

ÉCOLE DOCTORALE ABBÉ GREGOIRE

Laboratoire Formation et Apprentissages Professionnels

THÈSE présentée par :

Marie-Christine FERREIRA-TALBOT

Soutenue le : 9 mars 2020

pour obtenir le grade de : **Docteur d'HESAM Université**

préparée au : **Conservatoire national des arts et métiers**

Discipline : **Sciences de l'éducation**

Spécialité : **Formation des adultes**

Contribution à l'analyse du développement
identitaire des Éducateurs de Jeunes Enfants et
des Éducateurs Spécialisés en formation

THÈSE dirigée par :

Madame COHEN-SCALI Valérie Professeure des Universités, Cnam

Jury

M. Pascal ROQUET, Professeur des Universités, Sciences de l'éducation, Cnam
Président

Mme Françoise de VIRON, Professeur de faculté, psychologie sciences de l'éducation,
Université Catholique de Louvain Rapporteur

M. Thierry ARDOUIN, Professeur des universités, Sciences de l'éducation, Université
de Rouen Rapporteur

**T
H
È
S
E**

Le mot identité qui porte en lui sa racine "idem", le même, ne prend son sens que dans une dialectique, où la similitude renvoie au dissemblable, la singularité à l'altérité, l'individuel au collectif, l'unité à la différenciation.

V. De Gaulejac, La névrose de classe.

Remerciements

Je remercie tout particulièrement ma directrice de thèse, Valérie Cohen-Scali, pour son accompagnement exigeant, rigoureux et bienveillant dans ce parcours de recherche débuté en Master de formation des adultes. Nos échanges ouverts et ses précieux conseils m'ont appris la rigueur scientifique, ils ont contribué à ma construction identitaire de jeune chercheure, qui aujourd'hui se traduit par la présentation de cette thèse.

Mes remerciements vont à l'ensemble des membres de l'unité de Recherche Formation et apprentissages professionnels (FOAP) et plus particulièrement à : Anne Jorro, Denis Lemaitre, Pascal Roquet et Jean Marie Barbier pour la qualité de leur enseignement, leur engagement et leur soutien dans ce parcours doctoral.

Je remercie les membres de jury qui ont accepté de lire mon travail de thèse et les rapporteurs, Madame le Professeur Françoise de Viron de l'Université de Louvain et Monsieur Thierry Ardouin Professeur de l'Université de Rouen, pour l'évaluation et la valorisation de mon travail de thèse.

Je tiens à remercier Noëlle Lallemand pour le partage de ses compétences et son écoute attentive.

Je remercie très amicalement les doctorants qui au travers des échanges partagés dans les séminaires de recherche, m'ont soutenue et encouragée dans ce projet de recherche. L'écriture est une expérience solitaire, mais se nourrit de la richesse de ces rencontres et des expériences partagées.

Mes remerciements les plus chaleureux vont aux éducateurs de jeunes enfants et aux éducateurs spécialisés pour leur participation enthousiaste et engagée, dans ce projet, qui a permis l'aboutissement de cette recherche. Je tiens à saluer les professionnels des instituts de formation qui m'ont accueillie et facilitée la rencontre avec les stagiaires en formation.

Merci à ma chère famille, mes amis et mes collègues pour leur confiance et leurs encouragements sans faille qui sont, en filigrane, présents dans ce travail.

Résumé

Cette thèse porte sur le développement identitaire des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés en formation. Elle étudie et analyse les éléments à l'origine du choix d'orientation, afin d'éclairer la construction du projet professionnel de chacune des populations au fil de l'expérience pratique. Elle met en évidence les liens entre expériences de socialisation (Dubar, 2015) et développement identitaire des jeunes (Erikson, 2014 ; Marcia, 1993 ; Arnett, 2000). Articulée au modèle des représentations sociales (Moscovici, 2004 ; Abric 2011 ; Moliner, 2001) et à celui de la reconnaissance (Honneth, 2000 ; Ricœur, 2004 ; Kaddouri, 2002), le cadre théorique éclaire leurs conduites entre engagement et exploration (Marcia, 1993 ; Luyckx & al, 2006 ; Meeus 2011). Le dispositif méthodologique mixte fondé sur une approche qualitative longitudinale et une approche quantitative permet d'interroger l'élaboration et l'évolution du projet professionnel en formation. Les résultats montrent le rôle des expériences socialisatrices dans le développement identitaire et l'intérêt croissant des éducateurs de jeunes enfants pour les publics de l'éducation spécialisée. Cette recherche ouvre une réflexion sur la conception des formations plus flexibles en travail social (Wittorski, 2008), qui permettrait de faire advenir le projet de soi professionnel.

Mots clés :

Développement identitaire, reconnaissance, éducateurs de jeunes enfants, éducateurs spécialisés, formation professionnelle

Abstract

This thesis focuses on the identity development of early childhood educators and specialised educators during their curriculum. The study identifies and analyses the factors underlying the choice of orientation in order to enlighten the construction of the vocational project of each population over their training experience. It highlights the links between social experiences (Dubar, 2015) and youth identity development (Erikson, 2014 ; Marcia, 1993 ; Arnett, 2000). Based on the model of social representations (Moscovici, 2004 ; Abric 2011 ; Moliner, 2001) and recognition (Honneth, 2000 ; Ricœur, 2004 ; Kaddouri, 2002), the theoretical scope illuminates their conduct between commitment and exploration (Marcia,1993 ; Luyckx & al, 2006 ; Meeus 2011). The mixed methodological system based on a longitudinal qualitative approach and a quantitative approach allows to better understand the development of student's professional project and its evolutions. The results show the role of social experiences in identity development and the growing interest of early childhood educators in special education. This research opens up prospects for the design of more flexible curriculum in the field of social work (Wittorski, 2008), for the fulfillment of the professional self-project.

Key-words:

Identity development, recognition, early childhood educator, specialised educator, vocational training

Liste des tableaux

Tableau 1 : Référentiels de compétences EJE 2005 et ES 2007.....	44
Tableau 2 : Synthèse de la volumétrie des diplômes par formation (EJE et ES 2018).....	48
Tableau 3 : Les statuts identitaires de Marcia (Cohen-Scali & Guichard, 2008, p. 326).....	63
Tableau 4 : Présentation des interviewés.....	121
Tableau 5 : Motivations principales en pourcentage.....	138
Tableau 6 : Profession des parents en pourcentage.....	143
Tableau 7 : Sources de l'information sur le métier choisi en pourcentage	148
Tableau 8 : Motivations pour le choix de métier	149
Tableau 9 : Typologie des développements identitaires des EJE et des ES.....	235

Liste des figures

Figure 1 : Processus de formation et développement identitaire des éducateurs.....	115
Figure 2 : Âge à l'entrée en formation en pourcentage.....	132
Figure 3 : Situation familiale en pourcentage.....	133
Figure 4 : Profession des parents	133
Figure 5 : Filières Baccalauréat	134
Figure 6 : Préparation au concours.....	134
Figure 7 : Parcours universitaire	135
Figure 8 : Disciplines des cursus universitaires en nombre d'individus.....	135
Figure 9 : Expérience auprès de différents publics	136
Figure 10 : Découverte des professions EJE et ES	137
Figure 11 : Stage privilégié par les étudiants.....	138
Figure 12 : Représentations du métier.....	139
Figure 13 : Projet professionnel choix 1, choix 2, choix 3.....	140
Figure 14 : Hésitation avec un autre métier à l'entrée en formation en pourcentage.....	141
Figure 15 : Autres motifs de l'orientation.....	141
Figure 16 : Âge des étudiants par filière	142
Figure 17 : Répartition des filières de baccalauréat en pourcentage.....	144
Figure 18 : Parcours universitaire des EJE et ES avant l'entrée en formation.....	145
Figure 19 : Disciplines universitaires suivies	146
Figure 20 : Expérience professionnelle ou bénévole	147
Figure 21 : Motifs supplémentaires à l'orientation.....	150
Figure 22 : Autres métiers envisagés avant l'entrée en formation.....	151
Figure 23 : Représentation du métier des EJE et des ES en pourcentage choix 1	152
Figure 24 : Représentation du métier des EJE et des ES en pourcentage choix 2	153
Figure 25 : Représentation du métier EJE et ES en pourcentage choix 3	154
Figure 26 : Stages souhaités par les EJE	155
Figure 27 : Stages souhaités par les ES.....	155
Figure 28 : Projet professionnel des éducateurs de jeunes enfants	156
Figure 29 : Projet professionnel des éducateurs spécialisés	157
Figure 30 : Projet de stages dans l'éducation spécialisée	157
Figure 31 : ACM1 Représentations du métier, choix de métier, motivations et formation ...	160
Figure 32 : ACM2 liens expérience, stage préféré et secteur professionnel envisagé.....	162
Figure 33 : Expérience de formation et développement identitaire des EJE et des ES	234

Liste des annexes

Annexe 1 : Socle commun des compétences et connaissances des formations.....	258
Annexe 2 : Définition de la profession d'éducateur de jeunes enfants	260
Annexe 3 : Définition de la profession d'éducateur spécialisé.....	262
Annexe 4 : Questionnaire d'enquête Educateur de jeunes enfants	264
Annexe 5 : Questionnaire éducateur spécialisé	268
Annexe 6 : Guide d'entretien T1 et T2	272
Annexe 7 : Graphe original ACM1	273
Annexe 8 : Graphe original ACM2	274

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	3
Résumé.....	4
Abstract	5
Liste des tableaux.....	6
Liste des figures.....	7
Liste des annexes	8
Introduction.....	15
Première partie : Construction de l'objet de recherche.....	20
Chapitre 1 Histoire des formations en travail social	21
1. Contexte d'émergence de l'action sociale.....	21
1.1. Développement industriel et premières préoccupations sociales	21
1.2. Du projet d'un État social au développement d'un champ professionnel.....	22
1.2.1. L'intervention auprès des familles.....	23
1.2.2. La protection juridique de l'enfance en difficulté.....	24
1.2.3. La préoccupation des adultes.....	24
1.3. De l'engagement bénévole aux premières expériences de formation.....	24
1.3.1. Les premières écoles de service social	25
1.3.2. Une activité orientée vers l'aide et l'assistance	26
2. Des métiers aux professions : la professionnalisation du travail social	27
2.1. Des professions féminines au service de l'éducation familiale.....	27
2.2. Moniteurs, rééducateurs, éducateurs : les professions de l'enfance inadaptée.....	28
3. Le mouvement de professionnalisation des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés	29
3.1. Un contexte favorable à la professionnalisation des EJE et des ES	30
3.1.1. Les éducateurs de jeunes enfants une professionnalisation revendiquée.....	31
3.1.2. Les éducateurs spécialisés : un processus de professionnalisation adossé aux politiques sociales.....	34
3.2. Les diplômes d'État : un premier pas vers la professionnalisation.....	35
3.2.1. Le diplôme d'État : définition, protection et reconnaissance de l'activité.....	36
3.2.2. Premier diplôme d'État des éducateurs de jeunes enfants et spécialisés	36
3.3. Les enjeux de professionnalisation dans un contexte de crise économique.....	38
3.3.1. Les années 80, de l'État centralisé aux politiques de territoire	38
3.3.2. Des transformations qui fragmentent le travail social.....	39
4. Réformes des formations d'éducateur de jeunes enfants et d'éducateur spécialisé	40
4.1. Première réforme : vers un cadre commun des formations.....	40
4.2. Une réforme transitoire vers l'enseignement supérieur européen	42
4.3. La refonte des formations en travail social : entre contrainte et opportunité.....	45
4.3.1. Préparation de la nouvelle architecture des formations en travail social	45

4.3.2.	La volonté de créer une culture commune aux formations	47
Chapitre 2	Fondement théorique de la recherche	50
1.	La socialisation : comme processus d'intégration et d'autonomie.....	51
1.1.	Le processus de socialisation à l'origine du développement identitaire	51
1.2.	Le modèle sociétaire ou l'individu impliqué dans son processus de socialisation	55
1.3.	La socialisation un processus continu de transformation.....	58
2.	Socialisation et approche développementale de l'identité	59
2.1.	L'évolution des conceptions développementales des cycles de vie	59
2.1.1.	La théorie développementale selon Erikson.....	60
2.1.2.	Les statuts identitaires du cycle de l'adolescence.....	62
2.1.3.	Études des conduites d'exploration et engagement	64
2.2.	L'adulte émergent : un statut contemporain pour les jeunes adultes	65
3.	Représentations sociales et construction de la réalité sociale.....	67
3.1.	Origine et fonctionnement des représentations sociales	68
3.2.	Fonctions et modes d'élaboration des représentations sociales.....	70
3.3.	Le processus d'élaboration et de transformation des représentations sociales.....	72
3.3.1.	L'approche sociogénétique des représentations selon Moscovici	73
3.3.2.	La théorie du noyau central d'Abric	76
3.3.3.	Évolution et transformation des représentations sociales.....	77
3.3.4.	Expérience, élaboration et transformation des représentations sociales	78
4.	Des représentations sociales situées : les représentations	
professionnelles		80
4.1.	Élaboration et fonctions des représentations professionnelles	81
4.1.1.	La formation des représentations professionnelles en contexte de travail	81
4.1.2.	Les fonctions spécifiques des représentations professionnelles	82
4.2.	Le rôle du contexte dans les représentations professionnelles	83
4.2.1.	Variété des contextes, variété des représentations	84
4.2.2.	Implication professionnelle et représentation professionnelle	85
4.2.3.	Évolution du contexte et transformations des représentations professionnelles	87
4.3.	La fonction identitaire de la représentation de Soi	88
5.	La reconnaissance, une composante centrale du projet de Soi	91
5.1.	Le concept de reconnaissance en question	92
5.2.	Connaissance de Soi, interaction avec autrui et reconnaissance	94
5.3.	La reconnaissance mutuelle : un élément du développement identitaire.....	96
5.4.	Le rôle des autrui significatifs dans le processus de reconnaissance	98
5.5.	Les enjeux de la reconnaissance	101
5.6.	Dialogue entre Reconnaissance de Soi et construction de Soi en formation	102
Chapitre 3	Problématique et hypothèses.....	108
1.	Problématique générale.....	108
1.1.	La socialisation socle du développement identitaire des individus	108
1.2.	Le rôle des représentations sociales dans le processus de formation.....	109
1.3.	La mobilisation de la reconnaissance dans le processus de formation	111

2. Hypothèses	113
Deuxième partie : Dispositif de recherche et analyses	116
Chapitre 1 Démarche comparative.....	117
1. Une méthodologie mixte	117
2. La méthode qualitative dans une dimension longitudinale	118
2.1. Première étape de la démarche : la construction des guides d'entretiens	119
2.2. Présentation de la population interviewée dans l'enquête qualitative	120
2.3. Réalisation des entretiens	121
2.3.1. Déroulement de l'entretien 1	122
2.3.2. Déroulement de l'entretien 2	122
2.4. L'analyse de contenu thématique des entretiens	123
2.5. Élaboration des grilles d'analyse	123
2.5.1. Élaboration de la grille d'analyse pour les entretiens du temps 1.....	124
2.5.2. Élaboration de la grille du second entretien	125
3. La méthode quantitative	126
3.1. Le questionnaire un outil de recueil des données quantitatives.....	126
3.2. Élaboration des questionnaires	126
3.3. Présentation de l'enquête par questionnaires auto-administrés	128
3.4. Traitement des données quantitatives	129
Chapitre 2 Résultats de l'enquête	132
1. Tri à plat des données.....	132
1.1. Données socio-biographiques.....	132
1.2. Parcours scolaire, professionnel, universitaire avant l'entrée en formation.....	134
1.3. Expérience professionnelle ou bénévole avant l'entrée en formation	136
1.4. Information et découverte de la formation	137
1.5. Le stage le plus attendu au cours de la formation.....	137
1.6. Motivations pour le métier	138
1.7. Représentations du métier à l'entrée en formation	139
1.8. Service souhaité pour le projet professionnel.....	140
1.9. Choix d'orientation vers le travail social	141
1.10. Autres éléments du choix d'orientation.....	141
2. Les tris croisés : Comparaison des résultats des Éducateurs de Jeunes Enfants et des Éducateurs Spécialisés.....	142
2.1. Âge, sexe des étudiants et situation professionnelle des parents.....	142
2.2. Scolarité, préparation au concours, université et formation professionnelle	144
2.3. Expérience professionnelle ou bénévole	146
2.4. Modalités de découverte de la profession	148
2.5. Attitudes à l'égard de l'orientation dans le métier.....	148
2.5.1. Les motivations pour le métier d'ES ou d'EJE.....	149
2.5.2. Motifs supplémentaires d'orientation vers les professions d'ES et d'EJE.....	149
2.5.3. Hésitation avec une autre orientation.....	150
2.6. Représentations métiers EJE et ES à l'entrée en formation	151
2.7. Les choix des stages à l'entrée en formation.....	154
2.7.1. Choix des stages EJE et des ES	155

