit de rôle qui vont venir freiner ou favoriser la constitution de référents identitaires (Cohen Scali, 2000) des individus en formation.

Dans le processus de socialisation professionnelle, la formation par alternance ne vise pas uniquement une acquisition de compétences pratique et technique. Elle vise à l'émergence d'un professionnel capable d'interroger ses propres pratiques, ses valeurs et les enjeux contextuels de son action. Le développement de la réflexivité devient lui-même une compétence pour l'éducateur en devenir. Le praticien réflexif (Schön, 1983/1994, Perrenoud, 2001, Beckers, 2004) apprend de sa propre expérience en développant une réflexion « dans » et « sur » l'action pour permettre d'ajuster ses interventions dans des situations complexes, des épreuves incertaines ou inédites (Dubet, 1994). Le praticien réflexif est un acteur capable de faire évoluer ses pratiques au sein des différents univers professionnels qu'il rencontre et de construire une identité professionnelle qui évolue et se transforme tout au long du parcours professionnel.

Les recherches de Valérie Cohen Scali (2000) mettent en lumière cinq types de conditions susceptibles d'entrer en jeu pour bloquer ou favoriser la construction de l'identité professionnelle :

La première est liée à la qualité de l'intégration des stagiaires au sein des entreprises. Le vécu subjectif du stagiaire lors de son intégration en entreprise constitue un facteur important du processus de construction de son identité professionnelle. Lorsqu'elle est vécue de manière satisfaisante, elle contribue à l'enrichissement de ses perspectives et lui donne une image positive de soi, si elle est vécue négativement, des incertitudes et des doutes concernant son orientation, ses compétences et son avenir professionnel apparaissent.

Les effets de l'alternance ne sont donc pas systématiquement positifs sur la socialisation et seraient finalement assez aléatoires, car ils dépendent de la qualité de l'intégration dans le lieu de pratique professionnelle, mais également des

aptitudes individuelles à établir des liens, à construire des ponts entre les différents espaces de formation.

La deuxième condition serait la multiplicité et la diversité des expériences professionnelles. Il y aurait un lien entre variétés des contextes de pratiques professionnelles et capacité à identifier les rôles professionnels dans une équipe.

La troisième condition se situe dans le lien entre la construction du projet professionnel, le processus de construction de l'identité professionnelle et l'émergence d'un comportement d'acteur chez le stagiaire. Le temps et le lieu de stage deviennent des temps et des lieux de discussion, de développement, de mise à l'épreuve de ce projet.

La quatrième condition se trouve dans la prise de conscience opérée par les professionnels du lieu de pratique professionnelle ou du centre de formation de la double fonction des dispositifs de formation. Le processus de formation en même temps qu'il transmet des connaissances et savoir-faire permet au formé d'acquérir des qualités sociales et professionnelles propres à un métier.

La cinquième et dernière condition postule que les accompagnateurs de formation jouent un rôle par leur implication professionnelle et personnelle dans le processus de construction des identités professionnelles des stagiaires. Ce processus est double et se retrouve d'une part dans l'accompagnement des remaniements identitaires des stagiaires et d'autre part dans la construction de sa propre identité en tant que professionnel de la formation en alternance.

La formation en alternance est une expérience de l'altérité qui permet de stimuler l'étudiant, les formateurs et les professionnels à combiner parcours de vie, logique de trajectoire sociale et logique de trajectoire d'apprentissage au-delà même d'une finalité adaptative (Kaddouri, 2016). La visée formative du diplôme de la formation de l'éducateur spécialisé s'inscrit dans une intentionnalité émancipatrice de construction d'une identité professionnelle de chacun des acteurs.

Au cœur de ce processus, le stage apparaît comme un dispositif clé, en tant qu'expérience fondatrice et révélatrice de compétences, mais aussi de transformations identitaires. Il se donne à voir comme un terrain privilégié pour éprouver, questionner et consolider ses choix et sa posture professionnelle, mais qu'en est-il vraiment ?

2.3.2. Le stage, formation pratique ou expérience professionnelle ?

Le stage est un dispositif pédagogique qui est supposé favoriser la professionnalisation des étudiants. Ces périodes sont prescrites et imposées par la structure même des référentiels de formation. Ils sont aussi supports à l'élaboration de dossiers individuels ou de groupe qui viennent soit valider le diplôme, ce sont les travaux de certification, soit le semestre par l'acquisition de crédits ECTS.

Le décret du diplôme de 1990 définit le stage comme une espace permettant à chaque étudiant « *d'analyser et d'agir en se référant à ses connaissances théoriques, en utilisant au mieux les outils professionnels à adapter aux situations rencontrées* ». Aujourd'hui, avec la réforme de 2018, le terme de stage a disparu et est remplacé par la terminologie « *périodes de formation pratique* ». Il est également indiqué que la totalité de la formation pratique doit être « *effectuée auprès d'un référent professionnel éducateur spécialisé* ». Cette condition était jusqu'alors absente des autres référentiels.

La dénomination de « *période de formation pratique* » n'est pas nouvelle, nous la retrouvons dans certaines définitions du stage comme celle de Louise Villeneuve (1994) dans son ouvrage traitant de l'encadrement du stage supervisé « *le stage est une période de formation pratique qui s'insère dans le cours d'un programme d'études et qui s'effectue dans un milieu de travail préalablement choisi. C'est une expérience d'apprentissage supervisé visant l'acquisition des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'exercice d'une profession* »

Pepel (1994) définit le stage comme « *une période de formation sur le terrain* » qui permettrait au stagiaire de découvrir les caractéristiques du milieu professionnel auquel il se prépare. Les articles scientifiques traitant du stage inscrivent cette période de formation dans différentes dualités : formation versus épreuve, théorie versus pratique. Le stage est alors un moyen de permettre à l'institution de vérifier la capacité de l'apprenant à répondre aux exigences du terrain professionnel. Il est également le moyen pour l'apprenant de se confronter à une réalité de terrain. Cette période de formation pratique a donc une double finalité : celle d'être une expérience d'immersion professionnelle sur le terrain et celle d'une épreuve à passer pour devenir professionnel.

Le rôle des stages serait donc d'assurer une initiation, un passage du novice au professionnel, un espace dans lequel l'étudiant pourrait s'approprier une ou des pratiques professionnelles en vivant et en interprétant l'expérience à laquelle il est

confronté, en lui donnant du sens. Le vécu de l'expérience est une des conditions de la construction identitaire professionnelle (Cohen-Scali, 2000). Comment ce vécu vient-il agir sur le processus de socialisation professionnelle ?

La rencontre avec les terrains vient singulièrement confronter l'apprenant avec un nouvel univers professionnel composé de codes inédits, de nouveaux savoirs, de nouvelles représentations, etc. « *L'adaptation des individus au nouvel environnement implique la transformation de certaines valeurs, l'appropriation de nouveaux rôles et à travers eux une modification de l'image de soi, l'acquisition de nouvelles compétences, voire un changement de style de vie.* » (Perrez-Roux, Lanéelle, 2015, p19).

L'expérience est un concept qui existe depuis longtemps dans le champ de l'éducation et de la formation. C'est John Dewey (1938) qui développe le premier ce concept de l'expérience en créant une « école laboratoire » en 1896. Il refusait la séparation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. L'expérience s'inscrit comme une remise en cause de la dominance de la théorie sur la pratique. L'expérience vécue laisse des traces qui vont permettre de produire des manières de penser, de se situer, de réagir, de ressentir et d'agir. Elle s'inscrit dans un processus continu multidimensionnel qui s'actualise dans l'éprouver de la personne et les conditions dans lesquelles l'expérience s'est produite.

Le stage est donc une forme d'expérience professionnelle et personnelle qui s'inscrit dans un parcours de formation, un parcours de socialisation professionnelle.

Cela vient signifier que les stages ou plutôt les périodes de formation pratique vécues sur le terrain viennent nourrir la formation théorique de l'éducateur et vice versa. De plus, il ne s'agit pas d'observer, mais d'éprouver le travail de l'éducateur en situation réelle et non pas de se contenter de rester en situation de simple observateur.

Cette période de mise en situation pratique dite « d'immersion » est souvent priorisée dans le discours des étudiants et des formateurs et elle se déroule au sein de terrains de stages divers et variés. Ces terrains sont idéalement choisis par les étudiants, mais ce choix peut aussi être contraint. La notion de contrainte est inhérente au fait que cette période de stage est incompressible et que le contexte socio-économique actuel rend de plus en plus difficile l'accès au stage pour les étudiants. Ceux-ci se retrouvent donc contraints à accepter des stages vers lesquels ils ne seraient pas spontanément allés pour obtenir le diplôme.

Il est fréquent et quasi systématique, durant les mois qui précèdent le stage que les apprenants n'hésitent pas à manquer des cours ou à s'absenter, ne pouvant pas remettre à plus tard un appel téléphonique, n'osant pas décaler un rendez-vous de peur de ne pas obtenir le stage. Des collègues autorisent des absences pour que les étudiants se rendent à de potentiels lieux de stage ou alors, démarchent en amont des lieux pouvant accueillir les étudiants pour effectuer un stage...

Au départ en stage, nous notons dans les discours des étudiants une impatience et une survalorisation des périodes de formations pratiques, *« je vais faire des choses, j'ai hâte de découvrir la prise en charge de ces enfants »*, *« Vous comprenez c'est ce qui est le plus important, sans le stage, je ne peux pas aller au bout de ma formation »*. Au retour, il est fréquent de noter l'émergence de questionnements, de réflexions liées à l'expérience vécue enthousiaste : *« c'était trop bien, j'ai eu un référent de stage qui m'a accompagné et qui m'a permis de comprendre la prise en charge dans cette structure »*, *« j'ai voulu prendre le temps d'observer, mais les jeunes sont venus vers moi, ils m'ont tout de suite fait confiance et la relation s'est faite naturellement »*. Tout aussi fréquemment, a contrario, d'autres exemples témoignent que la rencontre avec la réalité du terrain est plus difficile et ne correspond pas à la représentation que l'étudiant en avait : *« je ne m'attendais pas à ça, les éducateurs ils ne font rien d'autre que des papiers dans le bureau »*, *« je me suis ennuyée, je ne vois pas ce que j'ai à faire »*, *« j'ai eu beaucoup de mal à faire avec la violence de ces ados »*.

Ces quelques réactions parmi tant d'autres sont le reflet que la rencontre avec les terrains n'est pas si naturelle et simple qu'elle n'y paraît. Elle vient singulièrement confronter l'apprenant avec de nouveaux espaces réels et représentationnels, des espaces de socialisation composés de codes inédits, de nouveaux savoirs, de nouvelles représentations, etc.

Il est nécessaire d'accompagner cette rencontre pour permettre l'évolution vers un positionnement professionnel ou non et si c'est le cas, pouvoir envisager une réorientation, un changement de trajectoire, une bifurcation.

L'accompagnement de formation va donc se situer dans une dimension complexe (Morin, 1980) où chaque situation va amener des points de vue différents, contradictoires ou complémentaires qui, s'ils sont mis en discussion, vont permettre une ouverture et une transformation du rapport aux savoirs. C'est la troisième condition de la construction identitaire (Cohen-Scali, 2000).

La structuration des temps de formation va venir mettre en lumière l'ancrage du processus de socialisation professionnelle dans des séquences pédagogiques

réfléchies, alliant accompagnement individuel, analyse collective des pratiques et confrontation à la réalité de terrain.

2.3.3. Construction d'une posture de praticien réflexif

Le concept de praticien réflexif occupe aujourd'hui une place centrale dans la professionnalisation des métiers du social tant au niveau de la formation initiale qu'en formation continue (Schön, 1983/1994, Perrenoud, 2001, Beckers, 2004). La réflexivité, selon Schön, consiste en la capacité à réfléchir en situation et dans l'après-coup, « dans » et « sur » l'action, apprenant ainsi continuellement des situations vécues, imprévues et des dilemmes professionnels. Selon Schön (1983/1994) la réflexivité devient un instrument de formation au service de la complexité et de l'incertitude inhérentes aux situations sociales. Elle permet de relier théorie et pratique sans les opposer, de faire émerger des savoirs d'expériences et d'apprendre à partir de situations problématiques. Le praticien réflexif ne cesse de revisiter ses croyances, ses valeurs, ses actions afin d'adapter ses réponses aux contextes et évolutions des situations et du métier. Perrenoud (2001) parle « d'habitus professionnel » : une manière d'être, de penser et d'agir qui accompagne l'individu dans sa progression, y compris en dehors des temps de formation formalisés.

Cette compétence réflexive dans le travail social n'est pas cantonnée à l'individuel, elle est constitutive d'une culture partagée où l'expérience singulière, les échanges, la recherche de sens sont mobilisés collectivement pour faire face aux situations de vulnérabilité, d'incertitude et de changement (Schön, 1983/1994, Perrenoud, 2001, Beckers, 2004). La formation au métier d'éducateur spécialisé, et plus généralement la formation en travail social, vise à développer la réflexivité par divers dispositifs que sont l'analyse de pratiques, l'auto-évaluation, l'initiation à la recherche, les groupes d'échanges... La subjectivité est sans cesse mobilisée dans un contexte de préparation à l'incertain et au singulier. La réflexivité apparaît comme une condition indispensable de l'agir professionnel et de l'éthique du travail social.

Être réflexif, c'est accepter d'être déstabilisé, d'éprouver le doute, d'oser l'analyse critique à partir de situations concrètes, parfois déroutantes, souvent singulières rencontrées au gré des dispositifs de formation, des stages en France ou à l'étranger, qu'ils soient choisis ou imposés. C'est dans ces espaces-temps de décentrement, de déplacement réels, symboliques ou psychiques, que la réflexivité

peut prendre toute sa dimension. C'est dans ce mouvement, ces expériences, ces rencontres, cette confrontation à l'autre que la dynamique de construction de l'identité professionnelle opère.

La mobilité en formation est un terrain qui semble privilégié pour que cette dynamique s'exprime.

2.4. LA MOBILITÉ EN FORMATION : UNE HISTOIRE DE PLACE

La mobilité est devenue une pratique sociale contemporaine que nous retrouvons sous toutes ses formes : mobilité géographique, culturelle, psychique... Dans les sociétés occidentales : la mobilité est une norme sociale dominante qui associe les déplacements libres et lointains à un processus de démocratisation de la mobilité. Les déplacements libres sont à entendre sans entraves spatiales ou temporelles.

Les pratiques de mobilité constituent une étape importante de l'autonomisation des individus qui permettent à chacun de s'émanciper des instances traditionnelles de socialisation que sont la famille et l'école (Devaux 2018) par une confrontation au quotidien, à d'autres normes, à l'étranger.

Petite histoire de terrain...

Lors des entretiens avec les étudiants inscrits dans un projet de mobilité internationale, une grande majorité exprime ce projet comme une première expérience de départ loin de sa région, loin de sa famille, de ses habitudes. « Sortir de sa Zone de confort ».

Nous sommes au deuxième jour d'une mobilité internationale collective avec un groupe d'étudiants de 3 écoles différentes en Espagne. Nous faisons petit à petit la connaissance des étudiants et les activités se mettent en place. Le matin, certains ont rendez-vous sur leur lieu de stages, d'autres ont rendez-vous à l'accueil du lieu d'hébergement pour être accompagnés sur le lieu de stage.

À 8h30, je suis dans le hall pour partir avec un collègue à une réunion de travail lorsque nous sommes interpellés par l'agent

d'accueil qui nous présente Maria, elle est professionnelle dans un lieu d'accueil pour personnes âgées et attend un de nos étudiants Bruno, 27 ans pour l'accompagner sur son lieu de stage. Il a 30 minutes de retard !

Ni une, ni deux, je regarde dans quelle chambre il se trouve et vais frapper à sa porte énergiquement. La porte s'entrouvre doucement, il sort manifestement de son lit et n'est absolument pas prêt ! Je me retrouve à lui faire la leçon et lui dit que nous l'attendons avec sa formatrice dans le hall.

Lorsqu'il arrive, il semble perdu, ne sait pas quoi dire. Nous lui indiquons qu'il doit se rendre seul sur son lieu de stage, que son accompagnatrice n'a pas pu attendre. Nous lui donnons l'adresse et le laissons.

En échangeant avec mon collègue, nous nous interrogeons sur Bruno et sur certaines attitudes, depuis 2 jours il ne parle pas dans le groupe, il ne vient pas dans les espaces informels et nous ne le voyons pas.

L'organisation de cette mobilité implique que nous quittons le groupe après les 3 premiers jours, pour revenir clôturer et faire le bilan de la mobilité 10 jours plus tard.

De retour, je retrouve tous les acteurs, je les reconnais tous sauf un ! Son visage ne me dit rien. Et je ne vois pas Bruno. Je demande alors : Bruno n'est pas là ? Et l'inconnu me répond « si je suis là pourquoi ! »

Lors du bilan individuel, Bruno nous expliquera qu'il n'avait pas choisi de venir en Espagne. Il est rentré en formation, cette mobilité lui a été imposée et il n'avait pas envie d'être là. Il n'était jamais sorti de son département et vivait encore au domicile de ses parents. Sa mère lui préparait tous les jours son petit déjeuner et assurait l'intendance.

Au-delà du seul déplacement physique, la mobilité est placée comme une épreuve fondatrice, un révélateur de soi et un levier de transformation identitaire. Elle met au travail la réflexivité, l'ajustement, l'apprentissage et autorise parfois une redéfinition de sa place dans l'espace social et professionnel. La mobilité serait donc un moyen de se déplacer, de s'émanciper, de découvrir l'autre et de se découvrir.

2.4.1. De la mobilité géographique à la mobilité sociale

La mobilité est un terme polysémique qui est influencé par la personne ou le groupe qui le définit ou qui tente de le comprendre. Pour le géographe la mobilité permet de décrire la manière de se déplacer dans l'espace. Du point de vue des transports, la mobilité se parle en termes de flux et de moyens. En sciences humaines, la mobilité est reliée à la transformation de soi.

Prenons d'abord le chemin du philosophe et de la question du « voyage formateur » et de ses représentations dans un processus de socialisation professionnelle. Qui n'a jamais entendu cette expression « les voyages forment la jeunesse ! » ? Michel Serres (1991) nous invite à penser le voyage comme un apprentissage impliquant une exposition à l'autre qui peut nous mettre en danger. Oser se déplacer, aller vers l'extérieur ou l'autre n'a pas le même regard, ou l'autre ne regarde pas de la même manière. Passer les frontières d'un espace social inconnu. Cette notion de danger versus sécurité est quasi systématiquement mise en avant par les étudiants, les institutions de départ et celles de destination. Mais de quel danger parlent-ils ? En parlent-ils tous de la même manière ? Quel sens y mettent-ils ? Le voyage est une forme de mobilité qui permet de se mouvoir dans différents espaces sociaux. Le voyage serait-il un moyen de grandir, de se transformer, de passer d'un âge à un autre, d'un statut social à un autre... de novice à expert, d'étudiant à professionnel ?

Dans ce travail de recherche, je me suis d'abord intéressée à la mobilité internationale dans la formation en travail social et à ses effets dans le processus de socialisation professionnelle. Les événements et l'obligation à ne plus bouger de chez soi nous ont contraints à ne plus être dans une mobilité physique et géographique. Pourtant la formation des étudiants éducateurs spécialisés s'est poursuivie et tous les acteurs de cette formation ont dû s'adapter, modifier leur rapport à la mobilité. Les étudiants ont obtenu leur diplôme, ont poursuivi leur parcours. Les professionnels en poste ont adapté leurs pratiques et ont continué à accompagner les publics. Les formateurs ont découvert d'autres modes d'interactions et ont accompagné les étudiants dans leur parcours de formation et dans leur transformation de soi. Ce processus s'inscrit dans la logique de transformation identitaire et de professionnalisation analysée par Mokhtar Kaddouri (1999, 2016), qui met en avant les dynamiques identitaires et la nécessité d'articuler parcours de vie, logique de trajectoire sociale et logique d'apprentissage. Que le stage se trouve à l'étranger ou en France l'opposition sécurité versus danger

est présente : partir en stage s'apparente à un voyage vers un inconnu réel ou représenté, vers l'idée que l'on a ou pas de ce que l'on va découvrir.

Il ne s'agit donc pas de comprendre les effets de la mobilité en termes de déplacement physique dans le processus de socialisation professionnelle, mais d'envisager d'autres formes de mobilités interagissant les unes envers les autres pour permettre la socialisation des individus au contact d'autrui significatifs et généralisés (Mead, 2006).

C'est Sorokin dans les années 20 et l'école de Chicago qui vont introduire le vocable de mobilité dans le champ des sciences humaines et notamment de la sociologie.

La mobilité est un phénomène de déplacement d'individus au sein de l'espace social. L'espace social se distinguant de l'espace géographique. Les déplacements s'effectuent horizontalement et verticalement : vertical qui implique un changement de positionnement dans l'échelle sociale et horizontal à savoir un changement de statut ou de catégorie n'impliquant aucune évolution dans l'échelle sociale.

L'école de Chicago (1920-1930) situe l'analyse des mobilités dans un cadre d'analyse dynamique où l'attention est portée sur le système social, son fonctionnement, son organisation et ses transformations. Les mobilités sont pensées comme des facteurs de rupture d'équilibre qui seraient des vecteurs de changement. Pour Park, la mobilité mesure le changement social et la désorganisation sociale parce qu'un changement social entraîne toujours un changement de position dans l'espace et que tout changement social entraîne une désorganisation sociale.

La mobilité est donc un changement de statut, de rôle ou de position qui s'effectue à travers des interactions à la fois sociale et spatiale. Interaction spatiale comme le passage d'un espace familial « le dedans » à un espace public « le dehors ». L'individu est amené à adapter ses comportements et ses pratiques en fonction du territoire qu'il explore. Il doit s'ajuster à la configuration des lieux, au contexte. La mobilité se décline alors comme un défi, une épreuve à surmonter.

Bertrand Montulet (2005) met en avant 4 formes de mobilités : kinétique, sédentaire, incursive et recomposée, issues de l'analyse de la perception de l'espace et du temps qui permettent de mieux comprendre les dynamiques sociales en jeu dans la mobilité. En effet, est-ce la distance parcourue par un individu ou le rythme

à laquelle il effectue des déplacements qui définissent sa mobilité ? Est-ce que l'étudiant qui part faire un stage à l'autre bout du monde est plus mobile que celui qui décide de faire un stage auprès d'un public qu'il ne connaît pas à 5 km de chez lui ? La réponse à cette question ne peut pas s'envisager en prenant uniquement les dimensions d'échelle ou de fréquence. Le comportement de chacun et les interactions en jeu dans la mobilité vont également être déterminants et peuvent constituer une piste d'analyse dans cette thèse.

- **La mobilité sédentaire** est une forme de mobilité où l'espace d'origine fait référence et même si l'individu sort de cet espace, il va se référer à ce qu'il connaît et aux personnes qui partagent ses références.
- **La mobilité kinétique** inscrit l'espace dans l'éphémère et quelque soit la distance parcourue ou les frontières franchies, rien ne prendra sens. C'est le rapport au temps qui est identifié au mouvement.
- **La mobilité recomposée** est le fait de personnes attachées à un espace délimité, mais qui a été dans l'obligation de se déplacer dans un autre au sein duquel il s'installe pour pouvoir revenir un jour dans son espace d'origine.
- **Enfin la mobilité incursive** conjugue l'étendue et la permanence. L'individu se déplace en prenant le temps de découvrir et de rencontrer les personnes et les lieux traversés.

Ces formes de mobilités peuvent nous permettre de repérer les formes de mobilités des étudiants en formation à partir de leurs récits et de leurs parcours avant pendant et après la formation. La mobilité serait donc un espace de transition, de reconfiguration des trajectoires en apprenant autrement, en faisant des rencontres déterminantes en s'engageant dans des interactions sociales et professionnelles.

Dans le travail social, la mobilité est devenue un enjeu majeur où le professionnel est amené à évoluer et à s'adapter dans des institutions et des politiques en mouvement. Le processus de socialisation professionnelle s'inscrit lui-même dans une mobilité pour les étudiants qui sont issus d'horizons et de parcours différents. La mobilité est un mouvement dans des espaces géographiques, sociaux et culturels différents. Un mouvement de soi dans un parcours de formation, un parcours professionnel, un parcours de vie... La conjugaison de ces mouvements permet la construction de sens. Je fais le postulat

que nous apprenons différemment selon les espaces que nous habitons, traversons, concevons ou percevons, pour être plus concise selon les espaces dans lesquels nous évoluons.

Les espaces de mobilités en formation sont des espaces de rencontres déterminantes qui participent à l'interrogation du rapport de soi à soi et de soi aux autres. Le passage d'un espace à un autre engage des interactions sociales, personnelles et professionnelles à travers des événements visibles et invisibles, en surface et en profondeur (Brissot, 2019). Ces changements d'espaces peuvent alors induire des apprentissages singuliers.

La mobilité est un déplacement entre une origine et une destination qui fait le lien entre le franchissement de l'espace : les frontières spatiales et le changement : frontières sociales. Du statut d'étudiant à celui de professionnel en allant observer et éprouver des pratiques en France et à l'étranger à travers la formation en alternance (Kellerman, 2006). En France et à l'étranger, l'étudiant expérimente la mobilité à travers l'alternance et est amené à repenser sa place, son identité au contact d'autres cultures (Murphy-Lejeune, 2003).

Du point de vue de la formation, lorsque la période de formation pratique se déroule en France, elle se nomme stage. Lorsqu'elle se déroule à l'étranger, elle se nomme « Mobilité internationale ». Dans cette distinction, nous pouvons voir une primauté du déplacement géographique et c'est dans cet état d'esprit que j'étais au début de ce travail de recherche. La crise COVID est venue bouleverser mes représentations et est venue modifier mon regard sur la mobilité internationale et sur la mobilité en formation.

La mobilité internationale étudiante a pris différentes dimensions à travers l'histoire, notamment en s'inscrivant comme une période de formation professionnelle et personnelle avec des attentes explicites et implicites. Cette question des mobilités étudiantes est aujourd'hui au cœur des discussions des équipes pédagogiques au sein des établissements de formation en travail social (EFTS) et vient directement impacter les dispositifs de formation mis en place notamment dans l'organisation de l'alternance et de la construction pédagogique du parcours de formation.

Les étudiants en mobilité se saisissent de ce séjour comme d'une opportunité dans une logique d'anticipation qui met en lumière à la fois une identification de soi professionnel et une émancipation de soi social (Ballatore, 2007). Mais

comment se l'approprient-ils ? Comment le formalisent-ils dans leur parcours de formation et de socialisation professionnelle ?

2.4.2. L'arrivée de la mobilité internationale dans les EFTS : un enjeu d'attractivité

Le processus de Bologne initié en 1999 avait pour objectif d'assurer une meilleure adéquation entre l'offre de formation universitaire et la demande de qualifications sur le marché du travail. Les formations en travail social et notamment la formation préparant au Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES) n'échappent pas à ce processus. En effet, les différentes réformes dont celles de 1996, 2007 et 2018, s'inscrivent dans la construction de l'espace européen des formations post-bac.

L'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants post-bac deviennent alors primordiales et l'internationalisation de l'offre de formation ainsi que la mobilité internationale sont des outils pédagogiques mis en avant avec pour vocation la professionnalisation des étudiants.

La mobilité se doit donc d'être le point d'appui à l'élaboration de travaux inhérents à une commande pédagogique. Les objectifs annoncés de ces mobilités sont divers sur le plan de la professionnalisation avec l'acquisition de compétences que l'on peut penser transversales, transposables et valorisables dans une insertion et un parcours professionnel.

De nombreuses études se sont penchées sur la question des profils d'étudiants accédant à ces mobilités et à leur employabilité. Peu se sont axées sur les changements et transformations visibles ou invisibles, explicites ou implicites que ces mobilités peuvent apporter dans les processus de socialisation professionnelle des étudiants et encore moins dans le travail social et la formation des éducateurs spécialisés.

Depuis de nombreuses années, la mobilité étudiante s'inscrit dans le processus de formation des travailleurs sociaux. La réforme du diplôme d'État est venue renforcer cette tendance observée depuis quelques années et inscrit la mobilité comme un espace de professionnalisation dans l'enseignement supérieur. Pour l'étudiant, cette possibilité de mobilité est une opportunité pour apprendre sur lui-même, vivre une expérience en s'éloignant parfois pour la première fois de sa famille, de sa région, voire de son village ou de poursuivre des expériences de

découvertes du monde avec une dimension différente liée aux pratiques professionnelles. Cette expérience de mobilité internationale expose l'étudiant à des situations inédites d'ajustement et d'adaptation qui rappelle le statut de « voyageur européen » décrit par Murphy-Lejeune (2003), à la fois dans une démarche d'émancipation et de confrontation à l'étrangeté.

À l'IFRASS, les mobilités étudiantes prennent une place importante et sont mises en avant comme axe fondateur dans le projet pédagogique de l'ensemble des formations dispensées. Dans ses débuts, l'accès à la mobilité a globalement été limité par le nombre de départ et les destinations. Les mobilités se limitaient à des échanges internationaux entre établissements. Aujourd'hui, ces mobilités se présentent sous plusieurs aspects : individuelles, collectives, stages, stage-études...

À l'IFRASS, les partenariats développés se situent en Europe avec l'Italie et la Fondation Valdès, la Belgique et les Hautes Écoles en Hainaut et de Bruxelles, la Norvège et la Queen Maud University College. L'école compte également des partenaires hors Europe au Sénégal au sein de l'ENTSS (École Nationale de Travail social Spécialisé) de Dakar ainsi qu'au Maroc avec l'Université d'Agadir. Entre 2013 et 2020, les départs avec ces partenaires sont favorisés, mais ils n'empêchent pas le départ vers d'autres destinations comme le Cambodge, le Pérou et sont en constante augmentation. Ces départs permettent aux étudiants selon les dispositifs de valider des modules, un ou des semestres, et même une certification comme lors des stages-études au Sénégal.

En 2019 selon les chiffres tirés des rapports d'activités de l'IFRASS émis chaque année, les mobilités sortantes qui concernent les étudiants se rendant à l'étranger ne cessaient d'augmenter depuis 2010. Pour 2019 elles sont au nombre de 82 pour l'ensemble de l'établissement, parmi ces étudiants sortants, 20 d'entre eux étaient des éducateurs spécialisés (25%) soit 15 dans une promotion de 35 (43%) et 8 dans une promotion de 11 (72%).

En 2020, il n'y a eu aucun départ du fait de la crise sanitaire. Les mobilités reprennent progressivement depuis 2021. En 2022, 9 étudiantes (7 dans une promotion de 35 (23%) et 2 dans une promotion de 11 (18%)) sont parties. Pour 2023, des mobilités individuelles sont déjà prévues 5 sur une promotion de 35.

Du point de vue de l'organisation pédagogique, le stage en mobilité internationale se déroule dans un espace-temps particulier, différent de celui de l'alternance dans un parcours de stage en France. En effet, lors d'une période de formation pratique en France, l'étudiant revient au centre de formation toutes les

3 semaines pour une semaine de cours, de GAP, de rencontres avec ses pairs et les formateurs en collectif ou en individuel. Cette semaine rythme l'accompagnement de formation. Lorsque l'étudiant part en mobilité, il n'y a pas de retour et les entrevues avec le centre de formation sont parfois limités à des échanges de mails, des visios voire sont inexistantes.

Petite histoire de terrain...

D'octobre 2019 à janvier 2020, je suis accompagnatrice de formation d'un étudiant, Gilles qui effectue un projet de mobilité au Sénégal. Il est parti avec 3 autres étudiants. Il me signifie son arrivée par mail comme convenu, je lui réponds pour lui souhaiter une bonne installation. Quelques jours plus tard, je reçois un mail de sa part tout comme le responsable du développement international m'indiquant qu'ils ont été cambriolés. Le mail date de quelques jours, car il a été émis pendant une période de fermeture de l'école. J'y réponds dès que j'en prends connaissance et n'ai pas de retour. J'en parle avec mon collègue qui a eu un des étudiants en contact depuis et m'indique que les choses sont rentrées dans l'ordre. Je n'aurai plus aucune nouvelle directe de Gilles malgré mes relances. Je sais qu'il va bien par l'intermédiaire des autres étudiants partis avec lui.

À son retour, je l'aperçois à peine, il est très absent en cours puis arrive le confinement en mars 2020. J'insiste et suis même à devoir le menacer d'une sanction pour qu'enfin il me réponde !

Lors de son bilan de formation, un an plus tard, il explicitera ce silence par le sentiment d'abandon qu'il a vécu lors des jours qui ont suivis le mail m'informant du cambriolage. Mais il évoquera aussi une période difficile dans la vie quotidienne et matérielle à ce moment-là et à son retour.

Dans certains cas et pour certaines destinations, il peut y avoir des temps de formation organisés, mais, là aussi, dans un espace et des temporalités différentes.

La mobilité induit donc des rythmes particuliers qui viennent engager les étudiants dans des mouvements réflexifs plus singuliers qui participent à la construction de soi dans un processus dynamique qui permet l'acquisition de compétences en fonction des connaissances élaborées dans un vécu social.

Quels sont les liens entre la mobilité et la construction de l'identité professionnelle de l'étudiant dans le processus de socialisation professionnelle ? Comment les épreuves vécues au cours des expériences de mobilités en formation influencent-elles les processus de socialisation professionnelle et les dynamiques identitaires des éducateurs spécialisés, et dans quelle mesure les récits de ces épreuves permettent-ils de révéler leurs transformations identitaires personnelles et professionnelles ? Cette capacité à se raconter, à construire le sens de ses expériences s'inscrit dans une dynamique de mise en récit de soi, au cœur de la conception de Ricœur (1983, 1985, 1990) où temporalité vécue et identité narrative sont étroitement liées.

Au terme de cette revue théorique pour penser la formation des éducateurs spécialisée à travers la socialisation professionnelle, la mobilité et l'alternance des espaces de recomposition identitaire, il apparaît indispensable de clarifier les outils conceptuels mobilisés pour l'analyse des données empiriques. Il s'agira donc dans le chapitre suivant de définir précisément les concepts d'expérience, d'épreuve, de biographicité ou encore de dynamique identitaire et de montrer comment leur articulation permettra d'éclairer et de structurer la compréhension des récits d'expérience de mobilités recueillis dans le cadre de cette recherche.

**Chapitre 3. MOUVEMENTS ET
RÉSONANCES BIOGRAPHIQUES :
POUR UNE ANALYSE
COMPRÉHENSIVE DES PARCOURS EN
TRAVAIL SOCIAL**

Au début de ce travail de recherche, je m'intéresse à la mobilité internationale dans la formation en travail social et à ses effets dans le processus de socialisation professionnelle. Le contexte de pandémie mondiale de mars 2020 et le travail de terrain mené par observations et entretiens m'ont petit à petit amenée à me rendre compte que la mobilité n'était pas simplement un déplacement géographique d'un endroit à un autre. La formation intervient dans des espaces mouvants qui se transforment et s'adaptent pour répondre aux besoins de professionnalisation des étudiants. Ces derniers s'ajustent aux exigences des terrains professionnels et des centres de formation, dans des espaces et des temporalités, avec plus ou moins de difficultés. Les lieux de pratiques professionnelles modifient et ajustent également les modalités d'accueil des personnes prises en charge. Cette diversité invite à mobiliser l'approche multiréférentielle (Ardoino, 1993, 2000) attentive à la pluralité des facteurs sociaux et éducatifs qui traverse les parcours et est alors particulièrement sollicitée pour penser la complexité des situations, des trajectoires et des influences à l'œuvre. Face à l'injonction d'immobilité imposée par la pandémie mondiale, d'autres formes de mobilités sont mises en lumière : mobilité sociale, mobilité spatiale, mobilité cognitive, mobilité de soi et d'autres encore. Ces nouvelles formes de mobilités des étudiants sont mises en évidence, non pas parce qu'elles n'existaient pas, mais parce qu'elles étaient cachées ou rendues invisibles notamment par l'exotisme des déplacements géographiques des mobilités internationales. Les recherches sur les usages et les vécus de la mobilité internationale, notamment dans le cadre des programmes Erasmus, mettent en lumière la diversité des trajectoires, les logiques d'inégalités et les processus de reconfiguration identitaire qu'elle induit (Ballatore, 2007 ; Brissot, 2019).

La perspective interactionniste me permet d'appréhender que toutes ces formes de mobilités interagissent les unes envers les autres pour favoriser ou non la socialisation professionnelle des individus (Hughes, 1958, 1996, Merton, 1959, Dubar, 2015) au contact d'autrui significatifs et généralisés (Mead, 2006). Les pratiques de mobilités constituent une étape importante de l'autonomisation et de l'émancipation des individus des instances traditionnelles de socialisation. Les étudiants parlent notamment de « sortir de leur zone de confort ». Dans le cadre de la formation, la mobilité peut être abordée comme un phénomène de déplacement d'individus dans des espaces sociaux temporels différents (le stage en France ou à l'étranger, le centre de formation, la promotion) et d'un statut social à un autre : de l'enfant à l'adulte, de l'élève au professionnel, de la formatrice à la chercheuse.

La formation est un espace de mobilité, de transition, de reconfiguration des trajectoires au cours desquelles s'engagent des interactions sociales et professionnelles déterminantes dans les dynamiques de construction identitaires professionnelles.

Comme nous l'avons évoqué, l'espace de socialisation professionnel se situe au croisement de trois espaces : celui du terrain professionnel, celui du centre de formation et celui du personnel, de l'intime. Ces trois espaces mettent en interaction des savoirs expérimentiels, académiques et existentiels ainsi que des acteurs : étudiants, formateurs et professionnels. C'est précisément dans ce croisement dynamique que la réalité sociale, les normes et les pratiques professionnelles se construisent dans et par l'interaction (Berger & Luckmann, 2012).

Les interactions en jeu entre ces trois espaces découlent d'un mouvement de la pensée qui engage la construction d'un récit réflexif sur le processus de transformation de l'étudiant, du formateur, du professionnel, du chercheur. Le mouvement se joue sous d'autres formes et la mobilité en jeu dans le parcours de socialisation professionnelle des étudiants est à envisager dans un déplacement certes physique ou géographique, mais également dans des mouvements de réflexivité sur l'expérience vécue, les épreuves qui permettent la reconfiguration de soi pour soi et de soi pour autrui.

Ce chapitre s'organise autour de quatre axes complémentaires et nous commencerons par l'examen de la notion d'expérience et de son articulation avec la socialisation professionnelle (3.1) qui occupe une place centrale en posant la question du sens, de la réflexivité et de la construction du récit. Nous poursuivrons avec la conceptualisation de l'épreuve comme moment de rupture, de transition ou de transformation, articulée à l'expérience et à la narration de soi (3.2). Enfin, une attention particulière est consacrée aux dynamiques identitaires (3.3), pensées comme processus de tension, d'ajustement et de recomposition au fil des parcours et des expériences. Ces axes ne constituent pas des cadres stricts, mais délimitent les repères conceptuels (3.4) qui guideront l'analyse des récits de parcours et de mobilité recueillis.

3.1. EXPÉRIENCE ET SOCIALISATION PROFESSIONNELLE

La question du lien entre expérience et professionnalité dans le champ de l'éducation, de la formation et du travail est une question d'actualité qui traverse de nombreuses recherches et qui a notamment fait l'objet d'un colloque de référence organisé par le Centre Inter-Universitaire de recherche en éducation de Lille en septembre 2012. En effet, aujourd'hui, le concept d'expérience est présenté comme une réponse naturelle à l'évolution de la société, notamment en matière de formation pour palier à la remise en question de la forme scolaire « traditionnelle » jugée déconnectée des enjeux réels de la société et au développement des processus d'individualisation des parcours, de recherche de soi, de singularité. Mais de quelle expérience parle-t-on ?

La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 a instauré la validation des acquis de l'expérience (VAE) reconnaissant officiellement que l'expérience professionnelle ou personnelle peut conduire à l'obtention d'un diplôme ou d'un titre sans nécessairement passer par la formation scolaire ou initiale. C'est une petite révolution qui vient remettre en cause la primauté historique de l'école sur l'accès à la certification et par la même valorise la diversité des parcours. Et même si les formations à des diplômes professionnels, comme celui de l'éducateur spécialisé, faisaient déjà une grande place à l'expérience, cette reconnaissance rend indispensable la confrontation à la formalisation et l'articulation des compétences acquises en situation afin de démontrer leur maîtrise devant un jury et faire valider officiellement leur parcours. En sociologie, cette reconnaissance institutionnelle de l'expérience et la mise en cause des formes scolaires traditionnelles s'inscrivent dans le processus de modernité réflexive, marqué par l'individualisation des parcours et la reconstruction permanente de soi (Giddens, 1992, 1994).

3.1.1. Expérience vécue, vécu de l'expérience

L'expérience est un terme polysémique. En français, ce terme recouvre un large spectre de signification là où dans d'autres langues il coexiste plusieurs mots. Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNTRL) du CNRS définit étymologiquement l'expérience comme une « *connaissance acquise par la pratique* ». Dans son sens commun, le concept d'expérience se présente donc comme la prédominance de la pratique sur la théorie voire même de la disqualification de cette dernière en positionnant la théorie comme secondaire pour ne pas dire inutile à l'acquisition de compétences. Dans cette acception, la pratique a tous les attributs sociaux de la théorie, mais de manière inversée.

Mais cela ne signifie pas que l'expérience est la pratique elle-même. L'expérience est la rencontre par un individu d'une situation, de rupture ou de discontinuité qui pose un problème, qui questionne. Elle se scinde en deux grandes composantes (Dewey et Carroi, 1938/1968) « active » et « passive » et se situe au croisement de trois processus : l'« Experimenting » ou l'action que le sujet exerce sur le monde dans une situation, l'« Experiencing » ou ce que le sujet éprouve, ressent, vit dans et autour de son action et le « Reflecting thinking » qui est la trace cognitive, conative, affective, incarnée laissée par cette action sur le sujet. L'expérience a donc une dimension à la fois sociale et subjective visant à élaborer un lien entre ce que la personne fait et ce qu'elle éprouve afin de construire du sens. Sans ces trois dimensions, l'expérience n'existe pas.

Ce qui fait expérience est donc le lien entre ce que la personne fait et ce qu'elle éprouve, afin de construire du sens, une réappropriation du sens de l'existence. Le concept d'expérience joue sur deux registres de signification : ce qui arrive au sujet et ce qui arrive à l'environnement dans leurs rapports réciproques. Cette acception sociologique conçoit l'expérience comme un mouvement de subjectivation du vécu qui participe à une dynamique identitaire qui s'affranchit en partie des tutelles institutionnelles et normatives sans les exclure totalement (Zeitler, Barbier, 2012).

La construction de l'expérience est un processus qui permet de métaboliser l'expérience vécue « l'erlebnis » en expérience acquise « erfahrung ». Schütz et Luckmann (1979 cité par Delory Monberger 2019 expérience dans vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique, p81-85) ont proposé un modèle qui montre que l'individu constitue au fil de ses socialisations une « réserve de connaissances disponibles » qu'il utilise comme système d'interprétation de ses expériences passées et présentes et qui détermine la façon dont il anticipe les expériences à venir, « l'expérience est la vie même » (Dewey et Carroi, 1938/1968, Dewey, 2022). La réserve de connaissance ne se constitue pas comme une simple accumulation de savoirs, mais comme un ensemble organisé de savoirs inscrits dans une dynamique biographique qui donne du sens aux apprentissages et aux pratiques. La réserve de connaissance est donc en constante évolution articulée sur la biographie et la singularité des expériences dans les parcours de chacun (Delory-Momberger, 2019). Chaque individu, étudiant, formateur, chercheur, a sa propre biographie d'expérience.

Le concept d'expérience auquel nous faisons appel vient inscrire le sujet dans une histoire avec un avant et un après et est multidimensionnel : sociale, cognitive, émotionnelle et corporelle. La dimension sociale de l'expérience se trouve d'une part dans les interactions directes vécues par les individus engagés dans les

situations et d'autre part dans l'environnement social perçu ou éprouvé dans lequel la situation se déroule pour permettre de modifier ou poursuivre la construction de son identité sociale et professionnelle. La dimension cognitive permet de penser et structurer ses savoirs acquis. La dimension émotionnelle va permettre de ressentir de la peur, de la joie, de l'inquiétude, du plaisir, de la confiance... Et enfin la dimension corporelle va permettre de gérer, expérimenter, se questionner, vérifier, critiquer la situation vécue.

L'expérience à laquelle nous faisons appel dans ce travail se trouve donc dans ce qui arrive aux étudiants, à la professionnelle et à la chercheuse dans ce qui advient d'un devenir sujet de son parcours, d'un devenir professionnel.

L'expérience comme formation de soi personnel et professionnel se trouve impérativement reliés à un processus de réflexivité et de narration. Pour être formatrice, l'expérience doit être significative et provoquer des résonances (Delory-Momberger 2019, Dewey et Carroi , 1938/1968, Dominicé, 1989, Josso, 2000, Pineau 2000).

3.1.2. Réflexivité, narration, biographicité

La figure de l'apprenant réflexif présent depuis près de cinquante ans dans le champ de la formation s'est construite à partir des travaux de Kolb (1984) et Schön (1983/1994). Kolb s'est inspiré des travaux de Dewey et Carroi (1938/1968) et a développé le modèle du cycle d'apprentissage expérientiel en quatre étapes : l'expérience vécue concrètement, l'observation réfléchie de cette situation pour en saisir les enjeux, la conceptualisation où ce qui est à l'œuvre est mis en mots et en perspective et l'expérimentation active de solutions élaborées à partir d'éléments de conceptualisations faisant appel à ses connaissances et son vécu expérientiel antérieur.

Schön (1983/1994) montre qu'un praticien comme peut être pensé l'éducateur spécialisé, ne peut pas se contenter d'agir d'un côté et d'emmagasiner des connaissances de l'autre : théorie et pratique ne peuvent pas se distinguer radicalement. Avant d'en tirer profit dans son devenir personnel et professionnel, l'individu doit porter un regard réflexif sur ses actions en les reliant à des savoirs. Il met en avant un double processus nécessaire à l'apprentissage entre la réflexion dans l'action qui se fait en temps réel, l'individu ajuste alors sa manière d'agir en fonction des situations imprévues et la réflexion sur l'action qui se déroule après l'expérience, permettant d'analyser a posteriori ce qui a été fait. Ce processus réflexif rejoint la démarche de recherche scientifique qui est utilisée dans cette

thèse : « *trainer* » (Bordes, 2015a) sur le terrain, observer, écouter, décrire les situations rencontrées, analyser, interpréter et formuler des pistes de compréhension des transformations opérées au cours du processus de socialisation professionnelle des étudiants à travers l'expérience de stage en mobilité. C'est aussi la démarche d'apprentissage des étudiants éducateurs spécialisés qui s'inscrit dans la formation, partent en stage, vivent des expériences, mobilisent des savoirs qui les amène à prendre conscience qu'ils peuvent résoudre des problèmes dans une réalité qu'il n'avait pas encore conçue : l'implicite devient explicite.

La pensée réflexive est une modalité d'appréhension du réel et source d'apprentissage qui a des effets sur la construction de soi professionnel et personnel. Cependant, il est important de ne pas occulter les dimensions émotionnelles et corporelles qui viennent interagir.

Ce qui donne forme au vécu de l'expérience, c'est le récit qui en est fait dans des temporalités plus ou moins importantes et dans des contextes situés. En effet, l'espace narratif permet d'exprimer ses ressentis, mais il est aussi le lieu où l'existence s'élabore, s'expérimente et se structure sous la forme d'une histoire singulière.

Petite histoire de terrain...

Dans le cadre du DC2, depuis la réforme de 2018 du DEES, les étudiants doivent élaborer et mettre en œuvre un projet éducatif spécialisé auprès d'un public de leur choix. À l'IFRASS, ce projet est à mettre en place pendant le troisième stage (c'est celui qui est identifié pour un départ à l'étranger). Ce projet est à mettre en place collectivement et fait l'objet d'un écrit commun. Ensuite chaque membre du groupe doit présenter et soutenir ce travail individuellement à l'oral. Cette épreuve de certification est organisée par mon collègue et moi-même. Je me souviens de nos premières interrogations concernant l'organisation du jury : doit-on mettre le même jury pour tout le groupe ? Est-ce qu'ils ne vont pas en avoir marre et trouver ça redondant d'entendre 4 ou 5 fois la même histoire ? Pour la première édition en 2020, nous prenons la décision de mettre un jury par groupe et prévoyons un temps d'évaluation avec les jurys pour éventuellement réajuster notre position la session suivante.

À l'issue de l'épreuve, tous les jurys sans exception sont enthousiastes ! Ils ne se sont pas ennuyés, ils sont surpris de voir comment chaque étudiant s'approprie le projet mis en place. Il y en a même un qui nous a dit : je me demande s'ils ont vécu la même histoire ? En tous les cas, ils n'ont pas vécu la même expérience. Les notes attribuées par les jurys pour un même dossier ont eu des écarts pouvant aller jusqu'à 9 points.

L'expérience racontée n'est pas l'expérience vécue, c'est une représentation construite, une configuration de l'expérience première. Par son discours, l'individu puise dans ce qu'il a vécu et dans ce que cette expérience a laissé comme trace de ce vécu. La verbalisation permet une objectivation permanente de l'expérience traversant les dimensions spatiales et temporelles de la socialisation. Celui qui raconte met en signe narratif son expérience qui va être confrontée à celui qui la reçoit. Se pose alors la question de la position de celui qui émet « le narrateur » et de celui qui reçoit « le narrataire ». Dans cette thèse, les étudiants et jeunes professionnels que j'ai interviewés sont narrateurs. Pour ma part, en tant que chercheuse je me retrouve parfois narratrice lorsque je raconte mon parcours en l'objectivant par mes expériences, mes rencontres, mes bifurcations et souvent narrataire lorsque j'écoute, j'observe ce que les étudiants, les professionnels ou partenaires me racontent.

Le récit biographique dans la recherche permet de voir et comprendre comment l'individu donne forme à son expérience, comment il fait signifier les situations et les événements de son existence. Comment il agit et se construit dans son environnement social, culturel et politique.

La notion de biographicité (Delory-Momberger, 2005, 2019 ; Alheit, 2005) permet de rendre compte de la capacité de chacun à intégrer de nouvelles expériences. En effet, si une grande part des situations que vivent les individus sont des situations habituelles, familières ou routinières, d'autres viennent questionner, faire rupture avec la réserve de connaissance qu'ils ont construit. La situation vécue ne correspond pas aux schémas d'interprétation et aux typologies que les expériences antérieures ont permis de constituer. Une reconfiguration est alors nécessaire pour faire entrer cette nouvelle expérience dans leurs réserves de connaissances pour agir dans leurs transformations.

D'autre part, les ressources expérientielles ne sont pas uniquement construites sur la base d'expériences vécues personnellement. Une grande part ont leur origine dans le social et sont transmises sous forme de règles, de procédures, de cours et d'activités pédagogiques... La transmission de ces expériences joue alors un rôle fondamental dans l'acquisition et l'appropriation de cette expérience. Le récit, la manière de raconter son expérience ou d'entendre l'expérience de l'autre va inscrire celle-ci dans une histoire, une configuration narrative de l'expérience (Delory-Montberger, 2005, 2010).

Dans certains cas, la reconfiguration et l'intégration sont impossibles du fait de l'excès d'écart entre ce qui est vécu et ce qui est possible à intégrer. C'est une dimension intéressante à envisager dans les formes singulières de l'accompagnement de formation des étudiants auxquels les EFTS sont de plus en plus confrontés : fragilités, précarités, histoires de vies proches ou similaires à celles des publics de l'éducation spécialisée. Ces situations étant à mettre en corrélation avec les suspensions ou arrêts de parcours de formation de plus en plus fréquents et singuliers. Les réformes successives du DEES, les adaptations du référentiel et la volonté des politiques d'articuler la formation aux besoins des employeurs se mêlent à la baisse d'attractivité du métier d'éducateurs spécialisés, aux nouveaux profils d'étudiants se présentant à la formation initiale. Cette nouvelle dynamique de professionnalisation va venir influencer de fait la construction de la dynamique identitaire des éducateurs spécialisés.

3.2. DU CONCEPT D'ÉPREUVE AUX NOTIONS D'ÉPREUVE BIOGRAPHIQUE, D'ÉPREUVE CLÉ ET D'ÉPREUVE SIGNIFIANTE

Depuis quelques temps la notion d'épreuve trouve un regain d'intérêt et fait l'objet de recherches et d'articles à ce sujet. La singularisation de la vie sociale et l'injonction de la société à « sortir du lot » ou devenir « entrepreneur de sa vie » n'y est sans doute pas pour rien. La notion d'épreuve propose une articulation du singulier et du collectif particulière notamment par sa dimension narrative (Martuccelli, 2019) et sa mise en récit qui favorise la compréhension des transformations du social.

En effet, depuis les années 80, la valorisation des expériences et du ressenti individuel est mis en avant et vient percuter l'affaiblissement des identités sociales historiquement construites. Cela a pour conséquence que « *les individus tendent de*

moins en moins à cerner leurs trajectoires en termes d'appartenance collective ou identitaire unique ou dominante » (Martuccelli, 2019, p26). Chacun s'efforce de montrer ses différences et sa spécificité individuelle. La dimension subjective des expériences vécues vient en quelque sorte supplanter la dimension d'appartenance collective.

Mais alors, comment la notion d'épreuve peut-elle venir articuler le commun et le singulier ? Si l'on prend le parcours de socialisation professionnelle des éducateurs spécialisés, les stages et les différents temps de la formation sont des épreuves communes à chaque étudiant, mais ce qu'ils vont éprouver, affronter sera singulier, personnel et participera à l'obtention ou non de leur diplôme pour être éducateurs spécialisés.

Le terme épreuve est utilisé depuis longtemps et dans différents contextes. Il fait partie du langage courant et sert très souvent pour notifier un moment difficile : galère, souffrance, deuil, rupture... L'épreuve dans la langue française recouvre à la fois une situation dans laquelle se retrouve une personne ou un objet qui fait face à un obstacle, une difficulté ou une résistance et le processus qui consiste à vérifier ou à mesurer la valeur, les connaissances, la solidité en observant comment chacun réagit face à l'adversité, la souffrance ou l'opposition en appréciant les ressources, les qualités mises en œuvre à travers l'action, l'essai ou l'expérimentation pour les surmonter.

La notion d'épreuve se retrouve dans des disciplines comme la philosophie, la psychologie, la psychanalyse, la sociologie, l'anthropologie... Dans une perspective sociologique, l'épreuve peut être définie comme une situation vécue qui confronte l'individu à des défis, des obstacles ou des ruptures mettant à l'épreuve ses capacités d'adaptation, ses valeurs et son identité. L'épreuve agit comme un révélateur des ressources mobilisables par l'individu et un vecteur de transformation identitaire (Martuccelli, 2006, 2019, Perilleux, 2019). Ces épreuves s'apparentent à des défis historiques, socialement produits et inégalement distribués qui doivent être affrontés par les individus, mais ces derniers n'ont pas l'obligation de les réussir. L'important se situe ailleurs : dans le vivre et l'éprouvé (Martuccelli, 2006). Nous retrouvons l'épreuve du point de vue socio-anthropologique dans les rites de passage et d'initiation qui accompagnent les changements d'états et de statut vécus par les acteurs et imposés par les groupes pour franchir les étapes d'un parcours (Bessin, 2009). Lesourd (2008) met en avant la fonction de socialisation par le récit de l'épreuve pour permettre « *le savoir passer* » d'un monde à un autre. Les parcours professionnels et les parcours de vies sont marqués par des rencontres, des événements vécus qui s'inscrivent dans la mémoire de celui qui le vit et vient ainsi donner du sens pour le sujet (Miennee,

2008, 2019). « *L'épreuve est un test pour voir si l'impétrant possède les aptitudes, les compétences pour occuper un rôle social attendu par la communauté. C'est parce qu'elle est une construction symbolique que l'épreuve prend sens pour le sujet et peut ainsi donner corps et consistance à ce rôle social* » (Miennee, 2019, p. 84).

Danilo Martuccelli (2006, 2015) matérialise l'épreuve en quatre dimensions. La première met en avant la logique narrative de l'épreuve qui contraint une mise en récit individuelle et singulière. Cette dimension accorde un espace important à l'individu dans la création de l'histoire collective. La deuxième inscrit l'épreuve comme un examen, un test qui vient effectuer une sélection pour déterminer une position sociale. La troisième dimension engage la dimension particulière de l'acteur comme celui qui ressent, éprouve dans l'épreuve. Enfin les épreuves désignent des grands enjeux sociétaux auxquelles sont contraints et soumis les individus. Toujours selon le même auteur, la notion d'épreuve en sociologie se retrouve à travers deux profils analytiques : l'épreuve sanction mettant en exergue la capacité de l'épreuve à trancher une controverse et l'épreuve défi comme capacité de l'épreuve à affronter les problèmes et mobiliser des connaissances pour soi. Pour les étudiants en formation, l'expérience de mobilité vécues se retrouve dans ces deux dimensions de manières simultanées ou distinctes.

Les épreuves peuvent être liées à la dimension humaine comme la vie, la mort, l'amour, mais aussi à des injonctions de la société comme être acteur de son parcours ou alors des contraintes institutionnelles comme la scolarité, le travail, la religion. Les défis auxquels les épreuves exposent les individus changent selon les contextes, et les individus doivent y faire face avec des moyens sociaux et subjectifs divers. « *dans toutes les sociétés, l'individu est confronté à un nombre très important d'épreuves. Mais dans les sociétés contemporaines, elles font partie de la perception ordinaire qu'ont les individus de leur propre vie* » (Martuccelli, 2006, p22). Selon les mondes sociaux, les expériences et les épreuves n'ont pas le même poids ni les mêmes significations et elles n'impliquent pas le même travail réflexif sur soi (Giddens, 1994, Delory-Monberger, 2004, 2019). Chaque expérience est marquée par la précédente donnant l'impression d'un impératif à se confronter au monde pour se connaître mais surtout pour trouver son chemin et construire son propre espace de réalisation. L'analyse sociologique de l'épreuve a pour but de comprendre en portant un jugement critique, les défis, au-delà des effets, d'un contexte social sur un acteur. La notion d'épreuve engage donc une conception de l'individu comme un acteur qui affronte des problèmes et une représentation de la vie sociale comme constituée d'une diversité de manière à percevoir le monde (Martuccelli, 2005).

L'éducation et la formation pour tous tout au long de la vie renvoient à l'idée de parcours tantôt individuel, tantôt collectif au cours duquel s'imposent et doivent pouvoir être surmontées tour à tour des épreuves. Cela convoque alors la représentation d'un parcours parsemé d'expériences plus ou moins éprouvantes qui ont des incidences dans un devenir social, personnel et professionnel : Une expérience sociale (Dubet, 1994) qui est produite par les mécanismes sociaux et vécue singulièrement par les individus. Elle s'ancre dans les problématisations de la construction de soi, articulant les problèmes personnels avec les structures sociales. Cependant, l'expérience sociale devient une épreuve si et seulement si elle sort de la trajectoire prévue et provoque une rupture (Caradec, 2007). L'épreuve oblige l'individu à faire face dans un processus réflexif sur ce qu'il est, ce qu'il veut, ce à quoi il est confronté et les manières dont il l'affronte. Les épreuves sont donc des expériences dont les significations et les répercussions participent à la construction de soi. Martuccelli (2006) parle d'épreuve biographique qui s'apparente à un défi social et historique qui s'impose à un individu et auquel il doit faire face. Au-delà de l'affrontement dans l'action, elles peuvent déboucher sur des crises, des transitions (Kaddouri 1999), des bifurcations (Bidart, 2006, 2009), des ruptures...

L'épreuve biographique ne renvoie pas forcément à du négatif, douloureux ou malheureux. C'est un moment de confrontation à l'inédit, l'incertitude ou une perte de repères, une crise (personnelle, sociale, professionnelle) qui peut également être renvoyée à du défi, du jeu et se révéler a posteriori émancipatrice ou subjective. Je pense notamment à Hugo, jeune professionnel, pour qui « devenir éducateur est une expérience éprouvante ! ». Thévenot (2011) parle de « *moments éprouvants de doute au contact d'une réalité* ». L'épreuve est alors un défi qui inclut une réflexion de l'acteur sur la manière de faire qui lui permet de mettre du sens sur ce qu'il fait en fonction des contextes et des situations. L'épreuve défi est à la fois le résultat des mécanismes sociétaux qui les produisent et une expérience éprouvée par les individus. L'expérience de mobilité, mets les individus face à l'inconnu ou à leurs représentations, ils se retrouvent dans des situations inédites et ils vont vivre cette expérience, avoir des ressentis, des réflexions et une appropriation de celle-ci très différentes en fonction de chacun de leur parcours et de leur projection dans cette mobilité.

