

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

Éducateur spécialisé, une identité professionnelle en « questions ».

Analyse du discours des formateurs en bachelier d'éducateur
spécialisé en accompagnement psycho-éducatif en promotion
sociale.

Promotrices : Bussi Margherita ; Chapelle Gaëlle

Accompagnateur : Heugens Stéphane

Lecteur : Collard-Bovy Olivier

Année académique : 2021/2022

Master en sciences de l'éducation à finalité spécialisée

Remerciements :

Ce mémoire est coconstruit, l'auteur a été accompagné avec toutes les formes possibles d'accompagnement recensées aujourd'hui, il y en a six (environs). Pour mobiliser toutes ces modalités d'accompagnement, il faut faire preuve de patience, de recul, de professionnalisme et d'une professionnalité poussée. Ce sont ces qualités, ces compétences que j'ai reconnu en chacune des promotrices de ce mémoire, Margherita Bussi et Gaëlle Chapelle. En alternant les nombreuses réunions que j'ai sollicité avec chacune d'entre elles et grâce à une disponibilité que j'estime être rare, j'ai pu progresser, avancer, non seulement dans le travail mais aussi dans ma réflexivité. J'ai pu comprendre et expliciter davantage la personne que je suis et mon fonctionnement, et cela encore une fois, grâce aux regards éclairants, aux discours francs mais toujours bienveillants des promotrices de ce travail, Margherita et Gaëlle, alors, encore merci à vous.

Merci à Stéphane Heugens, qui s'est rendu disponible très rapidement et qui a fait preuve d'un engagement me dépassant par moment et avec qui le discours sur l'identité professionnelle de l'éducateur est un sujet ouvert et qui continuera à l'être.

Merci à ma petite famille qui m'a porté pendant trois années, ma compagne Vanessa, qui m'a compris et m'a porté dans ce projet. Merci à mon fils, Jude, qui est passé de ces 2 à 5 ans en voyant son papa derrière l'ordinateur, tous les week-ends et qui m'a permis de prendre du recul grâce à différents stratagèmes.

Merci aux formateurs des deux groupes, qui deviennent mes collègues de travail dès la rentrée scolaire, en septembre, et avec qui la discussion va se perpétuer.

Merci aux directions des écoles d'EPS, Geneviève, Betty, David, Muharem et Karim, qui m'ont grandement aidé à mettre en place la recherche.

Merci à toutes les personnes que j'ai croisées à la Fopa, enseignants, professeurs, administration, j'ai appris de vous tous, vraiment.

Merci à l'université de Louvain de permettre que ce genre d'expérience soit possible.

Table des matières

Introduction générale.....	6
Problématique.....	7
Première partie. La trajectoire sociohistorique de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE	12
Introduction	12
1.1. Contours sociohistoriques	13
1.2. Le statut de l'éducateur	19
1.3. Le champ d'action et contours de la profession de l'éducateur spécialisé en APE.....	22
1.3.1. Les contours de la profession	23
1.4. La reconnaissance de l'éducateur spécialisé en APE	25
1.4.1. La reconnaissance de l'identité de l'éducateur spécialisé en APE par l'activité.....	25
1.4.2. Identification de l'activité du métier d'éducateur spécialisé en APE par secteurs	27
1.5. La formation initiale	28
1.5.1. Les différents parcours de formation initiale de l'éducateur.....	29
1.5.2. Le programme de formation.....	31
1.5.3. La formation continue	33
1.6. Les enjeux de la professionnalisation de l'éducateur spécialisé en APE	37
Conclusion de la première partie.....	39
PARTIE 2	40
2. Introduction	40
2.1. La construction d'une identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en APE : une lecture à l'aune de la théorie.....	41
2.2. Identité professionnelle	42
2.2.1. Le profil professionnel	44
2.3. L'identité professionnelle de métier.....	45
2.4. L'activité de travail	47
2.4.1. Les tâches issues des fonctions	48
3. La recherche empirique	49
3.1. La méthodologie.....	49
3.1.1. Les représentations	49

3.2. La méthode qualitative	50
3.3. Méthode de récolte des données.....	51
3.3.1. La méthodologie du focus group.....	52
3.3.2. Le terrain de recherche	52
3.3.3. Le focus group.....	52
3.3.4. L'échantillonnage.....	54
3.3.5. La demande de participation et le déroulement.....	54
3.4. Limites du focus group.....	55
3.4.1. Les limites générales aux focus groups	55
3.5. La méthode d'analyse des données	56
3.5.1. Analyse critique du discours	56
3.5.2. Approche ciblée par les fonctions	57
3.5.3. L'activité comme support méthodologique.....	58
3.5.4. La tâche comme agent de liaison	58
4. Présentation des résultats.....	59
4.1. Convergences	60
4.1.1. La fonction relationnelle d'accompagnement et d'éducation	60
4.1.2. La fonction de reliance de l'EPS	63
4.1.3. La fonction d'interface	65
4.1.4. La fonction d'acteur institutionnel et social engagé.....	66
4.1.5. La fonction politique	69
4.1.6. Fonction de communication professionnelle :.....	72
4.2. Digressions	73
4.2.1. Les formateurs et la formation	73
4.2.2. Les formateurs, l'identité professionnelle de métier et la société	74
4.2.3. Les formateurs et les institutions.....	78
Conclusion de la deuxième partie	78
Conclusion et discussion générale.....	83
L'ouverture de la conclusion générale par la discussion.....	84
Bibliographie	87
ANNEXES	94
Annexe 1. Les différentes « classes » d'éducateur.....	94
Annexe 2 Liste des commissions paritaires du secteur non-marchand	98
Annexe 3. Les tâches liées aux fonctions.....	114
Annexe 4. Les profils anonymisés des formateurs :.....	117

***L**a praxis est, certes, une activité consciente et ne peut exister que dans la lucidité ; mais elle est tout autre chose que l'application d'un savoir préalable (et ne peut se justifier par l'invocation d'un tel savoir-ce qui ne veut pas dire qu'elle ne peut pas se justifier). Elle s'appuie sur un savoir, mais celui-ci est toujours fragmentaire et provisoire. Il est fragmentaire, car il ne peut pas y avoir de théorie exhaustive de l'homme et de l'histoire ; il est provisoire, car la praxis elle-même fait surgir constamment un nouveau savoir, car elle fait parler le monde dans un langage à la fois singulier et universel. C'est pourquoi ses rapports avec la théorie, la vraie théorie correctement conçue, sont infiniment plus intimes et profonds que ceux de n'importe quelle technique ou pratique rigoureusement rationnelle pour laquelle la théorie n'est qu'un code de prescriptions mortes et qui ne peut jamais rencontrer, dans ce qu'elle manie, le sens. [...] La théorie ne pourrait être donnée préalablement, puisqu'elle émerge constamment de l'activité elle-même. Elucidation et transformation du réel progressent, dans la praxis, dans un conditionnement réciproque, et c'est cette double progression qui est la justification de la praxis. Cornélius Castoriadis, (1975). « L'institution imaginaire de la société ». Chap.2. Seuil. Paris.*

Introduction générale

Ce travail a pour point de départ un questionnement qui trouve sa source dans ma trajectoire professionnelle, tant dans le processus formatif, que dans les organisations dans lesquelles j'ai travaillé. À partir de mon expérience professionnelle et du discours de mes pairs tout au long de ma carrière, un élément dans les différents discours était redondant, il paraissait impossible de produire une définition univoque de l'identité de métier de l'éducateur spécialisé. Cela, tant dans les actes professionnels, les actes visibles du quotidien que dans l'acte éducatif, l'acte invisible de celui qui donne du sens au visible. De nombreux auteurs vont dans le même sens (Rouzel, 2010) ; (Gaberan, 2010) ; (Bouchereau, 2020) ; (Cambon, 2019 en France) ; (Tremblay, 2008 au Canada) ; (Davagle ; Van Hoye ; Philippart de Foy, 2009, en Belgique).

En effet, à chaque réunion, qu'elles soient cliniques ou pédagogiques, j'étais interpellé par un phénomène récurrent : la difficulté de compréhension mutuelle avec mes pairs. Quand je prenais la parole, je faisais attention à utiliser des termes qui, m'avait-on dit en formation, appartiennent au référentiel professionnel commun de l'éducateur. Or, malgré cet outil, je semblais systématiquement incompris de mes pairs.

Vous comprendrez au fur et à mesure de ce travail que le mot « pairs » dans le cadre de la profession, de l'éducateur spécialisé, n'est pas aussi explicite et univoque qu'il en a l'air. Mais là, n'est pas la question principale. Ce sur quoi je souhaite ici porter mon analyse est la compréhension de la diversité des discours tenus par ses « pairs » sur l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé et sur son action en général.

Ce qui m'est apparu saillant dans les revendications de mes collègues c'est la demande récurrente de balises : « *On ne sait pas ce qu'on doit faire...* » ou encore « *Il n'y a pas de définition de fonction...* ». Cela m'a souvent interpellé, car à mes yeux, il importe plus de comprendre ce pour quoi nous sommes mandatés et moins de suivre ce qu'un directeur ou un chef éducateur nous dit de faire. Cela étant dit, personne n'a raison ou tort dans ces discours. Les mécaniques managériales et le rattachement de l'identité de l'éducateur à son organisation ou encore, le fait de percevoir l'institution uniquement comme vecteur du mandat de l'éducateur spécialisé envers les différents publics sont des visions différentes du métier, mais compréhensibles.

Par conséquent, il s'agit, dans le contexte de ce travail, d'aborder de manière exploratoire ce qui m'a interpellé : la complexité du champ d'action, la complexification du travail, la multidisciplinarité, la dilution du statut, les transferts de compétences et in fine la question d'une quête identitaire.

Problématique

Le point de départ de cette recherche est que selon Chapellier (2001, pp.73-78) *« l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE se forme autour de contours larges ou peu visibles »*. Nous avons pu constater que les études sur le sujet de l'identité professionnelle et sur le champ d'action de l'éducateur spécialisé en APE en Belgique ont plus de 20 ans. Nous pouvions légitimement poser la question « qu'en est-il aujourd'hui ? »

Ce mémoire est de type exploratoire, en deux parties. La première partie s'intéresse à l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (APE). Le premier volet de ce travail est une recherche documentaire multiple effectuée sur six thématiques principales, l'historicité du métier de l'éducateur spécialisé en APE, le statut de ce dernier, son champ d'action, la reconnaissance de son activité, le paysage formatif et les enjeux de sa professionnalisation. Cette première partie, est issue d'un raisonnement inductif et propose au lecteur de comprendre et d'interroger la situation de l'éducateur spécialisé en APE par une lecture immersive au cœur de la profession d'éducateur spécialisé en APE, d'abord dans la dimension sociohistorique du métier, mais aussi grâce à un tour d'horizon (non exhaustif) du champ d'intervention potentiel de l'éducateur spécialisé en APE et de son métier. Il s'agit de présenter au lecteur une évolution chronologique de certains faits qui ont modifié et complexifié l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en APE.

Nous proposons ensuite au lecteur des balises permettant de comprendre le métier et le statut de l'éducateur spécialisé en APE en Belgique afin de situer les enjeux présents au cœur de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE. Par la suite, une présentation du paysage professionnel actuel de l'éducateur spécialisé en APE permettra de rendre saillantes la diversité et la complexité du champ d'intervention de l'éducateur spécialisé en APE. Ces éléments aboutissent à une section sur la reconnaissance actuelle du métier.

Dans la deuxième partie de ce travail, il s'agira d'exposer au lecteur le phénomène interrogé lors de ce mémoire, la formation de l'éducateur spécialisé

en accompagnement psycho-éducatif et le lien de celle-ci avec l'identité professionnelle de métier. En effet, le postulat de cette recherche est que, l'identité professionnelle de métier étant un élément, apparemment, complexe, encore à définir, il s'est agi de prendre comme point de départ, la formation. Cette dernière étant un élément majeur de la construction identitaire professionnelle, nous nous sommes interrogés sur le lien, entre le discours des formateurs d'éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif, en promotion sociale et leur représentation de l'identité de métier de l'éducateur spécialisé en APE. Cette deuxième partie est une «raisonnance ¹» (Fatkin, 2022) aux questions soulevées dans la première partie de ce mémoire, par une enquête menée par focus groups auprès de formateurs au bachelier d'éducateur spécialisé en APE en promotion sociale.

Il nous est dès lors apparu important de nous intéresser aux contours de la profession pour essayer d'en comprendre la complexité et la diversité tout en nous limitant, vu son large spectre d'action, à la partie francophone et germanophone belge, du secteur non marchand (voir annexe 1). Par conséquent, il s'agira de comprendre la complexité et la diversité du champ d'action de l'éducateur spécialisé en APE. En effet, en Belgique, l'éducateur de classe 1 (voir annexe 1) est amené à travailler dans 15 sous-commissions paritaires dans le secteur du « non-marchand ». Sous couvert de la commission paritaire des établissements et services d'éducation et d'hébergement (Dryon, & Krzeslo, 2003), deux sous-commissions paritaires coexistent. Nous retrouvons la sous-commission de la Région flamande (319.01) et la sous-commission (319.02) de la région francophone et germanophone, qui ont, chacune, des indices barémiques différents qui se décomposent en 9 secteurs auxquels une multitude d'institutions sont rattachées : des ASBL, des communes et des hôpitaux, par exemple.

Il se trouve que, dans chaque secteur des sous-catégories sont aussi présentes. Par manque d'études sur le sujet, il est complexe de recenser le nombre et l'appellation exacts de chaque sous-catégorie. Il est cependant possible de constater que de grandes sous-catégories sont présentes, les structures d'hébergements, les structures d'accueil de jour, les structures qui proposent et

¹ Un néologisme entre raisonnement et résonance. Telle l'imagerie par résonance magnétique, la « raisonance » renvoie une image d'un raisonnement par la réflexivité et l'analyse abductive du signifiant issu du premier raisonnement.

l'hébergement et l'accueil de jour et les ASBL qui n'ont pas de lieu d'accueil et interviennent directement sur le terrain, ce qui sous-entend un travail soit de jour, soit de nuit soit des rythmes alternants les deux. Chaque secteur prend en charge des publics différents, ces derniers, qui n'ont pour point commun que celui d'être considéré comme fragile ou en marge, ce qui suppose des besoins différents et des accompagnements différents.

Cette multitude d'organisations et de publics accompagnés vient sans doute renforcer la conception de la construction de l'identité professionnelle avancée par Fray, et Picouveau (2010), selon laquelle : « *L'identité professionnelle [...] apparaît alors comme le résultat d'un processus d'identification à des collectifs, influencés par l'appartenance à des groupes professionnels ou non* ».

S'il est compréhensible que l'identité professionnelle de l'éducateur se construise, en grande partie, lors de la socialisation dans son contexte de travail Gentili (2005, pp.17-57), se pose alors la question de la place de la formation dans la construction d'une identité professionnelle. Nous nous sommes demandé, comment les structures de formation qui sont de fait des structures de professionnalisation, des institutions qui balisent le métier, peuvent-elles proposer une formation adaptée à tous les milieux dans lesquels les éducateurs sont amenés à travailler ? Et ce, d'autant que deux dispositifs de formation sont possibles, en plein exercice avec les Hautes Écoles (HE) et en horaires adaptés avec l'Enseignement de Promotion Sociale (EPS). En effet, même si les projets pédagogiques de chaque dispositif sont articulés autour de référentiels de formation, chaque école a son propre projet pédagogique.

Alors certes le processus d'individualisation de formation est une des composantes de la professionnalité des formateurs (Charlier et al. 2013, pp. 9-18). Mais il apparaît complexe de proposer un cursus individualisé et adapté à la diversité du public de promotion sociale en fonction de tous les secteurs dans lesquels les éducateurs spécialisés sont amenés à travailler.

La congruence des différents cadres prescrits qui accompagnent la formation de l'éducateur spécialisé en APE dans sa professionnalisation nous a semblé être un point de départ : de quelle vision du métier ces cadres sont-ils porteurs ?

Parmi ces cadres, le référentiel de compétences tel qu'approuvé par l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) constitue, le but à atteindre.

Le référentiel de compétences est un document qui recense des éléments à maîtriser par un individu au terme de sa formation. C'est un document de

référence pour les établissements d'enseignement supérieur (Hautes Écoles et Enseignement de Promotion Sociale). Ce référentiel est mobilisé afin de créer un projet pédagogique qui sera propre à chaque école et de proposer un programme de cours qui sera transversal et identique pour toutes les écoles de l'EPS et individuel pour les Hautes Écoles de la Belgique francophone et germanophone. Cependant, l'enseignement de promotion sociale crée, sur base du référentiel de compétences et en concertation avec les Hautes Écoles et l'ARES un profil professionnel reprenant les fonctions inscrites dans le référentiel de compétences.

Le profil professionnel se différencie du référentiel des compétences, car il associe aux fonctions une série de tâches spécifiques. Il a en outre la particularité de déboucher sur un référentiel professionnel qui sera commun à tous les établissements d'enseignement de promotion sociale contrairement aux Hautes Écoles qui pourront développer chacune leur programme particulier.

L'intérêt de se focaliser sur l'enseignement de promotion sociale réside dans le fait que les établissements utilisés comme terrain empirique de cette recherche se réfèrent au même programme. Ce terrain offre l'avantage de permettre la comparaison du point de vue des formateurs entre le profil professionnel de l'EPS et leur représentation de l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif. Sachant que leur support pédagogique, le profil professionnel, est identique et donc peut servir de point de référence pour une comparaison.

Nous nous intéressons aux formateurs au bachelier d'éducateur spécialisé en APE du dispositif d'EPS sur une région francophone. Cette approche permet de circonscrire la recherche à l'ensemble de la région sélectionnée puisqu'il n'existe que deux centres de formation de l'EPS habilités à proposer ce cursus dans cette zone.

L'identité professionnelle étant le concept central de ce mémoire, il paraît dès lors intéressant de décomposer et de circonscrire la notion d'identité professionnelle telle qu'elle sera mobilisée dans ce travail.

« Trois facteurs peuvent être identifiés [...] : l'identité par le métier, l'identité par l'appartenance à un groupe, et l'identité par l'appartenance à une entreprise » (Fray et Picouveau, 2010, pp.73-88). Il est important de souligner que nous aborderons l'identité professionnelle par le métier.

[...] elle est liée aux caractéristiques de la profession exercée, car chaque profession a une définition objective et commune à tous les membres de la société. L'individu s'identifie ici à l'activité de travail. C'est l'utilisation de ses savoirs, de son style personnel, de ses logiques d'action, de ses stratégies et de ses compétences dans son activité qui constitue son identité professionnelle. Ainsi, malgré le fait qu'une profession possède son identité avec des caractéristiques historiques, le sujet est unique et s'approprie les gestes et les logiques de son métier. L'individu construit donc son identité professionnelle tout au long de son apprentissage du métier et de son perfectionnement. (Fray et Picouveau, 2010, pp.73-88).

L'expression « *Les caractéristiques de la profession et sa définition objective commune à tous les membres de la société* » (idem) caractérisant l'identité professionnelle de métier constitue le cœur de ce travail. Il s'agira de percevoir, dans les discours des formateurs, ces caractéristiques communes, de les identifier grâce aux concepts théoriques mobilisés et de les comparer aux différents items du profil professionnel de l'EPS.

Dans la deuxième partie du mémoire, le travail consiste à établir des typologies dans les discours. Il s'agira ensuite de « trianguler » (Albarello, 2014) la recherche empirique par le profil professionnel et la représentation des enseignants qui mettent en pratique tous ces éléments préalables à la construction de l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif.

Première partie. La trajectoire sociohistorique de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE

Introduction

Cette partie est premièrement constituée d'un chapitre sur une recherche documentaire (Quivy, et Van Campenhoudt, 2006, pp.161-165) concernant la dimension historique.

En effet, il nous paraissait nécessaire de situer la profession de l'éducateur spécialisé en APE en apportant des éléments appartenant à l'historicité. Cette dimension permet d'inscrire le métier actuel dans une histoire et « [...] *à le penser comme situé dans un temps non pas neutre, mais signifiant [...]* » (Bantigny, 2013, pp.13-25). Mettre en avant les changements sociaux qui ont complexifié le champ d'action et la pratique de la profession et en conséquence l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE permettra en effet de saisir l'importance du lien entre les transformations sociales et l'identité professionnelle de l'éducateur.

La recherche documentaire fut construite de manière inductive : tout d'abord, il a été nécessaire d'actualiser nos connaissances sur l'histoire de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE en cherchant les écrits concernant la législation et les contours légaux de la profession. Ces documents ont servi de première étape et de base à une recherche documentaire élargie et approfondie. L'optique était de remonter dans le temps jusqu'aux premières décennies du XXe siècle, une période qui a vu émerger de nouveaux courants de pensée qui ont permis au travail social de s'épanouir et d'avoir de nouvelles perspectives d'action tant au niveau de la considération de la société pour les problématiques sociales que pour l'éducation et la pédagogie (Baillergeau, 2009, pp.40-48).

L'ouvrage collectif, « Les Carnets de l'Éducateur » (2013) a été un autre point de départ de la recherche. Réactualisé tous les 4 à 5 ans, ce livre est une référence dans la formation des éducateurs, en Belgique. Dans ces carnets se trouvait une première définition de l'éducateur issue d'un colloque de l'Union Nationale des Associations Régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (UNAR) proposée par le directeur de l'ANEJI (Association Nationale des Éducateurs de Jeunes Inadaptés) en France, en 1947 (Jurmand, 2009, pp.2-34).

C'est à partir de la recherche sur les documents originaux qui contenaient cette définition que j'ai été amené à consulter le site internet du Centre National des Archives de l'Histoire des Éducateurs spécialisés et de l'action sociale (CNAHES.fr).

Ces recherches ont mis en avant la thèse « *Le métier d'éducateur : trajectoires sociales et construction identitaire* » (de Halleux, 2007). Cette thèse a ensuite conduit le travail vers deux recherches conduites en Belgique ;

Une première recherche sur « *les transformations du métier d'éducateur et la fatigue professionnelle* » (De Backer et de Coorebyter, 1998), et une deuxième recherche effectuée sur « *les besoins en compétence et la formation continuée* » (De Backer et Wautier, 2000).

Dans un deuxième temps, afin de poursuivre l'exploration de la dimension historique, j'ai mené un entretien exploratoire concernant le bachelier de l'éducateur spécialisé en APE dans le dispositif de l'EPS avec Stéphane Heugens, actuellement pensionné de la fonction de secrétaire général de la FEProSoC - SeGEC (Fédération de l'enseignement de promotion sociale catholique appartenant au Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique) et de la fonction de directeur du CESA (Centre d'Enseignement Supérieur pour Adulte de promotion sociale) qui forme des bacheliers éducateurs spécialisés en APE. Ces deux étapes de travail empirique, la recherche documentaire et l'entretien exploratoire ont permis de conduire à l'analyse proposée dans cette première partie du mémoire. Il s'agira de présenter au lecteur la construction du métier dans l'histoire, mais aussi de proposer un portrait de l'état actuel du métier sous différentes dimensions.

1.1. Contours sociohistoriques

Ce premier chapitre est une analyse descriptive non exhaustive de ces écrits, restitués de manière chronologique à partir du début de la Seconde Guerre mondiale.

Dans ce chapitre, nous vous présentons une vision historique de l'évolution du métier, en y incluant la question de la formation de l'éducateur.

En Belgique, les notions d'éducateur et de métier d'éducateur n'apparaissent pas avant la Seconde Guerre mondiale. « *Le personnel des orphelinats et des quelques écoles et internats pour enfants handicapés est constitué*

essentiellement de religieuses et de religieux qui réalisent ainsi leur idéal, leur vocation » (Wautier cité dans « Les carnets de l'éducateur » 2013, pp.10-19).

La formation initiale des éducateurs date du milieu du siècle dernier. En 1939, une première école professionnelle d'éducatrices s'ouvre à Ixelles, mais il faut attendre la fin des années 50 pour que se mette en place un véritable dispositif de formation porté par des écoles pionnières dans la formation des éducateurs.

Ce sont les premiers signes de la reconnaissance sociétale et de la professionnalisation de l'éducateur. (Wacquez cité dans « les carnets de l'éducateur » 2013, pp. 21-66). La Déclaration universelle des droits de l'homme est adoptée par les Nations Unies en 1948. Les droits sociaux acquièrent leur caractère universel, la démocratie se concrétise par une égalité de droit proclamée, mais aussi mise en œuvre dans les politiques publiques.

Dans ce contexte, le travail social porte son attention sur la personne humaine, désormais « cliente » de services mis sur pied pour assurer l'ensemble des protections sociales prévues dans les politiques publiques. Les valeurs d'égalité et d'équité deviennent centrales. « *On veut ainsi combattre le subjectivisme moral* » (Bouquet, 2017, p. 219) qui précédait, on recherche davantage d'objectivité dans le traitement des problèmes sociaux. En effet, jusqu'alors, le caractère normatif et éducatif de l'approche était empreint d'idéologies issues de la pratique confessionnelle, de la laïcité ou de la solidarité ; le jugement moral des problèmes sociaux trop présents est alors remis en question (Zelis, 2004, pp1-19).

En 1950 apparaissent les premières définitions des méthodes du travail social ainsi se développe le « case work » ou « travail de cas », composante emblématique du travail social individuel et en particulier des assistants sociaux. Des disciplines comme la psychologie font état de recherches notamment sur le développement de l'enfant, ces recherches impacteront la construction et l'évolution de l'identité professionnelle de l'éducateur, notamment sur la considération préventive plutôt que répressive de la pratique du métier.

En effet, en 1951, lors d'un congrès portant sur la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence de l'Union Nationale des Associations Régionales (UNAR), une première définition de l'éducateur est proposée :

Travailleur social chargé de l'éducation des enfants et adolescents présentant des déficiences physiques ou psychiques, des troubles du caractère ou du comportement, délinquants ou en danger, confiés par les

autorités judiciaires ou administratives ou par des familles à des établissements d'éducation ou de rééducation. (Citée par Lepage, 2017)

Jean Pinaud, président de l'Association Nationale des Enfants et Jeunes Inadaptés (ANEJI), manifestera son insatisfaction quant à cette définition : *« puisqu'elle distingue les heures de classe et d'atelier des autres, alors que l'éducation d'un enfant réclame l'élaboration de tous. »* (cité par, Jurmand, 2009). À partir de la remarque de Jean Pinaud, il semble possible d'interpréter le fait que pour accompagner un enfant au mieux, la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité sont des considérations importantes. En effet, de nos jours, ces considérations sont inséparables de l'accompagnement d'un individu. Il semble aussi envisageable d'y entrevoir les prémices de l'approche systémique d'une personne, se manifestant par la considération nécessaire de tous les systèmes avec lesquels l'enfant est en relation. Il serait hors propos d'établir une biographie de Pinaud, président de l'ANEJI de 1951, mais il semble important de lui reconnaître une certaine vision du métier qui, de nos jours, est encore d'actualité.

Malgré la critique précédente, cette définition, qui a le mérite d'exister, marque une volonté de définir, de situer de manière sociétale, l'éducateur et ses responsabilités. Cette définition, relativement exhaustive pour l'époque, perdurera, jusqu'en 1962. En effet, en France, lors du congrès de l'ANEJI de cette même année, une seconde définition est proposée, revendiquant par là même, le modèle du technicien :

L'éducateur de jeunes inadaptés est un travailleur social, technicien des relations humaines, qui contribue en élaboration constante avec les autres techniciens du service ou de l'établissement au soutien, à la restructuration et à l'épanouissement de la personnalité ainsi qu'à la normalisation des rapports sociaux des jeunes qui lui sont confiés ; notamment en utilisant la relation individuelle et les interrelations de groupe, à travers les actes de la vie quotidienne et diverses activités dirigées ou spontanées (Lepage, 2017).

Même si cette définition n'est pas explicite sur la nécessaire élaboration de tous les acteurs en lien avec l'enfant, cette définition de l'éducateur technicien propose que l'activité soit un support relationnel. Tout en valorisant un aspect général et polyvalent de son travail, il est technicien de la relation humaine en

élaboration avec d'autres travailleurs. En ce qui concerne la formation de l'éducateur en Belgique, la loi du 29 mai 1959 formalise l'apparition de l'enseignement de promotion sociale et celle sur les crédits d'heures permettant le développement de la formation professionnelle des adultes. Dans ce type d'enseignement, les formations d'éducateur de niveau supérieur voient le jour en 1969.

En Belgique francophone, les années soixante, représentent un « âge d'or » pour le secteur non marchand, en raison de nouvelles mesures en faveur des publics concernés : loi organisant les ateliers protégés (1963), nouvelle loi sur la protection de la jeunesse (1965) « *L'acte délinquant est perçu comme un indicateur de risque de danger et un révélateur de trouble de la socialisation* » (Baeselen, et de Fraene, 2000, pp.1-63) l'acte délinquant et l'enfant ne sont plus des causes, mais des symptômes, il ne s'agit plus de punir, mais de protéger.

Toujours en Belgique, deux ans plus tard, notons l'apparition d'un arrêté royal créant le Fonds de soins médico-sociopédagogiques pour handicapés, dit « Fonds 81 » grâce auxquels, des instituts médico-pédagogiques (centres de jour et homes d'hébergement) ont été reconnus et subsidiés.

À partir des années septante, des analyses des résolutions et émanant de l'ONU viennent confirmer les droits des personnes handicapées, notamment le droit à l'instruction et favorisent dès lors la mise en place d'un cadre légal en Belgique. Il s'agit de la loi du 6 juillet 1970 qui formalise l'enseignement spécialisé. À cette même période, d'importants moyens sont dégagés dans l'ensemble du secteur. La construction d'une série de grandes IMP (internats et semi-internats) date de cette époque. Dans la même période, se développe un long mouvement de revendications des éducateurs. Ces actions collectives et revendicatives permettent d'aboutir en août 1974 à la création de la commission paritaire (CP) des maisons d'éducation et d'hébergement (la CP 319) (Les carnets de l'éducateur, 2013). Ces actions permettent aussi, la signature d'une convention collective de travail sur les classifications et sur les barèmes octroyant de meilleures conditions de travail et l'installation de délégations syndicales au sein des institutions (ibidem).