2.7.2.	Les choix de stages communs aux deux filières	156
2.8.	Projet professionnel à l'issue de la formation	156
3.	Analyse Factorielle : Analyse des correspondances multiples (ACM) 158	
3.1.	Représentations, hésitation avec un autre métier, motivations et formation (ACM1).....	158
3.2.	Expérience, stage souhaité et projet professionnel envisagé (ACM2)	161

Chapitre 3 Présentation des résultats de l'étude qualitative Temps 1.. 165

1.	Présentation de l'analyse des entretiens EJE T1	165
1.1.	L'orientation vers le champ de la petite enfance	165
1.1.1.	Les modalités d'entrée en formation (N=7)	165
1.1.2.	Valorisation et réserve du métier d'Éducateur de Jeunes Enfants : (N=5) ...	166
1.1.3.	Origine du choix d'orientation (N=5)	167
1.1.4.	Les motifs spécifiques d'orientation vers la petite enfance (N=3)	168
1.2.	Perception de la première année de formation	168
1.2.1.	Le formateur : pivot du dispositif de formation (N=7)	168
1.2.2.	Les pairs : facteur de solidarité et d'apprentissage (N=7).....	169
1.2.3.	L'évaluation de son choix à l'aune de l'expérience de formation (N= 5).....	170
1.2.4.	L'année d'adaptation (N=5)	171
1.2.5.	L'évaluation des enseignements (N=4).....	172
1.3.	L'expérience de stage : La rencontre avec le milieu professionnel	173
1.3.1.	Impact du contexte relationnel sur l'expérience de stage (N=7)	173
1.3.2.	Des pratiques pédagogiques diversement appréciées (N=6)	174
1.3.3.	L'obtention difficile des stages : limite à la découverte des stages (N=5).....	175
1.3.4.	L'intégration en stage : des conditions d'accueil variables (N=4)	176
1.4.	L'expérience de stage : élément de transformation du projet professionnel.....	177
1.4.1.	L'émergence d'une autre représentation de la profession (N=5)	177
1.4.2.	Projets pour les futurs stages (N=6).....	178
1.4.3.	Émergence de projets professionnels après l'obtention du diplôme (N=6) ...	179
1.4.4.	Affirmation personnelle dans la pratique professionnelle (N=3)	180
2.	Synthèse des principaux résultats EJE T1	180
3.	Présentation de l'analyse des entretiens Temps 1 des ES.....	182
3.1.	L'orientation vers le champ de l'éducation spécialisée	182
3.1.1.	Motifs d'orientation vers l'éducation spécialisée (N=7).....	182
3.1.2.	Les modalités d'entrée en formation (N=7)	184
3.1.3.	Origine du choix de l'orientation (N=7).....	184
3.2.	Perception de la première année de formation	185
3.2.1.	Adaptation à l'organisation de la formation (N=5).....	185
3.2.2.	L'évaluation des enseignements (N=6).....	186
3.2.3.	Le point de vue sur les formateurs (N=5).....	187
3.2.4.	Le groupe de pairs : maturité et préoccupations diverses (N=5)	188
3.2.5.	Une année entre confirmation et transformation de soi (N=5).....	189
3.3.	L'expérience de stage : modalités de choix et d'intégration du stage	190
3.3.1.	Le public élément déterminant le choix du stage (N= 6)	190
3.3.2.	Le temps de l'intégration en stage perçu positivement (N=6).....	190
3.3.3.	Un contexte perçu comme variable pour l'apprentissage (N=6)	191
3.3.4.	Conditions de travail et pratiques professionnelle (N=3).....	192

3.4.	D'un projet de stage précis vers un projet professionnel	192
3.4.1.	Des stages envisagés auprès des différents publics (N=7)	192
3.4.2.	Attentes organisationnelles concernant les futurs stages (N=4)	193
3.4.3.	Émergence du projet professionnel à l'issue de la formation (N=5)	194
4.	Synthèse des principaux résultats ES T1	194
4.1.	Les modalités d'orientation vers le champ de l'éducation spécialisée	195
4.2.	Perception de la première année de formation	195
4.3.	Les stages ou la rencontre avec le monde professionnel.....	196
4.4.	Attentes pour les futurs stages	196
4.5.	Émergence du projet professionnel à l'issue de la formation.....	196
5.	Comparaison des résultats EJE et ES de l'entretien 1 (T1)	197
5.1.	Les éléments communs aux deux groupes	197
5.2.	Des éléments de différenciation.....	198
Chapitre 4 Présentation des résultats de l'étude qualitative Temps 2..		201
1.	Présentation des résultats de l'analyse des entretiens EJE T2.....	201
1.1.	L'évaluation de l'expérience de stage.....	201
1.1.1.	La relation au tuteur : un critère d'appréciation du stage (N=5)	201
1.1.2.	Insatisfaction liée à l'accès limité aux stages souhaités (N=4)	201
1.1.3.	Le travail en équipe (N=4).....	202
1.1.4.	Des projets variés pour le prochain stage (N=4).....	202
1.1.5.	Les liens avec le centre de formation : pendant les stages (N=4).....	203
1.2.	Perception d'une profession, aux contours délimités.....	204
1.2.1.	Un métier centré sur l'enfant et sa famille (N=7)	204
1.2.2.	L'EJE perçue comme un expert de la petite enfance (N=6).....	204
1.2.3.	La fonction d'encadrement une dimension qui interroge (N=6)	205
1.2.4.	Expérience de la position intermédiaire au sein des équipes (N=5)	205
1.2.5.	Un métier contrasté (N=5).....	205
1.3.	Le sentiment de devenir un professionnel.....	206
1.3.1.	La découverte de soi professionnel (N=5).....	206
1.3.2.	Le sentiment de transformation de soi (N=5).....	207
1.3.3.	Une confiance en soi développée (N=4)	207
1.4.	Un projet professionnel entre petite enfance et éducation spécialisée.....	207
1.4.1.	L'éducation spécialisée un projet à court ou moyen terme (N=5).....	207
1.4.2.	Travailler auprès des jeunes enfants, mais pas en crèche (N=5)	208
1.4.3.	Poursuite de formation (N=4).....	209
1.4.4.	Des projets en suspens (N=3)	209
2.	Synthèse des principaux résultats de l'entretien du Temps 2 EJE	209
3.	Présentation des résultats de l'analyse des entretiens ES T 2	211
3.1.	L'évaluation de l'expérience des stages :.....	211
3.1.1.	L'autonomie de l'étudiant pendant les stages (N=6)	211
3.1.2.	La relation avec le centre de formation pendant les stages (N=5).....	211
3.1.3.	L'équipe de professionnels une clé de l'apprentissage (N=4).....	211
3.1.4.	Des attentes pour le dernier stage de formation (N=5)	212
3.2.	Définition du métier d'éducateur spécialisé	212
3.2.1.	Un professionnel soutenant les usagers (N=7)	212
3.2.2.	Un métier d'implication auprès du public (N=5).....	213

3.2.3.	Perception d'une certaine démotivation chez les professionnels (N=4)	213
3.2.4.	Une condition du métier : se connaître pour accompagner autrui (N=4).....	214
3.2.5.	Un métier apprécié pour sa diversité et la prise d'initiatives (N=4)	214
3.3.	Le sentiment de devenir professionnel.....	214
3.3.1.	Le sentiment d'évoluer grâce aux apprentissages professionnels (N=7)	214
3.3.2.	Le sentiment de valorisation du stagiaire par l'environnement (N=6)	215
3.3.3.	Les situations de stage comme interrogation de soi professionnel (N=6).....	215
3.3.4.	La prise de conscience des limites de son action professionnelle (N=5).....	216
3.3.5.	Le sentiment d'agir comme un professionnel (N=5)	216
3.4.	Le projet professionnel à l'issue de la formation.....	217
3.4.1.	Un projet professionnel défini principalement par le public (N=7).....	217
3.4.2.	Des idéaux au prisme de la réalité (N=5)	218
3.4.3.	Relier le projet personnel et le projet professionnel (N=5)	218
3.4.4.	Continuer à se former (N=3).....	219
4.	Synthèse des principaux résultats du second entretien ES (T2).....	219
5.	Comparaison de l'entretien des ES et des EJE (T2).....	221
5.1.	Expérience de stage : éléments de contexte	221
5.2.	Perception du métier : le public une préoccupation commune un positionnement différent.....	221
5.3.	Évolution des étudiants en formation.....	222
5.4.	Le projet professionnel après la formation entre mobilité et continuité	223
6.	Les conduites d'évolution identitaire du Temps 1 au Temps 2.....	223
6.1.	Éléments caractérisant l'évolution des EJE.....	223
6.2.	Éléments caractérisant l'évolution des ES	225
Chapitre 5 Interprétation des résultats		227
1.	Test des hypothèses.....	227
2.	Typologie des développements identitaires	234
2.1.	Une identité forclosée en développement : les jeunes EJE (N= 3).....	235
2.2.	L'exploration en profondeur : Des éducateurs spécialisés et des EJE (N=5) ...	237
2.3.	Des adultes qui se réalisent et s'engagent (N=4).....	237
Conclusion		239
Bibliographie		244
Annexes.....		257

Introduction

Les professions d'éducateur de jeunes enfants et d'éducateur spécialisé sont nées avec le 19ème siècle sous l'ère industrielle, grâce au développement des sciences sociales et de la préoccupation de l'enfance. Ces professions se sont progressivement constituées au sein du secteur social et se sont adaptées au fil du temps aux évolutions sociales. Les premières formations se sont organisées par métier, afin de mieux répondre aux besoins de publics vulnérables. Ces formations professionnelles nous sont parvenues, jusqu'à aujourd'hui, organisées en alternance, au sein d'organismes de formation en travail social.

Les professions d'éducateur de jeunes enfants (EJE) et d'éducateur spécialisé (ES) sont inscrites au code de l'action sociale et des familles et sont dispensées en trois années de formation, après l'obtention du baccalauréat. Elles ont été élaborées tout d'abord à partir de programmes ou d'enseignements liés à chaque profession, afin d'encadrer des activités spécifiques, aujourd'hui remplacés par les référentiels de formation organisés selon la logique de compétences.

Les éducateurs de jeunes enfants s'adressent au public de la petite enfance, précisément aux enfants âgés de 0 à 7 ans. Leur activité professionnelle consiste principalement à l'accueil des jeunes enfants dans des structures variées selon différents modes d'accueil (78%) et de façon plus faible dans les centres maternels, hôpitaux, établissements sociaux et médico-sociaux (17%)¹.

Les éducateurs spécialisés s'adressent à l'ensemble des publics enfants, adolescents, adultes et les personnes âgées pouvant rencontrer des difficultés : situation de handicap, difficultés familiales ou sociales, exclusion... Ils accomplissent leur mission dans le cadre d'un mandat et de missions institutionnelles pour accompagner les personnes dans leur intégration ou insertion sociale. Leur activité se déroule dans l'ensemble des services accueillant ces publics en internat ou en milieu ouvert.

Lorsque les jeunes adultes s'orientent vers les formations en travail social, ils doivent choisir le métier auquel ils se destinent. En effet, l'entrée en formation est conditionnée à un concours spécifique pour chacune des formations.

En 2010², la branche professionnelle a initié un projet de transformation des professions sociales. La mondialisation a produit un modèle économique concurrentiel, dont a émergé l'économie de la connaissance, menant à de profondes transformations dans le monde de la formation. Ainsi, les associations nationales de formation en travail social se sont engagées,

¹ <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/etudes-et-statistiques/publications/etudes-et-resultats/article/1-2-million-de-travailleurs-sociaux-en-2011>

² La formation des infirmiers réformée en 2009 est passée d'un modèle de formation en alternance dispensée par des instituts professionnels de soins infirmiers professionnel à un modèle universitaire (ECTS). Cet événement a déclenché une inquiétude quant à l'autonomie et la conception de la formation des travailleurs sociaux à cette période.

avec les Commissions Paritaires Nationale de l'Emploi dans une action préparatoire aux évolutions à venir. L'une des idées force de ces premiers travaux a été de réaffirmer le cadre de l'alternance intégrative comme socle et spécificité des formations sociales. La seconde proposition était de construire une ingénierie des formations par niveaux de formation sur des socles communs de connaissances. Pour les formations d'éducateur de jeunes enfants (EJE) et d'éducateur spécialisé (ES), étaient envisagées deux années communes et une troisième était consacrée à une année de spécialisation métier³. Cette proposition a fait réagir les associations de professionnels, les centres de formation, inquiets d'une disparition des compétences professionnelles spécifiques à chaque métier. Les professionnels et leurs représentants se sont opposés en partie à cette nouvelle conception de la formation.

Ce contexte nous a conduit à nous orienter vers les étudiants éducateurs en formation afin de mieux repérer les éléments qui les conduisent à s'orienter plus particulièrement vers une de ces professions. Notre questionnement a porté sur la manière dont se construit leur projet de formation professionnelle.

Est-ce un choix lié à un environnement familial ou encore à une certaine méconnaissance des autres professions qui les conduit à s'engager vers le métier d'éducateur ? Le choix professionnel est-il construit sur des motifs propres à chacun de ces groupes professionnels ? Comment le processus de formation évolue au cours des trois années et dans quelle mesure il participe aux transformations identitaires des individus ? Le projet professionnel est-il stable et continu ou bien se transforme-t-il au cours de l'expérience de formation ?

Il s'agit de comprendre, dans un contexte de transformation des professions sociales, les motifs d'orientation vers ces professions et l'élaboration du projet professionnel des étudiants, afin d'étudier le développement identitaire des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés en formation, plus particulièrement au cours des stages.

Afin d'éclairer notre questionnement nous avons conçu le cadre théorique à partir des concepts de socialisation, de représentation sociale et de reconnaissance.

Le concept de socialisation permet d'éclairer le rôle des contextes dans le développement identitaire des individus selon les mondes dans lesquels vivent les individus. Le processus de socialisation qui opère depuis l'enfance, se déploie tout au long de la vie des individus au cours des expériences vécues. La formation constitue une expérience de socialisation, à ce titre elle intervient dans le processus de développement identitaire des jeunes en formation. Les apports

³ Évaluation de la réingénierie de 10 diplômes d'État de travail social (Niveau IV à 1). Note de synthèse et préconisations, décembre 2013. Direction Générale de la Cohésion Sociale, Cabinet Geste.

des travaux sur les cycles de vie (Erikson, 1959) dans une approche développementale permettent d'analyser, au-delà de l'appartenance d'un individu à une génération, le développement et les modes de socialisation des jeunes adultes dans nos sociétés contemporaines (Marcia, 1966 ; Arnett, 2000).

Nous avons mobilisé le concept de représentations sociales, car ces images mentales, véhiculées dans et par les mondes sociaux traversés par les individus, donnent accès à la compréhension et à l'interprétation du monde. Elles participent au guidage de l'action dans les différents contextes sociaux (Moscovici, 2004). Les représentations sociales transmises dans les échanges langagiers et au cours de l'expérience de formation sont sollicitées par les individus pour appréhender de nouveaux contextes. La formation offre de nouvelles représentations sociales, elle peut être source de tensions identitaires selon la proximité ou la distance des représentations, avec les éléments structurant leur identité.