En sciences humaines et sociales, la notion d'épreuve est en cours de conceptualisation. Dans la thèse, je l'aborde en premier lieu dans sa dimension d'épreuve biographique, d'épreuve défi comme une étape, une expérience marquante, une confrontation à une réalité qui vient questionner, modifier,

transformer un regard, un positionnement dans la dynamique de construction identitaire de l'éducateur pour devenir une expérience signifiante ou une épreuve clé (Perilleux, 2019, Dequiré, 2022) comme épreuve de soi, vécue, entraînant des répercussions majeures dans le fil de la vie de celui ou celle qui a éprouvé. Elle s'appuie dans cette thèse sur le récit a posteriori d'une expérience de formation, de mobilité ou de stage vécu dans le parcours de formation d'éducateur spécialisé. L'épreuve clé, que d'autres auteurs nomment bifurcation (Bidart, 2006, 2009, Grossetti, Bessin, Bidart, 2009), turning-point (Abbott, 2009) est « *une épreuve qui peut être reconnue (ou interprétée) après coup comme une rupture significative dans le cours d'une vie, d'un parcours, même si elle était inaperçue ou imprévisible au moment de sa réalisation* » (Perilleux, 2001, p43 cité par Dequiré, 2022).

L'épreuve clé vient remettre en cause les certitudes, et les valeurs des individus qu'elle touche. Dubar (2001) parle d'ébranlement de croyances vitales, de valeurs fortement intériorisées, de modèles qui sous-tendent l'existence ordinaire. Celles-ci ont donc vocation à affecter non pas uniquement celui qui l'éprouve, mais la société dans son ensemble (Dubar, 2001). Dans cette perspective, les travaux de Martuccelli (2006, 2010, 2019) permettent également de concevoir l'épreuve comme un analyseur collectif susceptible de transformer l'organisation et le sens donné à la mobilité des étudiants en formation.

Le parcours de formation des éducateurs spécialisés est conçu comme une succession d'épreuves professionnelles et personnelles pour permettre de développer des compétences d'adaptation à la diversité des secteurs d'intervention, de mieux comprendre les réalités de terrain et construire sa propre identité professionnelle. L'épreuve ne se limite alors pas à une difficulté passagère vécue, mais elle constitue une expérience formatrice qui, une fois dépassée, devient un élément fondateur de la dynamique de construction identitaire dans un parcours de formation.

Les récits des étudiants recueillis lors de cette recherche mettent en lumière que ces épreuves peuvent être vécues comme des moments de doutes, de rupture ou d'accélération de leur processus de socialisation professionnelle.

Le concept d'épreuve sera dans cette thèse mobilisé comme outil d'analyse de l'évolution des dynamiques de professionnalisation à travers les expériences de formation, notamment l'expérience de stage en mobilité. Les épreuves ainsi racontées pourront être analysées sous trois dimensions complémentaires : **l'épreuve comme expérience subjective, l'épreuve comme moment de transformation et l'épreuve comme construction sociale.**

3.3. DE L'IDENTITÉ AUX DYNAMIQUES IDENTITAIRES

La question de l'identité traverse les sciences humaines et contribue à l'émergence d'approches inter et pluridisciplinaires dans le champ de la recherche et dans celui des pratiques sociales dans l'éducation et la formation et plus largement dans le travail social.

En effet, cette notion est depuis 30 ans sujet de nombreuses productions : 14971 thèses sous le mot clé identité et 1601 lorsque l'on associe l'identité au vocable professionnelle et 482 avec le mot clé travail social. Le chiffre tombe à 19 lorsque l'on remplace travail social par éducateur spécialisé. Cette notion de l'identité résiste et se réactualise au fil du temps et des espaces dans lesquels elle est interrogée.

Les contextes de crises sont notamment propices pour « *soumettre les individus à des injonctions de construction de leur identité* » (Kaddouri, Lespessailles, Maillebois, Vasconcellos 2008 p16). Les individus acteurs de ces temps de crises se retrouvent à devoir s'adapter, se transformer et la formation se voit attribuer un rôle dans ce changement. Aujourd'hui la question d'uniformisation des diplômes en travail social est vive et la réforme en cours réactive la question identitaire de chaque métier du travail social.

Comme nous avons pu le voir en amont, l'évolution du métier d'éducateur spécialisé et sa formation sont liées et s'organisent pour d'une part permettre l'acquisition de compétences nécessaires à l'adaptation des pratiques éducatives en lien avec les nouvelles missions qui lui sont confiées. Il s'agit alors de développer des capacités collectives de développement des institutions.

D'autre part, la formation a une fonction identitaire de développement des capacités individuelles à intérioriser des comportements professionnels et culturels institués pour appartenir à un groupe.

Ces deux fonctions ont des frontières poreuses et posent la question de la relation entre identité et compétences. L'identité permet à la fois de souligner la singularité d'un individu qui, quoi qu'il arrive, restera immuable et ce qui va permettre à ce même individu de se reconnaître dans un groupe, une culture constituée d'individus semblables. L'identité peut donc être plurielle selon les espaces dans lesquels l'individu évolue (Giddens, 1992, 1994). L'identité d'un individu se trouve à l'articulation entre une histoire personnelle et une inscription dans un espace social et culturel : entre sa subjectivité et le rôle qu'il a à tenir.

L'identité est une notion à la fois décriée et fortement sollicitée. En effet, l'identité est à la fois utilisée comme catégorie d'analyse et comme catégorie de pratique (Brubaker, 2001) et elle désigne à la fois un état et un processus.

Le discours politique, managérial et social moderne, met en avant l'individu et sa responsabilité dans ce qu'il devient. Le contexte de mondialisation, de mutation et de crise redéfinit le rapport au monde de soi et des autres. Cette évolution de la société moderne vers un processus de réflexivité accrue, d'individualisation, de pluralité des parcours et d'émergence de nouvelles formes de subjectivité s'appuie sur les travaux fondateurs de Giddens (1987, 1992, 1994, 2004). L'identité peut alors être utilisée à la fois dans une dynamique sociale d'émancipation ou d'enfermement et d'exclusion.

Dans ce travail nous nous appuyons sur la notion de « dynamiques identitaires » (Kaddouri, 2019) qui met l'accent sur les processus à l'œuvre dans les conduites sociales. En effet, dans son sens courant, le terme dynamique désigne « *un ensemble de forces en interaction et en opposition dans un phénomène* », « *un ensemble des forces qui concoure à un processus* » ... Les différentes acceptions dans son usage en tant qu'adjectif renvoient aux idées de mouvement, de tensions, de forces. Dans son usage substantif, « *dynamiques* » désigne des théories qui ont pour objet l'étude des forces en interaction, des tensions, des conflits qui les animent ainsi que les mouvements qu'elles produisent. L'expression « *dynamiques identitaires* » nous permet d'aborder l'identité comme un processus de transformation toujours en mouvement, influencée par les interactions et les contextes sociaux. La notion de dynamique identitaire prend en compte plusieurs dimensions essentielles : tout d'abord, **le projet identitaire** inspiré des travaux de Mead (2006) distingue un projet pour soi, qui correspond aux aspirations individuelles « *Je* » et un projet pour autrui, souvent façonné par les attentes sociales et institutionnelles « *Moi* ». Ce double regard met en lumière les tensions entre désir de conformité et affirmation de soi dans le cadre professionnel. Puis **les tensions identitaires**, issues des contradictions entre différentes appartenances (familiales, professionnelles, sociales) qui peuvent générer des conflits internes, mais aussi des opportunités de redéfinition identitaires. La confrontation à des normes et des valeurs parfois divergentes amène les individus à négocier leur identité dans un équilibre instable. Enfin **les stratégies identitaires** (Dubar, 2001, 2015) qui indiquent que les individus mobilisent diverses stratégies comme l'adaptation, le contournement ou la résistance pour gérer ces tensions face aux attentes normatives. Ces différentes stratégies permettent aux professionnels d'ajuster leur positionnement dans leur environnement de travail.

Ces dynamiques sont situées, influencées par des trajectoires individuelles et des contextes sociaux dans lesquels elles s'inscrivent. Ainsi, l'identité d'un éducateur spécialisé ne se construit pas de manière linéaire, mais au gré des expériences, des épreuves et des interactions avec les différents acteurs qu'il rencontre.

Les dynamiques identitaires permettent de dépasser les limites du concept classique d'identité en insistant sur la fluidité, les tensions et les stratégies mises en œuvre par les individus dans leur parcours. Dans notre recherche elles offrent un cadre d'analyse pour comprendre les mécanismes de transformation professionnelle des étudiants en formation d'éducateur spécialisé.

3.4. VERS UNE COMPRÉHENSION DES DYNAMIQUES À L'ŒUVRE

Les expériences de mobilité vécues par les étudiants en formation d'éducateur spécialisé se révèlent comme de véritables moteurs de transformation identitaire, tant sur le plan personnel que professionnel. Loin de constituer de simples déplacements, ces parcours confrontent les futurs professionnels à la diversité des environnements et des pratiques sollicitant leur capacité à s'adapter, à remettre en question leurs acquis et à enrichir leur compréhension d'eux-mêmes, des autres et du métier auxquels ils se forment. Les moments clés de la socialisation qui se jouent dans l'entrecroisement des terrains de stages, du centre de formation et de la sphère personnelle impliquent une mobilisation conjointe de savoirs expérientiels, académiques et existentiels.

Le travail réflexif engagé au cœur de ces expériences favorise l'appropriation progressive des valeurs et des normes attendues dans la profession tout en suscitant des interrogations et des ajustements identitaires.

L'analyse des récits des étudiants vient mettre en lumière le rôle central de la narration dans le processus de subjectivation. C'est par le récit que les épreuves traversées prennent sens, deviennent des ressources et participent à la construction d'une identité professionnelle en mouvement. Cette fonction constitutive de la narration, qui articule expérience, temporalité et identité, est au cœur de la perspective d'identité narrative (Ricoeur, 1983, 1985, 1990). La littérature consacrée à l'analyse des récits de vie en formation (Bertaux, 2010 ; Bernard, 2011 et Filloux, 2005) insiste sur la manière dont la mise en intrigue de l'expérience donne accès à

la dimension subjective des parcours et éclaire les processus de transformations identitaires.

Ce cadre conceptuel s'inscrit dans une perspective inductive et qualitative, privilégiant la compréhension fine des trajectoires, le recueil des vécus et l'interprétation des dynamiques à l'œuvre plutôt que la vérification d'hypothèses préétablies. Il me paraît donc à ce stade, nécessaire de poser quelques repères d'analyse et des points d'attention qui serviront de balises pour rentrer dans la lecture et l'interprétation des données recueillies. Ces repères ne sont pas fixés ni exclusifs, ils émergent du va-et-vient de mes lectures, de la formalisation de l'écriture, des données et de mon implication dans le processus de recherche.

Les axes qui suivent reflètent donc mes préoccupations de chercheuse à ce stade de la démarche et me permettent d'envisager la complexité des parcours en m'intéressant à ce que les sujets disent, ne disent pas, la manière dont ils le disent, ce qu'ils choisissent de montrer ou de taire en n'oubliant pas de regarder ce que cela produit sur moi pour je l'espère entrevoir le ou les processus de transformation engagés.

- **L'expérience de mobilité comme épreuve de soi** : En quoi certains déplacements : géographiques, sociaux, symboliques constituent-ils des moments de bascule, de rupture, de transition dans les parcours ? Comment sont-ils racontés, perçus ? Quels effets laissent-ils dans la dynamique de construction identitaire ?
- **La narration comme lieu de subjectivation** : Que révèle le récit d'expérience sur la manière dont le sujet donne sens à ce qu'il vit ou a vécu ? Quelles traces laissent les épreuves dans la manière de se raconter en tant qu'étudiant, futur professionnel ou professionnel, individu en mouvement ?
- **Les jeux d'interaction entre espaces personnels, de formation et professionnels** : Comment les frontières entre ces espaces sont-elles vécues ? Quelles tensions, quels ajustements, quelles passerelles se dessinent entre ces espaces ? Comment les acteurs s'y positionnent-ils ?
- **Les dynamiques identitaires en tension** : Quels mouvements internes et externes traversent les trajectoires ? Comment les acteurs

négoient-ils leur place dans des mondes sociaux parfois dissonants ?
Quelles résistances ou quelles adhésions émergent ?

Ces axes ne constituent pas un cadre rigide d'interprétation, mais plutôt une cartographie exploratoire, appelée à être ajustée, enrichie ou déplacée à mesure que le matériau empirique livrera sa complexité. Cette posture ouverte, soucieuse de laisser émerger le sens au contact du terrain, est à mes yeux une condition essentielle de rigueur interprétative dans une recherche à visée compréhensive. Cette attention à la réflexivité rejoint les propositions d'Albarelo (2010) sur la nécessité d'un questionnement critique permanent aussi bien sur les choix méthodologiques que sur l'analyse elle-même. Elle s'inscrit dans la tradition de l'analyse qualitative compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2021), attentive à la co-construction du sens par l'interprétation des vécus, des parcours et des discours. Dans cette perspective, les repères conceptuels élaborés guideront l'analyse et l'interprétation des données issues du terrain. Le chapitre suivant s'attachera à détailler la démarche méthodologique retenue, explicitera la posture de praticienne-chercheuse adoptée et présentera les choix d'investigation ainsi que les outils employés pour recueillir et analyser les expériences de mobilités des éducateurs et des professionnels du travail social.

Chapitre 4. L'HISTOIRE DE LA RECHERCHE ET MÉTHODE D'ANALYSE

Dans ce chapitre, je vais maintenant m'attacher à rendre lisible le déroulement de la recherche tel qu'il s'est organisé progressivement pour rendre compte de ma démarche d'enquête et d'analyse continue, en interaction avec le terrain. Cette recherche est ainsi pensée comme un processus vivant, dynamique en résonance avec ce que je vis en tant que formatrice, chercheuse et praticienne.

Dans cette thèse, la démarche méthodologique repose sur une approche inductive en résonance avec ma posture de praticienne-chercheuse. Comme je l'ai indiqué, il ne s'agit pas d'appliquer un cadre théorique préexistant, mais de laisser émerger les catégories d'analyse à partir du terrain dans un bricolage assumé (Beaud, Weber, 2010). Mes réflexions se sont construites au fil de mes lectures, de mes tâtonnements, des reformulations, de moments de crises comme celle du COVID, des moments de doutes aussi, mais toujours en gardant le terrain comme point d'appui principal.

L'induction me permet de m'ajuster à ce qui se donne à voir, à entendre, à ressentir, sans chercher à tout faire rentrer de force dans des cadres préconstruits. Elle suppose aussi de se rendre disponible à l'imprévu, à l'inattendu, aux résistances et aux silences qui deviennent alors des données à part entière.

Cette méthodologie de recherche s'appuie sur des données diversifiées : des entretiens narratifs, des récits d'expériences, des observations participantes et des matériaux produits dans le cadre de la formation : traces laissées par les étudiants, les formateurs et l'institution. L'analyse de ces données s'inscrit dans une posture interactionniste (Goffman, 1973, Mead, 2006, Blumer, 1969) où le sens émerge dans la relation et où les récits ne sont pas des données brutes, mais des constructions contextuelles et partagées (Ricoeur 1983, Dominicé, 1989). L'objectif est de comprendre, dans les récits toujours situés, le sens que les acteurs attribuent à leur expérience de formation et de professionnalisation, à travers leurs mots, leurs ressentis et leurs hésitations parfois.

Ce positionnement méthodologique exige une éthique de l'écoute, de la relation à l'autre et une vigilance constante face à mes connaissances du terrain. C'est dans cet espace relationnel, construit et sécurisé que peut émerger une parole sincère, non instrumentalisée. Les acteurs de mon terrain de recherche sont mes collègues, mes supérieurs, mes employeurs et les étudiants en formation dont certains sont inscrits dans le groupe d'étudiants que j'accompagne dans un parcours de formation. Il s'agit alors de me positionner pour créer un climat de confiance pour pouvoir parfois accéder jusqu'à leur

intimité et garantir l'utilisation sans crainte des matériaux recueillis. Je conçois ainsi les entretiens comme un lieu de co-construction du sens, entre la chercheuse et l'interviewé où l'enjeu n'est pas de « faire parler », mais d'accueillir ce qui émerge dans un cadre de confiance.

Ce positionnement méthodologique implique une posture d'humilité et de réflexivité, tant sur les conditions de recueils des données que sur leur interprétation. Comme dans la démarche décrite par Barbier (1996), je tente de comprendre ce qui se passe en agissant et d'agir en comprenant, dans un va-et-vient permanent entre pratique, expérience et conceptualisation. Le savoir produit sera donc situé, contextualisé et s'inscrit dans une logique d'implication critique. L'objectif n'est pas de valider des hypothèses, mais de faire émerger des intelligibilités partagées à partir d'expériences situées.

La centration sur la notion de mobilité et d'épreuve relève d'un choix assumé dans ma recherche. En effet, l'étude du processus de socialisation professionnelle des étudiants éducateurs spécialisés faisant le choix de partir en mobilité s'est faite en amont de la thèse, mais ce n'est qu'au fur et à mesure de mes investigations sur le terrain que la notion de mobilité et d'épreuve s'est affinée, transformée pour laisser émerger des hypothèses de compréhension du phénomène. Ainsi, ce chapitre vise à suivre étape par étape, la genèse, l'adaptation et la mise en œuvre de l'ensemble du dispositif méthodologique de cette recherche.

Ce chapitre se structure en quatre sections complémentaires. J'ouvre sur une présentation et une réflexion sur ma posture de praticienne-chercheuse (4.1), entre implication professionnelle, questionnements et prise de distance critique. Je présente ensuite les spécificités du terrain (4.2) et le contexte institutionnel et les conditions concrètes dans lesquelles le recueil de données s'est opéré et adapté (4.3) au fil des occasions et des rencontres. Enfin j'accorde une attention détaillée aux dispositifs méthodologiques mobilisés (4.4), à leurs ajustements progressifs ainsi qu'à la démarche singulière d'analyse qualitative mise en œuvre entre inductif et déductif en adoptant une attitude phénoménologique qui m'a permis de saisir le sens de l'expérience de mobilité dans la socialisation professionnelle des éducateurs spécialisés.

4.1. UNE POSTURE DE PRATICIENNE CHERCHEURE EN QUÊTE DE SENS

L'objet de la première partie de ce chapitre : « Une posture de praticienne chercheuse » adoptée tout au long de ce travail de thèse qui permet d'associer analyse distanciée et implication en privilégiant l'écoute du sens donné par les acteurs à leurs propres parcours.

4.1.1. Une implication située dans son propre terrain

Appartenir à son terrain de recherche est une chance autant qu'un risque. Un risque de ne pas voir ce qui émerge de manière inattendue et une chance d'être déjà familière du terrain. En tant que formatrice à temps plein, je ne pouvais pas envisager d'entreprendre un travail de recherche sur un autre terrain que celui de ma pratique professionnelle. Ce dernier s'est donc imposé comme un espace pertinent d'exploration, d'analyse et de questionnement. Mon engagement professionnel, les interactions avec mes collègues, les étudiants, les responsables ont constitué le terreau de ma réflexion sur les processus de socialisation professionnelle et de transformation identitaire dans les parcours de formation des futurs professionnels de l'éducation spécialisée.

L'objet de recherche, centré sur les épreuves de mobilité et leur impact sur les dynamiques identitaires des éducateurs spécialisés s'est ainsi construit au fil du temps, dans une logique inductive et située. J'ai un temps considéré la possibilité d'une démarche de recherche-action ou recherche intervention (Marcel, 2017), mais le cadre institutionnel dans lequel j'évoluais n'était pas favorable à son intégration dans mes fonctions. J'ai donc opté pour une démarche qualitative compréhensive tout en m'assurant d'avoir les autorisations requises de ma direction, de mes collègues et de toutes les personnes que j'e sollicite pour des entretiens.

Cette recherche répond aux cinq critères d'une analyse qualitative (Mucchielli 2005) : elle est tout d'abord orientée vers une visée exclusivement compréhensive qui n'a pas vocation à identifier les causes et les effets des phénomènes explorés, mais contribue à éclairer le phénomène observé à partir du point de vue des acteurs. Ensuite elle traite l'objet d'étude dans son contexte élargi en lien avec les dynamiques institutionnelles, sociales et subjectives. Troisièmement les données

recueillies ne sont pas quantifiées. Elles sont issues de récits, d'observations et d'entretiens qui ne se prêtent pas à la quantification du fait de leur diversité. Quatrièmement leur analyse repose sur l'interprétation du chercheur dans une posture réflexive. Enfin cette recherche n'a pas vocation à vérifier des hypothèses, mais peut déboucher sur une mise en récit ou une élaboration théorique contextuelle, sans ambition de généralisation.

Pour cette thèse, il s'agira donc de produire des savoirs scientifiques intelligibles pour mettre à jour le processus de socialisation professionnel des éducateurs à partir de l'expérience de mobilité avec ses invariants, ses singularités, et ses interactions entre les éléments énoncés par les acteurs.

4.1.2. Un engagement distancié : entre éthique et subjectivité assumée

Cette démarche implique une position de praticienne-chercheuse à la fois proche, engagée, mais également suffisamment distante pour pouvoir accéder au sens qui émerge de la relation, de la rencontre avec les personnes interrogées ou observées. Ce positionnement scientifique s'enracine dans un cheminement personnel et professionnel dans lequel s'entrelacent formation, pratique de terrain, expériences vécues et besoin de compréhension.

En tant qu'éducatrice spécialisée, puis formatrice, j'ai été confrontée à des situations humaines et professionnelles complexes, riches, souvent déstabilisantes, mais toujours porteuses de questionnements. Ma sensibilité aux histoires des enfants, familles et personnes que j'ai rencontrés dans mon parcours d'éducatrice et de formatrice, j'ose le dire de travailleuse sociale, a toujours été présente au point que depuis quelques années je réfléchis à écrire sur certains d'entre eux qui m'ont marqué, déstabilisé, qui m'ont interpellé, qui sont venus modifier ma manière de penser, ma manière d'agir et qui aujourd'hui imprègne ma manière de transmettre et de faire de la recherche. Mon engagement dans la formation m'a amené à m'interroger sur ce qui transforme un étudiant en professionnel, sur les effets des mobilités dans les parcours, mais aussi sur ma propre mobilité et ma posture en tant qu'actrice du champ de la formation.

C'est donc en tant que praticienne-chercheuse que je me suis engagée dans cette recherche, dans un va-et-vient constant entre action et réflexion. Entre vécu et conceptualisation théorique, au carrefour de la théorie et de la pratique (De Gaulejac, Hanique, Roche 2012). Ma place de chercheuse dans ce terrain ne me

permet pas de m'extraire en totalité des rapports sociaux et institutionnels dans lesquels je suis impliquée en tant que professionnelle. Les étudiants et les collègues auprès desquels j'enquête sont porteurs de connaissances sur les phénomènes sociaux qui les concernent et qui me concernent.

Ce que Kaddouri (2009) appelle un engagement distancié s'avère essentiel ici : il ne s'agit ni de neutralité fictive, ni d'immersion totale, mais d'une posture éthique de mise à distance critique.

Si je reprends à mon compte l'expression de Gaulejac, Hanique et Roche (2012 p 31) : *C'est dans l'intersubjectivité que la praticienne chercheuse peut s'assurer de la pertinence et de la cohérence des résultats de recherche* ». Cette démarche implique un travail d'introspection, de mise à distance critique qui met en avant le doute, le tâtonnement et une écoute attentive de ce que disent les autres de ce qu'ils font, mais aussi de ce que cela fait en moi. Les données recueillies sur le terrain n'ont de sens que par l'analyse que je vais en faire à travers les conditions de leur production et ma propre subjectivité (Devereux 1967). Chaque acteur est donc invité à se déplacer symboliquement et à travailler dans une co-construction des savoirs professionnels qui le concernent.

Ma subjectivité n'est pas à exclure du dispositif, elle est objet d'analyse. Cette objectivation de soi inspirée de Devereux (1967) et Bourdieu (2001, 2004) permet une co-construction des savoirs entre les acteurs impliqués et la chercheuse. La réflexivité critique au sens de Bourdieu implique de déconstruire ses habitus et de repérer les effets de position sociale dans la production et l'interprétation des savoirs (Bourdieu, 2001, 2004). La scientificité dans cette approche ne se fonde pas sur une extériorité illusoire, mais sur une réflexivité permanente et assumée.

4.1.3. Une visée compréhensive : Vers une herméneutique de l'expérience

Cette recherche s'inscrit pleinement dans une démarche compréhensive (Weber, 1965, Schütz, 1987 et Simmel, 1991) qui vise à comprendre les processus à l'œuvre dans les parcours de formation des éducateurs spécialisés plutôt qu'à les expliquer. L'ancrage herméneutique (Ricœur, 1983) permet ici de considérer que les significations émergent dans l'interaction entre les sujets et leur monde (Gadamer, 1976). Comme le souligne Marc Weisser (2005), cette posture valorise une « explication armée » de la compréhension initiale, enrichie par le dialogue entre plusieurs niveaux d'interprétation. *« Le rôle du chercheur ne se limite pas à rendre*

compte de ce qui se passe dans ces interactions ; il a à en proposer une interprétation, il cherche à comprendre comment les acteurs se représentent la situation qu'ils vivent et ses évolutions, et pourquoi il en est ainsi » (Coulon, 1993 p27).

L'arc herméneutique (Weisser, 2005) suppose un va-et-vient entre ce qui est donné à voir, à entendre et les catégories théoriques mobilisées pour les comprendre. Le résultat n'est pas une théorie généralisable, mais une intelligibilité située, susceptible de nourrir les réflexions des praticiens et des chercheurs concernés. Je cherche à donner du sens, à ce qui se joue dans l'expérience de la mobilité que celle-ci soit géographique, spatiale, sociale, symbolique ou cognitive, au regard des transformations personnelles et professionnelles qu'elle suscite. La compréhension constitue ici un principe épistémologique, selon lequel le monde social ne peut être saisi qu'à travers les significations que les acteurs lui attribuent, entre un réel de référence : l'objet et les interprétations proposées par le chercheur (Olivier de Sardan, 2008).

Cette visée compréhensive s'appuie sur des matériaux empiriques recueillis s'inspirant de la démarche socio-ethnographique comme celle définie par Bordes (2015b). Une place centrale est faite aux récits d'expériences, aux entretiens et aux observations de terrain. Comme l'indique Paillé (2019), le chercheur, en tant que sujet social, peut alors reconstruire la compréhension qu'il fait des conduites individuelles et collectives. L'enjeu est de faire émerger des dynamiques de transformation identitaire et professionnelle, telles qu'elles sont racontées, éprouvées, interprétées par les acteurs. « *La compréhension est considérée comme centrale relativement aux conduites sociales et à leur analyse, en vertu de deux principes épistémologiques concordants : un premier principe selon lequel l'acteur social construit son monde en fonction de la compréhension qu'il en a, et adopte des conduites subjectives qui visent un but et ont un sens, ce qui traverse aussi les institutions qu'il s'est données ; et un deuxième principe qui veut que le sociologue, en tant que lui-même sujet humain et social, peut reconstruire en compréhension ces conduites subjectives (qu'elles soient individuelles ou collectives) » (Paillé, 2019 p54).*

4.2. PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE

L'IFRASS (Institut de Formation, Recherche, Action, Sanitaire et Sociale) créé en 2002 est l'un des trois centres de formation en travail social de Toulouse. Il dispose aussi d'une antenne à Figeac. C'est une association qui assure par délégation de service public une mission de formation, d'études et de recherche dans les domaines de l'action sanitaire et sociale. Il est le fruit, sous l'impulsion de Louis Lareng (1923-2019), de l'association de deux écoles : l'ORFEA (Organisme

de Recherches et de formation en Éducation et Animation) formant des éducateurs spécialisés, animateurs et moniteurs-éducateurs et l'Institut de puériculture formant des éducateurs de jeunes enfants, des auxiliaires de puériculture, des aides-soignants et des puéricultrices. Louis Lareng, professeur en Médecine a fondé le SAMU (Service d'Aide Médicale Urgente) en 1968 qui est venu transformer la prise en charge des urgences médicales en envoyant les équipes médicales sur les lieux de l'urgence. La création de l'IFRASS, représentait pour lui la rencontre du sanitaire et du social pour une prise en charge plus globale des situations. Sa démarche s'inscrivait alors dans celle de l'évolution du travail social. En 2003, l'IFRASS s'installe dans le quartier du Mirail à Toulouse et affiche une volonté de s'ouvrir aux réalités sociales d'un quartier urbain marqué par des enjeux de citoyenneté et de mixité sociale favorisant des pratiques collaboratives et des partenariats de terrain.

L'établissement a pour mission première la formation de niveau RNCP 3 à 6, initiale et continue des professionnels de l'éducation, du social et de la santé dans les domaines de la petite enfance, du handicap, du vieillissement et de la grande dépendance.

L'IFRASS est aujourd'hui organisé en un pôle de formation continue et VAE et de deux pôles de formations par voix initiales et en apprentissages :

- Le pôle santé préparant aux formations d'auxiliaire de puériculture (AP), d'aide-soignant (AS), de puéricultrice.
- Le pôle éducatif et social préparant aux formations d'éducateur spécialisé (ES), de moniteur éducateur (ME), d'éducateur de jeunes enfants (EJE) et d'accompagnant éducatif et social (AES).

4.2.1. Le pôle éducatif et social

Le pôle éducatif et social dispose d'agrément qui imposent un nombre de places financées par la Région : 35 moniteurs éducateurs, 30 accompagnants éducatifs et sociaux, 34 éducateurs de jeunes enfants et 55 éducateurs spécialisés à Toulouse. Il y a également 20 places ES financées pour la troisième année de BUT carrières sociales à Figeac.

Chaque filière est encadrée par une équipe composée d'une assistante administrative, de formateurs et formatrices qui assurent des missions d'ingénierie pédagogique, d'enseignement et d'accompagnement de formation individuel et

collectif. Les équipes sont sous la responsabilité d'une direction de pôle. Vient compléter ce dispositif : une responsable des études et des parcours particuliers et une responsable de l'organisation pédagogique pour tout le pôle.

Pour les éducateurs spécialisés, les formateurs sont au nombre de sept (un à mi-temps). Ils accompagnent les parcours individuels de 20 à 24 étudiants chacun (12 pour un mi-temps).

4.2.2. Un découpage et une organisation des temps de formation

À l'IFRASS, comme dans tous les centres de formation, l'alternance est avancée comme « un pilier » du projet pédagogique dont la mise en œuvre se retrouve à travers un séquençage des périodes de stages et la mise en place d'un accompagnement de formation spécifique que je détaillerai plus loin, ainsi que des groupes d'analyses des pratiques.

Il existe deux parcours de formation en voie initiale qui nous intéressent particulièrement et un parcours de formation par voie d'apprentissage que nous n'aborderons pas dans cette thèse. Les parcours en voie initiale se déroulent en deux ou trois ans pour l'obtention du diplôme.

Le parcours en 3 ans est, comme nous l'avons déjà dit, constitué de 1400h de formation « théoriques », en centre de formation et de 2100h soit 60 semaines de formation « pratiques », traditionnellement appelé « stages ». L'objectif explicite de cette organisation cadrée par le référentiel est de permettre à l'étudiant de se positionner dans un mouvement réflexif de construction de savoirs entre les différents espaces de formation : terrain professionnel, centre de formation, vie personnelle. Les stages sont selon les parcours au nombre de deux ou trois d'un minimum de 8 semaines et un de 28 à 36 semaines⁹. Durant la période de stage, des regroupements en centre de formation sont prévus pour favoriser l'acquisition des compétences de l'étudiant en mettant en œuvre des séquences pédagogiques spécifiques comme des Groupes d'Analyse de Pratique (GAP), des accompagnements individuels de formation (AF)... mais aussi des temps d'apports conceptuels qui ne sont pas toujours, en tous les cas en apparence, en lien avec le stage des étudiants. Ces espaces sont pensés pour alimenter la réflexivité et

⁹ Annexe p9 : 1.2. Alternance terrains de stages – Centre de formation

l'élaboration d'un positionnement professionnel par le « va et vient » qui permet à l'étudiant de s'inscrire progressivement dans une culture professionnelle collective tout en essayant de s'en émanciper pour construire un positionnement individuel propre.

Nous allons plus particulièrement nous attarder sur le découpage de ces périodes d'immersion professionnelles et des attendus explicites et implicites de la mise en œuvre de ces périodes

4.2.2.1. Les périodes de formation pratiques :

Les périodes de formation pratiques sont réparties en trois grandes périodes que chaque centre de formation organise selon son projet pédagogique et les impératifs du territoire notamment en termes de partenariat avec les terrains professionnels et les spécificités inhérentes à la géographie du territoire. Ils peuvent se dérouler en France ou à l'étranger selon des protocoles précis et régis par le dispositif ERASMUS + et s'organisent dans des parcours de formation en fonction des règles d'admissions imposées par le décret du 22 août 2018 relatif aux formations et diplôme du travail social.

Selon l'arrêté, la première période de formation pratique a une durée d'au moins 8 semaines et est à réaliser au cours des 2 premiers semestres, elle peut être scindée en deux parties de 4 semaines sur un ou deux sites qualifiants et doit impérativement se dérouler auprès d'un référent professionnel éducateur spécialisé. La deuxième et troisième période de formation pratique d'une durée totale de 52 semaines peut se dérouler sur deux ou trois sites qualifiants, dont au moins deux tiers auprès d'un référent éducateur spécialisé. Il est également notifié qu'un volume suffisamment conséquent soit prévu sur un même site qualifiant.

À l'IFRASS, une première période de stage de 8 semaines se déroule au semestre 1 dans le même site qualifiant et auprès d'un référent éducateur spécialisé. Elle est suivie d'une seconde période de stage de 16 semaines : 8 aux semestres 2 et 8 au semestre 3. Cette immersion peut se réaliser sur un ou deux sites qualifiants. La période du semestre 3 est la période identifiée comme privilégiée pour effectuer une mobilité internationale en Europe ou au-delà. Nous y reviendrons plus loin. Enfin, une troisième et dernière période de « stage long » de 34 semaines aux semestres 4, 5 et 6 se déroule sur un unique site qualifiant. Cette période est également nommée stage long, de professionnalisation ou à responsabilité

éducative selon certains acteurs de la formation sur le terrain professionnel et au sein du centre de formation lui-même.

Le parcours en 2 ans est un parcours allégé, réservé à des étudiants ayant déjà un diplôme universitaire ou à un diplôme professionnel équivalent. Il est également accessible à des étudiants ayant un diplôme professionnel du secteur de niveau 4 et une expérience professionnelle conséquente dans le domaine de l'éducation spécialisée ou plus largement dans le travail social. À l'IFRASS, les étudiants ont 52 semaines de stages à effectuer et 500h de formation dite théorique. Ils entrent en formation au semestre 3 et ont 3 périodes de formation pratiques qui se découpent en 2 ou 3 stages.

Parcours de stages au cours de la formation

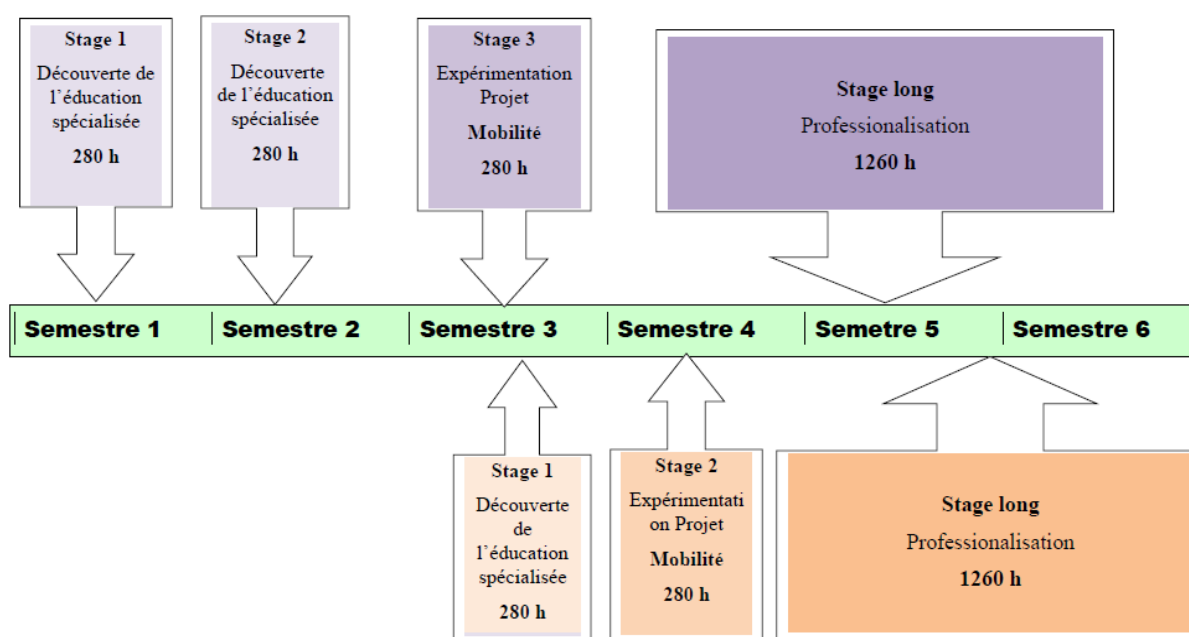


Figure 6 - Alternance des stages à l'IFRASS

4.2.2.2. Les « groupes d'accompagnements de formation » (AF)

Pour accompagner les étudiants dans leur parcours pratique et réflexif de construction professionnelle, des séquences pédagogiques nommées « Accompagnement de formation » sont animées et pensées comme des espaces d'échanges et d'élaboration collective, basées sur le principe d'une mise en sens des parcours de formation à partir du partage d'expériences, vécues par les étudiants dans les différents espaces de formations. Le groupe d'accompagnement de formation est un dispositif spécifique mis en place à l'IFRASS. À la rentrée en formation, les étudiants sont répartis en promotion selon leur parcours en 2 ans ou en 3 ans. Chaque promotion est ensuite divisée en groupes de 10 à 13 étudiants de manière arbitraire. Chaque groupe va être accompagné par un formateur nommé « Accompagnateur de Formation ». Au sein de l'IFRASS, interviennent des formateurs permanents, en CDI et des formateurs vacataires qui sont sollicités pour des interventions spécifiques à raison d'un maximum de 29 jours par année civile. Les accompagnements de formation sont uniquement assurés par les formateurs permanents. L'usage et la règle tacite qui fait foi, c'est qu'un accompagnateur à temps plein n'accompagne pas plus de 24 étudiants répartis sur deux promotions. L'accompagnement et le groupe d'accompagnement sont fixés pour l'ensemble du parcours de formation. Cela signifie qu'un roulement s'opère, dès qu'un groupe d'étudiants arrive au diplôme, l'accompagnateur de formation reprend un nouveau groupe la rentrée suivante. Il existe des exceptions à ce fonctionnement du fait du nombre d'étudiants qui parfois fluctue à l'entrée en formation. L'équipe se met alors d'accord pour trouver un fonctionnement qui permet de respecter au plus près des règles tacites. La règle du formateur permanent n'est jamais négociée. Un des accompagnateurs de formation prend le rôle de référent de promotion et est chargé d'avoir un regard global sur la vie de la promotion et la formalisation de la programmation des séquences pédagogiques.

Ce dispositif, est largement mis en avant par les formateurs et la direction comme une spécificité pédagogique de l'IFRASS, qui favorise l'émergence du praticien réflexif au sens du partage d'expériences et du travail collectif (Balint, 1988), de la réflexion dans et sur l'action (Schön, 1983/1994) et de la construction identitaire dans la formation (Beckers, 2004) comme un espace de confrontation d'expériences vécues, de positionnements, de découvertes et d'accompagnement. Celui-ci a pour vocation de permettre à chaque étudiant de se construire

individuellement et collectivement. Au sein de ces collectifs, les normes professionnelles, les significations et les pratiques se construisent dans et par l'interaction sociale (Berger & Luckmann, 2012). En d'autres mots, l'accompagnement de formation est un dispositif pédagogique qui a pour intention de permettre à l'étudiant, d'élaborer une pratique réflexive pour mobiliser des connaissances lorsqu'il se retrouve dans des situations complexes, nouvelles, voire parfois inédites dans tous les espaces de la formation.

Petite histoire de terrain...

Joëlle est une étudiante en deuxième année de formation, elle rentre d'un stage en Lettonie qu'elle a effectué dans un orphelinat à deux heures de route de la capitale Riga. Lors d'une séquence pédagogique, elle accepte de faire le récit de son expérience dont voici un extrait « *Ce séjour me permet aussi de découvrir une nouvelle approche éducative. Les éducatrices montrent une affection débordante envers les enfants, en les prenant souvent dans leurs bras et en distribuant des câlins. Cette manière d'interagir me touche, car elle est bien différente des méthodes plus distantes que j'ai pu voir en France. En m'adaptant, je me mets moi aussi à offrir beaucoup d'affection aux enfants tout en posant un cadre rassurant. Cette expérience me fait réfléchir sur ma posture professionnelle et m'amène à envisager de reproduire cette approche dans les structures françaises. En quittant ce village, je ressens que quelque chose en moi a changé. J'ai appris autant sur moi-même que sur les autres, et cette expérience a laissé en moi une empreinte profonde.* »

Il s'agit d'un choix pédagogique fort de l'équipe qui met en avant cet espace comme un axe fondateur de la construction identitaire professionnelle des étudiants. Une formatrice de l'équipe emploiera le terme « *colonne vertébrale du parcours de formation de l'apprenant* » lors d'une réunion de présentation aux tuteurs de stages. Le rôle du formateur accompagnateur de formation est d'assurer un suivi individualisé et personnalisé de chaque étudiant dont il a la charge en lui permettant de faire des liens entre les différents aspects de la formation, d'exprimer ses

ressentis et questionnements rencontrés tout au long de son parcours. En d'autres termes, un accompagnement à la réflexivité de l'étudiant sur le professionnel qu'il est en train de devenir. C'est un temps de travail en relation individuelle et collective, de rencontre entre l'étudiant et le formateur où chacun va progressivement trouver une place, sa place pour aller au bout de la formation, pour l'interrompre ou la suspendre du fait d'évènements professionnels ou personnels.

Petite histoire de terrain...

Je suis accompagnatrice de formation d'Hélène une étudiante en deuxième année. Elle a effectué son premier stage au sein d'un centre social et le deuxième en ITEP. Pour son troisième stage, elle se projette dans un service de la protection de l'enfance auprès d'enfants dont la situation familiale vient les mettre en danger. Après de longues semaines de recherches infructueuses, elle élargit son champ d'exploration et obtient une seule et unique réponse positive au sein d'une Maison d'Accueil Spécialisée (MAS) qui accueille des personnes en situation de handicap avec une forte dépendance liée à la fois au handicap et à l'âge. Hélène a alors beaucoup d'appréhensions et hésite à accepter celui-ci. La situation la contraint à le faire ! Après 3 semaines de stage, nous nous retrouvons en accompagnement de formation collectif et Hélène me dit : « Mon rôle de stagiaire à la MAS est plus celui d'une aide-soignante que d'une éducatrice spécialisée ! J'avoue avoir du mal à voir ce que cela va m'apporter ! Et le gros problème c'est que j'ai un écrit professionnel à faire, mais qu'il n'y a pas d'écrit ! »

Ce type de dispositif, conçu comme un espace d'autonomisation et d'émancipation quant à la construction d'un positionnement professionnel, s'inscrit dans une dynamique de professionnalisation (Barbier et al, 2006 ; Bourdoncle, 1993 ; Wittorski, 2007), où la réflexivité et l'accompagnement sont considérés comme des leviers majeurs du développement identitaire et professionnel. La richesse de cet accompagnement de formation à l'IFRASS repose

précisément sur la diversité des interactions qui le traversent : Étudiant / Groupe d'AF, Etudiant / Terrain professionnel, Etudiant / Promotion, Accompagnateur / Étudiant, Groupe d'AF / Accompagnateur, Groupe d'AF / Équipe pédagogique, Groupe d'AF/Promotion, Accompagnateur / Terrain professionnel, Équipe pédagogique /Groupe d'AF, Équipe pédagogique/Étudiant, Équipe pédagogique Promotion, Promotion/Groupe d'AF.

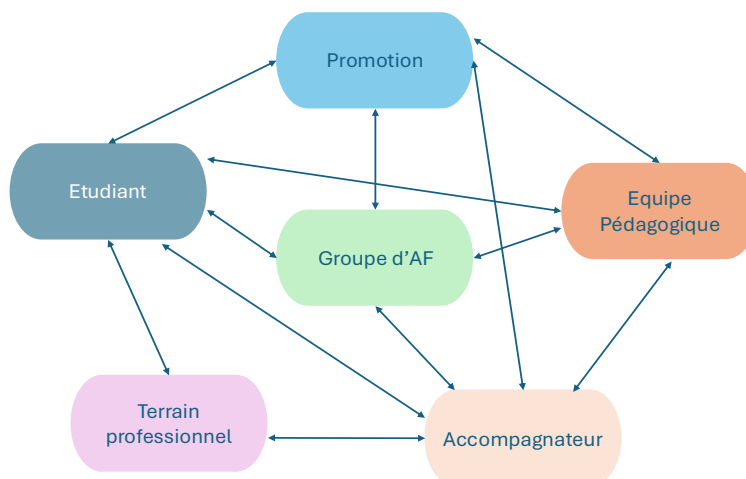


Figure 7 - Interactions dans l'accompagnement de formation

L'observation de ces groupes d'AF met en lumière que ces espaces ont des fonctionnements communs et singuliers. Ces fonctionnements suivent une ligne directrice commune, mais chaque formateur l'incarne d'une manière singulière et avec des pratiques diversifiées. Ce n'est pas l'objet de cette thèse, mais il serait intéressant de s'attarder sur ce dispositif particulier et de l'étudier dans tous ces aspects.

4.2.2.3. Les Groupes d'Analyses de Pratiques (GAP)

L'équipe pédagogique a fait le choix de proposer des Groupes d'Analyses de Pratiques tout au long du parcours de formation et notamment lors des stages. L'équipe a institué de ne pas soumettre cette instance à une évaluation formalisée et délègue son animation à des intervenants extérieurs qui sont issus du champ de

la psychologie ou du champ de l'éducation spécialisée avec une formation spécifique à l'analyse des pratiques. Ce qui se dit dans ces séances est donc soumis à une confidentialité. Du fait de ma fonction de formatrice, j'ai fait le choix de ne pas explorer cet espace de formation dans ce travail, si ce n'est dans le discours des étudiants qui les mettent en avant comme un dispositif important dans leur parcours.

Les groupes sont constitués d'un nombre maximum de 12 étudiants répartis arbitrairement à l'entrée en formation. Les étudiants n'ont pas le choix de cette répartition. Ces GAP sont positionnés de manière systématique lors des périodes de formation pratiques (les stages) au début de chaque semaine de regroupement. Dans l'idéal, ces groupes restent les mêmes pour l'ensemble du parcours de formation et si cela est possible, ils gardent le même intervenant. Cela n'est pas toujours possible du fait des obligations professionnelles des intervenants qui peuvent les conduire à arrêter les interventions à l'IFRASS. À ce moment-là, l'intervenant change, mais pas le groupe d'étudiants.

Lors des entretiens de fin de formation, ces groupes sont particulièrement nommés comme des espaces de paroles riches, libres, sécurisés et importants dans les parcours de formation des étudiants. Ces retours des étudiants présents dans les bilans de formation viennent indiquer que ces espaces participent à la construction des étudiants en tant qu'éducateur spécialisé.

BF_Julia 539-543 « Dans certains GAP, il y a vraiment eu un réel apport sur une, sur des situations, ce n'était pas juste on en parle. Et il y a des choses qu'on a pu ramener en stage aussi de ce qui se disait en GAP hein, et des questions qu'on n'osait pas, enfin qu'on ne se posait pas et que d'autres ont posé et qu'on a pu enfin que j'ai pu en tout cas ramener sur le terrain de stage pour les reposer à l'équipe » **BF_Julia 549-550** « il y avait des situations assez épiques et le GAP a permis de prendre du recul et de sortir de tout. Ouais, de mettre un peu à distance la situation, de poser d'autres questions. » **BF_Julia 553-557** « La situation des autres inspire et la, la professionnelle qu'on avait, je ne pourrais pas vous dire son nom, je ne sais pas, mais a pu poser des questions. Les GAP sont devenus un peu des, on a pu parler du transfert, on a pu parler du deuil, on a parlé vraiment des dynamiques d'équipe. Enfin, c'était vraiment, ce n'était pas centré forcément sur une situation, mais c'était centré sur on va dire, pas une compétence, mais un vous avez compris. » **BF_Antoine 495-500** « en GAP on a traité le sujet et ça m'a permis d'évacuer. Quoi d'évacuer des tensions ? Ça m'a permis de répondre à des questions et puis de me confronter aussi à, sorti de ce GAP en fait, je suis allé voir le référent, mon référent, et j'y ai, J'y ai exposé des choses qui s'étaient dit et qui m'avait fait, qui m'avait fait évoluer, on va dire et j'ai senti que ça avait fait du bien sur le lieu de stage. J'ai senti que ça avait enlevé des tensions

entre mon référent et moi quoi. » BF_Antoine 506-508 « Ce GAP là En tout cas, je m'en souviens parce qu'il a été voilà très très, donc c'est j'ai, j'ai beaucoup, j'ai beaucoup débarrassé. Après il y a eu aussi beaucoup de partage, hein, avec les avec le collectif et ce que vivaient les étudiants à côté, avec voilà. » BF_Hugo 341-346 « quand les autres posent des questions, enfin, posent des situations, ou nous qui en amenions une c'était quand même plutôt intéressant en générale parce que ça nous fait réfléchir sur nos propres situations, sur des fois elle apportait des solutions, ou pas de solutions, mais apportait un peu de recul ou autre chose à quelqu'un qui était dans une situation où il est un peu submergé. Donc, non, ça pose beaucoup de réflexion, moi je trouve ça assez intéressant, moi ça m'a nourri sur la pratique »

Ces verbatim mettent en avant cet espace de formation comme un espace d'élaboration réflexive dans lequel les étudiants s'engagent pour eux-mêmes et pour les autres.

4.3. ÉLABORATION DE RECUEILS DE DONNÉES DIVERSIFIÉS

Lorsque je débute ce travail de recherche en septembre 2018, je décide de mettre en œuvre une méthodologie de recherche mixte qui s'appuie sur des recueils et des productions de données multiples, quantitatives et qualitatives, qui viennent alimenter des méthodes d'analyses textuelles et de contenus qui me paraissent complémentaires.

En effet, les cadres théoriques des représentations sociales et de l'interactionnisme symbolique semblent constituer une porte d'entrée pour comprendre et analyser les enjeux de la mobilité dans le parcours de socialisation professionnel de l'éducateur spécialisé. Selon Weisser (2005) il s'agit de la phase de « compréhension naïve » de la recherche, celle qui constitue une première articulation des disciplines contributives des sciences de l'éducation et de la formation qui m'animent.

Pour les interactionnistes, l'individu se construit dans ses relations avec son environnement social, humain, affectif, matériel... La place de l'acquis y est centrale et dominante sur l'inné. Joëlle Morissette, Sylvie Guignon et Didier Demazière (2011) affirment que l'analyse interactionniste porte prioritairement sur les points de vue des acteurs, et plus encore sur les croisements de ces points de vue, qui procèdent de la négociation des significations et des normativités.

Le rôle et le positionnement du chercheur viennent alors poser la question de son éthique et imposent d'être pensé en amont, pendant et après la recherche (Bordes, 2015a, 2015b). Il s'agit donc également dans cette thèse de pouvoir montrer le cheminement intellectuel et professionnel que cette recherche a provoqué dans mon propre parcours professionnel de travailleuse sociale à chercheure.

« C'est ce que je fais qui m'apprend ce que je cherche. Ma peinture est un espace de questionnement où les sens qu'on lui prête peuvent se faire et se défaire. Parce qu'au bout du compte, l'œuvre vit du regard qu'on lui prête ». (Soulages, 2009)

J'observe, j'écris, j'interviewe, je lis, je raconte tout ce qui se présente à moi sans forcément savoir au départ ce que je vais utiliser ou non comme données d'analyses. Ces données, elles sont conséquentes et ne seront pas toutes utilisées dans cette thèse, mais elles sont source de prises de recul et d'adaptation de ma propre subjectivité, de mon positionnement de praticienne chercheure. Cela ne s'est pas fait sans accros : entre les difficultés et la désorganisation liées à la crise COVID, les doutes, les remises en question, il m'a fallu beaucoup de temps pour me distancier de mon terrain professionnel et m'autoriser à entrer dans un véritable travail de chercheure. Aujourd'hui encore, j'ai parfois du mal à endosser ce rôle dans cette interaction permanente entre mon travail quotidien et mon objet de recherche et vice versa (Verba, 2012).

Le moment de la crise COVID et de la désorganisation qui en a découlée est primordial dans ce parcours de recherche, car c'est à cet instant que je me suis vraiment mise à « traîner » sur le terrain (Bordes, 2015a) à faire attention à ce qui se passe, à me dire que dans cette immobilisation imposée, les expériences vécues par chaque acteur de terrain, chercheur compris avait du sens et que c'était ce sens qu'il fallait que je comprenne afin de le rendre compréhensible par d'autres. C'est aussi le moment de nouvelles intuitions : la mobilité géographique imposée par la mobilité internationale n'est pas une source exhaustive de transformation des étudiants. Les interactions sont possibles dans des espaces différents, sans pour autant nécessiter de déplacement physique. Et même, parfois, nous ne nous voyons pas ! Nous sommes en interaction derrière des écrans noirs ! Le mouvement et la mobilité qui se jouent dans la socialisation professionnelle des éducateurs spécialisés sont à envisager sous d'autres formes. Mais lesquelles ? Comment rendre compte et comprendre ces mouvements, ces transformations ? Je continue à poursuivre mes lectures, en même temps que je réfléchis à l'orientation que prend mon travail sur le terrain professionnel et sur le terrain de la recherche. Chaque étudiant, chaque professionnel a un ressenti qui lui est propre. L'expérience vécue

dans les différents espaces de formation va venir contribuer à la dynamique de construction identitaire de chacun dans l'interaction de ces différentes formes de mobilités. Pour les comprendre, il est alors important de confronter mes observations à des entretiens où chaque interviewé va être invité à raconter son expérience de formation sous forme de récits.

Toutes les données de cette recherche ont donc été recueillies et produites dans une période longue qui s'étire entre janvier 2019, lorsque je pensais avoir stabilisé mon objet de recherche et mars 2025, où je décide de réellement sortir du terrain pour passer à l'analyse et l'écriture : il est temps !

Ce recueil de données se déroule au cours d'interactions, dans des temps formels et informels, dans une démarche qui mélange rigueur et spontanéité. Je m'adapte et l'objet de recherche se transforme, au fur et à mesure que j'observe, je lis et questionne, que je « traîne » (Bordes, 2015a, 2015b) sur ce terrain de la formation des professionnels de l'éducation spécialisée que je pense connaître dans tous ses détails. J'ouvre mon regard, mes oreilles et j'accepte de me laisser surprendre par des propositions de collègues, des situations inattendues, parfois riches, parfois futiles et parfois contraignantes au premier abord, mais qui finalement vont devenir primordiales... Ce positionnement s'inscrit dans l'approche multiréférentielle, attentive à la pluralité des cadres explicatifs et à la complémentarité des regards pour appréhender la complexité des situations éducatives et formatives (Ardoino, 1993, 2000).

Chaque acteur est détenteur d'un savoir, d'une ou de plusieurs expériences que le chercheur doit solliciter, questionner, aller chercher ou saisir afin de pouvoir rendre compte du point de vue de ces mêmes acteurs. La difficulté est de faire des choix et de les argumenter afin d'objectiver toutes ces données et d'en envisager les effets sur la problématique initiale. Cette diversité de recueil me permet de ne pas me limiter à ce que je connais ou ce que je pense savoir, mais à m'ouvrir à ce qui peut surgir, surprendre ou déstabiliser. Dans ce travail, une attention particulière est portée à la réflexivité (Arbarello, 2010) : questionner en continu ses propres partis-pris, ses dispositifs de recueils de données et les effets du positionnement de chercheure pour garantir la scientificité du processus d'analyse.

Petite histoire de terrain...

Nous sommes en mars 2021. Les mobilités se sont brutalement interrompues depuis une année (mars 2020) et nous ne savons toujours pas si elles vont reprendre. Je suis en pleine période de doute concernant l'évolution de ma thèse. Mon collègue, avec qui je discute parfois de ma recherche, me propose d'assister à ses bilans de formation en tant qu'observatrice. Je saisis cette opportunité en me disant que je pourrai observer et m'impliquer sans être dans l'animation de l'entretien. Je pourrai alors tenter de saisir les enjeux de cet entretien dans le processus de formation en prenant un peu de hauteur ! En tant qu'accompagnatrice de formation, je suis également amenée à le réaliser avec les étudiants que je j'accompagne. Me voilà donc muni de mon petit carnet et de mon dictaphone avec mon collègue qui a pris le soin de solliciter l'accord des étudiants quant à ma présence et à l'enregistrement de l'entretien. La première étudiante arrive, il s'agit de Blandine. C'est elle qui ouvre le bal des entretiens bilans. Je suis surprise par la tournure très directive de celui-ci. Mon collègue pose le cadre, Blandine répond aux questions très brièvement. Elle n'arrive pas à organiser sa pensée. Le formateur fait les phrases et Blandine répond par oui ou non. Le formateur pose la question de ce que représente l'articulation théorie/pratique dans les stages. L'étudiante n'arrive pas à formuler une réponse, le formateur insiste, tente de lui indiquer des pistes de réponse, mais rien n'y fait et Blandine acculée finie par lâcher : « c'est ça que vous voulez entendre ? »

J'avais relevé ce moment difficile de l'entretien dans mon carnet de bord. Mais c'est l'écoute de celui-ci et la transcription qui ont mis en exergue cette manière de faire très directive. Pourquoi ? Est-ce l'objectif du bilan ? Est-ce une réponse à l'obligation de certification ? L'accompagnement de formation doit-il en passer par là ? Autant de questions auxquelles j'espère pouvoir répondre.

Je vais maintenant revenir en détail sur chacun des recueils de données dont certains ont été envisagés puis abandonnés comme le questionnaire, conservé comme les observations, les entretiens d'entrée en formation, les bilans de

formation, les récits de parcours professionnels, les récits de départ et retour de mobilités et les lettres à soi-même. Cette pluralité de sources n'était pas déterminée au départ, elle s'est imposée du fait de ma participation active au terrain. L'éclectisme soutient une démarche inductive, ouverte aux imprévus, aux interactions multiples et vise à capter la complexité des trajectoires de socialisation professionnelle en croisant les regards pour mieux comprendre le processus à l'œuvre. Ce positionnement exige d'être vigilant aux biais possibles en objectivant le processus de recueil de données et en triangulant systématiquement les sources. Lorsque je me suis posée pour déterminer ma démarche d'analyse, j'ai dû faire des choix. Je m'efforcerai de les expliciter au fur et à mesure de la présentation de chacun.

L'ordre de présentation ne suit pas forcément une logique chronologique de mise en pratique dans le travail de terrain, car certains temps de recueils s'entrecroisent, se chevauchent, s'interrompent puis se reprennent. Le choix que j'ai fait aurait pu être tout autre, mais c'est celui qui me paraît le plus cohérent au moment de l'écriture. Le recueil des données a été conduit dans une posture éthique, respectueuse du consentement éclairé des participants, de l'anonymat et de la confidentialité des propos. Il s'inscrit également dans une perspective réflexive où l'implication du chercheur est assumée comme partie prenante de la construction des savoirs. J'ai au cours et/ou après chaque entretien pris des notes sur le contexte de son déroulement, mon ressenti sur ce qui se disait, ce qui ne se disait pas, mes questions, mes intuitions.

La diversité des situations observées et la richesse des récits collectés constituent ainsi le socle empirique à partir duquel se déploiera l'analyse des processus de socialisation professionnelle à travers les expériences de mobilité des acteurs.