À la fin des années septante, des services pilotes en milieu ouvert voient le jour. Ces nouvelles institutions correspondent, pour les services qui s'y engagent, à une volonté de changement dans la façon de concevoir leur métier :

Les grandes lignes du travail sont : écoute et analyse de demandes des jeunes ; refus de la relation de dépendance 'assistant-assistés' ; éviter l'institutionnalisation, la justicialisation, la médicalisation des jeunes ; élaborer dans un esprit de développement communautaire avec les différents médiateurs sociaux existants tels que centres d'accueil et d'hébergement, maisons de jeunes, etc. : utiliser au maximum le potentiel du milieu (Jezierski, cité par de Halleux, 2007. pp.61-62).

De profondes réformes constitutionnelles de l'État belge dans les années quatre-vingt vont amener une redéfinition des compétences entre les communautés linguistiques et les régions nouvellement créées, mais également des mécanismes de répartition dès le début des restrictions financières. En Communauté française, le contexte politico-économique favorise le développement du milieu ouvert, qui apparaît comme moins couteux que l'hébergement.

Par ailleurs, les besoins sociaux augmentent et se diversifient, de même que les lieux d'intervention des éducateurs parmi lesquels nous trouvons : des centres pour personnes dépendantes, des maisons de quartier, des centres d'alphabétisation, des écoles des devoirs, des services d'accompagnement, des entreprises adaptées et de formation par le travail (de Halleux, 2007).

La formation initiale et continuée à destination des éducateurs en Belgique évolue en 1986-1987. L'harmonisation des programmes de formation des éducateurs de l'enseignement supérieur de type court (plein exercice et promotion sociale) aboutit à une équivalence des diplômes obtenus dans les deux types d'enseignement. Toutes les formations passent à trois ans au minimum (Carnets de l'éducateur, 2013).

Peu après, dans les années nonante, le paysage professionnel belge de l'éducateur se complexifie. Le nouveau décret de l'Aide à la jeunesse, le passage de la majorité civile à 18 ans, et la création de l'AWIPH (Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées) représentent un transfert des compétences fédérales vers les communautés. (De Backer et Wautier, 2000). De plus, durant ce dernier quart de siècle, la professionnalisation gagne du terrain. « *On est passé de l'artisanat à un travail professionnel* », témoigne cet ancien président de l'ABEJI. Les éducateurs peuvent bénéficier d'un mouvement de professionnalisation lié au développement de l'État social (de Halleux, 2007).

En effet, un certain nombre de tâches qui relevaient autrefois de la sphère domestique font désormais l'objet d'interventions professionnelles. Par ailleurs, témoin de ce mouvement de professionnalisation, plus de la moitié des éducateurs ont aujourd'hui acquis une formation de niveau supérieur (De Backer et Wautier, 2000). Les éducateurs sondés au cours de l'enquête de (De Backer et Wautier, 2000), sont demandeurs de formation continuée : la moitié d'entre eux ont repris des études qualifiantes en cours de carrière, les trois quarts souhaitent des formations courtes en rapport avec leur travail.

Les années deux mille présentent les stigmates d'une nouvelle mutation (Hamzaoui et Mélon, 2014, pp.28-35). Bernard De Backer a synthétisé deux études menées par le Fonds social ISAJH avec l'aide du Fonds social européen : l'une concerne les transformations du métier d'éducateur et la fatigue professionnelle (De Backer et de Coorebyter, 1998), l'autre porte sur les besoins en compétence et la formation continuée (De Backer et Wautier, 2000).

Dans ces études, menées à la fin des années nonante, il est question de quatre secteurs qui regroupent plus de 600 institutions et services en Belgique francophone. Il s'agit de l'aide aux personnes handicapées, de l'Aide à la jeunesse, de l'accueil de crise de l'ONE et des centres pour adultes en difficulté. Les éducateurs y représentent, la catégorie professionnelle dominante. Parmi les 12.000 intervenants sociaux travaillant actuellement dans le champ de la commission paritaire concerné, 82 % occupent une fonction d'éducateur. (De Backer et Wautier, 2000). Actuellement, selon l'APEF (Association paritaire de l'emploi et la formation) et selon la FWB, environ 240000 équivalents temps plein sont recensés dans la sous-commission paritaire 319.02. Le nombre précis d'éducateurs n'y est pas repris, nous avons alors repris le pourcentage de la recherche de Debacker (82 %) et les commentaires de la Fédération Wallonie Bruxelles et de l'APEF (2017), stipulant qu'une majorité des équivalents temps plein (ETP) concernait les éducateurs spécialisés. Le chiffre obtenu semble représentatif du pourcentage positif, annuel d'emplois proposés par la SCP 3019.02 depuis 2000 (hausse comprise entre 1.2 et 2.4 % chaque année). Le chiffre obtenu est d'environ 19000 éducateurs en ETP dans la partie francophone et germanophone du pays. Il est nécessaire de resituer ce chiffre, selon l'APEF (2017), 50,4 % de ces ETP effectuent un temps de travail à 100 %.

De plus, le calcul effectué mobilise des éléments approximatifs et est seulement présent afin d'établir un point de vue large sur les transformations de la sous-commission paritaire 319.02.

D'après l'analyse de ces chercheurs, durant ce dernier quart de siècle, le champ institutionnel se diversifie toujours davantage, l'organisation du travail se transforme, les modèles pédagogiques et les pratiques évoluent ; le niveau interpersonnel prend le pas sur le collectif, cette période marque les débuts de l'ouverture aux familles de structures d'accueil et la notion d'accompagnement se voit devenir un paradigme (Ardoino, 2000) interdisciplinaire du travail social. En Belgique, au début des années deux mille, l'accompagnement du public change et avec lui les problématiques rencontrées. En effet, la diversité des toxicomanies, l'inclusion et le vieillissement des personnes en situation de handicap mental ou les questions de l'accompagnement à la sexualité dans tous les secteurs sont autant d'enjeux qui se présentent à l'éducateur sans que celui-ci ait pu s'y préparer. (Gaspar et al., 2000, p. 322).

Il nous a semblé important de noter que les problématiques énumérées dans le paragraphe précédent ne sont pas apparues du jour au lendemain, ces problématiques étaient déjà en discussion au cœur des pratiques. Ce sont de nouveaux faits sociaux qui font émerger de nouvelles problématiques dans l'accompagnement (Karsenti, 2001, pp. 622-632), mais aussi la question des moyens pour répondre à ces besoins qui laisse l'éducateur dans l'incapacité de pouvoir anticiper sur les nouvelles problématiques. Mais cette complexité et cette complexification ne s'arrête pas là, la profession en elle-même n'est pas congruente en ce sens que différents degrés de professionnalisation sont présents, A1, bachelier ; A2, qualification du secondaire ; A3, (sans qualification liée spécifiquement au travail social), ces derniers majoritairement sollicités pour des raisons économiques. Nous abordons plus en détail ces spécificités de la profession dans le chapitre suivant.

1.2. Le statut de l'éducateur

Peut-on parler d'un seul et unique statut ?

Il nous a semblé nécessaire d'aborder les « classes » (voir annexe 1) d'éducateurs qui sont au nombre de trois. A1 ; A2 ; A3 ces classes correspondent au niveau d'étude, A1 est d'un niveau bachelier, A2 de niveau CESS ; A3 est

sans qualification. Pour ces trois classes, le domaine du visible, les tâches qui leur sont confiées peuvent paraître semblables.

Nous abordons tout d'abord le point de vue de l'ASBL Rhizome, constituée d'experts, de formateurs de Hautes Écoles et d'EPS qui réalisent un livre intitulé (Les carnets de l'éducateur, 2013), ce dernier, propose un constat global du mandat de l'éducateur, en contextualisant historiquement et abordant les enjeux, les transformations et les différentes réalités de terrain de l'éducateur spécialisé en APE.

Nous abordons le point de vue législatif. Le métier n'est pas protégé. Cela semble être un générateur de trouble au niveau du mandat : les actes professionnels spécifiques (Carnets de l'éducateur, 2013) de l'éducateur spécialisé en APE et la notion de référentiel professionnel qui peuvent rentrer en conflit avec d'autres actes professionnels spécifiques du secteur social de professions protégées, qui possèdent, sur le plan législatif, sur le plan du mandat, un avantage, celui d'être reconnus dans leurs actes (c'est le cas des assistants sociaux par exemple). Le fait que la profession ne soit pas protégée peut poser un problème au niveau des autres corps de métier dans le sens où l'intrusion des actes de l'éducateur peuvent être des actes légiférés, comme relevant d'autres « corps de métier ». En effet, un éducateur peut être amené à donner un médicament, à laver une personne, à nourrir une personne, à changer une poche gastrique. Ces actes sont pourtant délimités, donner un médicament, changer une poche gastrique, professionnellement se situe entre l'acte infirmier et l'acte médical "Faire manger", est un acte qui peut, soit être fait par un ergothérapeute soit par un infirmier, ces exemples sont les questionnements quotidiens auxquels l'éducateur est confronté.

La délimitation des actes ne se situe pas seulement au niveau du corps médical, les psychologues et les kinésithérapeutes sont experts dans des domaines où l'éducateur peut être amené à se questionner sur les limites de son travail. En effet, des activités visant une rééducation de la motricité sont proposées et par l'éducateur et par le kinésithérapeute, dans le meilleur des cas en concertation. L'éducateur mène des entretiens individuels sur le bien-être de la personne, là où le psychologue intervient. L'éducateur peut être amené à discuter avec les familles des personnes accompagnées, là où les assistants sociaux sont mobilisés et habilités.

Les métiers, avec lesquels l'éducateur est amené à partager sa mission, sont tous protégés par un statut légal et un code de déontologie prescrit. Cette situation laisse place à un autre phénomène, des corps de métier ayant tout de même une vocation sociale (ergothérapeute, kinésithérapeute, licence psychologique, etc.) n'étant pas issue du processus de professionnalisation de l'éducateur spécialisé en APE peuvent avoir la fonction et même obtenir le statut d'éducateur spécialisé en APE.

En tant qu'éducateur spécialisé en APE certifié par exemple, comment partager une mission avec un professionnel qui revendique une légitimité de ses actes par un statut protégé, mais qui est considéré comme éducateur spécialisé en APE. Pour une mission identique, plusieurs identités professionnelles semblent cohabiter sous la même fonction. Toutefois, différents secteurs, comme l'IPPJ par exemple, se sont positionnés afin de n'employer seulement des éducateurs de classe A1 pour des contrats d'éducateurs spécialisés.

Mais une limite est encore présente :

« Le statut légal est resté depuis lors coincé dans ce flou même si différents secteurs ont clarifié les rôles, fonctions de l'éducateur et les titres nécessaires à leur exercice. » (Carnets de l'éducateur, 2013).

Comment se situe l'éducateur spécialisé en APE dans cette cohabitation ?

La clarification des rôles est une étape qui, selon nous, permet de mettre en place une « *convocation de l'activité* » (Van Belleghem cité par Veyrac, 2017).

Cette convocation de l'activité est selon Bulea et Bronckart (2010) :

L'intelligibilité visée est ainsi de l'ordre de la reconstruction de significations à propos de l'activité et du métier, mais sous une modalité planificatrice : c'est dans le cadre des instructions qu'il donne à un remplaçant fictif (ou « sosie ») que le travailleur (ou « modèle ») prend conscience de propriétés effectives ou possibles de son activité de travail.
(cités par Veyrac, 2017)

Cette définition de la convocation de l'activité ne situait pas le sosie ou le modèle comme un pair imaginaire ayant suivi un cursus identique. À nos yeux, cette nuance est cruciale, la communication professionnelle est, certes située ici, de soi à soi, mais cette communication professionnelle peut difficilement avoir lieu dans un registre situé hors du référentiel professionnel. Cette modalité de transmission de savoir-être et savoir-faire est certes pour un sosie qui n'a ou n'a

pas la qualification de l'éducateur spécialisé en APE, intéressante et riche. Cependant, la prise de conscience des propriétés effectives de l'activité peut-elle être comprise ou transmise par le « faux pair » ?

Cette méthode peut-elle réellement permettre à un professionnel du social au sens large de s'approprier le cadre et les pratiques sans se prévaloir du cursus (ou du curriculum ?) de l'éducateur spécialisé en APE, sans un référentiel acquis lors du processus de professionnalisation ?

La question demeure puisqu'à ce jour, la mise en place d'un accompagnement des travailleurs de type tutorat ou mentorat qui permettrait de mobiliser l'instruction au sosie, est laissée à la discrétion des institutions.

Alors, le processus de construction et de reconnaissance de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE semble questionnable en ce sens que, l'existence de la profession en elle-même pourrait être interrogée par cette approche. Par conséquent, cela pourrait potentiellement complexifier la reconnaissance du diplôme, du mandat, des actes de l'éducateur spécialisé en APE. En effet, l'éducateur spécialisé en APE cohabite avec les éducateurs de classe A2 et de classe A3, les logopèdes, les kinésithérapeutes, les ergothérapeutes au sein de la même appellation du métier, comment faire la distinction ?

Il semble aller de la responsabilité individuelle de l'éducateur à revendiquer son existence par sa propre compréhension de son identité professionnelle. Que l'éducateur spécialisé en APE semble devoir justifier ses actes professionnels spécifiques grâce à son cursus, au référentiel issu du cursus et à l'articulation de ce dernier avec le secteur et l'organisation dans laquelle il travaille.

Nous avons situé l'éducateur spécialisé en APE dans son historicité. Dans le prochain chapitre, nous proposons au lecteur un aperçu du paysage de l'éducateur en fonction, une vision de son champ d'action ainsi qu'une conception de la profession.

1.3. Le champ d'action et contours de la profession de l'éducateur spécialisé en APE

Nous vous proposons, dans cette section approche par les textes officiels qui régissent les domaines d'action de l'éducateur spécialisé en APE, nous vous proposons un aperçu des limites légales du statut d'éducateur pour ensuite aborder les contours de la profession.

Plusieurs projets de loi sur le statut de l'éducateur sont déposés (1975, 1978, 1980, 1982, 1991) avant d'aboutir au vote de ce statut (1993 à la Chambre et en 1994 au Sénat) et à la publication au Moniteur belge (1996), sans que les arrêtés d'application de cette loi aient vu le jour. La cour constitutionnelle a en effet annulé l'article définissant ce qu'est un éducateur spécialisé en APE non sur le fond, mais sur le fait qu'il n'appartenait plus à l'état fédéral de définir cette profession (de Halleux, 2007, p.121).

Ce passage concernant le statut de l'éducateur fait figure de proue de la problématique identitaire de l'éducateur spécialisé en APE, son statut n'est légalement pas reconnu.

1.3.1. Les contours de la profession

Les contours de la profession sont une approche contextuelle qui sera délimitée par les territoires francophones et germanophones et le secteur du « non-marchand » de ces territoires (voir annexe 2).

Il semble nécessaire d'ajouter que dans ce travail, afin d'exposer la complexité du milieu de travail de l'éducateur spécialisé en APE de manière intelligible, seront reprises seulement les commissions paritaires comportant les effectifs majoritaires d'éducateurs spécialisés, tout en insistant sur le fait que les éducateurs spécialisés sont potentiellement présents dans les vingt-deux commissions paritaires du secteur non marchand.

L'éducateur de classe 1 (voir, formation initiale) est amené, principalement, à travailler dans le secteur dit du, « Non-marchand », dans ce secteur où nous retrouvons vingt-deux commissions paritaires (Dryon et Krezlo, 2003, pp.1-51).

C'est dans la sous-commission paritaire 319, qui regroupe : les établissements et services d'éducation et d'hébergement que l'on retrouve la plus grande partie des éducateurs spécialisés (voir annexe 2). Cette sous-commission, fixe les conditions de travail et de salaire pour les travailleurs des établissements et services agréés et/ou subventionnés par ou relevant de la compétence de la Commission communautaire commune (ibid). Sous la commission paritaire des établissements et services d'éducation et d'hébergement (GroupS, 2021), deux sous-commissions paritaires cohabitent, les sous-commissions paritaires 319.01 et 319.02 des accords sectoriels spécifiques sont également conclus, en ce qui concerne les responsabilités et les salaires (idem). Chaque service est composé d'organisations, qui, le plus souvent, ont la forme juridique d'ASBL. Ces

dernières sont organisées par secteur, le secteur de l'Aide à la jeunesse et le secteur du handicap étant les employeurs les plus volumineux, d'éducateurs spécialisés.

Pour exemple, dans le secteur du handicap, à Bruxelles, il existe, d'après le recensement, non exhaustif, du guide social, cent quarante-neuf organisations, qui sont réparties en six grandes catégories : centres de jour, hébergements, aides individuelles, sports et loisirs, surdité et handicap visuel, formation et emploi.

En ce qui concerne les services d'aide à la jeunesse, il existe, cent quarante-six organisations (selon le guide social et de manière non exhaustive) qui accompagnent les mineurs dans cinq grandes catégories : Accueil de crise pour enfants, animation, centre de vacances pour enfants, Aide à la jeunesse privés, non résidentiels, Aide à la jeunesse privés résidentiels, Aide à la jeunesse et services publics.

Cette délimitation des secteurs dans lesquels l'éducateur spécialisé en APE est amené à travailler met en avant une diversité importante d'approches, de postures d'accompagnement des publics à laquelle s'ajoute le fait que chaque institution a son propre projet pédagogique et ses propres approches du public, apportant de fait, un peu plus de complexité à la tâche de l'éducateur. Mais cette complexité et cette complexification ne s'arrêtent pas là, la profession en elle-même n'est pas congruente en ce sens que différents degrés de professionnalisation sont présents (voir annexe 1) A1, bachelier ; A2, qualification du secondaire ; A3, « sans qualification » ces derniers majoritairement sollicités pour des raisons économiques. Nous abordons plus en détail ces spécificités de la profession dans le chapitre p.28. (1.5. La formation initiale).

Cela semble questionnable en ce qui concerne la reconnaissance sociale et celle des politiques publiques. Il semble possible d'interpréter que, c'est au travers de son discours, construit sur l'interprétation, en fonction de ce qu'il sait de l'état de l'art de sa profession que l'éducateur spécialisé en APE construit et revendique son identité professionnelle. Il est envisageable de laisser à la responsabilité individuelle de l'éducateur, le soin de se définir une identité, ce qui laisse place à une multitude de revendications, de profils d'identités professionnelles et par conséquent de besoins de reconnaissance.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons la question de la reconnaissance de l'éducateur sous l'aspect du « perçu ». Il s'agira, dans les limites de ce travail

d'apporter des éléments éclairants sur la reconnaissance de l'éducateur par ses actes et la sémiologie de ceux-ci.

1.4. La reconnaissance de l'éducateur spécialisé en APE

Comme souligné dans la section précédente, l'identité professionnelle peut se confondre avec la question de l'écart entre le sens commun et les « *savoirs communs* » (Paternotte, 2017) ce qui peut avoir pour conséquences une multitude d'identités professionnelles revendiquées, ces revendications sont liées : « *à une multitude de besoins, en fonction des différents terrains d'action* » (Cattonar, 2002).

De plus, l'éducateur communique peu par le biais de l'écrit sur son métier à l'extérieur de son cadre de travail, certains auteurs estiment qu'il s'agit d'un manque de compétences permettant « *l'explicitation du métier* » (Cambon, 2009, pp.13-145), d'autre mettent en avant la culture orale trop prégnante, mais choisie à cause de la nécessité de « *rapidité de la transmission de l'information* » (Tremblay, 2002, p.120) ou encore un silence voulu de peur d'être jugé par ses pairs de façon normative sur son identité tant professionnelle que personnelle (Gaberan, 2009).

S'il est un constat à faire, les personnes qui écrivent le plus sur la profession sont des élites scientifiques (Cattonar, 2015). Ces dernières se sont professionnalisées et ont pris de la distance avec le travail de première ligne et ont acquis des compétences tant dans les moyens d'expression que dans la capacité de production de l'écrit. Ce qui laisse penser que la notion de compétences narratives lacunaires, peut-être une piste de compréhension. En effet, tant dans la question de la définition de l'identité professionnelle par les pairs, que dans la représentation sociale, que dans la compréhension des politiques publiques et des centres de formation qui sont censés baliser la profession, la question, il y a-t-il une seule identité professionnelle de métier, de l'éducateur spécialisé en APE ? Comment la définir ? Cette question, en plus de la difficulté de répondre à cette question de la part de l'éducateur, rend saillant le besoin d'un référentiel professionnel.

1.4.1. La reconnaissance de l'identité de l'éducateur spécialisé en APE par l'activité

Dans cette section, nous abordons la question de la reconnaissance par des caractéristiques de la profession, nous abordons l'éducateur spécialisé en APE

vu comme un groupe (Cattonar, 2015, pp.95-112) et nous tenterons d'apporter des éléments d'analyse à la question identitaire de manière non exhaustive par le travail de Gaspar et Wéry (2000) qui ont brossé des balises représentatives, mais non exhaustives de caractéristiques identifiables de l'éducateur spécialisé en APE.

Nous proposons ensuite au lecteur une implémentation des figures idéales typiques aux caractéristiques relevées par celle de De Backer, 1996 sur les différents secteurs de travail de l'éducateur. Ces balises pourront amener le lecteur à traduire en actes une représentation du métier de l'éducateur.

Selon Brichaux (2004, p.216), « *il n'existe qu'un seul métier d'éducateur, même si celui-ci varie dans son expression* ». Qu'y a-t-il alors de commun entre ces variations sur un même métier ? Quel serait le dénominateur commun de leur identité ?

Gaspar et Wéry (2000) relèvent quatre caractéristiques de la profession d'éducateur, la diversité, l'intervention au quotidien, le travail en équipe et l'inscription dans un projet. La diversité de la profession est, à la fois celle des lieux dans lesquels l'éducateur travaille, celle des groupes et des personnes auprès desquelles il intervient, celle des situations auxquelles il est confronté, celle de méthodes de travail, des conditions matérielles et des conditions de travail. « *Source de richesse, mais aussi de malentendus, cette grande diversité n'est pas sans influence sur la difficile construction de l'identité professionnelle de l'éducateur.* » (Gaspard et Wéry, cités par de Halleux, 2007). L'importance du travail réalisé au quotidien réside moins dans une quelconque difficulté technique des tâches accomplies que dans le sens donné à l'action (ibid.). Cette description du travail réalisé rejoint l'introduction de ce mémoire, la distinction entre l'acte visible du quotidien et l'acte invisible, l'acte éducatif (Rouzel, 2007, pp. 208-232). L'éducateur ne travaille pas seul, il est en lien avec d'autres intervenants ou « partenaires » (Les carnets de l'éducateur, 2013). Il inscrit son action dans des projets à différents niveaux : celui de la personne accompagnée, celui du service où il exerce son activité, un projet de société plus ou moins explicite, et enfin son projet propre. « *La participation des éducateurs au projet pédagogique de leur institution ou unité de vie s'est fortement développée. Plus de deux tiers d'entre eux sont impliqués dans l'élaboration d'un projet* » (idem). De plus, ces caractéristiques idéales typiques de l'éducateur et de sa professionnalité, traversent les paradigmes des pratiques sociales et les

évolutions des différentes professions du social. Ces approches de l'individu ont modifié et complexifié les pratiques d'accompagnement. Dans la prochaine section, nous proposons au lecteur de situer l'activité de l'éducateur par secteurs.

1.4.2. Identification de l'activité du métier d'éducateur spécialisé en APE par secteurs

Il s'agit, dans cette section du travail, de proposer des balises permettant d'identifier des éléments constitutifs de l'activité de l'éducateur spécialisé en APE afin que le lecteur puisse s'approprier les enjeux présents à prendre en compte pour une reconnaissance d'un statut identitaire unique. (Recherche ADAPT, Franssen et Walthéry, 1998)

1. L'accompagnateur de personnes adultes en situation de handicap mental en milieu résidentiel : Il concerne 1650 éducateurs ETP en 1996. Il s'agit d'un secteur en croissance ; éducateurs et bénéficiaires semblent condamnés à y vieillir ensemble.

Un des gros problèmes auxquels nous sommes confrontés, c'est quand on parle d'adaptation des profils professionnels aux réalités d'aujourd'hui, beaucoup d'éducateurs la vivent comme une disqualification de leur travail antérieur. On a des équipes qui sont passées par de véritables crises existentielles (témoignage cité par De Backer, 2001).

Il semble que la crise existentielle rejoint la problématique des compétences individuelles déjà fort présentes dans la profession, le changement n'est pas forcément orienté sur des pratiques « la capacité de se mettre en dynamique de changement et d'acquérir de nouvelles compétences, le savoir-devenir apparaît comme une « métacompétence ». (Franssen et Walthéry, 1998).

2. L'accompagnateur d'adultes en difficultés psychosociales : Il concerne trois cent dix éducateurs ETP (Équivalent Temps Plein) en 1996. En raison de l'âge des bénéficiaires et de la dureté des situations qu'ils vivent (toxicomanies, violences, désaffiliation sociale...), « *il faut une expérience de vie derrière soi pour pouvoir rencontrer ce type de population* » (Témoignage cité par De Backer, 1996).

3. L'éducateur-référent de mineurs en milieu résidentiel : Aide à la jeunesse et services pour handicapés mineurs totalisent 3000 postes d'éducateurs ETP en 1996. À côté des tâches traditionnelles liées à l'hébergement, l'éducateur doit

pouvoir assumer des pratiques de médiation avec des extérieurs (familles, autres intervenants...).

La pratique de cet éducateur se caractérise par une durée de prise en charge plus courte, un « turn over » plus élevé, mais c'est sans doute ici que la mobilisation du terme « éducation » reste le plus pertinent.

4. L'éducateur-intervenant social en milieu ouvert concerne environ deux cent trente éducateurs ETP en 1996. Pratique de pointe, mais perte de la spécificité par rapport aux autres intervenants sociaux, et il semble possible d'y voir une dissolution identitaire « faux self » (Chavaroche, 2005, pp.62-69), caractérise cette modalité du métier. La valorisation qu'on peut éprouver à travailler dans ces services (AMO, COE, SPEP, SAIE...) n'est donc pas sans contrepartie.

À ces quatre figures, De Backer, ajoute celle de : L'Éducateur en hébergement de crise de courte durée ; la brièveté des séjours y est source de frustration pour cet éducateur qui se sent empêché de faire un véritable travail éducatif. « *On ne sait pas avoir de projet à long terme avec les jeunes, il y a un renouvellement incessant* » (témoignage cité par De Backer, 1996). En outre, on retrouve dans ces services la division des tâches qui tendait à s'estomper pour les autres modalités de travail.

L'étude date de 1996, vingt-six ans séparent cette étude avec la réalité actuelle, cet écart est représentatif de la carence de recherches s'intéressant à cette profession ou encore à la carence d'éducateurs devenus chercheurs. Il n'y a que très peu d'informations sur le paysage actuel, manque de chiffres et de mise à jour de cette recherche. Cette question de la préparation aux changements amène à se demander comment est formé l'éducateur de nos jours, pour faire face à l'évolution même de ces changements.

Nous répondrons tout d'abord à cette question en nous focalisant sur la formation de l'éducateur spécialisé en APE pour ensuite aborder certains postulats philosophiques de la formation qui apporteront des éléments de réponse à une autre question, fondamentale, à quoi l'éducateur est formé ?

Dans la prochaine section, nous abordons le paysage formatif de l'éducateur spécialisé en APE.

1.5. La formation initiale

Nous avons proposé au lecteur une contextualisation du métier afin de pouvoir situer les différents enjeux identitaires professionnels de l'éducateur spécialisé, il

nous a paru important d'aborder dans cette section une approche de la trajectoire professionnalisante, située comme enjeu préalable à la construction d'une identité professionnelle de métier. En effet, il sera proposé au lecteur des éléments qui permettront de distinguer comment se construisent les identités professionnelles autour des différents cursus qui amènent à la distinction de classes d'éducateurs (A1 ; A2 ; A3).

Nous engageons cette section en présentant le processus de la formation initiale en commençant par l'enseignement secondaire puis celui de l'enseignement supérieur. Il s'agit d'un retour réflexif et distancié de l'expérience de formation de l'auteur de ce mémoire et des documents officiels de l'ISAHJ et des carnets de l'éducateur (2013).

1.5.1. Les différents parcours de formation initiale de l'éducateur

Pour rappel, afin d'obtenir le statut A3, il n'est pas nécessaire de passer par une formation initiale (excepté le CEB). Pour obtenir le statut A2, il faut avoir suivi un parcours de qualification dans l'enseignement secondaire, soit dans l'option d'agent d'éducation, soit dans l'option d'animateur. Ce niveau de qualification peut s'obtenir dans deux dispositifs de formation : la promotion sociale ou le plein exercice. Ces deux dimensions ne débouchent pas sur la même grappe de métiers (SFMQ, 2022).

Le diplôme de qualification A2 de l'option agent d'éducation ouvre la possibilité de poursuivre son cursus pour obtenir le statut A1 d'éducateur spécialisé en APE, par une formation d'enseignement supérieur : bachelier d'éducateur spécialisé en APE. Il permet de travailler en tant qu'éducateur de classe 2A, dès la certification par le CESS et ce dans la plupart des domaines du secteur « non-marchand ». Toutefois, les IPPJ (Institutions publiques de protection de la jeunesse) se sont positionnées et n'engagent que des éducateurs de classe A1, notons que ce secteur, par cette pratique, affiche une reconnaissance, non seulement du processus de professionnalisation, mais aussi du statut de l'éducateur de classe A1. Nous verrons dans ce travail que cette reconnaissance est à nuancer.

Par la suite, la professionnalisation de l'éducateur peut être prolongée par l'enseignement supérieur, par un dispositif de plein exercice, en Haute École ou avec des horaires dits « aménagés » (cours en soirées, ou de deux jours par semaine) en École de promotion sociale. Il est important de souligner que le

dispositif de l'EPS permet aux personnes déjà en poste avant l'entrée en formation d'y participer grâce aux « congés éducation payés » qui permettent à l'employeur de bénéficier sous certaines conditions, d'un remplacement du travailleur en heures de travail, à hauteur du nombre d'heures du temps de formation.

Pour les deux dispositifs, la formation dure au minimum, trois ans.