Nous nous sommes appuyés sur le concept de reconnaissance (Honneth, 2000 ; Ricœur, 2004) afin d'analyser les conduites de continuité, de mobilité ou de réorientation du projet de formation (Kaddouri, 2002). Les interactions vécues dans l'expérience de formation sollicitent les composantes identitaires des individus. La reconnaissance de soi, par soi ou par des autres significatifs (Mead, 2006), est associée au processus de d'intériorisation des représentations sociales. Les nouvelles expériences de socialisation professionnelle par la sollicitation des représentations et des composantes identitaires peuvent agir sur le continuum, l'évolution ou la bifurcation des projets professionnels.

Notre démarche méthodologique s'appuie sur un dispositif qui conjugue la méthode d'enquête par questionnaires (De Singly, 2018) et la méthode qualitative longitudinale à partir d'entretiens semi-directifs (Bardin, 2001). Cette méthode mixte s'accorde avec notre objet de recherche, qui cherche à mesurer l'évolution du projet professionnel des individus en formation. Ainsi, le recueil de données quantitatives à l'entrée en formation auprès d'une cohorte de 232 individus vise à identifier les caractéristiques des EJE et des ES à l'entrée en formation (N+0). Le recueil des données qualitatives lors des entretiens semis-directifs auprès de 14 étudiants vise à apporter des éléments plus précis sur la manière dont les individus évoluent (N+1 et N+2) pendant leur parcours de formation

La première partie de la thèse, construite en trois chapitres, présente la construction de l'objet de recherche.

Le chapitre premier décrit des éléments contextuels par l'approche historique du travail social

et des professions sociales. Dans des contextes en mutation, il décrit le mouvement de professionnalisation des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés, puis l'évolution des dispositifs de formation. Le second chapitre présente le cadre théorique construit autour de l'étude des concepts de socialisation, de représentations sociales et de la reconnaissance, il est divisé en cinq parties. Le troisième chapitre expose la problématique générale et formule des hypothèses de recherche.

La seconde partie est consacrée au dispositif de recherche et à l'analyse comparative conduite entre les deux populations d'éducateur de jeunes enfants et d'éducateurs spécialisés.

Le premier chapitre décrit la démarche méthodologique comparative selon la méthode qualitative longitudinale et la méthode d'enquête à partir de questionnaires. Le second chapitre présente l'analyse des résultats des questionnaires par tris à plats, tris croisés et analyse des correspondances multiples (ACM). Le troisième chapitre décrit et compare l'analyse des entretiens du temps 1, comme le quatrième chapitre, consacré au temps 2 de l'analyse qualitative. A l'issue de ces deux chapitres, les conduites d'évolution des deux entretiens caractérisant chacune des populations sont analysées et comparées (T1 et T2). Dans le dernier chapitre, l'interprétation des résultats revient sur les hypothèses, puis propose une typologie des conduites identitaires des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés en formation. Pour conclure cette recherche, nous proposerons des perspectives de recherches et quelques recommandations en matière de formation.

Première partie : Construction de l'objet de recherche

Chapitre 1 Histoire des formations en travail social

Dans ce premier chapitre, il s'agit de présenter l'histoire de l'action sociale et le développement des professions sociales. Nous éclairerons plus particulièrement la création des métiers d'éducateurs de jeunes enfants et spécialisés, la transformation des dispositifs de formation et le mouvement de professionnalisation qui les traverse.

1. Contexte d'émergence de l'action sociale

Au 19^{ème} siècle, le passage d'une société rurale à une société industrielle, fait naître les premières préoccupations sociales. Cette période établira les bases de l'action sociale et de l'État social.

1.1. Développement industriel et premières préoccupations sociales

Les œuvres sociales se développent au 19^{ème} siècle, pour endiguer les conséquences sociales de l'industrialisation. En effet, le développement industriel entraîne un exode rural massif et un développement anarchique des villes. La pauvreté massive qui s'installe constitue un terreau propice à des mouvements sociaux d'envergure. Ce siècle représente un tournant dans l'histoire sociale et économique française, comme un peu plus tôt en Angleterre, puis en occident.

Le travail social s'enracine dans cette période où d'un côté l'influence religieuse, catholique et protestante, irrigue toute la société française (Bouquet, 2012) et de l'autre le solidarisme, d'inspiration socialiste, structure les mouvements sociaux du monde ouvrier. Ces deux courants d'inspiration religieuse et politique se diffuseront dans le travail social.

En 1891, le pape Léon XIII publie et diffuse l'encyclique : de Rerum Novarum (A propos des nouvelles choses). Elle s'adresse à la bourgeoisie industrielle et enjoint les catholiques à s'engager pour une société plus juste et à un meilleur partage des richesses. Les catholiques attachés à l'esprit républicain suivront cette voie alliant catholicisme et idéal républicain (Pascal, 2014). Le monde protestant, se saisit lui aussi de cette dimension sociale et développe des œuvres sociales. Le pasteur britannique William Booth fonde l'Armée du Salut en 1865. A cette période, la préoccupation de la question sociale interroge progressivement la notion de charité (Rouzeau, 2016).

La diffusion de l'encyclique vise à limiter le développement des syndicats ouvriers et des mouvements politiques marxistes, car l'Église craint une perte de son pouvoir et un

détournement de ses fidèles. Elle s'inquiète des mouvements républicains laïcs et du socialisme dans le monde ouvrier. Le 21 mars 1884, la loi dite Waldeck-Rousseau, autorise la création de syndicats qui œuvreront pour l'amélioration de leurs conditions de vie. L'église catholique, soucieuse de l'éducation de la jeunesse, développera les patronages pour assurer la continuité de l'influence du catholicisme.

La troisième République (1870-1940) marque l'avènement du social. La première figure est celle de « visiteuse », elle préfigure l'assistante sociale à venir. Issues de la bourgeoisie, ces femmes sont la cheville ouvrière de l'aide sociale qui émerge. Face à l'immense pauvreté, elles soutiennent les familles, se rendent à domicile pour les questions de santé, de travail ou d'aide matérielle pour les plus démunis. Capitalisme et libéralisme économique industriel provoquent des situations sociales désastreuses, qui conduisent à l'émergence du travail social.

La production industrielle, a besoin de la force de travail des hommes, des femmes et des enfants, mais aussi d'ouvriers qualifiés. Alors les grandes lois scolaires, de Guizot en 1833, puis Jules Ferry en 1881, instituent la scolarité obligatoire et gratuite (Capul & Lemay, 1997). La scolarisation des enfants répond à de nouveaux besoins : éducatif, économique et politique. La maîtrise de la lecture et de l'écriture deviennent des connaissances nécessaires au monde du travail. Grâce aux savoirs issus des sciences et des sciences sociales en développement, cette époque va s'intéresser à l'éducation de la petite enfance et de l'enfance.

Les premiers pédagogues de l'enfance expérimentent de nouvelles formes d'apprentissage, ils vont imaginer de nouveaux systèmes éducatifs. Friedrich Fröbel⁴ (Houssaye, 1994) développe un modèle pédagogique pour la petite enfance et crée les premiers jardins d'enfants, (Luc, 1997). Pestalozzi⁵ se préoccupe des enfants pauvres ou abandonnés afin de leur procurer un métier, les éveiller (Houssaye, 1994), comme un peu plus tard le pasteur Oberlin (Loeffel, 2006). Cette préoccupation donne lieu à un foisonnement d'expériences auprès d'enfants et définit la petite enfance comme une période cruciale du développement de l'enfant.

La prise en compte de la question sociale devient essentielle dans le pacte républicain français, un virage s'amorce, même si les structures et les moyens restent dérisoires, (Rouzeau, 2016).

1.2. Du projet d'un État social au développement d'un champ professionnel

⁴ Fröbel (1782- 1852) est l'un des premiers pédagogues de la petite enfance il est considéré comme le créateur des jardins d'enfants et de l'invention d'un matériel inspiré par son approche philosophique particulière de l'éducation du jeune enfant

⁵ Pestalozzi (1746- 1892) est un admirateur de Rousseau. En pédagogue praticien et théoricien, il cherchera à mettre en pratique son œuvre : relier les facultés de la main, de l'esprit et du cœur.

Dans cette période, la structuration de l'assistance préfigure l'organisation du système de protection sociale autour « *des vieillards, des infirmes et incurables* » et des premières allocations pour les familles nombreuses (Pascal, 2014, p. 20).

La troisième République (1870-1940), traversée par d'importants mouvements politiques et sociaux, est à l'origine des structures qui fondent aujourd'hui notre organisation sociale.

Ainsi, la loi de 1901 crée et organise le tissu des associations, elle va favoriser le développement des associations sociales et médico-sociales. La loi de 1905 instaure la séparation de l'Église et de l'État, elle institue un État laïc et définit la mission respective de ces institutions. Le processus de laïcisation sera long et progressif, car les œuvres sociales sont essentiellement assurées par les congrégations religieuses ou des mouvements d'obédience catholique.

Cette période marquée par des expérimentations sociales et éducatives, ouvre de nombreux domaines d'intervention qui structureront le travail social à venir (Pascal, 2014).

1.2.1. L'intervention auprès des familles

Les visiteuses assurent un travail de soutien aux familles, mais rapidement elles ne parviennent plus à juguler les situations de détresse matérielle et morale trop nombreuses (Dréano, 2006). L'abbé Viollet, par son initiative de création des maisons sociales, fonde en 1908 la première école libre d'assistance privée, pour permettre aux visiteuses de mener à bien leur mission en leur proposant des cours adaptés (Perrot, 2008). Progressivement ces femmes dépassent la question de l'aide et s'engagent dans des expériences partagées avec les familles dans les maisons sociales (Pascal, 2014), dont le projet est non seulement de soulager la détresse des familles mais de créer une élite populaire.

Ainsi, l'Union familiale met en œuvre un projet social global, qui rassemble un jardin d'enfants de pédagogie Froebélienne, des colonies de vacances, une école ménagère, des jardins ouvriers et des cercles d'éducation familiale destinés aux parents (Rouzeau, 2016). La dimension éducative et participative caractérise ces actions et permet la convergence entre les différents courants de pensée ceux de la pédagogie, de l'éducation des femmes, de la santé...

A cette période, les difficultés sanitaires et la malnutrition entraînent une importante mortalité infantile, la situation sanitaire et les progrès de la médecine conduiront à l'ouverture du premier dispensaire à Lille. Des initiatives se développent pour assurer le suivi des femmes enceintes et des nouveaux nés. Les médecins occuperont un rôle central de ce dispositif.

L'habitat dans les grandes villes est aussi une question vive, les familles vivent dans des logements insalubres. L'aménagement urbain pour les nouveaux venus n'a pas été pensé et le regard porté sur ces populations véhicule crainte et rejet. Alors des industriels, des patrons

d'entreprise vont s'engager dans la construction d'un habitat ouvrier digne, suivant ainsi les recommandations des autorités religieuses (Fournier, Questiaux, Delarue, 1989).

Ces expériences sociales sont animées par une double préoccupation : prévenir les risques sanitaires et moraliser la classe ouvrière.

1.2.2. La protection juridique de l'enfance en difficulté

La grande pauvreté se répercute sur la situation éducative et morale des enfants, elle conduit à la promulgation des lois Roussel de 1874 et 1889, qui vont faire évoluer la protection des enfants en danger moral (Dréano, 2006). Elles introduisent la notion de déchéance de l'autorité paternelle et entraînent un grand nombre de placements d'enfants en institution ou à la campagne. La création des tribunaux pour enfants en 1912 et du juge des enfants (Boussion, 2013), conduit à la prise en charge différenciée de l'enfance délinquante, de l'enfance maltraitée et institue une justice des mineurs. Les progrès de la médecine et des sciences sociales en matière de développement de l'enfant influencent les domaines du soin, de l'éducation⁶, ils participent à la distinction entre l'enfance en danger et l'enfance délinquante.

1.2.3. La préoccupation des adultes

La première guerre mondiale laisse des hommes blessés, estropiés voire invalides, comme de nombreux ouvriers dans les usines, tous sont handicapés (Bichot, 1997). En 1916, les dispensaires départementaux, le ministère de l'hygiène de l'assistance et de la prévoyance sociale voient le jour. L'État social construit son action autour d'axes prioritaires pour la nation : la natalité, le logement, les assurances sociales et les allocations familiales (Pascal, 2014, p. 69).

La guerre a envoyé les hommes au combat, les femmes les ont alors remplacés dans les usines ou dans les champs. Ce changement bouleverse et transforme profondément l'organisation sociale, c'est un tournant décisif dans l'émancipation des femmes (Jovelin, 2008).

1.3. De l'engagement bénévole aux premières expériences de formation

Les premières initiatives bénévoles créées par les œuvres sociales laissent bientôt place à une organisation structurée. L'office central des œuvres de bienfaisance va se donner pour mission le recensement des associations et des activités sociales. Il s'agit de diffuser de l'information à propos des nombreuses activités d'aide autour de l'enfance, des adultes et des personnes âgées (Pascal, 2014). Cette coordination développe la logique d'orientation des personnes en

⁶ Par exemple, la séparation des adultes et des enfants au sein des services de soin s'organise progressivement en psychiatrie.

difficulté, vers les services adaptés à leurs besoins, cette expérience sera reprise dans les grandes villes.

1.3.1. Les premières écoles de service social

Dans ce contexte s'inscrit la création des premières écoles de formation des professionnels de l'action sociale. L'ampleur des situations de pauvreté, de mal logement et de problèmes sociaux montre les limites de l'action bénévole, fondée sur la bonne volonté, l'engagement personnel et le « sentimentalisme » (Pascal, 2014, p. 46). Le recours aux sciences sociales, qui se développent, apparaît nécessaire pour comprendre, répondre et transformer ces situations. Des femmes issues de la bourgeoisie, s'engagent dans ces formations, elles constitueront le premier corps professionnel de l'action sociale.

L'industrialisation a produit partout les mêmes effets : pauvreté du monde ouvrier, exode rural vers les villes. Les nombreuses initiatives sociales, éducatives et pédagogiques, présentes dans tous les pays industrialisés, donnent lieu à l'organisation d'échanges internationaux. Ils permettent le rassemblement des pionniers en matière d'expérimentation de l'action sociale, ainsi en juillet 1928 à Paris, la première conférence internationale de service social est organisée (Jaeger, 2013). Dans cette rencontre la première définition de l'action sociale est élaborée, elle se donne comme finalité de lutter contre la pauvreté, améliorer les conditions de vie des familles les plus démunies en s'appuyant sur différentes formes d'intervention : collective, individuelle, administrative ou juridique (Pascal, 2014).

L'assistante de service social apparaît, comme la première figure professionnelle du travail social. Prost pointe la tension originelle de ce secteur :

« Cette histoire doit nécessairement assumer la tension constitutive du champ qu'elle explore, et qui va des gens à l'État. Le projet de ceux qui inventent le travail social et s'y investissent est étroitement lié aux conditions de vie du moment ; il vise à prévenir ou combattre des maux, à remédier à des carences ; on ne peut le dissocier d'une analyse des situations, analyse dont les rapports d'assistantes sociales fournissent un bel exemple, avec tous les biais induits par leurs propres façons de voir » (2013, p. 98).

Les premières écoles de formation se divisent en trois blocs. Le plus important est celui des écoles d'infirmières visiteuses, le second des écoles sociales et enfin un ensemble pluriel

regroupant des éducateurs de l'éducation spécialisée, les jardinières d'enfants. Le premier diplôme d'État sera celui d'Assistante de Service Social, créé en 1932, (Rouzeau, 2016).

1.3.2. Une activité orientée vers l'aide et l'assistance

Dès son origine l'intervention sociale se développe selon une logique d'aide et d'assistance. Dans leur approche éducative ou rééducative, les acteurs associatifs et les professionnels sont animés par les principes de la morale chrétienne. La pauvreté, les comportements inadaptés sont perçus comme une carence du milieu d'origine. Il s'agit alors d'éloigner les jeunes d'un milieu dangereux ou contraire aux principes moraux, d'éduquer selon ces mêmes principes les mères et jeunes filles (Autès, 2004). Mais à partir des années 60, cette première approche laisse place à des interrogations sur le rôle joué et confié aux professionnels⁷ à des fins politiques, en référence aux principes éthiques, au cadre et missions des assistantes sociales.