4.3.1. Le questionnaire

Cette thèse débute en septembre 2018, à l'issue de l'écriture de deux mémoires dans le cadre théorique des représentations sociales. Je me raccroche alors à ce que je connais et me plonge dans la construction d'un questionnaire pour recueillir des éléments quantitatifs avec pour objectif de photographier la question des représentations de la mobilité et du métier d'éducateur spécialisé pour les étudiants et les professionnels. Cette photographie doit alimenter la catégorisation des données qualitatives issues de la démarche ethnographique. L'idée est de ne pas se

limiter à Toulouse. J'ai d'ailleurs commencé à solliciter le réseau et me suis assurée d'avoir des relais pour le diffuser.

Ce questionnaire comporte au total 30 questions. Il est articulé en trois parties : la première sur le métier d'éducateur spécialisé (7 questions), la seconde sur la mobilité (17 questions) et la troisième sur les caractéristiques du répondant (6 questions). Le projet est de l'envoyer chaque année pendant 3 ans auprès des étudiants de divers centres de formation pour répondre à une enquête longitudinale du parcours de formation des éducateurs spécialisés en trois ans. Un premier test est effectué en octobre 2019 au sein de l'IFRASS. 42 réponses complètes sont enregistrées et sont source d'une première analyse. Nous sommes en janvier 2020.

Mars 2020 le monde est confiné et le questionnaire ne sera pas diffusé comme prévu dans les autres EFTS, la priorité est ailleurs. Les mobilités internationales sont mises de côté et mon objet de recherche se transforme, s'actualisent avec le contexte de la crise COVID et la réalité des acteurs de terrain. Je mesure alors l'importance d'écouter, d'entendre, de voir ce qui se passe sur le terrain, derrière les écrans qui nous permettent de communiquer. Je suis alors attirée vers la singularité de ce qu'éprouve chaque acteur dans ce qu'il vit, ce qu'il construit et ce qu'il projette. Je ne pense plus au questionnaire et l'oublie. Lorsque lors d'un échange avec ma direction de thèse, il me revient en mémoire, je tente de me replonger dedans, je traite les données, les classe, les organise, mais je ne trouve pas de sens à ce que je fais. Je prends alors conscience que je suis passée à un autre questionnement, une autre phase de ma recherche et le retour en arrière est compliqué. Le questionnaire venait servir une recherche que j'envisageais à une grande échelle. Le contexte et l'orientation générale de celle-ci ne correspondent plus. Nous sommes en septembre 2020 et je décide de le mettre de côté pour ce travail qui s'oriente alors définitivement dans une démarche qualitative et inductive.

4.3.2. Les observations

L'observation participante est un dispositif de recherche indissociable de l'enquête de terrain. Il est caractérisé par l'immersion du chercheur dans son terrain d'investigation afin d'être en interaction, de partager la vie quotidienne, les expériences des acteurs et de pouvoir ensuite les retranscrire et ainsi les transformer en données objectivables et objectivées. Tout ce qui est observé, entendu ne sera pas entièrement retranscrit et formalisé comme des données objectivables, mais ces données recueillies jouent un rôle fondamental dans les relations qui me permettent de construire un positionnement de chercheuse en lien avec mon

terrain (Goffman, 1973, 1990). Cela produit des effets dans la conceptualisation de la thèse, l'analyse et l'interprétation des données.

L'observation participante prend des formes différentes en fonction du positionnement et de l'implication de l'observateur (Junker, 1960) dans le terrain étudié :

- **Le participant complet** ou l'observateur intégral dont les activités d'observation sont totalement cachées
- **Le participant observateur** dont les observations du chercheur ne sont pas complètement dissimulées, mais pour ainsi dire cachées et soumises à ses activités d'observation de participants
- **L'observateur participant** : les activités de l'observateur sont rendues publiques dès le début et plus ou moins encouragées publiquement par les personnes étudiées...L'observateur peut ainsi avoir accès à une grande diversité d'informations et même des secrets si l'on sait qu'il en respectera le caractère confidentiel
- **L'observateur complet** : Il est dans un laboratoire, se cache derrière une glace sans tain pour observer les comportements des groupes soumis à des expérimentations sans savoir qu'il est observé.

Encore une fois, mon appartenance au terrain oriente mon choix vers la posture de l'observateur participant. Je ne me suis pas cachée et ai veillé à ce que mes activités de recherches soient connues et répondent aux exigences des règles éthiques de recueil de consentement des acteurs observés. Cette place me permet d'avoir un accès facilité aux différentes ressources et données du terrain de recherche. J'observe l'organisation et la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques dont celui des mobilités à l'IFRASS, je participe à des espaces de réflexions et de décisions concernant ces mêmes mobilités.

La distance entre l'observateur et l'observé est alors fonction de la place et de la prise en compte de la place de chacun. Dans l'observation participante, le but est de réduire cette distance sans pour autant nier qu'elle existe. Il est nécessaire de prendre le temps d'explicitier son rôle, sa démarche et ses intentions sans toutefois tout dévoiler afin de rassurer les acteurs et de renégocier sa place et leur place tout au long de l'enquête.

Petite histoire de terrain...

Meriem étudiante en deuxième année doit partir en mobilité au Sénégal, avec son accord, je la reçois la veille de son départ pour un entretien dans le cadre de ma recherche. Je me présente donc en tant que chercheuse et lui assure l'anonymat de notre entretien. Je lui demande l'autorisation d'enregistrer celui-ci, elle refuse m'indiquant qu'elle ne veut pas du fait de ma place de formatrice. Je ne suis pas son accompagnatrice de formation, et une des rares fois où j'ai été en lien direct avec elle au cours d'une séquence de formation, celle-ci a été dans l'affrontement et la revendication de la part de Meriem. Je perçois de la peur et de la méfiance et n'insiste pas. Nous faisons l'entretien, mais sans l'enregistrer. Celui-ci est très rapide : moins de 20 minutes. Meriem me communique des informations très formelles, pragmatiques et ne développe aucune réponse... Trois semaines après son départ, elle rencontre des difficultés avec une de ses collègues, Lalie pour laquelle je suis accompagnatrice. Je suis donc amenée à intervenir pour jouer un rôle de médiatrice entre les deux étudiantes.

À son retour, je la reçois, comme les autres et lui donne la lettre qu'elle s'est écrite à son départ comme prévu. Je lui demande à nouveau si je peux l'enregistrer, elle me répond positivement. L'entretien va se révéler être le plus long de tous ceux que j'ai menés dans ce cadre.

L'observation participante exige de l'entraînement et de la rigueur. Il n'est pas toujours aisé de saisir une parole, un événement ou un dialogue et de le retranscrire dans l'instant. Il faut alors prendre le temps a posteriori de se remémorer les places de chacun, les contextes pour ensuite les coucher sur un carnet sous forme de notes, de croquis, s'aider d'un téléphone pour enregistrer ce que je vois et ne pas l'oublier. Ces observations sont ensuite reprises pour former des « petites histoires » ethnographiques. Ce sont ces petites histoires que l'on retrouve dans les encadrés qui ponctuent ce manuscrit avec l'intention de rapprocher le lecteur de la réalité du terrain, de le rendre vivant, en mouvement. Ces petites histoires ont pour vocation dans ce travail d'illustrer la complexité du vécu et de contextualiser les interactions en jeu, en d'autres mots, saisir la réalité du social (Beaud, weber, 2010, Olivier de Sardan, 2000, 2008).

Le travail de terrain me permet également de rencontrer des collègues avec lesquels je n'avais jamais pris le temps de discuter ou d'échanger auparavant. Mon positionnement de chercheuse aiguise ma curiosité et me permet d'oser poser des questions sous le prétexte de la recherche. Mes collègues répondent et je réalise

que tous ces regards viennent éclairer scientifiquement la scène de mon quotidien (Goffman, 1973, 1990). L'observation participante vient transformer mes comportements de chercheuse tout comme ceux des sujets que j'observe. C'est un processus de transformation réciproque dans lequel l'observateur observe et est observé et il est primordial d'en tenir compte et de l'accepter pour pouvoir aller au bout de ma démarche. Aujourd'hui, je peux même dire que cette position m'a permis de transformer ma manière d'être formatrice, j'y reviendrai dans la conclusion de la thèse. La recherche fait partie de ma pratique et ma pratique de ma recherche.

Je m'attache donc à collecter des données objectives (ce que disent les acteurs, les informations qu'ils transmettent) et subjectives (ma vision de ce que je suis en train de vivre, de recueillir). Je prends des notes qui me permettent de constituer une mémoire des événements qui conduit progressivement à enrichir ma vision de l'objet de recherche et des acteurs. Les personnes et les situations que j'observe me semblent à la fois plus familière et en même temps plus distanciée.

Pour compléter et objectiver toutes ces observations, j'ai sollicité des entretiens en explicitant ma démarche et ai été agréablement surprise d'avoir rapidement obtenu la confiance des étudiants et des collègues concernant le recueil et l'utilisation de ces mêmes données.

4.3.3. Les entretiens

Le contexte de la recherche et les événements notamment liés à la crise COVID sont venus modifier l'organisation des entretiens initialement prévus en complément du questionnaire et des observations. Lorsque je débute la recherche, j'ai dans l'idée d'interroger différents acteurs pouvant parler de la formation, de leurs pratiques professionnelles et de la mobilité internationale : des jeunes professionnels éducateurs spécialisés ayant fait un parcours de formation avec ou sans mobilité, une cohorte d'étudiants que je suivrai pendant les trois années de leur parcours de formation avec ou sans mobilité internationale, des formateurs. L'entretien individuel ou collectif est un moyen a priori simple pour recueillir des éléments de discours qui peuvent mettre en lumière des représentations, des réalités vécues ou éprouvées par les différents acteurs. C'est un espace d'interactions sécurisé par le chercheur qui le provoque et l'organise.

Petite histoire de terrain...

Le temps de mettre en place le dispositif et de l'installer, nous sommes en décembre 2019. Des étudiants sont partis en mobilité, au Sénégal, au Pérou, au Cambodge depuis octobre. J'ai eu l'occasion de les voir dans le cadre de leur préparation au départ et ai pu récolter des observations à cette occasion. Ils seront de retour en février, il est convenu avec eux que je les reçoive pour un entretien de retour d'expérience. Mais les choses ne vont pas se passer comme prévu ! La crise COVID est alors à son pic et le confinement est décrété. Tout est alors remis en question. L'urgence de la situation me mobilise sur le côté professionnel et la thèse passe un temps au second plan. L'urgence est de trouver des solutions pour poursuivre l'activité de formation et de rendre possible la poursuite des parcours. Au-delà du professionnel, il y a aussi l'aspect personnel, la réorganisation de la vie entière face aux mesures exceptionnelles mises en place en France et dans le monde. Cette période d'incertitude, de doute, de réorganisation impacte profondément le travail de recherche.

Les étudiants partis en mobilité sont revenus quelques jours avant le confinement, mais ils ne sont pas passés au centre de formation. Leur parcours de formation se poursuit et l'urgence est pour eux de trouver un stage en France alors que toutes les institutions sont refermées sur elles-mêmes. La mobilité géographique est restreinte, les déplacements contraints, les interactions se transforment, tout est à revoir.

Nous sommes en septembre 2020, la crise COVID est toujours présente, mais chacun des acteurs retrouve sa place. Les étudiants sont de retour en centre de formation, la thèse revient au-devant de la scène, mais avec d'autres perspectives. Les recueils de données vont donc s'adapter à ce contexte.

Le choix des participants repose sur un échantillonnage raisonné, visant à couvrir la diversité des expériences de mobilité et de formation au sein de la population étudiée : étudiants et professionnels de l'éducation spécialisée. Ce souci de variété permet d'appréhender les différentes formes de mobilité (géographique, sociale, cognitive) et leur impact différencié sur les processus de socialisation.

Dans cette thèse, j'ai opéré plusieurs types d'entretiens, individuels ou collectifs, tous axés sur l'expérience vécue en formation ou sur le terrain

professionnel. Ces entretiens ont pour vocation de fournir des éléments d'information sur le point de vue des acteurs sur la mobilité, sur la formation et le devenir professionnel des éducateurs spécialisés. Ces entretiens vont parfois tendre vers la forme de la conversation (Hughes, 1996). Cette modalité me permet alors de m'adapter au niveau de discours de l'interviewé et de réduire la distance ou le rapport d'autorité inhérente à ma fonction de formatrice, en d'autres mots, rapprocher l'entretien d'un mode de communication familial (Olivier de Sardan, 2008).

Pour chacun des entretiens décrits ci-dessous, j'ai à chaque fois décidé d'être le moins directive possible en me laissant guider par la situation, par les propos des interviewés et par les hésitations, les anecdotes, les retours en arrière... Ce positionnement ne signifie pas que l'entretien n'est pas préparé, il l'est, autour d'un canevas d'entretien (Olivier de Sardan, 2008) et non d'une grille d'entretien (Kaufman 2016). Ce canevas me permet de garder dans un coin de mon esprit les thématiques que je souhaite aborder, mais ne m'oblige pas pour autant à le faire, cela dépend des contextes et des échanges.

Ce type d'entretien se situe entre **l'entretien actif** (Mucchielli 1991) où le chercheur est fortement impliqué et soutient son interlocuteur dans la réflexion, **l'entretien de type ethnographique** (Beaud et Weber, 2010) où le chercheur explore plusieurs aspects des préoccupations des interviewés au fur et à mesure que les sujets se présentent en leur laissant une grande liberté à la création et à l'imagination favorisant l'exploration d'hypothèses nouvelles que le chercheur poursuivra ou non. Et enfin, **l'entretien compréhensif** mis en avant par Kaufmann (2016) qui a pour but d'être dans un échange compréhensif de la réalité vécue par chacun des acteurs en vue d'élaborer un cadre d'interprétation et de catégorisation de pensée de ces derniers.

Ces entretiens se sont déroulés à des temps et dans des contextes différents de la recherche : en visioconférence, en groupe, à l'IFRASS, à la maison de la recherche, au domicile des interviewés... C'est le contexte, l'opportunité de la situation ou alors un protocole prédéterminé qui les déclençait. Nous allons revenir un peu plus en détail sur chacun d'entre eux. En préambule de chaque entretien, je m'attache à rappeler les principes éthiques sur lesquels s'appuie cette recherche : l'anonymat de l'interviewé, mais aussi des personnes ou des structures qu'il pourrait citer, la confidentialité des informations, l'enregistrement, la retranscription et l'utilisation des données exclusivement réservés à la recherche. Lorsque je le peux, je sou mets à l'interviewé le mémo que j'élabore après chaque retranscription pour lui faire part de ma compréhension de sa parole. Ce temps a

parfois permis d'aller plus loin que l'entretien dans la confrontation des idées. Il a aussi servi à rassurer les interviewés quant à la manière dont j'utilisais ce qu'il me confiait.

Ces entretiens, quelle que soit leur forme, me permettent de prêter une attention particulière à la dimension narrative des récits mobilisés par les acteurs pour exprimer ce qui dans leur parcours a fait expérience ou épreuve. Je suis attentive aux références identitaires, individuelles et collectives convoquées dans ces récits ainsi qu'à la manière dont les événements significatifs sont mis en intrigue (Ricœur, 1983). L'objectif n'est pas seulement de recueillir des faits ou des impressions, mais de saisir comment les acteurs parlent de leur parcours, des écarts entre ce qu'ils avaient projeté et ce qu'ils ont effectivement vécu afin d'approcher le processus de socialisation professionnelle dans toute sa complexité ; entre singularité des parcours et régularité des expériences. Mon attention est centrée sur les situations rencontrées, les formes de mobilités évoquées, les éléments saillants de l'expérience racontée ainsi que les ressentis personnels et partagés qui marquent les passages, les transitions, les ruptures au cœur de la dynamique de construction identitaire.

Dans le récit, l'expérience est alors une réinterprétation, une reconstruction de la situation vécue par l'acteur à l'intention du chercheur qui l'écoute. Cette conception rejoint la notion d'expérience formatrice, pensée comme transformation identitaire à partir d'expériences signifiantes (Roger, Jorro, Maubant, 2014).

4.3.3.1. Les récits d'expériences ou récits de parcours : Une entrée par le sensible pour appréhender les dynamiques de socialisation professionnelle

Dans cette thèse, les récits d'expériences ont été mobilisés dans une forme d'entretien de type biographique ouvert, permettant aux participants de raconter leur parcours de formation de manière libre, subjective et située. Ce choix méthodologique s'inscrit dans la posture compréhensive où la parole est reconnue comme une mise en récit singulière de l'expérience vécue (Ricœur, 1983, Dominicé,

1989). Ce choix méthodologique rejoint les démarches proposées par Bertaux, (2010), Bernard (2011) et Filloux (2005), qui montrent que l'analyse des récits de vie exige une posture spécifique entre la compréhension du monde de l'acteur et l'objectivation de ses dynamiques. Il ne s'agit pas de rechercher une vérité factuelle, mais d'accéder à un monde perçu et interprété par les acteurs dans un processus dialogique entre chercheur et interviewé (Blumer, 1969, Le breton, 2016).

Ces récits ne se réduisent donc pas à une simple collecte de données : ils constituent des productions narratives construites dans et par l'interaction. Le cadre de l'interactionnisme symbolique (Hughes, 1958, 1996, Goffman, 1973, Mead, 2006, Ricœur, 1983, Dominicé, 1989) permet de considérer que le sens du récit se co-construit au fil de l'échange en fonction du contexte, du moment et des intentions prêtées au chercheur. En ce sens, le récit devient un espace de mise en intrigue (Ricœur 1983) où l'individu choisit, organise et interprète les événements de son parcours pour donner forme à une expérience de soi et du monde professionnel.

Cette mise en récit permet aux interviewés de prendre du recul sur leur parcours, d'en identifier les étapes clés, les ruptures, les épreuves et les apprentissages. En mobilisant la notion d'expérience formatrice (Roger, Jorro, Maubant, 2014) nous pouvons considérer que ces récits rendent visible ce qui dans le parcours a fait événement au point de transformer durablement la perception que le sujet a de lui-même et de son rôle professionnel. La narration de l'expérience participe ainsi à l'élaboration d'une posture réflexive essentielle à la construction identitaire de l'éducateur spécialisé (Delory-Montberger, 2019).

Dans cette thèse, ce type d'entretien a été mené auprès de professionnels éducateurs spécialisés qui ont effectué ou non une mobilité durant leur parcours de formation. Les professionnels interrogés ont tous un parcours de formation au sein de l'IFRASS. Leur sortie de formation s'est effectuée entre 1 à 5 ans avant l'entretien.

Ces entretiens ont notamment contribué à repérer la manière dont les mobilités qu'elles soient géographiques, sociales ou cognitives sont évoquées et quels sont les moments déclencheurs d'une prise de conscience d'un déplacement du regard sur soi et sur les autres. La mobilité comme révélateur d'identité, une épreuve biographique (Dubar, 2015) que le récit permet de transformer en ressource pour l'action future.

Le recours aux récits d'expérience permet de dépasser une approche factuelle des parcours pour en révéler la densité existentielle, les tensions, les ressources mobilisées et les formes de réflexivité engagées. Il s'agit ici de considérer que l'entretien de type biographique n'est pas seulement un outil de recherche, mais un véritable espace de formation où se jouent simultanément reconnaissance, clarification et transformation du rapport à l'expérience.

Les entretiens de parcours de professionnels sont au nombre de sept. Six des interviewés ont effectué un stage à l'étranger durant leur formation. Ces entretiens ont une durée comprise entre 55 et 105 minutes. Ils ont tous été enregistrés puis retranscrits¹⁰.

4.3.3.2. Les bilans de formation : un espace d'échange pour questionner la reconnaissance des parcours professionnels

Cet entretien est un échange entre l'étudiant et son accompagnateur de formation qui l'a suivi tout au long de son parcours au sein de l'EFTS. Il se déroule à la fin du parcours de formation, au moment de finaliser la rédaction du « Livret de formation » de l'étudiant. Ce livret retrace le parcours de l'étudiant à travers les évaluations de stage élaborées par les référents de terrains professionnels, les auto-évaluations de stages élaborées par les étudiants et visées par le formateur accompagnateur de formation ainsi que l'évaluation de ce dernier situant l'étudiant dans son parcours. Ce livret est support à une épreuve de certification que l'étudiant passe à la fin de sa formation. L'entretien a vocation d'être un moment d'échange entre l'étudiant et le formateur. Il est demandé à chaque étudiant de préparer en amont cette entrevue en prenant appui sur leur projet de formation initiale. Ce projet a été rédigé à l'écrit et relu par l'accompagnateur de formation à l'entrée en formation. L'objectif est de permettre à l'étudiant de pouvoir porter un regard réflexif sur son parcours. C'est l'occasion de donner à voir les temps forts de son parcours de formation : ce qu'il a retenu, préféré, détesté... et ce qu'il projette immédiatement et à plus long terme après la formation. Pour le formateur, c'est l'occasion de vérifier si ce qu'il perçoit de l'étudiant est également ressenti par

¹⁰ Annexes p13 à 130

ce dernier ou non. Le chercheur va quant à lui pouvoir être attentif aux interactions et à ce qui se dit ou ne se dit pas. Cependant, son positionnement est différent selon s'il est observateur ou partie prenante de l'entretien, nous allons y revenir.

Dans cette thèse, les bilans de formation se présentent sous deux formes : une première où je suis en position de chercheuse, observatrice. Et une deuxième où je suis en position d'accompagnatrice de formation, chercheuse. Dans ces deux formes, les étudiants sont informés de ma double intention : professionnelle et recherche.

Nous sommes en mai 2021, les incertitudes de la crise COVID persistent et je profite de la proposition de mon collègue qui par ailleurs se retrouve parfois à partager des réflexions qui me permettent d'avancer dans mon travail de recherche. Ce collègue fait partie de mes réseaux d'influences (Becker, 1963, 2002). C'est lui qui m'a proposé de venir assister à ces bilans. À la suite de nos échanges sur ma thèse, sur ma question de recherche, cela lui semble pertinent. Ma curiosité étant toujours aussi aiguisée, j'accepte sa proposition. Cet exercice me contraint à me réajuster dans l'espace et dans mon positionnement, ma place et mon regard. Je ne suis pas l'interlocutrice directe et ne connais pas ou peu le parcours des étudiants présents. Durant ces entretiens, je prends des notes, j'écoute et réponds parfois lorsque mon collègue ou l'étudiant me sollicite. Lors de ces entretiens, je suis surprise par le ton très directif de mon collègue. Répondre aux exigences de la certification semble priorisée par rapport à la dimension réflexive. J'assiste à trois entretiens, les trois sont enregistrés et retranscrits.

Les bilans de formation pour lesquels je suis accompagnatrice, se déroulent à deux moments différents de la recherche : la première en 2021 en même temps que ceux auprès de mon collègue et le deuxième en mars 2025. Ces temporalités vont révéler des similitudes quant à ce qui est abordé notamment, le parcours de formation, mais également des différences particulièrement quant à la forme. En effet, lors de la seconde période, l'entretien prend une autre forme indéniablement influencée par la recherche dans laquelle je suis impliquée. Ces derniers débutent par la même phrase : « Racontez-moi votre parcours de formation ». Les étudiants ont tous reçu la consigne de préparer cet entretien en mettant à l'écrit le récit de leur formation. Ils ont tous sauf un fait le choix de me le lire. Il s'en est ensuite suivi d'un temps d'échange sur ce qu'ils avaient dit, sur ce que cela m'avait évoqué et sur des précisions à ma demande. L'attention sera portée non seulement sur ce qui est dit, éprouvé et ressenti, mais aussi sur le rapport entre la forme d'expression et ce qui en ressort.

Ces entretiens se sont tous déroulés à l'IFRASS dans un bureau ou une salle dédiée aux entretiens. Ils ont une durée comprise entre 45 et 90 minutes. Ils ont tous été enregistrés.

Seize entretiens au total ont été effectués : 3 avec un accompagnateur de formation autre que moi qui ont été retranscrits et 12 en tant qu'accompagnatrice de formation dont 2 ont été retranscrits (2021). Les entretiens de bilans de formations de mars 2025 (10) ont été enregistrés, mais n'ont pas été retranscrits. En revanche, je m'appuierai sur les notes d'observation ainsi que sur les récits écrits lus par les étudiants lors de ces bilans dans l'analyse.

L'expérience de retranscription au-delà de sa dimension technique et laborieuse m'a permis de saisir l'importance du positionnement adopté lors des entretiens. J'ai retranscrit les deux types d'entretiens de bilan de formation : ceux que j'ai personnellement menés et ceux auxquels j'ai assisté sans les animer. Cette confrontation m'a permis de mettre en lumière la manière dont mon niveau d'engagement, en tant que praticienne ou observatrice, influence non seulement ma perception de la situation, mais aussi la qualité de l'écoute et l'interprétation des propos recueillis. Mon implication dans l'accompagnement des étudiants constitue un élément structurant de la relation d'enquête et influence la dynamique des échanges. Il me semble dès lors indispensable de rester vigilante à cette dimension lors de l'analyse, en tenant compte de ses effets potentiels sur la production et la lecture des données.

4.3.3.3. Départs et retours de mobilité : quels déplacements pour comprendre les transformations identitaires ?

Il s'agit d'entretiens menés auprès d'étudiants avant, et/ou pendant et/ou après leur départ en mobilité.

Mai 2020 je peux réaliser un entretien collectif avec 3 étudiants qui étaient rentrés du Sénégal 3 semaines avant le confinement et que je n'avais pas pu voir du fait des événements COVID et d'autres sur lesquels ils reviennent dans l'entretien. Cet entretien a été enregistré et retranscrit.

Les mobilités internationales reprennent peu à peu et les étudiants se remettent à partir : 2 étudiantes à destination de l'Italie en septembre 2021. Je les interrogerai avant, pendant et après toujours en visioconférence en enregistrant nos échanges.

En septembre 2022, 7 étudiantes sont en instance de départ pour la Belgique (2), le Sénégal (5) je décide alors de mettre en place un protocole de recherche qui pourra également me servir d'appui pédagogique d'accompagnement à la mobilité. La semaine précédant leur départ, les étudiantes participent à un module de formation organisé par le responsable du Développement International (RDI) auquel je participe. Ce module s'articule autour des questions matérielles concernant le départ : Signatures de contrats, modalités d'arrivées, consignes de sécurités... Et autour d'exercices pédagogiques destinés à travailler sur les représentations et sur l'observation. Il se trouve que le RDI est en instance de départ de l'IFRASS et qu'il ne sera pas présent au retour des étudiantes trois mois plus tard. Il me délègue alors la seconde partie de ce module. Je profite donc de cette occasion pour réfléchir à un protocole qui soit « utile » : pour les étudiantes, pour leur parcours de formation et pour ma thèse.

Je m'inspire alors d'exercices et de jeux issus de l'animation populaire comme « *la lettre à soi-même* ». L'objectif de cet exercice est de permettre à son auteur d'avoir un outil pour relire son expérience, évaluer ce qui a pu changer en lui du point de vue de ses motivations, de ses questionnements, de ses appréhensions... Les étudiants, en partance, doivent donc s'écrire une lettre à eux-mêmes, qu'ils ouvriront à leur retour. Pendant le temps du stage, je suis la gardienne des lettres et ne lis pas leurs contenus à ce moment-là. À l'issue de l'écriture de cette lettre, je reçois chaque étudiant en entretien individuel.

Cet entretien est libre et j'invite l'étudiant à raconter ce qui l'a conduit à se projeter dans cette expérience de mobilité, ce qu'il en attend et ce qu'il pense y découvrir sans autres précisions. Lors de cet entretien, je reformule pour préciser ma compréhension et m'assurer de ne pas faire d'interprétations.

Au retour, l'étudiant est à nouveau invité à un entretien dont le point de départ est l'ouverture de « *la lettre à soi-même* ». L'étudiant est ensuite invité à raconter son expérience et ce qu'il pense avoir appris durant sa mobilité à l'étranger.

En septembre 2023, La Belgique (1), La réunion (1), l'Italie (3).

Tous ces entretiens sont enregistrés avec l'accord de l'interviewé. Lors du départ (2021) une étudiante a refusé l'enregistrement motivant une crainte à l'utilisation de celui-ci. Au retour elle a accepté et il se trouve que c'est l'entretien le plus long que j'ai eu à retranscrire. Deux problèmes techniques ont malheureusement conduit à ce qu'un entretien de départ et un de retour ne soit pas exploitables. Enfin, j'ai laissé la liberté à chaque interviewé de me confier une copie de son courrier à l'issue de l'entretien de retour. Aucun n'a refusé.

Mai 2023, comme préconisé dans le guide de l'enquête de terrain (Beaud, et Weber, 2010), j'ai commencé par classer et prioriser mes entretiens, j'ai donc retranscrit les entretiens sur le parcours professionnel, les entretiens de départ et de retour de mobilité, les entretiens de bilan.

Figure 8 - Entretiens retranscrits


Bilan de formation	Observatrice	3
	Formatrice	2
Mobilité 2018	Retour (coll)	1
Mobilité 2021	Départ	1
	Retour	1
	Fin de formation	1
Mobilité 2022	Départ	5
	Retour	5
	Lettre	6
Mobilité 2023	Départ	3
	Retour	5
	Lettre	5
Récit parcours		8
Entrée formation		0

4.3.4. Les traces

Ces traces sont des écrits plus ou moins formalisés laissés par les étudiants au cours de leur parcours. Elles se présentent sous forme de lettres décrites (comme plus haut) ; de récits ou de documents formels du livret de formation comme les auto-évaluations de stages et les auto-évaluations du parcours de formation.

Extrait de lettre à soi Etudiante partant en Roumanie

Mardi 24 septembre
14^h 10
IFRASS



Je pars en mobilité en Roumanie demain à 17^h 50. Il faut que j'arrive à l'heure et pas au dernier moment comme j'ai l'habitude de faire. Pour ça, j'aimerais arriver 3^h avant. Je ressens un peu d'appréhension, c'est mon premier voyage à l'étranger que j'organise moi-même, sans mes parents. Mais ce stress se mêle à de l'excitation et de l'impatience. Je sais que ce que je vais vivre va me faire grandir et j'aimerais me dire que je n'imaginais même pas les situations que je vais me retrouver.

Extrait livret de formation : Auto-évaluation de stage

VII- Evaluation du parcours de formation par l'étudiant

Lors de mon arrivée en formation d'éducatrice spécialisée, j'étais curieuse de découvrir tout ce qui m'entourait. J'avais 17 ans et je n'y connaissais pas grand-chose dans ce domaine. Pour preuve, je ressortais d'un bac STMG.

Je n'avais à la base pas pour ambition de faire des études. Cela ne me plaisait pas et rien ne me donnait envie de continuer. Je sortais d'une période de vie compliquée et je pense que me lancer dans des études représentait pour moi une potentialité importante d'échec. L'échec a toujours été une de mes difficultés au cours de ma vie. J'ai toujours fait ce qui m'était demandé sans me poser davantage de questions pour ne pas rater ce qui m'est demandé. J'ai été plusieurs fois confrontée aux échecs et ait eu du mal à composer avec. Malgré tout, mon envie de devenir éducatrice spécialisée, de pouvoir accompagner des personnes et d'être moi-même me paraissait plus fort que cela. Alors, je me suis lancée. Être éducatrice était pour moi une façon de me redécouvrir davantage en premier lieu et de me rapprocher d'une certaine manière de ma grand-mère maternelle dont je suis déjà proche.

Ces traces viennent compléter mes observations et les entretiens : elles seront utilisées dans l'écriture des petites histoires et dans la compréhension du terrain en complément des entretiens.

Après avoir décrit les modalités de constitution du corpus de données, il convient maintenant de préciser la stratégie adoptée pour son analyse. Celle-ci va se révéler être un moment intense de doutes, de richesses, et source de rebondissements, d'ajustements.

4.4. L'ARTICULATION D'UNE DÉMARCHE ENTRE INDUCTIF ET DÉDUCTIF, COMPRÉHENSIVE DANS L'ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES

Il est maintenant temps d'exposer la manière dont j'ai choisi de conduire l'analyse de mes données qualitatives issues de l'observation participante, des entretiens et des traces produites par les acteurs. Cette étape est un moment charnière, à la fois méthodologique et réflexif, permettant de garantir la cohérence entre les données recueillies et la posture de recherche adoptée. L'analyse des données a évolué, s'est transformée pour aboutir à une démarche singulière.

4.4.1. Préparation des données

Cette première étape a consisté en une retranscription fidèle et exhaustive des entretiens. Il s'agit de passer de l'oral à l'écrit, de l'écoute à l'écrit, ce qui implique forcément une série de choix, de pertes et de transformations. Cette opération n'est pas neutre. La retranscription de l'entretien est de fait une première interprétation de celui-ci par la chercheuse qui va ponctuer la phrase, mettre un point, une virgule là où cela lui semble important et ce choix est une lecture singulière liée aux interactions entre l'interviewé et la chercheuse, la chercheuse et sa recherche. J'ai retranscrit moi-même tous les entretiens de ce corpus. Ces retranscriptions se sont déroulées par périodes et dans une temporalité proche de leur recueil. Ce travail même s'il s'est avéré long et fastidieux m'a permis d'entrer dans une première analyse, une première lecture de ce qui a été dit. J'ai pu reprendre les notes prises lors de l'entretien concerné pour essayer de rester le plus fidèle possible à la parole de l'interviewé. Comme suggéré par Beaud et Weber (2010) j'ai fait le choix de tout retranscrire pour pouvoir mettre en avant les moments de silence, les intonations, les rires, le contexte... qui me servent dans mon travail d'interprétation. Ces éléments sont entre parenthèses. Lors de la retranscription, je mets en

commentaire les idées qui me viennent, sur un thème, une sensation, une question...

Cette période de retranscription s'est faite au fur et à mesure des recueils et s'est donc étalée sur une période assez longue (2021 à 2024). Au moment où je débute concrètement la phase d'analyse, en janvier 2025, je reprends chaque entretien pour établir une deuxième version « nettoyée »¹¹. Les tics verbaux comme « ben, euh, bon, ouais... » sont enlevés pour faciliter la compréhension. L'anonymat des personnes et des institutions est également introduit par convention éthique et en respect de mes engagements auprès des interviewés. Ce travail préparatoire me permet de m'imprégner de la richesse des propos. Je commence à voir apparaître des rapprochements, des écarts dans les récits. J'écris un mémo sur ce que je ressens, j'éprouve à la relecture et au nettoyage de chaque entretien pour garder trace de ces premières réflexions en vue de l'analyse de contenu que j'envisage. Je donne également un titre à chaque entretien :

Hugo : Devenir éduc, une expérience éprouvante

Nelly : La mobilité pour trouver sa place

Nina : Oscillation entre le sentiment d'appartenir à un groupe et difficulté à s'y reconnaître.

Mégane : Mobilité : une expérience vécue pour changer son regard et sortir de sa zone de confort

Lisa : Des espaces de rencontres pour apprendre à se connaître

Louna : Osez partir

Julia : Des vas et viens qui me construisent

Edouard : Peur de ne pas revenir

Quand toutes les retranscriptions sont faites, je commence à envisager l'analyse des données empiriques en m'appuyant sur des méthodes d'analyse de contenu qui se complètent et s'enrichissent : d'une part l'analyse qualitative telle

¹¹ Les entretiens figurants en annexes sont dans la deuxième version nettoyée et anonymes.

que proposée par Paillé et Mucchielli (2021), d'autre part l'analyse inductive générale décrite par Thomas (2006). Ces deux démarches qui s'inspirent notamment de celle de Bardin (1997) me paraissent alors répondre à la rigueur attendue dans une recherche qualitative et compréhensive et tout à fait adaptée à mon terrain.

L'approche de Paillé et Mucchielli (2021) souligne l'importance d'un processus itératif où le codage, l'identification de catégories et la théorisation se nourrissent mutuellement. Ils insistent sur la nécessité d'un va-et-vient constant entre le matériau empirique et la construction conceptuelle, condition sine qua non pour garantir la scientificité du raisonnement inductif. La méthode de Thomas (2006) valorise quant à elle une simplification opérationnelle du processus inductif, visant à extraire des catégories significatives sans multiplication inutile de codage. L'analyse de contenu comme défini par Bardin (1997 p47) est « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description de contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production / réception (variables inférées) de ces messages* ». Il s'agit donc de procéder à la mise en place de techniques d'analyse qui font appel à des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages. Cela me semble alors constituer un cadre structurant pour objectiver la lecture et l'interprétation des données en m'appuyant sur une démarche de découpage, de catégorisation et d'inférence logique.

L'analyse qualitative est également informée par l'approche de Demazière et Dubar (2009) sur l'entretien biographique où le récit n'est pas considéré comme une reproduction factuelle des événements, mais comme une construction narrative co-produite dans l'interaction entre l'interviewé et le chercheur. Le travail d'analyse s'attache ainsi à comprendre comment les individus donnent forme et sens à leur parcours, en articulant vécu subjectif et cadre sociaux objectifs.

Il est question d'étudier l'expérience de mobilité en formation comme espace de socialisation professionnelle. L'expérience de mobilité comme épreuve qui s'inscrit dans une temporalité. Cette expérience est marquée par des rencontres, des événements des conflits de normes et de valeurs, des organisations qui mettent en tension des dynamiques identitaires. Trois registres de catégories semblent se dessiner : expérientiel, relationnel et narratif.

4.4.2. Première analyse : Utilisation du logiciel Nvivo Codage initial libre

Cette étape s'inspire du codage ouvert emprunté à la « Grounded Theory » (Glaser & Strauss, 1967) prôné par Paillé et Mucchielli (2021), mais aussi Thomas (2006). Le codage vise à créer un classement des données par catégories pour pouvoir procéder à leur analyse. Il s'agit de découper le récit, le texte en unité de sens (mot, groupe de mots, phrases), sans grille prédéfinie, mais dans un codage inductif suggéré par les propos des acteurs. Le codage s'effectue en laissant émerger les significations propres à l'expérience des acteurs. Chaque unité de sens est associée à un code formulé sous forme d'expression courte et évocatrice respectant la formulation des acteurs. Plusieurs codes peuvent s'appliquer au même propos dans un découpage identique ou non. Pendant le codage, le lien est fait entre les notes prises pendant ou après les entretiens lorsque cela a été possible. Le codage est une opération où le chercheur liste les propos et les classe. Il ne s'agit pas de résumer ou synthétiser les données, ni même de produire un résultat compréhensible, mais d'identifier les unités de sens, leur donner une étiquette avec l'intention de construire un maillage des discours. Il est important à ce moment pour le chercheur de mettre en lumière non seulement ce qui est dit, mais aussi le sens de ce qui est dit. L'étiquetage est donc relié au chercheur, à l'état de sa connaissance des situations et des contextes, à ses références théoriques. L'intervention du chercheur est donc importante et ne doit pas être négligée. L'analyse systématique des données et le croisement de celles-ci doivent en réduire les effets.

Afin de faciliter et de systématiser le travail d'analyse qualitative, je pense à recourir au logiciel Nvivo. Cet outil est conçu pour assister les chercheurs dans la gestion, le codage et l'interprétation de grands volumes de données qualitatives. Son utilisation doit permettre d'organiser de manière rigoureuse l'ensemble du corpus en rendant visibles les unités de sens, les catégories émergentes et les relations entre les thématiques.

Plus concrètement, « Nvivo » a pour vocation de servir de support pour l'étape de codage initial, permettant d'attribuer des codes aux extraits de textes tout en conservant un accès direct au contexte d'énonciation grâce à l'élaboration de memos attribués pour chaque cas (entretien). L'interface du logiciel doit également faciliter la création et la modification des catégories au fil de l'analyse en conservant les traces de ces modifications. Cette possibilité viendrait en soutien du processus

itératif prôné par Paillé et Mucchielli (2021) et l'approche inductive de Thomas (2006).

Au-delà du codage, je pense qu'Nvivo permet de produire des matrices croisées, des réseaux de codes et des visualisations graphiques qui seront utiles dans l'analyse pour éclairer les dynamiques relationnelles entre les catégories. Cette fonctionnalité me permet d'envisager l'étape d'exploration des articulations thématiques en offrant des représentations visuelles des filiations, tensions ou proximités entre les catégories.

En ce sens, l'utilisation de Nvivo semble s'inscrire pleinement dans ma démarche de rigueur scientifique en documentant l'ensemble des opérations d'analyse, en assurant la traçabilité des choix effectués et en renforçant la transparence de la construction des résultats.

Petite histoire de terrain...

Pleine d'enthousiasme, et certaine d'être bien préparée, je me plonge dans ce logiciel et tente de me familiariser à son vocabulaire, son interface, sa logique qui dès le départ ne semble pas correspondre à la mienne. Plutôt à l'aise avec l'informatique et les logiciels bureautiques et créatifs, la prise en main d'Nvivo est laborieuse, difficile, une véritable épreuve que j'affronte tout de même en me disant « je vais y arriver ! ». Après quelques essais pour me familiariser avec la manipulation et la création de code et de cas. Je crée mon projet NVIVO : « Mobilité en formation », j'importe mes entretiens selon les consignes et les règles acquises par mes lectures et mes expérimentations et commence l'encodage.

Le récit de parcours d'Hugo est le plus long de tous les entretiens (19 pages). C'est peut-être une erreur de commencer par le plus long, mais je commence à coder l'entretien dans un codage libre. Petit à petit les codes s'enchaînent, des catégories semblent émerger et une organisation des codes semble se dessiner et s'articuler. Tout semble se dérouler comme j'avais pu le projeter : difficile, mais possible. Je ne me décourage pas et après 7 heures de travail, je me retrouve avec **254 codes, 432 référencements, un mémo** je trouve cela

conséquent, mais me dit que cela est dans la norme. Je reprends les codes, repère que certains se rapprochent, d'autres non, j'essaye d'initier une première arborescence de thèmes, mais rien ne se passe ! J'ai l'impression d'avoir des bribes d'entretiens, étiquetées mais vide de sens.

Je me dis c'est parce que tu n'as fait qu'un seul entretien, passe au suivant, tu verras des liens. Qu'à cela ne tienne, je me lance dans le deuxième. Au bout de 3h, je dois me rendre à l'évidence, je suis perdue et ne comprend pas ce que je fais et où je vais.

Cette première tentative d'analyse me confronte à une difficulté majeure. Je me retrouve avec un nombre de codes conséquent (254) et des unités de sens qui ne sont pas reliés aux entretiens, désincarnées. Cette fragmentation me donne le sentiment d'avoir découpé les entretiens au point d'en effacer toute la dynamique interne. Les éléments de l'expérience étaient présents, mais aucun lien ne les faisait vivre. Je décide donc de me replonger dans l'entretien que je viens de coder et me demande comment je pourrais mettre en avant à la fois ce que je perçois, ce que j'interprète et ce qu'Hugo a exprimé.

Ce moment de doute, de flottement pour ne pas dire d'errance me contraint à revenir sur ce que je cherche à comprendre : comment les épreuves vécues au cours des expériences de mobilités en formation influencent-elles les processus de socialisation professionnelle et les dynamiques identitaires des éducateurs spécialisés, et dans quelle mesure les récits de ces épreuves permettent-ils de révéler leurs transformations identitaires personnelles et professionnelles ?

Cette remise en question me conduit à reconsidérer ma démarche d'analyse. Si le premier codage relevait d'une démarche strictement inductive, il m'est alors apparu nécessaire d'adopter une démarche plus en lien avec mon positionnement de chercheur : à la fois inductive et déductive.

Ce retour réflexif sur ma démarche me permet de recentrer mon travail sur la compréhension sensible de mon matériau et non sur l'opération technique que je m'étais retrouvée à faire. Le choix de l'observation et des entretiens favorisant le récit de l'expérience me permet d'être dans une démarche dialogique où le chercheur et les acteurs ont une responsabilité dans le recueil, mais aussi dans le traitement des données.

C'est dans cette perspective que j'ai choisi de « reprendre au début » la démarche d'analyse en m'appuyant toujours sur les travaux de Paillé, Mucchielli (2021) et Thomas (2006), mais cette fois-ci en intégrant un examen phénoménologique des récits en préalable à une analyse thématique.

4.4.3. Un examen phénoménologique des récits

La phénoménologie telle qu'introduite par Husserl (1970) et Schütz (1987) s'attache précisément à la dimension du sens et considère que le monde tel qu'il est vécu fonde les perceptions, les expériences et les connaissances des acteurs. Elle postule que l'être humain forme un tout avec son environnement et que sa réalité ne peut être saisie qu'à travers la manière dont elle est vécue dans un contexte donné. Ainsi, la phénoménologie ne cherche pas à décrire le monde tel qu'il est, mais à expliciter la structure de la construction du sens que les sujets lui confèrent (De Mural, 1958, cité dans Ntebutse, Croyere 2016)

Pour ce retour au début de l'analyse qualitative compréhensive telle qu'abordée dans cette thèse, et notamment la considération que les phénomènes humains ne peuvent être compris indépendamment du sens que les individus leur donnent, l'examen phénoménologique m'est apparu comme une opportunité à ce moment précis de ma recherche. En effet, d'après Paillé et Mucchielli (2021) l'examen phénoménologique n'est pas réservé à une recherche strictement phénoménologique. Elle relève avant tout d'une activité de l'esprit dans une vision herméneutique de compréhension des phénomènes observés. Il s'agit donc d'un examen qui permet d'accéder à la façon dont les acteurs agissent en explorant leurs vécus et leurs relations à l'expérience.

Cette exploration engage la subjectivité du chercheur dans une relation dialogique avec le matériau : comprendre les logiques d'action et de sens qui structurent les récits suppose de se tenir dans une posture d'écoute, de curiosité et d'empathie méthodologique. Le chercheur devient un interlocuteur réflexif, impliqué dans une démarche herméneutique visant à construire le sens avec les acteurs.

C'est dans cet optique que j'ai repris mon travail d'analyse sous la forme d'un examen phénoménologique des récits de parcours et des retours de mobilité des étudiants et professionnels. Il s'agit de dégager la trame principale des événements à travers le point de vue des acteurs. Pour ce faire, j'ai procédé selon les trois

opérations décrites par Paillé et Mucchielli (2021) : lecture, annotation et reconstitution.

Pour ces étapes, il est important de suspendre autant que possible mes catégories interprétatives a priori pour accueillir l'inconnu et entrer dans la temporalité de chacun des sujets. J'ai procédé étape par étape pour chaque entretien. Le passage à l'entretien suivant ne se faisait qu'une fois le processus des 3 étapes effectué pour le précédent.

J'ai donc relu tous les entretiens (version nettoyée), deux à trois fois dans une attitude d'ouverture l'enjeu n'étant pas comme je l'ai dit de repérer des catégories, mais de m'imprégner de la teneur des propos, de la tonalité du récit, d'en percevoir les émotions, les silences, les hésitations, les changements de ton. Cette lecture visait à accueillir les propos tels qu'ils se donnent en adoptant un positionnement sans jugement, ce qu'Husserl (1970) nomme « l'épochée ». Ce moment de lecture s'apparente à l'écoute de l'autre et de ce qu'il nous dit de son expérience dans une posture empathique : une décentration impliquée (Janner-Raimondi, 2019, cité dans Paillé et Mucchielli, 2021) « *La compréhension véritable ne peut pas advenir autrement : comprendre, c'est perdre un peu de soi pour gagner un peu de l'autre, accueillir l'inconnu pour se dégager du connu.* » Paillé, Mucchielli, 2021 p 188.

Après ces lectures, j'ai commencé à annoter les entretiens sous forme de commentaires, je rédige de brèves formulations en restant fidèle au contenu, je synthétise certains passages ou relève le thème abordé. Il s'agit de restituer ce qui est avancé, exprimé ou mis en avant par l'auteur.

Louna : Donc moi j'ai fait un bac sanitaire et social donc je me suis dirigée dans cette voie-là mais sans avoir d'idée précise de métier. Enfin, quand j'étais lycéenne je rêvais d'être sage-femme mais tout en ne me donnant pas forcément les moyens d'entrer en école de médecine et de ça quoi. J'avais cette idée de métier, mais tout en me disant que de toute façon, je ne rentrerais jamais en médecine. Je savais que je n'étais pas non plus très rigoureuse à l'école et tout ça. Bon, je ne me voyais pas faire de grandes, longues et grandes études de ce côté-là. Et puis, au fur et à mesure des rencontres, ben j'ai découvert le métier d'éducateur spécialisé que je ne connaissais pas forcément. Je l'ai connu notamment parce que j'étais en internat, moi au lycée, donc j'étais en, je partageais ma chambre avec une jeune fille qui était suivie par une éduc. Donc là bon, j'ai découvert un petit peu ce que c'était. Euh j'ai ma cousine qui a commencé des études d'éduc, puis une amie, puis, bon, donc j'ai petit à petit découvert le métier. Quand j'ai eu mon bac, que je. Je me suis dit que c'était ce que je voulais faire et je suis rentrée en prépa. Parce que bon, j'avais à peine 18 ans, donc je n'ai pas passé mes concours avant la prépa quoi. Je suis d'abord entrée en prépa, j'ai fait quelques stages plusieurs d'ailleurs. J'en ai fait ben un en IME, un en MECS. Euh en foyer d'hébergement. Et c'est tout. Et puis j'ai eu mon concours de moniteur éducateur. Du coup, j'avais passé les deux : Educ et moniteur éducateur. Et j'ai eu le concours moniteur éducateur donc à 19 ans et je suis rentrée à l'IFRASS. Donc je n'avais pas Je crois que moniteur éducateur il n'y a pas de possibilité de mobilité, donc ça ne s'est pas présenté. Et voilà. Donc j'ai fait la formation qui s'est très bien passée. Moi, à la base, je voulais travailler dans la protection enfance. Et il s'avère que j'ai tout fait, sauf la protection de l'enfance en ME. (rires) parce

Celine PETRUS

lycéenne, je rêvais d'être sage-femme sans pour autant me donner les moyens d'entrer en médecine. J'avais cette idée de métier tout en me disant que je n'y parviendrais pas car je n'étais pas très rigoureuse à l'école. Je ne me voyais pas non plus faire de grandes études.

7 octobre 2025, 18:23

Un autre commentaire est en cours

Celine PETRUS

Puis, je découvre le métier d'éducateur spécialisé. Je suis en internat et je partage ma chambre avec une jeune fille qui est suivie par une éduc. Ma cousine commence des études d'éduc, puis une amie. Les rencontres me guident vers ce métier.

Figure 9 - Annotations des entretiens

Ces annotations représentent un premier niveau de synthèse du récit et constituent un premier niveau d'analyse. Ces énoncés permettent ensuite d'avoir une lecture synthétique de chaque passage et de progressivement ne plus avoir besoin de reprendre la transcription initiale.

Enfin, la troisième étape consiste à reconstituer l'entretien sous forme d'un récit de type phénoménologique qui lie entre eux les éléments issus de l'entretien, mais aussi les contextes évoqués par les personnes, ceux dans lesquels les entretiens se sont déroulés... Pour ma part, j'ai utilisé mes observations issues de mon carnet de bord en lien avec les contextes et ces entretiens, les traces laissées par les étudiants lorsque j'en avais. En effet, parfois, les notes prises ou les questions que je m'étais posées lors des entretiens ont pu me servir dans la compréhension de ce qui était dit. Le texte produit doit permettre de donner forme à la perspective de l'acteur dans le regard du chercheur. Je me suis attachée à rendre le récit fluide, en conservant le vocabulaire de chaque acteur. Le récit se rapproche plus de la narration et du langage oral. Il ne s'agit pas d'être dans une écriture analytique. Comme le suggérait Paillé et Mucchielli (2021), j'ai écrit ces récits à la première personne me mettant ainsi symboliquement à la place de l'interviewé pour tenter d'être au plus près de sa pensée et de faire l'expérience intime de la perspective émique (Paillé et Mucchielli, 2021).

Pour valider ces récits et m'assurer qu'ils reflétaient la teneur des propos des étudiants, je leur ai envoyé par mail le récit élaboré à partir des échanges que j'avais eu avec eux. Un moyen aussi de les considérer non pas comme un objet de recherche, mais comme un sujet de celle-ci.

Si ce n'est la phrase d'accroche personnalisée du mail, tous avaient le même objet « Suite à notre entretien » et le même texte :

« Dans le cadre de ma démarche de recherche, j'ai commencé par retranscrire l'intégralité de notre entretien. Puis pour amorcer l'analyse et faire ressortir le sens de l'expérience de mobilité, j'ai construit un récit phénoménologique qui met en avant ma lecture de l'expérience que tu m'as racontée. Je t'ai donné un autre prénom et changé ceux des personnes dont tu as parlé pour préserver l'anonymat de tous. Ce récit, selon la méthode prescrite, est formulé à la première personne et le plus possible au présent.

Afin de valider cette démarche, et être sûre de ne pas avoir fait d'interprétations fausses, j'aimerais que tu puisses prendre un petit temps pour le lire et si besoin faire des remarques ou des modifications. Je m'arrête bien sûr au moment où s'est déroulé l'entretien. Donc si tu veux me faire part de ce qui s'est passé depuis, n'hésite pas, j'en serai ravie, mais à la fin ou en dehors du document. »

Figure 10 - Mail envoyé aux interviewés

En introduction au récit, je leur suggère une notice de lecture¹² inspirée de l'article de Ntebutse et Croyère (2016) sur « *l'intérêt et la valeur du récit phénoménologique* ». Je leur demande notamment de m'indiquer si le récit retrace les expériences vécues et exprimées lors de l'entretien ? Si des éléments sont mal exprimés, comment les reformuler ? Y a-t-il des éléments importants exprimés qui ont été oubliés ? Si oui, comment les exprimer ? Enfin, y a-t-il des éléments à ajouter ?

Ce moment d'envoi des récits a été pour moi un des moments les plus importants dans cette démarche, car il s'agissait de me confronter à la lecture des étudiants que j'avais interrogés, qui m'avaient fait confiance. J'étais impatiente d'avoir leur retour pour pouvoir poursuivre...

Nina m'a répondu en deux temps, le premier pour me faire part de ces commentaires sur la forme, mais aussi un passage où elle ne se retrouvait pas dans les mots qui lui étaient attribués et trois sur lesquels elle amenait des corrections. J'ai donc modifié les fautes sur la forme, et modifié les passages repérés. Je lui ai ensuite renvoyé la version modifiée.

¹² Annexe p132, 3.1. Consignes écrites de lecture du récit.

Récit initial 1 « : *qu'est-ce que tu t'embêtes dans la classe avec des jeunes en très grande difficultés, déficients et en fait qui régressent au niveau scolaire plus qu'ils ne progressent.* »

Commentaire de Nina : Je trouve mes propos très violents !!! Je pense qu'il est nécessaire pour moi de pouvoir le tourner autrement, car c'est très jugeant : « Pourquoi persister dans le milieu pédagogique alors que je me sens complètement frustrée de ne pouvoir accompagner les jeunes dans leur scolarité. Leur handicap ne leur permet plus de progresser voire même ils tendent à régresser. Je me rends compte que je pourrais leur apporter un meilleur accompagnement en étant dans le milieu éducatif. » **Proposition finale 1 validée** « *C'est à ce moment-là que je me dis : qu'est-ce que tu t'obstines dans la classe avec des jeunes qui du fait de leurs difficultés n'arrivent plus à progresser au niveau scolaire. Je suis frustrée de ne pas pouvoir leur apporter plus dans la classe. L'idée de devenir éduc se profile et je décide de m'inscrire sur parcoursup* »

Récit initial 2 « je souhaitais partir en mobilité, mais seule j'ai revu mon projet pour aller à l'ASEI avec un éducateur scolaire » **Commentaire de Nina** « Je souhaitais partir en mobilité, mais seule ça n'a pas été possible. J'ai revu mon projet pour aller à l'ASEI avec un référent éducateur scolaire. » **Proposition finale 2 validée** « je souhaitais partir en mobilité, mais pas seule. J'ai alors revu mon projet pour aller à l'ASEI à Toulouse avec un éducateur scolaire, »

Récit initial 3 « sur mes deux référents de stage, l'une est partie, l'autre qui faisait une formation en thérapie familiale était peu présente » **Commentaire de Nina** « sur mes deux référents de stage, l'un ne m'a jamais soutenu, accompagné ni même encadré. » **Proposition finale 3 validée** « sur mes deux référents de stage, l'un ne m'a jamais accompagné ni encadré, l'autre qui faisait une formation en thérapie familiale était peu présente. »

Récit initial 4 « *Quand je posais des questions, j'avais l'impression qu'elles étaient idiotes et personne ne prenait le temps d'y répondre* » **Commentaire de Nina** « Quand je posais des questions aux référents du PAD, en lien avec mes réflexions et l'accompagnement de cette famille, j'avais l'impression de passer pour une idiote et personne ne prenait le temps de me répondre; » **Proposition finale 4 validée** « *Quand je posais des questions en lien avec l'accompagnement à l'équipe, j'avais l'impression d'être idiote et personne ne prenait le temps de me répondre.* »

Dans un deuxième temps, Nina m'envoie un petit texte¹³ qui m'indique les épreuves et solutions trouvées pour poursuivre son parcours professionnel.

¹³ Annexe : Extrait retour Nina p163. Texte rédigé par Nina indiquant où elle en est de son parcours professionnel

Nelly, Louna et Mégane et Edouard, m'ont renvoyé un message et n'ont pas souhaité faire de modification

« J'ai lu attentivement le récit que tu m'as transmis et je suis vraiment d'accord avec ce que tu as écrit. C'est très fidèle et réel pour moi, ça m'a touché de le lire. Je n'ai donc pas de modifications à apporter. » Nelly « J'ai bien lu le document et cela me semble fidèle à ce que je t'ai raconté je n'ai rien à modifier. » Louna « Désolée pour le retard ! Prise dans la tourmente de la saison. J'ai lu tout le document et tout est ok pour moi. C'est drôle de se lire et de se replonger dans les souvenirs. Merci d'avoir respecté mes mots, je me reconnais bien dans ce texte » Mégane « J'ai lu attentivement le texte que vous m'avez fait parvenir, c'est émouvant de lire ce qu'on a dit et de retrouver nos expressions » Edouard

Hugo me fait aussi part de modifications qu'il nomme détails, mais ces détails, s'il les souligne sont importants.

« ça m'a fait quelque chose de relire tout ça. Le ton est très fidèle à mes mots. Je me reconnais bien là. J'ai mis des commentaires. C'est surtout pour des détails de précision sur des faits ou des contextes, mais c'est pas hyper important. Ça n'apporte pas de valeur ajoutée. Il n'y a que moi qui m'en rend compte. Je trouve que tu as très bien transmis l'honnêteté des mots, la franchise, les travers et les réussites. Et j'aime beaucoup parce que c'est authentique. Tu n'as pas essayé de lisser. Je te cache pas que ça me fait ressentir des choses, car j'ai aujourd'hui mis en pause mon expérience d'éducateur spécialisé au profit d'autres projets. ça me remémore mon parcours, l'importance de tout le trajet parcouru et tout ce que j'ai pu accomplir à travers ce métier et cette formation. La force dont j'ai fait preuve avec les hauts et les bas et que j'ai tout donné pour devenir ce que je suis.

Au-delà du récit professionnel, j'y vois moi, une personne qui avance avec une expérience de mobilité et de formation. Et aussi l'importance de ce métier. Je retrouve ici peut être les raisons qui m'ont fait aimer ce métier et les raisons pour lesquelles j'avais commencé. Que j'avais peut-être un peu oublié cette dernière année et demi. Merci vraiment, ça me fait plaisir ! Je vais le garder ! Et j'espère revenir à l'éducation d'une manière ou d'une autre à travers mon art ou pas ! » Hugo

J'ai donc fait les modifications sur les trois passages concernés.

Récit initial 1 « *Seul le directeur est prévenu de notre lien familial dès le début du stage* »
Commentaire Hugo « Directeur ; chef de service et collègues du service sont prévenus et en accord avec le fait qu'on soit parent. Les jeunes et autres services ne sont pas au courant »
Proposition finale 1 validée « *Seuls le directeur et les professionnels du groupe dans lequel j'effectue mon stage sont prévenus de notre lien familial avant même mon arrivée.* »

Récit initial 2 « *C'est un pays où l'étranger est observé et où il y a parfois des attitudes de rejet* »
Commentaire Hugo « Notamment à cause de la dictature de CEAUCESCU qui date d'à peine 30 ans et qui était basé sur la délation et la méfiance. »
Proposition finale 2 validée « *C'est un pays où l'étranger est observé et où il y a parfois des attitudes de rejet du fait de l'histoire et du système de délation organisé par Ceaucescu* »

Récit initial 3 « *L'éducatrice est seule pour une vingtaine d'enfants et s'occupe de tout : le ménage, la cuisine, la lessive...* »
Commentaire Hugo « L'institutrice d'éducation (éducatrice) gère les enfants et tout en lien avec eux. Mais il y a du personnel de maison. Une femme de ménage et une cantinière. »
Proposition finale 3 validée « *L'éducatrice qui en Roumanie porte le nom d'institutrice d'éducation. Elle est seule pour un groupe composé d'une vingtaine d'enfants. Elle s'occupe de tout ce qui concerne leur situation.* »

Charline ne m'a pas répondu, j'ai décidé d'écarter son témoignage et récit.