Il est possible de procéder à des allègements par la voie de la validation des acquis et de l'expérience. Le contenu des formations est identique pour les deux dispositifs.

Les référentiels de compétences demeurent de la responsabilité conjointe des Hautes Écoles et des Écoles de promotion sociale. Malgré tout, une distinction est à faire entre les deux dispositifs. Les projets pédagogiques, l'organisation et la répartition des Unités d'enseignements sont différents selon le dispositif.

En Haute École, il s'agit d'un temps de plein exercice, d'environ 37 heures par semaine. Les crédits appelés ECTS sont repartis en 60 ECTS par an, ces ECTS correspondent à un nombre précis d'heures de cours, ces derniers correspondant à des Unités d'Enseignement, appelées U.E.

Pour le dispositif de promotion sociale, certains aspects diffèrent. Le décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale et le décret du 7 novembre 2013 qui organise le paysage de l'enseignement supérieur» cadre clairement l'EPS lui conférant ainsi des singularités liées au public (23 ans accomplis lors de la certification (art.48, §2 du décret du 16 avril 1991) et/ou travailleur, chômeur, en réorientation professionnelle) et à l'organisation des études, et s'articulant avec le monde du travail grâce notamment aux congés éducation payés.

Il nous a semblé adéquat de proposer au lecteur l'analyse structurelle du cursus de formation, mais aussi un point concernant son approche pédagogique. À quoi sont formés les éducateurs ? Sur base de quel programme ?

Quand un individu est diplômé du bachelier d'éducateur spécialisé en milieu psycho-éducatif, il est amené à directement travailler comme éducateur spécialisé en APE ou à passer du diplôme d'agent d'éducation ou encore d'éducateur A2 à celui d'éducateur spécialisé en APE de classe A1. Mais à partir de quels supports professionnalise-t-on des éducateurs ?

Dans la prochaine section, nous traitons la question des supports pédagogiques, comment sont créés ces supports ? À quoi servent-ils ? Où sont-ils créés ?

1.5.2. Le programme de formation

Nous abordons ici un sujet dont les éléments sont issus de textes officiels de l'ARES, du Segec et d'un entretien exploratoire avec le secrétaire général de la FEProSoc (Fédération de l'Enseignement de Promotion Sociale catholique).

Cette approche était nécessaire afin de comprendre comment l'enseignement libre, l'enseignement officiel, le dispositif de promotion sociale et les hautes écoles parviennent à des accords de formation congruents, pour le bachelier d'éducateur spécialisé en APE afin d'aboutir à un diplôme correspondant, de même valeur.

Tout d'abord, l'ARES (Académie de Recherche de l'Enseignement Supérieur) réunit au sein de la Chambre des Hautes Écoles et de l'EPS les représentants de hautes écoles et de l'EPS de la fédération Wallonie Bruxelles pour produire le référentiel de compétences commun de la profession de l'éducateur spécialisé en APE. Les personnes qui participent à la création de ce profil métier sont les représentants des hautes écoles et de la promotion sociale, d'experts de la profession et le personnel de l'ARES. Cette dernière avalise les projets pédagogiques des HE et confirme la correspondance entre le référentiel des HE et le référentiel de l'EPS afin de donner aux diplômes l'équivalence et les mêmes effets de droit. Ce référentiel de compétences est ensuite décliné en programme de formation, propre à chaque haute école, mais unique pour l'EPS. En effet, l'ensemble de l'EPS produit un document qui adapte le référentiel de compétences à son dispositif et au public qu'il forme, ce document s'intitule le profil professionnel, avec en annexe un dossier pédagogique qui est le référentiel commun de tous les établissements EPS qui proposeront le cursus. Une fois, le profil professionnel et le dossier pédagogique annexé est validé par l'ARES et le Conseil général de l'EPS, il est envoyé à la promulgation ministérielle et servira de document de référence aux différentes écoles de l'EPS formant au bachelier d'éducateur spécialisé en APE.

Dans le cadre de cette recherche, le terrain exploré est celui de l'EPS. Nous portons spécifiquement, notre attention au profil professionnel de l'EPS. Ce profil professionnel est composé de six fonctions auxquelles l'éducateur doit être formé et pour lesquelles des unités d'enseignement sont correspondantes. Ces fonctions ont été identifiées comme nécessaires à maîtriser pour être un éducateur spécialisé en APE.

Ces fonctions, issues du profil de compétences, sont énumérées ci-dessous et étayées par un exemple concret :

1. Une fonction d'accompagnement et d'éducation : il s'agit de « *rencontrer la ou les personne(s) dans les différents contextes de vie* ». (ARES, 2022)

2. Une fonction de reliance : « *en agissant sur le réseau relationnel de la ou (les) personne(s) et/ou du groupe en privilégiant l'élaboration de réseaux relationnels solidaires susceptibles de faire évoluer favorablement les projets individuels et/ou collectifs* » (idem).

3. Une fonction d'interface :

En occupant une place centrale au sein de l'équipe pluridisciplinaire, entre, la ou (les) personne(s) et leurs pairs, leurs réseaux, les institutions sociales. Il s'agit, par exemple, d'analyser des situations du quotidien et de les présenter à l'équipe en les situant dans un contexte élargi d'appartenance sociale (idem).

4. Une fonction d'acteur social en promouvant l'intégration de chacun et la cohésion sociale. Pour cette fonction, il s'agit : « *d'organiser ses interventions sur base de la connaissance des réalités sociales et de leur évolution* » (idem.).

5. Une fonction politique en étant vecteur de changement ; cette fonction sert à « *situer son action par rapport au système politique, économique, social et culturel* » (idem).

6. Une fonction de communication professionnelle en échangeant à travers l'écrit ou l'oral de manière efficiente, il s'agira de « *faire preuve d'esprit critique et se remettre en question dans le travail et la réflexion d'équipe* » (idem).

Les fonctions sont généralistes et transversales à tous les modules de formation. Ces derniers correspondent à des acquis d'apprentissage, élaborés afin que les six fonctions et leurs définitions soient maîtrisées à la fin de la formation. L'individu, une fois certifié, en tant qu'éducateur spécialisé en APE, peut postuler à des offres d'emploi, mais il faut savoir qu'un mécanisme de régulation est présent. En effet, il est laissé à la discrétion des cadres (recruteurs) d'institutions de pouvoir émettre des conditions d'emploi que ce soit, sur le plan de l'expérience (minimum deux ans d'expérience avec le public, par exemple), du degré de qualification (par exemple, n'employer que des éducateurs A1 avec un statut subventionné Agent Contractuel Subventionné), ou encore seulement

des éducateurs de classe A2 ou encore être engagé à suivre ou à avoir suivi une formation continue de spécialisation (par exemple ; une formation d'un an en psychopathologie). Ces modalités varient selon le secteur, les problématiques du public, les projets pédagogiques des institutions et les directions. Le prochain chapitre aborde plus en détail l'aspect de la formation continue dans la trajectoire professionnelle de l'éducateur.

1.5.3. La formation continue

Il semble important de souligner que la formation, telle qu'abordée ici, concerne l'éducateur certifié en APE.

La formation est soit courte et correspond annuellement au temps de travail hebdomadaire (par exemple ; si l'éducateur travaille 5 jours semaine il peut bénéficier jusqu'à cinq jours de formation par an). Ces formations sont proposées sous forme de catalogue par des organismes indépendants, la plupart du temps des professionnels de l'action sociale ou de l'humain (psychologues, directeurs d'institutions, formateurs d'adultes). Ces formations durent en moyenne entre 1 et 3 jours. Il est possible que des modules soient envisagés (par exemple deux fois 6 jours sur deux ans) afin de rester dans les critères de formation professionnalisante continue.

Nous prenons aussi en compte dans cette section, les formations plus longues et prises en charge par les congés éducation payés, appelées bachelier de spécialisation, elles durent environ une année. Notons que ces deux types de formations ne sont pas obligatoires et sont de la responsabilité de l'éducateur d'y participer ou non avec l'accord de sa direction. La formation continue est inscrite dans un mandat informel entre l'éducateur et sa formation initiale, le discours des formateurs est unanime et redondant, la formation de l'éducateur ne s'arrête pas au terme de la formation initiale, il en va de sa professionnalité, de son accompagnement.

La multiplicité des types de services et leur spécialisation, celle des problématiques présentées par les bénéficiaires, des modes de prise en charge, la mobilité professionnelle, et la lourdeur toujours croissante des situations et des personnes à accompagner... font que tout éducateur sorti à un moment x de l'enseignement devra poursuivre l'entretien de ses connaissances et le développement de ses compétences (Les carnets de l'éducateur, 2013).

Les bénéfices de la formation continue pour l'éducateur sont : l'échange d'expériences, l'apport de connaissance sur des outils ou des publics spécifiques, l'employabilité, mais aussi la constitution de réseaux (de Halleux, 2007). Il semble important de souligner que tous les professionnels ne sont pas égaux en ce qui concerne la formation, et ce, selon les secteurs et la taille de l'institution.

Par exemple, la sous-commission paritaire (scp.319.02) est celle qui emploie la plus grande partie des éducateurs dans la partie francophone et germanophone du pays, cette commission englobe l'Aide à la jeunesse et le secteur du handicap. Pour les institutions faisant partie de la SCP 319.02, un pourcentage de la masse salariale est attribué à un organisme central afin de prendre en charge des formations continuées. « *Mutualiser les couts de la formation à travers la mobilisation de 1,9 % de la masse salariale du secteur privé en faveur de la formation continue des travailleurs du secteur privé* » (FEDES, 2016).

Que les salariés se forment ou pas, cet argent est versé aux Fonds sociaux (voir schéma des politiques de formation en annexe 3). Mais ce pourcentage est fluctuant selon la sous-commission paritaire dans laquelle l'éducateur travaille. L'accès à la formation est aussi lié à l'acceptation de la direction, mais aussi à la taille de l'institution, en termes d'employés.

1.5.3.1. L'injonction à la formation continue, les limites

Deux dimensions sont présentes dans ce chapitre, la formation continue discutée par des chercheurs et la dimension telle que proposée par les politiques publiques.

La première dimension est abordée par la thèse « *Le métier d'éducateur : trajectoires sociales et construction identitaire* ». (de Halleux, 2007) et la recherche « *La fatigue professionnelle des éducateurs* » (De Backer, 1999).

Le premier constat est que le marché des formations continues est large et dense, composé de colloques, de journées pédagogiques, de supervisions individuelles ou de groupe propres à travailler « *le rapport de soi à soi, à traiter l'embarras du soi* » (de Halleux, 2007, p.159).

L'évolution personnelle est sollicitée, la dynamique identitaire du sujet éducateur est remise en chantier puisqu'il lui faut non seulement « savoir être », mais encore « savoir devenir ». Le risque d'intrusion dans l'intimité subjective du travailleur n'est pas sans poser de question éthique tant dans le champ de la formation que du recrutement. (Idem). Question qui fait d'ailleurs écho à celle

que l'on peut poser concernant son public : « *sous couvert d'impératif d'autonomie, d'exigence de projets, n'assiste-t-on pas à un processus de « colonisation intérieure* » (id., p. 159) et par conséquent à de nouvelles formes de violence symbolique (idem)

Cependant, le rapport à la formation continuée apparaît comme paradoxal aux auteurs de l'enquête de, De Backer, et Al. (2000), plébiscitée par le fonds de formation ISAHJ (Fonds social de formation pour le secteur des Institutions et Services d'Aide à la Jeunesse et aux Handicapés) pour répondre aux besoins évolutifs en compétences, ce type de formation ne peut cependant apporter l'essentiel.

Ce qui est important, ce sont des compétences qui ne sont même pas professionnelles, mais personnelles, qui sont liées à l'histoire des personnes... Nous essayons d'engager des gens qui ont eu une enfance plutôt heureuse... ou banale, mais pas des gens qui ont de grosses blessures (témoignage cité par De Backer, 1999).

Une analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche citée ci-dessus montre que ce sont les compétences considérées comme prioritaires (capacités relationnelles, autonomie et réflexivité, recul, éthique, etc.) qui sont réputées les moins façonnables par la formation.

Enfin, dans un métier où l'on dit souvent que le principal outil de l'intervenant, c'est « lui-même », et où le 'savoir-être' constitue une compétence de base dans la 'boîte à outils', les diverses pratiques et référents théoriques du 'travail sur soi' (psychanalyse, psychologie humaniste, psychotechniques en tout genre...) sont souvent sollicités (ibidem).

Cette notion d'outil interroge la place de l'individu au cœur de la profession. On peut y voir un certain déterminisme, où le futur éducateur doit avoir des qualités prérequis avant même de se former pour pouvoir, ensuite, se professionnaliser afin de questionner ce qui se trouve être un accompagnement adéquat, et ce tant dans la formation initiale que continue.

Faudrait-il avoir des prédispositions, nécessaires à l'engagement dans l'accompagnement de publics spécifiques ?

La deuxième dimension présente la formation continue telle que définie par les politiques publiques, notamment l'organisme FEDES 319.02 ASBL. Selon cet

organisme, la formation continue permet d'augmenter la productivité des travailleurs influençant positivement la demande du travail, cependant une limite est posée, cela prévaut surtout pour les travailleurs jeunes ou très instruits. (FEDES 319.02 ASBL avec le concours du Fonds social ISAJH. 2016).

La formation continue semble être, un outil d'insertion ou de réinsertion socioprofessionnelle et permettrait à l'employé de s'adapter aux changements qualitatifs du monde tout en assurant la compétitivité des entreprises. (Ibid.) La formation continue permet de conserver des compétences et réduit l'écart entre l'offre et la demande et de permettre aux travailleurs âgés et peu instruits de conserver les compétences face aux exigences de productivité et de compétitivité du marché. (Ibid.)

Nous pouvons constater que l'éducateur est au centre de deux injonctions à la formation continue, une injonction produite par la société par les politiques publiques et une autre injonction qui peut être émise par le secteur, l'institution et selon une observation inductive, ses pairs.

Au-delà de permettre à l'éducateur de se professionnaliser et d'être un accompagnant éclairé, ces injonctions sont-elles productives et permettent-elles à l'éducateur de se sentir professionnel et autonome dans son accompagnement ayant pour finalité, l'autonomie et l'émancipation de la personne accompagnée ? *« Le malaise qu'éprouve aujourd'hui le monde des éducateurs réside précisément dans cet hiatus entre ce qu'ils prétendent ou souhaitent être et la manière dont la société les appréhende et les identifie »*, nous dit Brichaux (2005, pp.15-29). Cette question vient renforcer l'idée que l'identité professionnelle de l'éducateur est complexe et que les finalités de son travail semblent floues, car les injonctions multiples agissantes sur son identité professionnelle semblent créer un paradoxe entre son activité et son statut.

Nous vous proposons une conception du paysage actuel de la profession afin d'enrichir le rapport qu'entretient l'éducateur à la complexité. Il semble nécessaire de souligner que la limite de ce travail exclut d'aborder les questions précédentes de manière approfondie, cependant, je formule le souhait qu'elles inspirent un futur travail, plus conséquent, afin d'apporter des éléments de réponse représentatifs.

Dans le prochain chapitre, nous donnerons des éléments susceptibles d'éclairer le lecteur sur le rapport entre les compétences individuelles de l'éducateur et la professionnalisation.

1.6. Les enjeux de la professionnalisation de l'éducateur spécialisé en APE

Au vu de la diversité des statuts, des métiers, de leur reconnaissance, des parcours de formation initiale, de la faible structuration de la formation continue, l'enjeu de la professionnalisation est particulièrement fort pour l'éducateur spécialisé en APE. Nous proposons une approche sur le sujet par l'angle de la professionnalisation de Wittorski (2008), mise en perspective avec des verbatims de l'entretien exploratoire avec le secrétaire général de la FEProSoc. Tout d'abord, nous mobilisons un concept de professionnalisation

« Nous sommes là dans le cadre d'un projet qui consiste à « mobiliser la subjectivité de tous. Il s'agit d'une injonction pour que le sujet construise son expérience » (Dubet, 1994, cité par Champy-Remoussenard, 2005, pp.9-50). De ce point de vue, la professionnalisation présente une connotation positive au service d'une nouvelle mobilisation des salariés dans des contextes de travail plus flexibles, faisant davantage appel « aux ressources subjectives des personnes. » (Wittorski, 2008, pp.9-36).

Cette définition nous permet de rendre saillants les ressources subjectives de l'éducateur et l'enjeu de la mobilisation de ces ressources dans le cursus de formation et dans la pratique de son métier.

Selon Wittorski (2008), *« la subjectivité de l'individu salarié est mobilisée dans le cadre de son travail »*. Cet élément rejoint la question de la « naturalité » de l'individu sollicitée de plus en plus, au travail. Cette subjectivité que l'éducateur mobilise dans son travail quotidien comme balises, comme outil de transfert et de contre-transfert. En effet, l'éducateur doit se distancier de ses normes et de ses valeurs afin de proposer à l'individu accompagné de retrouver sa propre trajectoire identitaire qui tend à être dénuée de l'empreinte normative d'un professionnel. (Rouzel, 2009).

Nous avons abordé cette question de la professionnalisation lors d'un entretien exploratoire qui avait pour but d'apporter des éclairages face à la complexité de l'enseignement grâce au regard d'un expert. La personne interviewée est pensionnée du statut de secrétaire général de la FeProSoc (Fédération de Promotion Sociale Catholique) et a dirigé un établissement de promotion sociale qui forme au bachelier d'éducateur spécialisé en APE. Lorsque cette personne dirigeait l'établissement, elle prenait le parti de recruter des formateurs qui

avaient été ou qui étaient encore éducateurs spécialisés, ce qui, selon lui, est toujours le cas actuellement.

Lors de cet entretien, la notion de différenciation entre ce qui apparaît naturel et ce que la formation apporte à l'individu a émergé. Cette notion de l'articulation entre le naturel et le professionnel semble être un enjeu présent dans le processus de professionnalisation de l'éducateur spécialisé en APE.

[...]. *« Comment est-ce qu'on différencie le professionnel du naturel ?[...] Et c'est tout l'enjeu de la formation. Autrement dit, qu'est-ce qui fait que, après trois ans, tu es un professionnel de l'éducation spécialisée et pas quelqu'un qui fait ça parce que biologiquement, tu l'es devenu ? [...] »* (Heugens, 2022)

La professionnalisation de l'éducateur met en exergue des compétences, des techniques, des méthodes, des réflexions afin d'aiguiser un esprit critique en fonction d'un profil professionnel caractérisant un professionnel de la réflexion et de l'éducation.

« C'est la question fondamentale et donc tout l'enjeu des compétences, du profil professionnel, des techniques que l'on donne, de la méthode que l'on travaille, de la réflexion qu'on apporte, de l'esprit critique. C'est ça, la professionnalisation. Et ça, on ne l'acquiert pas naturellement. Il faut que ça se travaille. » (Heugens, 2022).

Dans ce discours est mise en exergue une compétence spécifique pour l'éducateur : la réflexivité. Celle-ci, permettant la distanciation de son vécu personnel, par rapport à son travail. Toutefois, nous devons rappeler que le dispositif de promotion sociale sollicite davantage des profils de travailleurs déjà en fonction qui se professionnalisent.

« C'est un des trucs qui est parfois des plus compliqués à faire comprendre quand on a des gens qui débarquent, même après une vie un peu agitée, c'est leur dire : « Vous êtes dans un environnement professionnel ! vous n'êtes plus le grand frère du quartier, vous devenez un professionnel de l'accompagnement, de la réflexion et de l'éducation. » (Heugens, 2022).

Nous retrouvons dans le prochain paragraphe un point de vue sur un processus en fonction d'un profil idéal typique d'un formateur qui accompagne la professionnalisation des éducateurs spécialisés :

« C'est tout l'enjeu de la formation. [...], « insignare » et « exducere ». Ce sont les deux termes qui sont à la fois quelque part, tu pourrais dire que c'est un paradoxe, mais ce n'est pas vrai. C'est une double démarche qui fait que tu as une réflexivité et une réflexion sur... J'ai accès à la compréhension pour pouvoir en sortir. Et c'est ça qui est extraordinaire et c'est ça qui fait le professionnel. » (Heugens, 2022).

Nous avons abordé l'historicité et le contexte formatif de l'éducateur spécialisé en APE. Dans le prochain chapitre, nous proposons au lecteur un aperçu du paysage de l'éducateur en fonction, une vision de son champ d'action ainsi qu'une conception de la profession.

Conclusion de la première partie

Dans cette première partie, il s'agissait de situer le métier d'éducateur spécialisé au niveau de l'historicité, mais aussi d'exposer les différents enjeux présents dans la construction identitaire professionnelle de l'éducateur.

Nous avons exposé la diversité d'organisations et de publics accompagnés, soulignant ainsi la complexité pour l'éducateur d'exprimer une identité professionnelle explicite et univoque pour la société et les politiques publiques.

Nous avons aussi souligné le fait que la notion de « pairs » au cœur de la pratique professionnelle n'est pas évidente et ajoute de la perplexité quant à définir une identité professionnelle de métier. En effet, communiquer sur l'acte professionnel, l'acte éducatif et le sens donné à son travail semble compliquer la notion de référentiel professionnel, alors que ce dernier est porteur et vecteur d'identité professionnelle de métier.

Aux vues de tous ces éléments, il nous a semblé complexe d'entrevoir une possibilité de cohésion dans la définition d'une identité professionnelle de métier pour l'éducateur spécialisé en APE.

Ce qui nous a amenés à nous interroger sur le point de départ de la construction identitaire professionnelle, la formation.

En effet, nous nous sommes demandé si la formation est une balise congruente et contenant d'une identité professionnelle, si les formateurs, au cœur de la socialisation professionnelle, mais aussi au cœur de la construction de cette identité professionnelle, ont une représentation de l'identité de métier en lien avec la formation qu'ils proposent et ce, afin de former des personnes à se professionnaliser selon une identité professionnelle de métier.

Nous proposons au lecteur dans la deuxième partie de ce travail, une recherche empirique basée sur des focus groups, qui interroge la représentation de l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en APE, des formateurs en promotion sociale dans une région francophone.

PARTIE 2

Le point de départ de la trajectoire de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif.

2. Introduction

Lors de la première partie de ce travail, nous avons retracé socio-historiquement et grâce à l'analyse descriptive de documents et à un entretien exploratoire, de façon non exhaustive, la trajectoire de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE depuis la Seconde Guerre mondiale, jusqu'à aujourd'hui. Il s'agissait, dès lors, de mettre en avant des éléments contextuels qui permettraient au lecteur de visualiser les éléments ayant un impact sur la définition de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE. L'approche lors de cette première partie était inductive et réflexive.

Dans cette deuxième partie, il s'agit de s'intéresser à un élément précis de la construction de l'identité professionnelle, la formation. Cette dernière est considérée dans ce travail, comme point de départ de la trajectoire de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE. En ce qui concerne le questionnement, il s'agit de partir du constat fait par de nombreux auteurs de référence (Chapellier, 2001 ; Fustier, 2009 ; Gaberan, 2010 ; Brichaux, 2005), sur l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE, caractérisée par des contours flous et d'enquêter pour comprendre si la formation est déjà un élément qui alimente le flou de la question identitaire professionnelle.

Le raisonnement est déductif. En effet, nous nous sommes intéressés en premier lieu à l'identité professionnelle, un concept qui nous paraissait trop large pour notre recherche. Alors, l'approche a consisté à, explorer les différents éléments constitutifs du concept d'identité professionnelle afin de pouvoir en sélectionner un élément, plus précis, qui nous paraissait adéquat pour notre recherche. Nous avons sélectionné, parmi les différentes composantes du concept, l'identité professionnelle de métier de Fray et Picouveau (2010), « *le diagnostic de l'identité professionnelle* » afin de l'appliquer à la recherche.

L'identité par le métier nous a semblé avoir une granularité suffisamment fine pour pouvoir aborder les représentations des formateurs sur le métier d'éducateur spécialisé en APE. En effet, les représentations des formateurs sur le métier de l'éducateur ont un impact sur la socialisation, l'appartenance au métier. Par conséquent, ce travail s'intéresse au discours des formateurs sur leur représentation de l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en APE.

2.1. La construction d'une identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en APE : une lecture à l'aune de la théorie

L'éducateur spécialisé en APE suit une formation initiale dans une optique généraliste de sa pratique. Ensuite, le secteur, l'organisation, le poste, le rôle et la fonction, soit des éléments environnementaux, semblent inscrire l'éducateur spécialisé en APE dans une pratique, une posture et une typicité d'accompagnement adapté à l'institution et au public avec lequel il travaille. Nous proposerons ici un questionnement sur le statut identitaire de l'éducateur vu par les acteurs principaux de sa professionnalisation, les formateurs.

Dans un premier temps, nous allons définir le concept d'identité professionnelle en mobilisant les travaux de Claude Dubar. Cette approche générale de l'identité professionnelle a pour point de départ l'individu et l'impact social du contexte de travail. Cela nous a semblé adéquat pour aborder une identité professionnelle dont les limites entre l'acte professionnel et l'acte du quotidien semblent peu visibles. De plus, son approche propose des distinctions permettant un premier tri dans le champ de l'identité professionnelle, notamment l'identité pour autrui et l'identité attribuée par autrui. C'est cette dernière dimension particulière qui est traitée dans ce travail, car il s'agit de comprendre l'identité attribuée aux éducateurs spécialisés par les formateurs.

Cette approche nous permet, dans un deuxième temps, de choisir un élément précis de l'identité professionnelle en nous référant aux travaux de Fray & Picouveau (2010) qui proposent trois dimensions de l'identité professionnelle.

Ce concept nous permet d'aborder un élément spécifique sur lequel interroger les formateurs sur leurs représentations de l'identité professionnelle. En effet, les auteurs proposent trois dimensions en interaction de l'identité professionnelle, le métier, le groupe et l'entreprise. Aborder les représentations des formateurs sur le métier crée un lien entre la professionnalité des formateurs (Pastré, 1999) (qui,

selon l'auteur, doivent comprendre les impacts de leur formation sur le terrain pour assurer un accompagnement adéquat tant dans la pédagogie utilisée concernant le curriculum que pour l'individualisation de la formation), et un lien avec les individus en formation pour l'obtention du bachelier d'éducateur spécialisé en APE.

Dans un troisième temps, nous préciserons ce qui est entendu par le terme représentations en faisant référence au travail de Guimelli (1999). Les représentations sont abordées par la dimension sociologique et définies comme des représentations sociales. En dernier lieu, nous nous référons au concept d'activité au travail de Champy-Remoussenard (2005).

2.2. Identité professionnelle

Le premier concept cadre l'identité professionnelle. Nous avons choisi d'utiliser principalement le modèle proposé par Claude Dubar (2015) dans son ouvrage « *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* ». Selon ce modèle, l'auteur nous dit :

La construction des identités sociales et professionnelles est un processus continu jamais achevé, qui s'adapte aux situations et aux contextes. Elle se réalise par l'articulation entre une identité que l'on s'attribue soi-même et une identité attribuée par autrui. Il est donc indispensable de s'intéresser à l'individu (sa formation, son parcours professionnel), mais également à l'ensemble de sa situation de travail (son type d'emploi, sa position dans l'entreprise, ses relations avec les collègues et la hiérarchie, ses rapports avec les usagers dans le cadre du travail social) pour parvenir à une meilleure compréhension de son identité.

Il paraît, dès lors, intéressant de décomposer cette notion d'identité professionnelle, « *Trois facteurs peuvent être identifiés* » (Albert et al., 2003) « [...] : *l'identité par le métier, l'identité par l'appartenance à un groupe, et l'identité par l'appartenance à une entreprise* » (Fray & Picouneau, 2010, pp.72-88) il est important de souligner que nous aborderons principalement, l'identité par le métier dont Fray et Picouneau (2010) nous donnent les balises

[...] elle est liée aux caractéristiques de la profession exercée, car chaque profession a une définition objective et commune à tous les membres de la société. L'individu s'identifie ici à l'activité de travail. C'est l'utilisation

de ses savoirs, de son style personnel, de ses logiques d'action, de ses stratégies et de ses compétences dans son activité qui constitue son identité professionnelle. Ainsi, malgré le fait qu'une profession possède son identité avec des caractéristiques historiques, le sujet est unique et s'approprie les gestes et les logiques de son métier. L'individu construit donc son identité professionnelle tout au long de son apprentissage du métier et de son perfectionnement. Les caractéristiques de la profession et sa définition objective commune à tous les membres de la société.

Ce passage concernant l'identité professionnelle de métier est au cœur du sujet. Il s'agira de percevoir ces caractéristiques communes dans les discours et de les comparer au profil professionnel établi par l'EPS pour le bachelier d'éducateur spécialisé en APE.

Cependant, ce travail a pour but de cerner une identité professionnelle de métier perçue par les formateurs. Il est question de représentations d'une identité professionnelle de métier. Certes, ces représentations semblent être construites par les formateurs, sur base de connaissances réelle sur l'identité de métier de l'éducateur.

Mais interroger ces représentations permettrait de catégoriser ce qui appartient au sens commun et ce qui appartient à la connaissance commune de l'identité professionnelle de métier de l'éducateur par les formateurs ; en résumé, ce qui appartient à l'expertise et ce qui appartient à la représentation. Il semble alors important de souligner que nous avons défini les contours sociohistoriques dans la partie « *contextualisation* », ces contours correspondants aux différentes trajectoires professionnelles possibles, aux différents types d'emploi et aux différents dispositifs de formations possibles.

La finalité de ce travail est de comprendre si les représentations des formateurs de l'éducateur spécialisé en APE véhiculées dans la phase de construction de l'identité professionnelle lors l'apprentissage en formation sont congruentes avec le profil professionnel de l'EPS. Le profil professionnel est un document qui recense les finalités vers lesquelles un étudiant doit tendre afin de prétendre au statut d'éducateur spécialisé en APE.

2.2.1. Le profil professionnel

Pour rappel, l'ARES valide un référentiel de compétences qui est commun aux HE et à l'EPS. Ce référentiel de compétences est décliné par l'EPS en dossier pédagogique. Ce dossier comprend le profil professionnel et un programme décliné en U.E. (unités d'enseignements, communes à tous les établissements d'EPS). Il constitue le curriculum du bachelier d'éducateur spécialisé en APE.