Ces femmes, engagées dans leurs actions d'assistance à autrui, interrogent un modèle économique libéral qu'elles considèrent être à l'origine des inégalités. Mais leur appartenance sociale à la bourgeoisie les oppose au mouvement syndical, vecteur des idées politiques communistes et socialistes. Pour elles, il s'agit d'améliorer les situations sociales et non pas de changer le modèle ou le régime politique (Pascal, 2014). Cette tension originelle, entre deux grilles d'interprétation, éclaire l'évolution de l'action sociale qui, encore aujourd'hui (Baillergeau, 2005), oscille entre s'intégrer au système existant ou transformer le modèle économique et politique en place.

Le travail social se dévoile comme un espace du paradoxe (Autès, 2004). Le travailleur social intervient à l'articulation du lien social entre des normes à transmettre et une forme d'aspiration émancipatrice pour les individus et pour lui-même. S'il remplit parfaitement sa mission de prise en charge des personnes vulnérables et permet à chaque individu d'occuper une place dans la société, le travail semble toujours inachevé puisque l'action sociale n'éradique pas la pauvreté. Pour Autès (2004), ce double mouvement structure et caractérise le travail social.

L'État n'est pas encore parvenu à définir, à homogénéiser le champ du travail social comme cela a été fait pour la santé et l'éducation, Autès (2004) y voit la spécificité du travail social. Pour l'auteur, la rationalisation de cet objet multiforme, instable et inachevé est à la fois presque impossible mais aussi nécessaire à l'efficacité de son action.

⁷ Le gouvernement français demande aux assistants sociaux de contrôler dans l'Algérie Française des femmes voilées susceptibles de terrorisme revêtus de la tenue traditionnelle (Pascal, 2014)

2. Des métiers aux professions : la professionnalisation du travail social

Dans l'entre-deux guerres, le service social a posé les bases de l'aide sociale dont l'assistante sociale est la figure tutélaire, elle sera rejointe, pendant la seconde guerre mondiale, par d'autres professionnels.

Le contexte social et les expériences menées vont conduire à spécifier les activités, à catégoriser les publics à partir d'objectifs et de pratiques dans les différents champs d'intervention (Autès, 2004). L'action sociale va alors générer, selon les missions attribuées aux services et selon les types de publics, le développement de métiers plus spécialisés.

Il se dégage cinq professions : les assistantes sociales, les éducateurs, les travailleuses familiales, les monitrices d'enseignement ménager et les jardinières d'enfants (Pascal, 2014).

Les assistantes sociales formées et intégrées dans les différents services existants, auprès de médecins et de juges, ambitionnent de créer un diplôme supérieur. Dès la première conférence internationale de service social (1928), elles proposent la création d'un diplôme supérieur en travail social (Jaeger, 2013), pour une meilleure reconnaissance de leur profession.

Pendant le conflit de 39-45, la France signe en 1940 un armistice, établissant le gouvernement de Vichy. Ce régime, en matière sociale et éducative, prône le retour à l'ordre moral par une politique familialiste dans laquelle les femmes occupent une place essentielle. Ces principes convergent en partie avec les préoccupations éducatives de l'action sociale (Chauvière, 1980).

2.1. Des professions féminines au service de l'éducation familiale

Depuis leur origine, les métiers du soin, de l'éducation sont exercés par des femmes, comme une continuité des activités familiales de la sphère privée (Chaplain & Custos-Lucidi, 2001). Ainsi, les visiteuses-infirmières deviennent les travailleuses familiales, elles interviennent au domicile des familles. Les politiques familialistes du régime de Vichy⁸, dont la volonté est de contrôler les familles, confèrent à cette profession, un rôle d'intervention directe qui perdurera après-guerre (Chauvière, 1980).

Les écoles ménagères, destinées à l'accueil des jeunes filles dans un cadre scolaire, sont à l'origine du métier de monitrice d'enseignement ménager, dont le diplôme est officiellement créé en 1943. Elles remplissent une fonction éducative, préventive et normative comme l'avait

⁸ La première école est créée en 1942 (Pascal, 2014)

initiée les assistantes de service social. Les enseignements préparent les jeunes filles à leur rôle d'épouse et de mère, c'est à dire à l'entretien d'un foyer et d'une famille.

Les jardinières d'enfants⁹ exercent essentiellement dans les jardins d'enfants privés, auprès des enfants de trois à six ans. La première école de formation ouvre ses portes en 1904 à Paris et le premier diplôme de jardinière d'enfants est créé en 1923. Les écoles ou section de formation se développeront au sein des écoles de service social, comme la continuité d'une activité éducative spécifiée en direction des jeunes enfants et de leur famille (Pascal, 2014). Le développement parallèle du champ de l'éducation préscolaire publique, limite leur activité au secteur privé et social (Auzou-Riandet & Moussy, 2007). Les écoles et sections de formation se regroupent en 1947 au sein d'une association des centres de formation des jardinières d'enfants (Auzou-Riandet & Moussy, 2007). Les jardinières d'enfants, après-guerre, sont contraintes de suivre les orientations de l'instruction publique, qui a pour projet d'intégrer les écoles préélémentaires au sein de son ministère. Sollicitées pour rejoindre le ministère de la santé, les associations de professionnelles ne choisiront pas cette voie. Les jardinières d'enfants s'orientent vers l'intervention dans l'espace éducatif familial autour du jeune enfant et l'intervention éducative scolaire. Dès l'origine, elles sont placées au croisement de plusieurs métiers (Autès, 2004).

Ces trois métiers, travailleuse familiale, monitrice d'enseignement ménager et jardinière d'enfants, s'exercent auprès des familles et des enfants, leurs activités sont préventives et éducatives. Leur intervention, réalisée dans la sphère privée est compatible avec la conception familiale du régime de Vichy (Chauvière, 1980). En effet, ces missions préventives et éducatives sont remplies par des femmes qui agissent auprès d'autres femmes (mères, jeunes filles) ou bien de jeunes enfants. Les travailleuses sociales légitiment leur engagement professionnel dans le secteur, il leur confère un prestige en termes d'autonomie et d'indépendance. La présence des femmes dans le secteur social est acceptée car elle est conforme aux représentations sociales attribuées à la femme : maternelle et aimante (Pascal, 2014) selon la répartition des rôles sociaux (Chaplain, Custos-Lucidi, 2001). L'autonomie de ces femmes se définit dans un espace circonscrit.

2.2. Moniteurs, rééducateurs, éducateurs : les professions de l'enfance inadaptée¹⁰

Les politiques éducatives destinées à l'enfance délinquante, maltraitée ou abandonnée s'enracinent. La prise en charge des publics passe progressivement d'un modèle répressif à un

⁹ Futures Éducatrices de Jeunes Enfants (EJE)

¹⁰ A cette période selon les publics, les établissements les professionnels de l'éducation spécialisée sont nommés par ces trois vocables : moniteur, rééducateur ou éducateur. C'est l'Association Nationale des éducateurs de Jeunes inadaptés, en 1947, qui regrouper sous le nom d'éducateur spécialisé ces professionnels (Boussion, 2013).

modèle rééducatif, grâce au développement de la médecine, de la psychologie et de la sociologie. La responsabilité se déplace des jeunes vers leur famille ou leur environnement, le régime de Vichy suivra cette voie, dans sa politique éducative et rééducatrice (Chauvière, 1980). Le métier d'éducateur se développe dans l'entre-deux guerres, à partir des cadres administratifs et juridiques destinés à organiser les différents placements. Les éducateurs travaillent dans des internats auprès de mineurs délinquants ou d'enfants en danger moral, le plus souvent éloignés de leur famille, et partagent leur vie quotidienne. Ce secteur de l'enfance inadaptée est traversé à la fois par l'idéologie du scoutisme, de l'engagement et du don, et par l'idéal éducatif et pédagogique des méthodes actives (Chauvière, 1980). Le premier centre de formation ouvert en 1942 à Toulouse, s'adresse aux éducateurs chargés de l'encadrement et aux moniteurs chargés de la vie quotidienne (Chauvière, 1980). Certains centres de formation adossés à des établissements qui accueillent les jeunes, comme terrain d'application, d'autres sont liés à l'université. Les professionnels viennent des mouvements de jeunesse principalement du scoutisme, les hommes représentent presque un tiers d'entre eux (Dréano, 2006). L'association Nationale des éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI) œuvre pour la création d'un diplôme d'État, comme celui des assistantes sociales (Dréano, 2006).

Après la publication de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante, l'éducation surveillée est créée au sein du ministère de la justice. Une formation et un diplôme spécifiques rattachés, directement à ce ministère, créent une nouvelle branche spécialisée (Bourquin et Robin, 2007).

3. Le mouvement de professionnalisation des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés

Après la seconde guerre mondiale, la France des années 50 retrouve une vigueur économique, grâce à une industrie est en plein essor.

Dans cette économie favorable, l'action sociale poursuit son développement et sa structuration, conjointement aux orientations administratives politiques et juridiques. Sous l'impulsion des grandes associations professionnelles et le soutien de l'État, la professionnalisation du travail social va s'engager dans l'ensemble des secteurs de l'action sociale.

Les années 60 amorcent des changements sociaux profonds. Une partie de la jeunesse en 1968, exprime l'aspiration à un monde plus libre, moins autoritaire (Jaeger, 2013). Les mouvements féministes militent pour un changement des rapports hommes-femmes. Les idées portées par les mouvements politiques et les intellectuels vont influencer le sens et la finalité du travail social. En 1972, la revue *Esprit* publie un numéro spécial consacré au travail social, elle ouvre une réflexion critique sur la fonction de contrôle social et de normalisation des publics concernés (Domenach, Thibaud, Meyer, 1972). A la suite de cette publication, l'expression travail social même si celle-ci fera débat (Capul & Lemay, 1997), désignera ce secteur d'activité et les professionnels seront réunis sous l'appellation « travailleurs sociaux ».

3.1. Un contexte favorable à la professionnalisation des EJE et des ES

Si l'ère industrielle a produit des transformations sociétales qui ont conduit à l'émergence du travail social, elle a aussi fait disparaître une organisation du travail fondée sur le compagnonnage et les corporations (Durkheim, 1994) dans laquelle les salariés trouvaient des formes de protection. Les groupes professionnels viennent se substituer aux anciennes formes d'organisation comme régulateurs des rapports de force au travail :

« Un pouvoir moral capable de contenir les égoïsmes individuels, d'entretenir dans le cœur des travailleurs un plus vif sentiment de leur solidarité commune, d'empêcher la loi du plus fort de s'appliquer aussi brutalement aux relations industrielles et commerciales » (Durkheim, 1994, p. XII).

Il s'agit de lutter contre les formes d'anomie provoquées par l'économie capitaliste libérale, (Durkheim, 1994). Durkheim attribue un rôle moral aux groupes professionnels, dans la mesure où au travail les individus partagent des intérêts communs qui canalisent les désirs individuels et assurent la régulation nécessaire à la vie sociale.

Les professions cherchent à maîtriser leur place dans la hiérarchie étatique ou par la constitution de communauté de pairs qui édictent leur organisation (Wittorski, 2007). La transformation des métiers en profession offre l'opportunité de circonscrire un champ d'intervention, d'occuper une place visible dans un espace devenu concurrentiel (Tripiet et Dubar, 1998).

Après une période de développement des métiers sociaux et éducatifs, l'idée d'un travailleur social unique va être défendue par l'Association Nationale des Assistantes Sociales (ANAS) et celle des éducateurs auprès des jeunes inadaptés (ANEJI). La notion de travailleur social polyvalent ou généraliste est avancée, car sur le terrain professionnel, un besoin de coordination est perçu face aux interventions multiples, de professionnels aux référentiels différents (Pascal,

2014). Un repli et une opposition de différentes professions mettent fin à ce projet, car les jeunes professions doivent encore trouver leur place, être reconnues dans ce secteur en développement dans lequel ils craignent de disparaître (Gadéa & Demazière, 2009).

Bernard Lory, Président de la commission d'action sociale du VIème plan, réunit un groupe de travail, autour du projet d'action sociale globale des professions sociales (Martinet, 1993). Il lui semble urgent de donner une nouvelle dimension à la formation des travailleurs sociaux. Ce travail n'aboutit pas, car ce projet est peu porté par le politique (Jaeger, 2013).

Ce premier mouvement de professionnalisation, vise à réguler et à coordonner les activités menées en faveur de l'éducation des enfants, la dignité des personnes et la justice sociale. Il s'agit aussi d'asseoir la pérennité de l'activité professionnelle dans l'espace social, de définir et de maîtriser cette place. Pour cela, il s'agit d'organiser, de délimiter ce champ d'action, de le doter d'une expertise professionnelle, d'en contrôler les compétences et tenter d'élaborer un code éthique (Gadéa & Demazière, 2009). Les diplômes, jusque-là délivrés par les écoles sous statut associatif, deviennent des diplômes d'État¹¹ professionnels, premier signe de la reconnaissance sociale d'une profession.

L'architecture des formations travail social est dessinée. Les programmes sont élaborés en concertation avec l'État au niveau national. Le financement assuré par l'État favorisera le développement des formations (Pascal, 2014). Celles d'éducateur de jeunes enfants et d'éducateur spécialisés illustrent cette évolution.

3.1.1. Les éducateurs de jeunes enfants une professionnalisation revendiquée

La préoccupation et les métiers de la petite enfance se sont développés sous l'impulsion du courant hygiéniste et d'une nouvelle conception de l'éducation de l'enfant.

Dans ce contexte, l'arrêté du 14 avril 1954 est venu encadrer la surveillance sanitaire des garderies et des jardins d'enfants, au sein de la protection maternelle et infantile (Auzou-Riandet & Moussy, 2007). Le personnel des garderies doit être diplômé et les écoles de formation agréées délivreront les titres permettant de diriger un jardin d'enfants privé.

Au cours des années 60, l'accroissement du nombre de femmes entrant sur le marché du travail, nécessite de développer les modes de garde des jeunes enfants. Le métier de jardinière d'enfants offrira aux jeunes femmes une porte d'entrée dans la vie professionnelle. Ce sera un moyen

¹¹ Excepté le diplôme d'assistante de service social et le certificat de travailleuse familiale, qui sont des diplômes d'État

d'émancipation, même si l'éducation des jeunes enfants représente la continuité du rôle traditionnel attribué aux femmes (Murcier, 2010).

Grâce aux travaux de pédagogues, de psychologues et de psychanalystes qui ont mis en évidence les risques psychoaffectifs des jeunes enfants hospitalisés, les jardinières d'enfants entrent dans le secteur hospitalier (Auzou-Riandet & Moussy, 2007).

En 1961, le ministère des affaires sociales crée le certificat de jardinière d'enfants spécialisée, ouvert aux jardinières d'enfants diplômées, pour accéder au secteur social (Chaplain, Custos-Lucidi, 2001). Ces professionnelles seront reconnues, au même titre que les éducateurs spécialisés, comme professionnelles de l'enfance inadaptée.

Les jardinières d'enfants travaillent dans les différents lieux d'accueil de la petite enfance, mais bientôt le champ se réduit. Pour accéder à l'enseignement préscolaire les jardinières d'enfants doivent, avec la promulgation de la loi Debré, passer le concours des instituteurs¹², le secteur sanitaire, soumis aux contraintes sanitaires, est confié aux puéricultrices. Les jardinières exercent alors dans des jardins d'enfants privés à vocation sociale (Verba, 2014). La profession se tourne vers la Secrétaire de la Famille afin de créer le diplôme d'éducatrice-jardinière, qui sera suivi en 1973 par la création du diplôme d'État d'Éducatrice de Jeunes Enfants. Les EJE rejoignent et intègrent désormais les formations diplômantes du travail social.

Les éducateurs de jeunes enfants revendiquent leur attachement à la pédagogie et aux pédagogues comme Fröbel, Pestalozzi ou Montessori. Leurs méthodes et les approches éducatives novatrices de la petite enfance ont posé les fondements de la profession. L'apport de connaissances en psychologie sur le développement de l'enfant, le langage, le jeu, achève l'approche éducative du jeune enfant. L'enfant est considéré comme une personne avec des besoins propres (Verba, 2014). Cette profession est passée progressivement des figures des pédagogues à celles des psychologues, elle confie à d'autres le soin de construire le champ de la petite enfance, loin d'un esprit « *subversif* » ou critique (Chaplain Custos-Lucidi, 2001, p.149). Le processus de professionnalisation des Éducateurs de jeunes Enfants s'opère dans un contexte de concurrence avec les autres groupes professionnels de la petite enfance.