Les retours me touchent et me rassurent, car les modifications sont minimes. Ce peu de modifications me confirme que j'ai su me mettre à l'écoute de ce qu'ils ont exprimé et que j'ai réussi à me mettre dans ce positionnement empathique nécessaire dans l'examen phénoménologique. Les récits ainsi constitués seront utilisés en tant que tels pour la suite de l'analyse.

4.4.4. L'analyse thématique des récits

Le choix de l'analyse thématique à la suite de l'examen phénoménologique s'est révélé comme une continuité du processus itératif et évolutif de la démarche engagée. Cette étape vise à passer de la description du vécu à la construction de sens dans une démarche à la fois inductive et déductive.

Après avoir resitué les récits dans leur cohérence phénoménologique, je reprends l'analyse à partir des catégories conceptuelles issues de mon cadre théorique : elles se retrouvent sous la forme de trois registres : expérientiel, relationnel et narratif identitaire.

- Expérientiel : épreuve biographique expérience signifiante, temporalité de l'expérience
- Relationnel et contextuel : Interaction formative, conflits de normes et de valeurs, effets institutionnels
- Identitaire et narrative : Postures narratives, Dynamiques identitaires, Figures de soi

Ces catégories ne sont pas à voir comme inéluctables, elles sont des points de repère d'interprétation permettant d'orienter la lecture du corpus tout en laissant émerger, des thèmes spécifiques issus des récits.

Cette démarche me permet d'articuler les dimensions empiriques et théoriques en construisant progressivement une compréhension du phénomène étudié. Concrètement, cette étape correspond à un travail de conceptualisation progressive (Paillé et Mucchielli, 2021) où les thèmes émergent par regroupement des unités de sens autour des grandes catégories conceptuelles.

Les thèmes repérés constituent des entrées analytiques dans le phénomène étudié : ils ouvrent sur des régularités, des tensions, des contradictions ou des apprentissages communs.

Concrètement, dans cette thèse, j'ai repris chaque récit phénoménologique après validation par les participants pour effectuer cette mise en thèmes. Conformément à la logique inductive et compréhensive, cette analyse s'est construite dans un va-et-vient permanent entre les données (récits, notes d'observations, traces) et la réflexion interprétative dans un processus itératif au sens dont chaque étape de lecture vient nourrir la suivante.

- **Élaboration de tableaux d'analyse**

Chaque récit a été retranscrit dans un tableau destiné à rendre visible la logique interne du discours. Chaque tableau est structuré (Mucchielli, 2005) en 6 colonnes : la première présente le code identifiant l'unité de texte. Ce code est structuré en trois parties : le type de données : RP pour récit de parcours, DM pour Départ en mobilité, RM pour retour de mobilité, l'acteur concerné (Prénom fictif) et le numéro d'unité de texte. La deuxième colonne reprend les unités de texte, les verbatim du récit tel qu'ils sont transcrits et découpés. La troisième colonne contient les thèmes émergents formulés sous forme d'énoncés courts résumant l'idée centrale de l'unité de texte. La quatrième indique la catégorie à laquelle le thème peut être rattaché en fonction de la question de recherche : épreuve

biographique, épreuve signifiante, interactions formatives, conflits de normes et de valeurs, dynamique identitaire en tension, effets organisationnels. La colonne suivante (5^{ème}) se trouve la présentation détaillée du thème au moment de la lecture. Enfin la 6^{ème} colonne est disponible pour laisser une trace du raisonnement analytique, la pensée du chercheur à l'instant de la lecture.

Ce travail de mise en tableau vise à ordonner la complexité du corpus tout en conservant le sens des données et la vision de l'acteur. Il s'agit pour moi, après l'épreuve d'N'vivo et de la première tentative de codage de ne pas perdre le sens et la parole des acteurs. Le tableau est apparu à ce moment de l'analyse l'outil adapté, au service de ma réflexivité et de la traçabilité de mon raisonnement analytique (Paillé, 2012)

À ce stade il est important de préciser ce qui est entendu comme unité de sens : ce n'est pas un mot ni une phrase au sens grammatical, elle est déterminée par le chercheur. Elle est à considérer comme la plus petite portion de texte portant une signification complète et pertinente en rapport avec la question de recherche. (Paillé, 1994, Mucchielli, 2005, Paillé et Mucchielli, 2021). Cette approche s'inscrit dans la conception de Paillé (1994) pour qui l'unité de sens est une expression de signification saisie dans le mouvement du discours. Chaque unité est isolée et fait l'objet d'une annotation visant à repérer les éléments saillants du sens (émotions, tensions, apprentissages, postures réflexives).

Cette étape correspond au processus de réduction et de regroupement inductif des données décrit par Thomas (2006), au cours duquel les passages de texte significatifs sont progressivement organisés en catégories de sens. Ce travail d'organisation inductive trouve un prolongement dans la perspective de Paillé (1994), pour qui l'analyse qualitative procède d'une théorisation ancrée : une construction progressive du sens à partir des unités de discours, où chaque regroupement thématique constitue un niveau d'abstraction intermédiaire entre le vécu et la conceptualisation. Ces deux approches se rejoignent dans une même exigence : laisser émerger le sens des données plutôt que de l'imposer, en maintenant un lien constant entre l'expérience vécue et l'interprétation du chercheur.

- **Élaboration et structuration des thèmes**

Les thèmes ont émergé progressivement des lectures croisées du corpus et des retours des participants. L'analyse ne s'est pas limitée à un repérage inductif des récurrences, mais c'est nourri d'allers-retours constants entre le matériau

empirique et les catégories conceptuelles. Chaque lecture a permis d'affiner la compréhension du sens véhiculé par les acteurs, de reformuler les premières intuitions et de dégager des unités de sens partageant une orientation commune.

Ces unités ont ensuite été regroupées dans des ensembles de thèmes définis comme des ensembles de significations cohérentes autour d'une expérience, d'un rapport au monde ou d'une dynamique identitaire (Paillé et Mucchielli, 2021)

Le travail d'élaboration des thèmes s'est appuyé sur les catégories conceptuelles de départ tout en laissant le corpus en enrichir la portée. Ainsi, chaque catégorie a vu émerger des thèmes qui par condensation et confrontation (Thomas, 2006) se sont progressivement structurés.

Cette mise en correspondance entre les catégories et les thèmes n'a pas été une opération de classement, mais un véritable processus dynamique d'interprétation. Les thèmes se sont affinés, reformulés, parfois déplacés d'une catégorie à une autre selon leur signification dominante.

L'analyse transversale des récits a permis d'identifier cinq thématiques majeures correspondant à des dimensions récurrentes de l'expérience de mobilité :

Dans un mouvement d'interprétation inductive guidé par les concepts émergents de la recherche : épreuve, expérience, mobilité, socialisation professionnelle, dynamiques, identitaires. Ils ont été construits par rapprochement d'unités de sens partageant une signification similaire, puis formulés sous des expressions synthétiques et interprétatives. Conformément à la démarche inductive, ces thèmes ont été continuellement révisés, fusionnés ou scindés selon leur pertinence. Chaque thème a été défini à partir des régularités repérées dans plusieurs récits ou par regroupement puis reformulé en terme interprétatif.

Cinq grandes catégories se dégagent :

- **La mobilité comme épreuve biographique et formatrice** où les acteurs décrivent la rupture, la perte de repères, mais aussi la transformation de soi dans l'action
- **Les dynamiques identitaires en tension** qui traduisent le travail de redéfinition de soi, de légitimation professionnelle et d'intégration des apprentissages
- **Les interactions formatives et appuis relationnels** où la rencontre, le collectif et la reconnaissance jouent un rôle structurant

- **Les ouvertures et apprentissages liés à l'altérité** dans lesquels la confrontation à la différence, devient un espace de décentrement et d'enrichissement personnel et professionnel.
- **La temporalité du changement** qui traduit la manière dont les acteurs inscrivent leur expérience dans un mouvement continu de relecture et de projection de soi.

Ces cinq thématiques ne constituent pas des entités isolées, elles s'articulent entre elles dans une logique de circulation de sens : les passages de déséquilibre évoqués dans l'épreuve biographique rejoignent les réflexions de transformation identitaire tandis que les interactions formatives renvoient aux dynamiques d'altérité et de socialisation. Ces regroupements permettent de faire émerger des ensembles cohérents de significations. Les catégories d'analyses ainsi identifiées sont de véritables points de convergence des expériences vécues qui viennent structurer la compréhension du phénomène de mobilité.

Ce dispositif méthodologique, pensé dans une logique d'adaptation continue et d'écoute du terrain a permis de constituer une diversité de matériaux empiriques. Au terme de cette collecte, le choix d'une analyse approfondie s'est porté sur sept récits de parcours qui ont pu être confrontés à un examen phénoménologique approfondi ainsi qu'à une relecture des acteurs eux-mêmes. Un huitième récit n'ayant pas reçu de validation (non-réponse de l'interviewé à la lecture) a été exclu de l'analyse. Cette sélection n'exclut pas la richesse du reste du matériau, mais donne un cadre opératoire lisible à l'interprétation détaillée proposée. Cette validation est en elle-même un premier résultat. C'est donc à partir de ce corpus resserré que le chapitre suivant expose les résultats de la recherche qui donnent à voir la complexité des expériences vécues, l'épaisseur des parcours et les dynamiques de transformation identitaire au cœur de la socialisation professionnelle en travail social.

**Chapitre 5. DU DÉPLACEMENT À LA
TRANSFORMATION : DE L'ÉPREUVE À
L'EXPÉRIENCE SIGNIFIANTE EN
FORMATION**

Ce cinquième chapitre propose une analyse compréhensive des récits recueillis centrée sur la manière dont les étudiants en formation d'éducateur spécialisé ou éducateur diplômé vivent, racontent et transforment leur expérience de mobilité. L'analyse s'appuie sur les récits phénoménologiques validés par la relecture croisée des acteurs eux-mêmes. Ce choix méthodologique qui associe validation et approfondissement phénoménologique apporte une solidité et une pertinence à l'analyse et l'interprétation produite. Il s'agit d'interroger ce que la mobilité fait aux individus, à leurs repères, à leurs appartenances et à leur manière d'habiter le monde professionnel.

Ce chapitre s'inscrit dans la continuité du cadre conceptuel et méthodologique exposé précédemment en considérant la mobilité non pas comme un simple déplacement géographique, mais comme un processus formatif et biographique au cœur du devenir éducateur spécialisé. L'approche adoptée, d'inspiration phénoménologique et biographique, privilégie la parole des acteurs et la façon dont ils se racontent. Cette attention à la dynamique narrative et à la mise en sens de l'expérience prolonge la perspective des auteurs pionniers du récit de vie en formation (Bertaux, 2010 ; Bernard, 2011 et Filloux, 2005), pour qui la narration organise autant qu'elle révèle la singularité biographique. En tant que praticienne-chercheuse une attention particulière est portée autant à ce qui est dit que ce qui est tu, à la manière dont les expériences sont évoquées, justifiées ou reformulées en tenant compte de ce que cela produit dans la relation d'entretien.

L'analyse repose sur les quatre grands axes issus du cadre conceptuel :

- L'expérience de mobilité comme épreuve de soi : certains déplacements, qu'ils soient géographiques, sociaux ou symboliques, agissent comme des moments de bascule ou de transition. Ils marquent des ruptures dans les parcours et participent d'une recomposition identitaire. Ce point de rupture correspond à la bifurcation biographique ou « turning point » (Abbott, 2009, Bidart, 2006, 2009), point d'inflexion qui inaugure un avant et un après dans la trajectoire.
- La narration comme lieu de subjectivation : le récit d'expérience devient un espace de mise en sens et de mise à distance des épreuves vécues. Le passage du vécu au récit révèle les processus de réflexivité et de transformation de soi.

- Les interactions entre espaces personnels, de formation et professionnels : les frontières entre ces mondes sont traversées, bousculées ou réinventées. L'expérience de mobilité met en jeu des ajustements constants entre engagement personnel, cadre institutionnel et réalités de terrain.
- Les dynamiques identitaires en tension : les récits témoignent de mouvements internes et externes, d'hésitations, de résistances et d'adhésions. L'identité professionnelle se construit dans ces tensions collectivement et individuellement, entre continuité biographique et recomposition des repères.

Ces axes ne constituent pas un modèle figé d'interprétation, mais un cadre souple permettant de saisir la complexité des parcours. L'analyse cherche à rendre compte de la diversité des expériences tout en repérant des régularités dans les processus de socialisation professionnelle.

Les processus décrits relèvent de ce que Delory-Momberger (2004, 2005) désigne comme une épreuve biographique : un moment où les repères se déplacent, obligeant à redéfinir les liens entre le passé, le présent et l'avenir. Ils s'inscrivent également dans la perspective des dynamiques identitaires en tension proposée par Kaddouri (2019) et les transactions identitaires analysées par Dubar (1992) où le sujet négocie en permanence entre attentes institutionnelles et cohérence personnelle.

Ces expériences mobilisent simultanément des apprentissages expérientiels, relationnels et réflexifs : apprendre à se situer dans un collectif, ajuster son positionnement, accueillir la différence, mais aussi à relire et à comprendre ce qui a été vécu.

La mobilité apparaît ici comme une exposition à l'altérité et à la différence, mais aussi comme un espace d'épreuves, de ressources et de recompositions. Elle met les étudiants à distance de leurs repères habituels et les engage dans un travail d'ajustement et de redéfinition de soi au contact d'autres pratiques, d'autres cultures, d'autres cadres institutionnels et temporels. Loin d'un simple déplacement géographique, elle prend la forme d'un déplacement existentiel qui conduit à revisiter leurs repères, leurs valeurs et leurs manières d'agir. Pour le dire autrement, cette confrontation à l'altérité, parfois déstabilisante, devient un vecteur d'apprentissage et un support de subjectivation individuelle et collective.

Les sections 5.1 à 5.4 explorent les dynamiques identitaires individuelles et collectives à travers les épreuves vécues, les ajustements relationnels et les processus de reconnaissance. Les sections 5.5 et 5.6 analysent les cadres institutionnels et temporels dans lesquels ces expériences s'inscrivent en soulignant leur rôle structurant ou contraignant. Enfin, la section 5.7 propose une synthèse de ces analyses et ouvre la réflexion vers la discussion en interrogeant les enjeux contemporains de la socialisation professionnelle et de la formation de soi dans le mouvement.

Ce chapitre constitue ainsi un moment de passage : il relie les cadres conceptuels aux expériences vécues et aux récits et prépare la réflexion vers une mise en discussion plus large des résultats. Il révèle que se former c'est inévitablement se déplacer, parfois dans la fragilité, toujours dans une dialectique d'épreuve, d'apprentissage et de transformation identitaire au cœur du devenir professionnel.

5.1. LA MOBILITÉ COMME ÉPREUVE BIOGRAPHIQUE : RUPTURE ET DÉSTABILISATION

Dans les récits recueillis, la mobilité apparaît rarement d'emblée comme une expérience formatrice, mais d'abord comme une épreuve biographique (Delory-Momberger, 2005, 2010, 2019, Dubar, 1992) à savoir un moment de rupture, un choc, une dissonance où les repères hérités se trouvent fragilisés, contraignant le sujet à se confronter à l'inconfort, l'isolement, l'incertitude, l'insécurité. Cette dimension se manifeste dans la pluralité des situations évoquée par les étudiants et jeunes professionnels que j'ai rencontrés et interrogés. Qu'il s'agisse d'un départ à l'étranger, d'un stage éloigné ou encore de changement dans le parcours de formation, l'épreuve biographique apparaît comme un point de départ incontournable.

Ces différents récits mettent en lumière trois caractéristiques de l'épreuve biographique rencontrée dans les expériences de mobilités. Les épreuves ne sont pas anecdotiques, ce sont des moments charnières qui déstabilisent les sujets tout en les obligeant à une réorganisation de leurs rapports à eux-mêmes, aux autres et au monde.

5.1.1. La perte de repères familiaux

Les récits de Lisa et Edouard expriment combien les repères acquis dans la vie quotidienne, qu'ils soient culturels, temporels ou institutionnels peuvent vaciller

dans un contexte de mobilité. Chez Lisa et Mégane, c'est le rapport au temps profondément inscrit dans les habitudes qui est remis en cause par une nouvelle organisation sociale. Lisa illustre cette confrontation directe à l'altérité lorsqu'elle évoque l'arrivée au Sénégal, Pour Mégane ce décalage se retrouve à l'arrivée et encore aujourd'hui :

« Et après, il y a la réalité quand on arrive. Les cours sont annulés la veille pour le lendemain, le rapport au temps est différent, ce qui pour moi est urgent ne l'est plus, il faut donc s'adapter. » RP_Lisa_04 « Il y a aussi eu le rythme de vie qui ne correspondait pas du tout à celui que j'avais habituellement : se coucher très tôt, se lever très tôt. Ils vivent au rythme du soleil. Ils se lèvent à 5h, et entre 5h et 7h ils déjeunent et préparent tout pour accueillir les premiers enfants qui arrivent à 7h. Donc c'est un rythme un peu décalé pour moi. » RP_Mégane_22 « Autre chose qui m'a marqué, la temporalité ! Il n'y a aucune horloge dans les salles de cours, tout se fait au feeling. La récré n'est pas délimitée, elle n'a pas de durée ni de temps précis sur laquelle elle se déroule. Mais comment un enfant peut être sécurisé et contenant sans repère de temps ? c'était quelque chose qui me dépassait et qui me traverse encore aujourd'hui. » RP_Mégane_32

Ce verbatim met en évidence l'écart entre des repères intériorisés (ici liés à la gestion du temps) et une réalité vécue comme déstabilisante. L'épreuve tient autant à la déstabilisation qu'à la nécessité de trouver des modalités d'adaptation.

Dans le même registre, Mégane note la perméabilité des espaces de vie et de travail qui se confondent, accentuent la perte de repères habituels et brouillent les frontières entre espace personnel et espace professionnel habituellement distincts :

« Nous arrivons donc à l'école qui va aussi être notre lieu de vie. Tous les temps du quotidien sont pris à l'école : on mange à l'école, on dort à l'école, on vit à l'école, on passe nos journées avec les enfants et le soir, on se retrouve avec les profs qui eux aussi dorment à l'école, avec les jeunes qui sont par ci par là et qui ne sont pas encore rentrés. » RP_Mégane_20

Chez Edouard, c'est l'absence des regroupements qui le prive de son habitude. L'épreuve se manifeste sous la forme d'une anticipation anxieuse. L'expérience de mobilité devient un moment de doute ou l'absence de retour lors des semaines de regroupement est perçue comme une fragilisation du cadre de référence, générant l'inquiétude de perdre sa place d'étudiant. La mobilité agit ici comme une mise en suspension identitaire où le sujet ne sait plus s'il est étudiant, stagiaire ou professionnel en devenir.

« Quelques jours avant le départ pour mon stage je pense que ce qui va être le plus dur pour moi, c'est de ne pas revenir toutes les deux ou trois semaines comme pour les autres stages. Parce que c'était bien aussi de pouvoir se reconnecter un peu et de ne pas partir trop loin. Là, il y a les rendez-vous, les visio pour le PES, mais j'ai peur de ce que ça va me faire de ne pas être à l'école du tout pendant deux mois et demi. » RP_Edouard_02 *« Et puis, d'arriver dans un endroit où je ne connais personne et où en fait, il y a plein de choses que je ne connais pas sur la ville, comment se repérer dans l'espace. Je me rappelle quand je suis arrivé à Toulouse, le nom du quartier ne voulait rien dire ! Il faut apprendre, écouter ce qui se dit quand on en parle. Les villes d'à côté, je ne connaissais pas du tout. » RP_Edouard_03* *« Ce n'était pas la première fois que je changeais de ville, mais c'était la première fois que je le faisais seul. » RP_Edouard_04*

Cette mise en suspension résonne avec la projection de cette expérience comme un défi à soi pour Mégane sachant que la non-maitrise de la langue constituerait une mise à l'épreuve :

« Je me suis dit « Ça va être une expérience unique qui va vraiment me faire sortir de ma zone de confort ». RP_Mégane_05 *« Au-delà de la culture, la langue, c'était quelque chose où je savais que j'allais être en difficulté. Moi, l'anglais, je ne le maîtrisais pas à ce moment. Mais je voulais quand même tenter l'expérience pour voir de quoi j'étais capable et comment j'allais me débrouiller dans un environnement où je ne suis pas à l'aise. » RP_Mégane_06*

Dubar (1992) identifie ces ruptures comme une fragilisation des cadres de référence : lorsque les routines qui soutiennent l'identité ne fonctionnent plus le sujet se retrouve en situation d'incertitude. Il faut alors trouver, inventer des formes d'ajustements pour poursuivre ou bifurquer.

5.1.2. La confrontation à l'altérité

L'épreuve biographique ne se réduit pas à la perte, elle implique aussi la rencontre avec l'autre : parfois brutale comme pour Hugo dans sa confrontation à la violence symbolique et physique des personnes accueillies et intervenantes.

« Dans les premiers jours de mon intervention, une bénévole vient me chercher et me conduit dans la cour. Elle me plante entre elle et les gars et dit « vous voyez la loi, c'est lui ! si vous faites n'importe quoi, il vous fout dehors ! » Les gars me regardent de bas en haut, je fais 1m85, mais je me sens tout petit, et ils commencent à me menacer verbalement. Je ne sais plus comment, mais je réussis à désamorcer la situation et lorsque je rentre le soir je me dis « Mais où est-ce que j'ai foutu les pieds ! ». Je comprends aussi que j'ai été recruté essentiellement pour ma carrure. » RP_Hugo_9

L'écart entre le rôle d'autorité du fait de sa carrure qui est projetée de lui par autrui et ce qu'il se sent capable de faire produit un déplacement identitaire. Ce moment de rupture émotionnellement et corporellement éprouvé illustre ce que Dubar (2001) décrit comme une crise identitaire inhérente au processus de socialisation : les trajectoires professionnelles sont traversées par des transitions marquées par des tensions, des conflits ou des incertitudes.

La rencontre est parfois ambivalente entre déstabilisation et valorisation comme pour Nelly lors de son séjour au Sénégal.

« J'ai l'impression d'être une reine, d'être au centre de l'attention. Sur le marché, les hommes et les femmes veulent se prendre en photo avec moi. C'est déstabilisant, mais cela me fait beaucoup de bien. » RP_Nelly_10

Ce qui déstabilise peut aussi valoriser, ce qui dérange peut renforcer. L'épreuve se situe alors dans cette tension où le sujet compose entre plaisir et inconfort, reconnaissance et perte de repères où le sujet doit composer avec des signaux contradictoires.

Pour Mégane, la confrontation à l'altérité n'est pas une confrontation qui la surprend involontairement, elle est recherchée et construite comme une épreuve volontaire. La projection d'une mobilité s'inscrit dans une démarche volontaire de mise à l'épreuve de soi dans un déplacement qui n'est pas familier. Cette confrontation à l'altérité n'en reste pas moins déstabilisante lorsqu'elle se matérialise :

« Nous n'avions pas une idée précise sur le choix de la destination. On savait qu'on voulait partir loin, ne pas rester en Europe parce qu'on voulait vraiment se sortir de ce qu'on pouvait connaître ici en France. Là on voulait partir d'un extrême à l'autre quoi. » RP_Mégane_07 *« Au-delà de la culture, la langue, c'était quelque chose où je savais que j'allais être en difficulté. Moi, l'anglais, je ne le maîtrisais pas à ce moment. Mais je voulais quand même tenter l'expérience pour voir de quoi j'étais capable et comment j'allais me débrouiller dans un environnement où je ne suis pas à l'aise. » RP_Mégane_06*

La confrontation devient un défi réflexif, un passage par l'inconfort pour éprouver ses propres capacités d'adaptation. La confrontation à l'altérité n'est pas uniquement contrainte, elle peut être choisie comme terrain de mise à l'épreuve de soi pour éprouver la solidité de ses repères.

Dans tous les cas, le décalage entre ce que le sujet projette et ce qu'il vit réellement produit un sentiment d'inconfort et de décalage identitaire. On retrouve ici la logique des « passages » décrits par Hughes (1996) et Becker (1963): moments de confrontation aux normes et aux attentes du groupe professionnel ou social qui oblige à se situer et à se repositionner. L'altérité devient un miroir qui renvoie au sujet une image parfois inconfortable de lui-même, le plaçant dans un travail réflexif et identitaire.

5.1.3. L'incertitude, le blocage et l'isolement.

Enfin, l'épreuve biographique se manifeste par des expériences plus silencieuses, moins spectaculaires que la confrontation directe, mais tout aussi déstabilisantes. Louna exprime un blocage personnel persistant face aux langues étrangères qui agit comme un obstacle dans ses projets de mobilité.

« En plus, c'est un pays où ils parlent français donc ça m'a rassuré parce que je ne parle ni anglais, ni espagnol ni aucune autre langue. J'ai vraiment un gros blocage avec les langues étrangères, je ne sais pas pourquoi. J'ai l'impression que je n'arriverai pas à apprendre » RP_Louna_20 « Je me suis alors inscrite dans une école de l'humanitaire dont une est à Dakar, mais il fallait apprendre l'anglais et retour au problème de départ sur la langue, je fais un blocage, j'ai l'impression que je ne vais pas y arriver, j'ai laissé tomber. Mais bon ça m'a permis de rêver à ce truc-là : l'humanitaire. » RP_Louna_63

Cette difficulté, apparemment éloignée de notre préoccupation, prend une dimension biographique en constituant un obstacle récurrent qui conditionne les possibilités de mobilités et projette Louna dans un sentiment de limitation de ses trajectoires.

De manière différente, Mégane évoque elle aussi une fragilité liée à la langue, non pas comme blocage préalable, mais comme source de frustration vécue sur le terrain :

« En même temps, on est entré en relation avec les enfants et moi j'avais beaucoup de mal avec l'anglais. Cette barrière de la langue a été difficile parce que je ressentais de la frustration, je me sentais limitée et ça m'agaçait de ne pas pouvoir faire. J'avais tellement de choses à dire et à exprimer. » RP_Mégane_28

Chez Mégane, l'incertitude se déplace, elle n'est pas dans l'empêchement d'agir, mais dans la limitation perçue de soi, une forme d'impuissance à s'exprimer révélatrice d'une vulnérabilité symbolique.

Nina, de son côté, témoigne d'un sentiment d'inutilité et de doute quant à sa légitimité professionnelle qui nourrit une incertitude dans son avenir.

« Je vais commencer par les raisons qui m'ont amenées à rentrer à l'école d'éduc. Après avoir fait une licence STAPS, j'ai intégré un Master MEEF pour devenir professeur des écoles. J'ai passé le concours quatre ou cinq fois sans jamais réussir à aller à l'oral. » RP_Nina_01 « Je me suis donc particulièrement occupée de deux petites filles et de leur maman. C'était très compliqué ! Quand je posais des questions en lien avec l'accompagnement à l'équipe, j'avais l'impression d'être idiote et personne ne prenait le temps de me répondre. Enfin c'était hyper compliqué, personne ne se préoccupait de mon stage, de mon mémoire, de mes besoins. » RP_Nina_28

« Puis le doute sur l'après : est-ce que je vais travailler derrière ? je ne me sentais pas du tout en capacité d'aller travailler en tant qu'éduc, j'avais plutôt l'idée de prendre deux mois pour être tranquille ou alors aller travailler ailleurs, dans un autre domaine. » RP_Nina_36

Ce moment où le sujet n'est plus tout à fait celui qu'il était avant d'entrer sur le terrain professionnel et ne se considère pas encore légitime comme professionnel. L'impression d'inutilité et de désajustement qui viennent remettre en cause la valeur même de l'engagement initial. L'échec répété agit comme une crise au sens de Dubar (2001) : une confrontation aux limites qui oblige à reconfigurer son rapport à l'avenir. Les expériences vécues n'ont pas toujours l'intensité d'un choc, mais elles participent tout autant à ce « vacillement » (Chapellon et Houssier, 2016), cet entre-deux qui fragilise. L'épreuve est ici à la fois personnelle et sociale et se joue dans l'écart entre les attentes institutionnelles et la projection subjective. Le stage devient une mise à l'épreuve de soi où le sujet vacille entre le désir de s'affirmer comme professionnel et l'impression de ne pas pouvoir atteindre ce statut lui donnant un sentiment d'impuissance.

Hugo et Edouard rapportent chacun un vécu d'isolement qui est venu fragiliser leur sentiment d'appartenance.

Hugo insiste également sur l'expérience de solitude ressentie lors de son stage en milieu rural où il n'a aucun repère :

« Le deuxième stage, je le fais dans le Gers. Je loge dans la maison de campagne de mes grands-parents seul au milieu de rien. Le premier voisin est à 1km. C'est une expérience intéressante, différente de ce que je connais. » RP_Hugo_19 « Je suis dans une MECS dans un service d'accueil de jeunes majeurs. Il n'y a pas de quotidien, je ne vois pas beaucoup les jeunes, je suis les éducateurs dans les visites à domicile » RP_Hugo_20

Cette mise à l'écart est une épreuve révélatrice de vulnérabilité. Ces moments critiques obligent l'individu à renégocier son identité « pour soi » et « pour autrui ». On retrouve ici la logique des « passages » (Hughes, 1958, 1996 ; Becker, 1963), moments où l'individu se mesure aux normes du groupe dans lequel il évolue et à ses propres limites.

5.1.4. Synthèse

Dans les récits recueillis, la mobilité apparaît rarement d'emblée comme une expérience formatrice, mais d'abord comme une épreuve biographique (Delory-Momberger, 2010, 2019, Dubar, 1992) à savoir un moment de rupture, un choc, une dissonance où les repères hérités se trouvent fragilisés, contraignant le sujet à se confronter à l'inconfort, l'isolement, l'incertitude, l'insécurité. Cette dimension se manifeste dans la pluralité des situations évoquée par les étudiants et jeunes professionnels que j'ai rencontrés et interrogés. Qu'il s'agisse d'un départ à l'étranger, d'un stage éloigné ou encore de changement dans le parcours de formation, l'épreuve biographique apparaît comme un point de départ incontournable.

Ces situations imprégnées d'incertitudes, de blocages ou d'isolement illustrent une phase de flottement et de suspension où le sujet se retrouve démuné de ses repères habituels (Chapellon, Houssier, 2016, Bidart, 2006, 2009, Grosseti, Bessin, Bidart, 2009, Martuccelli, 2006, 2010). Cette zone grise entre stabilité et crise manifeste une fragilisation du sentiment d'appartenance, retardant la projection professionnelle et rendant visible la dimension subjective de l'épreuve biographique induite par la mobilité.

Les épreuves biographiques vécues par les étudiants ne sont pas de simples incidents ou évènements qui surgissent dans le parcours. Elles s'inscrivent dans une dynamique plus large de ruptures créatrices permettant l'apparition de ressources inédites, un repositionnement subjectif ou un pas vers la professionnalisation entre transition et « turning point » (Abbott, 2009, Dubar, 2010). La transition correspond au passage d'une situation à une autre qui vient modifier le cadre habituel comme l'entrée en formation, un départ en stage ou en mobilité. Mais lorsque cette transition est vécue comme une rupture, une crise ou une remise en cause identitaire, elle prend la forme d'une épreuve biographique qui va contraindre le sujet à un travail réflexif sur soi et sur son rapport au monde.

Les épreuves biographiques évoquées montrent que l'épreuve ne se réduit pas à la confrontation visible ou au choc brutal, elle peut se retrouver dans des formes plus

diffuses de désajustement : une temporalité décalée, des cadres relationnels implicites ou encore des espaces de vie et de travail qui se confondent transformant les repères ordinaires en sources de déstabilisation silencieuse. De même, certaines confrontations à l'altérité sont subies et inattendues alors que d'autres sont recherchées, inscrivant la mobilité dans une démarche de mise à l'épreuve volontaire où l'individu choisi de se confronter à l'inconfort pour éprouver ses capacités d'adaptation. Ces nuances rappellent que la rupture n'est pas nécessairement spectaculaire et bruyante, elle peut être ténue, symbolique.

Dans certains cas, cette épreuve agit comme un catalyseur qui transforme un évènement imprévu en « turning point » structurant dans le parcours (Bidart, 2006, 2009, Grosseti, Bessin, Bidart, 2009). La transition cesse alors d'être un simple passage pour devenir une bifurcation marquante, inaugurant un avant et un après. Les récits étudiés montrent ainsi comment un départ en mobilité, un stage ou une rencontre en apparence ordinaires peuvent se charger d'une intensité particulière lorsqu'ils sont vécus comme des épreuves.

Dans le processus de socialisation professionnelle qui nous intéresse dans cette thèse, l'épreuve biographique a un rôle déterminant pour ne pas dire central en étant à la fois révélatrice des ruptures, des fragilités identitaires et motrices de transformation de certaines transitions en reconfigurant le rapport à soi, aux autres et au métier.

Ainsi, l'épreuve biographique apparaît comme un révélateur de changement qui transforme des transitions apparemment ordinaires : un stage, un départ en mobilité, une rencontre. Elle peut être subie ou choisie, visible ou discrète, mais dans tous les cas elle agit comme une mise à l'épreuve de soi. Elle joue un rôle charnière dans le processus de socialisation professionnelle en étant à la fois déstabilisante et motrice d'ajustement au cœur du mouvement de la socialisation professionnelle.

5.2. EXPÉRIENCES SIGNIFIANTES : CONFIRMATION ET VALORISATION

À côté des épreuves biographiques, marquées par la rupture et la déstabilisation, l'analyse thématique des récits met également en évidence des moments de « confirmation » vécus comme des expériences significatives. Ces moments parfois fugaces, mais toujours marquants sont associés au sentiment de « *se sentir bien* », « *d'être à sa place* », de recevoir une « *reconnaissance* » de la part des

autres ou encore de « *vivre une expérience particulièrement riche et formatrice* », une ouverture à de nouvelles perspectives.

Les expériences signifiantes constituent de véritables points d'ancrage identitaires qui assurent une fonction de stabilisation dans des parcours marqués par l'incertitude et les épreuves. Elles ne sont pas de simples moments agréables ou positifs, mais des expériences qui transforment la manière dont les étudiants et professionnels se perçoivent et envisagent leur trajectoire. À travers les récits explorés, ces expériences signifiantes peuvent se regarder autour de trois dynamiques principales :

- Un sentiment de justesse dans l'action,
- Des formes de reconnaissance explicites ou implicites
- Une projection vers l'avenir professionnel.

5.2.1. Le sentiment de justesse dans la pratique professionnelle

Chez Louna, le stage dans un foyer d'hébergement pour personnes en situation de handicap est initialement source d'appréhension, mais devient un moment révélateur. Nelly, lors de son départ au Sénégal, exprime le même sentiment.

« J'avais des a priori et des peurs pour aller dans le domaine du handicap et mes formateurs m'ont conseillé d'aller tester ce secteur. Je les ai écoutés et j'ai fait mon premier stage en foyer d'hébergement. En fin de compte ça s'est bien passé ! » RP_Louna_06 « j'ai compris l'intérêt du travail auprès des personnes en situation de handicap et je m'y sentais bien » RP_Louna_07 « Je pars sans forcément avoir de représentations et je rencontre une culture totalement étrangère, dans laquelle je me sens hyper bien. » RP_Nelly-09

Les expériences signifiantes s'expriment par la sensation d'être « à sa place », en accord avec le rôle éducatif et sa relation aux autres.

Cette justesse se manifeste aussi par des médiations qui ouvrent la relation et structurent l'action :

« Mais j'ai réussi à trouver d'autres filons pour entrer en relation. Avec les enfants, j'ai beaucoup utilisé la musique et le foot pour rentrer en relation avec eux. [...] pour partager des moments tous ensemble. [...] Ça m'a vraiment permis d'entrer en relation. » RP_Mégane_29 « [...] ça a vraiment été des supports importants pour moi. » RP_Mégane_30 « [...] des fois on tentait

des trucs, qu'on ne maîtrisait pas forcément et on regardait les effets. Puis, on a fait des propositions concrètes » RP_Mégane_38 « [...] des temps de relaxation où je prenais la guitare et je faisais des mélodies qui semblaient leur faire du bien, leur apporter un peu de calme. [...] l'organisation de l'activité foot d'une manière un peu plus cernée [...] avec un horaire et des règles un peu plus précises. Cette activité a été très régulière et tout le monde s'est régalé. Et enfin l'organisation d'un spectacle de fin d'année dans l'idée de réunir les parents [...] avec les enfants et les profs [...]. » RP_Mégane_39 « Notre projet était un peu ambitieux sur 3 mois et on s'est senti un peu frustrée, mais c'est la vie. Le spectacle a eu lieu, [...] Chant, musique, danse, théâtre. On a fait des répétitions et le jour J, beaucoup de monde est venu avec pas mal de parents et des gens du village. » RP_Mégane_40

Ce sentiment de justesse dans la relation éducative vient valider le choix professionnel dans une dimension intime. Le décalage initial se transforme. Ce n'est pas seulement l'acquisition de compétences qui est en jeu, mais la reconnaissance d'une adéquation entre soi et le métier éprouvé. Ce ressenti devient un point d'ancrage identitaire qui conforte la légitimité de la trajectoire choisie.

Dans cette logique, l'observation devient un appui durable dans le positionnement professionnel :

« On a pu discuter, comparer nos points de vue, nos différents ressentis. Ce temps d'observation, fait d'ailleurs aujourd'hui partie de ma pratique en tant que professionnelle. » RP_Mégane_26

Ces moments ne relèvent pas uniquement du registre technique, mais d'une cohérence entre soi, l'action menée et le sens donné. On retrouve ici ce que Dewey et Carroi (1938/1968) décrivent comme l'expérience véritable, c'est-à-dire celle qui s'inscrit dans une continuité et qui transforme durablement la manière d'agir. Le sentiment de justesse agit comme une confirmation identitaire ou le sujet découvre non seulement ce qu'il sait faire, mais aussi ce qu'il est en train de devenir.

5.2.2. La reconnaissance explicite ou implicite reçue des autres

Chez Nina, Nelly, Hugo et Edouard, la reconnaissance occupe une place centrale. Elle peut être explicite lorsqu'elle prend la forme de paroles valorisantes comme pour Hugo :

« ils me disent « je le fait parce que c'est toi » « je t'aime bien ». Une autre fois, je me retrouve avec une personne âgée qui fond en larmes dans mes bras. [...] » RP_Hugo_11

Chez Nina, la confirmation passe par la qualité des relations instaurées dans un IME qui lui donne une place reconnue au sein d'un collectif éducatif :

« Après une première année avec les tous petits qui se passe très bien, je me retrouve avec les plus grands qui ont entre 16 et 20 ans. Je suis alors beaucoup en lien avec les éducateurs techniques et spécialisés avec qui je m'entends très bien et fais beaucoup d'activités. » RP_Nina_05

Cette reconnaissance implicite produit un effet de valorisation identitaire où Nina ne se définit plus seulement comme stagiaire, mais comme participante légitime d'un collectif. Elle confirme cela quand elle évoque son rôle de déléguée de promotion et son rapprochement de l'équipe pédagogique :

« Ma place de déléguée des étudiants de ma promotion a été un avantage qui m'a permis d'être plus proche de l'équipe pédagogique : les profs, la direction. » RP_Nina_18

Nina insiste sur le déplacement identitaire que la formation a opéré :

« Parce qu'avant j'étais quelqu'un de très réservé et très timide. Aujourd'hui je peux être porteuse de projet. Là par exemple, sur un temps d'après-midi, je propose un temps de réunion pour penser aux projets que l'on peut mettre en place au sein de l'asso et suis porteuse de ça. Je n'aurai jamais fait ça avant ! » RP_Nina_20

L'expérience signifiante se construit à l'intersection du regard d'autrui et du travail réflexif : être reconnue par ses pairs et par l'institution nourrit la confiance en soi et rend possible un nouveau positionnement.

Edouard décrit quant à lui la solidarité en co-location, entouré et soutenu par ses co-locataires.

« J'ai rencontré une personne avec qui je me suis hyper bien entendu, qui est vite devenu une amie très proche et qui m'a conforté dans l'idée que je pouvais me faire des amis vite. Je peux Les gens peuvent avoir confiance en moi et surtout, je peux ressentir le lien réciproque. Ma copine m'a appris à faire du montage parce qu'elle fait des films et peu à peu, j'ai exploré le logiciel tout seul. » RP_Edouard_16

Il évoque une situation de solidarité qui l'a marqué lorsqu'il est tombé malade :

« C'était la première fois dans ma vie que j'avais autant de gens autour de moi. J'ai fait une intoxication alimentaire et je suis tombé malade, vraiment malade au point de ne pas pouvoir me lever, c'était horrible ! chez moi, quand ça arrive, je dois me débrouiller seul, et là, bien sûr, les

dix ne sont pas venus, mais une pote est venue sans me prévenir, juste pour me demander comment ça allait ? Elle m'a apporté à manger ! Je n'avais jamais vécu un truc de soin comme ça avant. Ça a été très réparateur, surtout sur une période longue comme ça, ça m'a vraiment changé des trucs dans ma relation avec les gens. Je me sens beaucoup plus apaisé.» RP_Edouard_17 « Peut-être qu'avant je n'osais pas aller vers les gens, parce que je pensais qu'ils n'allaient pas m'aimer. Mais là, je me dis que c'est possible que ça arrive. Et du coup, c'est plus facile d'aller vers l'autre. Mais tout doux, hein, tout doux.» RP_Edouard_18

Ces extraits nous montrent que pour Edouard, la mobilité n'a pas seulement représenté un déplacement géographique, mais une expérience éprouvante, réparatrice et valorisante qui contribue à renforcer sa confiance en lui et son ouverture aux autres.

Pour Lisa, les expériences signifiantes se cristallisent autour de sa mobilité étudiante. Elle décrit son stage au Sénégal comme une expérience « riche et formatrice » qui a renforcé son choix professionnel. Elle insiste sur les apprentissages effectués et transférés dans sa pratique actuelle de professionnelle :

« J'ai beaucoup appris notamment sur la pratique religieuse qui me permet aujourd'hui de mieux comprendre et de ne pas être dans le jugement de certaines familles avec lesquelles je travaille. La question de la différence est fondamentale et il est important de pouvoir prendre du recul, se poser et écouter. Dans mon travail, je peux parfois accompagner des familles qui ont des parcours migratoires ou non, mais pour qui la scolarité ou le soin n'est pas une priorité du fait de leur histoire. J'essaye de prendre le temps de les rencontrer, de comprendre leur réaction, d'accueillir leurs inquiétudes et leurs craintes pour les rassurer, même si parfois cela semble en décalage avec ce qui est attendu par l'institution. C'est au Sénégal que j'ai appris à être dans cette temporalité : ils ont besoin de temps pour apprendre à me connaître, pour me faire confiance, ben je vais prendre le temps. On va d'abord parler du temps qu'il fait et une fois qu'on pourra accéder à autre chose c'est qu'ils me font un peu plus confiance et moi aussi je leur fait confiance. » RP_Lisa_33

Cette expérience signifiante illustre la continuité de l'apprentissage au sens de Dewey et Carroi (1938/1968) : l'expérience devient une ressource pour penser et agir autrement dans une autre temporalité et dans un autre contexte.

Lisa évoque aussi son cheminement et l'adaptation dont elle a fait preuve :

« Quand je suis arrivée au Sénégal, j'avais mon sac à dos avec mes représentations, mon éducation, ma culture, j'ai mis du temps à m'adapter à d'autres manières de voir et de faire et les personnes avec qui j'étais m'ont laissé le temps de le faire. » RP_Lisa_34

Ce passage montre le rôle décisif de la reconnaissance implicite de l'environnement : avoir le temps d'apprendre et d'être reconnu permet de transformer l'épreuve en ressource signifiante. En d'autres mots, passer de l'épreuve biographique à l'expérience signifiante.

Dans la même dynamique, Mégane illustre une forme de reconnaissance institutionnelle et réflexive :

« On a aussi visité des lieux d'accueils pour enfants et adultes avec des besoins spécifiques au Cambodge et les personnes qui s'en occupaient n'étaient pas des travailleurs sociaux, c'étaient des bénévoles qui nous ont interpellés et sollicités comme des professionnelles expertes. J'en oubliais presque que j'étais stagiaire. » RP_Mégane_53 « J'en oubliais presque que j'étais stagiaire. Mais les écrits et le PES que nous avons à faire me le rappelait de temps en temps. » RP_Mégane_54

Cette reconnaissance se prolonge dans la valorisation publique de son expérience :

« Et quand je suis venue présenter mon expérience lors de la semaine internationale je me suis rendu compte que j'étais très animée par ce que je racontais et c'était un plaisir de le transmettre à des étudiants. Voir dans leurs yeux l'envie de partir et l'intérêt qu'ils portaient pour ce que je racontais m'a confirmé que j'avais tiré plein de choses de cette expérience. Je pourrais en parler des heures. » RP_Mégane_61

Ces formes de reconnaissance participent à la construction d'une estime de soi professionnelle et à la légitimation du parcours de formation. Elles traduisent la manière dont l'expérience, lorsqu'elle est partagée et reconnue, devient un levier de transformation identitaire.

Ces situations résonnent avec les travaux de Mead (2006) sur l'importance du regard d'autrui dans la construction de soi et avec Honneth (2000) pour qui la reconnaissance est une condition essentielle de l'estime de soi et de l'insertion sociale. Ces formes de reconnaissances, qu'elles soient professionnelles, institutionnelles ou interpersonnelles, agissent comme des leviers de valorisation de soi et de légitimation identitaire : elles confortent le sujet dans son rôle en lui donnant une preuve de sa valeur.

5.2.3. La projection vers l'avenir professionnel

Pour Louna l'expérience signifiante naît de la confrontation à une pluralité de contextes qui élargit les horizons professionnels et favorise une lecture plus complexe de la pratique éducative.

C'était très riche comme expérience, car les situations étaient variées : polyhandicap, souffrance des parents, liens avec les professionnels, la fratrie... Il y avait aussi une partie sociale en fonction de la situation financière des parents. » RP_Louna_13

Pour Lisa, Nelly et Hugo, les expériences signifiantes permettent de se projeter dans un parcours professionnel en se sentant préparés et légitimes.

Lisa relie directement les apprentissages de la mobilité à sa pratique actuelle d'éducatrice. Les expériences signifiantes se cristallisent autour de sa mobilité étudiante au Sénégal. Elle décrit son stage au Sénégal comme une expérience « riche et formatrice » qui a renforcé son choix professionnel.

« J'ai beaucoup appris notamment sur la pratique religieuse qui me permet aujourd'hui de mieux comprendre et de ne pas être dans le jugement de certaines familles avec lesquelles je travaille. La question de la différence est fondamentale et il est important de pouvoir prendre du recul, se poser et écouter. Dans mon travail, je peux parfois accompagner des familles qui ont des parcours migratoires ou non, mais pour qui la scolarité ou le soin n'est pas une priorité du fait de leur histoire. J'essaie de prendre le temps de les rencontrer, de comprendre leur réaction, d'accueillir leurs inquiétudes et leurs craintes pour les rassurer, même si parfois cela semble en décalage avec ce qui est attendu par l'institution. C'est au Sénégal que j'ai appris à être dans cette temporalité : ils ont besoin de temps pour apprendre à me connaître, pour me faire confiance, ben je vais prendre le temps. On va d'abord parler du temps qu'il fait et une fois qu'on pourra accéder à autre chose c'est qu'ils me font un peu plus confiance et moi aussi je leur fait confiance. » RP_Lisa_33

Cette expérience signifiante illustre la continuité de l'apprentissage au sens de Dewey et Carroi (1938/1968) : l'expérience devient une ressource pour penser et agir autrement dans une autre temporalité et dans un autre contexte.

« Il est donc important que je le laisse aux autres qui ont souvent des vies plus longues et plus difficiles que ne l'est la mienne. Ils peuvent avoir un sac plus lourd et avoir besoin de plus de temps. Un changement de pays, cela implique bien plus qu'un changement de climat, cela implique beaucoup de changements. C'est ce que j'ai vécu. » RP_Lisa_35

Le déplacement géographique agit comme catalyseur de transformations identitaires et s'inscrit dans une logique de bifurcation biographique.

Nelly parle d'ouverture et de perspectives qui lui permettent d'envisager une sortie de cet entre-deux dans lequel elle se trouve.

« Partir en mobilité m'a permis de me décaler de l'environnement dans lequel j'évoluais ici en France. Ça m'a aidé à m'élever un petit peu. » RP_Nelly_39 « Je n'étais pas mal dans ma vie, mais cela m'a ouvert de nouvelles perspectives et sorti de l'entre deux dans lequel je me trouvais. Juste pour ça, c'est important de bouger. Moi j'ai adoré le Sénégal, j'aime ce côté rassurant du Sénégal et je m'y sens vraiment bien, mais je ne suis jamais allée en Inde ou en Amérique latine, cela viendra peut-être un jour. » RP_Nelly_41

Ces extraits traduisent l'effet d'élévation identitaire et d'ouverture biographique produit par l'expérience de mobilité. Le sens ne naît pas seulement de l'activité professionnelle elle-même, mais de la mise en mouvement qu'elle suscite : la capacité de relire son parcours autrement et de se projeter en dehors de ce qui semblait être des impasses.

Et Hugo qui affirme que ces épreuves lui permettent « d'apprendre le métier » et d'acquérir des outils pour devenir professionnel.

« ils me disent « je le fait parce que c'est toi » « je t'aime bien ». Une autre fois, je me retrouve avec une personne âgée qui fond en larmes dans mes bras. Je me plais dans ce que je fais, mais je me rends compte que j'ai besoin d'être formé, car je suis parfois un peu paumé. » RP_Hugo_11

Ce vécu condense le plaisir et la légitimité éprouvés, mais aussi la conscience des limites et la nécessité d'un outillage. Devenir professionnel ne s'improvise pas :

*« Je fais les choses de manière instinctives, mais ça a ses limites. Je veux apprendre le métier, des techniques, des outils et voir d'autres secteurs et devenir professionnel. » RP_Hugo_12
« Aujourd'hui je connais mieux mes limites et je suis en mesure de travailler avec mes émotions et ce que je suis. Cette aventure au Cambodge reste tout le temps un peu par-là, au-dessus de moi et j'en parle dès que j'en ai l'occasion dans ma vie personnelle et professionnelle » RP_Mégane_48*

Plus largement certains récits formulent explicitement le lien entre la projection dans le métier d'éducateur et l'expérience de mobilité :

« Puis j'ai effectué mon stage long en AEMO là où je bosse actuellement. C'est là que je me suis rendue compte que l'expérience que j'avais vécue au Cambodge j'allais la mettre au profit de ma posture et de mon identité professionnelle. » RP_Mégane_43 « Je le ressens encore plus aujourd'hui deux ans après dans le sens où un des premiers trucs que je garde avec moi et que je garderai toute ma vie c'est la prise en compte de la culture de chacun. C'est quelque chose que j'avais en moi, mais de l'avoir vécue au Cambodge ça me permet d'être vraiment dans l'empathie. [...] » RP_Mégane_44 « Mais le point majeur de cette expérience c'est mon regard qui est différent. Je reste quelqu'un de très ouvert et de très curieuse, j'évite de rester sur mes représentations. [...] » RP_Mégane_49 « Ça m'a forgé dans l'éduc que je suis aujourd'hui parce que quand je revois tout mon parcours de formation, j'ai l'impression d'avoir tout fait. [...] Et à chaque fois, quand je raconte mon parcours, c'est le stage au Cambodge qui m'a le plus marqué avec tout ce que j'ai vécu dedans. [...] » RP_Mégane_60

L'expérience signifiante fonctionne ici comme un révélateur qui confirme une vocation tout en ouvrant sur un travail de professionnalisation : un passage du profane au professionnel (Hughes, 1958, 1996), la reconnaissance d'autrui et l'entrée dans un processus de légitimation.

5.2.4. Synthèse

Les expériences signifiantes ne sont pas de simple parenthèse positive dans un parcours. Elles sont à envisager comme de véritables moteurs de transformation identitaire et sociale qui permettent d'équilibrer les épreuves biographiques en donnant aux étudiants et professionnels les ressources pour se sentir légitimes, reconnus et en devenir. L'expérience ne réside pas uniquement dans ce qui est vécu, mais aussi dans ce qui est élaboré et intégré dans un parcours de sens. Elles s'appuient autant sur des manières d'agir concrètes comme la mise en place de médiations ou l'attention portée au cadre de la relation que sur des signes de reconnaissance qui peuvent surgir dans le quotidien du stage ou a posteriori au moment du récit. Ces expériences deviennent des repères pour agir autrement en affirmant l'importance de l'écoute, du respect du rythme de chacun et de la temporalité dans la relation.

Ces expériences fonctionnent comme des moments de biographicités (Delory-Momberger, 2019) où le sujet relit son parcours et se l'approprié en termes de continuité et de projection. Elles traduisent aussi une forme de mobilité sociale subjective : la reconnaissance et le sentiment d'élévation qui ouvrent la possibilité d'un avenir, d'un repositionnement dans le monde social.

5.3. LES INTERACTIONS FORMATIVES

Dans les récits recueillis, l'expérience de mobilité apparaît étroitement liée aux rencontres et aux collectifs qui jalonnent les parcours. Elle ne se réduit pas à un déplacement géographique ou à une immersion dans un autre contexte et n'est pas vécue comme une aventure solitaire. Elle prend sens à travers les interactions formatives qui soutiennent stimulent ou parfois fragilisent. Ces interactions prennent des formes variées : appui d'un pair, rencontre avec un professionnel, soutien d'un formateur, échange avec un collectif... Elles constituent des médiations essentielles pour transformer le vécu en apprentissage relationnel qui agit comme un catalyseur de réflexivité, mais révèle aussi des tensions et des vulnérabilités.

Les interactions formatives apparaissent marquées par une tension structurante entre deux registres : du côté institutionnel et professionnel, elles prennent la forme d'épreuves biographiques par la comparaison sociale ou encore l'incertitude générée par la dimension temporelle des réponses des professionnels qui viennent fragiliser, faire vaciller la construction de soi en tant que professionnelle. Du côté relationnel privé et intime, les interactions sont vécues comme des expériences signifiantes où les liens se nouent et se dénouent. Les liens noués deviennent durables et sont source de stabilité et de reconnaissance identitaire.

Cette ambivalence des interactions formatives initie un entre-deux formateur dans lequel le sujet apprend à composer entre des interactions contraignantes et insécurisantes et des interactions soutenantes et valorisantes. Elle illustre la dynamique de la socialisation professionnelle comme un processus qui ne se limite pas aux apprentissages techniques, mais s'élabore dans un jeu complexe d'expériences signifiantes et d'épreuves biographiques où le collectif peut alterner entre fragiliser et soutenir, exclure et intégrer. Bien plus qu'une simple alternance de période qui indique les temps sur le terrain et les temps en centre de formation, l'alternance intégrative est un espace où s'articulent formation, vie collective et apprentissages professionnels. Dans cet espace, les interactions formatives jouent un rôle central, elles prennent la forme de rencontres singulières, individuelles et collectives qui soutiennent, fragilisent, transforment chacun des sujets.

5.3.1. Des soutiens institutionnels et relationnels formateurs : entre encadrement et médiation

Les récits de Louna, Mégane et Hugo mettent en avant la place structurante des responsables de stage, formateurs, figures de référence ou encore de l'accompagnement de l'IFRASS.

Dès le début de son parcours, Louna souligne l'importance de l'appui institutionnel et relationnel.

La décision de partir sur une proposition : une évidence soudaine

« C'est pendant cette pré-rentree que j'ai entendu parler de la mobilité et de la possibilité de partir au Sénégal. Ça m'a appelé ! » RP_Louna_19 « Deux jours après, j'appelais Cynthia pour lui demander les références de son vol. Une semaine après je prenais mes billets. J'étais très excitée et je n'ai pas eu le temps d'avoir peur. Pierre m'a trouvé un lieu de stage et voilà, je partais à l'aventure. » RP_Louna_24

Un élan plus fort que la peur. Un processus de décision rapide dans une dynamique de découverte et d'ouverture.

« J'avais des a priori et des peurs pour aller dans le domaine du handicap et mes formateurs m'ont conseillé d'aller tester ce secteur. Je les ai écoutés et j'ai fait mon premier stage en foyer d'hébergement. En fin de compte ça s'est bien passé ! » RP_Louna_06 « Par le contact de O, une collègue de formation devenue une amie qui bossaient dans une association d'accompagnement d'enfants en situation de handicap à domicile j'ai intégré cette association et j'y suis restée deux ans et demi » RP_Louna_12

Les liens tissés pendant la formation perdurent et permettent à Louna d'évoluer professionnellement. Les interactions avec les professionnels de terrain sont aussi significatives.

« Puis il y avait M avec qui je bossais bien, elle était depuis 7 ans au Sénégal, c'était la responsable et elle me soutenait beaucoup dans les projets même si elle était souvent en déplacement. Elle m'a donné des contacts en dehors de l'association » RP_Louna_38 « Il y avait aussi Y la psychologue avec qui j'ai mis plus de temps à entrer en relation puis on est parti en mission ensemble, on a fait des projets ensemble et c'était riche. » RP_Louna_39 « Heureusement, j'avais un chef incroyable qui me soutenait, mais qui ne voulait pas que ça éclate, » RP_Louna_71

Elles révèlent l'importance d'un soutien institutionnel fort pour Louna vécu comme sécurisant et formateur tout en montrant la diversité des relations : fluides ou plus laborieuse, mais toujours enrichissantes. Cette relation d'appui hiérarchique agit comme un cadre de légitimation qui favorise la prise d'initiative et l'engagement dans l'action.

Pour Hugo, ces soutiens prennent aussi une forme familiale

« Je réalise alors que j'ai beaucoup de famille dans le social, j'ai deux oncles maternels éducateurs spécialisés, mes grands-parents étaient éducateurs spécialisés, des amis de la famille sont bénévoles dans des associations d'aides aux personnes vulnérables... » RP_Hugo_5 « Je commence alors à faire du bénévolat avec les amis de la famille, je questionne mes oncles et mes grands-parents sur leur métier et je fini par me lancer dans un service civique pour voir si j'ai les épaules, pour me jauger sur une expérience concrète. » RP_Hugo_7

Le premier stage vient renforcer ce lien :

« Le premier stage, je l'ai fait entre Montpellier et Nimes. Comme je ne trouve pas sur Toulouse, je reviens chez mes parents et je vais dans la structure où travaille un de mes oncles, un IME » RP_Hugo_16 « Pour aller et revenir du stage, je fais les trajets avec mon oncle et c'est l'occasion, surtout le soir de débriefer de la journée, pendant vingt ou trente minutes. C'est chouette et le soir quand tu rentres, tu es plus léger. C'est très formateur. » RP_Hugo_18

Les trajets quotidiens avec son oncle deviennent un espace de médiation informel où les expériences de terrains sont discutées et réélaborees. La parole échangée dans ce cadre intime agit pour Hugo comme un véritable dispositif de formation : un accompagnement individuel à la réflexion.