Le profil professionnel est un document spécifiquement lié au dispositif de l'Enseignement de Promotion Sociale (EPS). Son appellation est différente en ce qui concerne les hautes écoles, où il s'agit d'un référentiel de compétences. Nous pouvons souligner que le profil professionnel usité par l'EPS a pour finalité le niveau d'embauche de l'individu qui sort certifié du dispositif. Le profil est créé sur base des six fonctions énumérées dans la section (1.5. La formation initiale). Ces fonctions sont définies de manière générale et sont ensuite traduites en tâches (énumérées en annexe 4).

Cette recherche s'intéresse à une partie de la construction identitaire, à savoir l'identité qui se construit au travers de l'image que les formateurs renvoient. Selon Dubar (2015) l'identité se construit autour de trois dimensions : le moi, le nous et les autres, selon lui :

L'identité est à la fois identité pour soi et identité pour autrui. Identité pour soi, car elle renvoie dans un premier temps à l'image que l'on se construit de soi-même. Identité pour autrui, car l'identité est aussi l'image que nous souhaitons renvoyer aux autres. Enfin, l'identité se construit à travers l'image que les autres nous renvoient. L'identité est donc issue d'un processus de construction. Elle est le fruit de l'interaction de ces trois paramètres.

Ce processus de construction semble issu de plusieurs dynamiques, et ce afin d'être situé dans sa construction identitaire. Nous nous sommes intéressés à un élément spécifique de la dynamique identitaire, la représentation de l'identité des formateurs de l'éducateur spécialisé en APE. Nous estimons que les représentations de l'identité professionnelle des formateurs influencent la construction identitaire de l'éducateur spécialisé en APE par l'image issue de représentations qu'ils renvoient à leurs élèves au travers de leur discours. Par conséquent, les formateurs sont les garants d'une base balisée, congruente et intelligible, voire univoque, de cette identité professionnelle. La recherche

empirique de ce travail s'intéresse dès lors à la congruence entre le discours des formateurs sur l'identité professionnelle et le support pédagogique qu'ils mobilisent afin d'observer si les bases de la construction identitaire participent au constat établi en première partie, une identité professionnelle aux contours flous. Cependant, l'identité professionnelle est constituée de différents aspects, et nous nous intéressons à des représentations sur l'éducateur en fonction et à son activité. Afin d'être plus précis, nous abordons l'identité professionnelle qui délimite l'activité de l'éducateur à la dynamique exercée par son propre système non influencé par les éléments contextuels extérieurs. Il s'agit de l'identité par le métier.

2.3. L'identité professionnelle de métier

L'identité par le métier mobilise les caractéristiques d'un métier et le rapport subjectif avec le travail. Le métier est censé délimiter les contours de l'appartenance à un collectif et plus précisément à un référentiel d'action commun. « *L'individu s'identifie ici à l'activité de travail* » selon Fray & Picouneau (2010). C'est dans le processus d'accomplissement de soi par l'activité de travail que l'individu va pouvoir s'identifier professionnellement.

« *C'est l'utilisation de ses savoirs, de son style personnel, de ses logiques d'action, de ses stratégies et de ses compétences dans son activité qui constitue son identité professionnelle.* » (Ibidem). L'identification par le métier semble faire référence aux savoirs et aux savoir-faire. Selon Brichaux (2005) l'éducateur, mobilise aussi « le savoir y faire » avec la personne accompagnée. Nous tenons à préciser que lorsque nous utilisons le terme métier, c'est en faisant référence à une spécialité acquise à la suite d'une formation initiale et à un parcours professionnel s'inscrivant dans la continuité de la formation initiale, par conséquent, dans cette recherche, la formation initiale de bachelier d'éducateur spécialisé en APE dans le dispositif de promotion sociale. Nous mobilisons (Champy, 2011) afin de spécifier les notions de savoirs et savoir-faire « *Les savoirs et les savoir-faire propres à un métier sont des composantes du système de la culture professionnelle, et transcendent les situations locales dans lesquelles elles sont mises en œuvre. Avoir un métier (...) c'est être détenteur d'un patrimoine [de savoirs et de savoir-faire] dont on pense, à tort ou à raison, qu'il a une valeur sur un marché du travail qui transcende celui de l'entreprise* » (Piolet, 2002, cité par Champy, 2011).

Ce qui nous a semblé saillant dans cette définition, c'est la mise en avant de savoirs spécifiques et de savoir-faire maîtrisés. L'identité professionnelle par le métier joue un rôle essentiellement social. Le métier permet à ses membres de se reconnaître, de se nommer, par-delà le contexte où s'exerce l'activité (Champy, 2011). L'individu construit son identité par le métier tout au long de son apprentissage et de son expérience professionnelle. *« L'identification par le métier permet à l'individu de se définir sur le plan professionnel, son identité professionnelle est à la fois stable, mais évolutive. »* (Fray & Picouneau, 2010, pp.72-88). La construction de l'identité professionnelle, d'après Fray et Picouneau (2010) :

Apparaît alors comme le résultat d'un processus d'identification à des collectifs, influencé par l'appartenance à des groupes professionnels ou non, cette identité est alors, pour l'individu, un besoin d'intégration sociale en vue d'atteindre une certaine reconnaissance de soi. L'identité professionnelle serait dans ce cas le sentiment d'appartenance à une profession issue d'une socialisation et dont le résultat est la conformité aux normes collectives. Cette dernière se caractérisant par l'usage de pratiques, de vocabulaire ou de gestes communs. « L'identité professionnelle nous apparaît alors comme le résultat d'un processus d'identification à des collectifs, influencés par l'appartenance à des groupes professionnels ou non.

Trois facteurs d'identité professionnelle peuvent être identifiés : *« l'identité par le métier, l'identité par l'appartenance à un groupe, et l'identité par l'appartenance à une entreprise. »* (Fray & Picouneau, 2010, pp.72-88). Nous soulignons le fait que nous considérons l'identité professionnelle de métier comme un processus, non comme un aspect immuable de l'identité, c'est dans ce sens que les éléments recueillis sont censés broser des caractéristiques qui permettent à l'éducateur d'être reconnu par lui-même, son groupe et la société. Il s'agira d'observer s'il y a un lien entre le profil de compétences sur lequel est basée la professionnalisation, et l'identité professionnelle de métier perçue par les formateurs.

L'identité professionnelle de métier mobilise le savoir, le savoir-faire et le *« savoir s'y prendre »* de Brichaux (2005). Ces savoirs nous amènent aux

déterminants de l'identité professionnelle de métier pouvant être identifiés grâce à l'activité de travail.

2.4. L'activité de travail

La notion d'activité est considérée comme constitutive de l'identité professionnelle de métier, c'est pourquoi il importe de la définir. L'activité est représentative de la notion de travail réel. Elle permet en même temps la distinction entre le travail tel qu'il est prescrit dans une organisation, défini par la tâche et le travail tel qu'il est réellement exécuté (Champy-Remoussenard, 2005, pp.9-50). « *L'activité est une construction singulière qui « exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute [...]. Elle traduit notamment ses compétences, ses motivations, son système de valeurs* » (Leplat, 1997, cité par Champy-Remoussenard, 2005). Elle renvoie à la notion d'acteur quand elle désigne la place centrale donnée au sujet dans son rapport à ses activités et à son expérience » (Dubet, 1994, cité par Champy-Remoussenard, 2005). Les auteures, qui défendent la thèse selon laquelle les formateurs doivent avoir analysé « *la fonction pour laquelle ils forment le personnel* » afin de réduire l'inadéquation entre le travail, ou la fonction, et la formation qui devrait y préparer » (Gillet, 1973, cité par Champy-Remoussenard, 2005). Comme nous l'avons abordé dans la section (1.5. Formation initiale), il apparaît que, l'analyse de l'activité de travail et la production de fonctions définissant les contours et objectifs à atteindre pour la certification des éducateurs spécialisés est produite par des experts de terrain et des scientifiques de HE et de l'EPS avec le soutien administratif de l'ARES. Cette analyse amène alors à la création d'un référentiel de compétences et d'un profil professionnel qui servent de référentiels aux projets pédagogiques de chaque dispositif (Hautes Écoles avec le référentiel de compétences, EPS avec le profil professionnel). La construction et l'usage des référentiels s'inscrivent selon Raïsky (1995) cité par Champy-Remoussenard (2005) « *Un paradigme organisateur des formations construites par référentialisations, c'est-à-dire structurées non plus selon l'ordre des raisons disciplinaires, mais selon l'ordre des finalités professionnelles ou sociales visées* ». Le référentiel construit selon un principe de généralisation nécessite une définition des activités à laquelle on se réfère. La délimitation du champ des activités de la formation dite des « adultes » met elle-même au premier plan l'activité en tant qu'expérience des acteurs. Besnard (1974), propose une grille

de lecture des spécificités de la formation dans laquelle la prise en compte de l'expérience est une donnée essentielle. « *Dire et analyser l'expérience professionnelle constitue alors une donnée de base de l'andragogie* » selon l'interprétation de Champy-Remoussenard (2005, pp.9-50). C'est à toutes les étapes et dans toutes les dimensions de la formation que l'on va trouver la prise en compte de « l'activité » et de l'expérience des apprenants.

C'est en ce sens que nous interrogeons les formateurs sur leur représentation de l'activité et de ses composantes, et sur les fonctions et les tâches de l'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif. Ce travail tend à comprendre s'il y a congruence entre l'identité professionnelle et la représentation des formateurs afin de comprendre si la formation, point de départ de la construction identitaire professionnelle est aussi constitutive de cette situation floue et complexe de la compréhension de l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en APE.

S'agissant de la formation d'adultes en EPS, nous abordons la formation sous l'angle de la professionnalisation à un métier. Les fonctions et les tâches sont déterminantes pour la notion d'activité. Dans ce travail, nous mobilisons les fonctions (présentées p.33) et les tâches issues du profil professionnel d'EPS afin de déterminer les balises de l'activité de l'éducateur spécialisé en APE.

Nous avons présenté, comment le référentiel de compétences et le profil professionnel sont créés (1.5. La formation initiale, pp. 30-39) ; il s'agit d'un ensemble de connaissances rassemblées par des experts (directeurs d'institutions, directeurs d'école d'EPS et de hautes Écoles par exemple), de rapports d'évaluation des cursus menés par l'AEQES avec l'appui administratif de l'ARES. Nous considérons que les tâches issues des six fonctions sont construites sur la base de connaissances commune qui autorise la généralisation de ces tâches comme représentative de l'activité de l'éducateur spécialisé en APE.

2.4.1. Les tâches issues des fonctions

Les tâches sont délimitées par les six fonctions issues du profil professionnel validé par l'ARES. Ces tâches ont une double vocation dans ce travail. En effet, elles ont permis d'affiner la sélection des verbatims et de sélectionner ces derniers en vue d'une saturation des données pour chaque fonction. Les tâches ont permis d'affiner et de renforcer la présence des données recueillies dans

chacune des fonctions. Les tâches permettent aussi d'aborder une analyse critique des fonctions permettant un éclairage sur de futures hypothèses de travail sur la complexité et les contours flous de la profession. (Nous vous présentons une vision exhaustive et détaillée de ces tâches en annexe 4.) Ces tâches sont les déterminants vers lesquels doivent tendre les personnes formées, elles représentent des balises générales de la professionnalisation de l'éducateur à la fin de sa formation. Nous rappelons que ces fonctions et ces tâches sont des éléments abordés par des Unités d'enseignements (U.E.), de manière transversale et réparties sur trois années de formation.

Aux vues des éléments théoriques mobilisés, nous formulons la question de recherche suivante : les représentations de l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif des formateurs en promotion sociale en région francophone aliment-elles le flou identitaire présent dans le métier d'éducateur spécialisé en APE ?

3. La recherche empirique

3.1. La méthodologie

Notre analyse porte sur les représentations de l'éducateur spécialisé en APE dans les discours des formateurs sur l'identité professionnelle du métier de l'éducateur spécialisé en APE. Nous avons tout d'abord mobilisé le concept de représentation de Guimelli (1999) afin de traiter le sujet.

3.1.1. Les représentations

Selon Guimelli (1999), les représentations sociales mobilisent les connaissances dites de « *sens commun* ». Ces connaissances seraient constituées d'après cet auteur de :

L'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné. C'est d'ailleurs en ce sens que l'on parle aussi, pour les définir, de « théories naïves » faisant référence en cela à des constructions plus ou moins élaborées, mais qui s'opposent à celles de l'expert ou du scientifique. Ce dernier point est fondamental, car c'est en cela que les représentations sociales constituent un lieu privilégié où s'exprime la pensée sociale.

Cette définition de la représentation doit cependant être nuancée, en ce qui concerne notre objet d'étude. En effet, la recherche empirique interroge des contributeurs ayant une place importante dans le processus de construction identitaire sur le plan professionnel et personnel. Contextuellement, les formateurs font partie de la construction identitaire professionnelle des individus en formation et nous estimons qu'ils ont une expertise sur le sujet. Nous considérons que le formateur peut se situer, et ce, de manière graduelle, entre la connaissance de l'expert ou du scientifique et des connaissances de sens commun. Nous modérons donc ce concept de « *théories naïves* » (idem) terme étant lui-même ancré dans des représentations normatives. Cependant, ce concept fait appel à des constructions plus ou moins élaborées, et nuance et restreint la représentation que l'on peut en avoir. Nous savons que la construction de la représentation dépendra de la posture adoptée par les formateurs lors de la recherche. En effet, la distance entre les discours formel et informel produits par un interlocuteur nous semble être un enjeu pour cette recherche.

Il paraît dès lors important d'avoir accès à un discours réflexif dans l'action, mais critique sur l'identité professionnelle. Cette identité est accompagnée dans sa construction par les formateurs. Il s'agit alors d'avoir accès à la représentation sociale du formateur sur l'identité professionnelle de l'éducateur.

Pour mener notre recherche, nous avons opté pour une méthode qualitative de recueil de données et une approche abductive pour la production du questionnaire. Les discours sont analysés grâce à l'analyse critique du discours (ACD).

3.2. La méthode qualitative

Notre choix s'est orienté vers la méthode qualitative afin d'interroger les acteurs de notre terrain de recherche. En effet, cette méthode correspondait à notre volonté de comprendre les représentations des acteurs sur une problématique large.

Il s'agissait de recueillir des éléments nous permettant de faire le lien entre l'activité telle qu'elle est représentée par les formateurs, mais aussi de comprendre si les formateurs et leur vision du métier n'étaient pas un facteur influant dans la difficulté de l'éducateur à se définir une identité professionnelle. En effet, dans le processus de professionnalisation, « *les formateurs doivent*

avoir analysé ou fait analyser « la fonction pour laquelle ils forment le personnel » afin de réduire l'inadéquation entre le travail, ou la fonction, et la formation qui devrait y préparer » (Gillet, 1973, cité par Champigny-Remoussenard, 2005).

Selon (Creswell, 2007), cette recherche est une recherche qualitative ontologique sur la perception de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE par le formateur, une recherche sur la nature de cette identité.

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme constructiviste avec une approche de type phénoménologique (Anadon, 2006, pp.5-31) en effet nous cherchons à comprendre une ou des représentations par le biais des discours des formateurs sur l'identité de métier de l'éducateur spécialisé en APE, et s'il est envisageable de perpétuer le terme d'éducateur spécialisé en APE comme appellation d'une identité professionnelle unique. Nous utiliserons les typologies grâce à une approche transversale des données sur un échantillon composé de deux focus groups composés chacun de 4 à 6 personnes.

3.3. Méthode de récolte des données

Afin de récolter des données, nous avons opté pour le focus group. C'est une technique d'entretien de groupe modéré par un animateur neutre. La présence d'un observateur est conseillée, car il collecte des informations et prend part à une discussion avec le modérateur sur le déroulement et le contenu de l'entretien.

Cette méthode semblait la plus appropriée, car elle repose sur la dynamique de groupe et permet la discussion, et la critique d'opinions. Cette méthode permet aussi de percevoir et d'évaluer les représentations des formateurs, car le rôle du modérateur est d'alimenter, de comprendre en interrogeant les arguments des participants. Le focus group, selon la recherche, se déroule dans un lieu neutre ou familier, permettant de favoriser la communication entre les participants. Cette méthode permet de mieux comprendre comment les formateurs perçoivent l'identité de métier de l'éducateur spécialisé en APE, car les participants peuvent valider ou s'opposer à des arguments de manière verbale ou non verbale et peut renforcer ou invalider un argument qui participe à la construction de la (ou des) représentation(s).

3.3.1. La méthodologie du focus group

Nous présenterons dans cette section les différentes étapes des deux focus groups.

3.3.2. Le terrain de recherche

Nous avons choisi deux écoles (nommées A et B) du dispositif de promotion sociale proposant une formation en bachelier d'éducateur spécialisé en milieu psycho-éducatif. Nous avons choisi ces deux écoles puisqu'elles sont suffisamment proches pour partager à la fois, le profil d'étudiants potentiels et également l'environnement socio-économique et institutionnel dans lequel les futurs éducateurs pourraient être amenés à travailler. Ces écoles sont aussi le reflet de la nature hétérogène du système d'éducation belge et sa structure pilarisée.

3.3.3. Le focus group

Le focus group est privilégié dans cette recherche de manière stratégique.

Premièrement, ce choix de recueil des données nous semblait adéquat, car l'approche était de considérer les formateurs en tant que groupe de professionnels avec des critères d'identification collective (Descombes, 2017, pp. 13-28) notamment, être formateur, dans la région prédéfinie, en promotion sociale pour le bachelier d'éducateur spécialisé en APE.

Deuxièmement, l'approche constructiviste permet au groupe, par la communication verbale et/ou non verbale de valider ou non, les arguments présentés dans les interventions de chacun et selon, d'atteindre une saturation des données qualitativement appuyée par les participants. En effet, il semblait envisageable de constater que, à la suite d'une réponse donnée, si tous les membres du groupe acquiesçaient pour un oui verbal ou un hochement de la tête signifiant un accord, l'argument pouvait être utilisé dans la recherche, car arrivé à saturation, pour une réponse donnée, une validation verbale et/ou non verbale du groupe avec ajout(s) congruent(s) d'un autre membre, la saturation de la donnée est considérée et utilisée.

Ensuite, il s'agit du processus de distanciation avec le sujet de la recherche par la réflexivité sur la posture à adopter. En effet, en étant éducateur spécialisé en APE, des connaissances sur le sujet de recherche laissent entrevoir une tendance à vouloir partager ces connaissances de manière très proactive. Il s'agissait tout d'abord d'un exercice consistant à faire parler plutôt qu'à parler.

Cependant, un raisonnement abductif a permis d'émettre l'hypothèse que les personnes qui accompagnent l'humain en général ont une caractéristique commune souvent identifiée, la loquacité. Cette hypothèse a orienté notre choix. En effet, ces professionnels sont engagés et ont une posture critique et parlent volontiers du travail social et de la place de celui-ci dans la société. Nous avons projeté le fait que, lorsque les questions seraient posées, les formateurs montreraient une motivation certaine à parler sur le sujet du métier de l'éducateur. Cet apriori s'est vérifié dans la recherche et a confirmé notre choix. Ensuite, le focus group crée aussi un espace de mutualisation et de co-construction des idées autour de l'objet de recherche. Gaberan (2019) a cerné ce préfixe comme étant l'enjeu majeur pour la pérennisation des métiers du social dans les années à venir. Cette approche était celle qui semblait convenir au sujet de la recherche. Le sujet est complexe et vaste ; à mon sens, privilégier cette approche favorisait l'enrichissement mutuel, l'argumentation, la validation des arguments par les pairs et, de fait, la saturation des données (Quivy et Van Campenhout, 2006).

Le fait de proposer deux focus groups et considérer les formateurs des deux écoles de l'EPS comme un seul groupe me permet de trianguler les données afin de pouvoir observer la présence de convergences et une saturation plus robuste des données (idem). En effet, le champ d'analyse (idem) était large, la base pour le recueil des données me semblait stable et suffisamment robuste. L'objet de la recherche porte sur les discours et les représentations d'une identité professionnelle.

Le discours en soi est un terme qui sous-tend la présence d'une subjectivité, et l'identité professionnelle de métier est un concept complexe qui en recoupe d'autres et peut porter sur de nombreuses représentations. Les choix sont alors portés sur la recherche sur l'identité de métier de Fray et Picouveau (2010) afin de proposer une grille qui circonscrit le champ d'analyse sur des aspects plus précis et identifiables pour les participants des focus groups et qui ne correspondent pas directement au profil de compétences de l'ARES.

En effet, la profession est un élément constitutif majeur de l'identité d'un individu (ibid.). Par abduction, l'hypothèse émise était alors que, pour obtenir des réponses sur les représentations, nous devrions contourner les éléments pouvant faire le lien avec l'identité professionnelle des formateurs. Il nous a semblé que si le lien avait été flagrant entre le questionnaire et le profil de

compétences, les réponses auraient, selon nous, été orientées vers des sujets autres que leurs représentations. Or il s'agit, dans ce mémoire de comprendre comment le volet formation, de la trajectoire professionnelle de l'éducateur est un élément influant ou non sur la difficulté que peut éprouver la profession à se définir une identité, en analysant le discours des formateurs sur leur représentation du métier.

3.3.4. L'échantillonnage

Nous avons choisi de nous intéresser à douze formateurs (cinq formateurs dans l'école A et sept dans l'école B) des deux écoles de l'EPS. Il nous semblait adéquat, à des fins de simplification organisationnelle pour les établissements, mais aussi de validité des focus groups, de proposer que le déroulement des focus groups ait lieu dans l'environnement de travail des formateurs, autrement dit, dans leurs écoles respectives.

Les formateurs dans chaque école sont perçus comme un groupe (Descombes, 2017), il n'y a pas eu de sélection selon les matières enseignées, les années d'expérience, les diplômes obtenus, leurs parcours professionnels et leur genre. Cependant, en fin d'entretien, une fiche signalétique reprenant tous les critères de sélection ayant pu être utilisés au préalable a été remplie par chacun des formateurs (annexe 4).

3.3.5. La demande de participation et le déroulement

La demande s'est déroulée en trois étapes :

Premièrement : un courriel d'information présentant le chercheur, le sujet de la recherche, les besoins pour le recueil de données, l'intérêt supposé par le chercheur, que la recherche pourrait apporter à l'établissement et une question permettant d'obtenir une réponse sur l'intérêt et la possibilité que la direction avalise le projet de recherche.

Deuxièmement. À la suite des réponses positives des deux directions, un mail de confirmation avec le questionnaire d'entretien, la méthodologie du focus group, les moyens utilisés pour recueillir les données, le contrat éthique et déontologique et une question sur les modalités organisationnelles (autorisations pour avoir accès aux courriels des enseignants), choix argumenté du lieu du recueil de données et une demande concernant les disponibilités (mois et jours) des écoles.

Troisièmement, un courriel d'information sur la recherche, le contrat déontologique et éthique de la recherche et la proposition d'un « framadate » permettant de proposer plusieurs plages horaires aux différents enseignants des deux écoles.

Les deux focus groups ont eu lieu dans des locaux mis à disposition par les écoles mêmes. Les formateurs ont donc pu plus aisément venir et ont pu interagir dans un environnement familier. L'ambiance des focus groups lors de la discussion était globalement bonne et constructive, également lors de remarques de l'animateur qui invitait à concentrer les réflexions vers l'identité professionnelle de l'éducateur en précisant qu'il s'agissait des représentations sur l'éducateur en poste et pas en formation.

Pour l'un de deux groupes, le déroulement a vécu quelques rebondissements et la durée de deux heures initialement prévues n'a pas été respectée à cause de conflits horaires avec des cours. De plus, certains participants se sont ajoutés durant le processus alors que d'autres ont dû quitter la discussion anticipativement. La discussion a donc un peu peiné à prendre une direction claire. Un entretien avec les promotrices du mémoire a été sollicité afin de pouvoir valider l'utilisation des données recueillies lors de ce focus group.

À la fin des focus groups, les participants des deux groupes se sont dit intéressés et contents d'avoir participé à ce moment d'échange inédit pour eux, mais bienvenu.

3.4. Limites du focus group

3.4.1. Les limites générales aux focus groups

Un lieu familier entraîne avec lui les problématiques individuelles, les relations de travail, bonnes ou mauvaises, figent les statuts informels et la dynamique de groupe, le modérateur doit y être vigilant.

Au niveau personnel, certaines personnes ont plus de facilités que d'autres à s'exprimer sur un sujet et ce, d'autant plus quand il s'agit de représentations. Le modérateur doit être vigilant à ce que le plus de participants possible répondent à la question posée, et ce de manière relativement équilibrée.

Le modérateur devra être attentif à la présence d'un leader et de sa place dans le groupe. Si chaque participant cherche, par exemple, à avoir l'aval de ce leader dans les arguments avancés, les données pourraient être influencées par des

discours peu diversifiés. L'échantillon peut aussi n'être constitué que de personnes motivées ou ouvertes aux sujets, ce qui peut aussi représenter un biais. De plus, il faut également signaler que cinq intervenants étaient déjà connus préalablement des suites du cursus suivi par l'instigateur de la recherche. Cela peut avoir eu un impact sur la qualité du déroulement, mais aussi sur l'intention à participer.

En ce qui concerne le focus group qui a rencontré quelques soucis organisationnels, on pourrait soulever des doutes concernant le rôle plus central dans la mise en place du focus groupe que la direction a joué. Cela pourrait avoir contribué à une sélection des formateurs décidée par autrui.

3.5. La méthode d'analyse des données

3.5.1. Analyse critique du discours

Cette approche a été choisie, car elle propose une méthode rigoureuse pour analyser le discours professionnel et s'intéresse particulièrement à la manière dont certains discours sont influencés par les représentations et la perception.

L'analyse du discours repose sur l'interprétation. Il est donc important d'être rigoureux dans les processus méthodologiques. À cette fin, nous avons appliqué les étapes analytiques suivantes : (i) lire et se familiariser avec les textes ; (ii) analyser les textes pour identifier les mots clés et les déclarations proéminentes ; (iii) identifier le discours dominant pour découvrir des hypothèses tacites et/ou non formulées ; (iv) discuter des implications des élites scientifiques et administratives dans les pratiques du discours dominant chez les formateurs.

3.5.1.1. Analyse des données

Nous avons d'abord traité les transcriptions séparément afin d'observer si des catégories émergeaient.

Ensuite, nous avons traité et isolé, en fonction des catégories observées, les éléments des transcriptions, catégorie par catégorie, comme un seul ensemble de données.

L'analyse des textes en tant qu'écrits, est inspirée d'auteurs clés dans la théorie et la méthode de l'ACD, notamment Fairclough (2010) ; Wetherell (1998) et Gee (2014). Par exemple (Gee, 2005, 2014), propose l'existence de plusieurs tâches de construction du langage qui incluent la construction d'identités. Le phénomène étudié est la congruence du discours de formateurs sur l'identité

professionnelle de métier questionnée par le terme « activité » et le profil professionnel mobilisé comme référentiel commun à l'identité professionnelle de métier d'éducateur spécialisé en APE. Il s'agira, par l'analyse critique des différents discours de déterminer si l'activité de l'éducateur spécialisé en APE est définie et perçue de manière congruente et si elle est inscrite comme un terme interdisciplinaire de la professionnalisation dans le bachelier de l'éducateur spécialisé en APE. Notre approche consistait tout d'abord à distinguer des thématiques générales dans les discours des deux groupes analysés séparément. Quatre catégories saillantes ont pu être observées ; les actions du métier, la professionnalisation, la faisabilité des tâches et la critique sociale, et ce pour les deux focus groups.

Dans un deuxième temps, nous avons rassemblé les discours des deux focus groups sur la thématique de l'activité pour obtenir un discours de formateurs considéré comme un groupe professionnel.

Dans un troisième temps, nous avons distingué les tâches du profil professionnel des six fonctions issues du référentiel de compétences et nous en avons déduit des liens entre les éléments de discours et les tâches correspondant aux fonctions. Cette approche nous a permis d'observer des liens entre le discours des formateurs et le profil professionnel de l'EPS.

3.5.2. Approche ciblée par les fonctions

Afin de recueillir les discours sur des représentations sur le métier d'éducateur en fonction, il semblait nécessaire d'aborder le sujet sous l'angle de la profession et de l'identité de métier.

Il s'agissait d'éviter les questions qui auraient pu rappeler aux formateurs des éléments constitutifs de leur projet pédagogique, ce qui, selon nous, aurait pu orienter le débat et les arguments vers la formation des élèves et un rapport critique à l'enseignement et aux matières spécifiquement enseignées par chacun des formateurs. Le choix s'est alors porté sur l'approche de l'ergonomie et la psychologie du travail. Cette approche du métier propose de décomposer l'identité professionnelle par les termes d'activité, de tâches, de rôle et de poste, ces termes se regroupant sous le concept de *profession*. Afin d'analyser les données recueillies, nous avons mobilisé des supports méthodologiques. Tout d'abord, les six fonctions du profil professionnel de l'EPS, chacune liée à des tâches pour les éléments de comparaison afin d'établir une congruence. Ensuite,

la notion d'*activité*, afin de questionner les formateurs et permettant ainsi qu'ils se distancient de leurs propres rôles, fonctions et supports pédagogiques.

La notion de fonction renvoie, selon Fustier (2006) à la notion d'identité de fonction liée à la notion d'identité personnelle. La constitution d'un profil professionnel peut alors sembler d'autant plus complexe. En effet si les contours de l'identité de métier de l'éducateur semblent flous (Chapellier, 2001), appréhender la finalité d'un cursus de professionnalisation avec des termes qui renvoient à une identité individuelle afin de définir les balises d'un métier peut sembler être un élément qui complexifie une définition objective d'une identité professionnelle et par conséquent d'une appartenance collective à un métier.

3.5.3. L'activité comme support méthodologique

L'activité est définie par Leplat (1997), comme « *le travail en train de se faire* » et ses conditions. L'activité est définie, toujours selon Leplat, comme l'exécution d'une série d'actions et « *les représentations qui l'accompagnent et qui la guident* ». Cet aspect est suffisamment généraliste pour approcher les représentations sur des fonctions sans que le questionnaire et les réponses soient directement reliés à la question des fonctions du profil professionnel de l'EPS, par les formateurs.