La profession se définit aujourd'hui comme spécialiste des enfants âgés de 0 à 7 ans, dans l'ensemble des structures où ils peuvent être accueillis, et comme « *spécialiste de haut niveau dans le champ éducatif, pédagogique et social* » (Favre, 2015, p.35). Une autre tendance cherche à relier davantage cette profession au travail social, au nom d'une culture commune, et dégager ainsi la petite enfance de la seule volonté d'expertise (Pueyo, 2017). C'est un métier

¹² Loi Debré n°59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports de l'État avec les établissements des enseignements privés

qui apparaît toujours aux frontières du travail social, par une dimension éducative normalisante (Favre, 2015).

Cette profession a acquis les attributs d'une profession : une formation longue sanctionnée par un diplôme d'État, un lien avec les instances de décision, des organes de représentation et un développement de carrière (Garcia, 2018, p.72). La qualité du travail fourni est aujourd'hui reconnue par les pairs et la hiérarchie (Chaplain, Custos-Lucidi, 2001). Malgré un nombre croissant du nombre d'emploi selon les chiffres de la Direction de la Recherche des Études de de l'Évaluation et des Statistiques (DRESS), d'un élargissement et d'une diversification de lieux d'accueil, ainsi qu'un nombre croissant des places de formation, la demande de reconnaissance de leur activité reste un leitmotiv (Verba, 2014).

Cette quête se fonde en premier lieu sur l'évolution de la formation qui depuis plusieurs années prépare les étudiants aux fonctions d'encadrement, éloignant alors les EJE de leur relation directe auprès de l'enfant et de sa famille (Favre, 2015). La réforme de formation d'août 2018 a défini un socle commun (Annexe 1) de compétences entre les formations de niveau 2 du Code de l'Action Sociale et des Familles (CASF). Elle a fait craindre une forme d'invisibilité des éducateurs de jeunes enfants parmi les métiers canoniques des éducateurs spécialisés et des assistants de service sociaux. Sylviane Giampino, psychologue spécialiste de la petite enfance ¹³ remet en 2016 un rapport à Laurence Rossignol, Ministre chargée de la famille de l'enfance et des droits des femmes, dans lequel il est préconisé de refonder une filière petite enfance avec l'ensemble des professionnels de ce secteur. Le nouveau diplôme EJE, construit sur un socle commun avec les autres professions sociales, fait craindre une perte identitaire et de déprofessionnalisation. La formation est vécue comme le lieu de la formation identitaire professionnelle (Garcia, 2018).

Aujourd'hui encore, la préoccupation première des professionnels EJE s'organise autour de l'enfant (Verba, 2014), appréhendé comme une personne et un sujet unique. Le but des professionnels vise l'épanouissement de l'enfant grâce à leur intervention éducative axée sur la socialisation (Garcia, 2018). Il s'agit d'accompagner son développement grâce à une relation privilégiée à l'enfant et sa famille (Auzou-Riandey, Moussy, 2012). L'histoire de la profession

¹³ <https://solidarites-sante.gouv.fr/ministere/documentation-et-publications-officielles/rapports/famille-enfance/article/rapport-de-sylviane-giampino-developpement-du-jeune-enfant-modes-d-accueil>

d'Éducateur de Jeunes Enfants se situe « à l'interface de l'éducation et du social (Bouquet, 2013, p. 55).

3.1.2. *Les éducateurs spécialisés : un processus de professionnalisation adossé aux politiques sociales*

Les références de cette profession trouvent leurs racines avec les premières expériences menées par des philosophes comme Vivès¹⁴, des religieux comme Vincent de Paul, qui entre catholicisme et humanisme, vont s'intéresser aux enfants pauvres ou infirmes (Capul & Lemay, 1997). En effet, ils mènent des expériences éducatives afin de moraliser les comportements ou montrer l'éducabilité des enfants différents. Plus tard, les médecins et les pédagogues, comme Itard, Seguin ou Montessori, poseront les principes de l'éducabilité de tout enfant (Capul & Lemay, 1997 ; Houssaye, 1994). Plus proches, d'autres expériences en pédagogie ou en psychologie, comme la pédagogie comportementale ou la psychothérapie institutionnelle, les mouvements d'antipsychiatrie ou encore des communautés thérapeutiques verront le jour (Capul & Lemay, 1997). La profession se construit à partir de ces différents courants, dans lesquels l'influence du religieux reste un élément structurant par les valeurs d'aide, de bienveillance et par l'influence de figures charismatiques (Vilbrod, 1995). L'éducateur spécialisé est au croisement des interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques, insérés dans sa pratique quotidienne au sein des internats (Cartry, 1993).

Avec la cinquième République (1958), l'État renforce ses pouvoirs, centralise ses décisions et s'implique dans le domaine de l'enfance inadaptée, à travers la promulgation de lois, tout d'abord sur la protection de l'enfance en danger. Cette volonté d'agir, mais aussi de contrôler se traduit par la planification et la gestion des équipements. Les acteurs associatifs deviennent progressivement face aux pouvoirs publics « *des entrepreneurs de politiques publiques* » (Rouzeau, 2016, p 29). A cette période s'établit une étroite collaboration entre le secteur associatif et le pouvoir centralisé même si les motivations de chacun restent de nature différente. La jeune profession d'éducateur spécialisé se structure, le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé est créé le 22 Février 1967¹⁵. Ce secteur professionnel, adossé aux politiques publiques, remplit la mission éducative ou rééducative qui lui est confiée. Les éducateurs spécialisés sont des techniciens au service de la politique de l'État. Le métier s'exerce par les

¹⁴ Vivès Jean-Louis (1492-1540), philosophe Catalan rédige un rapport sur « *L'assistance aux pauvres* » en 1526

¹⁵ Décret du 22 février 1967 n°67/138 instituant un diplôme d'Éducateur Spécialisé [En ligne]
https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000485978&pageCourante=01920

mandats confiés par les juges, les médecins, ou encore l'administration. L'activité professionnelle s'inscrit et s'exerce dans un cadre prescrit (Chauvière, 1980).

L'internat, lieu principal de l'activité professionnelle s'ouvre progressivement à des formes d'intervention en milieu ouvert, les publics se diversifient en lien avec le développement de nouvelles questions sociales : le développement des zones urbaines périphériques, la toxicomanie, les problèmes de délinquance, le chômage et la grande précarité. Les éducateurs spécialisés vont être amenés à diversifier leur champ d'activités au niveau des publics, des structures et des modes d'intervention (Capul & Lemay, 1997). Cet élargissement des lieux d'intervention, commencé au cours des trente glorieuses, devient progressivement un outil de régulation face à des problèmes sociaux chroniques. Cela produit selon les lieux et les activités des profils différents d'éducateur. L'éducateur de la vie quotidienne, dont l'activité s'exerce en internat, l'éducateur spécialisé pédagogue, il travaille le plus souvent en externat autour d'activités de socialisation et scolaires, enfin l'éducateur spécialisé mobile en lien avec divers partenaires (Queudet, 2008, p.34-35). Ces trois profils reflètent l'évolution de la profession, passée d'une activité centrée sur le public, au sein de structures fermées, à une mission hors des murs plus ouverte et mobile, et plutôt centrée sur la dimension du projet.

L'éthique professionnelle, s'appuie sur des valeurs humanistes telle la volonté d'aider ou d'être en relation avec autrui (Queudet, 2008). Ces valeurs évoluent au fil des connaissances nouvelles et des nouveaux contextes sociaux (Bouquet, 2012), toutefois la dimension vocationnelle de ce métier se décline aujourd'hui encore sur le principe de l'engagement dans une mission utile (Mirolo, 2017). Les éducateurs spécialisés mettent en avant l'engagement personnel, les idéaux de justice sociale et de solidarité dans l'activité éducative ou d'accompagnement (Dubet, 2002). La relation à autrui est revendiquée comme le support privilégié de l'action professionnelle (Dubet, 2002 ; Queudet, 2008).

3.2. Les diplômes d'État : un premier pas vers la professionnalisation

Le mouvement de professionnalisation engagé (Wittorski, 2010) dans les professions sociales, va se poursuivre. Nous allons évoquer à partir des métiers d'éducateurs de jeunes enfants et d'éducateurs spécialisés la manière dont les différents acteurs ont cherché à professionnaliser leur activité afin de la protéger (Tripiet & Demazière, 1998). Pour cela, un ensemble de savoirs, de compétences nécessaires à l'exercice de ces professions a été identifié.

3.2.1. *Le diplôme d'État : définition, protection et reconnaissance de l'activité*

Dans une société organisée sur le travail et le salariat, les individus cherchent à définir leur activité et à devenir une profession afin d'être protégés, reconnus (Dubar & Triper, 1998). Pour cela ils s'engagent dans un travail ponctué d'étapes comme nous l'explique Abott :

« Les professions commencent quand les gens consacrent tout leur temps à faire ce qu'ils désirent, mais la nécessité de se former se fait vite sentir sous la poussée des recrues, ou des clients. Des écoles sont créées, les nouvelles écoles si ce n'est pas déjà le cas, s'affilient à l'université. Inévitablement elles imposent de ses exigences élevées, une longue formation [...] cette période est marquée par des efforts de l'association pour s'assurer la protection de l'État » (cité dans Dubar & Tripiet, 1998).

Les étapes du développement des professions d'EJE et d'ES illustrent le processus de professionnalisation décrit par Abott. Ainsi, après la création d'écoles délivrant leurs propres diplômes, chaque filière professionnelle, définira son activité pour assurer son développement et sa pérennité. Les écoles de formation établiront un dialogue avec l'État, pour transformer les diplômes en diplômes d'État. Le numéro spécial de la revue *Esprit* (1972) a contribué à sa professionnalisation en nommant précisément l'activité du nom de « travail social » et celui de « travailleurs sociaux » aux professionnels (Jaeger, 2013). Il a en effet produit de la visibilité, identifié des pratiques et engagé une réflexion critique sur le mouvement de professionnalisation.

3.2.2. *Premier diplôme d'État des éducateurs de jeunes enfants et spécialisés*

Le 11 janvier 1973¹⁶ le diplôme d'État d'Éducateur de Jeunes Enfants est créé, la formation se déroule sur deux années. A ce moment, la profession s'ouvre aux hommes, le nom de « jardinière d'enfants » est remplacé par celui d'« éducateur », nom partagé avec les éducateurs spécialisés, les moniteurs-éducateurs, les éducateurs techniques spécialisés. La création du diplôme d'État, signifie l'entrée des EJE dans le secteur du travail social. Les programmes vont s'enrichir de nouvelles disciplines comme la sociologie et le droit (Auzou-Riandet & Moussy, 2007), elles trouvent leur place à côté de la psychologie et la pédagogie.

La sélection des candidats EJE s'adresse aux bacheliers ou aux candidats titulaires de diplômes professionnels¹⁷ ou techniques tels que les moniteurs-éducateurs, les puériculteurs, les kinésithérapeutes, les titulaires d'un Diplôme Universitaire Technique carrières sociales. La sélection comprend un test de personnalité qui apprécie (Art 2-2) « l'intelligence, les

¹⁶ www.legifrance.gouv.fr. Décret n°73-73 du 11 janvier 1973

¹⁷ Ils bénéficient d'une réduction de temps de formation (Article 2 décret du 11 janvier 1973).

motivations, la maturité affective, le contrôle de soi, la capacité d'adaptation, la capacité d'établir des relations positives l'aptitude du travail en équipe ».

Les enseignements sont centrés sur « *l'observation de l'enfant et de ses facultés, les méthodes pédagogiques et l'organisation du jardin d'enfants, les sciences naturelles avec l'observation de la nature* » (Auzou-Riandey, Moussy, 2007, p. 41). Les activités manuelles artistiques et la préparation aux stages, constituent une partie importante des enseignements de la formation. Les crèches sont à cette période le premier secteur d'emploi des éducateurs de jeunes enfants dans le secteur public et privé.

Le diplôme d'État des Éducateurs Spécialisés créé le 22 février 1967, sera modifié en 1973¹⁸. La formation des ES est dispensée en trois ans. La sélection des éducateurs spécialisés reprend les mêmes principes, toutefois l'exigence du baccalauréat est limitée aux jeunes de 18 ans sans expérience professionnelle. La formation est ouverte aux professionnels âgés de 23 ans ayant une expérience de trois années et ouvre la voie à une formation en cours d'emploi (article 1 et 2, arrêté du 7 février 1973).

Si les critères d'accès à la formation diffèrent par le baccalauréat, les critères de sélection à l'entrée en formation d'éducateur spécialisé sont, comme pour les EJE, centrés sur la personnalité.

Les principaux enseignements dispensés aux éducateurs spécialisés sont la psychologie, la pédagogie générale et spécialisée, la médecine, la psychiatrie, la connaissance des inadaptations. A cette période, les éducateurs spécialisés travaillent essentiellement en internat, un tiers de leur formation est alors consacré aux techniques éducatives qu'ils utilisent avec les jeunes et les enfants. La sociologie, la psychosociologie et le droit, introduits dans les programmes, représentent encore un volume horaire faible.

Les deux formations sont organisées en alternance. Le temps de stage est équivalent à celui de la formation théorique et technique en école. Les programmes définissent des enseignements théoriques, pratiques au service des métiers tels qu'ils s'exercent à ce moment dans les services. Dans un contexte économique favorable, cette première période reflète l'engagement de l'État dans le développement des formations professionnelles du travail social.

¹⁸ [En ligne] https://www.legifre.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000311857&pageCourante=00813.

3.3. Les enjeux de professionnalisation dans un contexte de crise économique

Après une période prospère sur le plan économique, la France découvre à partir des années 80 le chômage de masse et son cortège de problèmes sociaux. Les nouvelles formes de la question sociale viennent interroger les fondements du travail social. Là où celui-ci devait offrir un avenir meilleur, protéger, aider les publics vulnérables, l'accroissement de la pauvreté et de la précarité bousculent ce projet (Castel, 2009).

3.3.1. *Les années 80, de l'État centralisé aux politiques de territoire*

La France traverse une grave crise économique, qui au fil du temps ne s'apparentera plus à une crise, mais à l'installation durable d'un système socio-économique, bouleversant l'organisation sociale passée.

Les lois de décentralisation votées en mai 1982¹⁹ et la construction européenne entraînent une réorganisation de l'État par le jeu des délégations de compétences en matière économique, juridique et administrative. L'État social s'inscrit progressivement dans l'économie de marché (Autès, 2004). Sous l'impulsion de la pensée néolibérale le modèle social républicain à la française est interrogé (Rouzeau, 2016), il fait place à un discours politique de rigueur budgétaire. Les intégrateurs sociaux traditionnels famille, école et travail s'affaiblissent. La famille se transforme, l'école voit décliner son rôle d'ascenseur social, quant au travail, sa fonction d'intégrateur social est inefficace pour les plus démunis (Dubet, 2002).

Les politiques sociales cherchent à s'ajuster à cette double contrainte : s'adapter au nouveau modèle économique et maintenir un État social. A cette fin, les politiques sociales s'orientent vers l'accès aux droits des usagers et la politique de la ville se déploie.

Les travailleurs sociaux dont les références sont jusque-là celles d'un État social, protecteur, assistent à sa transformation. Elle contribue à interroger le projet social et le projet professionnel (Rouzeau, 2016). Nicole Questiaux, ministre de la solidarité nationale dans une circulaire de 1982²⁰, tente de redéfinir le rôle des associations et des travailleurs sociaux, car ces derniers souffrent d'une image négative. Cela se traduit par la volonté de réformer les formations sociales en invoquant la nécessaire pluridisciplinarité. Un discours émerge sur la nécessité de mettre l'usager au cœur de l'intervention sociale (Pascal, 2014). La question de la citoyenneté, celle de la participation contribuent à refonder le sens du travail social. La circulaire du 28 mai 1982 définit ainsi quatre axes :

¹⁹ <https://www.fonction-publique.gouv.fr/archives/home20020121/lareform/principauxchantiers/decretmodif82389.htm>

²⁰ Circulaire du 28 mai 1982 « Orientations principales sur le travail social ». [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2012-3-page-135.htm>

- Donner une place nouvelle, plus centrale, à l'utilisateur
- Favoriser le travail collectif
- Améliorer le statut des travailleurs sociaux et remanier le système de formation
- Instaurer un partenariat et une complémentarité entre acteurs institutionnels et associatifs.