Hugo et Mégane soulignent l'appui des personnes relais qui permettent de s'engager dans des environnements nouveaux et parfois déstabilisants. Ces soutiens fournissent ainsi un cadre plus sécurisant. En Roumanie, Hugo retrouve cet espace d'accompagnement avec Martine, Mégane avec Susy, Dany et Marina. Tous jouent un rôle de ressource réflexive dans un contexte inconnu et soutiennent la compréhension des dispositifs locaux étrangers :

« Un autre truc important, c'est la place de Martine, ancienne éduc dans cette expérience. Quand on rentrait le soir, on discutait de notre journée, on faisait le débrief qui nous aidait à analyser, comprendre et vivre notre expérience. » RP_Hugo_32 « Le départ s'est organisé avec la responsable, S qui nous a accueilli à Paris pour nous expliquer le contexte de l'école et nous accompagner pour le départ à l'aéroport. En fait, je raconte tous les détails, car toutes les étapes

sont importantes. » RP_Mégane_14 « [...] là-bas, une bénévole et amie de S : MN nous attendait et était notre personne de référence en cas de problèmes. Et ça, quand on arrive dans un nouveau pays, un nouveau continent où on ne gère pas la langue, c'est rassurant. En tous les cas, moi, ça m'a rassuré d'autant que c'était la première fois que je partais aussi loin et aussi longtemps. » RP_Mégane_15 « D a pris le temps de nous réexpliquer comment était constitué le centre avec les différentes écoles, comment se passait la scolarité au Cambodge [...] » RP_Mégane_19

Au-delà de ces appuis structurants, les interactions entre pairs jouent également un rôle décisif. C'est dans la relation horizontale, entre pairs engagés dans une même expérience de mobilité que se construisent d'autres formes de soutiens.

Pour Hugo, sa collègue de formation avec laquelle il a construit sa mobilité est un soutien dans la coopération pour répondre aux attentes de la formation

« Et avec J, on s'est beaucoup soutenu même si à la base on est très différent : J est très dynamique et impulsive dans le sens où elle a besoin d'avancer, de comprendre et moi beaucoup plus laxiste, qui prend les choses comme elles viennent. DU coup, je me permettait de l'apaiser, et elle se permettait de me donner des coups de pieds au cul. Le fait d'être à deux permet de partager et ça oblige un peu à s'entendre. Parce qu'à trois ou plus, il y a plus de chances pour des tensions ou des clivages » RP_Hugo_62 « Après, on est resté en bon terme, nous ne sommes pas les meilleurs amis du monde, mais en même temps, ce n'est pas grave. Pendant ce temps de formation nous avons eu une complicité saine qui nous permettra si on se rencontre de partager un bon moment. » RP_Hugo_63

Ces interactions décrites par Hugo inscrivent la mobilité dans une expérience profondément relationnelle où l'apprentissage s'ancre dans le partage, la confrontation à l'altérité et le soutien mutuel.

Lisa retrouve ce soutien dans son binôme avec Robin, où la confrontation de rythmes différents devient ressource d'apprentissage.

« J'étais en stage avec Robin, le plus vieux de nous tous. Il avait 29 ou 30 ans. On avait une bonne communication, mais deux fonctionnements complètement différents. Moi, quand je vois un problème, je veux trouver la solution de suite. Je veux être efficace. Au pire, on se trompe, mais on fait quelque chose. Robin, à l'inverse a besoin de se poser de prendre le temps pour réfléchir et prendre une décision. Moi je voulais aller trop vite, et lui prenait trop son temps. Du coup, je pense qu'on s'est un peu nourri l'un de l'autre, on a réussi à se parler et à composer pour ne pas rester frustré chacun de notre côté. » RP_Lisa_21

Lisa découvre la nécessité de composer avec d'autres modes de fonctionnements que les siens. Cette confrontation l'amène à faire l'apprentissage de l'ajustement sans conflit : négocier, accepter de ralentir ou accélérer, écouter... L'expérience de mobilité devient un espace d'expérimentation en équipe où la différence devient ressource.

Dans cette même dynamique, Mégane décrit également la richesse du travail collectif comme un espace d'expérimentation partagée. Avec les enseignantes, les échanges se construisent dans le tâtonnement, et la recherche d'un équilibre entre initiative et respect du contexte local.

« On avait aussi en tête le projet éducatif spécialisé qu'on devait monter à partir de nos observations et de nos constats. On a donc voulu mettre en place des réunions avec les profs sur le modèle de ce qu'on connaît en France pour leur expliquer les tenants et les aboutissants, ce qu'on avait observé et ce qu'on pensait faire. On a réfléchi à des moyens de communication, des supports visuels, des dessins qui parleraient plus, mais ça a été compliqué et on ne savait pas si le cadre qu'on voulait imposer faisait sens. On ne voulait pas non plus imposer notre manière de faire. »
 RP_Mégane_33 *« On a donc pu mettre des mots sur ce qu'on avait observé, des fois on tentait des trucs, qu'on ne maîtrisait pas forcément et on regardait les effets. Puis, on a fait des propositions concrètes »* RP_Mégane_38

Ce travail de coopération devient un lieu d'apprentissage de la négociation et de la co-construction où l'expérience prend forme dans la rencontre. L'ajustement constant entre ces repères de formation et les pratiques locales fait émerger une manière d'agir plus souple, attentive au collectif et à la singularité du contexte.

Ces interactions rappellent que la socialisation professionnelle agit comme la transformation de l'épreuve biographique en expérience signifiante et que ce processus ne peut se faire seul. C'est cette confrontation et ce soutien qui permettent d'oser, d'expérimenter et de transformer l'épreuve vécue en expérience.

5.3.2. Le collectif comme espace d'épreuves et de valorisation

La dynamique collective constitue un second axe fort de l'analyse. L'expérience de mobilité est aussi le lieu d'une vie collective intense. Quels que soient les espaces de formation, les petits collectifs créent des espaces propices à la confiance et à l'intimité.

« L'autre temps fort dans ma formation sont les semaines de médiations et le module d'approfondissement de la pratique professionnelle sur la protection de l'enfance. En fait, je crois que j'aime bien ce truc de petit groupe où au-delà du côté pédagogique, éducatif, il y a ce partage d'expériences et d'échange humain. » RP_Lisa_39 « Quand on apprend à se connaître dans un contexte différent où s'installe une atmosphère de confiance, presque d'intimité. On apprend à mieux se connaître, c'est ce que j'aime, du coup ça correspond à ce que je recherche chez les gens. » RP_Lisa_40

Pour Lisa l'expérience de mobilité n'est pas qu'une confrontation à l'altérité, elle est aussi un moyen de retrouver dans le groupe une qualité relationnelle recherchée. Pour Edouard, ce sera la co-location :

« C'était la première fois dans ma vie que j'avais autant de gens autour de moi. J'ai fait une intoxication alimentaire et je suis tombé malade, vraiment malade au point de ne pas pouvoir me lever, c'était horrible ! chez moi, quand ça arrive, je dois me débrouiller seul, et là, bien sûr, les dix ne sont pas venus, mais une pote est venue sans me prévenir, juste pour me demander comment ça allait ? Elle m'a apporté à manger ! Je n'avais jamais vécu un truc de soin comme ça avant. Ça a été très réparateur, surtout sur une période longue comme ça, ça m'a vraiment changé des trucs dans ma relation avec les gens. Je me sens beaucoup plus apaisé. » RP_Edouard_17 « Peut-être qu'avant je n'osais pas aller vers les gens, parce que je pensais qu'ils n'allaient pas m'aimer. Mais là, je me dis que c'est possible que ça arrive. Et du coup, c'est plus facile d'aller vers l'autre. Mais tout doux, hein, tout doux. » RP_Edouard_18

Le soutien reçu lors d'un moment de fragilité constitue une expérience marquante qui lui permet de découvrir que des relations de confiance sont possibles et que le collectif peut-être source de réassurance et d'apaisement. Cet éprouvé le conduit à transformer sa propre disposition relationnelle et son rapport aux autres.

Chez Mégane, le collectif de travail prend plusieurs formes : le trinôme de départ qui soutient l'engagement tout en sollicitant des ajustements relationnels constants :

« Partir toutes les trois, ensemble pour un côté professionnel, mais aussi pour une aventure humaine personnelle avec des gens qu'on apprécie. » RP_Mégane_09 « L'expérience collective a aussi eu ses mauvais côtés notamment sur la vie à 3. Là-bas, nous faisons tout à 3, nous étions toujours ensemble et à Noël, on a eu besoin de partir chacune de notre côté pour prendre l'air avant qu'on explose. » RP_Mégane_55

Et le collectif composé de l'équipe de professeures locales qui devient un espace de socialisation où le vivre ensemble est source de tensions entre ressources et épreuves :

« Nous arrivons donc à l'école qui va aussi être notre lieu de vie. Tous les temps du quotidien sont pris à l'école : on mange à l'école, on dort à l'école, on vit à l'école, on passe nos journées avec les enfants et le soir, on se retrouve avec les profs qui eux aussi dorment à l'école, avec les jeunes qui sont par ci par là et qui ne sont pas encore rentrés. » RP_Mégane_20 « Notre présence a permis d'aider l'équipe pédagogique à les attraper. Les profs qui sont 4 ou 5, sont toutes des femmes, elles font tout : le ménage, les cours, elles font tout et ne reçoivent pas d'aide extérieure. » RP_Mégane_37

Les frontières entre vie personnelle et professionnelle s'effacent. Le collectif agit comme un espace d'apprentissage relationnel en tension permanente : ressource par le partage et l'appui mutuel, épreuve par la promiscuité et la nécessité de composer avec les différences.

Pour Nelly et Louna, ce sera la naissance d'un trinôme amical :

« On a commencé à prendre nos marques ensemble. En fait, on a tout vécu ensemble : l'arrivée à l'aéroport, les premières émotions, tout. On a fait bloc ensemble. » RP_Louna_27 « Cynthia m'a pris dans ses bras, elle pleurait aussi et elle m'a réconforté, nous nous sommes réconfortées. Je leur ai dit que j'allais chercher un autre logement par mes propres moyens et elles m'ont dit « si tu pars, on part toutes les 3 » ». RP_Louna_30 « Avec les filles, on était différentes, mais tolérantes » RP_Louna_33 « Je rencontre des gens et me décide à faire une prépa à l'IFRASS. » RP_Nelly_18 « Le premier jour, je m'assois à côté de Cynthia et ça a été un coup de cœur, une rencontre. » RP_Nelly_21 « J'ai motivé et ensuite convaincu Cynthia de me suivre. » RP_Nelly_19 « Nous sommes aussi parties avec Louna, la troisième qui était dans une autre promotion. » RP_Nelly_20 « C'est aussi une rencontre à l'image du Sénégal, au bout de trois jours, nous étions les meilleures amies du monde. Ça n'a pas collé tout de suite, car Louna est très différente de la première image qu'elle peut renvoyer d'elle. Mais c'est un peu comme tous mes très bons amis, ce sont ceux avec lesquels je n'ai pas matché au premier abord. » RP_Nelly_21

Ces verbatim mettent en avant la force du collectif pourtant construit dans l'urgence du départ. Le contexte de mobilité agit comme fédérateur du collectif. Le soutien mutuel qui en découle devient un véritable pilier face aux épreuves de l'installation. Ces rencontres forment un collectif qui devient un appui affectif et formatif en générant une dynamique de solidarité qui dépasse la formation. L'expérience de mobilité est d'abord une expérience relationnelle partagée marquée par la tolérance dans la différence.

Lisa et Mégane évoquent également la création de liens qui évoluent au gré des expériences :

« Avec Gilles, on ne se parle plus depuis notre retour et cela nous convient. Pour Charline avec qui je m'entendais le mieux avant mon départ, nous avons fait la formation dans la même promotion, il n'y a pas eu de dispute, rien, mais la vie a fait qu'on ne se voit plus. Je suis toujours en contact avec Robin. Je ne pense pas que je le serais encore si nous n'avions pas fait cette mobilité. » RP_Lisa_36

« On se connaissait, on s'entendait bien, mais les moments forts que nous avons vécu ensemble nous ont réellement rapprochés. On ne s'est pas forcément raconté nos vies, mais nous avons partagé des émotions, des sentiments, des choses très intimes en fait, mais sans forcément se dire les choses, mais par le partage. Sans que l'on s'en rende compte, je pense que l'on s'est vraiment rencontré, ça a scellé quelque chose entre nous. Aujourd'hui, on ne va pas se voir pendant des semaines, voir des mois, mais quand on se voit, on a l'impression de s'être quitté la veille. » RP_Lisa_37

« C'est bête, mais on a des souvenirs à se remémorer ensemble, on a des choses à se dire. On a quand même vécu quelque chose de fort ensemble et je pense que quand on vit des choses riches et fortes, ensemble, ça crée un lien particulier avec ces personnes. » RP_Lisa_38

« Aujourd'hui je ne suis plus du tout en lien avec A. En revanche, L fait toujours partie de ma vie, même si au retour du Cambodge elle a arrêté sa formation, car elle avait l'impression de ne plus être à sa place, elle ne se retrouvait plus dans ses bottes. [...] Il y a deux semaines, je l'ai vu, elle rentrait du Costa-rica. On se rappelle souvent les bons souvenirs du Cambodge. » RP_Mégane_56

Ces verbatim mettent en évidence les liens créés dans l'expérience de mobilité. Si certaines relations s'effacent, d'autres se renforcent et se prolongent au-delà de l'expérience elle-même. La mobilité agit alors comme une expérience relationnelle fondatrice (ou signifiante ?) par le partage d'épreuves et d'émotions vécues.

Ces collectifs peuvent être souteneurs : partage d'émotions, solidarité, entraide, mais ils peuvent aussi fragiliser : comparaison dévalorisante pour Nelly,

« Avec Cynthia, nous étions sur le même lieu de stage et ça a été difficile pour moi d'y être ensemble. J'ai ce défaut de me comparer, j'avais l'impression de ne pas être à sa hauteur. L'impression de ne pas exister. » RP_Nelly_27

L'interaction avec ses pairs génère des tensions identitaires, en particulier à travers la comparaison sociale qui vient nourrir un sentiment de dévalorisation, de perte de place.

Des tensions professionnelles pour Louna.

« J'ai aussi été très bien accueilli dans le stage » RP_Louna_35 « J'ai beaucoup travaillé avec S une éducatrice. J'avoue que ce n'est pas la personne que j'ai le plus apprécié parce que bon, je pense qu'on ne se comprenait pas dans le travail. Mais ça m'a appris à travailler avec ce type de personne et ces situations qui arrivent partout. » RP_Louna_37 « Je suis arrivée au PAD début octobre, l'équipe est très chouette D'ailleurs j'ai une collègue qui a fait sa formation à l'IFRASS il y a longtemps C'est B, elle est ME, il y a L, C et K avec qui je m'entends très bien. La cheffe est horrible, mais on se soutien » RP_Louna_77

Louna en retire néanmoins un apprentissage : savoir travailler avec des personnes avec lesquelles on ne s'entend pas. L'expérience professionnelle vécue devient une ressource pour la professionnelle en devenir.

Un sentiment d'exclusion pour Édouard à son retour,

« Puis, je le vois, cette semaine, on a eu cours avec un intervenant et c'était hyper chouette, un gros moment intense. On était huit à s'être portés volontaires, on devait choisir un objet qui nous définit et ensuite une personne parlait de nous à travers cet objet. Et lui, il nous interrompait à certains moments pour dire ce qu'il percevait, ressentait ou comprenait et il tombait pratiquement toujours juste. Et ça a été un moment fort en émotion, beaucoup d'étudiants ont pleuré, et surtout j'ai vu que certains dans la classe avaient tissés des liens très forts. Et moi en miroir, je me suis rendu compte que je n'avais pas réussi à le faire. Même si j'avais des raisons valables dans ma vie personnelle, je n'étais pas à l'endroit d'investir la promo. Mais du coup avec la mobilité et la psy à côté ça devient possible ! » RP_Edouard_19

L'expérience de miroir vécue avec sa promotion lui renvoie l'image de son propre retrait relationnel et l'incite à reconfigurer sa place. Ce travail réflexif nourri à la fois par la rencontre avec ses colocataires et par la séquence de formation collective ainsi que le suivi thérapeutique individuel engagé met en évidence la manière dont la mobilité ouvre un processus de recomposition identitaire. Pour Édouard : passer de la crainte d'être rejeté à la possibilité d'aller vers les autres. Les interactions formatives liées à la mobilité se prolongent ainsi au-delà de l'expérience elle-même et constituent une ressource pour transformer son rapport au collectif, quel que soit le contexte dans lequel il se trouve.

Ces expériences illustrent le double visage du collectif : il peut renforcer ou déstabiliser, soutenir ou isoler. Il agit comme ressource identitaire quand il sécurise et valorise, comme épreuve biographique quand il génère insécurité ou désajustement. Dans tous les cas, il participe à la formation du professionnel en devenir en offrant un espace d'apprentissage relationnel où se tissent la confiance, la confrontation et la reconnaissance.

5.3.3. Des expériences signifiantes qui transforment

Plusieurs récits soulignent la valeur ajoutée de l'expérience de mobilité non seulement comme expérience de déplacement, mais comme espace de production d'expériences signifiantes (Delory-Momberger, 2010). Expérimenter des dispositifs originaux, s'ouvrir à d'autres pratiques professionnelles est formateur et permet la créativité. Loin d'une simple observation, Nelly et Mégane décrivent leur engagement dans l'action collective où la compréhension des dispositifs locaux et des logiques éducatives devient source d'apprentissage :

« Cette expérience de mobilité pendant la formation est d'une certaine manière une valeur ajoutée à la formation parce que ce que l'on fait là-bas, on ne le fait pas ici. Le fait qu'on s'ouvre à d'autres schémas de pensées, à d'autres dispositifs c'est un plus. » RP_Nelly_33 « Je pense à la MARP¹⁴, ce module où nous partons dans un village éloigné de Dakar, sans toutes les commodités pour évaluer les besoins de la population, il pourrait concrètement avoir sa place ici, dans des villes où il n'y a pas de services et qui se vident. J'ai l'impression que là-bas, on ose prendre des risques, essayer des choses au risque que ça ne fonctionne pas. » RP_Nelly_34 « D a pris le temps de nous réexpliquer comment était constitué le centre avec les différentes écoles, comment se passait la scolarité au Cambodge, car là où nous étions, c'était une école, mais pas une école obligatoire : les parents qui en ont les moyens financent un complément à la scolarité. C'est différent du système des écoles privées en France. Les enfants avaient leur temps de scolarité obligatoire ailleurs et venaient dans l'école privée sur des temps en plus financé par les familles. Ce type d'école n'est pas accessible si les parents n'ont pas les moyens financiers nécessaires à l'inscription. » RP_Mégane_19

Ces extraits montrent la dimension formatrice de l'observation en situation (Dewey et Carroi, 1938/1968). C'est dans l'action que s'élabore la compréhension, dans un mouvement où le sujet apprend à composer avec des logiques parfois contradictoires (Dubet, 1994). Ce processus d'ajustement et de réflexivité participe de la formation de soi (Martuccelli, 2005)

« Nous avons chacune fait des rencontres individuellement, mais nous nous sentions comme une famille toutes les trois, une unité. En dehors du stage, nous étions tout le temps à 3. Cynthia

¹⁴ MARP : Méthode Accélérée de Recherche Participative est un Module de formation organisé par l'ENTSS de Dakar. Jusqu'en 2022, les étudiants qui partaient en mobilité au Sénégal sur la période du semestre 3 participaient à ce module. À chaque fois, celui-ci était relevé comme un temps fort de leur expérience de mobilité.

et Louna, c'est comme des sœurs. Aujourd'hui, la vie fait que je vois beaucoup moins Cynthia. Avec Louna, on s'appelle mille fois par jours, matin, midi et soir. Dès que ça ne va pas au boulot, Louna c'est mon équipe ! » RP_Nelly_37

Si certaines relations se sont distendues, les liens créés lors de cette expérience de mobilité sont durables et constituent une ressource constante dans sa vie professionnelle actuelle. « *Louna c'est mon équipe* »

« Et il y a eu la « MARP » aussi qui était incroyable. Je suis parti à Keursambayassine, un petit village dans les terres. Les filles je ne sais plus où elles étaient. Le but de ce module est, en une semaine de faire un plan d'action en fonction des besoins et de le présenter au village. Il n'y avait pas d'électricité, c'était un village qui s'auto suffisait en agriculture. Chaque famille, chaque quartier avait ses spécialités et ils s'échangeaient ce qu'ils produisaient. Il y avait aussi une école coranique. Leurs principales difficultés étaient l'accès aux soins qui était très éloigné et l'insuffisance de moyens pour exploiter davantage leurs récoltes... Ils nous ont trop bien accueillis et il y avait une très bonne ambiance entre nous. Une des étudiantes était venue avec son bébé. En France, je ne pense pas que cela serait possible alors que tout s'est bien passé, tout le monde s'est adapté : le petit, sa mère, les étudiants. J'ai trouvé ça trop cool. » RP_Louna_47

Ce module de formation prit en exemple (comme pour chaque étudiant Payant vécu) illustre l'intérêt de ces espaces de formation inédits où l'adaptation collective et la créativité deviennent formatrices. La présence d'un bébé n'est pas un obstacle, mais un enrichissement.

« Pendant ce stage, le lien avec l'IFRASS était quotidien. Il se faisait à travers l'accompagnement du mémoire et l'accompagnement de formation. Si j'avais des questions, je les sollicitais et ils me répondaient. Je ne les appelais pas non plus tous les quatre matins, mais de temps en temps, quand j'en avais besoin. » RP_Louna_55 « Nous parlions aussi régulièrement avec les filles de nos avancées dans les écrits. Puis, l'ENTSS nous nous le rappelait aussi. J'ai passé une épreuve de mon diplôme là-bas : le partenariat et réseau, à l'écrit et à l'oral. » RP_Louna_56

L'expérience de mobilité vécue à l'international n'est pas une parenthèse en dehors de la formation : elle reste étroitement articulée au cadre institutionnel. Cela contribue au renforcement de la dimension formative des interactions entre les différents espaces : terrain de stage, centre de formation et vie privée.

« Je ne regrette vraiment pas cette expérience de 6 mois, trop bien sur le plan personnel, j'ai fait de belles rencontres. C'était incroyable ! J'encourage les gens à le faire s'ils peuvent. »
RP_Louna_86

L'expérience de mobilité est une expérience totale où chaque interaction trouve de l'intérêt : les professionnels et cadres institutionnels, les amis, les modules de formation... Ces interactions agissent comme autant de ressources formatives pour apprendre à prendre sa place, à s'affirmer dans les divergences et à coopérer dans la durée. L'apprentissage se passe dans la négociation permanente d'un équilibre entre appui structurant des responsables et dynamique relationnelle dans l'équipe. Les interactions fonctionnent comme des ressources de réflexivité, de tensions et de confiance en soi qui interagissent dans le processus de construction identitaire. L'expérience de mobilité est une épreuve et une ressource de la socialisation professionnelle qui agit simultanément dans les registres affectifs et professionnels.

Ces expériences collectives et institutionnelles se prolongent dans des apprentissages plus intimes où la rencontre avec la différence devient un levier de transformation de soi. Lisa apprend à relativiser ses propres codes sociaux :

« Une petite fille à qui je dit que je trouve sa bague jolie, me la tend et insiste pour que je la prenne. La générosité et le partage existe bien dans nos deux cultures, mais elle se met en œuvre différemment. Les codes de politesse ne sont pas les mêmes. Après avoir insisté les premières semaines à obtenir un s'il te plaît ou merci qui ne venait jamais, j'ai compris que ce n'était pas de l'impolitesse. La confrontation entre ce que j'ai vécu et mon éducation me permet de me dire ok, ce n'est pas mieux ou moins bien, mais c'est différent. Dire merci ne signifie pas être poli et ne pas le dire n'est pas forcément de l'impolitesse. J'ai un peu plus de souplesse à ce sujet. » RP_Lisa_14

La rencontre avec les enfants accueillis dans son lieu de stage confronte Lisa à la différence et la contraint à décentrer son regard pour questionner ses références. L'expérience de cette rencontre amorce pour Lisa un déplacement identitaire dans son rapport à l'altérité

Louna nuance son jugement sur des pratiques culturelles comme l'excision,

« C'est au niveau des cours que c'est très différent, le contexte n'est pas le même, nous n'entendons pas les mêmes théories, les mêmes lois, les mêmes valeurs, les mêmes règles sociales ni les mêmes schémas familiaux. On est donc à l'écoute et c'est intéressant. » RP_Louna_49 *« Ça permet de prendre du recul et de voir les choses autrement. Je juge moins et je comprends mieux certains thèmes comme l'excision où j'ai pu affiner et faire évoluer mon avis même si je suis toujours*

contre. J'en comprends mieux les enjeux. J'ai pu en échanger avec ma voisine qui a été excisée et qui me disait qu'en gros c'était ça où être rejetée de toute sa communauté, elle préfère être auprès des siens et être reconnue par son père, son mari et tous les autres. Aujourd'hui je peux l'entendre. Et le simple fait d'en discuter, sans juger, peut à un moment donné faire que cela avance. »
 RP_Louna_50 « *Donc à l'école, j'écoutais, j'échangeais, mais je ne rentrais pas dans des polémiques qui ne servent à rien. J'ai appris à donner mon avis tout en prenant du recul. »*
 RP_Louna_52

Ces extraits du récit de Louna soulignent un décentrement, un pas de côté qui permet de reconfigurer son rapport à des pratiques impensables et inadmissibles pour soi sans renoncer à sa position, mais en gagnant en compréhension et en nuance.

Mégane souligne également l'importance de la réflexivité dans le processus d'apprentissage. L'expérience de mobilité vécue la confronte à ces propres émotions et représentations qu'elle apprend à reconnaître pour ajuster son positionnement

« Aujourd'hui je connais mieux mes limites et je suis en mesure de travailler avec mes émotions et ce que je suis. Cette aventure au Cambodge reste tout le temps un peu par-là, au-dessus de moi et j'en parle dès que j'en ai l'occasion dans ma vie personnelle et professionnelle »
 RP_Mégane_48 « *Mais le point majeur de cette expérience c'est mon regard qui est différent. Je reste quelqu'un de très ouvert et de très curieuse, j'évite de rester sur mes représentations. Il n'y a pas de vérité absolue, tout dépend du prisme avec lequel on regarde. »* RP_Mégane_49 « *C'est parfois compliqué parce que les habitudes sont tenaces et que le rythme de la vie nous entraîne. Je n'arrive pas toujours à l'expliquer, mais avant de partir, j'avais commencé à semer des graines qui n'avait pas encore vraiment poussées et cette expérience les a fait fleurir. »* RP_Mégane_50

Ce travail intérieur amorcé sur le terrain, participe à la transformation du rapport à soi et à l'autre dans une posture ajustée.

Nelly relit sa pratique actuelle à la lumière de son stage sénégalais. L'expérience de mobilité est pour elle inscrite dans un référentiel durable qu'elle réinvestit dans sa pratique professionnelle

« Je m'appuie aussi sur mon expérience au Sénégal dans ma pratique au quotidien. Lorsque j'accueille un jeune, je me revois lorsque j'ai fait mon stage au sein de l'association « Empire des enfants » qui accueille des enfants des rues à Dakar. Quand je vois les jeunes dans leur vie quotidienne ici, j'ai des images de ce que j'ai vécu là-bas. » RP_Nelly_2 « *J'ai des pistes de compréhension quant à certains de leurs comportements. Je sais que certains d'entre eux sont dans*

une obligation de soutenir leur famille restée au pays. Ils se retrouvent entre deux mondes : précaire en France et réussite chez eux ». RP_Nelly_3

Les situations observées au Sénégal éclairent son regard sur les jeunes qu'elle accompagne en France aujourd'hui. La réflexivité et le regard porté sur cette expérience passée lui permettent de mieux comprendre la tension identitaire que vivent les jeunes.

Édouard, quant à lui, relict son rapport au collectif à travers une séquence de formation vécue lors de son retour de mobilité.

« Puis, je le vois, cette semaine, on a eu cours avec un intervenant et c'était hyper chouette, un gros moment intense. On était huit à s'être portés volontaires, on devait choisir un objet qui nous définit et ensuite une personne parlait de nous à travers cet objet. Et lui, il nous interrompait à certains moments pour dire ce qu'il percevait, ressentait ou comprenait et il tombait pratiquement toujours juste. Et ça a été un moment fort en émotion, beaucoup d'étudiants ont pleuré, et surtout j'ai vu que certains dans la classe avaient tissés des liens très forts. Et moi en miroir, je me suis rendu compte que je n'avais pas réussi à le faire. Même si j'avais des raisons valables dans ma vie personnelle, je n'étais pas à l'endroit d'investir la promo. Mais du coup avec la mobilité et la psy à côté ça devient possible ! » RP_Edouard_19

Ces expériences déclenchent un processus de recomposition identitaire où la subjectivité se réorganise à partir de ce qui a été éprouvé, dit ou partagé. Elles deviennent des points d'ancrage identitaires qui produisent du sens et marquent une transformation durable dans la manière de se percevoir et de percevoir autrui.

Qu'elles se déroulent au Sénégal, au Cambodge, en Belgique ou en France, ces expériences traduisent la force formatrice de la mobilité : un espace où se tissent découverte, réflexivité et recomposition identitaire et où le sujet apprend à se penser autrement dans et par l'action.

5.3.4. Entre soutien et manque : des tensions identitaires

Si certaines interactions sont constructives, d'autres fragilisent et font vaciller, douter. Le récit du parcours de Nina illustre cette ambivalence forte avec d'un côté un collectif de travail qui offre un cadre relationnel stimulant, sert de ressource et favorise l'engagement...

« Après une première année avec les tous petits qui se passe très bien, je me retrouve avec les plus grands qui ont entre 16 et 20 ans. Je suis alors beaucoup en lien avec les éducateurs techniques et spécialisés avec qui je m'entends très bien et fais beaucoup d'activités. » RP_Nina_6

... et l'accompagnement de formation qui ouvre de nouvelles possibilités en créant un lien entre centre de formation et terrain de stage :

« Suite à l'intervention de mon accompagnateur de formation, j'ai pu suivre véritablement une famille dans laquelle j'ai un peu été lâchée comme ça, mais ça tombait bien parce que j'en avais marre de toujours avoir des refus d'intervenir pour divers motifs : l'accord de la famille, l'intervention pas judicieuse ou pertinente... » RP_Nina_27

De l'autre côté un déficit de réponses et de soutien dans l'équipe du lieu de stage qui nourrit le sentiment d'isolement :

« Je me suis donc particulièrement occupée de deux petites filles et de leur maman. C'était très compliqué ! Quand je posais des questions en lien avec l'accompagnement à l'équipe, j'avais l'impression d'être idiote et personne ne prenait le temps de me répondre. Enfin c'était hyper compliqué, personne ne se préoccupait de mon stage, de mon mémoire, de mes besoins. » RP_Nina_28

Cette ambivalence alimente le doute par une forme de vacillement identitaire (Chapellon et Houssier, 2016) qui conduit Nina à formuler explicitement une demande de transmission par les pairs plus expérimentés :

« J'ai fait le constat lors d'une formation sur l'accompagnement de familles avec un intervenant extérieur que l'équipe dans laquelle j'interviens est très jeune et a peu d'expérience. J'aimerais que des personnes plus expérimentées viennent nous transmettre leurs connaissances, nous amener à réfléchir différemment, nous amener des billes pour que l'on ne se perde pas. » RP_Nina_57

La mobilité devient pour Nina une expérience double où la présence et l'absence successive de soutien viennent mettre à l'épreuve son sentiment de compétence et sa place dans le collectif.

De son côté, Nelly souligne les attentes de la formation et la temporalité du terrain :

« J'ai aussi eu du mal avec la temporalité des professionnels au sein de la structure, nous devions mettre en place un projet pour notre certification et les temps de réponses à nos demandes

étaient longs, je m'impatiais, je me sentais insécurisée par le fait que nous n'allions pas avoir le temps de faire ce que l'on avait prévu. » RP_Nelly_28

La confrontation aux contraintes institutionnelles et notamment celle liée à une temporalité professionnelle décalée, vient renforcer l'incertitude et l'insécurité.

Ces tensions temporelles et institutionnelles se prolongent chez Mégane, mais sur un autre registre : celui du collectif et du retour. Soutenue avant le départ par une organisation rassurante et des figures relais, elle se confronte ensuite à la charge émotionnelle et à la promiscuité d'un quotidien collectif.

« L'expérience collective a aussi eu ses mauvais côtés notamment sur la vie à 3. Là-bas, nous faisons tout à 3, nous étions toujours ensemble et à Noël, on a eu besoin de partir chacune de notre côté pour prendre l'air avant qu'on explose. » RP_Mégane_55

Cette séparation temporaire traduit la nécessité de préserver un équilibre entre engagement et distance, entre soutien et surcharge relationnelle.

Chez Mégane comme chez Lisa, la tension se joue dans le temps du retour. Après avoir expérimenté sur le terrain une forme de liberté d'action et de souplesse, la réintégration dans un cadre institutionnel plus rigide et contraint vient créer un décalage :

« Cette expérience au Cambodge m'a bousculé et quand je suis revenue en France, j'ai eu du mal à y remettre les pieds. On est parti dans un environnement tellement peu cadré que la reprise des cours deux ou trois jours après avec un rythme soutenu et un cadre qui ne bouge pas ça a été pour moi une grande claque » RP_Mégane_42 « Le retour a été dur parce qu'on s'est imprégnée de la culture sénégalaise, prendre le temps, relativiser sur des situations comme ne pas avoir d'électricité. J'adorait les après-midis où tu ne fais rien, tu te poses sur le trottoir, tu bois un thé et tu discutes avec les gens qui passent ou les collègues du lieu de stage. Tu prends le temps. » RP_Lisa_28 « C'était compliqué de rentrer en France : aller là, puis là, prendre le train, le bus, ne pas être en retard. C'était beaucoup de speed d'un coup. Je me rappelle quand on est revenu à l'IFRASS une semaine après, on s'est regardé et on s'est dit : on repart ? Donc oui, j'étais triste d'avoir quitté le pays, les gens et c'était étrange et brutal de se retrouver à l'IFRASS. » RP_Lisa_30

Ce contraste illustre la tension entre deux logiques d'apprentissage : l'une ouverte, expérientielle et ancrée dans la relation, l'autre structurée, cadrée et normative. La mobilité agit ici comme un révélateur de ces écarts, mais aussi

comme un espace d'apprentissage : apprendre à naviguer entre ces espaces de socialisation, à articuler liberté et contrainte, cadre et créativité.

Ces tensions créent un entre deux. Au croisement des soutiens, des collectifs et des expériences significatives, les étudiants se trouvent engagés dans des dynamiques identitaires en tension. Ces dynamiques illustrent ce que Dubar (1992) décrit comme un travail de recomposition identitaire dans les transitions biographiques, où le sujet apprend à se redéfinir dans l'entre deux des cadres et des expériences. Édouard passe de la crainte d'être rejeté à la possibilité d'aller vers les autres ; Lisa découvre l'importance de la complémentarité dans le travail d'équipe ; Nelly oscille entre la valorisation par ses amitiés et la fragilisation par la comparaison ; Louna apprend à transformer ses blocages en apprentissages. La mobilité agit ici comme un entre-deux formateur : un espace où l'identité professionnelle n'est ni encore stabilisée, ni totalement indéterminée, mais en processus de recomposition.

5.3.5. Synthèse

Les interactions formatives en mobilité ne se dissocient pas de l'expérience : elles en constituent la trame. À la fois opportunités d'apprentissages et situations de tensions, elles apparaissent comme des médiations qui transforment le vécu en savoirs d'action et en déplacements identitaires (Dewey et Carroi, 1938/1968). Elles prennent des formes plurielles : soutiens institutionnels (accompagnement de formation, tuteurs stages), appuis relationnels (pairs, figures relais) ou encore collectifs de travail, et déplacent l'apprentissage vers l'expérience partagée, sa mise en mots et sa réflexivité.

Les collectifs sont cependant des espaces de socialisation ambivalents : ils sécurisent (appartenance, reconnaissance), mais fragilisent aussi (comparaison, isolement, temporalités dissonantes). Cette ambivalence a une valeur formatrice : elle oblige à composer avec des logiques hétérogènes (attentes institutionnelles, normes implicites du groupe, affects) et à tenir ensemble ce qui parfois s'oppose (Dubet, 1994). Nous retrouvons ici les « passages » (Hughes, 1958, 1996, Becker, 1964), moments d'épreuve où la confrontation aux normes collectives contribue à la construction d'une identité professionnelle.

La mobilité active un travail de biographicité (Delory-Momberger, 2010) chez le sujet qui relit son parcours, intègre les ruptures, les manques et les soutiens,

transforme les encouragements et les confrontations en ressources. Ce mouvement suppose un décentrement (apprendre à voir autrement, relativiser ses codes, déplacer ses évidences) et une recomposition identitaire où le sujet apprend à tenir des cadres et des temporalités parfois contradictoires (Dubar, 1992). La reconnaissance (Honneth, 2000) et le regard d'autrui (Mead, 2006) y jouent un rôle décisif : se savoir vu, nommé, accueilli ou confronté, soutient la confiance en soi, mais peut aussi révéler les zones de vulnérabilité qui nécessitent des ajustements.

Dans cette perspective, l'alternance intégrative n'est pas qu'un agencement des temps et lieux : c'est un espace d'articulation où s'entrelacent formation, vie collective et pratiques professionnelles. Elle fonctionne comme un dispositif dialectique où la mobilité est simultanément : épreuve déstabilisante (perte de repères, incertitude, comparaison), ressource expérientielle (essais, prise d'initiative, appuis), contrainte organisationnelle (cadre, normes, délais) et levier de valorisation (estime de soi, légitimation par les pairs).

C'est dans ce jeu de tensions, cet entre-deux (ni stabilité pleine ni indétermination totale) que se forgent les dynamiques de constructions identitaires de l'éducateur spécialisé (Kaddouri, 1999, 2016, Martuccelli, 2005) par un travail de subjectivation où le sujet apprend à faire tenir ensemble : soi, les autres et les organisations.

La mobilité agit comme un catalyseur de la socialisation professionnelle, au sens qu'elle peut transformer de simples transitions en bifurcations structurantes quand l'épreuve se recompose en expérience signifiante et redessine la trajectoire (Abbott, 2009, Grossetti, Bessin, Bidart, 2009, Bidart, 2006, 2009). C'est dans et par les interactions que la mobilité devient formatrice : une expérience relationnelle et institutionnelle qui fait travailler ensemble la réflexivité, les cadres et l'intime pour permettre à chacun de s'installer comme professionnel au sein d'un collectif tout en affirmant sa singularité.

5.4. DYNAMIQUES IDENTITAIRES : L'ENTRE DEUX COMME ESPACE FORMATEUR

Plusieurs récits mettent en avant un sentiment d'entre-deux. Nina illustre la tension entre son projet d'enseignante et son engagement progressif dans l'éducation spécialisée ; Nelly entre sa socialisation familiale et son désir d'émancipation ; Hugo entre un rôle profane (« je fais avec le bon sens ») et une

posture professionnelle ; Édouard entre l'envie d'aventure et la peur de l'inconnu ; Mégane entre un cadre rassurant et la prise d'initiative.

Ces tensions identitaires sont formatrices, car elles obligent les étudiants à négocier et redéfinir leur positionnement (Dubar, 1992). Elles traduisent des dynamiques de transition où le sujet n'est ni dans un statut ancien, ni encore pleinement dans le nouveau, mais dans un processus de recomposition.

Ce que ces récits montrent, c'est que l'identité professionnelle en devenir se forge dans ces zones de flou et d'incertitude. L'entre-deux devient alors un espace pédagogique à part entière : un lieu où se joue la subjectivation du rôle professionnel.

Les récits recueillis montrent que l'expérience de mobilité ne se réduit pas à un déplacement géographique ou institutionnel. Elle engage les étudiants et professionnels dans des dynamiques identitaires en tension, caractérisées par un sentiment d'entre-deux : ne plus être tout à fait comme auparavant, sans être complètement installé dans une identité professionnelle figée. Cet entre-deux, ce moment d'oscillation, ne doit pas uniquement être lu comme une fragilité. C'est un moment structurant, de la socialisation professionnelle qui contraint le sujet à se positionner pour constituer un véritable espace formateur. Ces tensions identitaires s'apparentent à des épreuves biographiques qui, mises en récit, deviennent des expériences signifiantes au service de la construction identitaire. L'entre-deux joue ici un rôle central, un espace de subjectivation où se négocie le rapport à soi, aux autres et au métier d'éducateur spécialisé. La mobilité, comme espace de socialisation en tension où les contradictions et les ambivalences à défaut d'entraver, deviennent des catalyseurs de recomposition identitaire dans le processus de socialisation.

- Entre aspiration et contraintes : Désir versus obstacles, projection versus blocages
- Entre proximité et distance professionnelle : envie d'appartenance versus sentiment d'écart, justesse relationnelle versus exclusion
- Entre continuité et rupture : anciens repères versus nouvelles expériences, sécurité versus bascule
- Entre Valorisation et fragilisation

- Entre Projection et incertitude

5.4.1. Entre projet initial et repositionnement professionnel : l'épreuve du remaniement

Nina évoque le passage d'un projet d'enseignement vers l'éducation spécialisée, nourri d'épreuves. Avant même son entrée en formation, son parcours est traversé par une première rupture : l'échec répété au concours de professeur des écoles qui l'amène à reconfigurer son projet initial :

« Je vais commencer par les raisons qui m'ont amenées à rentrée à l'école d'éduc. Après avoir fait une licence STAPS, j'ai intégré un Master MEEF pour devenir professeur des écoles. J'ai passé le concours quatre ou cinq fois sans jamais réussir à aller à l'oral. » RP_Nina_01

Cet épisode témoigne d'une continuité dans la vocation éducative, mais aussi d'une rupture biographique (Delory-Momberger, 2010) qui ouvre la possibilité d'un turning-point (Abbott, 2009) en réinvestissant ses aspirations de devenir enseignante dans un autre champ : celui de l'éducation spécialisée. Cette transition est confirmée lorsqu'elle exprime sa frustration face aux limites rencontrées dans l'enseignement scolaire :

« Après une première année avec les tous petits qui se passe très bien, je me retrouve avec les plus grands qui ont entre 16 et 20 ans. Je suis alors beaucoup en lien avec les éducateurs techniques et spécialisés avec qui je m'entends très bien et fais beaucoup d'activités. » RP_Nina_5 « C'est à ce moment-là que je me dis : qu'est-ce que tu t'obstines dans la classe avec des jeunes qui du fait de leurs difficultés n'arrivent plus à progresser au niveau scolaire. Je suis frustrée de ne pas pouvoir leur apporter plus dans la classe. L'idée de devenir éduc se profile et je décide de m'inscrire sur parcours^{sup} dans deux écoles à Toulouse » RP_Nina_6

Ces bifurcations contraignantes nourrissent une tension entre aspiration et réalité, projection et empêchement comme le montre son renoncement à une mobilité internationale désirée, mais empêchée par le contexte sanitaire ou institutionnel.

« L'IFRASS donne l'opportunité de partir en mobilité internationale le temps d'un stage ou d'un semestre et avec une collègue, M, j'avais envisagé de partir en mobilité sur le deuxième stage en Amérique du Sud. J'étais en lien avec une étudiante en deuxième année des parcours 3 ans qui était ou allait partir au Pérou. » RP_Nina_11 « De nombreuses questions émergent

dont celle de la langue parce que M se débrouille très bien en Espagnol, moi j'ai quelques notions, mais je peux me débrouiller : Est-ce que c'est M va devoir faire la traductrice ? Mais du coup si elle traduit, est-ce que moi je vais arriver à me mettre dedans » RP_Nina_12 « Et puis, M a commencé à s'éloigner du projet pour finalement quitter la formation en février. Moi, à l'étranger, en Amérique du Sud toute seule, ce n'est clairement pas envisageable. Je ne sais même pas si cela aurait été accepté par l'IFRASS. Et de toute façon, le COVID est arrivé avec beaucoup de restrictions et même les collègues qui devaient partir en Belgique n'ont pas pu partir. » RP_Nina_14 « Mon projet de mobilité n'a pas eu lieu. J'avoue que ce moment a été un peu difficile, car voyager à l'étranger pour les loisirs ou pour le côté professionnel fait partie de mes rêves et projets. » RP_Nina_15

Le manque d'accès à cette expérience vient renforcer l'impression d'inachevé : un entre-deux biographique où l'aspiration au décentrement se heurte aux contraintes institutionnelles et personnelles.

Ce sentiment d'entre deux se retrouve dans ses stages, marqués par des expériences de désajustement et de mise à l'écart provoquant doute et flottement :

« Ce stage en PAD ne s'est pas passé de la meilleure des façons : sur mes deux référents de stage, l'un ne m'a jamais accompagné ni encadré, l'autre qui faisait une formation en thérapie familiale était peu présente. Bref, on m'avait présenté la possibilité d'être et de voir les pratiques de toute une équipe, voir comment chacun fonctionne pour me faire ma propre pratique et au final ça ne s'est pas du tout passé comme ça. » RP_Nina_25 « Je me suis donc particulièrement occupée de deux petites filles et de leur maman. C'était très compliqué ! Quand je posais des questions en lien avec l'accompagnement à l'équipe, j'avais l'impression d'être idiot et personne ne prenait le temps de me répondre. Enfin c'était hyper compliqué, personne ne se préoccupait de mon stage, de mon mémoire, de mes besoins. » RP_Nina_28 « En plus de cela, il y a eu un remaniement d'équipe avec changement de la cheffe de service sans que l'équipe ne comprenne ce changement et moi, au milieu de tout ça, j'essayais de prendre un positionnement professionnel en discutant et réfléchissant avec eux. Mais a priori, cela ne convenait pas vu qu'ils m'ont écarté de toutes les discussions à ce sujet. C'était très lourd à porter et très compliqué » RP_Nina_29 « Puis le doute sur l'après : est-ce que je vais travailler derrière ? je ne me sentais pas du tout en capacité d'aller travailler en tant qu'éduc, j'avais plutôt l'idée de prendre deux mois pour être tranquille ou alors aller travailler ailleurs, dans un autre domaine. » RP_Nina_36

Pour autant, Nina met aussi en avant des moments de valorisation et d'affirmation progressive

Parce qu'avant j'étais quelqu'un de très réservé et très timide. Aujourd'hui je peux être porteuse de projet. Là par exemple, sur un temps d'après-midi, je propose un temps de réunion pour penser aux projets que l'on peut mettre en place au sein de l'asso et suis porteuse de ça. Je n'aurai jamais fait ça avant ! RP_Nina_20 « Juste l'entrée à l'école j'ai réussi ! j'ai réussi le diplôme et la formation d'éducateur. J'ai fait une thérapie à côté. Ça bouscule énormément. Je prends en assurance et je crois, ce qui n'est pas anodin, être en train de comprendre pourquoi je suis là. » RP_Nina_22

Ce processus de valorisation culmine dans une posture réflexive qui relie les épreuves comme des ressources :

« Ça fait maintenant un an et demi que je travaille dans une association de protection de l'enfance. Au début ça a été un peu compliqué : j'arrive pendant les vacances d'été, la moitié des collègues sont en vacances en alternance un mois sur deux puis tout le monde se retrouve. Et puis finalement, petit à petit je fais fait ma place dans une équipe où il y a beaucoup de turnover mais ceux qui restent et ceux qui arrivent essayent d'être bienveillant, à l'écoute les uns des autres. Il est important de prendre parfois 5, 10 minutes ou même une heure pour réfléchir ensemble sur des questions diverses. Ça se met en place. » RP_Nina_44 « Et aujourd'hui, je vais être amenée à faire un lien avec le service dans lequel j'ai fait mon stage long sur des situations AEMO et PAD, ça peut arriver prochainement par ce que j'ai une mesure qui va passer en PAD et là où habite la maman, logiquement c'est ce service qui a les suivis. » RP_Nina_45 « Ce sera l'occasion de leur montrer un peu qui je suis devenue. Je suis éducatrice spécialisée, en service AEMO, ça fait un an et demi que je travaille, je vous ai attendu pour apprendre et pour évoluer, mais finalement j'ai pu faire sans vous. Je le vis un peu comme une revanche personnelle » RP_Nina_46

Son récit reste traversé par une projection incertaine entre satisfaction d'être éducatrice spécialisée et désir de ne pas s'enfermer dans un seul champ, vigilance face aux conditions de travail et volonté de garder un positionnement ouvert :

« On a un boulot qui fait vaciller quand même : Le matin je me réveille et je suis super contente d'aller travailler et le soir je rentre et je me dis qu'est-ce que j'ai fait aujourd'hui ? À quoi je sers ? Pourquoi je suis là à me remettre en question perpétuellement ? D'autre fois je me dis : l'entretien que je viens de faire il s'est super bien passé. Je comprends pourquoi je suis là et ce que je fais en fait. » RP_Nina_49 « Aujourd'hui je suis éducatrice spécialisée, je suis bien où je suis en protection de l'enfance. » RP_Nina_50 « Par contre, je sais que je ne ferai pas de l'AEMO toute ma vie. Pour le moment entre protection de l'enfance et précarité, c'est la protection de l'enfance qui a pris le dessus, mais je suis toujours attirée par le côté précarité. Donc je pense qu'un jour j'irai y faire un tour. Les maraudes que j'ai faites et les personnes que je rencontre et

avec qui je discute me donne envie d'y aller. Et je pense qu'il est important de ne pas s'enfermer dans quelque chose. » RP_Nina_52 « Quand je vois des collègues qui n'en peuvent plus et qui n'ont pas de perspectives ailleurs, je ne veux pas que cela m'arrive. J'espère avoir le cran de changer. C'est d'ailleurs ce que je fais quand je dis que le projet CRIP m'intéresse. » RP_Nina_53

Le parcours de **Nina** est exemplaire de l'entre-deux identitaire comme espace formateur : entre projet initial et nouveau projet, entre désir de mobilité et impossibilité de partir, entre appartenance recherchée et exclusion subie, entre valorisation et fragilisation et enfin entre projection et incertitude. Dans ce récit, la mobilité effective ou empêchée agit comme catalyseur de recomposition identitaire.

« Et puis, malgré tout, il y a du positif parce qu'aujourd'hui, je crois que je m'appuie sur ce que j'ai vécu et observé au niveau du stage pour essayer de ne pas reproduire la même chose sur le service dans lequel je suis. Le travail d'équipe c'est pour moi quelque chose d'important. Dans le négatif, on tire toujours du positif ! » RP_Nina_47 « J'espère que je resterai à l'écoute, bienveillante auprès de l'équipe et des familles comme je pense que je le suis aujourd'hui. Je n'ai pas envie de devenir comme certains de mes collègues qui ne sont jamais là, pas disponibles. Une professionnelle qui est persuadé de tout savoir, de tout connaître et qui nous renvoie à notre jeunesse » RP_Nina_60

À l'inverse, Chez Mégane, le repositionnement ne passe pas par une rupture, mais par un processus d'ajustement progressif au fil de l'expérience. Son projet initial, construit autour de la découverte et de la rencontre se transforme au contact des terrains et des collectifs.

*« Le départ s'est organisé avec la responsable, S qui nous a accueilli à Paris pour nous expliquer le contexte de l'école et nous accompagner pour le départ à l'aéroport. En fait, **je raconte tous les détails, car toutes les étapes sont importantes.** » RP_Mégane_14 « On a pris l'avion pour arriver au Cambodge et là-bas, une bénévole et amie de S : MN nous attendait et était notre personne de référence en cas de problèmes. Et ça, quand on arrive dans un nouveau pays, un nouveau continent où on ne gère pas la langue, c'est rassurant. En tous les cas, moi, ça m'a rassuré d'autant que c'était la première fois que je partais aussi loin et aussi longtemps. » RP_Mégane_15*

Le projet de mobilité devient un espace du lâcher-prise où la sécurité du cadre permet d'expérimenter d'autres manières d'agir. Les différences observées dans les dispositifs éducatifs, l'amènent à interroger son positionnement et ses repères :

« D a pris le temps de nous réexpliquer comment était constitué le centre avec les différentes écoles, comment se passait la scolarité au Cambodge, car là où nous étions, c'était une école, mais pas une école obligatoire [...] C'est différent du système des école privée en France. [...] »
 RP_Mégane_19 *« [...] On a donc voulu mettre en place des réunions avec les profs sur le modèle de ce qu'on connaît en France pour leur expliquer les tenants et les aboutissants, ce qu'on avait observé et ce qu'on pensait faire. [...] ça a été compliqué et on ne savait pas si le cadre qu'on voulait imposer faisait sens. On ne voulait pas non plus imposer notre manière de faire. »*
 RP_Mégane_33

En mobilisant la notion de biographicité (Delory-Momberger, 2019) nous voyons comment Nina transforme les épreuves d'échec, d'empêchement, de mise à l'écart en expérience signifiante. Son récit met en lumière l'entre-deux non pas comme un espace déficitaire, mais comme une ressource de formation, fondatrice de la socialisation professionnelle. Chez Mégane, le repositionnement professionnel s'élabore dans la tension entre initiative et retenue, entre engagement et respect du contexte. Cette dynamique illustre un travail d'ajustement identitaire (Dubet, 1994) où le sens se construit dans l'expérience par négociation et réflexivité.

5.4.2. Entre héritage familial et subjectivation

Chez Hugo et Nelly, les dynamiques identitaires se déploient entre un héritage familial et une quête de singularisation. D'autres comme Mégane et Nina expérimentent davantage des tensions institutionnelles et formatives. Ces différentes configurations illustrent la pluralité des dynamiques de recomposition identitaire.

Hugo s'appuie sur un environnement social très imprégné dans le champ de l'éducation spécialisée qui agit comme une ressource, mais il revendique de pouvoir s'en imprégner par l'épreuve du terrain.

Son parcours est marqué par des réorientations successives et des expériences décisives qui l'amènent à investir progressivement le champ du travail social alors qu'il ne l'avait pas envisagé au départ.

« Au lycée, je ne pensais pas à devenir éducateur spécialisé, ce n'était pas une orientation prévue. À l'époque je m'oriente vers un DUT des métiers du multimédia et de l'internet »
 RP_Hugo_1 *« mais très vite, je me rends compte que ça ne le fera pas. Le secteur m'intéresse,*

mais la formation pour y accéder ne me plait pas » RP_Hugo_2 « Je me mets alors à réfléchir sur un projet de réorientation sérieux, un peu, tout de même sous la contrainte de mes parents. » RP_Hugo_4 « Je commence alors à faire du bénévolat avec les amis de la famille, je questionne mes oncles et mes grands-parents sur leur métier et je fini par me lancer dans un service civique pour voir si j'ai les épaules, pour me jauger sur une expérience concrète. » RP_Hugo_7

Mais, il ne suffit pas de reprendre cet héritage, il doit se l'approprier par l'épreuve et l'expérience. Ses premiers engagements bénévoles et son service civique le confrontent brutalement à la précarité et à la violence.

« Je fais les choses de manière instinctives, mais ça a ses limites. Je veux apprendre le métier, des techniques, des outils et voir d'autres secteurs et devenir professionnel. » RP_Hugo_12

Dans cette appropriation, le rôle des soutiens est central. Les interactions formatives vécues avec ses proches, notamment les trajets et échanges avec son oncle lors de son premier stage constituent un espace réflexif déterminant :

« Le premier stage, je l'ai fait entre Montpellier et Nîmes. Comme je ne trouve pas sur Toulouse, je reviens chez mes parents et je vais dans la structure où travaille un de mes oncles, un IME. » RP_Hugo_16 « Pour aller et revenir du stage, je fais les trajets avec mon oncle et c'est l'occasion, surtout le soir de débriefer de la journée, pendant vingt ou trente minutes. C'est chouette et le soir quand tu rentres, tu es plus léger. C'est très formateur. » RP_Hugo_18

La Roumanie est un moment clé de décentrement : les conditions matérielles d'hébergement, les conditions sanitaires rudimentaires et la confrontation à la pauvreté, la pratique religieuse génèrent un fort sentiment d'étrangeté :

« Nous sommes donc arrivés dans cette ville d'Europe de l'Est avec ses grandes places qui semble posées là tu ne sais pas pourquoi. Cinq heures de trajet en bus et nous retrouvons Martine qui nous attend pour aller dans le village. Il n'est pas très tard, mais il fait nuit quand nous arrivons enfin dans la maison et nous découvrons avec J que nous allons dormir dans la même chambre. Nous ne l'avions pas prévu, mais ça s'est bien passé. Pour aller aux toilettes et à la douche qui étaient dans le prolongement de la maison, il faut passer par le jardin. Voyant notre réaction, Martine nous indique que chez les voisins c'est dans une cabane au milieu du jardin et que certains se douchent au seau. On s'est habitué à passer par le jardin. » RP_Hugo_39 « Martine milite dans les associations de soutien des populations tziganes et nous avons eu l'occasion d'aller avec elle lors de ces nombreuses visites aux familles. C'est à ces occasions que je suis pour la première fois confronté à une pauvreté aussi forte. Nous allons chez une dame qui vit avec 2 autres personnes dans 15m2 à même la terre avec un poêle qui sort du mur. Une autre

famille qui n'a pas de quoi manger, mais qui nous invite à partager le repas, Martine nous avait prévenu qu'il ne fallait pas refuser. Elle nous explique que c'est pour eux une manière de rendre ce qu'ils reçoivent. » RP_Hugo_41 « Il y a aussi le rapport à la religion qui est très fort entre orthodoxie et catholicisme. Pour moi qui a eu une éducation laïque et républicaine, c'est un vrai apprentissage. » RP_Hugo_43 « C'est vrai qu'avant de partir, j'avais une appréhension, un avis pas très favorable par rapport à la religion et ce stage m'a fait relativiser. J'ai vu que cela permettait de tenir un cadre et des valeurs dans l'éducation. » RP_Hugo_54

Mais ce décalage, cet écart ouvre à une reconfiguration : l'expérience devient un point de bascule vers une plus grande maturité

« Le retour de Roumanie signe une prise de conscience professionnelle, sans la consommation de cannabis qui me mettait dans un conflit éthique par rapport au métier d'éduc et avec un point d'honneur à être présent, responsable et investit. J'ai pris en maturité. » RP_Hugo_67

De manière analogue, pour **Nelly** l'expérience de mobilité agit comme une épreuve profondément identitaire. Son récit s'ouvre sur une tension entre son univers familial ancré dans un milieu rural offrant peu de mixité et découvrant l'étranger par des voyages organisés et la découverte d'autres manières de voir et de vivre :

« Jusqu'à mes 18 ans, j'ai grandi dans un petit village dans le Gers où il y avait peu de mixité. Mon grand-père était d'origine espagnole, et ma mère me parlait espagnol quand j'étais petite. » RP_Nelly_05 « Tous les deux ans, nous faisons un « beau voyage » en famille organisé par un tour opérateur. » RP_Nelly_06 « À chaque voyage, mon regard sur le monde extérieur et sur mon milieu familial se déconstruisait. » RP_Nelly_07 « J'en voulais à mes parents de ne m'avoir montré que leur point de vue. J'ai fait ma crise d'adolescence que je n'avais pas faite. Je me suis éloignée de mes parents jusqu'à ce que je sois claire avec ce qu'ils étaient et qui j'étais devenue. » RP_Nelly_15

Le séjour au Sénégal, concomitant avec son arrivée à Toulouse, cristallise ce basculement : il marque à la fois une ouverture et une quête d'autonomie

« Aujourd'hui je pense que ce voyage au Sénégal qui a coïncidé avec mon arrivée à Toulouse m'a vraiment personnellement... changé : envie d'aller découvrir des cultures dont j'avais entendu parler, mais auxquelles je ne m'étais jamais confrontées, envie de voyager autrement, mais aussi de voir et penser par moi-même. » RP_Nelly_13 « J'avais des idées, des représentations qui n'étaient pas les miennes. » RP_Nelly_14

Ce besoin d'émancipation se conjugue avec la force des rencontres qu'elle fait et qui vont être vécues comme constituant une nouvelle famille, cette fois-ci amicale :

« Le premier jour, je m'assois à côté de Cynthia et ça a été un coup de cœur, une rencontre. » RP_Nelly_21 « J'ai motivé et ensuite convaincu Cynthia de me suivre. » RP_Nelly_23 « Nous sommes aussi parties avec Louna, la troisième qui était dans une autre promotion. » RP_Nelly_24 « Nous avons chacune fait des rencontres individuellement, mais nous nous sentions comme une famille toutes les trois, une unité. En dehors du stage, nous étions tout le temps à 3. Cynthia et Louna, c'est comme des sœurs. Aujourd'hui, la vie fait que je vois beaucoup moins Cynthia. Avec Louna, on s'appelle mille fois par jours, matin, midi et soir. Dès que ça ne va pas au boulot, Louna c'est mon équipe ! » RP_Nelly_37

Ces amitiés sont structurantes, mais non exemptes de tensions

« Avec Cynthia, nous étions sur le même lieu de stage et ça a été difficile pour moi d'y être ensemble. J'ai ce défaut de me comparer, j'avais l'impression de ne pas être à sa hauteur. L'impression de ne pas exister. » RP_Nelly_27

L'expérience de mobilité devient alors une scène paradoxale, génératrice à la fois de soutien et de fragilisation. Les contraintes institutionnelles accentuent cette tension pour Nelly dans la considération portée aux stagiaires.