3.5.4. La tâche comme agent de liaison

La notion de tâche est contextuellement définie par les ergonomes du travail. La tâche est l'élément le plus immédiat confié à l'individu et correspond à un ensemble de procédures, de buts et de performances en fonction de normes de qualité tout en considérant l'environnement physique de la réalisation du travail. En effet, d'après Leplat (1997) :

La tâche prescrite décrit de façon "canonique" la façon d'effectuer le travail et dépend de la représentation que s'en fait son concepteur. Toute activité de travail serait ainsi encadrée par des éléments de prescription, même s'ils sont peu développés : des objectifs fixés par la hiérarchie, les pouvoirs publics ou un groupe professionnel, des procédures plus ou moins détaillées, des règles et des décrets qui définissent ce qui peut ou doit être fait.

En résumé, la tâche est l'élément prescriptif d'une activité de travail, Tourmen (2007, pp.15-20) qui ajoutera à cette définition « *l'élément prescriptif est plus ou*

moins détaillé, contraignant, négociable localement ». Il s'agit, de faire le lien entre les éléments théoriques de l'ergonomie et de la psychologie du travail, le profil professionnel et les discours des formateurs. Les différentes tâches prescrites dans le profil professionnel ont servi d'élément d'objectivation de la congruence des liens observés entre les données liées aux indicateurs issus des représentations et le profil professionnel. En effet, les tâches spécifiquement liées aux fonctions ont permis de limiter les biais de confirmation et de limiter de fait les critères de réfutabilité (Larivée et al.2019, pp. 245–263).

4. Présentation des résultats

La saturation des données est ici apportée par l'indicateur « activité » et la conceptualisation des arguments issus des représentations des formateurs sur l'identité de métier de l'éducateur spécialisé en APE et de l'activité. Nous avons pu observer que les tâches issues des fonctions telles que décrites par le profil professionnel pouvaient être reliées aux différentes données recueillies lors des focus groups par l'indicateur « activité ». Nous avons alors choisi de comparer les éléments de congruences entre le profil professionnel de l'Enseignement de Promotion sociale (EPS) et les données issues du discours des formateurs.

Nous rappelons, que les notions de tâche et d'activité sont définies en introduction de la partie empirique, *« la tâche est l'élément le plus immédiat confié à l'individu et correspond à un ensemble de procédures, de buts et de performances en fonction de normes de qualité tout en considérant l'environnement physique de la réalisation du travail »* et l'activité est définie par (Leplat, 1997, cité par Champy-Remoussenard, 2005) comme *« le travail en train de se faire »*.

Le traitement des données par croisement de ces deux éléments peut paraître représentatif d'une partie de l'identité de métier. Rappelons que l'identité de métier fait référence à des savoirs et des savoir-faire. Il semble adéquat de faire un lien entre, d'une part, ces savoirs et ces savoir-faire qui sont mobilisés, et d'autre part les discours des formateurs sur les thèmes de l'activité et du profil professionnel définissant des fonctions et des tâches. Les réponses données par les formateurs présentent des éléments qui vont dans le sens des fonctions issues du profil professionnel qui, nous le rappelons, est un document avalisé par l'ARES servant de balises pour des compétences à atteindre afin d'être certifié éducateur spécialisé en APE. Nous utilisons ce profil de compétences à des fins de comparaisons avec les données recueillies lors des focus groups, afin de

cerner des éléments qui pourraient ou non nous permettre de démontrer que la formation exerce une influence sur l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en APE.

Nous présentons ces résultats en deux parties ; la première partie souligne les convergences entre le profil professionnel et les représentations des formateurs, la deuxième partie mettant en avant des digressions que les formateurs ont formulées.

4.1. Convergences

Notons que les convergences sont en fait les éléments des discours des formateurs que nous avons interprétés comme étant inscrits dans la continuité du profil professionnel de l'EPS. Les verbatims sont issus de l'indicateur « activité de travail » et comparés aux tâches issues de chaque fonction permettant ainsi d'observer une potentielle présence de lien et de congruence entre les éléments des discours des formateurs. Nous proposons ici une approche issue de l'analyse critique du discours, mais usitée ici comme support méthodologique. Nous nous sommes basés sur le croisement entre un discours des politiques publiques, le profil professionnel (validé par l'ARES et inscrit comme texte légal par le ministre de l'Éducation), le discours des formateurs et des concepts issus de la recherche afin d'établir un lien congruent entre ces trois éléments issus de différentes sources, permettant ainsi d'établir ou du moins observer si un lien est présent entre le discours des formateurs, les différentes fonctions et les concepts issus de la recherche.

Notons que dans cette section, la présentation par fonction n'est pas exhaustive, mais permet au lecteur de visualiser comment le lien a été observé et retranscrit.

4.1.1. La fonction relationnelle d'accompagnement et d'éducation

La fonction relationnelle d'accompagnement et d'éducation se retrouve dans les définitions, par les tâches décrites par l'EPS, mais aussi dans le discours des formateurs. Lors du rapprochement entre cette fonction et le discours des formateurs, nous avons décidé de séparer en deux cette fonction. Nous avons cloisonné les notions de relation d'accompagnement et de relation d'éducation, car nous avons observé que, dans le discours des formateurs, éducation et accompagnement étaient distingués.

4.1.1.1. Fonction relationnelle d'accompagnement en théorie

Dans cette fonction sont articulés trois concepts saillants : la relation, l'accompagnement et l'éducation. Il s'agit ici d'amener le lecteur à la compréhension non exhaustive de la présence de ces concepts dans le travail de l'éducateur spécialisé en APE. En effet, la fonction relationnelle d'accompagnement est un terme qui nous a confrontés aux limites de ce travail. Aussi, le parti pris est-il de décomposer cette fonction en deux concepts distincts : la relation d'accompagnement et la relation d'éducation.

Nous abordons tout d'abord la fonction d'accompagnement, théorisée ici par Paul (2012 ; 2015 ; 2020). Nous mobilisons cette littérature scientifique, car cette dernière est validée par les critères de recherche récente, mais aussi inscrite dans la dimension de « travail social ».

Le travail « avec » autrui présuppose donc que soit reconnue la dimension de sujet dans son rythme propre, ses résistances, son histoire et les contextes qui sont les siens, où toute forme d'intimidation est exclue » (Paul, 2012, pp.13-20), cependant l'auteure nous dit aussi que : « L'accompagnement introduit une dimension existentielle à l'écoute du patient, de la reconnaissance de ses besoins et de ses ressources, mais aussi de ses difficultés pour accepter sa condition ».(idem). Il s'agit d'être « situé » dans le rapport de soi à soi et de soi à l'autre afin que l'être accompagné puisse être accompagné dans son entièreté.

4.1.1.2. La fonction par le discours des formateurs

Le lien entre cette fonction et le discours des formateurs s'est fait grâce au terme « accompagnement », mais aussi grâce aux caractéristiques données pour définir l'accompagnement par l'éducateur.

« N. : [02:20:36], mais moi c'est aussi avancer avec l'autre et avancer avec l'autre avec bienveillance. [...] c'est ça l'accompagnement, c'est suivre le chemin que l'autre emprunte et pouvoir éventuellement le guider. »

« K. : (l : 2578) je voudrais juste à cela identifier et répondre au besoin soudain. C'est-à-dire c'est certes l'accompagnement, mais d'abord cette capacité que l'éducateur, avec le temps d'identifier des besoins du bénéficiaire sans que celui-là les exprime, parce qu'il y a certains qui sont dans l'incapacité de le faire et avoir ce feeling. Et puis être un être présent ».

X. : (l :230/232) « je crois que derrière tout ça, j'ai l'impression qu'il y a quand même une activité ou oui, je ne sais pas si c'est le mot, mais c'est effectivement simplement « être » pour le lien quoi »

4.1.1.3. Fonction de relation éducative

La relation éducative est constituée du lien entre ce que l'éducateur observe, sa propre subjectivité et ses outils théoriques afin de comprendre et agir sur la personne accompagnée.

En matière de tâches dans le profil professionnel de l'EPS cela se traduit de manière non exhaustive, par le fait de « rencontrer la personne dans les différents contextes de vie, évaluer la situation de la personne avec tous les systèmes en interaction avec cette dernière, créer par des actes de la vie quotidienne fondée sur des méthodologies adaptées, une relation éducative adaptée... » (Profil Professionnel de l'EPS, ARES, 2022.)

La fonction éducative, c'est ce niveau direct de l'intervention auprès de l'utilisateur qui paraît le plus évident. Le travail du professionnel se situe ici dans chaque détail et moment de la vie quotidienne, où l'éducateur se trouve directement confronté à l'utilisateur, soit de façon individuelle, soit au sein du groupe. (Brizais, 2012).

Il s'agit d'une approche qui situe la relation dans l'action et dans les actions de la vie quotidienne qui a pour but de s'interroger sur la manière dont l'autre vit le monde, « [...] à partir des assujettissements inconscients et idéologiques qu'il porte. Pour cela, l'éducateur ne peut appréhender le symptôme de l'utilisateur avec son seul sens commun, mais se doit d'en faire une lecture particulière en référence à un cadre théorique précis et explicite » (idem).

Nous retrouvons, différents éléments de la relation d'accompagnement : la notion d'« être » pour l'autre, d'identifier les besoins du bénéficiaire au travers de la lecture de la relation et du vécu de celle-ci.

Nous observons ici des éléments de congruences avec le discours des formateurs. En effet :

Y. :(l : 138/144) : « l'activité de l'éducateur spécialisé en psychosocial, c'est le quotidien. À côté du bénéficiaire. Donc, naturellement, c'est un quotidien intelligent qui est soutenu par des apprentissages et des connaissances et des interventions de qualité. Ce n'est pas parce qu'un quotidien, tout le monde peut le faire, mais avoir un quotidien [...] adapté

à la souffrance de la personne que l'on accompagne. Ça demande une simplicité d'action qui cache une grande connaissance des détails ».

Nous avons repéré que la relation éducative caractérise l'accompagnement et semble en même temps incluse comme une de ses caractéristiques. Mais l'accompagnement semble être aussi ce qui caractérise l'activité quotidienne de l'éducateur grâce à la relation. Ce que fait l'éducateur est aussi, selon les formateurs, inscrit dans la perception historique de l'individu, dans la lecture des interactions entre l'éducateur et les personnes qu'il accompagne, mais aussi entre les personnes accompagnées, tout en partageant ses observations en équipe.

N. (l : 178/182) : « c'est celui qui est attentif à la manière dont les bénéficiaires vivent la relation avec lui. Et comment ils se sentent comment ils le vivent, c'est l'ordre dans une vision diachronique, donc à travers l'historique de la personne à travers le temps et peuvent en rendre compte avec l'équipe pluridisciplinaire qui est parfois beaucoup plus distante. »

Il semble que les formateurs placent l'accompagnement au quotidien comme une définition primordiale de l'activité de l'éducateur. Nous retrouvons dans le discours les tâches issues des fonctions, par exemple : « analyser seul ou en équipe les situations d'accompagnement et leurs enjeux » ; « créer, par des actes de la vie quotidienne [...] une relation éducative adaptée » ; « rencontrer la personne dans les différents contextes de vie » (Annexe 4).

Nous pouvons observer un lien fort entre discours sur la question de l'activité et la fonction relationnelle d'accompagnement et d'éducation, et les tâches du profil professionnel.

4.1.2. La fonction de reliance de l'EPS

Cette fonction aborde l'importance du travail en réseau (équipes, interinstitutions ; interacteurs, par exemple), mais aussi de la valorisation des réseaux des personnes accompagnées (familles, amis...). Il s'agit de susciter le désir de la personne à construire un réseau relationnel qui correspond à ses choix, de privilégier l'élaboration de réseaux relationnels solidaires susceptibles de faire évoluer favorablement les projets individuels et/ou collectifs. (Van Hoyer, 2009)

4.1.2.1. Fonction de reliance en théorie :

La reliance selon Bolle De Bal (2003 p.99-131), qui cite Edgard Morin, est « *le partage des solitudes acceptées, l'échange des différences respectées, la rencontre des valeurs assumées, la synergie des identités affirmées... les conceptions d'Edgar Morin rejoignent la définition normative de la reliance sociale [...]* ». Ce concept ou ce paradigme selon Bolle De Bal (2003) doit cependant être décomposé.

Il semblerait qu'il s'agisse du partage des solitudes, qui est abordé comme la solitude de l'individu dans son institutionnalisation, de l'événement qui a conduit une personne à se retrouver accompagnée par des professionnels qu'il ne connaît, apriori, pas, et qui vont entrer dans sa vie privée. L'échange des différences respectées se décline par le respect des différences, certes, mais aussi par la discussion et l'articulation de celles-ci entre l'éducateur et la personne accompagnée. Mais l'éducateur doit aussi accompagner cette discussion entre les personnes accompagnées. La rencontre des valeurs assumées situe la question de l'individu « enculturé », avec une expérience de vie, une éducation et des valeurs qui lui sont propres. L'éducateur doit accompagner dans le non-jugement, accompagner à assumer des valeurs, tout en questionnant ces dernières. La synergie des identités affirmées consiste en la mise en commun des identités accompagnées et accompagnatrices dans leurs forces et leurs faiblesses constatées. (Ibid.)

4.1.2.2. La fonction par le discours des formateurs

B. :(l : 217/227) « [...] *les domaines du faire, puis les domaines relationnels, les domaines organisationnels, les domaines réflexifs, les domaines plutôt tournés vers l'accompagnement en interne, mais aussi plutôt vers l'ouverture vers l'extérieur.* »

Par les tâches, cela se traduit par exemple par : « *Il s'agit de maintenir ou recréer des liens avec le réseau relationnel (famille, voisinage, structures sociales)* ». *De valoriser les compétences du réseau relationnel, mobiliser la participation de ce réseau en référence au projet de la/les personne(s)* » (Profil Professionnel, ARES, 2020).

Dans le profil professionnel, la reliance semble être caractérisée par le lien, le réseau, l'extérieur. Cette dimension a sa place dans la notion d'accompagnement chez les formateurs. Nous retrouvons des liens forts entre la notion de reliance

de l'EPS et celle des formateurs. Notons que la reliance, selon les formateurs, semble être un élément constitutif de l'accompagnement.

4.1.3. La fonction d'interface

Cela se traduit par un travail de co-construction de la relation, qu'elle soit de confiance, professionnelle dans toutes ses dimensions, tous les contextes dans lesquels sont amenées à vivre les personnes accompagnées. « *L'éducateur spécialisé en APE est à la fois un porte-parole, un révélateur et un traducteur de ce que vit le sujet* » (Van Hoya, 2009).

La question multidisciplinaire est présente, en effet, la sollicitation d'un, du ou des réseaux, d'être un lien entre l'équipe pluridisciplinaire et la réalité de la personne accompagnée, et un porte-parole de la réalité vécue et perçue par la personne accompagnée.

4.1.3.1. La fonction d'interface en théorie

Selon Bivort (2011) :

Le travail social, compris comme en position d'interface, consistera à renouer une relation de confiance via le professionnel qui est à la fois un acteur et un représentant du champ social entre le patient et la cité (dont le patient est souvent devenu exclu), d'accompagner, de façon à chaque fois particulière, le processus de récréation ou de réappropriation des objets sociaux, de réinvestissement dans la cité parce que, comme le dit Furtos, ces objets sont à la fois terriblement concrets et médiateurs de relation et de sens.

Il s'agira pour l'éducateur de s'investir dans les entretiens individuels (comprendre le patient, son parcours, son fonctionnement, comprendre les besoins, les demandes, proposer, évaluer, vérifier la congruence, etc.) autant que sur l'investissement dans le réseau, formel comme informel (idem).

4.1.3.2. La fonction par le discours des formateurs :

Les formateurs, sur cette fonction, impliquent la dimension contextuelle, la dimension pluridisciplinaire, collective de l'action. Mais la notion de porte-parole qui se situe plutôt au niveau interpersonnel n'est pas présente.

V. (l : 1147/1153) : « Eh bien, je trouve que oui, ça, c'est être éducateur. Mais ça doit prendre place dans un contexte sociétal qui accueille ces

couleurs différentes, qui accueillent cette compétence et qui se bougent pour pouvoir laisser une vraie place, est que chacun puisse y trouver son bien-être et être généreux, de qui il est avec les autres, collectivement, ça ne peut pas se faire dans un contexte sociétal qui nous impose des cases, des normes. Alors je trouve ça une image magnifique et à un moment, une définition d'être éducateur. Je dirais que c'est, que c'est. » G. : (l : 1155) « Révéler les couleurs. »

N. : (l : 367/373) : « Mais le fait d'être éducateur spécialisé en APE... Ce que je crois, c'est la capacité de pouvoir aborder une difficulté ou des besoins spécifiques d'un public à travers un prisme pluridisciplinaire et avoir cette capacité de faire des recherches par soi-même et donc d'enrichir finalement son vécu quotidien. Au contact, au contact de bénéficiaires. »

Les tâches du profil professionnel présentent des éléments identiques par exemple ; *« Être à la fois un porte-parole, un révélateur, un traducteur de ce que vit la personne, cela par rapport aux autres acteurs et intervenants. »*

La notion d'interface est un élément qui semble statuer sur la position de l'éducateur vis-à-vis de la société. Celui-ci semble être une passerelle entre la ou les personnes qu'il accompagne, les autres professionnels et la société. Nous observons un lien fort entre le discours des formateurs et les tâches du profil professionnel.

4.1.4. La fonction d'acteur institutionnel et social engagé

L'éducateur est un individu qui, questionne, agit de manière interactionnelle et critique vis-à-vis du public qu'il accompagne, de l'institution pour laquelle il travaille et de la société à laquelle il appartient. Il se doit de faire preuve d'engagement dans ce pour quoi il est mandaté vis-à-vis de la société, à son contrat vis-à-vis de l'institution et aux secteurs pour lesquels il travaille et dans son accompagnement quotidien des personnes.

4.1.4.1. Fonction d'acteur institutionnel et social engagé en théorie

Nous aborderons cette fonction sous l'angle de la sociologie afin de définir tout d'abord le concept, d'acteur. Il s'agit alors de poser les balises du sens du mot acteur tel qu'il est choisi pour développer cette fonction.

Nous considérons que la définition sociologique de Serge Paugam (2010) est représentative de l'acteur institutionnel et social, il nous dit :

L'action sociale définit l'acteur par ses capacités d'action autonome et ses capacités réflexives et interprétatives. Ni totalement contraint par les déterminations sociales, ni totalement gouverné par ses intérêts, l'individu est capable de distanciation et de critique. Il peut agir sur le monde et sur lui-même.

Danilo Martucelli (2005, pp.87-133) renforce cette idée de l'acteur social ayant un le pouvoir d'impacter son environnement. « *L'action sociale définit l'acteur dans une certaine logique d'action engagée du fait de la possibilité d'agir sur son environnement et sa personne, mais au conditionnel* » Il s'agira de définir le concept d'institution et d'engagement afin de comprendre l'aspect injonctif et positionné des tâches établies par cette fonction de l'EPS.

« Le cadre institutionnel est d'abord un espace de vie situé et délimité géographiquement, dans lequel va pouvoir se développer une prise en charge éducative » (Brizais, 2012).

Les différents lieux représentatifs du « *cadre institutionnel*, doivent pouvoir être identifiés par tous (lieux de vie, ateliers, administration, école...) dont leurs présences dans des réseaux symboliques (scolarité, insertion professionnelle, etc.) doivent servir à tisser des réseaux relationnels, articulés sur l'environnement extérieur, dans lesquels les usagers – à leur mesure – puissent circuler en sécurité. (Au sens de sécurité psychique et physique) (idem).

« Le cadre institutionnel est ensuite défini par la permanence de son personnel et sa diversité professionnelle. Chacun doit pouvoir, au sein de l'institution, être aisément identifié (du point de vue de la compréhension tant des autres agents que des usagers)[...] (Idem).

Le cadre institutionnel semble pouvoir se définir à partir des fonctions suivantes : décider et évaluer par exemple, sur le plan technique (réalisation concrète de la tâche), mais aussi politique (définition-conception de la tâche) (idem).

« Le travail de l'institution, c'est aussi la mise en place d'un projet. En conformité avec le cadre juridique, cet écrit vise à présenter la démarche institutionnelle. On y trouve les orientations de travail définies, étayées des références théoriques qui les sous-tendent, traduites en objectifs et en moyens concrets. De fait, l'éducateur se doit de contribuer à cette mise en place. » (Ibid.)

L'institution est d'après Brizais (2012), un lieu, physiquement identifiable par la société, régie par des règles et des dynamiques relationnelles. L'acteur institutionnel semble être alors un individu qui travaille dans une institution et qui s'interroge, lui, l'être accompagné et le pair sur le sens de ses activités, mais questionne aussi l'autre, accompagné comme pair sur le sens de leurs actions. L'acteur prend alors appui sur l'institution pour critiquer et/ou modifier le sens de l'action institutionnelle au sens large, c'est-à-dire tous les acteurs présents, dont lui-même.

4.1.4.2. La fonction par le discours des formateurs :

Nous retrouvons dans le profil professionnel les notions de mandat sociétal, de contrat professionnel et de projet institutionnel abordés de manière générale, ce qui peut être interprété comme la nécessité, pour l'éducateur, d'avoir une connaissance approfondie du large champ d'action, du grand nombre d'institutions et de projets pour lesquels il est amené à travailler. Mais cette définition de fonction semble aussi être, une volonté de rester dans une optique de formation généraliste de l'éducateur spécialisé en APE.

N. : [02:17:52] « donc moi y'a un certain aspect, c'est le fait qu'on est tous le produit de notre éducation. On est tous enculturé d'une certaine manière, depuis notre naissance et qu'il faut parfois pouvoir se sortir de cette enculturation pour pouvoir proposer des solutions qui vont faire s'émanciper les bénéficiaires. Et donc, ça c'est long, donc c'est aussi arriver aussi au « connais-toi toi-même »... connais tes propres schémas éducationnels qui sont parfois à jeter et donc ils sont parfois à revoir. »

Les tâches issues de cette fonction soulignent le rapport à soi-même qui doit être interrogé, selon ce même formateur :

« Faire preuve à la fois de discernement et de souplesse dans la confrontation aux normes et accompagner les personnes dans la construction d'un rapport responsable à ces normes ».

Cependant, le formateur souligne la notion de processus afin de comprendre où se situent les enjeux pour l'éducateur, la réflexivité liée à l'expérience semble être un des éléments constitutifs de la fonction d'acteur engagé au niveau social et institutionnel.

V. : (l : 2025/2030) « [...] l'éducateur travaillant avec les plus fragiles, si on décortique bien le rôle de l'éducateur, c'est d'être conscient des mécanismes d'exclusion. »

Selon ce formateur, il s'agit de comprendre les fonctionnements sociétaux et les enjeux présents pour les personnes qu'il accompagne.

Les tâches issues de cette fonction vont dans le même sens. Soulignons par exemple que l'éducateur doit, selon le profil professionnel (ARES, 2020) :

Comprendre et questionner avec d'autres (en particulier les collègues) les articulations, les complémentarités et parfois les contradictions existantes entre les dimensions juridiques, morales, déontologiques du travail psycho-socio-éducatif afin de garantir une démarche respectueuse de l'éthique » ou encore « Informer les personnes sur leurs droits, les aider à les faire respecter et soutenir dans l'exercice de leurs devoirs.

Il s'agit pour l'éducateur d'interroger son propre cheminement, ses propres normes et valeurs au cœur de son accompagnement, mais aussi d'être conscient d'une certaine réalité sociale, caractérisées ici par des mécanismes d'exclusion. Nous retrouvons la notion d'engagement au niveau interpersonnel, institutionnel et sociétal dans le sens d'une approche critique, autoréflexive que ce soit dans les tâches, les concepts et les discours. Nous pensons que le lien entre le profil professionnel et les éléments des discours est congruent et fort.

4.1.5. La fonction politique

L'éducateur se positionne ici par rapport au système dans lequel il travaille, et ce de manière transversale, au niveau ; politique, économique, social et culturel (Van Hoya, 2009). Cet aspect citoyen rejoint le professionnalisme, car il prévaut aussi pour tous les secteurs dans lesquels l'éducateur est amené à travailler. Avoir une fonction politique, c'est connaître les mutations de son secteur, c'est comprendre les futurs enjeux présents sur les différents niveaux. C'est aussi partager et agir afin de participer à la concertation et à la cohésion sociale. C'est aussi par le biais d'écrits et par le partage avec d'autres professionnels, procéder à l'interpellation de la société face aux injustices qui touchent, son public, son métier, son secteur. Nous tenons à souligner qu'il fut complexe ou trop simple de trouver des articles sur une théorie mettant en lien la fonction politique et l'éducateur spécialisé en APE. En effet, l'éducateur politique est, dans les recherches, le monopole de Paul Ricœur, d'Axel Honneth ou de Paolo Freire,

mais le terme « éducateur » n'est pas lié à la profession, il est lui-même inscrit dans le tout un chacun, la personne citoyenne et actrice dans la société ou (et il s'agit là d'une interprétation) d'une traduction qui n'a pas trouvé le mot juste, en traduisant le mot instituteur, enseignant par éducateur. Aussi, il s'agit ici d'extraire des éléments généraux, d'auteurs reconnus, mais pas caractérisés comme auteurs de littérature scientifique. Il s'agit, dans ce cas précis, d'un écrit professionnel. Peut-être s'agit-il du symptôme qui laisse penser à une carence politique d'une profession ? D'une idéologie véhiculée qui ôte la question politique, puisqu'acquise ou induite ? Encore des questions soulevées, qui relèvent de la carence en écrits professionnels dont semble souffrir la fonction politique.

4.1.5.1. La fonction politique en théorie

« Qu'est-ce que la politique ? Question posée par Hannah Arendt. Nous en retiendrons et le poserons comme un « agir » au service de la communauté humaine. Cet « agir » advient avec permanence et dans le cadre de la liberté, c'est donc un engagement avec pour corollaire la prise de risque orienté vers un « nous ». Ce « nous », en tant que cité et ce vers qui et quoi l'éducateur a à guider cet enfant, cet homme, cette femme, cette famille, tous ces groupes que la vie a marginalisés. [...]Ce « nous » dont nous sommes redevables au nom d'un impératif, la collectivité en tant que communauté humaine. [...]La politique dans sa dimension éducative ? Cette dimension politique peut être caractérisée par la manière dont on invite l'« Autre » à investir la cité. Pour cela, il est incontournable que l'éducateur soit attentif à l'environnement économique et politique dans lequel il rencontre, il noue avec l'« Autre », ce « sujet » en souffrance, en déviance, en désir. La rencontre avec l'« Autre » bien que du côté de la relation éducative ne saurait ignorer la dimension citoyenne de ce lien que l'on tisse. Nous sommes donc à l'interface de la singularité et de la collectivité. Ce sujet en souffrance dont on a à accompagner les pas vers son devenir, à partir de ce qui fait sens pour lui, à partir de la singularité de son histoire et de son « être au monde », il s'agit peut-être, de porter sa parole là où elle n'est plus ou pas entendue par ceux qui font la loi ? [...] (Lutton, 2011.)

Nous retrouvons dans cette approche de la fonction politique une représentation du métier proposant l'idée que l'éducateur spécialisé en APE se trouve au cœur des carences sociales de la société et qu'il doit interpeller, échanger, et partager sur ces carences, notamment par le biais d'écrits. Cette idée se retrouve aussi dans les tâches issues de la fonction politique du profil professionnel de l'EPS : *« Contribuer à l'élaboration et à la diffusion d'outils méthodologiques et théoriques spécifiques favorisant ainsi le professionnalisme du secteur ; interpeller les pouvoirs subsidiaires, dénoncer des situations d'injustice ou de non-droit »* (Profil Professionnel, ARES, 2020).

4.1.5.2. La fonction selon le discours des formateurs

Y. : (l : 1289/1300) *« [...]Mais il faut pour combler les manquements de la société, pour combler les manquements de l'institut, il faut une possibilité de réaction immédiate, de spontanéité et d'une imagination terrible. Terrible. »*

Participer à la construction des représentations et des normes collectives constitutives de son identité professionnelle et sociale ;

Confronter son expérience à celle d'autres intervenants en rédigeant des écrits structurés et argumentés (Profil Professionnel, ARES, 2020) ;

G. : (l : 934/936) *« . En tout cas, à mes yeux, c'est vraiment s'il y a quelque chose à peut-être compléter, c'est ça quoi ! C'est vraiment cette dimension collective ».*

Y. : (l : 2620/2623) : *« Et ça, c'est une notion contre, contre laquelle d'éducateur spécialisé en APE doit se battre le temps de la société [...] ».*
« Il faut se battre, il faut se battre. Il faut avoir beaucoup d'imagination pour le faire. Parfois un petit peu sortir des sentiers battus, sortir des règles. Vous voyez ce que je veux dire ? Rencontrer les gens dehors, en dehors du boulot. »

V. : (l : 1916/1926) *« Et donc comment il peut s'autoriser à être lui dans un métier, tout en bousculant ou en en poussant un peu sur les limites des normes sociétales et des représentations et de la structure de notre société ? Comment peut-il y prendre sa place, mais la sienne, en ne rentrant pas nécessairement dans ses failles ? On a des codes à respecter. »*

Nous retrouvons ici un lien fort entre le profil professionnel de l'EPS et le discours des formateurs. La fonction politique est une vision collective du métier pour la profession, mais aussi une vision du rapport de la profession à la société. Cette représentation du métier semble dans sa dimension politique, souligner l'idée de confrontation, mais de manière assez frontale, avec l'idée de se « battre contre... », « pousser les limites » qui semble idéologiquement marquée.

4.1.6. Fonction de communication professionnelle :

Dans les focus groups, cette question spécifique, des écrits professionnels, de la communication professionnelle, est devenue un point de revendication normatif. En effet, les processus et les capacités de production d'écrits étaient devenus les principaux sujets de conversations. Les formateurs ont tous eu un discours évaluatif des compétences à l'écrit de leurs étudiants, mais aussi un regard critique majoritairement négatif sur les écrits professionnels, perçus comme des justificatifs de l'activité de l'éducateur aux yeux du secteur subsidiaire. Le regard n'était pas porté sur l'écrit comme support à l'expression de son identité, de son statut, de revendication ou d'esprit critique en vue de le rendre public.