Cette circulaire constitue un changement structurel, dans lequel l'État cherche à définir un cadre et un rôle aux associations ainsi qu'aux travailleurs sociaux. Il affirme ainsi la dimension centrale de l'action sociale dans les politiques qu'il conduit. Parallèlement, la mise en œuvre de la décentralisation de l'État attribue aux élus au sein des Conseils Généraux Départementaux les compétences de l'action sociale. Les élus prennent alors la gouvernance des projets en matière de travail social, de développement social local et deviennent à la fois interlocuteurs privilégiés et décideurs des actions sociales, réduisant ainsi le pouvoir des autres acteurs du travail social (Rouzeau, 2016).

Cette étape marque une rupture. En effet, le secteur est maintenant sous la gestion administrative et politique locale, avec des orientations variables selon les territoires. Cette période, avec le *new management public*, fait émerger la question de l'évaluation du travail social et de son efficacité (Chappoz & Pupion, 2012).

Cette période est marquée par l'apparition de nouveaux acteurs de la prévention (médiateurs, « grands frères ») et de l'insertion (conseillers d'insertion professionnelle) devant répondre aux problèmes d'intégration et de travail (Autès, 2004). Le rôle de la société civile devient plus important, l'accroissement de la pauvreté redonne toute sa place au secteur caritatif. D'autres professionnels intègrent l'action sociale chargés de mission, chefs de projets, œuvrant dans le cadre des politiques de la ville. Ils apparaissent sur le versant de l'expertise et sont perçus comme des relais du « *management administratif ou privé* » étrangers à la culture des travailleurs sociaux (Ion, 1998, p. 25).

3.3.2. *Des transformations qui fragmentent le travail social*

Les secteurs et les modalités d'intervention continuent à se diversifier. Le travail auprès des adultes marginaux ou sans domicile fixe s'organise, le travail social jusque-là essentiellement exercé dans les structures fermées laisse place aux interventions à domicile en direction des différents publics : les personnes âgées, les adultes en situation de handicap la petite enfance. La formation de professionnels moins qualifiés (aide-médico-psychologique, assistantes maternelles) connaît une croissance supérieure à celle des assistants de service social et des éducateurs spécialisés.

Cette fragmentation, selon Dubet (2002), produit une forme de désenchantement pour les travailleurs sociaux qui voient leur projet de société plus juste, plus égalitaire, se désagréger et présager la fin d'un âge d'or animé par l'idée du progrès social. Cela vient bousculer les fondements de l'activité professionnelle centrée sur l'aide à autrui et conduit les travailleurs sociaux à interroger le sens de leur action (Piot, 2006).

Les assistantes sociales revendiquent à ce moment de revisiter la formation et de reconnaître les trois années de formation post-baccalauréat comme un diplôme de niveau II (Pascal, 2014, p.271). Elles sont à l'initiative d'un mouvement de reconnaissance des diplômes dès la fin des années 80 qui contribue à la réforme de l'ensemble des diplômes du code de l'action sociale au cours des années 90. L'éducation spécialisée s'inscrit dans cette réflexion avec l'organisation d'États Généraux des éducateurs de 1992 (Martinet, 1993). Un état des lieux est dressé sur la formation, les pratiques et les professionnels du social. Les intervenants, représentants du monde universitaire, travailleurs sociaux personnalités du secteur ou politiques, représentés dans cette assemblée, appellent à la rénovation des formations et du travail social.

4. Réformes des formations d'éducateur de jeunes enfants et d'éducateur spécialisé

Depuis les premiers diplômes d'État, les professions sociales se sont développées, principalement dans les secteurs du handicap, de la protection de l'enfance, de la petite enfance. Le chômage de masse et la pauvreté grandissante interrogent, au cours des années 90, l'activité et la formation des travailleurs sociaux (Ion, 1998 ; Martinet, 1993 ; Vilbrod, 1995). Les transformations économiques et sociales conduisent à une première révision des diplômes du travail social. La formation est alors perçue comme un moyen de répondre aux nouvelles problématiques sociales, grâce au développement de nouvelles compétences. Cette orientation répond aussi à la logique d'évaluation et d'efficacité qui a fait son apparition (Wittorski, 2009).

4.1. Première réforme : vers un cadre commun des formations

Dans l'Éducation Nationale, depuis les années 80, la démarche de référentialisation²¹ est mise en œuvre (Ardouin, 2006). Cette conception de l'ingénierie de formation, ouvre des débats critiques sur les compétences (Chauvière, 2006). À cette période le travail social reste éloigné

²¹ La démarche de référentialisation consiste à produire des référentiels. A partir du référentiel d'activité professionnelle dse décline le référentiel de compétences, puis celui de formation et enfin le référentiel de certification.

de la logique de référentialisation. L'architecture des programmes posera néanmoins un cadre commun, avec des espaces de transversalité entre les formations de niveau 3²².

Le décret du 6 juillet 1990²³ réforme le diplôme d'État d'éducateur spécialisé, le modèle pédagogique de l'alternance est conservé et réaffirmé. La circulaire du 7 juin 1990 présente la réforme de la formation des éducateurs spécialisés, comme une évolution nécessaire face aux nouvelles questions sociales, venues impacter la société par la fragmentation des liens sociaux, le chômage des jeunes et le chômage de masse (Castel, 2009).

L'activité des éducateurs spécialisés s'oriente vers l'externat et de nouveaux publics : les adultes en difficultés, les jeunes exclus du logement et de l'emploi. Le décret 26 janvier 1989 relatif aux conseils départementaux d'insertion, avait déjà redéfini le rôle des équipes éducatives dans les établissements vers des missions d'insertion et d'intégration des publics.

Les contenus de formation sont maintenant organisés en 8 unités de formations thématiques et ou disciplinaires. De nouveaux éléments apparaissent pour les ES avec une unité juridique d'un volume important (180 h), une unité de culture générale professionnelle (160 h) ainsi qu'une unité de spécialisation (160 h). La spécialisation correspond aux différents secteurs d'activités professionnelles, elle vise à développer les compétences des futurs professionnels et leur employabilité (Wittorski, 2008).

Dans ce mouvement de réforme, les EJE voient, en 1993, leur formation passer de 24 à 27 mois. Toutefois, elle ne s'alignera pas encore sur la volumétrie des autres formations sociales de niveau 3 dispensées en 3 années. La formation est placée dans une sorte d'entre deux :

« La réforme de 1993 n'a guère été efficace pour clarifier la situation et le statut des professionnels. Ils connaissent un véritable problème d'image de méconnaissance de leur profession et de statuts. Entre puéricultrice d'un côté et éducateurs spécialisés de l'autre, ils peinent à se faire valoir ». (Auzou-Riandey & Moussy, 2007, p. 49).

Avec les centres de formation, les professionnels se mobilisent pour la reconnaissance et la légitimité de la profession, réactivant la question identitaire. Les représentants des centres de formation EJE rejoindront l'Union Nationale des Instituts de Formation du Travail Éducatif et Social (UNITES), pour être mieux entendus.

²² Il s'agit plus précisément des éducateurs de jeunes enfants ou spécialisés et des assistants de service social

²³ Arrêté du 6 juillet 1990 relatif aux modalités de formation des éducateurs spécialisés, d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme d'État et d'agrément des centres de formation

Pour les EJE, la formation se décline en 7 unités de formation²⁴, structurées selon les volumes horaires proches et une même dénomination de chaque unité, comme les ES. L'unité de santé, éducation et protection médicale est spécifique aux EJE. Elle consolide les savoirs nécessaires à la prise de responsabilité des EJE dans les lieux d'accueil de la petite enfance, à laquelle les centres de formation et associations professionnelles travaillent. C'est aussi la volonté de rendre lisible une compétence face aux professions de santé (160 h). Les techniques éducatives sont réduites (160 h), afin de laisser place aux savoirs académiques pour les EJE comme pour les ES. Cette réforme va dans le sens d'une professionnalisation accrue, car la concurrence avec d'autres professions se développe (Dubar et Tripier, 1998).

En définissant des savoirs théoriques pluridisciplinaires, des critères de sélection uniformisés, l'exigence du baccalauréat pour l'accès à la formation (Dréano, 2006), la réforme renforce l'homogénéité, la visibilité, la qualité des formations, face aux nouveaux professionnels présents dans le travail social (Ion, 1998) et la professionnalisation du secteur.

4.2. Une réforme transitoire vers l'enseignement supérieur européen

Dix ans après la première révision des formations sociales, une nouvelle transformation de l'ensemble des diplômes du travail social est à l'ordre du jour. Ce projet coïncide avec les lois du 2 janvier 2002²⁵ de rénovation de l'action sociale et médico-sociale, du 17 janvier 2002 de modernisation sociale et du 4 mai 2004²⁶, relative à la formation tout au long de la vie et au dialogue social (Maillard, 2017). Cette concordance des politiques sociales avec la révision des formations montre le lien entre le travail social, les politiques publiques et la formation dans la synchronisation de l'action (Jaeger, 2006). La loi de modernisation sociale (Maillard, 2017) définit de nouvelles normes, pour les diplômes à visée professionnelle, pour obtenir l'agrément de l'État et dispenser les formations. Elle crée des instances paritaires, que sont les Commissions Paritaires Consultatives²⁷ (CPC), chargées du dialogue social entre les différentes instances, celle du travail social et intervention sociale verra le jour le 11 septembre 2002.

Les formations du travail social sont réformées à partir de 2002, selon le cadre prévu par la loi. Elles sont cette fois élaborées à partir de référentiels, structurées en domaines de compétences, afin de faciliter l'ouverture de l'ensemble des Diplômes du travail social à la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), comme le prévoit la loi du 4 mai 2004. Les arguments énoncés,

²⁴ Arrêté du 20 mars 1993 relatif aux modalités de formation des éducateurs de jeunes enfants, d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme d'État et d'agrément des centres de formation

²⁵ Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale

²⁶ Loi n° 2004-391 relative à la formation tout au long de la vie et au dialogue social

²⁷ Composée de représentants des employeurs, des syndicats, des pouvoirs publics et de personnes qualifiées

sont relatifs au développement de l'emploi et de l'employabilité, aux nouvelles problématiques sociales et à la demande sociale de flexi-sécurité professionnelle (Wittorski, 2010, 2015). Ce discours sur la nouveauté, l'adaptation à de nouveaux besoins et la nécessité de qualifier est commun à l'ensemble des secteurs professionnels (Maillard, 2017). Au-delà de la qualification, de l'employabilité, de l'amélioration de la qualité des formations, s'affiche la volonté de réorganiser les formations, les certifications, au regard de métiers émergents. Il s'agit d'accompagner la transformation des métiers dans le cadre des orientations européennes (Maillard, 2017 ; Autès, 2004).

Le processus de Bologne (1999) vise à constituer un espace européen de l'enseignement supérieur compétitif et attractif entre les différents pays et à harmoniser les différents niveaux systèmes de formation de l'enseignement supérieur européen (Molina & Monceau, 2017). Face à la puissance de la mondialisation et de l'économie libérale (Rouzeau, 2016), l'économie du savoir dans l'enseignement supérieur est vue comme la solution pour affronter la compétition économique. Cette approche conçoit alors la connaissance comme le moyen principal du développement économique et productif. L'enseignement supérieur devient un enjeu pour répondre aux nouvelles exigences, du nouveau marché du travail mondial (Croisier & Parvera, 2014). Dans ce contexte, les acteurs de la formation en travail social et les tutelles s'engagent volontairement dans cette nouvelle réforme (Jaeger, 2006). Il s'agit dans un environnement concurrentiel de renforcer la structuration et la pérennisation du travail social, pour lui donner plus de visibilité et faire reconnaître sa légitimité et son professionnalisme.

Avant la promulgation des nouveaux référentiels, la profession d'éducateur de jeunes enfants est officiellement reconnue en 2000, de niveau 3 (Garcia, 2018). Cette même année un décret relatif aux établissements et services d'accueil de la petite enfance est publié²⁸, il ouvre la possibilité d'évolution de carrière vers l'encadrement. Le décret du 3 novembre 2005²⁹ réforme le diplôme d'éducateur de jeunes enfants.

Dans ce mouvement général de transformation, les professions sociales réaffirment leur attachement à l'alternance³⁰. Cela se traduira par l'association des professionnels à la validation des compétences des stagiaires et à la formation comme sites qualifiants.

²⁸ Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique

²⁹ Décret du 3 novembre 2005 n° 2005-899 relatif au diplôme d'état d'Éducateur de jeunes enfants suivi de l'Arrêté du 16 novembre 2005 relatif au diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants

³⁰ Le livre blanc projet pour l'alternance dans les formations sociales produit en 2010 réaffirme et soutient cette orientation

Pour les éducateurs de jeunes enfants, cette réforme est essentielle. Le temps de formation, désormais de trois ans, permet de rejoindre les professions sociales de niveau 3 à savoir les assistants de service sociaux, les animateurs, les conseillers en économie sociale et familiale et les éducateurs spécialisés qui bénéficient depuis leur création de ce volume de formation. La réforme est reçue comme un retour à l'état premier de la profession ainsi : « les *éducateurs de jeunes enfants, comme leurs prédécesseurs, les jardinières d'enfants, sont redevenus avec leur seul diplôme d'État, directeurs de jardins d'enfants* » (Auzou-Riandey & Moussy, 2007, p.49). Pour les éducateurs spécialisés, le nouveau décret paraît le 15 mai 2007³¹, le temps de formation est identique et ne comprend pas l'accès à de nouvelles fonctions.

Les référentiels définissent un cadre commun à ces deux formations, témoignant d'une volonté d'harmonisation des dispositifs par niveau (Tableau 1), les contenus de formation conservent une certaine spécificité, chaque profession cherchant à préserver son identité professionnelle³².

Tableau 1 : Référentiels de compétences EJE 2005 et ES 2007

	Éducateur de jeunes enfants	Éducateur spécialisé
Domaine de compétence 1	Accueil et accompagnement du jeune enfant et de sa famille (400 h)	Accompagnement social et éducatif spécialisé (450 h)
Domaine de compétence 2	Action éducative en direction du jeune enfant (600 h)	Conception et conduite du projet éducatif spécialisé (500 h)
Domaine de compétence 3 :	Communication professionnelle (250 h)	Communication professionnelle (250 h)
Domaine de compétence 4 :	Dynamiques Interinstitutionnelles, institutionnelles et partenariales (250 h)	Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles (250 h)

Cette seconde réforme, élaborée en concertation avec les différents partenaires (Commission Paritaire Consultative, associations regroupant les centres de formation), s'appuie pour la première fois sur la démarche de référentialisation. Les référentiels d'activités, de compétences,

³¹ Décret du 15 mai 2007 n° 2007-899 relatif au diplôme d'état d'Éducateur spécialisé suivi de l'Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé

³² Les formations d'assistant de service social, de conseiller en économie sociale et familiale, d'éducateur technique spécialisé et d'animateurs

de certification et de formation définis par le cadre réglementaire sont mis en œuvre. Toutefois la période de promulgation des textes sera propre à chaque diplôme. Ainsi, entre la réforme des EJE et des ES, deux années se sont écoulées entre les publications des décrets et des arrêtés. Les réformes construites dans un cadre commun conserve une logique de métier. La référence à la professionnalisation des formations constituera à partir de ce moment un élément récurrent du discours commun au sein des formations sociales (Hébrard, 2004).

4.3. La refonte des formations en travail social : entre contrainte et opportunité

L'évolution de l'appareil de formation est désormais régulièrement interrogée par les instances administratives, par la branche professionnelle et par les établissements de formation en travail social. Dès 2010 la question ressurgit, car à cette période les établissements chargés des formations médicales et paramédicales sont entrés dans le processus d'universitarisation des formations, prévu par le processus de Bologne (1999). Les représentants des Établissements de Formation en Travail Social (EFTS) réunis dans deux associations³³ se rassemblent en 2012 au sein de l'Union Nationale des Organismes de Formation en Intervention sociale (UNAFORIS). Ils décident d'anticiper, pour être force de proposition dans les orientations et transformations à venir.