« J'ai aussi eu du mal avec la temporalité des professionnels au sein de la structure, nous devions mettre en place un projet pour notre certification et les temps de réponses à nos demandes étaient longs, je m'impatientais, je me sentais insécurisée par le fait que nous n'allions pas avoir le temps de faire ce que l'on avait prévu. » RP_Nelly_28 « J'avais vraiment hâte que le stage se termine. Considérées comme des animatrices et non comme des éducatrices, nous ne participions pas à l'internat et son quotidien qui était réservé aux éducateurs hommes. Je trouvais le temps long et je n'avais pas l'impression d'être dans mon rôle d'éducatrice. » RP_Nelly_29

Dans le même temps, elle valorise la spécificité de la MARP qui devient pour elle un modèle transférable en France

« Je pense à la MARP, ce module où nous partons dans un village éloigné de Dakar, sans toutes les commodités pour évaluer les besoins de la population, il pourrait concrètement avoir sa place ici, dans des villes où il n'y a pas de services et qui se vident. J'ai l'impression que là-bas, on ose prendre des risques, essayer des choses au risque que ça ne fonctionne pas. » RP_Nelly_34

À travers ces tensions la mobilité ouvre à une transformation plus large, plus intime et personnelle dans l'ajustement et l'affirmation de soi en tant que femme.

« Cette expérience de mobilité pendant la formation est d'une certaine manière une valeur ajoutée à la formation parce que ce que l'on fait là-bas, on ne le fait pas ici. Le fait qu'on s'ouvre à d'autres schémas de pensées, à d'autres dispositifs c'est un plus. » RP_Nelly_33 « Ça correspond à ma philosophie de prendre un peu partout ce qui peut être intéressant et l'essayer ailleurs. Il faut oser être différent. Là-bas je me sens alignée dans la société. C'est paradoxal parce que je ne me sens pas à l'aise avec la parole et que c'est un pays de parole. Ces voyages, m'ont aidé à m'affirmer et à m'assumer en tant que femme. Plus j'y vais et plus je me permets des choses ici. » RP_Nelly_35 « Partir en mobilité m'a permis de me décaler de l'environnement dans lequel j'évoluais ici en France. Ça m'a aidé à m'élever un petit peu. » RP_Nelly_39

Cette expérience de mobilité dépasse la formation pour nourrir une dynamique biographique durable. Quatre ans plus tard, Nelly se projette dans un nouveau départ en tant qu'éducatrice spécialisée, cette fois-ci en autonomie, mais pas complètement seule :

« Aujourd'hui, 4 ans plus tard, je me prépare à repartir plusieurs mois seule, Cynthia et Louna vont venir me retrouver quelques jours, mais de toute façon, là-bas je ne suis jamais seule. » RP_Nelly_30 « Je vais à la médiathèque que je connais bien. J'ai aussi envie d'aller voir d'autres lieux, d'être dans un autre projet professionnel. Approfondir la question du travail social sans la contrainte de la formation et du stage qui m'a un peu laissé sur ma faim. » RP_Nelly_31 « Ce départ, c'est un peu l'aboutissement de quelque chose pour moi, mais aussi pour mes parents qui acceptent ce départ même s'ils craignent que je ne revienne pas. » RP_Nelly_32

Le récit de Nelly met en évidence une dynamique d'entre-deux identitaire : entre héritages familiaux et désir de subjectivation, entre appartenances structurantes et comparaisons fragilisantes, entre frustration et valorisation de pratiques. L'expérience de mobilité agit comme une épreuve biographique qui lui permet de déconstruire ses représentations héritées, de s'affirmer comme sujet autonome et de puiser des ressources pour sa pratique professionnelle. En ce sens, son expérience illustre la biographicité comme un processus de transformation des tensions vécues en ressources pour s'affirmer dans son parcours personnel et professionnel.

5.4.3. Entre peur et audace : l'engagement dans l'altérité

Le récit de Louna se déploie dans une dynamique de l'entre-deux où l'expérience de mobilité est une mise à l'épreuve de ses appréhensions qui se transforment en opportunité d'apprentissage. À chaque étape de son parcours, la peur initiale se transforme en expérience signifiante. Elle évoque plusieurs moments où la peur agit comme déclencheur d'une action réflexive :

« J'avais des a priori et des peurs pour aller dans le domaine du handicap et mes formateurs m'ont conseillé d'aller tester ce secteur. Je les ai écoutés et j'ai fait mon premier stage en foyer d'hébergement. En fin de compte ça s'est bien passé ! » RP_Louna_06

De la même manière, son départ au Sénégal est marqué par une impulsion spontanée et audacieuse :

« C'est pendant cette pré-rentrée que j'ai entendu parler de la mobilité et de la possibilité de partir au Sénégal. Ça m'a appelé ! » RP_Louna_19 « Je n'ai pas pris beaucoup de temps à la réflexion pour me décider » RP_Louna_21 « Ça s'est fait très vite. Le jour même j'allais voir PM le responsable des mobilités qui m'a indiqué que deux autres étudiantes de deuxième année, Cynthia et Nelly partaient en septembre, qu'elles avaient leur stage et que si je voulais partir aussi, c'était maintenant. » RP_Louna_23 « Deux jours après, j'appelais Cynthia pour lui demander les références de son vol. Une semaine après je prenais mes billets. J'étais très excitée et je n'ai pas eu le temps d'avoir peur. PM m'a trouvé un lieu de stage et voilà, je partais à l'aventure. » RP_Louna_24

Chez Louna, l'audace ne nie pas la peur, elle la transforme en moteur de dépassement. Entre soutien et fragilité, sa mobilité devient un terrain d'expérimentation où les tensions vécues : incompréhensions professionnelles, désaccords avec l'équipe, confrontations culturelles, sont intégrées dans un mouvement d'apprentissage :

« J'ai beaucoup travaillé avec S une éducatrice. J'avoue que ce n'est pas la personne que j'ai le plus apprécié parce que bon, je pense qu'on ne se comprenait pas dans le travail. Mais ça m'a appris à travailler avec ce type de personne et ces situations qui arrivent partout. » RP_Louna_37 « J'ai fait ça pendant 4 ans et je suis partie parce que je me suis épuisée. Je n'en pouvais plus de mon équipe, j'en avais marre de me battre contre elle. J'aimais beaucoup les gamins et le projet du groupe, mais ce qui était dur, c'était l'équipe. Ne pas être comprise et devoir tout le temps tout justifier » RP_Louna_68 « Je ne comprends pas pourquoi ils persistent et pourrissent

la vie des gamins alors qu'ils n'aiment pas ce qu'ils font. Ils se pensent tout puissant. Il ne fallait rien partager avec les jeunes, rien faire, c'étaient des agents administratifs derrière un bureau. Je ne suis pas éduc pour être derrière un bureau et remplir des papiers. Je ne suis pas assistante sociale, je ne suis pas... » RP_Louna_69 « Puis il y avait M avec qui je bossais bien, elle était depuis 7 ans au Sénégal, c'était la responsable et elle me soutenait beaucoup dans les projets même si elle était souvent en déplacement. Elle m'a donné des contacts en dehors de l'association » RP_Louna_38 « Heureusement, j'avais un chef incroyable qui me soutenait, mais qui ne voulait pas que ça éclate » RP_Louna_71 « Le nouveau directeur m'a reçu, m'a dit qu'il connaissait les problèmes de l'équipe, qu'il ne voulait pas me perdre, mais savait que de toute façon je partirais. Donc il a accepté mon départ » RP_Louna_75

L'expérience prend aussi forme dans des dynamiques collectives : la cohabitation avec ses partenaires de mobilité, la MARP vécue avec les étudiants de l'ENTSS, les formations ou encore les temps partagés autour des écrits

« Et il y a eu la « MARP » aussi qui était incroyable. Je suis parti à Keursambayassine, un petit village dans les terres. Les filles je ne sais plus où elles étaient. [...] Il n'y avait pas d'électricité, c'était un village qui s'auto suffisait en agriculture. Chaque famille, chaque quartier avait ses spécialités et ils s'échangeaient ce qu'ils produisaient. Il y avait aussi une école coranique. Leurs principales difficultés étaient l'accès aux soins qui était très éloigné et l'insuffisance de moyens pour exploiter davantage leurs récoltes... Ils nous ont trop bien accueillis et il y avait une très bonne ambiance entre nous. Une des étudiantes était venue avec son bébé. En France, je ne pense pas que cela serait possible alors que tout s'est bien passé, tout le monde s'est adapté : le petit, sa mère, les étudiants. J'ai trouvé ça trop cool. » RP_Louna_47 « Je suis restée un mois et demi de plus que les filles. On était triste que l'expérience se termine, mais je n'étais pas seule parce que là-bas on s'était fait plein d'amis. Je suis restée dans le même appartement » RP_Louna_53 « Nous parlions aussi régulièrement avec les filles de nos avancées dans les écrits. Puis, l'ENTSS nous nous le rappelait aussi. J'ai passé une épreuve de mon diplôme là-bas : le partenariat et réseau, à l'écrit et à l'oral. » RP_Louna_56

Ces expériences collectives offrent à Louna un espace de socialisation entre terrain de stage, formation et vie quotidienne. Elles deviennent support de réflexivité par le partage et l'échange. L'expérience de mobilité devient un espace de formation au croisement des rencontres singulières et des pratiques collectives où les tensions éprouvées se transforment en ressources pour devenir professionnel.

Louna inscrit son parcours entre continuité et transformation : d'une part continuité dans ses choix encouragés par ses pairs, ses formateurs et ses responsables et d'autre part, transformation par la mobilité qui agit comme une

expérience qui l'amène à reconsidérer ses cadres, à se confronter à l'altérité, à dépasser ses peurs.

En ce sens, le récit de Louna illustre la mobilité comme un espace de recomposition identitaire où se confrontent repères initiaux et réalités rencontrées, ses peurs et son audace, ses convictions et la nécessité de comprendre autrement. Cet entre-deux devient un espace réflexif qui l'oblige à se repositionner, non pas en renonçant à ce qu'elle est, mais en ajustant ses manières de penser et d'agir. La mobilité fonctionne comme un espace de biographicité où les expériences individuelles et collectives, intimes et professionnelles s'articulent dans une dynamique d'alternance intégrative. Au-delà du déplacement géographique, le mouvement engagé s'inscrit dans le processus de socialisation professionnelle où la confrontation à l'altérité, le soutien reçu et le travail réflexif permettent de transformer l'épreuve en expérience signifiante.

5.4.4. Entre vulnérabilité et reconnaissance : l'expérience du lien

Chez **Edouard**, l'expérience de mobilité est marquée par une forte dimension relationnelle et émotionnelle. Le départ constitue d'abord une épreuve anticipée, vécue comme une mise en suspens, un entre-deux incertain où il ne se voit ni professionnel ni étudiant :

« Quelques jours avant le départ pour mon stage je pense que ce qui va être le plus dur pour moi, c'est de ne pas revenir toutes les deux ou trois semaines comme pour les autres stages. Parce que c'était bien aussi de pouvoir se reconnecter un peu et de ne pas partir trop loin. Là, il y a les rendez-vous, les visio pour le PES, mais j'ai peur de ce que ça va me faire de ne pas être à l'  cole du tout pendant deux mois et demi. » RP_Edouard_02

S'éloigner de l'  cole revient pour lui à perdre un point d'ancrage dans la formation et à se retrouver fragilisé. Mais cette fragilité s'accompagne aussi d'une certaine audace, d'une envie de se dépasser, d'oser aller vers l'inconnu :

« Le retour, j' imagine un peu que ça va être compliqué ou peut-être pas ? je vais passer d'une colocation de dix personnes à être seul, mais si ça se trouve ça ne me plaira pas, ça va me fatiguer d'être au quotidien avec dix personnes. J'en sais rien ! » RP_Edouard_10 *« Je n'avais pas dans l'idée de partir, je ne sais plus quand c'est arrivé mais bref, peu importe, ah, si, c'était avant de rentrer en formation, je m'étais dit que Bruxelles ce serait bien. Je ne savais pas si j'allais réussir, si ça allait*

marcher, si j'allais continuer d'avoir envie, mais je m'étais dit que ça pouvait être une bonne idée pour ce que ça peut apporter, pour me dire quand je vais revenir : waouh ! mais quelle bonne idée ! » RP_Edouard_05 « C'était la première fois que je vivais en coloc et en plus avec autant de gens ! Moi, ça fait 10 ans que j'habite seul et j'avais un peu envie de de vivre autre chose. C'était super ! » RP_Edouard_14

Les interactions vécues dans l'expérience de mobilité se révèlent décisives. Il relate un moment parquant de vulnérabilité lorsqu'il tombe malade et découvre une solidarité inattendue de la part de ses colocataires qu'il ne connaît pas vraiment.

« C'était la première fois dans ma vie que j'avais autant de gens autour de moi. J'ai fait une intoxication alimentaire et je suis tombé malade, vraiment malade au point de ne pas pouvoir me lever, c'était horrible ! chez moi, quand ça arrive, je dois me débrouiller seul, et là, bien sûr, les dix ne sont pas venus, mais une pote est venue sans me prévenir, juste pour me demander comment ça allait ? Elle m'a apporté à manger ! Je n'avais jamais vécu un truc de soin comme ça avant. Ça a été très réparateur, surtout sur une période longue comme ça, ça m'a vraiment changé des trucs dans ma relation avec les gens. Je me sens beaucoup plus apaisé. » RP_Edouard_17

Ce geste de soin transforme sa manière d'envisager les autres :

« Peut-être qu'avant je n'osais pas aller vers les gens, parce que je pensais qu'ils n'allaient pas m'aimer. Mais là, je me dis que c'est possible que ça arrive. Et du coup, c'est plus facile d'aller vers l'autre. Mais tout doux, hein, tout doux. » RP_Edouard_18 « Mais, en tout cas, ce qui me sécurise et me fait avancer, c'est ma rencontre amoureuse et le stage que j'ai effectué. Ça a été une très belle rencontre. Je me suis retrouvée dans une équipe mixte avec qui je partageais les mêmes idées sur l'oppression et le racisme par exemple. Ça me changeait du stage précédent où, j'ai découvert que le fait d'être éduc ne signifiait pas ne pas être raciste. Cela ne se voit pas, mais ma mère est noire et c'est important pour moi. Là, on était d'accord et ça m'a soulagé de me dire qu'ils n'étaient pas tous comme sur mes stages d'avant ! » RP_Edouard_25

La mobilité devient un espace ici un espace de subjectivation où Edouard découvre la possibilité d'entrer dans une relation de confiance avec des personnes qui ne sont pourtant pas ni familières, ni intimes.

Cette dynamique de relation contraste avec les expériences professionnelles antérieures vécues comme négatives où il s'était senti jugé ou exclu.

« La politique c'est important dans notre métier, et le fait d'être d'accord politiquement c'est plus simple pour travailler ensemble. Et si on n'est pas d'accord, on peut en parler. Il y a de la place pour ne pas être d'accord. » RP_Edouard_26

À Bruxelles, au contraire, ses collègues lui confient des responsabilités et valident ses compétences :

« Mais contrairement aux deux autres stages, j'ai eu plus de responsabilités, j'ai eu deux situations en suivi et j'ai pu mener des entretiens. Et le dernier jour, la situation m'a permis de répondre au téléphone et ils m'ont laissé l'opportunité de gérer tout en étant à côté, mais sans intervenir. C'était vraiment bien ! J'étais stagiaire, mais en même temps responsable. Le retour qui m'a été fait sur ma posture et ma pratique m'a fait du bien. » RP_Edouard_29

L'expérience relationnelle vécue en co-location, mais aussi les échanges professionnels vécus à Bruxelles génèrent un espace de reconnaissance qui contrebalance des vécus antérieurs de mise à l'écart. Edouard s'ouvre ainsi à une nouvelle disposition d'engagement relationnel qu'il transpose à son retour dans la formation lors d'un exercice collectif vécu comme « un miroir » révélant son positionnement.

« Puis, je le vois, cette semaine, on a eu cours avec un intervenant et c'était hyper chouette, un gros moment intense. On était huit à s'être portés volontaires, on devait choisir un objet qui nous définit et ensuite une personne parlait de nous à travers cet objet. Et lui, il nous interrompait à certains moments pour dire ce qu'il percevait, ressentait ou comprenait et il tombait pratiquement toujours juste. Et ça a été un moment fort en émotion, beaucoup d'étudiants ont pleuré, et surtout j'ai vu que certains dans la classe avaient tissés des liens très forts. Et moi en miroir, je me suis rendu compte que je n'avais pas réussi à le faire. Même si j'avais des raisons valables dans ma vie personnelle, je n'étais pas à l'endroit d'investir la promo. Mais du coup avec la mobilité et la psy à côté ça devient possible ! » RP_Edouard_19 *« Du coup, ce moment intense m'a permis de leur dire, à la fin quand on a fait un tour de table sur ce qu'on avait vécu pendant ce moment. Je leur ai dit que c'était dur à voir, mais que je m'étais rendu compte que certains avaient des liens forts et que moi, je n'en avais pas et que j'avais ma part de responsabilité. »* RP_Edouard_23

Ce moment intense lui révèle son retrait et son positionnement avec son départ pour Bruxelles qui ne lui convient plus aujourd'hui

« Quand on a la tête dans le guidon, on ne se rend pas compte des dynamiques dans lesquelles on est pris. Et le fait de partir et de revenir ça nous fait voir les choses telle qu'elles sont. Avant de partir, j'étais habitué d'être isolé, je ne me rendais pas compte. » RP_Edouard_20 *« Avant de partir ça m'allait, et puis, il y a des trucs qui ont bougé pour moi avec la mobilité. Et du coup, quand je reviens, ça ne me va plus. Je ne veux pas être seul, je veux des copains, vraiment ! »* Voilà. »RP_Edouard_21 *« Je ne savais pas quoi leur dire, alors que j'ai plein de trucs à leur dire. C'était nul ! »* RP_Edouard_22

L'expérience de mobilité agit ici comme catalyseur d'un repositionnement collectif identitaire et ouvre sur des possibilités de projections nouvelles, mais encore indéterminées : repartir en Belgique ou ailleurs, avoir des relations plus ancrées dans la promotion, tout en maintenant une forme de doute :

« Au retour de la mobilité, j'ai lu la lettre que je m'étais écrite à moi-même et je ne me rappelais plus ce qu'il y avait dedans. Je me rappelle avoir souri et m'être dit que j'étais drôle et gentil avec moi, c'était nouveau et ça me faisait plaisir. Je m'étais écrit que j'avais le droit à l'erreur, que le ridicule ne tuait pas, qu'il fallait que je respire. » RP_Edouard_13 « *« Quand j'ai dit ce que je ressentais, je me suis rendu compte que les autres étudiants m'écoutaient, réagissaient et c'était chouette. Après, je suis allé voir mon psy, ça m'a dégommé et je n'ai pas pu revenir en cours le lendemain matin. Mais quand je suis revenu l'après-midi, j'ai senti que quelque chose avait changé, dans les conversations, dans la préoccupation de ma voisine à côté de qui j'étais assis. Je me demande comment j'ai pu passer à côté de tout ça ? » RP_Edouard_24* « *La taille de l'institution et la manière dont elle est dirigée a son importance. Je pense que je ne suis pas fait pour les grosses institutions. » RP_Edouard_27*

En mobilisant le concept de biographicité et d'épreuve, l'expérience de mobilité d'Edouard peut se lire comme une expérience transformatrice où l'exposition à la vulnérabilité lui permet de reconfigurer son rapport à lui-même, aux autres et au métier d'éducateur spécialisé.

« Quand on nous a dit au début de la formation « vous allez voir, ça va vous transformer » je pensais oui, bon un peu et puis, ahahab, voilà ! Où je suis content, c'est que j'ai laissé ça arriver, je n'ai pas freiné, mais c'est vrai que la première année ça a vraiment été dur ! » RP_Edouard_30

La mobilité agit comme une expérience de transformation identitaire située dans l'entre-deux : entre appréhension et audace, entre fragilité et reconnaissance, entre retrait et engagement. Confronté à la fois à des moments de vulnérabilité et à des gestes de soin, Edouard découvre de nouveau de nouvelles manières d'entrer en relation. La mobilité devient ainsi pour Edouard un levier d'apaisement et de réinscription dans le collectif constitutif de sa socialisation professionnelle.

En miroir, Mégane éprouve la vulnérabilité dans l'épaisseur du collectif proche, ses pairs. La vie à trois soutient l'engagement, mais expose aux frictions et à la saturation relationnelle :

« L'expérience collective a aussi eu ses mauvais côtés notamment sur la vie à 3. Là-bas, nous faisons tout à 3, nous étions toujours ensemble et à Noël, on a eu besoin de partir chacune de notre côté pour prendre l'air avant qu'on explose. » RP_Mégane_55

Cette mise à l'épreuve ouvre un travail intérieur de reconnaissance de soi : identifier ses limites, mettre à jour ses émotions et ajuster sa place dans le lien à l'autre.

« Aujourd'hui je connais mieux mes limites et je suis en mesure de travailler avec mes émotions et ce que je suis. [...] » RP_Mégane_48 « Mais le point majeur de cette expérience c'est mon regard qui est différent. [...] Il n'y a pas de vérité absolue, tout dépend du prisme avec lequel on regarde. » RP_Mégane_49 « [...] Je n'arrive pas toujours à l'expliquer, mais avant de partir, j'avais commencé à semer des graines qui n'avait pas encore vraiment poussées et cette expérience les a fait fleurir. » RP_Mégane_50

Chez Mégane, la reconnaissance ne tient pas d'abord par la validation par autrui, mais à cette capacité réflexive qui transforme l'exposition émotionnelle en ressource relationnelle. L'expérience du lien devient formatrice parce qu'elle articule proximité, distance et reconfiguration de soi.

Pour Hugo, la coexistence et le va-et-vient constant entre appuis et fragilisation, réassurance et perte de confiance sont constitutifs de sa dynamique de construction identitaire :

Le soutien de Martine en Roumanie dans la compréhension des situations, la relation de complicité à la fois complémentaire et régulatrice avec J contrebalance avec l'expérience de solitude dans son deuxième stage, la perte de confiance face à une équipe exigeante dans son stage long et les responsabilités précoces non protégées lors de l'obtention de son diplôme :

« Un autre truc important, c'est la place de Martine, ancienne éduc dans cette expérience. Quand on rentrait le soir, on discutait de notre journée, on faisait le débrief qui nous aidait à analyser, comprendre et vivre notre expérience. » RP_Hugo_60 « Et avec J, on s'est beaucoup soutenu même si à la base on est très différent : J est très dynamique et impulsive dans le sens où elle a besoin d'avancer, de comprendre et moi beaucoup plus laxiste, qui prend les choses comme elles viennent. DU coup, je me permettais de l'apaiser, et elle se permettait de me donner des coups de pieds au cul. Le fait d'être à deux permet de partager et ça oblige un peu à s'entendre. Parce qu'à trois ou plus, il y a plus de chances pour des tensions ou des clivages » RP_Hugo_62 « Après, on est resté en bon terme, nous ne sommes pas les meilleurs amis du monde, mais en même temps, ce n'est pas grave. Pendant ce temps de formation nous avons eu une complicité saine qui nous permettra si on se rencontre de partager un bon moment. » RP_Hugo_63 « Je ne sais pas si j'en

tire grand-chose, entre le premier stage où je suis dans un collectif rythmé par le quotidien et le deuxième où je suis seul sans vie quotidienne, j'éprouve la relation de manière différente. Le rapport de stage que je réalise est un dossier en surface aussi distant que les relations mises en place. » RP_Hugo_22 « J'avais besoin de réassurance et de confiance, mais j'étais dans une équipe avec beaucoup de forts caractères et dans laquelle il faut s'imposer. Selon la manière dont tu parles et tu affirmes tes idées, tu es ou tu n'es pas légitime dans tes interventions. » RP_Hugo_69 « J'ai du mal à parler de moi et de ma pratique, Je n'étais pas capable de le faire à ce moment-là et j'ai passé un an à faire des efforts, essayer d'avancer pour répondre à leurs attentes, mais cela ne suffisait jamais. » RP_Hugo_70 « Du coup, ça a beaucoup brisé ma confiance professionnelle. Heureusement qu'il y avait l'école, les collègues de formation, l'accompagnatrice de formation et le soutien d'un ancien collègue pour mener à bout mes dossiers de certifications et aller au diplôme. » RP_Hugo_71

Ce va-et-vient constant entre réassurance et perte de confiance est constitutif de la dynamique de construction identitaire d'Hugo.

Enfin, le rapport à la projection professionnelle traduit cette même tension. D'abord dominé par le compromis, les renoncements, l'incertitude et le repli :

« Je suis aussi un peu perdu pour choisir le secteur où je veux aller en stage. Je sais juste que je veux garder le stage long pour bosser dans le secteur de la précarité parce que ce que j'ai fait en service civique m'a plu. Je veux ensuite profiter des stages plus courts pour aller voir autre chose, découvrir des secteurs que je ne connais pas comme le handicap. Je me rends compte que je suis allé là où je pouvais plutôt que là où je voulais. Je n'ai d'ailleurs fait que mon stage long à Toulouse. » RP_Hugo_15 « Mais après l'obtention de mon diplôme, c'est l'été de l'angoisse ! la vraie vie commence, je vais devoir travailler maintenant ! Qu'est-ce que je vais foutre sur le terrain ! » RP_Hugo_72 « J'ai de suite fait une croix sur le secteur de la précarité, je me crois incapable. Je me suis dit handicap, c'est parfait, même si je n'y connaissais rien avant de rentrer en formation, mon premier stage s'est bien passé, j'ai fait des séjours adaptés entre la première et la deuxième année qui se sont bien passés donc j'y vais, en intérim, comme ça je ne prends pas de responsabilité, tout va bien. » RP_Hugo_73 « Je trouve qu'en sortant du diplôme, ce qui est compliqué, ce sont les responsabilités que l'on a du jour au lendemain. On porte des trucs et on est parfois face à des chefs de services qui ne nous protègent pas du tout et qui nous font porter des responsabilités qui ne sont pas les nôtres. Je trouve qu'être jeune professionnel dans ce métier c'est compliqué. » RP_Hugo_78

Hugo retrouve progressivement une confiance qui permet d'envisager de nouveaux secteurs et s'affirme :

« Je commence à me sentir éducatrice depuis quelques mois. J'ai plus de facilités, j'aide les stagiaires sur le diplôme, le mémoire... je sens que j'arrive plus à construire ma pensée, à étayer. C'est plus naturel de faire des liens entre terrain et théorie. Je ne l'aurai pas parié en sortant du diplôme, mais là je commence à me sentir éducatrice. » RP_Hugo_80 « Aujourd'hui je travaille dans un centre d'hébergement d'urgence dans le secteur de la précarité. 80% des personnes que j'accompagne sont des personnes sans papiers et 100% sont d'origine étrangère. L'expérience de mobilité et mon stage en Roumanie me permet de relativiser et de prendre en considération ce que peut vivre une personne étrangère : vivre dans un endroit que tu ne comprends pas, se repérer dans une nouvelle ville, apprendre une nouvelle langue, une nouvelle manière de vivre. Ça demande un travail dingue ! Je ne travaille pas avec des primo-arrivants, mais d'avoir vécu une fois dans ma vie ce décalage et ce sentiment d'étrangeté m'aide dans mon travail. » RP_Hugo_81 « En fait aujourd'hui, grâce à mon métier, à la place que j'occupe, je me rends compte de tout ce que j'ai appris. J'ai appris à réfléchir. J'ai trouvé ma place en tant qu'éducatrice et je m'épanouis dans ce secteur qui m'a donné tant de difficultés. » RP_Hugo_83

Le parcours d'Hugo met en évidence le rôle de l'expérience de mobilité comme catalyseur d'un passage entre agir profane et agir professionnel. La socialisation professionnelle se situe dans l'entre-deux : héritage et appropriation personnelle, soutien et fragilisation, proximité et distance, incertitude et affirmation de soi. Les expériences de mobilité, qu'il s'agisse des stages en France ou de celui effectué en Roumanie, jouent un rôle charnière entre confrontation à la précarité, à l'altérité ainsi qu'à ses propres limites et ouverture à des espaces de soutien, de réflexivité et de maturation identitaire. Dans cette oscillation entre valorisation et fragilité, Hugo apprend à transformer le « bon sens » intuitif en positionnement professionnel réfléchi. En mobilisant la notion d'épreuve biographique et le concept de biographicité, son récit met en évidence comment les décalages vécus deviennent des ressources de recomposition lui permettant de passer de la crainte d'échouer à la possibilité de s'affirmer comme éducateur spécialisé.

De la solidarité vécue par Edouard à la régulation émotionnelle travaillée par Mégane, jusqu'au va-et-vient de la confiance d'Hugo, la reconnaissance se décline ici comme un processus à la fois collectif, réflexif et formateur : elle s'ancre dans le soutien des autres, s'élabore dans le travail de soi et participe d'un mouvement de subjectivation où se recompose l'identité professionnelle.

5.4.5. Entre décalages culturels et ajustements relationnels

L'altérité rencontrée dans les expériences de mobilité ne se limite pas à la distance géographique. Elle s'éprouve dans toutes les situations de décentrement où le sujet se confronte à d'autres manières de penser, d'agir ou d'entrer en relation.

Ces décalages culturels, professionnels ou relationnels suscitent des ajustements constants qui deviennent des leviers d'apprentissage et de transformation identitaire. Chez Lisa, Mégane et Louna, la confrontation à l'altérité prend des formes diverses, mais elle s'accompagne toujours d'un travail réflexif sur soi et sa manière d'être en relation.

Le récit de Lisa met en avant une trajectoire marquée par la confrontation à l'altérité par l'apprentissage de la relation dans ses multiples registres. L'expérience de mobilité agit à la fois comme un espace de déstabilisation et comme une ressource formatrice par la mise en tension de ses convictions personnelles et des ajustements nécessaires. Lisa met en lumière une dynamique identitaire spécifique : celle des ajustements relationnels et culturels.

Lisa évoque d'abord la volonté affirmée de se confronter à l'ailleurs pour sortir de l'illusion que sa manière de voir le monde est universelle :

« C'était l'occasion personnelle et professionnelle de découvrir d'autres cultures, d'autres manières de vivre. Parce que c'est vrai que quand on est jeune, nous avons l'impression que notre manière de vivre est commune à tout le monde. J'avais envie de me confronter à cette différence. Je crois que j'en avais besoin parce qu'entre le penser et le vivre ce n'est pas pareil. » RP_Lisa_04

Très vite, les décalages s'imposent comme dans le rapport au temps, l'éducation des enfants ou encore les codes implicites de la politesse. Ce qui semblait d'abord incongru devient matière à réflexion et à compréhension.

« Et après, il y a la réalité quand on arrive. Les cours sont annulés la veille pour le lendemain, le rapport au temps est différent, ce qui pour moi est urgent ne l'est plus, il faut donc s'adapter. » RP_Lisa_07
« Au début j'étais surprise de voir des enfants, tout petit 4 ou 5 ans se promener tout seul dans la rue. En France tout le monde s'alarmerait. Mais là, il semble qu'il y ait une forme de veille assurée par les adultes et une bienveillance à l'égard des enfants. » RP_Lisa_10
« J'ai d'ailleurs une anecdote à ce sujet quand nous sommes allés faire une activité à l'extérieur de la médiathèque, il y avait une quarantaine d'enfants. Du coup, avec Robin mon

collègue stagiaire, nous fixons des règles en disant : on se tient la main, on y va et on rentre tous ensemble. Sauf qu'au moment de repartir, il nous manque un petit bonhomme. Et là, on a commencé à paniquer un peu, mais il n'y avait que nous qui paniquions. Les autres très tranquillement nous disent « il habite là, il a dû rentrer chez lui ». Sans trop savoir, nous sommes donc repartis l'inquiétude persistante et de retour à la médiathèque nous en avons de suite parlé à notre tuteur de stage qui a pris en compte notre inquiétude et qui a su nous rassurer. » RP_Lisa_11 « C'était paisible et appréciable. À mon arrivée j'ai été surprise de voir les gens assis sur les trottoirs et ne rien faire ! Au final, je me suis rendu compte que c'était des moments de partages, du vivre ensemble que j'adore. » RP_Lisa_29

Progressivement Lisa découvre d'autres logiques de socialisation et d'échange. Là où elle voyait d'abord un manque de politesse, elle découvre progressivement une autre logique du don et de la réciprocité :

« Il y a eu plein de petites choses qui m'ont fait réfléchir sur la question de la demande et du don. Les enfants ne disent pas s'il te plaît ou merci quand il te demande quelque chose. En revanche, ils vont être capable de devancer ta demande quand ils voient que tu cherches quelque chose comme te tendre un stylo quand tu en cherche un. » RP_Lisa_13 « Une petite fille à qui je dit que je trouve sa bague jolie, me la tend et insiste pour que je la prenne. La générosité et le partage existe bien dans nos deux culture, mais elle se met en œuvre différemment. Les codes de politesse ne sont pas les mêmes. Après avoir insisté les premières semaines à obtenir un s'il te plaît ou merci qui ne venait jamais, j'ai compris que ce n'était pas de l'impolitesse. La confrontation entre ce que j'ai vécu et mon éducation me permet de me dire ok, ce n'est pas mieux ou moins bien, mais c'est différent. Dire merci ne signifie pas être poli et ne pas le dire n'est pas forcément de l'impolitesse. J'ai un peu plus de souplesse à ce sujet. » RP_Lisa_14

Le va-et-vient entre ses repères issus du processus de socialisation primaire et ce qu'elle vit lors de l'expérience de mobilité constitue un véritable apprentissage. Il ne s'agit pas de renoncer à ce qu'elle a intégré, mais d'éprouver l'écart pour comprendre et s'adapter.

Ces ajustements se rejouent aussi sur le plan relationnel dans la cohabitation avec ses pairs où il faut composer avec les différences de rythme, de caractère et de mode de vie :

« La cohabitation avec les personnes que l'on croit connaître aussi demande de l'adaptation. Il faut apprendre à vivre ensemble et faire avec ce qui nous entoure. [...] Nous habitons donc à 4 et allons en stage à 2. » RP_Lisa_08 « J'étais en stage avec Robin, le plus vieux de nous tous. Il avait 29 ou 30 ans. On avait une bonne communication, mais deux fonctionnements

complètement différents. Moi, quand je vois un problème, je veux trouver la solution de suite. Je veux être efficace. Au pire, on se trompe, mais on fait quelque chose. Robin, à l'inverse a besoin de se poser de prendre le temps pour réfléchir et prendre une décision. Moi je voulais aller trop vite, et lui prenait trop son temps. Du coup, je pense qu'on s'est un peu nourri l'un de l'autre, on a réussi à se parler et à composer pour ne pas rester frustré chacun de notre côté. » RP_Lisa_21
« Nous avons l'impression de vivre avec un adolescent qui n'était jamais parti de chez ses parents. Et nous n'avions pas envie d'être ses parents. » RP_Lisa_23

L'expérience de mobilité va venir mettre en tension les liens déjà constitués et ceux en construction : certains se distendent alors que d'autres se solidifient :

« Avec Gilles, on ne se parle plus depuis notre retour et cela nous convient. Pour Charline avec qui je m'entendais le mieux avant mon départ, nous avons finit la formation dans la même promotion, il n'y a pas eu de dispute, rien, mais la vie a fait qu'on ne se voit plus. Je suis toujours en contact avec Robin. Je ne pense pas que je le serais encore si nous n'avions pas fait cette mobilité. » RP_Lisa_36

Ce lien singulier fondé sur le partage d'émotions vécues ensemble crée une forme d'intimité durable :

« On se connaissait, on s'entendait bien, mais les moments forts que nous avons vécu ensemble nous ont réellement rapprochés. On ne s'est pas forcément raconté nos vies, mais nous avons partagé des émotions, des sentiments, des choses très intimes en fait, mais sans forcément se dire les choses, mais par le partage. Sans que l'on s'en rende compte, je pense que l'on s'est vraiment rencontré, ça a scellé quelque chose entre nous. Aujourd'hui, on ne va pas se voir pendant des semaines, voir des mois, mais quand on se voit, on a l'impression de s'être quitté la veille. » RP_Lisa_37
« C'est bête, mais on a des souvenirs à se remémorer ensemble, on a des choses à se dire. On a quand même vécu quelque chose de fort ensemble et je pense que quand on vit des choses riches et fortes, ensemble, ça crée un lien particulier avec ces personnes. » RP_Lisa_38
« Quand on apprend à se connaître dans un contexte différent où s'installe une atmosphère de confiance, presque d'intimité. On apprend à mieux se connaître, c'est ce que j'aime, du coup ça correspond à ce que je recherche chez les gens. » RP_Lisa_40

Enfin, Lisa souligne combien ces apprentissages relationnels et interculturels nourrissent aujourd'hui sa pratique professionnelle. Elle relie directement son expérience de la temporalité faite de patience et de confiance progressive au Sénégal à sa manière d'accompagner les familles dans sa mission d'éducatrice spécialisée en protection de l'enfance.

« Il y avait aussi la religion qui est très présente là-bas et je m'inspire encore des réflexions que nous avons eu avec des adultes et même des jeunes auprès desquels je travaille aujourd'hui à ce sujet. [...] » RP_Lisa_18 « J'ai beaucoup appris notamment sur la pratique religieuse qui me permet aujourd'hui de mieux comprendre et de ne pas être dans le jugement de certaines familles avec lesquelles je travaille. La question de la différence est fondamentale et il est important de pouvoir prendre du recul, se poser et écouter. Dans mon travail, je peux parfois accompagner des familles qui ont des parcours migratoires ou non, mais pour qui la scolarité ou le soin n'est pas une priorité du fait de leur histoire. J'essaye de prendre le temps de les rencontrer, de comprendre leur réaction, d'accueillir leurs inquiétudes et leurs craintes pour les rassurer, même si parfois cela semble en décalage avec ce qui est attendu par l'institution. C'est au Sénégal que j'ai appris à être dans cette temporalité : ils ont besoin de temps pour apprendre à me connaître, pour me faire confiance, ben je vais prendre le temps. On va d'abord parler du temps qu'il fait et une fois qu'on pourra accéder à autre chose c'est qu'ils me font un peu plus confiance et moi aussi je leur fait confiance. » RP_Lisa_33

L'expérience de mobilité est pour Lisa un espace de confrontation aux décalages culturels et à la mise à l'épreuve des relations. Entre normes familières et manières de faire différentes, entre tensions dans la cohabitation et construction de liens durables, entre jugement et adaptation, elle apprend à ajuster ses repères et à élargir son regard.

« Quand je suis arrivée au Sénégal, j'avais mon sac à dos avec mes représentations, mon éducation, ma culture, j'ai mis du temps à m'adapter à d'autres manières de voir et de faire et les personnes avec qui j'étais m'ont laissé le temps de le faire. » RP_Lisa_34 « Il est donc important que je le laisse aux autres qui ont souvent des vies plus longues et plus difficiles que ne l'est la mienne. Ils peuvent avoir un sac plus lourd et avoir besoin de plus de temps. Un changement de pays, cela implique bien plus qu'un changement de climat, cela implique beaucoup de changements. C'est ce que j'ai vécu. » RP_Lisa_35

Ces déplacements se révèlent comme fondateur du passage de la socialisation primaire et socialisation secondaire et professionnelle.

L'expérience de mobilité de Mégane illustre une autre forme d'altérité : celle qui se joue à l'intersection du culturel, du collectif et de l'émotionnel. La découverte du contexte et des pratiques éducatives inconnues ainsi que la promiscuité du quotidien partagé viennent éprouver ses repères professionnels et personnels.

« Nous arrivons donc à l'école qui va aussi être notre lieu de vie. Tous les temps du quotidien sont pris à l'école : on mange à l'école, on dort à l'école, on vit à l'école, on passe nos journées avec

les enfants et le soir, on se retrouve avec les profs qui eux aussi dorment à l'école, avec les jeunes qui sont par ci par là et qui ne sont pas encore rentrés. » RP_Mégane_20

Ce collectif total où se mêlent vie professionnelle et vie personnelle agit comme un espace d'apprentissage relationnel en tension : ressource par le partage et l'appui mutuel, mais aussi épreuve par la nécessité de composer avec les différences.

« L'expérience collective a aussi eu ses mauvais côtés notamment sur la vie à 3. Là-bas, nous faisons tout à 3, nous étions toujours ensemble et à Noël, on a eu besoin de partir chacune de notre côté pour prendre l'air avant qu'on explose. » RP_Mégane_55

Cette saturation relationnelle lui fait éprouver ses limites du vivre ensemble tout en renforçant sa compréhension de la notion de distance dans la relation éducative. Le travail de coopération avec les enseignantes l'amène à s'interroger sur sa posture d'étrangère et de professionnelle en formation :

« On avait aussi en tête le projet éducatif spécialisé qu'on devait monter à partir de nos observations et de nos constats. On a donc voulu mettre en place des réunions avec les profs sur le modèle de ce qu'on connaît en France pour leur expliquer les tenants et les aboutissants, ce qu'on avait observé et ce qu'on pensait faire. On a réfléchi à des moyens de communication, des supports visuels, des dessins qui parleraient plus, mais ça a été compliqué et on ne savait pas si le cadre qu'on voulait imposer faisait sens. On ne voulait pas non plus imposer notre manière de faire. » RP_Mégane_33

L'apprentissage se situe dans cet ajustement permanent entre initiative et respect du contexte local. À son retour, Mégane se trouve déstabilisée par le contraste entre liberté vécue en mobilité et le cadre rigide de l'institution qu'elle retrouve.

« Cette expérience au Cambodge m'a bousculé et quand je suis revenue en France, j'ai eu du mal à y remettre les pieds. On est parti dans un environnement tellement peu cadré que la reprise des cours deux ou trois jours après avec un rythme soutenu et un cadre qui ne bouge pas ça a été pour moi une grande claque. » RP_Mégane_42

Confrontée à la différence et à ses propres émotions, elle apprend à reconnaître ses limites, à se situer autrement dans la relation et à adopter une posture réflexive :

« Aujourd'hui je connais mieux mes limites et je suis en mesure de travailler avec mes émotions et ce que je suis. Cette aventure au Cambodge reste tout le temps un peu par-là, au-dessus de moi et j'en parle dès que j'en ai l'occasion dans ma vie personnelle et professionnelle » RP_Mégane_48 « Mais le point majeur de cette expérience c'est mon regard qui est différent. Je reste quelqu'un de très ouvert et de très curieuse, j'évite de rester sur mes représentations. Il n'y a pas de vérité absolue, tout dépend du prisme avec lequel on regarde. » RP_Mégane_49

Louna met en avant des rencontres singulières et marquantes qui viennent transformer son regard et l'obligent à s'ajuster. C'est le cas du lien tissé avec sa jeune voisine sénégalaise qui se poursuit après son retour dans des échanges et des confidences autour de l'excision.

« C'est au niveau des cours que c'est très différent, le contexte n'est pas le même, nous n'entendons pas les mêmes théories, les mêmes lois, les mêmes valeurs, les mêmes règles sociales ni les mêmes schémas familiaux. On est donc à l'écoute et c'est intéressant. » RP_Louna_49 « Lorsque j'assistais à certaines formations avec le responsable de l'association, il s'adressait à des professionnels de la santé, de l'éducation ou de la police, certains sortaient de la salle en pleurant, car ils prenaient conscience de ce que subissaient les femmes. Tant qu'on n'en parle pas, ça n'existe pas. [...] » RP_Louna_51 « Ça permet de prendre du recul et de voir les choses autrement. Je juge moins et je comprends mieux certains thèmes comme l'excision où j'ai pu affiner et faire évoluer mon avis même si je suis toujours contre. J'en comprends mieux les enjeux. J'ai pu en échanger avec ma voisine qui a été excisée et qui me disait qu'en gros c'était ça où être rejetée de toute sa communauté, elle préfère être auprès des siens et être reconnue par son père, son mari et tous les autres. Aujourd'hui je peux l'entendre. Et le simple fait d'en discuter, sans juger, peut à un moment donné faire que cela avance. » RP_Louna_50 « [...]Je me rappelle F qui s'est mariée après que je sois rentrée, elle m'a appelé le lendemain de son mariage, en pleurs en me disant qu'elle souffrait, car elle avait dû aller à l'hôpital [...]. C'est horrible, c'est violent, mais elle sait que je pouvais l'écouter. [...] Il faut en parler et savoir écouter. » RP_Louna_51

Ces interactions révèlent combien la mobilité confronte à l'altérité et place le sujet dans une tension entre conviction et compréhension, jugement et ouverture. L'expérience n'efface pas les positions initiales, mais les met à l'épreuve obligeant à les revisiter. Pour Louna, l'opposition ferme à l'excision demeure, mais elle s'accompagne d'une compréhension nouvelle des logiques sociales et familiales qui la sous-tendent. L'épreuve biographique se transforme en expérience signifiante à travers un travail réflexif qui reconfigure son rapport au monde et à elle-même.

L'expérience de mobilité de Louna illustre un décentrement identitaire qui lui permet d'apprendre sans renoncer à ses convictions, mais en gagnant en nuance et compréhension des logiques sociales à l'œuvre.

Ces récits, bien qu'ancrés dans des contextes différents, révèlent un processus similaire de décentrement et d'apprentissage de la différence. Dans la perspective interactionniste (Mead, 2006, Hughes, 1958, 1996), la confrontation à autrui agit comme un miroir qui permet au sujet de se reconnaître autrement. Les décalages culturels, professionnels et relationnels vécus dans la mobilité deviennent des épreuves formatrices (Delory-Momberger, 2004, 2019) où l'individu apprend à relier, à ajuster et à recomposer.

Le processus de socialisation professionnelle s'y rejoue sous la forme d'un travail de subjectivation (Martuccelli, 2005) : chacun cherche à construire une cohérence singulière entre ce qu'il a appris et ce qu'il découvre dans l'expérience.

Ainsi la mobilité agit comme un espace de transformation identitaire où la rencontre avec l'altérité qu'elle soit culturelle, institutionnelle ou relationnelle devient l'occasion d'un apprentissage réflexif et d'un élargissement du regard sur soi et sur le monde.

5.4.6. Synthèse

L'analyse croisée des récits met en évidence que la formation en travail social se joue dans un entre-deux complexe où interagissent trois espaces en tension : l'espace de formation avec ses exigences académiques et pédagogiques, l'espace du terrain où se confrontent pratiques et réalités professionnelles et l'espace intime où se rejouent histoire, appartenances et ressources biographiques. La socialisation professionnelle de l'éducateur spécialisé ne se réduit donc, ni aux apprentissages techniques, ni aux savoirs académiques. Elle se construit dans un espace d'entre-deux, à la fois instable et formateur où s'entrelacent apprentissages institutionnels, expériences de terrain et trajectoires biographiques (Giddens, 1992, 1994). Loin d'être un simple passage, cet entre-deux se révèle comme un véritable espace de socialisation où se jouent les épreuves, les soutiens et les projections. Les étudiants ne se forment pas malgré l'instabilité de leur position, mais grâce à elle. Ce processus rejoint ce que Kaddouri (1999) et Dubar (1992) identifient comme une recomposition identitaire : la capacité du sujet à négocier et relier des appartenances, des statuts et des expériences parfois contradictoires (Giddens, 1992, 1994). Pris ensemble, les parcours de Nina, Mégane, Nelly, Louna, Lisa, Hugo et Edouard montrent la pluralité des manières d'éprouver cet entre-deux et

de l'investir comme espace formatif. Le sentiment d'entre deux (statuts, repères, appartenances, projections) constitue une ressource formative lorsqu'il est traversé, mis en récit et travaillé par les sujets.

1. Entre formation et terrain : l'alternance comme espace d'incertitude et de recomposition

L'expérience de mobilité accentue la tension propre à l'alternance non pas comme une simple juxtaposition entre école et stage, mais comme un espace de recomposition identitaire. Les étudiants circulent entre le statut d'étudiant et celui de professionnel en devenir, entre école et terrain de pratiques professionnelles, entre savoirs théoriques et savoirs d'action, expérimentant des zones d'incertitudes. Hugo illustre cette tension lorsqu'il évoque son besoin de passer du « bon sens intuitif à une pratique plus outillée (RP_Hugo_11-12) ou lorsque l'urgence des rendus de document « à l'arrache » (RP_Hugo_25) fragilise son sentiment de compétence. Tandis qu'Édouard dit son inquiétude de perdre le lien avec l'école (RP_Edouard_02), chez Nelly, la temporalité décalée des professionnels (RP_Nelly_28) génère un sentiment d'insécurité. Mégane à son retour éprouve le contraste entre liberté et cadre institutionnel rigide (RP_Mégane-42), ce qui l'oblige à recomposer ses appuis. Ces tensions s'apparentent aux stratégies identitaires (Dubar, 1992) : les étudiants ajustent leur positionnement en négociant entre exigences institutionnelles et apprentissages situés. Cette tension entre école et terrain rejoint également la conception pragmatiste de Dewey et Carroi (1938/1968) selon laquelle l'apprentissage prend sens dans l'expérience vécue, dans la confrontation entre action et réflexion.

2. Entre intime et professionnel : Le rôle des épreuves biographiques

Tous les récits montrent que la socialisation professionnelle ne peut être réduite à la transmission de compétences. L'espace intime et biographique joue un rôle décisif, les trajectoires personnelles et les histoires familiales traversent de manière plus ou moins incarnée les expériences de mobilité. Cette lecture multiréférentielle permet d'articuler différents niveaux de compréhension (Ardoino, 1993, 2000). Chez Nina, l'échec répété au concours de professeur des écoles (RP_Nina_1) et le rêve empêché de mobilité (RP_Nina_15) deviennent le terreau d'une recomposition biographique : elle transforme ces épreuves en ressources de compréhension pour sa pratique future. Chez Nelly, l'expérience de mobilité marque un moment de rupture des représentations familiales et identitaires (RP_Nelly_13-15) et soutient une affirmation de soi. Chez Mégane,

l'exposition émotionnelle au collectif (RP_Mégane_55) nourrit un travail sur ses limites (RP_Mégane_48_49). Chez Edouard une vulnérabilité ponctuelle ouvre à une solidarité fondatrice (RP_Edouard_17). Ces vécus intimes, situés hors du cadre strict professionnel, façonnent des compétences transférables dans le métier d'éducateur spécialisé : soutien, ajustement, cohabitation, reconnaissance mutuelle. Ces éléments biographiques agissent comme des épreuves qui, relues dans la biographicité (Delory-Momberger, 2019) deviennent des ressources pour penser, réorienter et donner cohérence à son parcours. L'intime, loin d'être périphérique, constitue un espace formateur où se rejouent les enjeux de reconnaissance et de continuité de soi (Martuccelli, 2006). La socialisation professionnelle se construit donc dans une dialectique entre subjectivité et rôle social (Giddens, 1992, 1994)

3. Entre collectif soutenant et collectif fragilisant : l'ambivalence du groupe

Les collectifs de pairs sont tour à tour ressources et fragilité. D'un côté soutenant, ils renforcent le sentiment d'appartenance Nelly et Louna évoquent une fraternité quasi familiale où la proximité affective compense la difficulté du stage (RP_Nelly_37), une complicité pour Lisa et Robin fondée sur le partage d'émotions fortes qui scellent une relation durable (RP_Lisa_36-38), un soutien réciproque pour Hugo et J malgré leurs différences de tempérament (RP_Hugo_62). Ces expériences montrent combien le collectif agit comme espace de socialisation professionnelle fournissant un cadre de reconnaissance mutuelle et d'apprentissage partagé. Mais le collectif peut aussi générer de la fragilité : une comparaison dévalorisante pour Nelly produit un sentiment de dévalorisation et d'effacement (RP_Nelly_27). Edouard, exprime un sentiment d'exclusion dans le groupe de la promotion renforcé par son propre retrait (RP_Edouard_22_23), Mégane souligne une saturation relationnelle dans des espaces perm eables. Ces dynamiques rejoignent ce que Dubar (1992) nomme les tensions identitaires : lorsque les interactions horizontales censées être soutenantes deviennent au contraire des espaces d'épreuve et de fragilisation du sentiment de légitimité. Le collectif apparaît ainsi comme un miroir identitaire : il reflète les forces et les failles du sujet en formation tout en constituant un espace d'expérimentation du rapport à autrui (Mead, 2006).

La dynamique collective apparaît donc comme double : un levier identitaire offrant reconnaissance, appartenance et soutien, mais aussi un espace de tension où se rejouent les inégalités, les comparaisons et les insécurités. Cette ambivalence illustre ce que Kaddouri (1999) désigne comme dynamiques identitaires : des processus mouvants, marqués par des forces en interaction qui se retrouvent

parfois en opposition. La socialisation professionnelle se joue donc dans des relations verticales (institutionnelles, hiérarchiques) et horizontales (pairs, intimes) qui oscillent entre épreuve, inclusion et exclusion.

4. Entre altérité culturelle et ajustement réflexif

L'expérience de mobilité confronte les étudiants à des normes radicalement différentes de celles qu'ils connaissent : la liberté des enfants au Sénégal pour Lisa (RP_Lisa_10), l'excision racontée à Louna (RP_Louna_50), la pauvreté extrême racontée en Roumanie (RP_Hugo_41), les dispositifs de scolarité et codes professionnels au Cambodge (RP_Mégane_19_33). Ces expériences mettent en tension conviction et compréhension, jugement et écoute. Elles renvoient à la notion d'épreuve biographique (Delory-Momberger, 2005, 2010). Déstabilisantes sur le moment, elles ouvrent a posteriori sur des ajustements réflexifs qui enrichissent la posture éducative. Louna apprend à nuancer son regard sur des pratiques culturelles qu'elle condamne, mais comprend mieux, Lisa relativise ses propres codes de politesse, Hugo découvre les limites de son rôle face à des contextes de violence. Dans la perspective phénoménologique (Schutz, 1932), le sens de l'action se reconfigure au contact du monde vécu d'autrui ; la rencontre devient alors un opérateur de décentrement et de compréhension située.

Ces expériences de décentrement s'inscrivent dans un processus de subjectivation (Martuccelli, 2005) où la confrontation à la différence permet au sujet de se redéfinir comme acteur de son propre parcours.

5. Entre valorisation et fragilisation : le regard de l'autre comme moteur identitaire

La reconnaissance est un axe central des dynamiques identitaires. Elle peut être explicite : Nina intégrée dans son équipe, Edouard confirmé par ses collègues belges, Lisa repérée comme professionnelle. Elle peut aussi être implicite : Hugo soutenu par son oncle, Edouard soigné par ses co-locataires. Mais son absence peut engendrer une fragilisation : Nelly qui se sent réduite à un rôle d'animatrice (RP_Nelly_29), Hugo et Nina ignorés par leur équipe (RP_Hugo_70, RP_Nina_). Le regard d'autrui est central et ce va-et-vient entre reconnaissance et dévalorisation est déterminant dans le devenir professionnel et la construction de soi professionnel (Mead, 2006, Honneth, 2000).

Ce va-et-vient illustre ce qu'Honneth (2000) nomme la lutte pour la reconnaissance : un processus dans lequel le sujet cherche, à travers le regard de l'autre, la confirmation de sa valeur et de son appartenance.

6. Entre projection et incertitude : être éducateur malgré les doutes

Tous les récits montrent combien la projection professionnelle n'est jamais linéaire, mais traversée par des phases d'affirmation, de doute et d'incertitude. Nina exprime la crainte de ne pas être capable d'assumer le métier (RP_Nina_36), Hugo vit un été dans l'angoisse après l'obtention de son diplôme, marqué par la peur de l'échec (RP_Hugo_72), Edouard hésite sur sa place dans le collectif et reconnaît son retrait dans son isolement (RP_Edouard_21). Ces incertitudes renvoient à ce que Dubar (1992) décrit comme un moment d'instabilité identitaire, de crise : moment où les repères sont fragilisés et où le sujet peine à se situer entre ses aspirations et les attentes sociales. Ce mouvement d'affirmation et de doute s'inscrit dans ce que Dubet (1994) décrit comme un travail de subjectivation où l'acteur construit du sens à partir de la pluralité de ses expériences.

En miroir, Lisa fait explicitement le lien entre les apprentissages de la mobilité et sa pratique actuelle d'éducatrice (RP_Lisa_33), Nelly, repart seule au Sénégal en s'inscrivant dans une continuité de son projet (RP_Nelly_30), Hugo s'épanouit finalement dans le secteur de la précarité (RP_Hugo_83).

L'incertitude et le doute font partie intégrante du processus de construction identitaire dans lequel les étudiants et professionnels apprennent à composer. Ces allers-retours entre craintes et projection rejoignent la distinction de Mead (2006) entre projet pour soi et projet pour autrui. Le premier étant issu d'une aspiration personnelle, intime, liée aux désirs et le second façonné par les attentes de l'institution, de la société ou un collectif professionnel. L'identité se construit dans cette dialectique entre affirmation de soi et conformité, entre subjectivité et rôle social (Giddens, 1992, 1994, 2004). C'est dans cet équilibre instable que se forge peu à peu le sentiment de légitimité professionnelle des éducateurs spécialisés.

7. Entre épreuve et expérience signifiante : la biographicité comme ressource

Le travail de relecture effectué par chacun des acteurs à travers le récit révèle la capacité de chaque professionnel en devenir à transformer les épreuves en expériences signifiantes. Par la narration et la réflexivité, l'isolement d'Edouard, les blocages de Nelly et Louna, les chocs culturels de Lisa deviennent des ressources

pour se projeter comme éducateurs. Ce processus illustre la biographicité (Delory-Momberger, 2019) par laquelle le sujet relie et intègre les ruptures, les transitions et leur donne un sens dans un mouvement de transformation et de construction de soi en tant que professionnel.

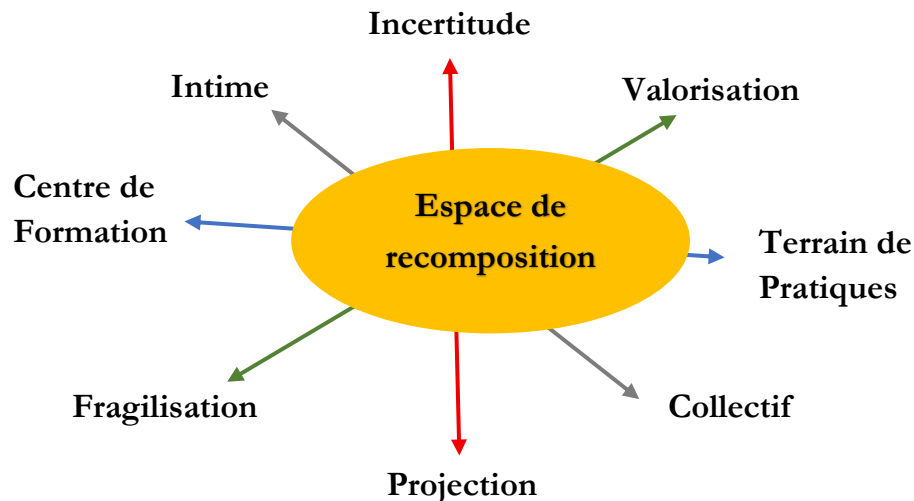


Figure 11- Tensions et recompositions identitaires

La socialisation professionnelle apparaît donc comme un processus de construction identitaire en tension, où l'entre deux n'est pas un espace vide, mais un espace formateur. C'est dans ce va-et-vient entre : formation et terrain, intime et collectif, familiarité et altérité, valorisation et fragilisation, projection et incertitude que se forment les dynamiques identitaires des éducateurs spécialisés. L'entre-deux statutaire est au cœur des processus de socialisation professionnelle moderne (Dubar, 1992). C'est là que le sujet apprend à composer,   négocier et à redéfinir ses appartenances entre l'ancien et le nouveau statut, entre attentes sociales et affirmation de soi. En ce sens, les récits confirment que la formation au métier d'éducateur, ne procède pas uniquement d'une transmission de savoirs académiques et de compétences dans un EFTS ou sur un terrain de stage, elle constitue un espace de recomposition identitaire où l'épreuve devient ressource et où la réflexivité soutenue par la rencontre avec l'altérité et par les collectifs, transforme la vulnérabilité en apprentissage. Loin d'être un simple passage, cet entre-deux se révèle comme un véritable espace de socialisation où se jouent les épreuves, les soutiens et les projections (Giddens, 1992, 1994). La socialisation professionnelle se construit donc dans une dialectique entre subjectivité et rôle social (Giddens, 1987, 1992, 1994).