4.1.6.1. La fonction en théorie :

« L'écriture professionnelle des éducateurs relève de deux dimensions incontournables : une pratique de l'écriture et une écriture de la pratique. La première implique une bonne connaissance des contraintes du langage écrit ; la seconde construit le champ clinique de l'action éducative » (Rouzel, 2000).

Dans l'approche théorique, il semble s'agir de savoir s'exprimer selon les codes sociétaux régissant la communication écrite, le savoir écrire par la pratique de l'écriture. Il s'agit aussi d'écrire ce que l'on sait de sa pratique, et ce à des fins d'analyse et d'auto-analyse. Nous verrons que ces dimensions de l'écrit ne sont pas entièrement incluses dans la représentation de l'éducateur spécialisé en APE par les formateurs.

4.1.6.2. La fonction par le discours des formateurs :

V. : (l : 536/550) « [...] qui se développe de plus en plus c'est l'administratif et la justification de ses actes. De ce qu'il fait, il doit de plus en plus compléter des rapports, justifier ses actions en vue d'avoir un contrôle. »

N. : (I : 2645/2648) : « *Donc on est, on accorde plus du temps et donc je suis en éducation spécialisée. C'est sans doute pareil quoi, avec de plus en plus de bénéficiaires à devoir gérer de plus en plus de dossiers administratifs à devoir remplir. Bah voilà, à mon avis on est vers une évolution du métier quoi* ».

Ce qui semble apparaître ici, c'est, la prégnance dans les représentations de l'écrit administratif en vue de justifier son action. Écrire sur son métier pour son métier n'est pas identifiée comme faisant partie de l'identité de métier. Cependant, lors des focus groups, cette non-reconnaissance de l'écrit professionnel dans la représentation de l'identité professionnelle de métier a été justifiée. Le rôle énergivore et chronophage de la justification administrative, semble, être ici une cause impactant la carence d'écrits professionnels sur l'activité de l'éducateur pour lui et les autres. Nous aborderons la question de la carence, dans la section digressions.

4.2. Digressions

La notion de digression correspond ici plus à des réserves sur les conditions de l'activité pour l'éducateur en formation et l'éducateur en fonction.

Dans cette section, le contenu concerne les réserves, les critiques et les nuances sur différents enjeux autour de l'identité de métier de l'éducateur. Nous aborderons les arguments apportés par les formateurs sur le processus formatif, le public en formation, mais aussi le point de vue des formateurs sur la société et la place de l'éducateur dans celle-ci. Ces arguments sont issus de réponses qui ont émané d'une co-construction de la discussion et de l'évolution des argumentaires de chacun des formateurs. Ce travail révèle, de nouveau, la complexité de l'identité de métier par la transversalité des arguments apportés par les formateurs.

4.2.1. Les formateurs et la formation

L'éducateur semble selon Fustier (2019), encore être pris au « *cœur du débat entre le professionnel et le vocationnel* ». La critique des formateurs est que l'éducateur en formation, est plutôt un individualiste consumériste, qu'il n'est pas un activiste ou qu'il manque d'esprit critique et de culture générale. Ces critiques étaient cependant décentrées de la représentation de l'identité professionnelle. Il semble possible d'interpréter qu'il y a une séparation nette entre la représentation de l'éducateur spécialisé en APE et l'identité

professionnelle de métier des formateurs et les étudiants qu'ils ont devant eux toute l'année

N. : (l : 592) « *Ce n'est pas des activistes, il faut aimer son prochain, mais ça, c'est ça, la limite.* »

G. : (l : 471/479) « [...] *j'essaye de vraiment les sensibiliser à leurs droits en tant que travailleurs, parce que ça, ils sont vraiment, 'fin je trouve à 100 lieues d'imaginer qu'ils ont des droits déjà, ils ne sont pas informés de leurs droits.* »

4.2.2. Les formateurs, l'identité professionnelle de métier et la société

Dans les réponses fournies par les formateurs, nous observons que la question du métier de l'éducateur spécialisé en APE, hors institution, est celle qui est la moins présente dans les représentations. Ce qui est entendu par « hors institution » relève de la fonction qu'endosse l'éducateur en rapport avec son mandat, son rapport à la société. Les trois premières fonctions sont en lien avec l'action, l'activité de l'éducateur et son accompagnement. Il semble que les trois autres fonctions touchent au statut, au rôle sociétal et à l'écriture sur ce statut et ce rôle à des fins de justifications de son activité, de son métier et de sa place dans la société, mais aussi, afin d'interpeller cette dernière sur : « *les injustices et les non-droits* » (Van Hoya, 2009). Nous avons constaté que dans les représentations, la question des secteurs et la question des mutations de la société étaient des freins à l'unification et à la construction d'une identité professionnelle de métier. Les formateurs se sont divisés sur la question des secteurs dans lesquels les éducateurs spécialisés sont amenés à travailler et la formation généraliste. En effet, le fait d'échanger sur la multitude de secteurs, la multitude de types d'institutions et la multitude de diversités du public semble avoir révélé la complexité de la tâche de la formation et les limites de celles-ci. Certains formateurs ont proposé de garder la formation généraliste de trois ans et de spécialiser l'éducateur, au cours d'une formation complémentaire de quelques mois, dans le secteur choisi par l'étudiant. Une autre partie s'est positionnée clairement pour une formation de trois ans spécifiques à chacun des secteurs, alors qu'un groupe de formateurs a souligné que spécialiser la formation par secteur était un danger qui risquait de transformer l'éducateur en technicien d'un public. Un formateur s'est exprimé sur le fait que le paysage complexe des secteurs ne lui était pas apparu avant cette discussion. Il s'est vu rassuré dans ses

choix sur le contenu pédagogique et les limites de celui-ci constatant que tous les autres formateurs exprimaient la frustration des choix à faire pour limiter le contenu à aborder dans le temps qu'il soit imparti pour la formation.

G. : (l : 2205/2214) « [...] Donc là, pour moi, ici, l'influence de secteurs, c'est. C'est quelque chose que je vais vraiment reprendre au niveau du séminaire « identité professionnelle » qui s'appelle d'ailleurs « identité professionnelle et secteur de l'éducation spécialisée ». Ce n'est pas pour rien, bien sûr, mais donc, ça me libère aussi quelque part d'un certain poids en me disant qu'il y a plein de secteurs, tellement différents que c'est hyper compliqué que moi, je maîtrise tout. ».

Ces témoignages des formateurs lors des focus groups soulignent que la formation sous sa forme actuelle ne peut être envisagée que comme généraliste. En effet, il semble que les limites de temps, et la complexité du paysage professionnel de l'éducateur ne permettent pas d'aborder tous les secteurs, tous les publics, toutes les institutions dans lesquelles les éducateurs sont amenés à travailler. Cependant, tous semblent s'accorder sur le fait que la formation au-delà de la certification du bachelier d'éducateur spécialisé en APE, est essentielle pour, se professionnaliser, préserver la question du sens que l'éducateur donne à son travail, mais aussi pour être conscient des enjeux sectoriels futurs, des problématiques actuelles, et ce afin de rester le plus adéquat possible dans l'accompagnement des personnes tant dans l'interpellation que dans l'information ou encore la valorisation des personnes qu'il accompagne, vis-à-vis de la société.

B. : (l : 428/446) [...] « d'être en formation, de démarrer, d'être incité à. Mais justement, ce mécanisme, ce mouvement de pensée, de prendre du recul, de faire des liens, de s'intéresser à... ou alors s'intéresser à l'extérieur et au monde, mais de s'intéresser aussi à l'intérieur, à ce qui se passe dans l'institution pour le bénéficiaire et à ce qu'on vit soi, parce que comme tu disais (O.) être son propre outil, et donc dès l'instant (approbation du groupe) ou tu veux continuer à être ton propre outil, mais tu t'es amené à ça si tu t'arrêtes de penser, si tu t'arrêtes à remettre en question, si tu t'arrêtes, bah voilà, « je suis » point, c'est abouti, là, tu n'es plus. En fait, justement, dès l'instant où « tu arrêtes de », tu n'es plus, tu te figes. Mais tu n'es plus dans ce côté mouvement permanent (approbation du groupe). Et que ce soit vers l'extérieur, c'est

une des dimensions, un indéniable, mais aussi de pouvoir être en lien avec qui je suis aujourd'hui, ce que j'ai vécu dans ma vie, où est ce que j'en suis dans mon existence ? Qui va colorer la manière dont je vais aller au contact des bénéficiaires ? Ou au contact de certaines choses que je n'aurais peut-être pas pu faire il y a dix ans ? Mais que je peux faire aujourd'hui ou inversement, des choses que je ne sais plus aujourd'hui, parce que, parce que, parce que (enchaînement et non-hésitation), ça se poursuit. On est dans un dans quelque chose qui doit sans cesse se poursuivre. Dès que ça s'arrête, c'est plus complexe. »

Cependant, après avoir observé ce dont l'éducateur se doit de faire part à la société, cette dernière génère des contraintes. En effet, les formateurs ont souligné que les problématiques sociétales sont des freins aux fonctions politiques et aux fonctions d'acteur institutionnel, social et engagé.

V. : (l : 1999/2005) « Moi, je me dis que la construction d'une identité de l'éducateur est encore plus compliquée [...] parce que, comme on est dans un système individualiste de responsabilité, de parcours personnel et que l'on individualise la fonction, la formation, du coup, le collectif a du mal à émerger parce qu'on est tous occupé à devoir mener nos multiples responsabilités, tâches, etc. y compris la pression du temps professionnel. Cette construction, c'est une construction collective et donc cette vision collective du métier, elle est mise à mal par une structure et une organisation sociétale qui nous empêchent justement d'avoir [...] du temps de réflexion, de partage, de construction identitaire collective. Ça n'est plus présent puisqu'on est pris chacun dans notre surcharge professionnelle et dans cette injonction à réussir soi-même. ». V. : (l : 2010/2022) « je vois une tension entre notre volonté de questionner une identité collective et une structure sociétale qui nous demande chacun de faire notre taf individuellement. Et donc c'est compliqué du coup de trouver du sens à du temps consacré dans une identité collective, alors que par ailleurs, je me dois de trouver du boulot, de correspondre à tout ce qui est attendu dans mon boulot au quotidien. Je n'ai même plus l'occasion de questionner l'institution parce que je suis noyé dans des tâches et ce sont des tâches. Ce n'est pas du sens aux tâches, c'est un nombre de tâches incalculables à faire et donc même le temps de questionner le sens de ma pratique est difficile à trouver. Mais alors trouver du temps pour trouver

du sens et une identité collective, c'est encore plus compliqué. Je vois, je vois des tensions à ce niveau-là. ».

Outre les processus d'individualisation de l'accompagnement, de la multiplication des tâches, et de leur justification administrative, ces dernières semblent être perçues comme un frein pour une identité de métier collective et reconnue, mais aussi comme une nouvelle réalité du métier.

O. (l : 646/655) « C'est ça le danger actuel. [...] On est occupé à voir comment on peut faire rentrer une activité dans une colonne, dans une ligne et dans une case et que ça doit être informatisable. Entre parenthèses, ça veut dire « visuel » visible. Le toucher, etc. n'a pas de place, si on peut avoir des écrans tactiles, mais ça ne sert pas à grand-chose du point de vue éducatif. Mais donc la visibilité, le visuel a pris une place considérable dans la société, y compris avec les écrans et la réflexion, peut-être un peu moins, et la prise de distance encore moins. Donc l'immédiateté, mais y compris des colonnes et des cases, etc. prend le dessus, y compris dans le travail éducatif. »

N. : (l : 2645/2648) : « [...] avec de plus en plus de bénéficiaires à devoir gérer de plus en plus de dossiers administratifs à devoir remplir. Bah voilà, à mon avis on tend vers une évolution du métier quoi. »

Cependant, un terme est revenu dans les deux groupes quant à la reconnaissance de l'identité professionnelle de métier, l'absence d'un code déontologique. Selon les formateurs, ce code permettrait de faire un lien et de créer une congruence entre la formation, l'identité professionnelle de l'éducateur, la reconnaissance de ses actes, la délimitation et la protection de ceux-ci.

Y. : [l : 213/215] « Mais à part les carnets d'éducateur, qui sont des textes assez fondateurs, on n'a pas encore le programme déontologique et le code déontologique ». Y. : (l : 237/240) « Mais moi, je prends le code déontologique en tant que protection et cette protection on ne l'a pas, vous voyez ? Parce qu'on peut faire faire à un éducateur spécialisé en APE le travail de pion parce qu'il n'y a pas de code déontologique ». Y. (l : 244/245) : « Exactement. Pour moi, ça légitime plus le métier ». B. (l : 249) « La légitimation est importante. ». Y. : (l : 257) « ça change les choses. Ça change les choses sur le terrain ».

O. (l : 1379/1389) « [...] regardez un peu du côté des éducateurs. C'est lié au champ de travail. Il n'y a pas un code de déontologie des éducateurs,

c'est intéressant. Il y a un code de déontologie du secteur de l'Aide à la jeunesse. Mais les psychologues qui travaillent dans l'Aide à la jeunesse, ils sont aussi soumis au code de déontologie de l'Aide à la jeunesse. Mais en amont de ça, ils doivent respecter leur propre code de déontologie [...]. Et donc ça, je trouve ça révélateur et intéressant sur l'aspect identitaire, sur le fait que sur le plan identitaire [...], c'est par ce que tu fais que tu es lié à un code. Intéressant. »

Il semblerait qu'un code déontologique permettrait une protection de la profession, mais permettrait, en plus, de légitimer le métier d'éducateur spécialisé en APE. La question de la légitimité de l'éducateur spécialisé en APE a été abordée indirectement et ne permet pas d'être mise en lien avec le code déontologique, mais avec la perception que l'éducateur a de lui-même. Mais il s'agissait d'exprimer l'identité de métier en disant, « je suis éducateur » ou « je fais le métier d'éducateur ». « Je suis éducateur » est le terme qui faisait l'unanimité auprès des formateurs.

4.2.3. Les formateurs et les institutions

Cette section permet d'aborder les représentations des formateurs sur les institutions d'accompagnement. Il nous a semblé important de souligner que certains formateurs sont ou ont été directeurs d'institutions.

O. : (l : 636/640) « Oui, on engage de plus quand je dis « on ». Les logiques sociétales engagent de plus de plus en plus de gestionnaires. »

X. : (l : 566/577) « [...] on le vit très, très fort à Bruxelles, dans le milieu associatif. Les années 80, c'était l'émergence de tonnes de projets. Tous les directeurs fondateurs ont 65 ans. L'année passée ou l'année prochaine, ils partent tous. C'est remplacé par des quadras qui sont des gestionnaires et pas des visionnaires. Et je sais bien que, ils sont pris aussi par un système vis-à-vis des politiques, vis-à-vis des subventions et tout ça. »

Conclusion de la deuxième partie

Les discours des formateurs se sont révélés être dans une congruence que l'on peut définir de forte avec le profil professionnel de l'EPS. En effet, les liens étaient identifiables et directement connectés entre les tâches et les différents éléments des discours sur l'activité issus des focus groups.

En ce qui concerne la notion de discours, il s'agit d'un terme à large spectre d'action. En effet, le terme "discours" selon Wodak (2011) :

Désigne aussi bien un monument historique, un lieu de mémoire, une politique, une stratégie politique, des récits dans un sens restreint ou large du terme, un texte, une conversation, un discours, des conversations liées à un sujet, que le langage en soi. [...] étendant ainsi le sens du "discours" d'un genre à un registre ou un style, d'un bâtiment à un programme politique. Cela provoque et doit provoquer confusion - ce qui entraîne de nombreuses critiques et davantage de malentendus.

Dans cette recherche, nous avons circonscrit le terme discours par les textes de loi, des décrets, des écrits professionnels, le profil professionnel de l'EPS et les transcriptions des focus groups, mais il est tout même intéressant d'apporter un éclairage qui prescrit le terme discours afin de le dissocier du sens commun donné à celui-ci. En effet :

L'approche contextuelle du terme discours est importante « Dans le contexte allemand et d'Europe centrale, une distinction est faite entre "texte" et "discours", en relation avec la tradition de linguistique textuelle et de la rhétorique. Dans le monde anglophone, le terme "discours" est fréquemment utilisé pour les textes écrits et oraux.(Gee, 2004, Schiffrin, 1994 cités par Fealy et al. 2018).

Notre approche s'est inspirée de l'approche anglophone considérant le discours comme production d'un texte écrit et oral, la notion de texte et de discours est toutefois délimitée par Wodak (2011) qui estime que l'approche historique du discours permet de différencier le discours du texte :

En outre, l'approche historique du discours (DHA), que j'ai élaborée au cours des 20 dernières années, considère le "discours" comme des formes structurées de connaissances sur les pratiques sociales, qui peuvent être alignées sur différentes positions idéologiques, tandis que le "texte" se réfère à des énoncés oraux concrets ou à des documents écrits (Reisigl et Wodak 2001, Reisigl et Wodak 2009, cités par Wodak, 2011).

Un principe clé de la théorie du discours est que les identités de groupe sont construites dans les discours publics et que ces identités construites par ces discours deviennent des réalités sociales. Les identités professionnelles peuvent être extraites du contenu explicite et latent du discours. L'analyse critique du discours permet d'analyser un échantillon ciblé de documents réglementaires et

politiques sur l'identité de l'éducateur spécialisé en APE (FEALY et al. 2018). L'étude académique de la construction de l'identité dans le discours est importante pour le développement de la discipline et la sensibilisation des éducateurs spécialisés, en les alertant sur la manière dont leur propre discours peut façonner leur identité, influencer l'opinion publique et politique et, ce faisant, façonner la politique publique relative à leur profession. Par conséquent, l'approche consistait à nous intéresser aux discours des personnes qui, en amont de la phase de professionnalisation de l'éducateur spécialisé en APE, proposent et dispensent des balises qui cadrent, ou du moins peuvent influencer, la construction de l'identité professionnelle des futurs éducateurs. Il s'agit, via l'analyse critique du discours, de comprendre les représentations potentiellement constitutives de l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en APE. *« Les auteurs de documents de politique et de réglementations professionnelles doivent reconnaître que les documents ont une signification qui va au-delà des textes eux-mêmes, puisqu'ils constituent un discours public doté de pouvoirs constitutifs, capable de construire l'identité professionnelle »* (Martin & Ipi, 2010, pp.13-134). L'identité professionnelle construite de manière discursive peut influencer l'opinion publique et politique et, ce faisant, façonner la politique professionnelle. Cependant, les études du discours sur le processus de professionnalisation de l'éducateur spécialisé en APE de Cambon (2009) ont montré comment l'identité de l'éducateur est complexe, et ce, dès le départ du processus de professionnalisation *« Voilà un métier rendu si complexe par la multiplicité des institutions et des populations auxquelles il s'adresse, par les différences marquées des contenus de formation d'une école à l'autre, qu'il ne parvient pas à se dégager autour d'une ligne unanime et commune aux praticiens du secteur »* (Cambon, 2009, pp.19-42).

Le discours associé au programme d'études et à la pédagogie révèle la complexité et la diversité du *« corpus de connaissances »* (Fealy et al. 2018). L'étude de l'identité professionnelle, tel qu'elle est construite dans et par le discours public, est importante pour illustrer la manière dont les élites conçoivent et perçoivent le mandat social, ainsi que la manière dont le public perçoit la profession (Kelly et al., 2012 ; Gordon & Nelson, 2005 cités par Fealy et al. 2018). En ce qui concerne les éducateurs, la notion d'identité est complexe, car elle semble majoritairement liée au secteur et à l'organisation dans laquelle il s'exerce (Cambon, 2009) ;(Rouzel, 2005) ;(Gaberan, 2010), toute chose égale

par ailleurs, l'éducateur se montre discret en matière de production d'écrits pour se définir et définir son action (Cambon, 2011). Il a été complexe de retrouver des éléments congruents dans les discours publics. Ces derniers ne peuvent définir l'éducateur spécialisé en APE qu'en fonction de son propre point de vue et de ses expériences et non en rapport avec une réalité narrée et univoque permettant une approche de l'ordre de la connaissance commune (construction de la représentation). Selon Cambon (2009, pp. 19-42), « *la culture, de l'oralité est profondément ancrée dans la pratique avec des spécificités langagières liées au public, à l'organisation et à l'approche multidisciplinaire dans lesquelles il s'exerce* ». Par exemple, un éducateur spécialisé en APE, dans le secteur de la psychiatrie n'aura, d'une part, ni la même manière de s'exprimer sur l'accompagnement ni le même référentiel professionnel sur son activité qu'une personne travaillant dans le secteur de l'Aide à la jeunesse. D'autre part, les modalités avec lesquelles l'éducateur appréhende sa profession semblent influencées par le public qu'il accompagne, son parcours de professionnalisation et son parcours professionnel. Même si nous retrouvons dans le profil professionnel et dans les discours des formateurs des balises identiques, l'univocité d'un discours éclairant et intelligible de la part de l'éducateur spécialisé en APE, aux yeux de la société, ne semble être, que peu présente afin que cette dernière puisse déterminer une identité objective et transmissible (dans les discussions qu'elles soient mondaines ou professionnelles, processus de socialisation de l'identité professionnelle) aux contours visibles. Cependant, le constat de la congruence entre le profil professionnel et la représentation des formateurs sur le métier d'éducateur, semble indiquer une propension à un intérêt certain porté sur cette question identitaire, et plus précisément sur l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE. En effet, selon Pastré (1996) ; Caspar (1999) cité par Champy-Remoussenard (2005) « *La formation continue est trop liée aux situations professionnelles pour ne pas être amenée, un jour ou l'autre, à s'emparer de l'analyse du travail* » les formateurs semblent alors pris dans une tension entre deux exigences, « *la nécessité de s'articuler à la réalité et à la quotidienneté des problèmes...* » et « *l'indispensable obligation de prendre du recul pour aider (les acteurs) à en prendre eux-mêmes* ». Cette remarque appliquée à la formation continue peut s'avérer adéquate dans l'EPS, car la plupart des étudiants sont des professionnels qui apportent en classe, les problématiques vécues au travail. Le formateur sollicite ces apports empiriques

pour les décortiquer avec l'étudiant, lors notamment du cours relatif à l'identité professionnelle. Il semble nécessaire d'avoir des éléments de référence en rapport au métier pour pouvoir accompagner un étudiant dans cette démarche. Le formateur est questionné au cœur même de la « *professionalità* » selon Devoto et Oli (1971). Altet et al. (2002, pp. 261-274) nous expliquent qu'à l'époque, ce concept a été défini comme étant le caractère professionnel d'une activité économique. Il nous a semblé, au vu de la congruence entre le profil professionnel et le discours sur l'identité professionnelle du métier, important de souligner que la professionnalité des formateurs semble révéler une expertise poussée sur la vision de l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en APE. Il semble alors qu'il est possible d'envisager que le flou de l'identité professionnelle de métier de l'éducateur n'a pas la formation pour point de départ. En effet, les formateurs semblent aborder proactivement la professionnalisation de l'éducateur spécialisé en APE. Nous constatons que le concept de professionnalisation marque les recompositions actuelles du champ de la formation des adultes et sa « *finalisation plus forte (...) par rapport aux situations suscitant son recours* » (Champy-Remoussenard, 2005). « *Une tendance à l'atténuation des frontières entre travail et formation apparaît nettement* » (Favennec-Héry, 1996 ; Barbier, 2001 cités par Champy-Remoussenard, 2005). La formation perd son « *statut d'espace protégé et autonome* » (*idem*), avec les constructions de dispositifs qui intègrent les actions de formation à proprement parler et processus de développement de compétences, ce qui oblige à redéfinir les articulations entre des champs de pratiques auparavant assez dissociés (Barbier, 2001, cité par Champy-Remoussenard, 2005). Il semble bien que « *les nouveaux territoires de la formation s'inscrivent plus directement dans le travail lui-même, à travers de multiples tentatives pour valoriser la "formation dans et par le travail", pour lier de façon réciproque l'activité productive et le développement de compétences* » (Caspar, 1996, cité par Champy-Remoussenard, 2005). La production de connaissances sur l'activité professionnelle semble liée aux enjeux sociaux des perspectives de professionnalisation des formations et aux préoccupations qui sont celles des professionnels de la formation sur le registre de la construction des compétences. Situations de travail et situations de formation voient leurs définitions renouvelées d'une manière qui justifie l'intérêt porté à l'analyse des activités. C'est en effet dans ce sens que sont produites les

fonctions et les tâches, tant dans leur processus de conceptualisation que dans la matérialisation des concepts. Ce regard sur la recherche en elle-même sur la professionnalité et la professionnalisation permet ainsi de mettre en avant le fait que les formateurs qui ont participé à la recherche avaient un point de vue distancié des fonctions et des tâches du profil professionnel. En effet, il semble que leur discours sur leur représentation n'était pas le fruit d'une influence forte du profil professionnel, mais que le discours était construit autour d'une expertise et d'une réflexion critique sur le sujet.

Conclusion et discussion générale

Le discours de l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif des formateurs en promotion sociale en région francophone alimente-t-il le flou identitaire présent dans le métier d'éducateur spécialisé en APE ?

Dans la première partie de ce travail, nous avons proposé au lecteur, une recherche documentaire exploratoire immersive dans l'historicité, le paysage professionnel et formatif de l'éducateur spécialisé en APE. Cette proposition nous semblait nécessaire, afin que le lecteur saisisse la complexité de l'univers de l'éducation spécialisée et ce qui est entendu par les contours flous et peu visibles de la profession. La deuxième partie, la recherche empirique basée sur l'analyse critique du discours, servait quant à elle à apporter un élément éclairant concernant la question identitaire professionnelle en s'interrogeant sur le point de départ de la construction identitaire professionnelle, la formation. Il s'agissait d'interroger les formateurs sur leur représentation de l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en APE et de comparer leur discours à un élément constitutif de la formation en EPS, le profil professionnel.

Cela a permis de vérifier si la formation, au point de départ de la construction identitaire, était un vecteur de la problématique identitaire de l'éducateur. Les résultats observés ont montré que les discours des formateurs et leurs représentations de l'activité liée à l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en APE étaient congruents avec le profil professionnel de l'EPS. En effet, les six fonctions issues du profil professionnel sont chacune décomposées en tâches. Nous avons pu faire le lien, dans les discours répondant à la question de l'activité, les tâches correspondantes à l'activité. L'analyse est qualitative et basée sur l'interprétation sémiologique du discours, c'est par cette approche que les liens ont été observés.

Nous avons pu interpréter que les représentations des formateurs, le profil professionnel, l'ARES qui avalise le profil et le processus de construction du profil professionnel avec des experts de terrain et de la formation étaient congruents dans leurs représentations de l'identité professionnelle de métier. Par conséquent, nous pouvons établir une réponse à notre question de recherche. La formation de l'éducateur spécialisé en APE semble être une balise claire et identifiable, permettant des conditions relativement stables pour la construction identitaire de métier.

L'ouverture de la conclusion générale par la discussion

Dans ce travail, l'identité professionnelle de métier n'est que partiellement mobilisée. En effet, l'identité professionnelle sociale virtuelle selon Dubar (2015) est définie comme « *Processus qui concerne l'attribution de l'identité par les autres significatifs à l'individu. Il s'agit d'un processus relationnel dans lequel l'identité est envisagée dans un rapport aux autres et où l'individu va se construire socialement via des actes d'attributions objectives que les autres lui octroient* ». Il s'est agi, pour nous de cibler, seulement, les « *actes d'attributions objectives* », le système d'action étant circonscrit dans notre cas par les deux écoles de promotion de sociale permettant la construction de cette identité professionnelle. Les actes d'attributions objectives peuvent être identifiés grâce aux fonctions et tâches issues du profil professionnel de l'EPS. Ces éléments mis à part, il semble que, nous pouvons tout de même constater une certaine congruence entre les représentations des discours sur l'identité professionnelle de métier interrogée par l'activité et le profil professionnel de l'EPS.

Cependant, il ne s'agit que d'une partie limitée des contours de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE dans un espace-temps réduit (représentation actuelle, focus group et représentations du moment en fonction de pairs). L'identité professionnelle de métier est elle-même soumise à des distinctions. En effet, l'identité professionnelle de métier, l'identité liée à l'entreprise et l'identité professionnelle liée au groupe sont à considérer afin d'établir une identité professionnelle univoque dans sa toute relativité. En effet selon Gentili (2005) l'identité professionnelle la plus clairement définie serait celle du docteur en médecine, malgré le fait qu'en répondant à tous les critères l'identité professionnelle selon la psychologie du travail, cette identité professionnelle présente encore des éléments fluctuants, peu univoques. Il nous a

semblé intéressant d'ouvrir cette recherche aux deux autres aspects, évoqués, mais non approfondis, sur l'identité professionnelle liée à l'organisation. Cela semble pouvoir se traduire par un questionnement sur l'identité professionnelle perçue ou vécue en institutions. Nous avons, évoque le paysage institutionnel de l'éducateur spécialisé en APE, tant en matière de dispositifs (accueil de nuit ou de jour ou les deux) qu'en matière de situation pour la personne accompagnée (centre fermé, ouvert, soumis à horaires) entre autres. Il faut ajouter à cela la diversité des secteurs qui s'inscrivent dans des paradigmes de pratiques et qui posent en conséquence les balises des pratiques des institutions.

Comment l'éducateur spécialisé en APE s'identifie-t-il à son organisation ? Quel impact peut avoir l'organisation sur la construction identitaire de l'éducateur spécialisé en APE ? Quelles sont les représentations de l'organisation sur l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE ?

En effet, établir une typologie des représentations identitaires par secteur, ou par organisation semble intéressant afin d'apporter des éléments de réponse au dispositif de formation, mais aussi au contenu et à la forme que celle-ci peut avoir dans le futur. Faut-il spécialiser l'éducateur spécialisé en APE, par secteur, dès la formation initiale ? Visiblement, selon les résultats de cette recherche, même les formateurs semblent divisés sur la question.