4.3.1. Préparation de la nouvelle architecture des formations en travail social

En juillet 2010, l'UNAFORIS produit le rapport³⁴ « Certification et diplomation : *Projet d'une nouvelle architecture des diplômes en travail social* ». Transmis aux instances consultatives de la Commission Paritaire Consultative en travail social et aux décideurs Direction Générale de la Cohésion Sociale, il propose la création d'un diplôme par niveau de qualification. En octobre 2010 l'AFORTS et le GNI, réunis au sein de l'UNAFORIS publient une contribution pour un livre blanc³⁵ « *Projet pour l'alternance des formations en travail social* » et proposent ainsi une vision d'avenir des professions sociales.

La conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale, organisée en décembre 2012 par le conseil économique, social et environnemental,³⁶ face à une pauvreté grandissante, au chômage chronique, l'État s'engage dans « *une étape nouvelle de responsabilité solidaire*,

³³ Association Française de Organismes de Formation et de Recherche en Travail Social (AFORTS) et le Groupement National des Instituts Régionaux du Travail Social (GNI)

³⁴ Rapport du 6 juillet 2010 rédigé par le Groupe certification diplomation [En ligne] <https://www.unaforis.eu>

³⁵ https://www.unaforis.eu/sites/default/files/public/fichiers/telechargements/aforts_gni_livre_blanc_alternance_151010.pdf

³⁶ Par Jean Marc Ayrault, Premier Ministre

partagée, fondement du nouveau modèle français ³⁷». Il s'agit de développer une responsabilité commune et de reconfigurer les dispositifs selon les besoins et les situations des personnes.

En janvier 2013, afin de dresser un état des lieux sont organisées les assises territoriales et nationales de l'intervention sociale. Fin 2013, à l'issue de ces rencontres, l'Union Nationale Interfédérale des Œuvres et Organismes Privés Sanitaires et Sociaux (UNIOPSS) souhaite étendre les assises à l'ensemble des champs des politiques sociales, afin d'engager une réflexion globale et non plus champ par champ. En 2014, les États Généraux du Travail Social sont lancés sur tout le territoire, les groupes de travail ont pour mission de rassembler les besoins et contraintes du travail social aujourd'hui.

Cette même année, la Commission Paritaire Consultative constitue un groupe de travail, mandaté par Ségolène Neuville³⁸ autour du thème « Métiers et complémentarité ». Il s'agit de préparer et d'approfondir la nouvelle architecture des formations, avant les États Généraux du travail social. Dans le document de synthèse³⁹, une première partie interroge la complémentarité des professionnels du travail social et de l'intervention sociale, c'est à dire des « nouveaux » professionnels. Un second élément de la note fait part du manque de culture commune entre les travailleurs sociaux et les intervenants sociaux.

Ce rapport propose un diplôme par niveau de qualification, un tronc commun et des modules de spécialisations⁴⁰ qui pourraient être dispensés dans le cadre de la formation continue. Le rapport préconise la création et la définition d'un socle commun de compétences pour les diplômes de même niveau. Il propose l'articulation des formations post-baccalauréat aux grades universitaires de licence et master. Le dernier point du rapport met l'accent sur la fluidité des parcours, afin de favoriser la promotion et la mobilité entre les différents diplômes (Maillard, 2017).

Ces orientations visent à clarifier et organiser une filière de formation en adéquation avec les cadres européens en vigueur, telle la loi 2004 portant sur la formation tout au long de la vie ou la déclaration de Bologne. Les professionnels et les acteurs concernés cherchent à développer, à coordonner et à sécuriser leur domaine d'intervention face à la concurrence des autres professions (Gadéa et Demazière, 2009 ; Wittorski, 2008).

³⁷ Extrait de la lettre de mission envoyée à Brigitte Bourguignon

³⁸ Ségolène Neuville, secrétaire d'État chargée des personnes handicapées et de la lutte contre l'exclusion

³⁹ Rapport de la Commission Professionnelles Consultative du travail social et de l'intervention sociale Métiers et complémentarité, architecture des diplômes du travail social publié le 15 décembre 2014 <https://www.unaforis.eu/dossiers-thematiques/re-architecture-des-formations>

⁴⁰ Élément de la réforme de 1990 des ES, disparu avec la réforme de 2007

La Commission Paritaire Consultative du travail social (CPC) invoque la nécessité de faire évoluer les pratiques professionnelles vers un registre global d'accompagnement basé sur les besoins des publics. Cette orientation d'un diplôme par niveau fera réagir de nombreux acteurs.

Le gouvernement confie à Brigitte Bourguignon⁴¹, députée, la mise en œuvre des États Généraux du travail social et de l'intervention sociale. A l'issue de sa mission, il lui reviendra de proposer « *les grandes lignes d'une refonte du travail social qui précise le rôle dans la société et qui identifie les évolutions souhaitables en mettant en évidence ce qui fait consensus et ce qui fait débat* ». Les résultats des travaux ⁴² (2015) font ressortir la nécessité de réinterroger les formations et les pratiques du travail social. La perte de sens de l'activité et la demande de reconnaissance des professionnels émergent des rencontres. La nécessité de réformer les formations est partagée, le socle commun de compétences l'est aussi. En revanche le passage à un diplôme par niveau de qualification rencontre une forte opposition. Les arguments avancés par les enseignants, les professionnels de terrain et les formateurs sont la perte de l'identité professionnelle et la crainte de la disparition des métiers⁴³. Lors de cette consultation les EJE ont particulièrement été entendus sur ces thèmes et le rapport recommande de prendre des précautions avec cette profession pour la réussite du projet de réforme. Le rapport Bourguignon préconise « *d'adapter les référentiels à l'architecture proposée par la mission pour adapter leur contenu à un public plus large (0-6 ans) et aux fonctions managériales, favoriser l'intervention des éducateurs dans les écoles maternelles* » (p. 43).

A l'issue de ces travaux, la réingénierie des formations en travail social est engagée, elle commence en 2016 par la révision des diplômes de niveau 5 et sera suivi en 2018 par celle du niveau 3.

4.3.2. *La volonté de créer une culture commune aux formations*

Le décret du 22 août 2018⁴⁴ relatif aux formations et diplômes du travail social, jusqu'ici de niveau 3, est publié au journal officiel pour les formations d'éducateurs de jeunes enfants, d'éducateur spécialisé, d'assistant de service social, de conseiller en économie sociale et familiale et éducateur technique spécialisé. Pour la première fois, un décret est publié à la même

⁴¹ Mission de concertation relative aux États Généraux du Travail social auprès de Marisol Touraine, Ministre des affaires sociales et Ségolène Neuville.

⁴² Rapport Bourguignon Brigitte, Députée du Nord Pas de Calais (2015). *Reconnaître et valoriser le travail social*. [En ligne] https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2015/09/rapport_brigitte_bourguignon.pdf.

⁴³ lemonde.fr/idees/article/2015/06/23/defendre-les-metiers-sociaux

⁴⁴ Décrets du 22 août 2018 [n° 2018-733 et n°2018-734 du 22 août 2018 relatif aux formations et diplômes du travail social | En ligne]: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2018/8/22/2018-734/jo/texte>

date et s'applique à l'ensemble de ces formations.

Deux éléments essentiels, issus des rapports produits depuis 2010, apportent de véritables transformations. Tout d'abord ces cinq diplômes d'État donnent accès au grade licence de l'enseignement supérieur. Ils relèvent maintenant du niveau 2, selon le système Licence Master et Doctorat (LMD). Ensuite, la définition d'un socle commun de compétences et de connaissances (annexe 1) entre les différents diplômes est instituée⁴⁵. Il s'agit de proposer des enseignements partagés et favoriser la constitution d'une culture collective. Des compétences communes sont identifiées dans les référentiels sur l'accueil, la conception de l'intervention, l'évaluation des situations, la conception de projet de l'accompagnement des publics. Les thématiques retenues sont ouvertes⁴⁶ et constituent le socle commun de connaissances.

La structure des formations conserve une forme identique à celle de la réforme précédente, comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Synthèse de la volumétrie des diplômes par formation (EJE et ES 2018)

	EJE	ES
Volume total formation	1500 h	1450 h
Domaine de Formation 1 (Compétences partagées socle commun)	Accueil et accompagnement du jeune enfant et de sa famille (500 h)	La relation éducative spécialisée (450 h)
Domaine de Formation 2 (Compétences partagées socle commun)	Action éducative en direction du jeune enfant (500 h)	Conception et conduite de projet éducatif spécialisé (400 h)
Domaine de Formation 3 (Compétences communes)	Travail en équipe pluriprofessionnelle et communication professionnelle (250 h)	Travail en équipe pluriprofessionnelle et communication professionnelle (300 h)
Domaine de Formation 4 (Compétences communes)	Dynamique interinstitutionnelle, partenariat et réseaux (250 h)	Dynamique interinstitutionnelle, partenariat et réseaux (250 h)

⁴⁵ Arrêté du 22 août 2018 relatif au socle commun de compétences et de connaissances des formations du travail social de niveau I

⁴⁶ Thématiques retenus : histoire du travail social et des métiers, éthique et valeurs en travail social, connaissance des publics, accès aux droits et participation à la citoyenneté des personnes accompagnées, initiation à la démarche de recherche.

Cette réforme harmonise l'appareil de formation du travail social aux directives de l'espace de l'enseignement supérieur et à la formation tout au long de la vie. Elle aboutit aujourd'hui à une architecture de formation homogène pour les formations relevant des niveaux 2 et 5.

Ce chapitre éclaire les conditions de l'apparition du travail social et des professions sociales liées aux transformations économiques et sociales de l'ère industrielle. Les conditions de vie du monde ouvrier ont mobilisé la société civile. Le développement des mouvements sociaux, des sciences sociales et l'essor économique vont participer à la construction de l'action sociale et conjointement à celle d'un État social.

Les transformations sociales ont conduit à une adaptation continue des dispositifs et programmes de formation pour préparer les professionnels à de nouveaux environnements. L'essor économique des années 60 a favorisé la création des diplômes d'État, en revanche le contexte des années 90, moins favorable et concurrentiel, conduit les professionnels, l'État et les régions à renforcer la professionnalisation des travailleurs sociaux (Wittorski, 2009). A partir de ce moment les professionnels éprouvent un sentiment de décalage entre leur intention professionnelle et leur activité qui se transforme (Dubet, 2002).

La comparaison des professions d'éducateur de jeunes enfants et d'éducateur spécialisé, permet d'observer la concordance entre les politiques publiques et les réformes des formations. Les différentes adaptations vont progressivement équilibrer la volumétrie des contenus, définir des référentiels et une architecture commune à l'ensemble des formations. La proposition de la Commission Paritaire Consultative, d'un seul diplôme par niveau de formation, n'a pas été retenue lors de la dernière réforme. Pourtant, les orientations européennes et l'évolution des missions des travailleurs sociaux laissent entrevoir une conception plus généraliste des formations sociales.

Ces transformations continues et les tensions qu'elles produisent viennent interroger la finalité, la spécificité des métiers mais aussi les dimensions identitaires de ces professions (Molina, Monceau, 2017 ; Bertrand, 2015 ; Hébrard, 2011).

Chapitre 2 Fondement théorique de la recherche

Ce chapitre est consacré au cadre conceptuel qui nous permettra d'éclairer les processus de développement identitaire des éducateurs en formation.

Les individus engagés dans une formation appartiennent à des classes d'âge, des générations, des milieux sociaux, à l'origine d'identités personnelles et sociales plurielles. A l'entrée en formation, leur histoire, leurs relations sociales et leurs expériences structurent leur manière de penser le monde, de se penser et de se projeter. L'expérience de formation participe au développement identitaire de l'individu, sans effacer les identités héritées.

La notion de développement identitaire fait référence à la dimension dynamique du processus identitaire. L'identité est toujours un « *sujet à transformation et à évolution* » (Erikson, 2014, p.19), elle s'initie dès la naissance dans les interactions mère enfant et se poursuit tout au long de la vie. L'identité se présente comme un « *sentiment subjectif et tonique d'unité personnelle (sameness) et une continuité temporelle (continuity)* » (Erikson, 2014, p. 14). L'identité au cours de la vie des individus s'inscrit dans un mouvement de transformation, que chacun cherche à maîtriser pour exister (De Gaulejac, 2005).

A partir des représentations identitaires des individus ou des groupes, nous accédons aux composantes de l'identité qui procurent un sentiment d'unité de soi. Ce sentiment identitaire se forme dans la vie quotidienne, au cours des expériences passées et présentes (Barbier, 2006). La quête identitaire d'unité et de continuité tend vers la réalisation de soi, pour cela l'individu cherche à donner un sens, une direction à sa propre construction (Bourgeois, 2006, p. 68-69). Le sentiment d'identité des individus se fonde sur la perception d'un soi stable et unifié. Au cours de la traversée de nouveaux contextes, l'individu découvre des offres identitaires variées. Il adopte selon ses composantes identitaires des stratégies pour conserver ce sentiment de cohérence de soi. Le processus de développement identitaire correspond alors à cette évolution continue et subjective, dans la recherche d'un équilibre de soi (Cohen-Scali, 2000).

L'identité est le produit d'une construction représentationnelle, discursive et communicationnelle « *opérée par les sujets eux-mêmes ou par autrui* » (Barbier, 2006, p.33). Ainsi l'identité est un double processus constitué par l'action du sujet et celle d'autrui.

Pour accéder à l'identité en développement des jeunes éducateurs, nous avons fait le choix de la questionner à partir des représentations et des énoncés identitaires (Barbier, 2006, 2018).

Pour étudier l'évolution du projet professionnel des jeunes en formation, nous avons mobilisé plusieurs concepts qui contribuent à la formation de l'identité. Tout d'abord, nous présentons

le concept de socialisation dans sa fonction d'intégration et développementale au travers d'offres identitaires transmises dans les différents contextes. Puis, celui de représentations sociales dont la fonction d'intériorisation d'images et de pratiques communes permettent aux individus ou un groupe d'individus d'interpréter le monde. Enfin, le concept de reconnaissance permet d'étudier l'orientation des individus dans le projet de Soi, comme motif de réalisation de soi. Il s'agit maintenant d'étudier le développement identitaire par l'examen de ces trois concepts.

1. La socialisation : comme processus d'intégration et d'autonomie

Plusieurs champs disciplinaires ont étudié plus particulièrement le concept de socialisation la sociologie, l'anthropologie, la psychologie et la psychologie sociale (Dubar, 2015). Il a donné lieu à de nombreuses définitions, Dubet & Martucelli définissent ce concept comme « *un double mouvement par lequel une société se dote d'acteurs capables d'assurer son intégration, et d'individus, de sujets, susceptibles de produire une action autonome* » (1996, p. 511). Deux dimensions ont été différenciées dans les théories de la socialisation. L'une est centrée sur l'intériorisation normative et culturelle des individus, l'autre attribue un rôle plus actif à l'individu, capable de se distancier du système auquel il appartient. Aujourd'hui, l'individu contemporain traverse de nombreux environnements et vit des expériences de socialisation variées. La confrontation à une pluralité de normes, de valeurs le conduit vers une plus grande autonomie (Dubet & Martucelli, 1996). Nous allons étudier le processus de socialisation dans sa contribution au processus de développement identitaire des individus.

1.1. Le processus de socialisation à l'origine du développement identitaire

Le processus de socialisation des individus commence à leur naissance. Ainsi, chaque individu se développe au sein et à partir d'un groupe social. La période de socialisation primaire se réalise au cours de l'enfance, elle est le plus souvent exercée au sein de la famille et confiée à des tiers dans les divers modes de garde (Darmon, 2016). Elle constitue pour l'enfant ce que Luckmann et Berger nomment la réalité objective : « *L'enfant ne dispose pas du moindre choix en ce qui concerne ses autrui significatifs, son identification à ces derniers est quasi automatique [...]. Il intériorise le monde comme le monde, le seul existant et concevable, le*

monde tout court » (1996, p. 184-185). Dans les interactions avec l'enfant, les adultes médiatisent l'environnement. Par leur propre intériorisation et interprétation des contextes, ils transmettent le sens du monde à l'enfant. La socialisation primaire est un socle fondateur de la compréhension de l'environnement, car les expériences sont profondément intériorisées par l'enfant.