L'entre-deux se révèle ainsi un espace de subjectivation : un lieu de passage, d'ajustement et de reconnaissance où l'identité professionnelle se construit, se négocie et se projette entre soi et autrui, entre cadre institutionnel et expérience vécue.

5.5. EFFETS INSTITUTIONNELS ET ORGANISATIONNELS : CONTRAINTES ET CADRES STRUCTURANTS

L'expérience de mobilité se joue dans un cadre institutionnel et organisationnel qui définit les conditions de son déroulement. Ces cadres sont à la fois sécurisants et contraignants : ils ouvrent des possibles tout en imposant des limites. Les récits recueillis permettent de mettre en lumière la manière dont les étudiants négocient, s'approprient, s'opposent ou contournent ces cadres.

5.5.1. Des cadres temporels perçus comme contraignants (Nina, Mégane et Edouard)

Chez Nina, l'institution agit comme un cadre contraignant structuré autour de temporalités imposées :

« [...] J'ai passé le concours quatre ou cinq fois sans jamais réussir à aller à l'oral. »
RP_Nina_1 « Je savais que je pouvais faire la formation en deux ans, mais ça a été difficile d'avoir les informations et si je ne raconte pas de bêtises, j'ai eu la confirmation à la rentrée en voyant la responsable des études et des parcours. De toutes façons, financièrement, je ne pouvais pas envisager la formation en trois ans. » RP_Nina_08

Le temps institutionnel ici contraint par des logiques budgétaires ou administratives oriente les parcours de manière indirecte en créant un effet de rationalisation des choix plus qu'une véritable construction de projet. La temporalité devient un enjeu d'ajustement où le cadre organise autant qu'il contraint.

« Je choisis ces écoles par rapport à l'aspect financier qui a de l'importance. Il n'y a qu'un écrit d'une dizaine de lignes à envoyer, l'IFRASS me répond le premier, je fais l'entretien et je suis retenu. C'est comme ça que ça s'est joué, je quitte le milieu pédagogique pour rentrer dans le

milieu éducatif. » RP_Nina_07 « En plus je m'étais promis de pas reprendre mes études. Mais comme il n'y a que les idiots qui ne changent pas d'avis, que j'ai pas mal d'amis qui bossent comme éduc en ITEP, en prévention, en IME, le fait d'avoir travaillé en IME, j'ai quand même pas mal de connaissances, même infimes donc je me dis ça va le faire. » RP_Nina_09

De façon différente, Edouard exprime une crainte directement liée à l'organisation de l'alternance et du cadre institutionnel

« Quelques jours avant le départ pour mon stage je pense que ce qui va être le plus dur pour moi, c'est de ne pas revenir toutes les deux ou trois semaines comme pour les autres stages. Parce que c'était bien aussi de pouvoir se reconnecter un peu et de ne pas partir trop loin. Là, il y a les rendez-vous, les visio pour le PES, mais j'ai peur de ce que ça va me faire de ne pas être à l'école du tout pendant deux mois et demi. » RP_Edouard_02

L'absence de regroupement collectif régulier fragilise son sentiment d'appartenance à la formation. Cela vient souligner le rôle structurant de la régularité dans les regroupements formatifs de l'alternance intégrative et installe une inquiétude quant à son maintien en formation.

Chez Mégane, la contrainte se manifeste dans le « retour de cadre » : le choc du rythme académique immédiatement après l'expérience de mobilité très peu cadrée.

« Cette expérience au Cambodge m'a bousculé et quand je suis revenue en France, j'ai eu du mal à y remettre les pieds. On est parti dans un environnement tellement peu cadré que la reprise des cours deux ou trois jours après avec un rythme soutenu et un cadre qui ne bouge pas ça a été pour moi une grande claque. » RP_Mégane_42

Ici, le retour à une temporalité institutionnelle rigide (cadences, échéances, normes de présence) est vécu comme une contrainte forte qui contraste avec la souplesse du contexte de l'expérience de mobilité.

5.5.2. Institutions sécurisantes et dispositifs facilitateurs (Lisa, Louna et Mégane)

Chez Lisa et Louna, l'institution joue un rôle soutenant et structurant.

Lisa met en avant la clarté du partenariat entre l'IFRASS et les structures d'accueil au Sénégal qui soutient le départ et rend l'expérience de mobilité possible.

« C'était rassurant, nous étions 4 et un autre groupe de 3, de partir à plusieurs, et au Sénégal qui avait un partenariat avec l'IFRASS. On savait donc où on partait et avec qui. Nos stages étaient trouvés, quelqu'un allait venir nous chercher à l'aéroport. » RP_Lisa_05 « C'était rassurant de se dire on va vers l'inconnu, mais c'est quand même sécurisé. » RP_Lisa_06

La qualité du cadre institutionnel favorise la projection, l'engagement et limite les risques perçus.

Pour Louna, le choix de l'école repose sur une recherche de sécurité institutionnelle : s'appuyer sur un cadre connu lui permet de s'engager dans l'expérience malgré ses appréhensions. Tout comme lorsqu'elle change de service ou d'employeur.

« J'ai donc commencé à travailler là où j'avais fait mon stage à Carcassonne en foyer d'hébergement, j'y suis restée 9 mois » RP_Louna_10 « J'ai donc passé le concours et je l'ai obtenu dans 2 écoles. J'ai choisi l'IFRASS parce que j'y avais mes repères et que je m'y sentais bien. » RP_Louna_17 « Je crois que j'avais peur de quitter ce que je connaissais et j'avais le sentiment de ne pas être allée au bout de quelque chose » RP_Louna_74 « Le nouveau directeur m'a reçu, m'a dit qu'il connaissait les problèmes de l'équipe, qu'il ne voulait pas me perdre, mais savait que de toute façon je partirais. Donc il a accepté mon départ » RP_Louna_75

Mégane illustre très nettement la fonction sécurisante du dispositif de départ en mobilité mis en place : préparation, personne ressource, relais sur place :

« Le départ s'est organisé avec la responsable, S qui nous a accueilli à Paris pour nous expliquer le contexte de l'école et nous accompagner pour le départ à l'aéroport. [...] » RP_Mégane_14 « [...] au Cambodge et là-bas, une bénévole et amie de S : MN nous attendait et était notre personne de référence en cas de problèmes. Et ça, [...] c'est rassurant. [...] » RP_Mégane_15.

De plus, l'organisation locale connue et explicitée réduit l'incertitude et permet l'engagement dans l'expérience :

« D a pris le temps de nous réexpliquer comment était constitué le centre avec les différentes écoles, comment se passait la scolarité au Cambodge [...] C'est différent du système des écoles privées en France. [...] » RP_Mégane_19 « Nous arrivons donc à l'école qui va aussi être notre lieu de vie. [...] » RP_Mégane_20.

Ces soutiens institutionnels fonctionnent comme un système de tutorat ou compagnonnage qui lui sert d'appui pour oser franchir le pas, se déplacer et prendre des risques : un médiateur identitaire qui légitime ses choix.

5.5.3. Des dispositifs vécus comme bloquants ou arbitraires (Lisa, Nelly)

Les organisations peuvent avoir des effets contraignants et bloquants.

Lisa qui valorise le partenariat dans un premier temps, critique aussi la mise en scène pédagogique de la MARP :

« On a aussi eu une sorte de stage, la MARP (Méthode Accélérée de Recherche Participative) qui se déroulait en immersion dans la campagne sénégalaise. On devait, en groupe avec d'autres étudiants sénégalais, nous étions deux français dans mon groupe, faire des constats sur comment vivaient les habitants d'un village, trouver les ressources et les difficultés qu'ils rencontrent pour faire des propositions d'amélioration. Même si cette expérience a permis de renforcer nos liens avec les étudiants sénégalais, je ne l'ai pas apprécié, car les conditions de sa réalisation ont été volontairement rendues plus rudes par les profs qui venaient parfois dans la nuit pour nous demander de présenter notre travail ou alors disait qu'ils venaient mais n'arrivaient pas. J'étais un peu agacée par toute cette mise en scène. Peut-être qu'il y a des arguments à ça, mais ce n'était pas très éducatif. » RP_Lisa_19

L'institution est ici vécue comme excessive, imposant des contraintes peu efficaces. Une mise à l'épreuve arbitraire qui ne répond pas à une finalité pédagogique claire. L'expérience devient alors ambivalente, source d'agacement plus que de dépassement.

De son côté, Nelly évoque des logiques organisationnelles genrées et hiérarchisées qui produisent une expérience frustrante et entravent son investissement professionnel :

« J'avais vraiment hâte que le stage se termine. Considérées comme des animatrices et non comme des éducatrices, nous ne participions pas à l'internat et son quotidien qui était réservé aux éducateurs hommes. Je trouvais le temps long et je n'avais pas l'impression d'être dans mon rôle d'éducatrice. » RP_Nelly_29

Cette répartition sexuée des tâches est ressentie comme une déqualification professionnelle.

Chez Mégane la friction tient au transfert de cadre : vouloir imposer un outillage de réunions dans un contexte différent.

« On avait aussi en tête le projet éducatif spécialisé qu'on devait monter à partir de nos observations et de nos constats. On a donc voulu mettre en place des réunions avec les profs sur le modèle de ce qu'on connaît en France pour leur [...], mais ça a été compliqué et on ne savait pas si le cadre qu'on voulait imposer faisait sens. On ne voulait pas non plus imposer notre manière de faire. » RP_Mégane_33

Ici, le dispositif envisagé devient bloquant parce qu'il est peu ajusté au contexte. L'enjeu n'est pas l'intention, mais l'adéquation du cadre aux normes locales.

Le cadre institutionnel peut alors devenir un obstacle à l'expérience formatrice. Ces contraintes organisationnelles viennent fragiliser la perception de légitimité professionnelle du stagiaire.

5.5.4. Une insécurité face au rôle professionnel (Hugo et Nina)

Le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel constitue un moment marquant, souvent vécu comme un moment de trouble. Les récits d'Hugo et Nina mettent en lumière cette insécurité identitaire ressentie à ce moment charnière où les cadres institutionnels de formation se retirent progressivement, laissant place à une attente implicite d'autonomie et de compétence. Chez Hugo, cette transition s'accompagne d'un fort sentiment insécurisant d'exposition aux responsabilités :

« Je trouve qu'en sortant du diplôme, ce qui est compliqué, ce sont les responsabilités que l'on a du jour au lendemain. On porte des trucs et on est parfois face à des chefs de services qui ne nous protègent pas du tout et qui nous font porter des responsabilités qui ne sont pas les nôtres. Je trouve qu'être jeune professionnel dans ce métier c'est compliqué. » RP_Hugo_78

Ce sentiment d'abandon professionnel prend racine dans le stage long où l'accompagnement et la culture de l'équipe participent à l'érosion de la confiance :

« J'avais besoin de réassurance et de confiance, mais j'étais dans une équipe avec beaucoup de forts caractères et dans laquelle il faut s'imposer. Selon la manière dont tu parles et tu affirmes tes idées, tu es ou tu n'es pas légitime dans tes interventions. » RP_Hugo_69 « J'ai du mal à parler de moi et de ma pratique, je n'étais pas capable de le faire à ce moment-là et j'ai passé un an à faire des efforts, essayer d'avancer pour répondre à leurs attentes, mais cela ne suffisait jamais. » RP_Hugo_70

Le manque de reconnaissance, de soutien et d'espaces de parole renforce profondément l'altération du sentiment de légitimité professionnelle :

« Du coup, ça a beaucoup brisé ma confiance professionnelle. Heureusement qu'il y avait l'école, les collègues de formation, l'accompagnatrice de formation et le soutien d'un ancien collègue pour mener à bout mes dossiers de certifications et aller au diplôme. » RP_Hugo_71

Cette fragilité se poursuit après l'obtention du diplôme où l'entrée sur le marché du travail provoque un nouvel effondrement de repères :

« Mais après l'obtention de mon diplôme, c'est l'été de l'angoisse ! la vraie vie commence, je vais devoir travailler maintenant ! Qu'est-ce que je vais foutre sur le terrain ! » RP_Hugo_72

Le récit de Nina fait écho à celui d'Hugo, révélant les effets délétères d'un accompagnement institutionnel invisible durant son stage long :

« Ce stage en PAD ne s'est pas passé de la meilleure des façons : sur mes deux référents de stage, l'un ne m'a jamais accompagné ni encadré, l'autre qui faisait une formation en thérapie familiale était peu présente. Bref, on m'avait présenté la possibilité d'être et de voir les pratiques de toute une équipe, voir comment chacun fonctionne pour me faire ma propre pratique et au final ça ne s'est pas du tout passé comme ça. » RP_Nina_25 « J'ai travaillé avec deux éducateurs dont mon référent de stage. J'ai eu l'impression qu'on leur avait imposé de me prendre en stage et qu'ils n'étaient absolument pas intéressés par ma présence. » RP_Nina_26 « [...] C'était très compliqué ! Quand je posais des questions en lien avec l'accompagnement à l'équipe, j'avais l'impression d'être idiote et personne ne prenait le temps de me répondre. Enfin c'était hyper compliqué, personne ne se préoccupait de mon stage, de mon mémoire, de mes besoins. » RP_Nina_28

Le contexte institutionnel instable venant renforcer le malaise déjà existant :

« En plus de cela, il y a eu un remaniement d'équipe avec changement de la cheffe de service sans que l'équipe ne comprenne ce changement [...] ils m'ont écarté de toutes les discussions à ce sujet. C'était très lourd à porter et très compliqué » RP_Nina_29

À la sortie de formation, ce vécu laisse aussi place au doute :

« À la fin de ces deux années il y avait beaucoup d'angoisse [...]. » RP_Nina_35 « Puis le doute sur l'après : est-ce que je vais travailler derrière ? je ne me sentais pas du tout en capacité d'aller travailler en tant qu'éduc, j'avais plutôt l'idée de prendre deux mois pour être tranquille ou alors aller travailler ailleurs, dans un autre domaine. » RP_Nina_36

Ces récits rendent compte d'une tension structurante entre attentes institutionnelles et préparation subjective. Le rôle professionnel apparaît comme une injonction vécue comme brutale lorsqu'il n'est pas accompagné. L'institution n'est alors plus un appui, mais un facteur de surcharge et d'insécurité professionnelle. L'épreuve biographique mobilise alors la capacité du sujet à reconfigurer ses repères dans l'adversité.

5.5.5. Synthèse

Les récits analysés indiquent que l'expérience de mobilité ne peut être dissociée des cadres institutionnels et organisationnels dans lesquels elle s'inscrit. Ces cadres agissent comme des médiateurs dans la dynamique de construction identitaire du professionnel en devenir. Parfois sécurisants, parfois contraignants et parfois bloquants ou incertains, ils structurent les opportunités, les limites et les marges de manœuvre des sujets interrogés.

Chez Louna, Mégane et Lisa, les institutions apparaissent comme des espaces sécurisants : la qualité des partenariats, l'organisation logistique et la présence de personnes-ressources soutiennent le départ et permettent l'engagement dans l'expérience de mobilité. Le cadre permet d'oser prendre des risques, d'affronter l'inconnu tout en conservant des repères. Il joue alors un rôle médiateur facilitant la transition d'un espace à un autre, d'un statut à un autre.

À l'inverse, certains récits relèvent des effets contraignants ou empêchants : temporalités imposées pour Nina, rupture de rythme et sentiment de désaffiliation pour Edouard, retour à une temporalité cadrée de la formation pour Mégane. Ces expériences montrent combien le temps institutionnel, rythmé par les échéances, les évaluations et les protocoles peut entrer en tension avec le temps subjectif de l'apprentissage et de l'appropriation.

D'autres encore mettent en lumière des cadres organisationnels bloquants : la mise en scène pédagogique jugée arbitraire pour Lisa, la répartition genrée des

tâches comme déqualifiant pour Nelly ou encore le transfert inadapté de pratiques dans un contexte étranger pour Mégane. Ces situations mettent en évidence les limites du cadre lorsqu'il devient rigide, surplombant ou déconnecté de l'expérience vécue.

Enfin, la transition vers le métier fait apparaître des cadres défaillants : Hugo et Nina témoignent d'un sentiment d'abandon institutionnel et d'un déficit de soutien dans leurs stages longs ou lors de leur entrée sur le marché du travail. Le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel se vit alors comme un désajustement, où la responsabilité et l'autonomie sont attendues sans accompagnement suffisant.

Ces différents registres : sécurité, contrainte, blocage ou défaillance dessinent la dialectique institutionnelle qui sous-tend les parcours. Les cadres sécurisent autant qu'ils fragilisent, ouvrent des possibles tout en assignant des places. Ils produisent des tensions identitaires (Dubar, 1992) obligeant les sujets à négocier, contourner ou transformer les règles pour préserver une cohérence et construire une légitimité.

L'institution agit comme un espace de socialisation paradoxal : protecteur lorsqu'il soutient l'expérimentation et la réflexivité, contraignant lorsqu'il enferme dans des logiques administratives ou hiérarchiques. C'est dans cet entre-deux, entre cadre et liberté, entre accompagnement et exposition que se joue la socialisation professionnelle des éducateurs spécialisés en devenir.

Enfin, ces effets institutionnels doivent être replacés dans un contexte plus large : les mutations du champ du travail social, la précarisation des structures d'accueil et le désengagement des dispositifs publics participent à transformer les conditions d'exercice et à fragiliser les parcours. L'expérience de mobilité devient alors un observatoire critique de ces contradictions : elle révèle comment les institutions, en même temps qu'elles forment, exposent les futurs professionnels à l'incertitude et comment ces derniers transforment cette instabilité en apprentissage identitaire.

5.6. TEMPORALITÉ DE L'EXPÉRIENCE : ENTRE IMMÉDIATÉTÉ ET APRÈS-COUP

L'analyse des récits souligne que l'expérience de mobilité peut être saisie indépendamment de la temporalité dans laquelle elle s'inscrit : avant, pendant et après. Cette dimension temporelle joue un rôle central dans la manière dont les sujets construisent du sens autour de leur parcours.

Pour certains, la décision de partir se fait dans l'immédiateté, voire l'impulsion. Louna parle d'une évidence ressentie lors de la présentation de la formation.

« C'est pendant cette pré-rentree que j'ai entendu parler de la mobilité et de la possibilité de partir au Sénégal. Ça m'a appelé ! » RP_Louna_19 « Puis, du jour au lendemain j'ai décidé de partir de Carcassonne pour des raisons personnelles. » RP_Louna_11 « Je n'ai pas pris beaucoup de temps à la réflexion pour me décider » RP_Louna_21 « je n'ai pas beaucoup voyagé avec mes parents, je ne connaissais pas du tout l'Afrique, du coup, j'ai dit go ! » RP_Louna_22 « Deux jours après, j'appelais Cynthia pour lui demander les références de son vol. Une semaine après je prenais mes billets. J'étais très excitée et je n'ai pas eu le temps d'avoir peur. PM m'a trouvé un lieu de stage et voilà, je partais à l'aventure. » RP_Louna_24

À l'inverse, Mégane s'inscrit dans une temporalité préparée et anticipée. Son départ au Cambodge s'est construit dans le temps rythmé par les démarches administratives, la coordination avec le responsable de l'association d'accueil et la planification du voyage :

« Le départ s'est organisé avec la responsable, S qui nous a accueilli à Paris pour nous expliquer le contexte de l'école et nous accompagner pour le départ à l'aéroport. En fait, je raconte tous les détails, car toutes les étapes sont importantes. » RP_Mégane_14 « On a pris l'avion pour arriver au Cambodge et là-bas, une bénévoles et amie de S : MN nous attendait et était notre personne de référence en cas de problèmes. Et ça, quand on arrive dans un nouveau pays, un nouveau continent où on ne gère pas la langue, c'est rassurant. En tous les cas, moi, ça m'a rassuré d'autant que c'était la première fois que je partais aussi loin et aussi longtemps. » RP_Mégane_15

Cette préparation progressive, loin de réduire l'intensité du vécu, lui donne au contraire une épaisseur temporelle dans laquelle la mobilité n'est pas un simple déplacement, mais une expérience inscrite dans la durée, où chaque étape : préparation, immersion et retour participe de la formation.

D'autres récits traduisent une temporalité hésitante et incertaine marquée par des périodes d'immobilité, d'attente ou de doute. C'est le cas de Nina dont l'entrée en formation est précédée de longues années d'échecs à un concours et pour Edouard qui peine à se projeter dans une mobilité collective :

« Je vais commencer par les raisons qui m'ont amenées à rentrée à l'école d'éduc. Après avoir fait une licence STAPS, j'ai intégré un Master MEEF pour devenir professeur des écoles. J'ai passé le concours quatre ou cinq fois sans jamais réussir à aller à l'oral. » RP_Nina_1 « Je pars seul, c'est un choix dans le sens où je ne m'étais pas imaginé que je pouvais partir avec des gens. C'est trop tôt pour moi d'envisager de faire un projet comme ça avec quelqu'un dans la formation. Ça me ferait plaisir de partir avec des gens, mais je ne sais pas trop avec qui ? Disons que si ça avait été sur un stage pour l'année suivante, j'aurais pu me dire ok, mais là non, ce n'était pas possible. J'étais un peu inflexible sur la destination, du coup personne d'autre ne voulait partir à Bruxelles, mais admettons, s'il y avait eu quelqu'un d'autre que les filles, je ne sais pas si j'aurais pu partir avec. » RP_Edouard_08

Mais, c'est surtout l'après-coup réflexif qui donne à la temporalité toute sa densité. Les personnes interrogées prennent la mesure de leur expérience à distance, une fois revenues dans leur environnement d'origine. Lisa exprime avoir vécu un choc au retour lorsqu'elle se retrouve entre deux rythmes temporels qui semblent incompatibles.

« Le retour a été dur parce qu'on s'est imprégnée de la culture sénégalaise, prendre le temps, relativiser sur des situations comme ne pas avoir d'électricité. J'adorait les après-midis où tu ne fais rien, tu te poses sur le trottoir, tu bois un thé et tu discutes avec les gens qui passent ou les collègues du lieu de stage. Tu prends le temps. » RP_Lisa_28 « C'était compliqué de rentrer en France : aller là, puis là, prendre le train, le bus, ne pas être en retard. C'était beaucoup de speed d'un coup. Je me rappelle quand on est revenu à l'IFRASS une semaine après, on s'est regardé et on s'est dit : on repart ? Donc oui, j'étais triste d'avoir quitté le pays, les gens et c'était étrange et brutal de se retrouver à l'IFRASS. » RP_Lisa_30 « Puis un mois et demi après, c'était le confinement. Enfermée, sans soleil, tout était silencieux, sans vie à l'opposé des bruits de la rue au Sénégal. C'était vraiment bizarre. » RP_Lisa_31

Mégane, elle aussi décrit un retour difficile marqué par le contraste des temporalités et la brutalité du réajustement institutionnel :

« Cette expérience au Cambodge m'a bousculé et quand je suis revenue en France, j'ai eu du mal à y remettre les pieds. On est parti dans un environnement tellement peu cadré que la

reprise des cours deux ou trois jours après avec un rythme soutenu et un cadre qui ne bouge pas ça a été pour moi une grande claque. » RP_Mégane_42

Le retour signe la fin du temps ouvert, fluide et expérientiel pour revenir à un temps cadré, normé et parfois vécu comme régressif. Ce « *choc temporel* » comme le dit Lisa participe à un processus de réinscription identitaire (Delory-Momberger, 2005, 2010, 2019, Dubar, 1992, Ricœur, 1985), où le sujet, confronté à la dissonance temporelle du retour, reconfigure son rapport à lui-même, à l'autre et au cadre institutionnel.

Cette dissonance révèle la transformation du rapport au temps induite par l'expérience de mobilité. L'expérience déplace les repères temporels identitaires : elle modifie la perception de l'urgence, de la lenteur, du rythme et du sens de l'action. Comme le souligne Ricœur (1985), le temps devient compréhensible non pas en tant que succession d'évènements, mais à travers la mise en récit.

Le sujet reconfigure son rapport au temps en reliant le passé, le présent et le futur. Il passe de l'évènement au souvenir pour se projeter. À travers leurs récits, Louana, Edouard, Hugo, Lisa, Nina, Nelly transforment des moments épars vécus dans la mobilité en une expérience signifiante intégrée à leur trajectoire professionnelle.

La temporalité de l'expérience de mobilité est donc à la fois immédiate dans l'engagement et retardée dans la compréhension. Ce phénomène d'intelligibilité différée renforce l'idée que la socialisation professionnelle ne se joue pas uniquement dans l'acquisition de savoirs, mais dans la capacité à relier les expériences vécues à une construction de soi dans le temps.

5.7. SYNTHÈSE : SE FORMER DANS LE MOUVEMENT : ENTRE ÉPREUVE, APPRENTISSAGE ET RECONFIGURATION

L'analyse thématique des récits mets en évidence non pas une, mais des expériences de mobilités. Cette polyphonie reflète l'enchevêtrement de dynamiques personnelles, relationnelles, professionnelles et institutionnelles qui participent ensemble à la construction identitaire des éducateurs spécialisés en devenir.

Si les motivations initiales relèvent d'une disposition personnelle « aller voir ailleurs, découvrir d'autre manière de faire » c'est dans la confrontation à l'altérité, à l'inconnu et aux cadres déstabilisant ou sécurisant que s'opère une transformation plus profonde. Le déplacement devient alors une épreuve biographique, support d'une mise à l'épreuve de soi, mais aussi de ressourcement identitaire, en lien avec les contextes, les collectifs et les situations rencontrées.

Les interactions formatives occupent une place centrale dans ce processus. Elles prennent la forme de soutiens structurants ou à l'inverse de tensions déstabilisantes. Elles engagent les individus dans un rapport dialectique au collectif oscillant entre fragilisation et sécurité, relevant ainsi des apprentissages implicites sur la relation, la coopération et la reconnaissance. Le collectif devient miroir et catalyseur d'une réflexivité sur soi et sur sa place dans le métier.

Les étudiants ou professionnels interrogés décrivent une série d'apprentissages expérientiels : relation à l'altérité, ajustements professionnels, rapport au temps, positionnement éducatif et reconnaissance de soi comme sujet agissant. Ces apprentissages témoignent d'une formation au métier d'éducateur spécialisé par l'expérience au sens fort où se tisse progressivement une identité professionnelle en devenir.

Cette dynamique d'apprentissage ne peut s'envisager que dans un environnement structuré par des cadres institutionnels et organisationnels. Ces cadres peuvent être facilitateurs lorsqu'ils offrent des repères, un accompagnement et un espace de sécurité ou au contraire limitant, lorsqu'ils imposent des temporalités rigides, des injonctions hiérarchiques, un manque de considération ou des responsabilités inadaptées. Le rapport à l'institution devient ainsi un espace d'épreuve et de médiation identitaire.

La dimension temporelle traverse l'ensemble des récits. Elle éclaire la manière dont les décisions impulsives, les périodes d'incertitude et les relectures a posteriori de l'expérience de mobilité produisent des effets durables dans les parcours de chacun. C'est dans la mise en récit que l'expérience se transforme en savoir sur soi et sur autrui. L'expérience de mobilité s'inscrit dans une logique de biographicité où passé, présent et devenir professionnel sont constamment reconfigurés.

L'examen phénoménologique suivi de l'analyse thématique des récits met en tension l'idéal d'une mobilité comme simple ouverture culturelle avec la réalité d'un processus formateur complexe, ambivalent et situé. Elle révèle que se former c'est

se déplacer, non seulement dans l'espace, mais aussi dans ses repères, ses valeurs et son rapport au monde.

La discussion s'ouvre vers les enjeux contemporains du travail social : comment penser la formation et la professionnalisation dans un contexte de mutation, de précarisation, de recomposition des identités professionnelles et de l'engagement incertain des professionnels en devenir ? Comment la mobilité en tant qu'épreuve de décentrement et d'expérimentation peut-elle devenir un levier de subjectivation et de renouvellement du sens du métier d'éducateur spécialisé ?

**Chapitre 6. LA MOBILITÉ
FORMATRICE : ÉPREUVES, RÉCITS ET
RECONFIGURATIONS IDENTITAIRES EN
TRAVAIL SOCIAL**

L'examen des récits recueillis montre que l'expérience de mobilité ne se limite ni à un déplacement géographique ni à une étape parmi d'autres du cursus de formation. Elle constitue un espace liminaire, un entre-deux formateur autant sécurisant que déstabilisant qui engage un travail de subjectivation au croisement du rapport à soi, au métier, aux autres et aux institutions.

Cette expérience engage une narration de soi (Ricœur, 1985, 1990, Delory-Momberger, 2004, 2005, 2010) qui permet aux étudiants de donner sens à l'épreuve, de relier les fragments de parcours, d'extraire du sens de la déstabilisation. La mobilité devient alors un acte biographique, un moment d'exposition à l'altérité et de reconfiguration du devenir professionnel.

Ce travail de subjectivation ne se joue pas hors sol. Il s'inscrit dans un contexte de mutation du travail social, marqué par une perte d'attractivité, des réformes successives dont la dernière concernant les diplômes de niveau 6 s'annonce pour septembre 2026, une pression accrue sur les professionnels et un sentiment de crise de sens (Livre blanc du travail social, 2023). Le paradoxe est saisissant : alors que les besoins sociaux ne faiblissent pas, l'engagement dans les métiers de l'humain se délite.

Dans ce contexte, l'expérience de mobilité ne révèle pas seulement une aventure personnelle : elle apparaît comme un laboratoire pédagogique et politique, un lieu de formation aux marges où s'inventent des pratiques, des récits et des postures inédites. Elle permet d'envisager une pédagogie de la liminarité¹⁵ (Van Gennep, 1981 ; Turner, 1990) qui ne vise pas à supprimer l'instabilité, mais à l'habiter, à l'accompagner et à la transformer en ressource.

¹⁵ Chez Van Gennep, la liminarité correspond à la phase intermédiaire des rites de passage, située entre la séparation de l'individu de son groupe d'origine et son intégration dans un nouveau groupe. Victor Turner a enrichi le concept en le définissant comme un moment d'ambiguïté et de possible transformation où les individus ne sont plus tout à fait ce qu'ils étaient ni déjà ce qu'ils vont devenir. La liminarité est donc caractérisée par un état de suspension temporaire des positions sociales habituelles, une possibilité d'expérimenter de nouvelles formes d'être et de relation à soi et aux autres, un potentiel de créativité et de remise en question des identités et des cadres sociaux existants.

Petite histoire de terrain...

J'arrive à ce moment de la thèse et je me rends compte que seuls Edouard, Louna et Nina travaillent encore dans le champ de l'éducation spécialisée. Mégane et Lisa sont saisonnières dans la restauration et l'animation, Hugo s'est lancé dans une carrière artistique, Nelly a finalisé un master en sciences de l'éducation et de la formation mention politique enfance jeunesse et ne travaille plus directement dans le champ de l'éducation spécialisée.

Ce chapitre propose d'explorer la portée de cette expérience formatrice à partir de trois axes : le premier **(6.1)** qui inscrit la mobilité comme espace liminaire de subjectivation entre récit de soi et expérience formatrice. Ensuite **(6.2)** les tensions de professionnalisation en travail social prisent entre vocation, désillusion et reconfiguration du rapport au métier. Pour finir **(6.3)** la mise en perspective de l'expérience de mobilité comme laboratoire pédagogique et politique : valorisation des marges comme lieux légitimes de formation.

6.1. LA MOBILITÉ COMME ESPACE LIMINAIRE DE SUBJECTIVATION ENTRE RÉCIT DE SOI ET EXPÉRIENCE FORMATRICE.

L'expérience de mobilité apparaît dans les récits comme un moment de bascule, non pas spectaculaire, mais structurellement déstabilisant. Elle inaugure une période d'instabilité et de désajustement marquée par la confrontation à de nouvelles normes, de nouveaux contextes, de nouvelles règles professionnelles, culturelles et sociales. Ce déracinement temporaire surgit d'abord sous la forme d'une épreuve biographique (Delory-Momberger, 2005, 2010, Dubar, 1992) qui peut se manifester comme une rupture ou une dissonance : un moment où les repères hérités vacillent, où l'étudiant se retrouve confronté à l'incertitude, à la solitude, à l'inconfort d'un environnement inconnu.

Cette perte de familiarité, loin d'être anecdotique, structure l'ensemble des parcours analysés. Elle inscrit la mobilité non pas comme une simple parenthèse dans la formation, mais comme une expérience liminaire au sens fort (Van Gennep, 1981, Turner, Guillet 1990) : un entre-deux, un espace flottant entre ancien et nouveau rôle, entre désaffiliation et tentative de recomposition identitaire dans laquelle les sujets séparés de leur cadre d'origine ne sont pas encore pleinement intégrés dans un nouveau cadre. C'est dans cet espace de flottement, d'instabilité où les rôles sont brouillés que se rejoue en profondeur la question du positionnement subjectif et professionnel. On rejoint ici Hughes (1958, 1996) et sa conception de la socialisation professionnelle comme une suite d'épreuves, d'ajustements moraux et identitaires à un rôle plus que de simples acquisitions techniques.

Le matériau empirique de cette thèse révèle que cette liminarité produit un double effet : elle fragilise en étant source d'angoisse face à l'imprévu, de doute sur ses compétences et de désengagement temporaire, mais ouvre aussi des possibles dès lors que le sujet dispose de soutiens, d'espaces de narration, de reconnaissance et de mise en mots. C'est notamment le cas lorsqu'existent des dispositifs tels que les GAP, les accompagnements de formation, les debriefs. Ces espaces permettent de faire des retours, de transformer l'épreuve en matériau réflexif, en point d'appui subjectif.

Si certains moments de mobilité peuvent faire rupture, ce qui apparaît surtout dans les récits, ce sont des expériences de désajustement progressif, de décalage avec les attentes ou les représentations initiales. Ce n'est pas tant un « turning point » (Hughes, 1958, 1996, Abbott, 2009) explicite qu'un mouvement lent, réflexif, souvent silencieux qui transforme la manière dont les étudiants en formation d'éducateur spécialisé se situent dans leurs trajectoires. Cette dynamique rejoint les logiques de bifurcation biographique (Bidart, 2006, 2009). Ce n'est pas nécessairement la crise visible, mais la transformation progressive, structurante, qui marque un avant et un après.

Ces effets se déploient de façon différenciée selon les parcours : chez Edouard, ils prennent la forme d'un déplacement intime et relationnel ; chez Louna ou Lisa, ils renvoient à la question du sentiment de justesse dans l'action éducative ; chez Nina et Hugo, ils passent par une épreuve de déstabilisation, parfois de mise à l'écart.

Cette logique d'écart, rejoint la pensée de François Jullien (2012, 2020) pour qui la transformation ne passe pas toujours par une crise. C'est dans l'écart, dans

ce qui déjoue l'adaptation immédiate ou la norme attendue que peut se produire une transformation silencieuse, non spectaculaire, mais décisive. La mobilité produit de l'altérité non pas dans l'exposition à un ailleurs géographique, mais parce qu'elle oblige à se décaler de soi, à se penser autrement dans une forme d'entre-deux ni tout à fait ici, ni tout à fait là-bas, dans l'expérience de mobilité, l'étudiant n'est plus vraiment ce qu'il ou elle était et n'est pas encore celui ou celle qu'il va devenir. Cet entre-deux, n'est pas un vide où rien ne se passe, c'est un espace où, dans l'incertitude, le vacillement (Chapellon et Houssier, 2016), s'opère une recomposition identitaire individuelle et collective.

C'est dans cette articulation entre épreuve, écart et subjectivation que se joue la portée véritable de la mobilité. La mise en récit au sens de Ricœur (1985) et Delory-Monmberger (2010) structure l'appropriation de l'épreuve. Mettre en mots, à l'oral ou à l'écrit, permet de transformer la rupture en ressource biographique. Les étudiants relisent leurs doutes, leurs blocages, leurs rencontres pour y puiser des clés de compréhension, des appuis symboliques, des leviers de projection. Pour le dire autrement, le récit permet d'ordonner l'expérience, de relier les temporalités, de transformer la suspension et l'exposition à l'altérité en levier d'appropriation identitaire. L'entre-deux agit comme un espace liminaire qui offre à la fois un miroir des tensions du monde professionnel, mais aussi un terrain d'expériences informelles, de création de soi et de déplacements intérieurs majeurs.

La mobilité agit alors comme un espace de latence, une zone floue, mais riche où la professionnalisation se joue sur le mode de l'exploration, du tâtonnement et parfois de la perte.

Cet entre-deux agit aussi sur les représentations du métier. Il rend visible le caractère construit, situé, parfois instable des rôles éducatifs. Il devient alors une expérience initiatique, au sens où il contraint les individus à négocier activement leur place, leur légitimité, leur capacité à faire sens dans un contexte parfois incertain. Cela rejoint le travail de Dubar (1992) sur les tensions entre identité pour soi et identité pour autrui, mais aussi ceux de Mead (2006) sur l'importance du regard de l'autre dans la construction de soi.

La mobilité ne constitue donc pas un simple dispositif logistique dans la formation, elle agit comme un dispositif de subjectivation, au croisement du biographique, du professionnel et du politique. Elle reflète les tensions du monde professionnel entre incertitude, injonction à l'autonomie et fragilité des institutions, mais elle permet aussi de s'y préparer à condition que la formation sache accueillir ces flottements et offrir des médiations symboliques. Ce que ces récits révèlent,

c'est que se former aujourd'hui passe par l'acceptation de cet entre-deux incertain et que la mobilité offre un terrain particulièrement fécond pour cette mise en tension réflexive.

Ces expériences d'entre-deux, souvent traversées dans un sentiment de seuil, fragilisent autant qu'elles transforment. Elles installent les professionnels en devenir dans l'épreuve du doute, dans cette oscillation entre sécurité et déstabilisation où se construit déjà le sens du métier. Cette traversée de l'incertitude prépare à habiter les tensions du monde professionnel pour pouvoir s'y déplacer sans se perdre.

6.2. TENSIONS DE LA PROFESSIONNALISATION EN TRAVAIL SOCIAL ENTRE VOCATION, DÉSILLUSION ET RECONFIGURATION DU RAPPORT AU MÉTIER

L'expérience de mobilité vécue par les étudiants en formation sociale révèle dans leur parcours des tensions constitutives de la professionnalisation en travail social. Elle met au jour les écarts entre le métier tel qu'il est imaginé, désiré et celui tel qu'il est vécu sur les terrains, en contexte de stage ou en début de vie professionnelle. Ces tensions récurrentes dans les récits recueillis s'inscrivent dans un contexte plus large de crise du travail social où les difficultés structurelles, la perte de sens et le manque de reconnaissance pèsent fortement sur les trajectoires individuelles.

Petite histoire de terrain...

Nous sommes en octobre 2022 et je partage un moment convivial avec un petit groupe d'étudiants diplômés en juin (4 mois plus tôt). La discussion va bon train et chacun se raconte ce qu'il fait, où il, elle travaille... Ils semblent tous ravis d'avoir trouvé un poste pour certains en CDD pour d'autres en CDI. Au fil de la discussion, je me rends compte que certains, pour ne pas dire tous ont une activité parallèle : garde d'enfants pour l'une, ménage pour l'autre, intérim pour le troisième. Cette activité vient visiblement pallier un réel manque financier. Le salaire d'un éducateur spécialisé

ne suffit pas à vivre en ville !... Je suis stupéfaite ! Je me réfère à ce que j'ai connu à mes débuts il y a maintenant un peu plus de 30 ans en région parisienne. Je vivais bien et pouvais m'offrir des activités de loisirs, des vacances. C'est d'ailleurs à ce moment-là que j'ai commencé à voyager...

6.2.1. De l'élan vocationnel à la confrontation avec le réel ou un idéal mis à l'épreuve

Les étudiants entrent fréquemment en formation avec un idéal d'engagement comme la volonté d'aider, de réparer, de participer à un projet collectif de justice sociale. Cette dimension vocationnelle, héritée de l'histoire du travail social, d'un vécu personnel ou d'un engagement antérieur, constitue un moteur au début du parcours de formation. C'est ce que Dubar (1991) nomme une identité pour autrui fondée sur l'adhésion aux valeurs du travail social. Mais très vite, cet élan se heurte à la réalité de terrain : surcharge, imprévisibilités, manque de moyens, temporalités hachées, injonctions paradoxales ou mépris institutionnel.

Les récits témoignent de cette désillusion progressive où le sujet se retrouve exposé à une pratique dissonante

« *La difficulté c'est aussi le contexte de travail. [...] Les équipes souffrent et il y a un gros turnover.* » RP_Nina_55 « *Alors forcément je me pose la question de jusqu'à quand je vais continuer, supporter de travailler dans ces conditions. [...]* » RP_Nina_56.

Ce décalage entre les idéaux et le quotidien du métier produit une forme de désenchantement (Weber, 2003) dans lequel la rationalisation croissante du travail social réduit l'espace d'engagement subjectif au profit d'un ensemble de procédures, d'indicateurs et d'objectifs à remplir. Les éducateurs en devenir se retrouvent entre les idéaux du métier et la réalité organisationnelle, entre la volonté de prendre soin et les logiques gestionnaires, entre la temporalité de la relation et l'urgence de la rentabilité. Cette phrase de la socialisation professionnelle peut être lue comme une confrontation au « *dirty work* » (Hughes, 1958, 1996) du métier, à ces zones invisibles, à ce qui ne fait l'objet d'aucune valorisation symbolique

révélant que la professionnalisation passe aussi par la critique des contradictions inhérentes au métier.

6.2.2. Une crise d'attractivité structurelle

Le livre blanc du travail social (2023) vient fortement résonner avec ce constat. Il éclaire cette crise par des témoignages convergents : perte d'attractivité vers les métiers du soin et du social, désaffiliation des jeunes professionnels, rupture entre valeurs portées et pratiques imposées. Les professionnels dénoncent un décalage grandissant entre les finalités éthiques du métier et les logiques gestionnaires qui en restreignent l'exercice. Ils expriment une forme de désillusion face à la dimension relationnelle du métier, aux injonctions contradictoires, à la perte de soutiens institutionnels et à la précarisation des conditions de travail.

« [...] *Quand on travaille avec des parents pour les besoins de leur enfant, mais que la décision ne sera appliquée que plusieurs années plus tard comment peut-on tenir ? [...] »*
RP_Nina_56.

Les observations de terrain et les verbatim d'étudiants et professionnels confirment cette crise structurelle. Certains évoquent le désinvestissement des équipes, le manque d'encadrement en stage ou encore l'absence de valorisation de leur engagement. D'autres, tout juste diplômés, cumulent plusieurs activités pour compenser la faiblesse des revenus ou évoquent déjà un départ du champ de l'éducation spécialisée. Sur les huit participants retenus de l'enquête, seuls trois travaillent encore dans le secteur au moment de la rédaction de cette thèse. La socialisation professionnelle, au lieu de renforcer l'ancrage identitaire, expose à des formes d'usures prématurées faute de soutien et de reconnaissance, de cadre contenant. Le manque de valorisation symbolique du travail social est central. Les gestes de soins, de médiation sont souvent invisibilisés, réduits à des actes techniques ou administratifs. Cette invisibilisation (Goffman, 1973, 2021) produit des effets de disqualification identitaire. Ces dimensions infusent les expériences de mobilités des étudiants, notamment lors des stages où l'absence de feedback, la non-reconnaissance ou le défaut d'accompagnement amplifie la fragilité identitaire.

Le désengagement des professionnels du secteur n'est pas marginal, il devient également structurel du système de formation et d'insertion professionnelle. Ce sentiment de décalage traverse aussi la formation entre l'idéal projeté et les pratiques imposées, entre la construction patiente du lien et l'accélération des

procédures. La socialisation professionnelle prend la forme d'un apprentissage de l'écart (Jullien, 2012) entre l'attendu et le vécu. C'est dans cet écart que peut naître une ressource si l'on accepte de ne pas tenter de combler immédiatement l'écart, mais d'habiter cet espace de flottement, de réflexivité et de transformation.

6.2.3. De l'épreuve à la reconfiguration : quand la réflexivité soutient l'engagement

Pour autant, la socialisation professionnelle n'est pas que désillusion et ne se réduit pas à un processus de désenchantement. Les récits montrent que les expériences de mobilités initient des épreuves biographiques par la perte de repères, des ruptures avec ses habitudes... Ces épreuves traversées, lorsqu'elles sont reconnues, accompagnées, partagées, peuvent devenir le socle d'une élaboration identitaire renouvelée et nourrie par la réflexivité.

Le livre blanc revendique la nécessité « *d'adapter l'appareil de formation aux enjeux nécessaires aux organisations et au soutien des parcours professionnels, mais également d'accompagner la réussite de tous les étudiants et apprenants.* » (p 68). Cette orientation rejoint l'analyse thématique du terrain observé dans cette thèse : là où l'individu bénéficie de soutien, d'accompagnement, d'espaces, de paroles et d'écoute, les épreuves rencontrées peuvent se transformer en expériences signifiantes. Les épreuves deviennent alors l'occasion de redéfinir le rapport au métier, d'intégrer progressivement la complexité, les tensions et d'ouvrir des marges d'initiatives et de pensée : autant de leviers qui apparaissent dans les récits comme moteur d'élaboration identitaire critique et engagée.

Le processus de socialisation professionnelle donne ainsi à voir une dynamique de construction identitaire en tension : se construire au cœur des écarts entre vocation et désenchantement, entre héritage et rupture, entre volonté d'agir et contraintes du réel. Il s'agit de porter les contradictions du champ, s'efforcer de relier expérience, apprentissage et exigence de sens. Les données empiriques analysées éclairées par le livre blanc viennent mettre en avant que l'expérience de mobilité au-delà d'une étape ou d'une opportunité supplémentaire d'apprentissage constitue le terrain même des épreuves qui permettent ajustement et reconfigurations au cœur de la formation du sujet professionnel en travail social. Là où l'étudiant et le futur professionnel sont écoutés, soutenus, reconnus, il peut transformer la désillusion en compréhension, l'échec en apprentissage, la frustration en positionnement critique.

Il ne s'agit donc pas de supprimer les tensions, mais de les habiter comme des ressources, d'en faire des lieux d'invention de soi. Le décalage devient alors non plus une menace, mais un levier de subjectivation pour penser autrement son rapport au métier, pour résister aux assignations normatives, pour rouvrir les possibles. La réflexivité dans ce contexte n'est pas une option de formation, mais un pilier de l'apprentissage professionnel du travail social, un acte politique et pédagogique qui permet de construire un rapport au travail social habité, situé et en mouvement.

Apprendre à devenir professionnel, c'est aussi apprendre à composer avec le décalage entre les cadres institués et l'expérience vécue, entre l'idéal d'engagement et les contraintes de la réalité de terrain. Ce décalage, loin d'être une faille, devient un espace d'apprentissage, de créativité et de transformation, un levier de subjectivation. C'est particulièrement dans les expériences d'entre-deux que se joue cette dynamique : elles offrent un terrain privilégié pour éprouver la complexité du métier, pour penser les écarts et les transformer en ressource. Dans cette perspective, la socialisation professionnelle rejoint ce que Giddens (1992) ou Martuccelli (2006, 2015) voient comme une mise à l'épreuve de la singularité, entre adaptation et réflexivité. Par cette mise en mouvement, la mobilité se présente alors comme une ouverture vers une pédagogie de la réflexivité et de l'incertain, où la créativité et l'instabilité deviennent des leviers de professionnalisation et de recomposition des cadres.

6.3. L'EXPÉRIENCE DE MOBILITÉ COMME LABORATOIRE PÉDAGOGIQUE ET POLITIQUE : REPENSER LES MARGES COMME LIEUX DE FORMATION LÉGITIMES

C'est dans la formation que ces dynamiques de transformation prennent forme. Au-delà du cadre de transmission, la formation devient un espace politique : un lieu de transmission autant que d'invention, un espace collectif où se tissent le doute, la créativité et la recherche de sens.

L'expérience de mobilité vécue et racontée par les étudiants et professionnels ne se limite pas à une parenthèse ou à une simple mise en pratique des savoirs théoriques dans un parcours de formation en travail social. Elle agit dans les récits comme un véritable laboratoire existentiel, pédagogique et politique. Elle introduit

une discontinuité, une rupture dans les parcours des étudiants qui les contraignent à repenser leurs repères professionnels, sociaux et personnels. Située en marge du cursus institutionnel, elle ouvre un espace d'apprentissage informel, de réflexivité, de décalage fécond dont la portée dépasse largement le cadre d'un stage ou d'un séjour à l'étranger.

Les récits analysés mettent en valeur que ce qui se joue dans la mobilité n'est pas seulement un déplacement géographique ou culturel, mais une expérience liminaire au sens anthropologique du terme (Van Gennep, 1981, Turner, Guillet, 1990) : un passage instable, un entre-deux où les identités vacillent, les certitudes se dissolvent et où se reconfigurent le rapport au métier d'éducateur spécialisé, à soi et aux autres. C'est dans cette zone de flottement que se déploient les dynamiques de transformation identitaires. Nombre d'étudiants parlent d'une volonté de « sortir de leur zone de confort », mais ne serait-ce pas plutôt « traverser et habiter une zone d'inconfort » qui ferait l'intérêt de la mobilité ?

6.3.1. Habiter l'écart : une pédagogie du désajustement

La mobilité confronte les étudiants à un écart multiple : écart culturel, écart institutionnel, écart avec des pratiques professionnelles connues, écart avec soi-même. Ce décalage vécu comme une épreuve biographique (Delory-Momberger, 2004, 2005) est traversé d'incertitudes, de doutes, d'inconfort, d'un sentiment de disqualification ou d'illégitimité. Il ne s'agit pas simplement de découvrir une autre culture, une autre manière de pratiquer, mais de faire l'expérience d'un désajustement profond, qui vient déstabiliser les fondements identitaires du professionnel en devenir.

Ces moments d'insécurité ne sont pas des « ratés » de la formation. Ils constituent au contraire le cœur, car c'est précisément dans cet entre-deux, entre les assignations héritées et les possibles à venir que peut s'ouvrir une dynamique de subjectivation.

L'expérience de mobilité engage à une pédagogie de la rupture, dans laquelle l'écart devient le terrain même de la formation : l'écart opérateur de sens (Jullien, 2012). Ce n'est pas en comblant l'écart que l'on apprend, mais en le traversant, en l'habitant et en le travaillant comme une tension structurante. La mobilité devient alors un lieu d'apprentissage par le trouble, la déstabilisation et la perte de repères.

Habiter l'écart, c'est apprendre à transformer le désajustement en ressource, à créer du sens à partir de la perte d'équilibre. Ce positionnement rejoint l'idée d'une créativité formatrice : un mouvement d'invention de soi et du métier dans l'épreuve du déplacement.

6.3.2. Le récit comme outil de mise en sens et de reconfiguration

Mais cette transformation ne va pas de soi. Elle suppose l'accès à des médiations réflexives : espace de parole, accompagnements, écriture, espaces de récit. C'est dans l'après-coup, dans la mise en récit de l'expérience que celle-ci prend sens et devient ressource. C'est par le récit que le sujet peut reconfigurer son rapport au temps, relier les temporalités pour transformer l'épreuve en expérience. (Ricœur, 1985, Delory Momberger, 2004, 2005, Dequiré, 2022)

Les récits analysés mettent en évidence la manière dont les étudiants relisent leurs expériences, parfois longtemps après (Nelly, Louna), parfois dès leur retour (Edouard) pour en extraire des repères, des clés de compréhension, des outils de projection. Ils élaborent ainsi un parcours biographique mettant en valeur les ruptures, les épreuves et les transitions qui permet d'engager un processus réflexif. Cette biographicité (Delory-Momberger, 2019) est une condition de l'apprentissage professionnel qui permet l'articulation entre expérience vécue et identité en devenir en inscrivant l'expérience dans une dynamique de sens, de reconnaissance et de subjectivation.

Le récit n'est pas non plus à entendre comme un simple retour sur l'expérience, il peut être un dispositif politique au sens où il permet de se penser autrement, de revendiquer une légitimité et de résister aux assignations normatives. La narration permet de relier les temps de son parcours, de redonner du sens à la discontinuité, de construire une identité narrative qui dépasse les contradictions du réel. Ce récit devient une technique de soi (Foucault, 1984), un outil de recomposition dans un monde professionnel traversé par les tensions.

Dans le champ du travail social, la réflexivité est souvent invoquée comme une compétence professionnelle à acquérir sous les termes : savoir analyser sa pratique, ajuster son action, prendre du recul. Mais ne l'envisager que sous cet angle risque de la réduire à un simple instrument de conformité, au service d'un idéal d'efficacité ou de rationalisation des pratiques. Les récits recueillis montrent que la

réflexivité, lorsqu'elle s'ancre dans l'expérience vécue et partagée, revêt une dimension politique en devenant un espace de résistance face aux normes instituées du métier et une manière d'habiter les tensions plutôt que de les neutraliser.

Foucault (1984) conçoit les techniques de soi comme des pratiques par lesquelles le sujet se constitue dans et contre les rapports de pouvoir. Dans les récits de mobilité, se raconter revient souvent à se ressaisir comme sujet agissant, à reformuler son expérience pour échapper aux assignations institutionnelles. Cette mise en mots agit comme un travail d'émancipation : une manière de reprendre la main sur son parcours parfois morcelé par les contraintes organisationnelles ou les injonctions de performance.

Cette perspective rejoint Ricœur (1985) lorsqu'il évoque l'identité narrative : c'est par le récit que le sujet articule les ruptures, les incertitudes, les épreuves pour en faire une trame signifiante. La narration devient dès lors une forme d'action symbolique, un acte d'interprétation qui permet de transformer l'expérience vécue en étendue de sens partagée. Dans l'expérience professionnelle, la narration autorise le sujet à se situer de manière critique dans un monde du travail marqué par le désenchantement et la perte de sens.

Dejours (2007) indique que parler du travail et le penser collectivement participent de la reconnaissance et de la réparation. Mettre en récit ses difficultés, ses doutes, ses réussites, c'est faire exister une expérience de manière souvent informelle. La parole réflexive devient un espace de soutien et de maintien du sens, un lieu de réappropriation subjective du travail et de l'engagement professionnel : un espace à penser.

Ainsi la réflexivité ne constitue pas uniquement une posture pédagogique, elle est un acte politique du sujet en formation. En relisant son expérience, le professionnel en devenir affirme sa capacité à penser son métier autrement, à résister aux formes de normalisation, de « dé-subjectivation » en maintenant vivante la tension éthique du travail social. Se former, c'est apprendre à penser dans l'incertitude, à transformer le trouble en ressource et à faire de la parole un levier d'action et de sens.

Le fait que seuls deux des sept professionnels interrogés travaillent encore dans le champ du travail social aujourd'hui n'est pas anecdotique. Il illustre un phénomène plus large qui dépasse les trajectoires individuelles que le livre blanc du

travail social (2023)¹⁶ décrit comme une crise structurelle des vocations et du maintien dans l'emploi des travailleurs sociaux. Les données récentes de la DREES (2024)¹⁷ confirment cette tendance en indiquant qu'une part croissante des jeunes diplômés du secteur se réorientent dans les premières années qui suivent leur insertion professionnelle faute de reconnaissance et de condition de travail satisfaisante. Ces phénomènes de démobilitation interrogent directement la fonction formatrice de la réflexivité : comment maintenir l'élan vocationnel lorsqu'il se heurte à des contextes L'institution, confrontée à ces phénomènes de désengagement pourrait y répondre, non pas comme c'est le cas par un surcroît de contrôle ou par la refonte d'un référentiel professionnel, mais par la réaffirmation de la nécessité de créer des espaces de mises en sens, de parole et de reconnaissance. C'est dans ces lieux où la parole se déploie, à l'écrit ou à l'oral, où le vécu devient partageable, commun et signifiant, que les conditions d'un engagement professionnel durable peuvent se réinventer.

Cette dimension politique de la réflexivité engage ainsi une relecture de la formation elle-même. Si se former c'est apprendre à penser dans l'incertitude, alors la pédagogie doit pouvoir accueillir ce trouble, le travailler plutôt que le réduire. C'est ce que la section suivante explore en envisageant la mobilité comme un espace d'apprentissage du désajustement et de la réflexivité dans l'incertain.

6.3.3. Vers une pédagogie de la réflexivité et de l'incertain

Le travail de recherche mené dans cette thèse révèle que l'expérience de mobilité ne se réduit pas à un moment d'application des savoirs ou à une ouverture culturelle. Elle agit comme un espace de formation en marge, dans les interstices, les incertitudes, des zones de flottements : un lieu liminaire où se conjuguent désajustement, réflexivité et apprentissage critique. Ces espaces d'entre-deux : incertains, fluctuants, parfois déstabilisants, deviennent de véritables terrains d'expérimentation pédagogique qui permettent aux étudiants de se décaler, de penser autrement leur rapport au métier de développer des compétences

¹⁶ Source : Ministère des solidarités et des familles. (2023). Livre blanc du travail social 2023 : <https://solidarites.gouv.fr/sites/solidarite/files/2023-12/Livre-blanc-du-travail-social-2023.pdf>

¹⁷ Source : DREES https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications-communique-de-presse/etudes-et-resultats/250304_ER_educatrices-specialisees-neuf-ans-apres

transversales, souvent invisibles, mais fondamentales : adaptabilité, créativité, sens de l'observation, gestion de la complexité, écoute de soi et des autres.

Dans ce contexte, la mobilité peut être envisagée comme un espace pédagogique critique, une pédagogie des marges en opposition à une logique de sécurisation intégrale de la formation : une formation qui accepte l'incertain, l'informel, le discontinu. Cette pédagogie s'inscrit dans une réflexion plus large de transformation des pratiques formatives en reconnaissant la fécondité des situations instables, des parcours non linéaires et des apprentissages qui émergent dans l'incertitude (Veyrié et Tourrilhes, 2021). De même, Madureira de Medeiros (2021) montre combien les dispositifs réflexifs comme les ateliers théâtre, les espaces de narration ou d'analyse de pratiques peuvent constituer des lieux intermédiaires de construction identitaire et de subjectivation professionnelle.

Cette pédagogie valorise ce qui dépasse les cadres formels : non seulement les savoirs prescrits, mais aussi tout ce qui se joue dans l'épaisseur de l'expérience vécue. Pour le dire autrement, tout ce qui dans l'expérience de formation échappe aux logiques normatives et aux attentes d'évaluation : les apprentissages ne se limitent pas à ce qui est prévu, ils surgissent dans les tâtonnements, les écarts, les reprises et les ajustements. Ces moments d'instabilité constituent des seuils d'apprentissage où le sujet tente, se trompe, reformule et transforme sa compréhension du métier.

Les tâtonnements traduisent la dimension exploratoire de la formation : apprendre en agissant, en expérimentant et en ajustant. Les écarts, souvent perçus des déviations ou des vides à combler, deviennent ici des ressources de créativité. La distance vis-à-vis de la norme ouvre la possibilité de penser autrement (Jullien, 2012). Quant aux reprises, elles incarnent le travail réflexif qui permet de revenir sur l'expérience pour l'interpréter, en dégager du sens et se réajuster.

Cette pédagogie repose donc sur une autre conception du rapport au savoir. Elle fait du débordement du cadre, de l'imprévu et de l'altérité des matériaux de formation. Plutôt que de viser la conformité, elle accompagne l'incertitude comme condition d'apprentissage. Cette approche rejoint les orientations du livre blanc en travail social (2023) qui plaide pour le renforcement des « organisations réflexives » et des espaces d'accompagnement capable de soutenir les professionnels dans le doute et la complexité.

Dans la lignée des travaux de la pédagogie critique (Freire, 1974) il s'agit de considérer la formation comme un lieu de subjectivation ou le sujet apprend à lire

le monde social à partir de sa propre expérience pour s'en approprier le sens. Dans le travail social, cette perspective confère à l'acte de formation une portée à la fois professionnelle et politique. Apprendre à penser dans l'incertitude, c'est apprendre à habiter les tensions du métier, à bricoler avec le réel, à faire de la confrontation à l'altérité un moteur de connaissance et de subjectivation.

Ce processus de subjectivation ne va pas de soi, il suppose des médiations pédagogiques dans un cadre qui accepte le trouble, l'hésitation, le non savoir. Il faut pouvoir accueillir les récits sans chercher à les normaliser, créer des espaces pour penser l'écart (Jullien, 2012), valoriser les doutes, les incertitudes. La socialisation professionnelle deviendrait alors un espace de transformation et non un processus de conformité à devenir professionnel.