Cependant, il serait adéquat d'interroger les formateurs en hautes Écoles sur leurs propres représentations de l'identité de métier, mais aussi les acteurs principaux. En effet, il s'agirait d'interroger les éducateurs spécialisés en fonction, sur leur vision du lien entre leur identité professionnelle d'éducateur spécialisé en APE et la formation qu'ils ont reçue. Nous interrogeons aussi la place des institutions dans l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé, l'identité professionnelle liée à l'entreprise selon Fray & Piccouleau (2010) qui peut se traduire dans notre contexte par l'identité professionnelle liée à l'institution ou l'ASBL. Les institutions semblent être aussi porteuses de flou, car chaque institution à sa manière de voir l'accompagnement de son public, d'où les écarts entre les références mobilisées, les visions de l'accompagnement et le sens donné à celui-ci. Quelles sont les représentations des chefs d'établissement de la commission paritaire 319.02 des identités professionnelles de métier de l'éducateur en APE par exemple ? Ces éléments sont des composantes de l'identité professionnelle et seraient à considérer si l'on devait s'intéresser à construire une identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en

APE relativement univoque, intelligible pour tous et transmissible dans tous les discours. Nous pouvons également utiliser ces questionnements pour l'identité professionnelle liée au groupe (ibid.). Nous constatons que la discussion permet la prise de distance par rapport au sujet et laisse entrevoir le vaste champ de recherche qui s'ouvre à nous. En effet, ce travail met en exergue le travail d'une seule des trois dimensions de l'identité professionnelle et ne questionne pas les professionnels au cœur du questionnement de cette quête identitaire, les éducateurs spécialisés en APE. Nous pouvons ajouter à cette ouverture sur le sujet un élément transversal à l'identité de métier, aux focus groups à l'éducateur spécialisé ; l'activité. En effet, l'activité est un terme qui peut être soumis à des interprétations sémiologiquement dichotomiques dans l'exercice du métier (Capul, Lemay, Gaberan, 2019). L'activité peut, semble-t-il, décrire l'ensemble des actions du métier, lui conférant un sens général ; l'activité de l'éducateur spécialisé en APE peut par exemple se traduire par le terme d'accompagnement, l'aspect invisible du travail, l'acte éducatif, celui qui donne du sens au visible (Rouzel, 2010). Les activités, quant à elles peuvent appartenir au visible, aux différents prétextes par lesquels l'éducateur spécialisé en APE crée, accède à la relation, les tâches du quotidien ou les activités hebdomadaires, telles, qu'une pratique sportive ou un atelier d'artisanat, inscrites dans une routine et comme support à l'accompagnement (Capul, Lemay, Gaberan, 2019).

Comme nous l'avons précédemment exposé, l'activité et ses composantes sont nécessaires à la définition d'un métier. Cependant, cette activité chez l'éducateur spécialisé en APE peut être interprétée sémiologiquement de deux façons. Il semble s'agir, au cœur même de ce qui définit son action, d'un flou. Comment dès lors la société peut-elle définir un métier dont les actions sont liées aux interprétations entre le sens commun et la connaissance commune ? Il semble que le rôle de l'éducateur spécialisé en APE, dans la définition de son métier, joue un rôle de plus en plus important à endosser. Ce travail semble pouvoir aussi, attirer l'attention sur le fait qu'il met en avant les vides ou les carences identitaires de l'éducateur spécialisé. Ces dimensions qui, si elles se trouvaient comblées, pourraient, nous semble-t-il, apporter un autre éclairage aux politiques publiques et au discours social et par là permettre une reconnaissance de travailleurs et ainsi dépasser l'éternelle question : les éducateurs spécialisés sont des professionnels, oui, mais de quoi ?

Bibliographie

Albarelo, L. (2014). « *Apprendre à chercher* ». 4e éd., Louvain-la-Neuve, De Boeck, pp. 84-85.

Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). « *CONCLUSION. La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ?* » Dans : Marguerite Altet, éd., *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* (Pp. 261-274). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Anadón, M. (2006). « *La recherche dite qualitative : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents* ». *Recherches Qualitatives*, 26, pp.5-31.

Ardoino, J. (2000). « *De l'« accompagnement », en tant que paradigme* ». Evolène.

Angermuller, J. (2017). « *Renouons avec les enjeux critiques de l'Analyse du Discours* ». *Vers les Études du discours. Langage et société*, pp. 145-161.

Baillergeau, É. (2009). « *Les enjeux contemporains du travail social en Europe* ». *Informations sociales*, 152, pp. 40-48.

Bantigny, L. (2013). « *Historicités du 20e siècle : Quelques jalons sur une notion* ». *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 117, pp.13-25.

Baeselen, X. & de Fraene, D. (2000). « *Vers une réforme fondamentale de la loi de 1965 relative à la protection de la jeunesse* ». *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1676-1677, pp.1-63.

Bechler, P. (2017). « *Chapitre 4. Le pouvoir d'agir : une force d'alliance qui échappe aux discours performatifs* ». Dans : Eric Bertrand, éd., *Empowerment : Le pouvoir d'agir des chefs de service en action sociale et médico-sociale*, pp. 89-111. Paris : Dunod.

Béraud, M., Ferial, E. Higélé, J-P. (2014). « *Le changement dans la continuité : l'activation du revenu minimum en France sous le vernis de l'innovation sociale* ». 34e Journées de l'Association d'économie sociale : « *Innovations sociales, innovations économiques* ». Université Pierre Mendès-France, Grenoble, 11 et 12 septembre.

Bertrand, D. (2015). « *Chapitre 1. Le référentiel professionnel : un outil de promotion des compétences, d'évaluation et de transformation de la profession.* » Dans : D. Bertrand, *L'éducateur spécialisé en APE sous tension*, pp. 23-62. Rennes : Presses de l'EHESP.

Besnard, P. (1974). « *Socio pédagogie de la formation des adultes* ». Paris : ESF, pp.145-160.

Bivort, P. (2011). « *La fonction sociale d'interface* ». Dans : Muriel Meynckens-Fourez, éd., *Éduquer et soigner en équipe : Manuel de pratiques institutionnelles*, pp. 167-189. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Bolle De Bal, M. (2003). « *Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques* ». Sociétés. N° 80, pp.99-131,

Bouquet, B. (2017). « *Vers une éthique professionnelle commune* ». Dans : *Éthique et travail social : Une recherche du sens*, pp. 219-228. Paris : Dunod.

Boulayoune, A. (2012). « *L'accompagnement : une mise en perspective* ». Informations sociales, 169, pp. 8-11.

Boutinet, J-P. (2001). « *Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement* ». Revue, éducation permanente, n° 153

Brichaux, J. (2004). « *La formation : un moment important, mais un moment seulement dans le développement d'un éducateur* » p.216. Érès. « Empan ».

Brichaux, J. (2005). « *L'incontournable questionnement identitaire* ». Dans : *L'éducateur spécialisé en question(s) : La professionnalisation de l'activité socio-éducative*, pp. 15-29. Toulouse : Érès.

Brizais, R. (2012). « *La fonction éducative : Entre intervention directe et indirecte, entre sujet et institution* ». Empan, 85, pp.19-26.

Bronckart, J-P. & Bulea Bronckart, E. (2009) « *Praticien réflexif ou praticien discursif ?* » Éducation Canada, 2009, vol. 49, n°. 4, pp. 50-54,

Brzegowy, M. (1998). « *Le statut de 1956 des éducateurs de l'Éducation surveillée à la lecture des publications syndicales (SNPES)* », Revue d'histoire de l'enfance irrégulière, 1 | 1998, pp.67-82.

Cambon, L. (2009). « *L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés. Une approche par les langages* ». Rennes, Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publiques.

Capul, M., Lemay, M., Gaberan, P. (2019). « *De l'éducation spécialisée : Ses enjeux, son actualité et sa place dans le travail social* », pp.169-201. Érès.

Cattonar, B. et Maroy, C. (2002). « *Professionalisation ou déprofessionalisation des enseignants ?* ». Le cas de la Communauté française de Belgique. CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF * n° 18, SEPTEMBRE

Cattonar, B. (2015). « *Recompositions des professionnalités et des territoires du travail éducatif* ». Dans : Bernard Delvaux éd., Réfléchir l'école de demain (pp. 95-112). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Champy-Remoussenard, P. (2005). « *Les théories de l'activité entre travail et formation* ». Savoirs, 8, pp. 9-50.

Chapellier, J-L. (2001). « *Éducateur : Identité et Formation* », pp.73-78. Pensée plurielle.

Charlier, É., Roussel, J. & Boucenna, S. (2013). « *Introduction* ». Dans : « *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs* », pp. 9-18. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Chavaroche, P. (2005). « *Psychopathologie de l'identité professionnelle* ». VST - Vie sociale et traitements, n° 87, pp. 62-69.

Creswell, J. W. (2007). « *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* » (3rd ed.) (Pp.13-23). Thousand Oaks, CA: Sage.

Descombes, V. (2017). « *L'identité de groupe : identités sociales, identités collectives* ». Raisons politiques, 66, pp.13-28.

Dryon, P. & Krzeslo, E. (2003). « *Les relations affectives dans le secteur non marchand* ». Courrier hebdomadaire du CRISP, 1795, pp. 1-51.

De Backer, B. (1999) « *La fatigue professionnelle des éducateurs* ». Article paru dans la revue « Non-Marchand », n° 2,

de Halleux, M. (2007). « *Le métier d'éducateur : trajectoires sociales et construction identitaire* ». Prom. : de Villers, Grand-Champs, Guy ; Legrand, Michel (posthume)

Dubar, C. (2015). « *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* ». Armand Colin, collection U (3e éd), pp.121-142.

Dubet, F., Zeitler, A., Guérin, J. (2012). « *La construction de l'expérience* », Recherche et formation, 70 | 201, pp.119-120.

Fairclough, N. (1997) « *Analysis the critical study of language* », pp. 21-70.

Fealy, G., Hegarty, J.-M., McNamara, M., Casey, M., O'leary, D., Kennedy, C., O'reilly, P., O'connell, R., Brady, A.-M. and Nicholson, E. (2018). « *Discursive constructions of professional identity in policy and regulatory discourse* ». Journal of advanced nursing, 74, pp. 2157-2166.

Franssen, A. et Walthéry, P. (1998) « *Les métiers de l'éducateur. Analyse et pistes d'actions* ». Séminaire de recherche-action FOPES, recherche ADAPT, Fonds ISAHJ.

Fray, A. & Picouveau, S. (2010). « *Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail.* » Management & Avenir, 38, pp. 72-88.

Fustier, P. (2009). « *L'identité de l'éducateur spécialisé* », pp.85-110.Dunod

Gaberan, P. (2007). « *Introduction* ». Dans : P. Gaberan, La relation éducative : Un outil professionnel pour un projet humaniste, pp. 9-17. Toulouse : Érès.

Gaberan, P. (2009). « *Cent mots pour être éducateur : Dictionnaire pratique du quotidien* ». Toulouse : Érès.

Gentili, F. (2005). « *Comment définir l'identité professionnelle ?* » Dans : La rééducation contre l'école, tout contre : L'identité professionnelle des rééducateurs en question, pp. 17-57. Toulouse : Érès.

Guimelli, C. (1999). « *Les représentations sociales* ». Dans : Christian Guimelli, éd., La pensée sociale, pp. 63-78. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

- Jurmand, J-P. (2009).** « *La professionnalité éducative à l'épreuve de son historicité* », Sociétés et jeunesses en difficulté, n° 7 | Printemps 2009.
- Karsenti, B. (2001).** « *Durkheim (1858-1917) : la mesure du social* ». Dans : Alain Caillé éd., *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique* », pp. 622-632. Paris : La Découverte.
- Larivée, S., Sénéchal, C., St-Onge, Z. & Sauvé, M.-R. (2019).** « *Le biais de confirmation en recherche* ». *Revue de psychoéducation*, 48, pp.245–263
- Les carnets de l'éducateur (2013)** Exploration de la profession. CIACO.
- Les carnets de l'éducateur (2018)** Exploration de la profession. A.S.B.L. Rhizome.
- Leplat, J. (1997).** « *Regards sur l'activité en situation de travail* ». Contribution à la psychologie ergonomique, pp.11-50. Paris, PUF.
- Lepage, D. (2017).** « *De l'émergence de la fonction éducative au métier d'éducateur spécialisé en APE, un regard historique* ». *Empan*, 106, pp.18-24.
- Lutton, L. (2011).** « *Politique, pôle éthique... Les incontournables de l'éducateur spécialisé en APE* ». PSYCHASOC. Institut Européen Psychanalyse et Travail Social ©.
- Martin, D. Et IPI, L. (2010).** « *Écarts d'identité, comment dire l'Autre en politique ?* ». Dans : Denis-Constant Martin, éd., *L'identité en jeux : Pouvoirs, identifications, mobilisations*, pp. 13-134. Paris : Karthala.
- Martuccelli, D. (2005).** « *Chapitre II. L'action comme décalage* ». *La consistance du social : Une sociologie pour la modernité*, pp.87-133. Presses universitaires de Rennes.
- Mathey-Pierre C., Bourdoncle, R. (1995).** « *Autour du mot « Professionnalité* ». In: *Recherche & Formation*, N° 19, 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation*, pp. 137-148.
- Mélon, L. & Hamzaoui, M. (2014).** « *La recomposition de la formation en Belgique francophone face aux nouveaux défis du travail social : L'exemple des éducateurs spécialisés* ». *Empan*, 95, pp. 28-35.

- Paternotte, C. (2017).** « *Sens commun et connaissance commune* » Presses Universitaires de France | « Les Études philosophiques ».
- Paugam, S. (2010).** « *Concepts* ». Dans : « Les 100 mots de la sociologie » pp. 44-102. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Paul, M. (2012).** « *L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient* ». Recherche en soins infirmiers », 110, pp.13-20.
- Quivy, R., Van Campenhout, L. (2006).** « *Manuel de recherche en sciences sociale* », pp.151-165. Dunod.
- Reisigl, M. & Wodak, R. (2017).** « *The Discourse-Historical Approach* » (DHA). The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies
- Rouzel, J. (2010).** « *L'acte éducatif. Du passage à l'acte à l'acte de passage* ». Dans : J. Rouzel, L'acte éducatif, pp. 207-232. Toulouse, France : Érès.
- Tourmen, C. (2007).** « *Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion* ». Santé Publique, vol.19, pp.15-20.
- Tremblay, L. (2002).** « *La relation d'aide* ». « Développer des compétences pour mieux aider ». Chronique sociale. Québec. CA ;
- Trindade-Chadeau, A. (2012).** « *De l'accompagnement social, professionnel, global* ». Cahiers de l'action, 37, pp. 65-73.
- Van Hoya, P. (2009).** « *Comment définir le métier d'éducateur spécialisé aujourd'hui ? Evolution d'une profession, entre ouverture et dilution.* »Revue l'Observatoire, n° 63, pp.13-16.
- Veyrac, H. (2017).** « *L'instruction au sosie pour la transformation du travail : la conduite du conseil de classe par des chefs d'établissement* ». Présent et Futur de l'Ergonomie, 52e Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF), Sep 2017, Toulouse, France, pp. 319-323.
- Wittorski, R. (2008).** « *La professionnalisation* ». « Savoirs, » 17, pp.9-36.
- Wodak, R. (2011).** « *Complex texts: Analysing understanding, explaining and interpreting meanings* ». Discourse Studies, 13(5),pp. 623–633.

Zelis, G. (2004) (UCL) « *Travail social en mutation : repères historiques* ». Statut professionnel du travail social et secret professionnel dans le travail social. Pp.1-17.

ANNEXES

Annexe 1. Les différentes « classes » d'éducateur

(Les carnets de l'éducateur, 2013)

Que signifie le terme « classe » ?

Il convient tout d'abord de préciser que cette terminologie n'est utilisée que dans les institutions qui ressortissent à la commission paritaire 319.02. Elle permet de classer les éducateurs par « fonction » compte tenu des qualifications exigées pour exercer cette fonction. Mais rien n'est simple puisque les qualifications exigées pour accéder à une classe d'éducateur ne sont pas tout à fait identiques selon les secteurs.

Les éducateurs classe I

Qui peut être considéré comme éducateur de classe A1 ?

Pour être éducateur classe I, il faut être porteur d'un diplôme ou d'un certificat de fin d'études du niveau de l'enseignement supérieur à orientation pédagogique, sociale ou paramédicale au moins du type court de plein exercice ou de promotion sociale. Ainsi, un docteur en sciences nucléaires qui travaillerait comme éducateur dans un home ne peut être considéré comme éducateur classe I puisque les diplômes obtenus ne sont pas repris dans l'énumération faite ci-dessus. Il sera considéré, dans le secteur AWIPH, comme pouvant prétendre à la classe III alors que, dans le secteur AJ, il pourra prétendre à être engagé comme éducateur classe IIB. Pour être chef éducateur, il faut satisfaire aux conditions de qualification prévues pour les éducateurs classe I. #

L'éducateur spécialisé en APE est-il le seul à pouvoir être considéré comme classe I ?

Les éducateurs sont répertoriés en différentes classes selon leur niveau de diplôme. Ainsi, l'éducateur spécialisé en APE est rangé dans la catégorie classe I, puisqu'il possède un diplôme délivré par un enseignement supérieur pédagogique ou social. Il n'est pas le seul à être rangé dans cette catégorie-là puisque peuvent être éducateurs classe I, par exemple, les paramédicaux, les assistants sociaux ou les régents, ainsi que certains universitaires. Cette situation est vivement décriée par certains éducateurs spécialisés, mais cette démarche procède, selon nous, plutôt d'une démarche corporatiste que d'une réelle réflexion sur la fonction.

Un éducateur spécialisé en APE sera-t-il toujours engagé comme éducateur classe I ?

Comme aucune disposition n'oblige, selon nous, l'employeur à engager un éducateur spécialisé en APE en qualité d'éducateur classe I, on peut constater que des éducateurs spécialisés sont engagés dans une classe inférieure à celle à laquelle ils pourraient prétendre compte tenu de leur formation (ex. : classe IIA). Cette façon de faire permet à l'employeur d'engager du personnel qualifié, mais en lui procurant une rémunération inférieure. Les organisations syndicales soutiennent, quant à elles, que l'éducateur doit être engagé dans la classe qui correspond à sa qualification.

Et le statut, à quoi sert-il ?

La loi instaurant un statut pour "l'éducateur -accompagnateur spécialisé" vise à protéger un titre. Il n'interdit pas à un assistant social d'exercer la profession d'éducateur, d'être appelé "éducateur" et de percevoir une rémunération comme éducateur classe I.

Les éducateurs classe IIA

Qui peut être considéré comme éducateur classe IIA ?

Dans le secteur de l'Aide à la Jeunesse, peut être éducateur classe IIA, l'éducateur porteur d'un des titres suivants : un diplôme ou certificat d'études de l'enseignement secondaire supérieur à orientation sociale, éducative ou paramédicale, de plein exercice ou de promotion sociale, un brevet d'infirmier ou d'assistant en nursing, un brevet de puéricultrice, pour autant que le membre du personnel détenteur de ce brevet s'occupe d'enfants de 0 à 6 ans. Dans le secteur AWIPH, peut être éducateur classe IIA, l'éducateur porteur d'un diplôme ou certificat :

- En éducation de l'enfance,
- En sciences sociales appliquées,
- En techniques sociales,
- En éducation physique et animation socioculturelle,
- D'aspirant(e) en nursing,
- En assistance en gériatrie,
- D'agent d'éducation,
- D'animateur,
- D'agent social,
- En sciences sociales et éducatives,

- Les porteurs d'un diplôme ou certificat attestant la réussite d'une 7^e année professionnelle,
- En puériculture, aide familial(e) et sanitaire, assistance en gériatrie, > les porteurs d'un brevet de puéricultrice (D3P) pour autant que ceux-ci s'occupent exclusivement d'enfants de 0 à 6 ans, > les porteurs d'un brevet d'infirmier(e),
- Les porteurs d'un autre diplôme ou certificat d'études secondaires supérieures techniques à orientation pédagogique, sociale ou paramédicale, de plein exercice ou de promotion sociale.

À noter que dans l'EPS, la catégorisation « technique » et « professionnel » n'existe pas. Ainsi en est-il du certificat de qualification Educateur qui est délivré par l'enseignement secondaire supérieur de promotion sociale sans autre précision de filière.

Les éducateurs classe IIB

Qui peut être considéré comme éducateur classe IIB ?

Il n'est plus possible d'être engagé comme éducateur classe IIB dans le secteur AWIPH. Dans le secteur de l'Aide à la Jeunesse, l'éducateur doit être porteur d'un diplôme ou d'un certificat de fin d'études secondaires supérieures ou assimilé.

L'équivalence des diplômes

Les diplômes d'éducateur spécialisé en APE sont-ils équivalents ? Le diplôme de bachelier éducateur spécialisé en APE en APE est un titre délivré au terme d'études supérieures de plein exercice ou de promotion sociale. Les titres sont reconnus correspondants aux termes de la loi, c'est-à-dire donnant accès aux mêmes effets de droits puisque certifiant des compétences identiques. Quant au diplôme de Bachelier d'éducateur spécialisé en APE en accompagnement socio-sportif, il n'est délivré que par l'enseignement supérieur de plein exercice. Pour ce qui relève des graduats (appellation abandonnée depuis l'intégration des formes d'enseignement supérieur dans l'espace de Bologne), depuis 1987, le diplôme d'éducateur spécialisé en APE obtenu dans l'enseignement supérieur de promotion sociale est équivalent à celui délivré par un établissement d'enseignement supérieur de plein exercice.

Les autres diplômes d'éducateurs (ex. éducateur en vie associative) du niveau de l'enseignement supérieur ne peuvent pas être jugés comme équivalents puisque

le programme de cours ne reprend pas les mêmes intitulés et n'exige pas le même nombre de cours.

Toutefois, quand le diplôme est délivré par un enseignement supérieur social ou pédagogique, le travailleur peut être notamment engagé comme éducateur classe I dans les établissements d'éducation spécialisée.

L'ancienneté :

La notion d'ancienneté est-elle la même dans les différents secteurs d'activités ? L'ancienneté pécuniaire est un paramètre important permettant de calculer le montant de la rémunération due à l'éducateur. La prise en compte, lors de l'engagement, des années d'ancienneté de travail dans d'autres activités est fonction des règles particulières énoncées par chaque secteur. Par exemple, les années de travail effectuées par un éducateur dans un home pour adultes travailleurs ne sont pas prises en compte par la direction de l'aide à la jeunesse, car il n'a pas travaillé avec des mineurs d'âge. De même, l'expérience professionnelle d'un éducateur qui a travaillé dans un hôpital psychiatrique ne pourra être valorisée, car il a presté dans une institution qui n'est pas subventionnée par la direction de l'aide à la jeunesse. Elle pourra, cependant, être prise en considération dans un service subventionné par l'AWIPH.

Annexe 2 Liste des commissions paritaires du secteur non-marchand

(Dryon et Krzeslo, 2003).

Liste des commissions paritaires du secteur non marchand. (Groupe S.Be.) (SITUATION AU 20 FÉVRIER 2003) et (Dryon et Krzeslo, 2003). Les relations collectives dans le secteur non marchand. Courrier hebdomadaire du CRISP, 1795, 1-51.

Le contenu de cette annexe est volontairement proposé au lecteur au niveau fédéral afin d'apporter des éléments permettant, encore une fois, d'exprimer la complexité du champ professionnel de l'éducateur spécialisé en APE. Il est toutefois nécessaire de spécifier que seul l'éducateur bilingue pourrait prétendre à travailler dans l'entièreté de ce champ des possibles trajectoires professionnelles, mais souligne l'importance d'une reconnaissance légale du statut d'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif.

Les commissions paritaires du secteur non-marchand :

Les commissions paritaires qui sont reprises ici sont celles qui regroupent les activités reprises dans notre définition du secteur, à savoir les activités couvertes par les accords du non-marchand signés en 2000. Commission paritaire des services de santé (305).

Date de création : 2 avril 1973

Champ de compétence : les établissements et services dispensant des soins de santé, de prophylaxie ou d'hygiène ; les établissements et services médicaux ou sanitaires ; les établissements dispensant des soins de santé sociaux, psychiques ou physiques ; les établissements de prothèses dentaires.

Appartiennent, à titre d'exemple, à ces établissements et services :

Les hôpitaux généraux et psychiatriques, préventoriums, sanatorium ; les crèches, préguardiennats, services de gardiennat à domicile agréés ; les maisons de retraite pour personnes âgées où des soins de santé sont fournis régulièrement ainsi que des soins ménagers et familiaux ; les centres de services et les services flats dispensant des soins de santé ; les homes reconnus comme maisons de repos et de soins ; les polycliniques ; les services de soins à domicile ; les cabinets de kinésithérapeutes ; les laboratoires de biologie clinique ; les services de santé mentale ; les centres pour les questions de la vie et de la famille ; les centres de

planning familial ; les centres de service social ; les centres de télé-accueil ; les services de soins primaires ; les centres de consultation matrimoniale ; les organisations de volontaires sociaux ; les centres de revalidation ; les services médicaux interentreprises ; les centres d'inspection médicale scolaire ; les services de transfusion sanguine et de traitement du sang ; les services de secourisme ; les centres de santé ; les services et établissements de prévention sanitaire.

Organisations d'employeurs :

- Confédération chrétienne d'institutions sociales et de santé ;
- Caritas Catholica Vlaanderen ;
- Fédération nationale des associations médico-sociales – Nationaal Verbond van Medisch-Sociale Verenigingen ;
- Association belge des hôpitaux – Belgische Vereniging der Ziekenhuizen
- Confédération belge des établissements privés de soins de santé (Cobeprive) – Belgische Confederatie des private Verzorgingsinstellingen ;
- Association socialiste d'institutions de santé ;
- Union francophone des laboratoires dentaires de Belgique ;
- Unie van Dentaaltechnische Laboratoria ;
- Coordination bruxelloise d'institutions sociale et de santé – Coordinatie van Brusselse Instellingen voor Welzijnswerk en Gezondheidszorg.

Organisations de travailleurs :

- FGTB : Syndicat des employés, techniciens et cadres (SETCa), Centrale générale.
- CSC : Centrale nationale des employés (CNE), Landelijke Bedienden Centrale (LBC), Centrale chrétienne de l'alimentation et des services (CCAS) ;
- CGSLB.

Remarque : une restructuration de la représentation des employeurs et des travailleurs dans le secteur de la santé est en cours. À la demande des interlocuteurs sociaux, trois nouvelles commissions paritaires ont été créées (330,331 et 332, cf. infra) afin de faire la distinction entre les institutions subventionnées par le pouvoir fédéral (330) et celles qui le sont par les pouvoirs communautaires et régionaux (331 et 332). L'arrêté royal du 2 avril 1973

instituant la commission paritaire des services de santé (305) a été abrogé par l'arrêté royal du 3 mars 2003 instituant certaines commissions paritaires et fixant leur dénomination et leur compétence. L'article 2 de cet arrêté royal prévoit que la commission paritaire 305 (et par conséquent de ses deux sous-commissions paritaires) « continue à exister [...] jusqu'à la date de l'installation » des trois nouvelles commissions paritaires.

Sous-commission paritaire pour les hôpitaux privés (305.1).

Date de création : 4 janvier 1977

Champ de compétence : couvre tous les établissements qui sont soumis à la loi du 23 décembre 1963 sur les hôpitaux, les maisons de soins psychiatriques et les habitations protégées.

Organisations d'employeurs :

- Caritas Catholica Vlaanderen ;
- Fédération nationale des associations médico-sociales – National Verbond van medisch sociale Vereniging ;
- Association belge des hôpitaux ;
- Confédération belge des établissements privés de soins de santé ;
- Association francophone d'institutions de santé ;
- Fédération des institutions hospitalières de Wallonie ;
- Coordination bruxelloise d'institutions sociales et de santé – Coordinatie van Brusselse Instellingen voor Welzijnswerk en Gezondheidszorg.

Organisations de travailleurs :

- FGTB : SETCa, Centrale générale ;
- CSC : CNE, LBC, CCAS ;
- CGSLB.

Remarques : La Confédération chrétienne d'institutions sociales et de santé représentant les mutualités chrétiennes avait un siège en 2000. L'Association socialiste d'institutions de santé (ASIS) a été scindée en une Association francophone d'institutions de santé et une Fédération des institutions hospitalières de Wallonie dont le siège social est à Namur. Le nombre total de siège n'a pas été modifié.

Sous-commission paritaire pour les établissements et les services de santé (305.2).

Date de création : 4 janvier 1977

Champ de compétence : la commission paritaire n° 305.2 couvre tous les établissements et services de santé qui ne sont pas couverts par la CP 305.1 à savoir les sous-secteurs suivants : maisons de repos (et de soins) publiques et privées ; soins à domicile ; laboratoires ; polycliniques ; centres de sang ; cabinets de kinésithérapie ; crèches (milieux d'accueil et gardiennes encadrées) ; services médicaux interentreprises ; centres d'inspection médicoscolaire ; promotion de la santé ; centres pour maladies chroniques ; secourisme ; services de volontaires ; santé mentale ; centres de jour ; aide aux toxicomanes ; médecine du travail ; maisons médicales ; plannings familiaux ; services sociaux ; centres de revalidation ; réadaptation fonctionnelle, postcure ; accueil d'enfants autistes.

Organisations d'employeurs :

- Confédération chrétienne d'institutions sociales et de santé ;
- Caritas Catholica Vlaanderen ;
- Fédération nationale des associations médico-sociales, National Verbond van medisch sociale Vereniging ;
- Confédération belge des établissements privés de soins de santé ;
- Association socialiste d'institutions de Santé ;
- Association des kinésithérapeutes de Belgique – Algemene Kinesithrapeutenvereniging van België ;
- Coordination bruxelloise d'institutions sociale et de santé – Coordinatie van Brusselse Instellingen voor Welzijnswerk en Gezondheidszorg ;
- Verbond sociale Ondernemingen (membre de la fédération des centres de service social).

Organisations de travailleurs :

- FGTB : SETCa, CGSP, Centrale générale ;
- CSC : CNE, LBC, CCAS ;
- CGSLB.

Commission paritaire pour les services des aides familiales et des aides seniors (318).

Date de création : 4 octobre 1971

Champ de compétence : les services d'aides familiales et d'aides seniors.

Organisations d'employeurs :

- Vereniging van de Diensten voor Gezinszorg van de Vlaamse Gemeenschap ;

- Confédération des centres de coordination de soins à domicile (dont Fédération nationale des aides familiales, Fédération des centres de soins à domicile) ;
- Association de services d'aide aux familles et aux personnes âgées en Région bruxelloise ;
- Fédération d'employeurs de services d'aide à domicile.

Organisations de travailleurs :

- FGTB : SETCa, Centrale générale ;
- CSC : CNE, LBC, CCAS ;
- CGSLB.

Remarques : les aides familiales et aides senior dépendant de services publics tels que les CPAS relèvent des services publics. Cette commission est en effet, compétente pour les associations sans but lucratif, les mutuelles et autres entreprises privées qui mettent un tel personnel à disposition du public.

Sous-commission paritaire pour les services des aides familiales et des aides seniors de la Communauté française, la Région wallonne, la Communauté germanophone (318.1).

Date de création : 21 juin 1999

Champ de compétence : les services d'aides familiales et d'aides seniors subsidiés par la Région wallonne, les Commissions communautaires française ou commune de la Région de

Bruxelles-Capitale ou la Communauté germanophone.

Organisations d'employeurs :

- Confédération des centres de coordination de soins et services à domicile ;
- Association des services d'aide aux familles et aux personnes âgées de la région bruxelloise ;
- Vereniging van Diensten voor Gezins en Bejaardenhulp van het Brussels Gewest.
- Fédération d'employeurs de services d'aide à domicile.

Organisations de travailleurs :

- FGTB : SETCa, Centrale générale, Centrale de l'alimentation ;
- CSC : CNE, LBC, CCAS,
- CGSLB.

Sous-commission paritaire pour les services des aides familiales et des aides seniors de la Communauté flamande (318.2).

Date de création : 21 juin 1999

Champ de compétence : les services subsidiés par la Communauté flamande ou la Commission communautaire flamande de la Région de bruxelles-capitale.

Organisations d'employeurs :

- Vereniging van de Diensten voor Gezinszorg van de Vlaamse Gemeenschap.

Organisations de travailleurs :

- FGTB : SETCa, Centrale générale ;
- CSC : CNE, LBC, CCAS,
- CGSLB.

Commission paritaire des services d'éducation et d'hébergement (319).

Date de création : 15 mai 1981

Champ de compétence : les établissements et services assurant un régime d'internat ou de semi-internat pour mineurs d'âge et/ou pour adultes handicapés ; les services de placement familiaux ; les services organisant des maisons familiales ; les services qui, soit dans le cadre de l'aide à la jeunesse, soit dans le cadre de l'intégration des personnes handicapées, offrent une aide et un accompagnement ambulant, tant de nature alective que de nature individuelle, dans le milieu propre ou dans un service ouvert ; les établissements et services soumis à la réglementation déterminant les conditions d'agrément ou de subvention des autonome centra voor algemeen welzijnwerk et des centres d'accueil ou des institutions d'accueil pour certaines personnes isolées ; les établissements et services qui offrent de l'hébergement et de l'aide à des groupes particuliers défavorisés d'un point de vue social

Par services dans le cadre de l'aide à la jeunesse, visés à l'alinéa 1er 4, il convient d'entendre, entre autres : les centres d'orientation éducative ; les services des prestations éducatives ou philanthropiques ; les services de protutelle ; les services d'aide en milieu ouvert ; les centres de jour ; les services d'aide et d'intervention éducative ; les services de guidance à domicile ; les services de logement supervisé.

Par services dans le cadre de l'intégration des personnes handicapées, visés à l'alinéa 1er, 4, il convient d'entendre, entre autres : les services d'aide précoce aux enfants handicapés et aux parents d'enfants handicapés ; les services d'aide aux activités de la vie journalière ; les services d'accompagnement ; les services de guidance à domicile ; les services pour handicapés habitant chez eux de manière autonome ; les services résidentiels de transition ; les services pour handicapés mentaux habitant chez eux moyennant assistance.

Organisations d'employeurs :

- Union nationale d'institutions de protection de la jeunesse et d'aide aux Handicapés
- Nationale Unie van Voozieningen voor Jeugdbescherming en Gehandikaptenzorg
- Verbond sociale Ondernemingen.

Organisations de travailleurs :

- FG TB : SETCa, Centrale générale, Centrale de l'alimentation ;
- CSC : CNE, LBC, CCAS ;
- CGSLB.

Sous-commission paritaire des établissements et services d'éducation et d'hébergement de la Communauté flamande (319.1).

Date de création : 3 juillet 1990

Champ de compétence : les services cités par la commission paritaire 319 qui sont subsidiés ou agréés par la Communauté flamande ou la Commission communautaire flamande de la Région de Bruxelles-Capitale.

Organisations d'employeurs :

- Verbond van de Voozieningen voor Jeugd en Gehandikaptenzorg ;
- Verbond sociale Ondernemingen.

Organisations de travailleurs :

- FG TB : SETCa, Centrale générale ;
- CSC : LBC, CCAS ;
- CGSLB.

Sous-Commission paritaire des établissements et services d'éducation et d'hébergement de la Communauté française (319.2) (Dryon, P. & Krzeslo, E. 2003). Les relations collectives dans le secteur non marchand. Courrier hebdomadaire du CRISP, 1795, 1-51.

Date de création : 3 juillet 1990

Champ de compétence : les services cités par la CP 319 qui sont subsidiés par la Communauté française, la Région wallonne, la Communauté germanophone ou la Cocof.

La commission paritaire 319.02 des établissements et services d'éducation et d'hébergement est compétente pour : Les établissements et services assurant un régime d'internat ou de semi-internat pour mineurs d'âge et/ou pour adultes handicapés ; Les services de placement familiaux ; Les services organisant des maisons familiales ; Les services qui, soit dans le cadre de l'Aide à la jeunesse, soit dans le cadre de l'intégration des personnes handicapées, offrent une aide et un accompagnement ambulatoire, tant de nature affective que de nature individuelle, dans le milieu propre ou dans un service ouvert ;

Les établissements et services soumis à la réglementation déterminant les conditions d'agrément ou de subvention des centres autonomes d'aide sociale générale et des centres d'accueil ou des institutions d'accueil pour certaines personnes isolées ; les établissements et services qui offrent du logement ou de l'assistance en matière de logement principalement à des groupes particuliers défavorisés d'un point de vue social, à l'exception de l'exécution de travaux de construction.

Par services dans le cadre de l'Aide à la jeunesse, visés à l'alinéa 1er, 4, il convient d'entendre, entre autres : Les centres d'orientation éducative ; les services des prestations éducatives ou philanthropiques ; les services de protection ; les services d'aide en milieu ouvert ; les centres de jour ; les services d'aide et d'intervention éducative ; les services d'accueil et d'aide éducative ; les services de guidance à domicile ; les services de logement supervisé.

Par services dans le cadre de l'intégration des personnes handicapées, visés à l'alinéa 1er, 4, il convient d'entendre, entre autres : Les services d'aide précoce aux enfants handicapés et aux parents d'enfants handicapés ; les services d'aide aux activités de la vie journalière ; les services d'accompagnement ; les services de guidance à domicile ; les services pour handicapés habitant chez eux de manière autonome ; les services résidentiels de transition ; les services pour handicapés mentaux habitant chez eux moyennant assistance.

Chaque service est composé d'organisations, qui, le plus souvent, ont la forme juridique d'ASBL.

Ces dernières sont organisées par secteur, le secteur de l'Aide à la jeunesse et le secteur du handicap étant les employeurs les plus volumineux, d'éducateurs spécialisés.

Par exemple, en ce qui concerne le secteur du handicap, à Bruxelles, il existe, d'après le recensement, non exhaustif, du guide social, 149 organisations, qui sont réparties en 6 grandes catégories : centres de jour, hébergements, aides individuelles, sports et loisirs, surdité et handicap visuel, formation et emploi. (Dryon & Krzeslo, 2003).

Pour les services à la jeunesse, il existe, cent quarante-six organisations (selon le guide social et de manière non exhaustive) qui accompagnent les mineurs dans cinq grandes catégories : Accueil de crise pour enfants, animation, centre de vacances pour enfants, Aide à la jeunesse privés, non résidentiels, Aide à la jeunesse privés résidentiels, Aide à la jeunesse et services publics. (idem)

Cette délimitation non exhaustive des secteurs dans lesquels l'éducateur spécialisé en APE est amené à travailler met en avant une diversité importante d'approches, de postures d'accompagnement des publics à laquelle s'ajoute le fait que chaque institution a son propre projet pédagogique et ses propres approches du public, apportant de fait, un peu plus de complexité à la tâche de l'éducateur. (idem)

Organisations d'employeurs :

- Union nationale d'institutions de protection de la jeunesse et d'aide aux handicapés ;
- Fédération des équipes mandatées en milieu ouvert ;
- Fédération des services de placement familial (Liège) ;
- Association des maisons d'accueil (Bruxelles).

Organisations de travailleurs :

- FGTB : SETCa, Centrale générale, Centrale de l'alimentation ;
- CSC : CNE, LBC, CCAS ;
- CGSLB.

Commission paritaire pour les entreprises de travail adapté et les ateliers sociaux (327).

Date de création : 15 janvier 1991

Champ de compétence : les entreprises de travail adapté subsidiées en vertu des législations relatives au reclassement social des handicapés et les ateliers sociaux agréés ou subsidiés par les pouvoirs publics.

Organisations d'employeurs :

- Entente wallonne des entreprises de travail adapté (EWETA) ;
- Vlaamse Federatie van Beschutte werkplaatsen ;
- Verbond sociale Ondernemingen ;
- Fédération bruxelloise des ateliers protégés francophones.

Organisations de travailleurs :

- FGTB : SETCa, Centrale générale ;
- CSC : CNE, LBC, CCAS, CSC Bâtiment-Industrie ;
- CGSLB.

Remarques : la CP compte également des techniciens issus de l'autorité de tutelle : SFP Emploi, Travail et Concertation sociale, la Communauté française, la Région wallonne (AWIPH), le ministère de la Santé publique, la Communauté germanophone et la Région de Bruxelles-Capitale. En Wallonie, la structure « ateliers sociaux » est inexistante ; l'appellation « entreprise d'insertion » est réservée aux sociétés à finalité sociale agréées sous forme de coopérative.

Commission paritaire pour le secteur socioculturel (329) 106

Date de création : 28 octobre 1993

Champ de compétence : les centres culturels ou toute organisation qui exercent une activité socioculturelle similaire et qui met à disposition des espaces destinés à cet effet ; les bibliothèques, médiathèques et ludothèques accessibles à chacun, les centres d'information et de documentation, d'archives ;

Les associations et les centres sportifs : est considérée comme association ou club sportif, toute organisation qui, dans le cadre de la formation permanente, favorise avec désintéressement l'éducation physique, le sport et la vie en plein air, est considéré comme centre sportif, un ensemble ou un groupe de bâtiments et d'infrastructure mis à disposition avec désintéressement pour l'exercice de disciplines sportives intérieures et extérieures ; les associations de radiodiffusion et/ou télévision non commerciales ; les centres de production et/ou de distribution de toutes formes de médias dont le but principal est le soutien à l'éducation permanente et au travail socioculturel et qui sont reconnus sur la

base de ce qui précède ; les initiatives de développement communautaire, soit toute organisation dont l'objectif principal est le développement de projets, de structures ou de réseaux qui contribuent à la participation et à l'intégration d'une ou de plusieurs catégories de population à la vie culturelle, politique, économique ou sociale, comme notamment les minorités ethno-culturelles ; les organisations d'éducation populaire, de travail socioculturel et d'éducation de base dans le cadre de l'éducation permanente des adultes visant à favoriser notamment le développement et la participation au niveau individuel, culturel, social, économique et politique ainsi que la possibilité d'acquérir des connaissances, des capacités et des aptitudes ; les organisations de protection de l'environnement, de l'habitat et du patrimoine culturel et historique et les associations qui en assurent l'éducation ; les organisations de formation professionnelle, de formation complémentaire et de recyclage ; les organisations touristiques non commerciales ; les organisations de coopération ou d'éducation au développement ; les organisations pour la promotion d'une conception idéologique ; les musées (privés) et services éducatifs qui en dépendent ; les associations de promotion des arts plastiques et littéraires ou organisant des manifestations ou des expositions d'œuvres relevant de ces arts ; les organisations et mouvements de jeunesse structurés au niveau fédéral, régional ou local ; les centres de jeunes, les maisons de jeunes, les clubs de jeunes, les services de jeunes et les ateliers destinés aux jeunes ; les organisations encadrant ou soutenant les organisations énumérées aux points susmentionnés.

Organisations d'employeurs :

- Federatie van Werkgevers van Sociaal Cultureel Werk (FWSCW). La FWSCW affine des organisations sociales, des initiatives de service public et des associations ;
- Confédération des employeurs des secteurs sportif et socioculturel (Cessoc). En font partie des associations d'éducation permanente, des initiatives de service public.

La Cessoc n'affilie que des fédérations.

Organisations de travailleurs

- FGTB : SETCa, Centrale générale, Centrale générale des services publics ;
- CSC : CNE, LBC, CCAS, SCCC ;
- CGSLB.

Commission paritaire des établissements et des services de santé (330)

Date de création : 9 mars 2003

Champ de compétence :

- Les établissements et services dispensant des soins de santé, de prophylaxie ou d'hygiène ;
- Les établissements et services médicaux ou sanitaires ;
- Les établissements dispensant des soins de santé sociaux, psychiques ou physiques ;
- Les établissements de prothèses dentaires.

Appartiennent, à titre d'exemple, à ces établissements et services : les établissements soumis à la loi sur les hôpitaux ; les plateformes de concertation des établissements et services psychiatriques ; les maisons de soins psychiatriques ; les initiatives d'habitation protégée pour patients psychiatriques ; les centres de revalidation ; les maisons de repos pour personnes âgées, les maisons de repos et de soins, les résidences-services ; les services de soins à domicile ; les équipes de soins palliatifs à domicile ; les maisons médicales ; les services de transfusion sanguine et de traitement du sang ; les polycliniques ;

108les laboratoires de biologie clinique ou d'anatomopathologie ; les entreprises de la branche du transport indépendant de malades ; les services de secourisme ; les centres médicaux pédiatriques ; les centres de soins de jour pour personnes âgées ; les centres d'accueil de jour pour personnes âgées ; les cabinets de médecins généralistes, de spécialistes, de dentistes, de kinésithérapeutes et d'autres paramédicaux ; les services de physiothérapie ; les entreprises de la branche d'activité de la prothèse dentaire ; les services externes de prévention et de protection au travail.

Commission paritaire pour le secteur flamand de l'aide sociale et des soins de santé (331).

Date de création : 9 mars 2003

Champ de compétence : les établissements et les services agréés et/ou subventionnés par la Communauté flamande ou par la Commission communautaire flamande énumérés ci-après :

les crèches, préguardiennats, services de gardiennat à domicile d'enfants, services de gardiennat à domicile d'enfants malades, garderie extra-scolaire ; les centres

de planning familial ; les centres de télé-accueil ; les organisations de volontaires sociaux ; les services de lutte contre la toxicomanie ; les centres de consultation matrimoniale ; les centres de consultation prénatale ; les bureaux de consultation pour le jeune enfant ; les centres de confiance pour l'enfance maltraitée ; les services d'adoption ; les centres de troubles du développement ; les centres de consultation de soins pour handicapés ; les initiatives de coopération en matière de soins à domicile ; les centres de santé mentale.

Commission paritaire pour le secteur francophone, germanophone et bicommunautaire de l'aide sociale et des soins de santé (332)

Date de création : 9 mars 2003

Champ de compétence : les établissements et services agréés et/ou subventionnés par ou relevant de la compétence de la Communauté française, de la Région wallonne, des Commissions communautaires française et commune ou de la Communauté germanophone énumérés ci-après :

- les établissements et services organisant de manière régulière la garde d'enfants de moins de 12 ans, tels que les crèches, les préguardiennats, les maisons communales d'accueil de l'enfance, les maisons d'enfants, les haltes-garderies – halte-accueil d'urgence et en accueil flexible –, les services d'accueil extra-scolaires et les services de gardiennes encadrées à domicile ;

- les services de garde à domicile d'enfants malades ;
- les centres de santé et les services de promotion de la santé à l'école ;
- les centres locaux de promotion de la santé ;
- les services communautaires de promotion de la santé ;
- les services de lutte contre la toxicomanie et de prévention des assuétudes ;
- les services de prévention et d'éducation à la santé ;
- les services d'aide sociale aux justiciables ;
- les centres de planning familial ;
- les centres de service social ;
- les centres de télé-accueil ;
- les centres d'action sociale globale ;
- les centres de coordination de soins et services de soins à domicile ;
- les centres de santé mentale ;
- les équipes « SOS-enfants ».

La liste des commissions et sous-commissions paritaires reprises ci-dessus ne reprend que les fédérations d'employeurs qui sont reconnues comme représentatives par le service des relations collectives du SFP Emploi, Travail et Concertation sociale pour les différentes commissions et sous-commissions paritaires aux termes de la procédure officielle. Elle ne couvre donc pas la totalité des associations patronales existantes. Le Conseil national du travail publie fréquemment des avis relatifs à la demande de reconnaissance de nouvelles organisations.

On remarquera en outre que les conventions signées en application des accords du secteur non marchand de l'année 2000 entre les pouvoirs publics concernés et les organisations patronales et syndicales portent la signature d'un certain nombre d'associations ne figurant pas dans la liste : il s'agit soit d'associations affiliées à ces fédérations représentatives, soit d'associations non reconnues parce qu'elles pratiquent une activité non reprise dans une commission paritaire organisée, ou encore qu'elles sont en cours de reconnaissance.

3.3. ZONES DE FLOU ET ADAPTATION DES STRUCTURES

Comme nous l'avons souligné plus haut, la définition du champ du non-marchand n'est ni figée ni définitive. Si le champ de la santé est assez identifiable, il n'en va pas de même par exemple pour celui qui relève de l'éducation ou de la culture. Ce sont les activités culturelles subventionnées qui sont intégrées dans la commission paritaire du secteur socioculturel, tandis que les activités culturelles générant du profit font partie de l'ensemble des services « marchands ».

Trois commissions paritaires spécialisées sont compétentes pour les employeurs et les travailleurs de ces sociétés commerciales :

- La commission paritaire pour le secteur audiovisuel ;
- La commission paritaire de l'industrie du cinéma (303) et ses quatre sous-commissions paritaires pour la production de films (303.1), pour la distribution de films (303.2), pour l'exploitation de salles de cinéma (303.3) et pour l'exploitation technique du film (303.4)
- La commission paritaire du spectacle (304).

Pour l'industrie cinématographique, ce rattachement à une commission paritaire du secteur commercial paraît légitime, dans la mesure où, pour l'essentiel, l'industrie produit des films publicitaires et des films destinés aux salles

commerciales, mais les choses sont moins claires pour ce qui concerne les arts du spectacle. Rares sont les productions qui peuvent se passer d'une aide publique même lorsqu'elles sont destinées aux salles commerciales. Une majorité de théâtres en Communauté française comme en Communauté flamande bénéficient de subventions publiques pour la production d'un spectacle ou sont financés par des contrats-programmes par les autorités de tutelle.

Les travailleurs du spectacle sont rarement engagés à temps plein à durée indéterminée. Ils sont le plus souvent engagés dans le cadre de contrat à durée déterminée, parfois pour des durées très courtes.

Quel que soit leur statut et que leur employeur soit une entreprise subsidiée ou non, ces travailleurs sont couverts par la commission paritaire du spectacle. Son champ de compétence a la particularité d'être défini par les catégories de travailleurs et non par les types d'employeur.

En effet, la commission paritaire du spectacle est compétente pour les travailleurs en général :

- Qui, devant un public, indépendamment du lieu et des circonstances :
- Donnent des représentations dans le cadre de spectacles ou de kermesses
- Exercent, à titre individuel ou collectif, un art relevant notamment de chaque forme de la musique, du chant, de la danse, de la parole, du mime, des jeux d'adresse ou de force ;
- Qui, dans n'importe quelle fonction, collaborent à la représentation proprement dite ;
- Qui, dans n'importe quelle fonction, collaborent à la préparation et/ou l'organisation de la représentation, et leurs employeurs.

La commission paritaire du spectacle est compétente, même si les travailleurs visés à l'alinéa 1er travaillent occasionnellement ou si leur employeur ressortit pour d'autres activités à une autre commission paritaire.

Le Conseil national du travail se demandait dans un avis récent (CNT), Avis n° 1395 du 20 mars 2002 portant sur le projet... pourquoi la réforme du Maribel social du secteur non marchand ne s'appliquait pas à la commission paritaire du spectacle : en effet, un nombre important de maisons privées de production culturelle ont un statut d'association sans but lucratif et travaillent avec des aides venant des autorités publiques nationales ou européennes.

Il arrive aussi souvent que la production d'événements culturels comme des festivals, des expositions, des spectacles soit mise en œuvre par des associations sans but lucratif dans le cadre de l'éducation permanente.

De même, dans le monde sportif, les grands clubs qui appliquent les règles fixées dans la commission paritaire nationale des sports (223) compétente pour les sportifs rémunérés et leurs employeurs créent aussi des ASBL pour les amateurs. Ces ASBL, qui s'occupent notamment de la formation des jeunes, sont aidées par les autorités publiques.

On note aussi que l'apparition de nouvelles activités dans le monde associatif ne paraît pas entravée par cette forme de représentation. Au contraire, leur intégration dans le modèle semble les consolider et régulariser leur fonctionnement : c'est le cas par exemple des agences immobilières sociales de création récente, et dont l'activité n'est reprise dans aucune commission paritaire existante. Son rattachement à la commission paritaire auxiliaire pour les employés (200) aurait pour effet de priver ses travailleurs des avantages consentis au terme de l'accord social du non-marchand. C'est la raison pour laquelle le CNT a demandé son intégration à la commission paritaire des établissements et services d'éducation et d'hébergement (319). Mais généralement entre la demande et la réalisation, le délai est très long.

De manière plus générale, la dynamique de développement des activités dans le champ de ce qu'on appelle le secteur non marchand pousse le système de relations collectives à s'adapter sans cesse. Mais cette adaptation se fait avec retard et toujours sous la poussée de ses acteurs et, en particulier, des travailleurs. En définitive, la stratégie des travailleurs du secteur qui vise l'alignement sur les statuts « normaux » et classiques amène les autorités publiques à assainir les pratiques salariales d'un secteur pris entre sa volonté d'attribuer une rémunération équitable, garante de la qualité du travail et la maigreur de ses subventions. Au fond, plutôt qu'une opposition entre professionnalisation et militantisme, il faut voir dans ce mouvement une reconnaissance officielle de l'utilité de ces tâches.

Annexe 3. Les tâches liées aux fonctions (Profil professionnel, ARES, 2022)

3.1. Fonction relationnelle d'accompagnement et d'éducation ;

Rencontrer la (les) personne(s) dans les différents contextes de vie ; s'approprier des outils d'analyse pour comprendre les réalités rencontrées et construire des interventions adéquates ; évaluer la situation individuelle, familiale et sociale de la (des) personne(s), dans sa complexité, par l'observation et l'écoute active de la (des) personne(s) ; participer à l'identification des potentialités, des obstacles et des freins pour promouvoir un projet de vie qui tient compte des réalités individuelles et sociales ; créer, par des actes de la vie quotidienne fondés sur des méthodologies adaptées, une relation éducative personnalisée. Garantir le respect de la (des) personne(s), de sa (leurs) culture(s), de son (leur) histoire familiale et veiller à ce que son (leur) avis soit pris en considération dans le cadre d'une approche globale ; participer à des réunions d'équipe qui l'aident à évaluer son intervention éducative ; analyser seul ou avec l'équipe les situations d'accompagnement et leurs enjeux ; évaluer l'effet de ses interventions et les réajuster si besoin ; réactualiser ses pratiques professionnelles en permanence et s'inscrire dans une dynamique de recherche ; développer et utiliser des outils méthodologiques spécifiques à la relation psycho-socio-éducative ; délimiter avec la (les) personne(s) le cadre de son intervention et ses limites.

3.2. Fonction de reliance ;

Maintenir ou recréer les liens avec le réseau relationnel (famille, voisinage, structures sociales) ; valoriser les compétences du réseau relationnel et mobiliser la participation de celui-ci en référence au projet de la (des) personne(s) ; susciter le désir et la capacité de la (des) personne(s) à construire un réseau relationnel qui correspond à ses (leurs) choix ; privilégier l'élaboration de réseaux relationnels solidaires susceptibles de faire évoluer favorablement les projets individuels et/ou collectifs.

3.3. Fonction d'interface ;

S'intégrer dans une équipe pluridisciplinaire et solliciter les autres intervenants en vue de coordonner les actions et d'assurer une cohérence optimale du dispositif d'accompagnement ; analyser des situations du quotidien, les présenter à l'équipe en les situant dans un contexte élargi d'appartenance sociale ; susciter

des rencontres entre différents professionnels, animer des réunions et en assurer le suivi en vue de favoriser la coordination, la concertation et la construction de partenariats ; être à la fois un porte-parole, un révélateur, un traducteur de ce que vit la personne, cela par rapport aux autres acteurs et intervenants.

3.4. Fonction d'acteur institutionnel et social engagé ;

Respecter un cadre déontologique et adopter une démarche éthique dans une perspective de neutralité, démocratique et de responsabilité ; appliquer les réglementations et respecter les textes de référence (déclaration des droits de l'Homme, des droits de l'Enfant...) cadrant l'exercice du métier dans les secteurs où il travaille ; décoder les valeurs dominantes de ses interlocuteurs et situer son intervention par rapport à celles-ci ; organiser ses interventions sur base de la connaissance des réalités sociales et de leur évolution ; se référer au mandat qui lui a été confié et au projet institutionnel, en les clarifiant et en les explicitant autant pour lui-même que pour les autres ; s'interroger et interpellier l'institution par rapport au projet institutionnel, au mandat qu'elle lui donne et aux orientations fondamentales qu'elle prend ; faire preuve d'autonomie, d'indépendance et d'initiative ; faire des choix, spécialement dans des situations problématiques et prendre des positions responsables ; intervenir au travers de son activité de façon à promouvoir le respect, la tolérance et le droit à la différence en référence à la convention des droits de l'homme et à la convention des droits de l'enfant ; comprendre et questionner avec d'autres (en particulier les collègues) les articulations, complémentarités et parfois contradictions existant entre les dimensions juridiques, morales, déontologiques du travail psycho-socio-éducatif afin de garantir une démarche respectueuse de l'éthique ; informer les personnes sur leurs droits, les aider à les faire respecter et soutenir dans l'exercice de leurs devoirs ; faire preuve à la fois de discernement et de souplesse dans la confrontation aux normes et accompagner les personnes dans la construction d'un rapport responsable à ces normes.

3.5. Fonction politique ;

S'informer des organes de représentation, participer à la concertation sur l'élaboration des politiques liées au secteur, s'associer avec d'autres éducateurs pour valoriser et faire reconnaître la profession et l'action ; situer son action par rapport au système politique, économique, social et culturel ; contribuer à l'élaboration et à la diffusion d'outils méthodologiques et théoriques spécifiques favorisant ainsi le professionnalisme du secteur ; interpellier les pouvoirs

subsidiants, dénoncer des situations d'injustice ou de non-droit ; participer à la construction des représentations et des normes collectives constitutives de son identité professionnelle et sociale ; confronter son expérience à celle d'autres intervenants en rédigeant des écrits structurés et argumentés ; être acteur de changement.

3.6. Fonction de communication professionnelle :

Développer une écriture et une communication professionnelles respectant les standards en usage, en lien avec les canaux spécifiques aux milieux professionnels ; mettre des mots utiles et éclairants sur son expérience professionnelle pour l'analyser et la partager avec d'autres ; faire preuve d'esprit critique et se remettre en question dans le travail et la réflexion d'équipe ; entretenir une curiosité intellectuelle permettant de personnaliser et d'affiner son approche ; faire valoir publiquement le métier ainsi que ses choix et démarches professionnelles.

Annexe 4. Les profils anonymisés des formateurs :

École A : 5 formateurs, trois formatrices deux formateurs, tous de niveaux master avec le CAPAES. L'ancienneté dans l'école chez les formatrices et les formateurs est de 12 ans pour chacun d'entre elles et eux. Les cinq formateurs ont eu une expérience dans l'accompagnement des personnes.

École B : 7 formateurs, trois formatrices et quatre formateurs. Six formateurs ont un master et une formatrice en possession d'un bachelier. L'ancienneté des formateurs est en moyenne de 6 ans pour la plupart d'entre eux, deux extrêmes, 9 ans et 6 mois. Quatre formateurs ont eu une expérience de travail dans l'accompagnement des personnes.

« L'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif (APE) se forme autour de contours larges ou peu visibles » (Chapellier, 2001, pp.73-78). Il s'agit du point de départ de cette recherche qualitative.

Dans la première partie, il s'agit d'établir un constat sur les éléments constitutifs de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif par une recherche documentaire.

Nous proposons une mise en abîme des principaux axes en tension de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé en APE en partant de la fin de la Seconde Guerre mondiale jusqu'à nos jours. Toute la complexité du champ professionnel qui est relevée lors de la première partie nous a amené à interroger la place de la formation dans la construction identitaire l'éducateur spécialisé en APE. Dans quelle mesure la formation est-elle congruente afin de proposer des balises claires de l'identité professionnelle de métier de l'éducateur spécialisé en APE ? Nous avons dès lors, décidé d'interroger les représentations des formateurs du bachelier d'éducateur spécialisé en APE dans l'enseignement de promotion sociale en mobilisant la méthodologie de l'analyse critique du discours de Fealy et al. (2018) et les éléments théoriques de l'identité professionnelle de métier de Fray et Picouleau (2010) afin de comprendre si la formation était un élément constitutif des contours larges et peu visibles de la profession.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

École d'éducation et de formation (EDEF)

Place Cardinal Mercier, 10 bte L3.05.01

Louvain-La-Neuve Belgique (www.uclouvain.be/edef)