Ainsi, valoriser ce qui excède des cadres formels, c'est reconnaître la puissance formatrice des marges. Les apprentissages informels et les zones de trouble ne sont pas des anomalies à corriger, mais des espaces symboliques où se réinventent les postures et le sens du travail social. C'est précisément là que se joue l'enjeu d'une formation réflexive : former non pas à réussir dans un système stable, mais à se construire dans des environnements mouvants, incertains et contradictoires.

À travers ce que révèlent les récits d'expérience de mobilité et les apports de la pédagogie réflexive, nous percevons combien les espaces de formation, lorsqu'ils assument l'incertitude, peuvent devenir des lieux de résistance et d'invention. Penser la formation en travail social ce n'est pas stabiliser un modèle, mais créer les conditions d'un apprentissage qui accepte le déplacement des repères et la fécondité du doute (Véyrié et Tourrilhes, 2021). Dans cette perspective, se former rejoint ce que François Jullien (2012, 2020) nomme le travail de l'écart : un mouvement où la transformation ne naît pas d'une rupture spectaculaire, mais de micro-déplacements silencieux, souvent invisibles qui réorganisent la relation à soi, aux autres et au monde professionnel.

Ces micros-transformations, vécues dans les espaces marginaux de la formation, interrogent la manière dont les institutions peuvent, ou non, les accueillir. Le livre blanc du travail social (2023) souligne avec insistance la nécessité de renforcer les organisations réflexives et de construire des dispositifs d'accompagnement capables de valoriser les apprentissages expérientiels, les récits de parcours et les zones de troubles comme autant de leviers de professionnalisation. Cette ouverture à la réflexivité se trouve aujourd'hui confrontée à une nouvelle reconfiguration du champ avec une nouvelle réforme des métiers du travail social qui entrera en vigueur en septembre 2026 instaurant

un tronc commun pour les cinq diplômes de niveau 6. Sa logique, fondée sur l'harmonisation des blocs de compétences et la mobilité interne des professionnels du travail social, ambitionne de moderniser les formations, mais elles soulèvent aussi des interrogations quant à la standardisation des parcours et la possible fragilisation des identités professionnelles singulières.

Cette évolution place la question au cœur du débat : comment concilier la nécessaire structuration institutionnelle avec la reconnaissance de ces apprentissages réflexifs et ouverts à l'imprévu ? Autrement dit, comment penser une réforme qui, en cherchant à rationaliser les parcours, ne réduise pas la formation à une mécanique de compétences, mais maintienne vivante la part d'expérience, de subjectivité et de création qui fonde le sens même du travail social ?

C'est à cette tension entre utopie et réalisme, entre régulation institutionnelle et invention de soi professionnelle que nous souhaitons maintenant réfléchir pour envisager la formation comme un lieu de tensions créatrices, à la fois régulé par les cadres et traversé par la subjectivité, où se négocie en permanence le sens du métier et le lien entre savoirs, émotions et engagement. C'est ce que la section suivante explore en interrogeant comment la mobilité, la réflexivité et l'accompagnement peuvent ouvrir la voie à une transformation des cadres de formation eux-mêmes.

6.3.4. Vers une vision utopiste et réaliste : articuler formation réflexive et transformation des cadres

Dans cette perspective, la formation d'éducateur spécialisé et plus largement en travail social pourrait s'affirmer comme un lieu de construction de soi dans la relation au monde professionnel, mais aussi un espace politique où se rejouent les dynamiques de pouvoir, de reconnaissance et de résistance aux assignations. La formation constitue en ce sens un territoire traversé par l'histoire du travail social, par les tensions entre transmission et transformation, par le jeu permanent entre ce qui s'institue et ce qui résiste. La formation permet au professionnel en devenir à se situer face aux normes en les intégrant pour assurer une cohérence collective et en les questionnant pour préserver une marge de liberté et d'action critique.

Penser la formation comme un espace de tensions créatrices conduit à reconsidérer les rapports entre transformation individuelle et transformation

institutionnelle. La réforme des diplômes de niveau 6 du travail social prévue pour septembre 2026 illustre pleinement cette dualité. Présentée comme une modernisation introduisant la mise en place d'un tronc commun de compétences des métiers du travail social pour permettre aux professionnels plus de mobilité. Cette réforme vient également réactiver de profondes inquiétudes quant à la perte des spécificités professionnelles, à l'affaiblissement des ancrages identitaires qui font la richesse du travail social. Ces débats qui opposent même les organismes de formation rappellent combien la formation demeure un espace sensible où se croisent injonction à l'adaptation et besoin de sens, normes collectives et subjectivité.

La distinction entre institué et instituant (Castoriadis, 1999) offre une grille de lecture pour comprendre ces tensions. L'institué est l'ensemble des règles, des représentations stabilisées et partagées qui assurent la continuité d'un collectif et l'instituant est la puissance créatrice du groupe, capable d'introduire du nouveau dans les cadres existants. Transposée au champ de la formation, cette dialectique éclaire que la formation oscille en permanence entre la reproduction de ce qui structure et la réinvention de ce qui émerge. Elle est instituée par ses règlements, ses référentiels et son cadre légal, mais elle devient instituante lorsqu'elle invite les acteurs à revisiter le sens du métier, à adapter les pratiques et à réinventer les manières de transmettre et d'agir.

Dans le prolongement de cette lecture, la pédagogie de la réflexivité et de l'incertain trouve toute sa place dans la dimension instituante. Fondée sur l'inacceptation du doute, de la déstabilisation et du désajustement comme leviers formatifs, elle ne se limite pas à développer des savoirs. Elle soutient un véritable travail de création institutionnelle où la pensée critique et la réflexivité deviennent des forces d'institution du nouveau.

Cette pédagogie de la réflexivité et de l'incertain enseigne à habiter les zones d'indétermination plutôt qu'à les combler ou les effacer, à penser la complexité plutôt qu'à la réduire. Elle propose un apprentissage de la critique et du discernement où le savoir ne peut pas se dissocier de l'expérience et de la réflexivité.

Dans ce cadre, la formation peut être envisagée comme un espace instituant : un lieu où se renégocie continuellement la relation entre la norme et le vécu, entre le cadre et l'expérience. C'est dans cette tension, féconde et nécessaire que se développe la dynamique de construction identitaire non pas dans la reproduction

d'un modèle, mais dans la capacité à penser, dire et transformer ce modèle depuis l'expérience.

Cette perspective appelle une responsabilité éthique partagée. Comme le rappelle Pascal Dubasque (2024)¹⁸, l'éthique en travail social n'est pas une obéissance à des règles, c'est une pratique de discernement, exigeante, nuancée et dialogique qui engage le professionnel dans un travail constant de positionnement. Être éthique c'est ne pas résoudre trop vite un conflit de normes ou de valeurs, c'est reconnaître la pluralité des points de vue et maintenir un questionnement ouvert. La commission éthique et déontologique du travail social (CEDTS) s'inscrit dans cette démarche en promouvant la création d'espaces collectifs de réflexion où peuvent se dire les dilemmes, se questionner les évidences, se reformuler les arbitrages. Dans ces espaces, la norme n'est plus imposée, mais discutée, expérimentée et vécue.

Le rôle du formateur en travail social, mais aussi dans une dimension plus générale s'inscrit dans ce mouvement. Il ne s'agit pas de transmettre un savoir clos et déléguer la responsabilité de l'apprentissage à l'étudiant, mais de tenir ensemble l'instituant et l'institué. En d'autres mots, il s'agit de garantir le cadre sans empêcher le mouvement, préserver le sens du collectif tout en accueillant l'expérience singulière. Être accompagnateur de formation c'est, dans cette optique, rendre la pensée possible dans l'incertitude, encourager l'exploration, le tâtonnement et la reformulation plutôt que la conformité.

La formation peut ainsi devenir un véritable laboratoire de transformation institutionnelle, un espace politique où s'inventent de nouvelles manières d'habiter le métier plutôt qu'un lieu de reproduction de normes professionnelles. Dans cette dynamique, l'approche par le récit, la réflexivité accompagnée, la valorisation des écarts témoignent que la formation est un lieu vivant où se tissent apprentissage, engagement et expérience sensible. Ces pratiques déplacent également la place de la mobilité dans la formation, qui ne se présente plus comme un simple dispositif intégré à un cursus normé, mais comme un espace de narration et d'accompagnement où l'essentiel est d'apprendre à habiter les écarts plutôt qu'à les corriger.

¹⁸ Source : <https://dubasque.org/lart-de-lethique-en-travail-social-naviguer-entre-deontologie-droits-humains-care-et-justice-sociale/>

C'est aussi dans ce mouvement que s'éclaire la tension entre utopie et réalisme. Utopie parce qu'il s'agit de continuer à croire en la puissance transformatrice de la formation et de la réflexivité et le réalisme parce qu'il faut composer avec les contraintes des politiques et de institutions. Entre ces deux pôles se dessine la continuité d'une pédagogie de la réflexivité et de l'incertain : une pédagogie qui, parce qu'elle assume pleinement la vulnérabilité, le doute et la création, devient profondément instituante.

La formation en travail social, parce qu'elle relie les cadres institués aux forces créatrices qui les traversent, demeure ce lieu mouvant, parfois instable où le travail social se réinvente, se renouvelle tout en maintenant sa vocation première d'accompagner des personnes dans des mondes en transformation.

Conclusion

Me voici arrivée à cette ultime étape, à ce moment clé, où la nécessité de conclure se conjugue paradoxalement avec l'envie d'ouvrir. Cette thèse, au-delà d'une production scientifique a été une traversée, une manière d'habiter la recherche : entre incertitude et apprentissage, entre doute et engagement. Plus j'avance et plus je mesure que la conclusion de ce travail est un passage à franchir : le temps d'une mise en récit, d'un retour sur l'ensemble de ce parcours pour relier ce qui a été fait, mais aussi ce qui demeure inachevé ou inexploré et prêt à s'ouvrir dans d'autres perspectives.

« *Pourquoi fais-tu cette thèse ?* » cette question, souvent posée par ma directrice de thèse, paraît si simple, mais elle m'a souvent prise au dépourvu dans ce cheminement doctoral. Tout a commencé il y a maintenant 7 ans, la mobilité internationale semble avoir une place particulière dans un espace mouvant, lié à un enjeu institutionnel et pédagogique qui suscite chez les étudiants et l'institution un intérêt grandissant. Paradoxalement, les transformations inhérentes à cette disposition pour les étudiants sont bien souvent tuées ou reléguées au second plan derrière l'organisation technique où les impératifs institutionnels.

Dès lors, il s'agissait de pouvoir mettre en évidence comment valoriser, dans les parcours d'étudiants éducateurs spécialisés, ces déplacements parfois lointains, vécus comme des temps forts de la formation ? Comment rendre visible ce que je perçois à travers mes observations, mes interactions avec les étudiants, mes collègues formateurs et formatrices ? Ma perception est-elle le reflet de la réalité du terrain ? Je suis frappée par l'intensité des passages, des déplacements, des moments de ruptures qui jalonnent les parcours d'étudiants. Bruno que je ne reconnais pas au bout de 15 jours d'une mobilité collective, les retours d'étudiants qui vont bien au-delà d'une description matérielle d'un séjour ou d'un stage. Ils vivent l'expérience de la perte de repères, la rencontre de l'altérité, le surgissement d'émotions contradictoires et parfois la découverte de soi dans le regard de l'autre : ces expériences ont également une dimension existentielle !

Ce constat d'abord intuitif s'est structuré à mesure que j'aiguisais mon regard, que je recueille la parole des étudiants, que j'observe les échanges, que je porte attention à ce qui est dit des expériences de stages, de mobilité et de formation. Les hésitations, les écarts de langage, les silences m'ouvrent la porte de l'enjeu biographique des expériences de mobilité (Delory-Momberger, 2010) l'expérience racontée n'est pas l'expérience vécue, mais une configuration narrative de ce qui a été vécu pour donner du sens.

Mon histoire de professionnelle de terrain et de chercheuse s'est progressivement imbriquée à celle des parcours des étudiants. Formation, stages, recherche, mon engagement se noue dans ce va-et-vient constant entre observation distanciée et subjectivité assumée, entre l'envie d'objectiver et le besoin de comprendre ce que signifie pour soi : se former en mouvement. Ce double mouvement, personnel et collectif, constitue le socle de la perspective adoptée dans ce travail. La mobilité ainsi envisagée ne se limite pas à un simple déplacement géographique, elle recouvre un ensemble de transitions, sociales, institutionnelles, identitaires qui donnent accès à des seuils, à des marges qui ouvrent la voie à l'épreuve fondatrice de la socialisation professionnelle. Les travaux de Dubar (1992, 2015) et Hughes (1958, 1996) l'éclairent en précisant que le processus s'inscrit dans un espace d'interactions, de passages, de réajustements, qui engage l'individu au-delà des frontières géographiques. Le stage, le départ, le retour les temps entre-deux, autant d'espaces liminaires où le sujet devient acteur de son devenir professionnel.

Mon questionnement s'est donc déplacé de la mobilité internationale vers une compréhension plus large de la mobilité comme modalité d'apprentissage et catalyseur de réflexivité. La crise Covid 19 a d'ailleurs eu l'effet d'un révélateur pour ma recherche : l'arrêt forcé des mobilités, l'obligation à l'immobilité ont mis en exergue d'autres formes de déplacements traversés par les étudiants et ont déplacé le regard vers l'intime et le récit.

Se former par la mobilité est alors apparu moins comme une réponse à une injonction institutionnelle que comme une épreuve biographique à traverser, un passage indispensable à la recomposition des identités et à l'éveil de postures réflexives. L'effet transformateur de la mobilité ne se joue pas uniquement dans le déplacement lui-même, mais dans l'élaboration du sens donné à l'épreuve vécue par la narration, la mise en mots et le travail réflexif qui lui est associé (Delory-Momberger, 2004, 2005, 2010, Pineau, 2000, 2010).

Dès lors, interroger l'expérience de mobilité à travers le concept d'épreuve revient à explorer un espace de tension fécond entre cadre et incertitude, héritage et innovation, appartenance et isolement. Comment devient-on éducateur ? Que fait-on de ces épreuves ? Quelles traces restent-ils ? Ces questions fondent le projet scientifique autant qu'une quête de sens où le devenir professionnel se tisse, dans la confrontation à l'instabilité, la traversée d'espaces nouveaux, la capacité à raconter et à relier les étapes de son histoire.

Le travail d'analyse mené éclaire que l'expérience de mobilité, loin d'être une simple étape du parcours de formation, s'affirme comme un lieu central de recomposition identitaire et professionnelle. Les récits analysés mettent en évidence comment cette expérience agit à la fois comme épreuve, miroir et tremplin. Épreuve parce qu'elle confronte le sujet à l'altérité et à l'incertitude. Miroir en ce qu'elle offre la possibilité d'un retour réflexif sur soi, les autres et le métier. Enfin, tremplin parce qu'elle ouvre la voie des redéfinitions possibles du rapport au travail social et à son sens.

L'articulation entre récits de soi, expérience vécue et apprentissage permettent de comprendre comment les étudiants transforment le vécu, l'épreuve de désajustement en ressource signifiante et réflexive. À travers la narration, l'expérience fragmentée se relie, prend sens et devient le support d'un travail de subjectivation. Nous retrouvons ici la fonction symbolique du récit (Ricoeur, 1985, 1990, Delory-Momberger, 2010, 2019) ou le fait de se raconter permet aux acteurs de se comprendre, se représenter comme professionnel en devenir et inscrit leur parcours dans une continuité possible.

Mais la mobilité met également en lumière la dimension institutionnelle de la socialisation professionnelle. En traversant différents contextes et cultures professionnelles, les étudiants découvrent la diversité des normes du métier et la variété des postures éducatives. Cette confrontation à la réalité de terrain révèle que le travail social n'est pas un cadre univoque, mais un espace historique, mouvant, en tension constante entre injonctions institutionnelles et idéaux d'émancipation. La formation, en s'adossant à ces expériences, devient elle-même un dispositif instituant : elle offre la possibilité d'éprouver, de discuter et parfois de transformer les cadres qui la régissent.

Dans cette perspective, la réflexivité apparaît comme le fil conducteur de la professionnalisation. Elle ne se limite pas à une compétence de formation, mais révèle une posture éthique et politique, une manière d'habiter son métier en pleine conscience des tensions et des dilemmes. Les pratiques réflexives, encouragées depuis plusieurs années par les centres de formation, le livre blanc du travail social (2023) et les échanges en cours sur la réforme des diplômes de septembre 2026 constituent un levier central de cette transformation : apprendre à penser son action, c'est déjà en modifier la portée et la visée.

S'il existe aujourd'hui un risque de rationalisation excessive de la professionnalisation des travailleurs sociaux, les résultats de cette recherche montrent que la vitalité du travail social demeure non pas dans la normalisation

des apprentissages techniques, mais dans la subjectivité des acteurs, dans leur capacité à douter, à interpréter et à inventer dans les interstices du cadre. Cette zone instable, entre injonction et créativité, devient alors un véritable laboratoire de transformation identitaire. C'est dans cette tension, ce travail de l'écart, que Giddens (1992) et Martuccelli (2006, 2015) voient la mise à l'épreuve de la singularité moderne, entre adaptation, réflexivité et invention de soi.

La mobilité en intensifiant ces mises en tension, agit comme un révélateur de l'entre-deux où se tissent le devenir professionnel. Elle incarne la dimension instituante de la formation en maintenant la dialectique entre l'individu et le collectif, l'expérience et la norme, la créativité et la règle. Mobilité et réflexivité croisées dans cette recherche dessinent la nécessité de penser la formation en travail social réflexive, politique et sensible : une formation qui ne contente pas de former à un métier, mais qui prépare à penser le travail social, à en habiter les contradictions et à y agir avec discernement. C'est dans cette tension féconde, entre réalisme et utopie que se jouent aujourd'hui la transmission et la transformation du travail social.

La rédaction de cette conclusion m'impose aussi de faire un retour sur les limites de ce travail. Si la recherche qualitative ancrée dans l'expérience choisit la proximité, la voix des acteurs et le récit singulier, elle porte en elle-même ses propres contraintes. J'ai fait le choix assumé d'un terrain spécifique (l'IFRASS) dans lequel je travaille en tant que formatrice. L'engagement en tant que praticienne-chercheuse nécessite une attention particulière à nommer les tensions inhérentes à son positionnement, à documenter ces propres angles morts dans un journal de bord et l'analyse réflexive.

Je pense y avoir été attentive et vigilante, mais suis consciente de ne pas toujours leur avoir donné toute la place. La focale sur la mobilité dans sa dimension formatrice, biographique et institutionnelle a certainement laissé d'autres formes de bifurcation ou d'inflexion de parcours. L'absence de comparaison avec d'autres filières, d'autres établissements et modalité d'accompagnement restreint la portée généralisable de mes résultats. Mais la thématique reste d'actualité comme en témoignent certaines recherches actuelles sur la dialectique entre normes institutionnelles, subjectivité, expériences et processus de re-définition identitaire. L'espace liminaire en formation comme espace de transformation tant pour le devenir professionnel que pour l'accompagnement des personnes en situation de vulnérabilité me semble aujourd'hui essentiel à conceptualiser comme une véritable pédagogie de l'incertain et de la réflexivité. Enfin, la temporalité même de la thèse, prise dans l'entre deux de la réforme, peut amener une certaine incertitude

concernant les résultats d'analyse et leur évolution à moyen terme. Mais il semble que ces limites, n'invalident pas les résultats et leur portée, mais au contraire rappellent que toute recherche située doit assumer une part d'inachevé, d'incomplet, d'incertitude qui ouvre sur des possibles, d'autres voix à entendre, d'autres cadres à interroger.

Cette thèse est née du désir de comprendre ce que la mobilité fait à l'expérience professionnelle, elle se termine avec la conviction que cette expérience est avant tout un laboratoire d'incertitude, de liminarité et de biographicité, imbriquée dans l'épaisseur du contexte institutionnel et des trajectoires individuelles. Elle laisse en suspens de nombreuses pistes à explorer tant du côté de la formation que de la recherche : engager une comparaison entre différentes filières du travail social ou d'autres secteurs de la formation professionnelle, une temporalité plus longue d'étude incluant le devenir des anciens étudiants, l'expérimentation de nouvelles formes d'accompagnements en lien avec la réforme. Ces expérimentations centrées sur l'écriture biographique, les ateliers de narration, exploreraient l'articulation entre créativité et réflexivité et seraient ouvertes aux étudiants, formateurs et professionnels. Il ne s'agirait donc pas de valoriser la mobilité comme valeur instituée, mais d'en faire un objet de discussion, de réflexion critique, d'exploration de ses effets, visibles et invisibles, sur les parcours.

Plus largement, la réforme des métiers du travail social, avec ses promesses et ses risques de normalisation, invite à s'interroger sur la capacité des institutions à préserver des espaces de subjectivation, d'inventivité et de doute féconds. Croiser les regards, temporalités et postures permet de rendre visible ce qui est souvent caché ou dispersé, mais aussi relier formation, terrain professionnel et territoires.

Enfin je souhaite poursuivre la valorisation de cette démarche à travers des séminaires, publications et collaborations avec d'autres équipes de recherche et formation, car je suis convaincue que transmettre la possibilité de penser la mobilité comme un passage, un espace liminaire d'incertitude et de réflexivité, non pas à subir, mais à habiter, à comprendre et à transformer est une des missions centrales du travail social et de sa formation à venir. J'ai d'ailleurs répondu positivement à une proposition de recherche-action sur la notion « *d'espaces capacitants* » au sein des dispositifs d'accompagnement des publics et de la formation. Cette recherche-action à la fois analytique et transformatrice viserait à faire émerger une cartographie des ressources et des obstacles à la subjectivation en formation, à nourrir les débats en cours sur la réforme et à appuyer l'évolution des pratiques d'accompagnement.

Ces pistes sont autant d'occasions de déployer la démarche scientifique expérimentée en dehors de la thèse, d'aller à la rencontre de l'autre et d'inventer de nouveaux collectifs d'apprentissage et de réflexion. Elles font écho à la dynamique même de la mobilité : se déplacer, fabriquer du commun, ouvrir la trajectoire singulière à la richesse de l'altérité et à la force des récits partagés.

L'expérience de la thèse est une expérience de mobilité, liminaire, d'incertitude, pas tout à fait achevée avec un sentiment d'incomplétude qui fait la force de la praticienne chercheuse que je suis devenue.

L'expérience de la thèse a constitué un déplacement à la fois intime et professionnel. Si j'ai construit cette réflexion en partant du terrain, de mon parcours de professionnel du travail social, c'est bel et bien la recherche qui m'a permis de re-questionner la pratique autrement, de décaler mon regard, d'accepter l'incertitude et la complexité comme matériaux et non comme vulnérabilité. De la posture d'agir au quotidien, impliquée, je me suis découverte capable d'endosser le rôle de praticienne-chercheuse : celle qui ne se contente plus de faire, mais qui interroge, observe, met à distance et relie. Ce déplacement, loin d'être un renoncement à la pratique, en prolonge tout le sens. Il me permet d'habiter ma place autrement dans l'institution, d'affirmer la nécessité du doute, de l'incertitude, de la réflexivité, du récit et du dialogue entre mondes professionnels et académiques. Aujourd'hui, cette posture de praticienne-chercheuse me semble la plus juste pour continuer et porter plus loin l'exigence d'analyse, de créativité et de transmission au service du travail social.

Bibliographie

7.1. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

Abbott, A. (2009). A propos du turning Point. Dans M. Grossetti, M. Bessin et C. Bidart (dir.), *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement* (p. 187-211). La Découverte.

Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.

Albarello, L. (2010). *Société réflexive et pratique de recherche*. Académia Bruylant.

Alheit, P. & Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. (C. Delory-Momberger. Trad.). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83. <https://doi.org/10.4000/osp.563>

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation / Analyses*, n°25-26, 15-34. <https://doi.org/10.3406/pfa.1993.2252>

Ardoino, J. (1993). La multiréférentialité en éducation : enjeux et pratiques. Dans J. Ardoino et J. Berger (dir.), *La multiréférentialité en éducation et en formation*. (p. 11-32). Éditions Anthropos.

Ardoino, J. (2000). Approche multiréférentielle. Dans J. Ardoino, *Les Avatars de l'éducation : Problématiques et notions en devenir*. (p. 254-260). PUF. <https://shs.cairn.info/les-avatars-de-l-education--9782130502524-page-254?lang=fr>

Autès, M. (2003). *Le travail social, une sociologie critique*. Dunod.

Balint, M. (1988). *Le médecin, son malade et la maladie*. (JP. Valabrega, trad.). Payot.

Ballatore, M. (2007). *L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS : les usages inégalitaires d'un programme d'échange. Une comparaison Angleterre/ France/ Italie*. [Thèse de doctorat soutenue en 2007, Sociologie, Université d'Aix-Marseille, France]. <https://theses.hal.science/tel-00204795v1>

Barbier, J. M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation permanente*, 128, 11-26.

Barbier, J. M., Bourgeois, E., De Villiers, G. et Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan.

Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. PUF.

- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques* (4^e édition augmentée). La découverte.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders*. Métailié.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La découverte.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale? *Recherche et Formation*, 46, 61-80. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.2053>
- Beckers, J. (2007). Chapitre 4. La construction de l'identité professionnelle. Fondements et conséquences méthodologiques. Dans J. Beckers, *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (p. 141-199). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/competences-et-identite-professionnelles--9782804155209-page-141?lang=fr>
- Berger, P. et Luckmann, T. (2012). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- Bernard, P. Y. (2011). *L'analyse des récits de vie en formation : enjeux méthodologiques et épistémologiques*. L'Harmattan.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie*. Armand Colin.
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156(6), 12-21. <https://doi.org/10.3917/inso.156.0012>
- Bidart, C. (2009). Bifurcations biographiques et ingrédients de l'action. Dans M. Grossetti, M. Bessin et C. Bidart, (dir.), *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement* (p 224-238). La découverte.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, p 29-57. <https://doi.org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/cis.120.0029>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Bordes, V. (2015a). *Trainer pour prendre place. Socialisation Interactions Éducation*. [Note de synthèse pour l'obtention d'une HDR. Université Toulouse Jean Jaures] (soutenue le 7/12/2015). <https://hal.science/tel-01495743v1/document>
- Bordes, V. (2015b). L'approche socio-ethnographique ou comment trouver des résultats que nous ne cherchons pas. *Spécificités*, 7(1), 27-44. <https://doi.org/10.3917/spec.007.0027>

- Bouquet, B. et Jaeger, M. (2016). Démarche et processus des États généraux du travail social., *Vie sociale*, n° 13, 37-53.
- Bouquet B., Garcette C., Salomon G.-M. (1995), Les premières écoles de service social (1908-1938) : un atout majeur pour la professionnalisation des assistantes sociales, *Vie sociale*, n° 1-2, 3-24.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Raison d'agir.
- Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse : la professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105(1), 83-119.
- BouSSION, S. (2013). *Les éducateurs spécialisés : naissance d'une profession. Le rôle de l'ANEJI*. Presses universitaires de Rennes.
- Brichaux, J. (2001). *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Erès.
- Brichaux, J. (dir.). (2012). *L'éducateur d'une métaphore à l'autre : Parler autrement de l'éducateur...* Erès. <https://doi.org/10.3917/eres.brich.2012.01>
- Brissot, S. (2019). *L'analyse de la mobilité comme espace de transition biographique et de reconfiguration identitaire : le cas des post apprentis dans un dispositif du programme Erasmus +* [Thèse de doctorat soutenue le 27/03/2021, Université de Lille, France]. <https://www.theses.fr/2019LILUH015>
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'identité. (F. Junqua, trad.), *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°139, 66-85. <https://doi.org/10.3917/ars.139.0066>
- Caradec, V. (2007). L'épreuve du grand âge. *Retraite et société*, 52(3), 11-37. <https://doi.org/10.3917/rs.052.0011>
- Castoriadis, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.
- Chapellon, S. et Houssier, F. (2016). Une allégorie du vacillement identitaire potentiellement provoqué par la migration : Amok. *Filigrane*, 25(2).145-161. <https://doi.org/10.7202/1039652ar>
- Chapoulie, J. M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*. Seuil.
- Chauvière, M. (1980). *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*. Les éditions ouvrières.
- Chauvière, M. (2004). *Le travail social dans l'action publique. Sociologie d'une qualification controversée*, Dunod.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. PUF.

- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie en éducation*. PUF.
- De Gaulejac, V., Hanique, F. et Roche, P. (2012). *La sociologie clinique enjeux théoriques et méthodologiques*. Erès.
- Dejours, C. (2007). *La reconnaissance au travail*. PUF.
- Delory-Momberger, C. (dir.). (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Erès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01>
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie de l'invention de soi au projet de formation* (2e édition). Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2010). *Le biographique : quel espace de recherche dans les sciences de l'éducation ?* [Communication]. Congrès de l'AREF « Actualité de la recherche en éducation et en formation », Université de Genève, Suisse <https://hal.science/hal-01149385v1>
- Demazière, D. (2022). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83. <https://doi.org/10.7202/1085480ar>
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123(1), 15-35. <https://doi.org/10.3917/ls.123.0015>
- Demazière, D. et Dubar, C. (2009). *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple des récits d'insertion*. Presses universitaires de Laval.
- Denoyel, N. (2005). La socialisation professionnelle des apprentis et alternants : entre formation, travail et vie. *Revue Éducation et Formation*, n°18, 71-83.
- Dequiré, A.-F. (2019). L'exclusion des jeunes Sans domicile fixe : une épreuve ? *Le Sociographe*, Hors série 12(5), 66-77. <https://doi.org/10.3917/graph.hs012.0066>
- Dequiré, A.-F. (2022). *La jeunesse vulnérable et les épreuves de la vie : quand les apprentissages empruntent les chemins buissonniers*. [Note de synthèse pour l'obtention d'une HDR. Université Toulouse - Jean Jaurès] (soutenue le 6/12/2022).

- Devaux, J. (2018). Chapitre IX. Les effets socialisants de la mobilité quotidienne à l'adolescence : Mises en perspectives interactionnistes à partir du cas de jeunes ruraux. Dans N. Ortar, M. Salzbrunn et M. Stock, (dir.), *Migrations, circulations, mobilités : Nouveaux enjeux épistémologiques et conceptuels à l'épreuve du terrain* (p 141-151). Presses universitaires de Provence. <https://doi.org/10.4000/books.pup.50048>
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.
- Dewey, J. et Carroi, M. A (1968). *Expérience et éducation* (1938), Armand Colin.
- Dewey, J. (2022). *Démocratie et éducation : Suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/arco.dewey.2022.01>
- Doise, W. et Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Delachaux et Niestlé.
- Dominicé, P. (1989). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Drapéri, J. F. (2010). *Parcourir sa vie, se former à l'autobiographie raisonnée*. Presses de l'économie sociale.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue française de sociologie*, 33(4). Organisations, firmes et réseaux. p. 505-529. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622
- Dubar, C., Tripier, P. et Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions* (4^{ème} édition). Armand Colin.
- Dubar, C. (2001). *La crise des identités l'interprétation d'une mutation*. (2^{ème} édition corrigée). PUF.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubar, C. (2010). Marc Bessin, Claire Bidart, Michel Grossetti (dir.), Les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement, *Temporalités*, 11. <https://doi.org/10.4000/temporalites.1276>
- Dubé F. (1994), *La Sociologie de l'expérience*, Éditions du Seuil.
- Eloy, J. (2012). Les Maisons sociales et les Résidences sociales ou le développement collectif par les reconnaissances mutuelles. *Vie sociale*, 2(2), 53-66. <https://doi.org/10.3917/vsoc.122.0053>
- Favre, D., Jaeger, M. et Jovelin, E. (2018). *Les enjeux de la recherche en travail social : définitions, champs et pratiques professionnelles*. L'Harmattan.

- Filloux, J. C. (2005). *Analyse d'un récit de vie*. PUF.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J. C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 37-58). PUF.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité, tome 3 : Le souci de soi*. Gallimard.
- Fustier, P. (2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.fusti.2009.01>.
- Gadamer, H. G. (1976). *Vérité et méthode*. Seuil.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. (O. Meyer, trad.). L'Harmattan.
- Giddens, A. (1992). *Modernité et identité de soi*. Armand Colin.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. (M. Audet, trad.). PUF.
- Giddens, A. (2004). *La transformation de l'intimité*. Armand Colin.
- Gillet, J. C. (2006). *L'animation en questions*. Erès. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/eres.gille.2006.01>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Goffman, E. (1968). *Asiles études sur la condition sociale des malades mentaux*. (L. Lainé, trad.). Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (2021). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, Tome 1 : La présentation de soi*. Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (I. Joseph, M. Dartevelle et P. Joseph trad.). Les Éditions de Minuit.
- Grossetti, M., Bessin, M. et Bidart, C. (dir.). (2009). *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*. La Découverte.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Delachaux et Niestlé.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Cerf.
- Hughes, E. C. (1958). *Men and Their Work*. Glencoe, Free Press.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. (1^{ère} édition américaine 1971), HESS.

- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. Northwestern University Press.
- Ion, J. (2005). *La sociologie du travail social*. Dunod.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. PUF.
- Josso, M. C. (2000). *La formation au cœur des récits de vie*. L'Harmattan.
- Jovelin, E. (2013). *Travail social et recomposition des professions : éléments pour une sociologie du travail social*. L'Harmattan.
- Jovelin, E. et Bouquet, B. (2005). *Histoire des métiers du social en France*. Lamarre.
- Jovelin, E. et Liénard, L. (2022). *Le travail social en Europe*. Presses de l'EHESP.
- Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité*. Le Collège d'études mondiales/FMSH. <https://shs.hal.science/halshs-00677232v1>
- Jullien, F. (2020). *Les transformations silencieuses*. Grasset.
- Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebois, M. et Vasconcellos, M. (2014). *La question identitaire dans le travail et la formation*. L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2009). *Les dilemmes de la recherche en éducation : entre engagement et distanciation*. L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49(1), 13-48. <https://doi.org/10.3917/savo.049.0013>
- Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et Formation*, 31, 101-112. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1572>
- Kaddouri, M. (2016). Professionnalisation et dynamiques identitaires. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation* (p 247-259). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1541>
- Kaufmann, J. C. (2016). *L'entretien compréhensif*. 4^{ème} édition, Armand Colin.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lahire, B. (2012). *Monde Pluriel*. Seuil
- Le Breton, D. (2016). *L'interactionnisme symbolique* (4^{ème} éd. corrigée). PUF.
- Lesourd, F. (2008). *L'homme en transition-Education et tournants de vie*. Economia.
- Madureira de Medeiros, J. (2021). Penser la réflexivité dans des espaces de formation pour construire une posture professionnelle. Dans N. Veyrié et C.

- Tourrilhes (dir). *Penser la formation en travail social* (p. 167-184). Champ social. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/chaso.veyri.2021.01.0167>
- Marcel, J.-F. (2017). La recherche-intervention comme acte politique et émancipateur. Dans, J. F. Marcel et D. Broussal (dir.), *Émancipation et recherche en éducation* (p 397-422). Éditions du Croquant.
- Markova, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. (S. Muller. trad.). PUF.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, Vol. 6(1), 43-60. <https://doi.org/10.3917/socio.061.0043>.
- Martuccelli, D. (2019). Les épreuves, ou comment décrire la vie sociale à échelle humaine. *Le Sociographe*, Hors série 12(5), 19-41. <https://doi.org/10.3917/graph.hs012.0019>
- Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2005). Les trois voies de l'individu sociologique. *EspacesTemps.net*. <https://www.espacestems.net/articles/trois-voies-individu-sociologique/>
- Maubant, P. et Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, 42(1), 10-21. <https://doi.org/10.7202/1024562ar>
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. PUF.
- Merton, R. K. (1997). *Éléments de théorie et méthode sociologique*. (H. Mendras. trad.). Armand Colin.
- Miennee, J. (2008). Ritualisation en orientation : jalons du parcours tout au long de la vie. *Spirale*. 41, 85-105. <https://doi.org/10.3406/spira.2008.1227>
- Miennee, J. F. (2019). Contrôles, examens, évaluations : épreuves rituelles de la société post moderne. *Le Sociographe*, Hors série 12(5), 79-96. <https://doi.org/10.3917/graph.hs012.0079>
- Moliner, P. (2013). *La dynamique des représentations sociales*. Presses universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de Grenoble. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/pug.guime.2015.01>.

- Montulet, B. (2005). Au-delà de la mobilité : des formes de mobilités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 118, 137-159. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/cis.118.0137>
- Morin, E. (1980). *La méthode. Tome II. La vie de la vie*. Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud. <https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/enseigner-a-vivre--9782330034320?lang=fr>
- Morrisette, J., Guignon, S. et Demazières, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches Qualitatives*, 30 (1), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1085477ar>
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. PUF.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Que sais-je ? PUF.
- Mucchielli, A. (2005). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Didier.
- Ntebutse, J. G. et Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. *Recherche en soins infirmiers*, 124(1), 28-38. <https://doi.org/10.3917/rsi.124.0028>
- Olivier de Sardan, JP. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41-3, 417-445. www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2000_num_41_3_5289
- Olivier de Sardan, JP. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Académia Bruylant.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Paillé, P. (2019). Compréhension / Comprendre. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p 53-54). Érès. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/eres.delor.2019.01.0053>
- Paillé, P. (2012). *Analyser qualitativement avec NVivo*. Presses de l'Université du Québec.

- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Pascal, H. (2014). *Histoire du travail social en France : De la fin du XIXe siècle à nos jours*. Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.pasc.2014.01>.
- Pepel, P. (1994). *Histoire de l'enseignement technique. Des origines à nos jours*. Hachette.
- Perez-Roux, T., Deltand, M., Duchesne, C. et Masdonati, J. (dir). (2019). *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires. Le sujet au cœur des transformations*. Presses universitaires de la Méditerranée.
- Perez Roux, T. et Salane, F. (2013). Identités professionnelles en crise(s) ? Des acteurs de l'éducation à l'épreuve des changements, *Recherche et formation en ligne*, 74, 9-16. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/rechercheformation.2113>
- Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2015). Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. *Les Sciences de l'éducation*, 48(4), 17-42. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/lsdle.484.0017>
- Périlleux, T. (2019). Épreuve. Dans, A. Vandeveld-Rougale et P. Fugier. Avec la collaboration de De Gaulejac, V. (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 259 -262). Erès. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0259>.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36, 131-162. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1694>
- Piaser, A. (2013). Représentations professionnelles. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (273-276). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0273>.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs*. Anthropos.
- Pineau, G. (2010). Voyages, mobilité et rythmes de déplacement. *Le Journal des psychologues*, 278(5), 26-31. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/jdp.278.0026>.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. Tome I : L'intrigue et le récit historique*. Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. Tome III : Le temps raconté*. Seuil
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil
- Roger, L., Jorro, A. et Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante : genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de

professionnalisation. *Éducation et socialisation*, 35. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/edso.675>

Rullac, S. (2010). *Le travail social en quête d'université*. Érès.

Sainsaulieu, R. (2019). *L'identité au travail*. Presses de Sciences Po. <https://doi-org/10.3917/scpo.sains.2019.01>

Sanojca, E. et Tribby, E. (2022). La construction de la valeur par l'alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 202–222. <https://doi.org/10.7202/1087566ar>

Sarazin, M., et Morel, C. (1995). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 110, 33-42.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* [The reflective practitioner : How professionals think in action] (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Les éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983).

Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Méridiens Klincksieck.

Segrestan, P. (2011). Quels devenir pour l'« animation sociale » ? *VST*, 109(1), 125-131. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/vst.109.0125>

Simmel, G. (1991). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. PUF.

Soulages, P. (2009). *Ecrits et Propos*. Textes recueillis par Jean-Michel Le Lannou. Hermann Editeur.

Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. L'Harmattan.

Thévenot L. (2011), Une dispersion critique appelant un renouveau de la critique. Dans C. Datchary, *La Dispersion au travail* (Préface). Éditions Octares.

Thomas, D. R. (2006). *A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data*. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>

Turner, V. (1990). *Le phénomène rituel structure et contre-structure « le rituel et le symbole : une clé pour comprendre la structure sociale et les phénomènes sociaux »* [The ritual process] (G. Guillet, trad.). PUF.

Van Gennep, A. (1981) *Rites et rituels*. http://classiques.uqac.ca/classiques/gennep_arnold_van/rites_de_passage/rites_de_passage.pdf

Verba, D. (2012). Une science du travail social est-elle possible ? *Pensée plurielle*, 30-31(2), 37-49. <https://doi.org/10.3917/pp.030.0037>

- Veyrié, N. et Tourrilhes, C. (dir.). (2021). *Penser la formation en travail social*. Champ social. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/chaso.veyri.2021.01>.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal, Editions Saint-Martin.
- Virgos, J. (2020). *Socialisation professionnelle des animateurs jeunesse : Une approche processuelle et compréhensive* [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Toulouse 2 Jean Jaurès, France]. <https://theses.hal.science/tel-03596633v1>
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. (J. Freund, trad.). Plon.
- Weber, M. (2003). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. (J.-P. Grossein, trad.). Gallimard.
- Weisser, M. (2005). *La recherche en éducation : sens, méthode et éthique*. Érés.
- Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Presse universitaire du Havre et de Rouen.
- Zeitler, A. et Barbier, J. M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire, *Recherche et formation*, 70, 107-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>

7.2. SOURCES

Source Légifrance : Arrêtés relatifs au diplôme d'état d'éducateur spécialisé :

Arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé : journal officiel : [Journal officiel de la République française - N° 193 du 23 août 2018](#)

Arrêté du 6 juillet 1990 fixant les modalités du DEES :

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000716495>

Arrêté du 6 octobre 2025 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé :

[Journal officiel de la République française - N° 242 du 14 octobre 2025](#)

Arrêté du 20 juin 2007 relatif au DEES : [Légifrance - Publications officielles - Journal officiel - JORF n° 0152 du 03/07/2007](#)

Travail social :

Loi du 30 juin 1975 : Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées : [Loi n°75-534 du 30 juin 1975 D'ORIENTATION EN FAVEUR DES HANDICAPES - Légifrance](#)

Décret du 7 janvier 1959, relatif à la protection sociale de l'enfance en Danger : [Décret n°59-100 du 7 janvier 1959 Relatif à la protection sociale de l'enfance en danger - Légifrance](#)

Loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale : [LOI n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale - Légifrance](#)

Ministère des Solidarités et des familles. (2023). Livre blanc du travail social 2023 : <https://solidarites.gouv.fr/sites/solidarite/files/2023-12/Livre-blanc-du-travail-social-2023.pdf>

DREES (2024). L'attractivité des métiers du secteur social, médico-social et sanitaire auprès des jeunes [Résultats Enquête IFOP-NEXEM 2024.pdf](#)

DREES (2024). https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications-communique-de-presse/etudes-et-resultats/250304_ER_educatrices-specialisees-neuf-ans-apres

[Le Haut Conseil du travail social \(HCTS\) | solidarites.gouv.fr](#)

Blog Ecrire pour et sur le travail social : Dubasque, D. <https://dubasque.org/lart-de-lethique-en-travail-social-naviguer-entre-deontologie-droits-humains-care-et-justice-sociale/>

Table des matières

AVANT-PROPOS.....	9
INTRODUCTION	11
CHAPITRE 1. LE TRAVAIL SOCIAL EN MOUVEMENT : L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ ENTRE MÉMOIRES ET DEVENIR	21
1.1. ORIGINES ET MUTATIONS DU TRAVAIL SOCIAL : PROFESSIONS, INSTITUTIONS ET DYNAMIQUES D'ÉVOLUTION	23
1.1.1. Les origines du travail social : Contexte historique et social (XIXe siècle)	23
1.1.2. La structuration et la professionnalisation du travail social	24
1.1.3. Le rôle central des femmes dans la professionnalisation du secteur social	24
1.1.4. L'entre-deux-guerres : vers une consolidation institutionnelle et professionnelle	26
1.1.5. La Seconde Guerre mondiale	29
1.1.6. 1945-1980 : Élargissement du champ du travail social nécessitant des professionnels de plus en plus qualifiés	30
1.1.7. Fin du XX ^{ème} , début du XXI ^{ème} Siècle	33
1.2. L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ : GENÈSE, PROFESSIONNALISATION ET DYNAMIQUE IDENTITAIRE	35
1.2.1. Émergence historique de l'éducation spécialisée	35
1.2.2. Transition des colonies pénitentiaires à l'éducation surveillée	36
1.2.3. Les premiers éducateurs spécialisés : entre surveillance et vocation ..	36
1.2.4. Professionnalisation et structuration du métier d'éducateur spécialisé	38
1.3. DES ÉCOLES EN TRAVAIL SOCIAL AU DIPLÔME D'ÉTAT D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ.....	41
1.4. LE DEES ET SES RÉFORMES	44
1.4.1. Naissance du DEES : Un métier centré sur la relation.....	45

1.4.2. 1990 : L'éducateur en lien avec la société, exigence d'un niveau de diplôme.....	46
1.4.3. 2007 : Introduction d'un référentiel métier, validation des acquis de l'expérience	47
1.4.4. 2018 : Reconnaissance au grade licence.....	50
1.5. UN MÉTIER QUI N'ÉCHAPPE PAS À LA CRISE D'ATTRACTIVITÉ DU TRAVAIL SOCIAL	52
1.6. TRAVAIL SOCIAL ET UNIVERSITÉ	53
CHAPITRE 2. ENTRE SOCIALISATION, ALTERNANCE ET MOBILITÉ : REPÈRES THÉORIQUES POUR PENSER LA FORMATION D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ.....	59
2.1. UNE PENSÉE COMPLEXE ET MULTIRÉFÉRENTIELLE POUR SAISIR LA PLURALITÉ DU RÉEL	61
2.2. DU PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION AU PARCOURS DE SOCIALISATION PROFESSIONNELLE	62
2.2.1. Du point de vue de la psychologie sociale et des représentations sociales	65
2.2.2. D'un point de vue sociologique et particulièrement de l'interactionnisme symbolique	69
2.2.3. La socialisation professionnelle un processus dynamique d'adaptation et de transformation	71
2.3. L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE FONDEMENT DE LA FORMATION DES TRAVAILLEURS SOCIAUX	74
2.3.1. L'alternance comme espace de construction des identités professionnelles	77
2.3.2. Le stage, formation pratique ou expérience professionnelle ?.....	79
2.3.3. Construction d'une posture de praticien réflexif.....	82
2.4. LA MOBILITÉ EN FORMATION : UNE HISTOIRE DE PLACE.....	83
2.4.1. De la mobilité géographique à la mobilité sociale.....	85

2.4.2. L'arrivée de la mobilité internationale dans les EFTS : un enjeu d'attractivité	89
CHAPITRE 3. MOUVEMENTS ET RÉSONANCES BIOGRAPHIQUES : POUR UNE ANALYSE COMPRÉHENSIVE DES PARCOURS EN TRAVAIL SOCIAL	93
3.1. EXPÉRIENCE ET SOCIALISATION PROFESSIONNELLE.....	96
3.1.1. Expérience vécue, vécu de l'expérience	96
3.1.2. Réflexivité, narration, biographicité.....	98
3.2. DU CONCEPT D'ÉPREUVE AUX NOTIONS D'ÉPREUVE BIOGRAPHIQUE, D'ÉPREUVE CLÉ ET D'ÉPREUVE SIGNIFIANTE	101
3.3. DE L'IDENTITÉ AUX DYNAMIQUES IDENTITAIRES	106
3.4. VERS UNE COMPRÉHENSION DES DYNAMIQUES À L'ŒUVRE	108
CHAPITRE 4. L'HISTOIRE DE LA RECHERCHE ET MÉTHODE D'ANALYSE	111
4.1. UNE POSTURE DE PRATICIENNE CHERCHEURE EN QUÊTE DE SENS.....	114
4.1.1. Une implication située dans son propre terrain	114
4.1.2. Un engagement distancié : entre éthique et subjectivité assumée ...	115
4.1.3. Une visée compréhensive : Vers une herméneutique de l'expérience	116
4.2. PRÉSENTATION DU TERRAIN DE RECHERCHE	117
4.2.1. Le pôle éducatif et social	118
4.2.2. Un découpage et une organisation des temps de formation	119
4.3. ÉLABORATION DE RECUEILS DE DONNÉES DIVERSIFIÉS	127
4.3.1. Le questionnaire	131
4.3.2. Les observations	132
4.3.3. Les entretiens	135
4.3.4. Les traces	145

4.4. L'ARTICULATION D'UNE DÉMARCHE ENTRE INDUCTIF ET DÉDUCTIF, COMPRÉHENSIVE DANS L'ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES	146
4.4.1. Préparation des données	146
4.4.2. Première analyse : Utilisation du logiciel Nvivo Codage initial libre....	149
4.4.3. Un examen phénoménologique des récits	152
4.4.4. L'analyse thématique des récits.....	158
CHAPITRE 5. DU DÉPLACEMENT À LA TRANSFORMATION : DE L'ÉPREUVE À L'EXPÉRIENCE SIGNIFIANTE EN FORMATION	163
5.1. LA MOBILITÉ COMME ÉPREUVE BIOGRAPHIQUE : RUPTURE ET DÉSTABILISATION	166
5.1.1. La perte de repères familiers	166
5.1.2. La confrontation à l'altérité	168
5.1.3. L'incertitude, le blocage et l'isolement.....	170
5.1.4. Synthèse	172
5.2. EXPÉRIENCES SIGNIFIANTES : CONFIRMATION ET VALORISATION.....	173
5.2.1. Le sentiment de justesse dans la pratique professionnelle.....	174
5.2.2. La reconnaissance explicite ou implicite reçue des autres.....	175
5.2.3. La projection vers l'avenir professionnel	179
5.2.4. Synthèse	181
5.3. LES INTERACTIONS FORMATIVES	182
5.3.1. Des soutiens institutionnels et relationnels formateurs : entre encadrement et médiation	183
5.3.2. Le collectif comme espace d'épreuves et de valorisation	186
5.3.3. Des expériences signifiantes qui transforment	191
5.3.4. Entre soutien et manque : des tensions identitaires.....	195
5.3.5. Synthèse	198
5.4. DYNAMIQUES IDENTITAIRES : L'ENTRE DEUX COMME ESPACE FORMATEUR	199

5.4.1. Entre projet initial et repositionnement professionnel : l'épreuve du remaniement	201
5.4.2. Entre héritage familial et subjectivation	205
5.4.3. Entre peur et audace : l'engagement dans l'altérité	210
5.4.4. Entre vulnérabilité et reconnaissance : l'expérience du lien	212
5.4.5. Entre décalages culturels et ajustements relationnels	219
5.4.6. Synthèse	225
5.5. EFFETS INSTITUTIONNELS ET ORGANISATIONNELS : CONTRAINTES ET CADRES STRUCTURANTS.....	231
5.5.1. Des cadres temporels perçus comme contraignants (Nina, Mégane et Edouard)	231
5.5.2. Institutions sécurisantes et dispositifs facilitateurs (Lisa, Louna et Mégane).....	232
5.5.3. Des dispositifs vécus comme bloquants ou arbitraires (Lisa, Nelly) ...	234
5.5.4. Une insécurité face au rôle professionnel (Hugo et Nina)	235
5.5.5. Synthèse	237
5.6. TEMPORALITÉ DE L'EXPÉRIENCE : ENTRE IMMÉDIATÉTÉ ET APRÈS-COUP ...	239
5.7. SYNTHÈSE : SE FORMER DANS LE MOUVEMENT : ENTRE ÉPREUVE, APPRENTISSAGE ET RECONFIGURATION.....	241
CHAPITRE 6. LA MOBILITÉ FORMATRICE : ÉPREUVES, RÉCITS ET RECONFIGURATIONS IDENTITAIRES EN TRAVAIL SOCIAL.....	245
6.1. LA MOBILITÉ COMME ESPACE LIMINAIRE DE SUBJECTIVATION ENTRE RÉCIT DE SOI ET EXPÉRIENCE FORMATRICE.	247
6.2. TENSIONS DE LA PROFESSIONNALISATION EN TRAVAIL SOCIAL ENTRE VOCATION, DÉSILLUSION ET RECONFIGURATION DU RAPPORT AU MÉTIER	250
6.2.1. De l'élan vocationnel à la confrontation avec le réel ou un idéal mis à l'épreuve	251
6.2.2. Une crise d'attractivité structurelle	252

6.2.3. De l'épreuve à la reconfiguration : quand la réflexivité soutient l'engagement.....	253
6.3. L'EXPÉRIENCE DE MOBILITÉ COMME LABORATOIRE PÉDAGOGIQUE ET POLITIQUE : REPENSER LES MARGES COMME LIEUX DE FORMATION LÉGITIMES	254
6.3.1. Habiter l'écart : une pédagogie du désajustement	255
6.3.2. Le récit comme outil de mise en sens et de reconfiguration	256
6.3.3. Vers une pédagogie de la réflexivité et de l'incertain	258
6.3.4. Vers une vision utopiste et réaliste : articuler formation réflexive et transformation des cadres	261
CONCLUSION.....	265
BIBLIOGRAPHIE	273
7.1. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	274
7.2. SOURCES.....	287
TABLE DES ILLUSTRATIONS	295
GLOSSAIRE DES ACRONYMES	297

Table des illustrations

Figure 1 - Schématisation des modèles professionnels de l'ES de 1930 à nos jours	41
Figure 2 - Unités de Formation DEES 1990	46
Figure 3 - Domaines de Formation DEES 2007	48
Figure 4 - Blocs de compétences DEES 2018	51
Figure 5 - L'espace de socialisation professionnel.....	75
Figure 6 - Alternance des stages à l'IFRASS	121
Figure 7 - Interactions dans l'accompagnement de formation	125
Figure 8 - Entretiens retranscrits	144
Figure 9 - Annotations des entretiens	153
Figure 10 - Mail envoyé aux interviewés	155
Figure 11- Tensions et recompositions identitaires	230

GLOSSAIRE DES ACRONYMES

AEMO	Action Éducative en Milieu Ouvert
AES	Assistant Éducatif et Social
AES	Administration Économique et Sociale
AF	Accompagnement de Formation
AMP	Assistant Médico-Pédagogique
ANAS	Association Nationale des Assistants de Service Social
ANEJI	Association Nationale de l'Enfance et de la Jeunesse Inadaptée
APF	Association des Paralysés de France
ARSEA	Associations Régionales pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence
ASS	Assistant de Service Social
BAFA	Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur
CAF	Caisse d'Allocations Familiales
CAFDES	Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement Social
CASF	Code de l'Action Sociale et des Familles
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
CESF	Conseiller en Éducation Sociale et Familiale
CHRS	Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale
CNAM	Caisse Nationale d'Assurances Maladie
CPAM	Caisse Primaire d'Assurance Maladie
CREAI	Centre Régional de l'Enfance et de l'Adolescence Inadaptée
DC	Domaine de Compétences
DEAES	Diplôme d'État d'Accompagnant Éducatif et Social
DEAMP	Diplôme d'État d'Assistant Médico-Pédagogique
DEASS	Diplôme d'État d'Assistant de Service Social
DEEJE	Diplôme d'État d'Éducateur de Jeunes Enfants
DEES	Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé
DEETS	Diplôme d'État d'Éducateur Technique Spécialisé
DF	Domaine de Formation
DRASS	Direction Régionale des Affaires Sanitaires et Sociales
DREES	Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques
DSTS	Diplôme Supérieur du Travail Social
DUT	Diplôme Universitaire de Technologique
EFTS	Établissement de Formation en Travail Social
EJE	Éducateur de Jeunes Enfants
ENSP	École Nationale de la Santé Publique
ENTSS	École Nationale des Travailleurs Sociaux Spécialisés
ES	Éducateur Spécialisé
FAM	Foyer d'Accueil Médicalisé

GAP	Groupe d'Analyse de Pratiques
IFRASS	Institut de Formation, Recherche, Animation, Sanitaire et Sociale
IME	Institut Médico Éducatif
IRTS	Institut Régional du Travail Social
MARP	Méthode Accélérée de Recherche Participative
MAS	Maison d'Accueil Spécialisée
ME	Moniteur Éducateur
MECS	Maison d'Enfants à Caractère Social
MJC	Maison des Jeunes et de la Culture
MNA	Mineur Non Accompagné
ONMR	Office National des Mutilés et Réformés
ONU	Organisation des Nations Unies
PAD	Placement À Domicile
PJJ	Protection Judiciaire de la Jeunesse
PMI	Protection Maternelle et Infantile
RS	Représentation Sociale
UF	Unité de Formation
UNAF	Union Nationale des Associations Familiales
UNAPEI	Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés
UNAR	Union Nationale des Association Régionale
UNARSEA	Union Nationale des Associations Régionales pour la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence
UNIOPSS	Union Nationale Interfédérale des Œuvres et Organismes Privés non lucratif Sanitaires et Sociaux
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience

Titre : La mobilité en formation : une épreuve de l'incertain constitutive du devenir professionnel en travail social

Mots clés : socialisation professionnelle, mobilité, biographicité, réflexivité, dynamique identitaire, liminarité

Résumé : Cette thèse interroge la mobilité en formation des éducateurs spécialisés comme une épreuve constitutive du devenir professionnel en travail social. Elle analyse comment les déplacements géographiques, institutionnels ou symboliques participent à la socialisation et à la construction identitaire des futurs éducateurs. S'appuyant sur une approche qualitative fondée sur des entretiens narratifs et des observations de terrain, la recherche envisage la mobilité comme une expérience formatrice, biographique et liminaire, marquée par le doute, la perte de repères et la confrontation à l'altérité. Ces passages deviennent des espaces de transformation identitaire où s'opèrent tensions, bifurcations et réajustements.

La recherche mobilise la sociologie de la socialisation (Hughes, Dubar), l'anthropologie de la liminarité (Van Gennep, Turner) et la biographicité des expériences (Delory-Momberger). Elle met en lumière la fonction structurante de ces passages, où l'incertitude suscite un travail réflexif et narratif. Les témoignages montrent que la mobilité, choisie ou contrainte, agit comme une épreuve générant apprentissages et reconfigurations identitaires.

La méthodologie s'inscrit dans une démarche qualitative, phénoménologique et herméneutique attentive au sens donné par les individus à leurs expériences. La posture de praticienne-chercheuse, impliquée dans son terrain professionnel et vigilante quant à ses cadres de perception, permet une implication partagée avec les participants. La compréhension émerge ainsi d'un travail d'interprétation dialogique et réflexif de co-construction de connaissance.

Au-delà d'un simple déplacement, la mobilité devient un laboratoire d'expérimentation pédagogique et politique, ouvrant un espace de créativité, de subjectivation et de transformation pour les futurs travailleurs sociaux. Elle favorise une lecture sensible et distanciée des parcours, articulant engagement, écoute et rigueur scientifique, transformant le terrain en un espace de dialogue, d'apprentissage et de connaissance partagée où la réflexivité devient un moteur de compréhension et d'éthique de recherche.

Title: Mobility in training : a trial of uncertainty shaping the professional becoming in social work

Key words: professional socialization, mobility, biographical approach, reflexivity, identity dynamics, liminality

Abstract: This thesis examines mobility within the training of social educators as a formative ordeal of uncertainty that is central to professional becoming in social work. It investigates how movements geographical, institutional, and symbolic contribute to processes of professional socialization and identity construction. Drawing on a qualitative design based on narrative interviews and field observations, the study conceptualizes mobility not as an institutional mandate but as a biographical, liminal, and formative experience. These transitional situations, marked by uncertainty and encounters with otherness, constitute sites of identity transformation characterized by tension, bifurcation, and adjustment.

Anchored in theories of professional socialization (Hughes, Dubar), the anthropology of liminality (Van Gennep, Turner), and biographical approaches (Delory-Momberger, Pineau), the analysis demonstrates how experiences of uncertainty stimulate reflective and narrative work, thereby rendering mobility a meaningful and structuring dimension of professional development. Participants' accounts show that mobility whether voluntary or imposed functions as an existential trial that generates learning, reflexivity, and identity reconfigurations. Mobility thus emerges as a pedagogical and political laboratory for professional subjectivation, fostering creativity, self-understanding, and transformation.

Methodologically, the thesis adopts a qualitative, phenomenological, and hermeneutic approach attentive to the meanings that individuals attribute to their training experiences. Phenomenological narratives illuminate how situations are interpreted and made sense of within their social and institutional contexts. Engagement between the practitioner-researcher and participants supports a dialogical and reflexive interpretive process, positioning knowledge production as a shared endeavour embedded in professional practice.