Le processus de socialisation s'exerce par l'éducation des adultes sur la jeune génération, sa fonction est de préparer l'individu à la société dans laquelle il est appelé à vivre (Durkheim, Debesse, Fauconnet, 1993). Selon Durkheim (1993), le concept de socialisation dans la société démocratique conjugue, l'être social et l'être individuel, inscrivant ainsi l'individu dans une double dimension. Selon cette conception, l'être social se développe par l'action exercée par la famille. La socialisation est alors le vecteur d'une intentionnalité mise en œuvre par le projet des parents pour l'enfant, orienté par l'environnement (De Singly, 2002). Ce processus se conjugue au développement physique, cognitif et affectif de l'enfant. L'être individuel se construit grâce à l'autonomie de la volonté de l'individu (Dubar, 2015) qui influence ainsi le cours de son processus de socialisation.

La socialisation primaire agit comme un fond de ressources structuré en catégories et donné à l'enfant afin qu'il puisse se conduire dans son environnement social. C'est principalement par le média du langage qu'il va classer, ordonner et rendre ainsi intelligibles les expériences ou les situations vécues. Le langage renforce l'apprentissage des rôles sociaux issus de la communauté d'appartenance et construit des modèles de conduites typiques (Luckmann & Berger, 1996).

La famille est le premier espace de la socialisation de l'enfant qui progressivement lui permet d'atteindre une autonomie suffisante par l'agir communicationnel (Habermas, 1987).

Mead, sociologue, philosophe et psychologue montre le rôle du langage dans la communication au cours des interactions (2006). Selon cet auteur, les individus intègrent les attitudes du groupe d'appartenance, puis s'accordent plus particulièrement à celles de personnages spécifiques nommés « les autres significatifs ». Il s'agit des parents ou bien d'individus importants dans l'environnement direct de l'enfant. A travers les relations, les interactions et les médiations proposées par les adultes, l'enfant apprend dès le plus jeune âge les comportements d'autrui pour les faire siens. A travers des jeux de rôles, l'enfant imite les adultes et incorpore les règles, les normes du milieu dans lequel il grandit. Cet apprentissage au sein d'une communauté développe un sentiment de confiance, d'appartenance et favorise la cohésion du groupe relié par des valeurs partagées, des normes et des pratiques communes. C'est ainsi que l'enfant adopte les manières d'agir et de penser caractéristiques de cette communauté. Elles lui

procurent un « sentiment d'unicité de soi » ce que Mead nomme l'autrui généralisé : « *La communauté organisée ou le groupe social qui donnent à l'individu l'unité de son soi peuvent être appelés Autrui généralisé* » (Mead, 2006, p.223). Pour que le sujet se construise, les projets de cette communauté doivent être intériorisés pour autrui et pour lui-même. Cette expérience de l'enfance fonde la base du développement identitaire du sujet.

La socialisation primaire ouvre progressivement l'espace familial à d'autres institutions à savoir : l'école, le monde du travail ou d'autres espaces sociaux. L'intériorisation de nouveaux mondes au cours de la socialisation secondaire va se structurer sur la base des éléments incorporés au cours de la socialisation primaire (Dubar, 2015).

La socialisation secondaire, s'apparente à une forme de spécialisation de l'identité (Dubar, 2015). La socialisation primaire, toujours présente, est complétée, mise à distance, pour permettre l'incorporation de nouvelles manières de penser et d'agir. Le processus de socialisation permet d'acquérir de nouvelles compétences, de nouveaux savoirs avec un langage spécifique, qui lui confère une spécialisation, voire une expertise (Berger et Luckmann, 1996). Dans cette perspective, la socialisation secondaire devient la source du changement social, par le déplacement du monde social d'origine de l'individu et la rencontre de nouveaux univers sociaux. Cet écart se produit par un double mouvement de transformation de Soi par un nouveau monde social et de transformation du monde social par soi : « *Le soi s'individualise en se distinguant des types sociaux qui lui sont disponibles en les modifiant plutôt qu'en s'y conformant. Cette individualité tend à devenir plus distincte et singulière* » (Mead, 2006, p. 278).

Cette intériorisation du monde conduit progressivement l'individu à s'approprier le monde social. La dimension individuelle intervient par l'interprétation du monde social qu'il élabore de façon singulière, par sa personnalité, son histoire, ses expériences : « *Le « je » est en un certain sens ce à quoi nous nous identifions[...] le « je » est la réponse de l'organisme aux attitudes des autres ; le « moi » est l'ensemble organisé des attitudes des autres que l'on assume soi-même.* » (Mead, 2006, p 239). Ainsi « je » dans sa singularité issue de son expérience interagit avec autrui, en s'adressant à autrui il s'affirme (Barbier, 2018), il se positionne comme un individu identifié parmi d'autres, semblables à lui (Elias, 1997). Le « moi » construit par l'individu lui-même, est le produit d'un ensemble d'attitudes d'autrui que l'individu fait siennes (Mead, 2006). Le « moi » résulte alors de l'action réflexive de la pensée sur soi, par soi et pour soi (Barbier, 2018).

La socialisation, par la multiplicité des interactions auxquelles elle est associée, structure l'identité des individus. Sans ces autres intériorisés, « je » n'existerait pas, car « je » est le résultat de cette socialisation par autrui, porté par le sujet lui-même. Les deux entités ne sont pas séparées. L'autrui généralisé incorporé permet le développement du sujet singulier, en référence à autrui. Même si nous désignons autrui comme distinct de Soi, cet autre est toujours présent car « je » et « nous » sont reliés et interdépendants (Elias, 1997, p. 261).

Dans ce processus, l'individu construit une interprétation subjective du monde social. En partageant cette position subjective, il participe à l'évolution du monde social et des individus qui le composent (Mead, 2006). Le sujet et le monde social interagissent et produisent par leur activité et leur discours, une transformation des idées et des pratiques. Cette approche interactive met en exergue la complexité et la dynamique du processus de socialisation à l'aune du social et de l'individuel.

La socialisation résulte alors des différentes expériences issues de la traversée successive ou alternée des mondes sociaux différents (Lahire, 2009). Les individus incorporent des pratiques, des comportements, des savoirs, issus des environnements pluriels qu'ils traversent. Les expériences socialisantes par la multiplicité des contextes mobilisés, participent à la construction singulière du sujet et lui donne une forme d'incertitude : « *Le comportement d'un acteur est bien sûr totalement déterminé socialement, mais il est impossible de pronostiquer aussi facilement que dans le cas de l'expérience chimique, l'apparition de ce comportement* » (Lahire, 2009, p. 66). L'individu se socialise et se construit à travers les expériences pratiques. Étudier les processus de socialisation des individus devient alors nécessaire pour comprendre les éléments de singularité dans la construction de leur identité (Martucelli & De Singly, 2018).

Les expériences passées structurent l'individu dans sa manière s'appréhender les nouveaux contextes. En effet, elles lui servent de filtre, de grille d'analyse pour décoder les nouveaux environnements. L'expérimentation de nouveaux contextes confronte l'individu à de nouvelles normes, pratiques et langage auxquels il lui faut s'ajuster. L'adaptation sera facilitée s'il y a proximité avec les expériences passées. A l'opposé, si l'écart produit est trop grand, l'individu peut mettre à distance cette expérience, voire se mettre en retrait de cette offre qu'il peut percevoir négativement (Lahire, 2009).

La dimension individuelle de la socialisation résulte de l'expérience singulière de l'individu, dans les espaces de socialisation qui l'ont façonné. La différenciation des sexes, par exemple,

parce qu'elle produit un conditionnement du genre à travers l'intériorisation de comportements ou de normes, est un élément individuel du processus de socialisation. Il participe dans les différents aspects de la vie sociale au développement identitaire sexué de l'individu (Darmon, 2016 ; Rouyer, Mieyaa & le Blanc, 2014). L'étude du processus de socialisation nécessite de considérer aussi la période de vie des individus, la prise en compte de la génération à laquelle ils sont attachés. En formation cet élément est essentiel, car l'expérience de l'individu se structure à partir des composantes de son identité personnelle (Cohen-Scali, 2001).

1.2. Le modèle sociétaire ou l'individu impliqué dans son processus de socialisation

Le processus de socialisation favorise « *l'incorporation des manières d'être (de sentir de penser et d'agir) d'un groupe, de sa vision du monde et de son rapport à l'avenir, de ses postures corporelles comme de ses croyances intimes* » (Dubar, 2015, p. 79). Il vise ainsi à assurer l'adaptation de l'individu, ou du groupe, au monde dans lequel il vit ou sera appelé à vivre. Le concept de socialisation, met en évidence le rôle du contexte dans lequel l'individu se situe.

Selon Weber (Dubar, 2015), le monde moderne a développé le modèle social sociétaire qui supplante progressivement le modèle communautaire. Le modèle communautaire s'apparente au modèle traditionnel, hérité et transmis par la famille ou la communauté dont il est issu. Dans cette configuration le sentiment d'appartenance, de croyance ou de solidarité est dominant. Le modèle sociétaire peut être défini comme celui des actions rationnelles dont l'origine trouve sa légitimité dans le droit et où les relations relèvent de l'engagement mutuel volontaire. Cette forme de socialisation caractérise le monde contemporain dans l'organisation du travail, de la vie sociale et dans les nouvelles formes familiales (De Singly, 2002). Le modèle sociétaire attend des individus un comportement autonome voire individuel, rationnel, engagé autour d'intérêts qui leur sont propres. Les deux modèles ne s'excluent pas, même si le modèle sociétaire tend dans les sociétés contemporaines à représenter le modèle dominant. Weber explique cette évolution par la « *fragmentation du social* » liée à la « *bureaucratization des institutions* » dont la figure serait « *l'expert professionnel* » (Cité par Dubar, 2015, p. 89).

L'apparition de la figure de l'expert, ouvre les champs d'activités à la logique de la spécialisation et de la différenciation des individus, afin de garantir leur place sociale par la délimitation de savoirs spécifiques. Cette logique est à l'œuvre dans le monde professionnel (Demazière & Gadéa, 2009), où chaque profession cherche à faire reconnaître sa spécialité face à l'apparition de nouvelles professions. Il s'agit de développer pour chacune d'elles une forme

d'expertise comme démarcation de son pouvoir d'action sur les autres professions plus ou moins proches. Le modèle sociétaire, selon Weber (Dubar, 2015), tend à séparer et à autonomiser les activités, les objets de travail, pour que les groupes puissent conserver leur place dominante. Cette approche met en évidence le rôle du contexte, des transformations de l'organisation sociale dans le processus de socialisation des individus.

L'individu incorpore des manières d'agir et de penser qui structurent ce que Bourdieu (Jourdain & Naulin, 2011) nomme l'habitus : « *Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de disposition et organisateurs de pratiques durables et transférables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est à dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer le visée conscient de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre* » (p.88). Cette définition de Bourdieu montre l'aspect déterminant et structurant des habitus dans la conduite des individus et des groupes.

Toutefois, l'habitus constitué de croyances, de pratiques sociales, ne réduit pas l'individu à un conditionnement inconscient et passif. Il participe à sa propre socialisation, dans les multiples interactions, car il doit agir et s'adapter aux différents environnements : « *Chaque individu est confronté à cette double exigence et doit apprendre à la fois à se faire reconnaître par les autres et à accomplir les meilleures performances possibles* » (Dubar, 2015, p. 79). Cette approche nuance alors la vision déterministe du processus de socialisation, en considérant l'individu comme un élément actif dans son projet de vie et la construction de soi.

La capacité de l'individu à s'engager, à s'approprier des valeurs, des pratiques et des savoirs nouveaux participe à sa dynamique identitaire. Les nouvelles expériences de socialisation n'annihilent pas les éléments de socialisation qui l'ont construit mais interagissent avec eux. Comme le montre Dubet l'individu cherche alors à relier « *trois logiques d'action : l'intégration, la stratégie et la subjectivation* » (1994, p.135), afin de conserver et développer son unité personnelle. La première logique d'intégration relie l'individu à la communauté, la seconde logique de stratégie lui permet de préserver ses intérêts et enfin la troisième logique de subjectivation le conduit à adopter une activité de distanciation.

L'approche de Dubet annonce la fin de la socialisation comme un système homogène agissant sur les individus comme un ciment social, ce qu'il nomme le programme institutionnel (2002). Il prend pour exemple le cas de l'école dont l'éloignement avec son programme d'intégrateur social est notable : « *La massification n'a pas tenu les promesses de l'égalité, comme l'utilité*

des études peut être menacée par l'inflation des diplômes, les rôles scolaires ce suffisent plus à tenir l'institution. Les professeurs et les élèves sont engagés dans des expériences multiples et fort éloignées de l'imaginaire construit par le programme institutionnel au cours des siècles passés » (Dubet, 2010, p. 20). Dans un monde où les institutions se fragmentent, une forte exigence est attendue du côté de l'individu. Le monde contemporain fait apparaître de nouvelles pratiques sociales plus individualisées, le processus de socialisation produit et intègre ces évolutions en devenant lui-même vecteur de cette transformation.

Les transformations sociales déstabilisent les modes de vie et transforment ceux qui existaient jusque-là. Le mariage, le travail, les croyances, qui apparaissaient comme des invariants sociaux, sont modifiés et impactent les identités (Dubar, 2000). Cette évolution semble aujourd'hui plus perceptible et produit un sentiment d'incertitude sur le monde à venir. Le recours au projet dans l'ensemble de l'organisation sociale et pour les individus apparaît comme une conduite anticipatoire de la gestion d'un avenir plus incertain, moins prévisible, pour apprivoiser le temps (Boutinet, 1990). Dans le modèle sociétaire, les individus sont conduits à faire preuve d'autonomie et à assumer de nombreuses responsabilités. Seul face à cette exigence d'autonomie, l'individu doit alors « *décider de sa propre autorité pour agir par soi-même, avec les libertés, les contraintes et les inquiétudes qu'une telle posture suscite dans laquelle l'individu doit se comporter* » (Ehrenberg, 1995, p.19). Le projet par sa dimension anticipatrice offre à l'individu et plus largement aux organisations une forme de maîtrise de l'incertitude générée par un modèle en mouvement continu (Boutinet, 1990).

La complexité et l'hétérogénéité du monde contemporain ont bousculé la représentation d'un monde stable et reproductible (Dubar, 2000). L'individu placé au centre de cet environnement, doit s'adapter, concevoir une construction de Soi dans un équilibre provisoire. Il doit réussir une intégration sociale selon les valeurs d'autonomie et de responsabilité attendues du monde contemporain. Cette transformation induit, renforce la dimension consciente et volontaire du sujet dans sa propre socialisation. Mais, cette nouvelle donne lui demande aussi d'intégrer une double contrainte « *se faire reconnaître par les autres et accomplir les meilleures performances possibles* » (Dubar, 2015, p. 79). Le processus de socialisation produit des interactions entre l'individu et son environnement. Le monde social agit sur ses comportements et ses conduites, il crée des interactions continues par et sur l'individu, car l'individu agit sur son environnement comme ce dernier agit sur lui. C'est à partir du processus de socialisation et des expériences multiples que l'individualisation du sujet se construit : « *La socialisation n'apparaît plus*

comme un processus d'intégration sociale unifiée qui s'élabore à partir d'un conditionnement inconscient, mais comme un processus plus individualisé et plus incertain » (Dubar, 2015, p. 79).

Alors dans un monde producteur de singularité, dans ses différentes dimensions sociales, les individus vivent des épreuves, des expériences qu'il faut situer dans leur contexte et leur temporalité, entre « *standardisation structurelle* » et « *singularisation des expériences* » (Martucelli & De Singly, 2018, p. 89).

L'être humain est, lui aussi, par nature en évolution : « *Le problème de l'identité individuelle de l'homme tout au long de sa vie demeure donc insaisissable, comme on l'aura sans doute mieux compris, tant que l'on ne tient pas compte de la nature évolutionnelle d'un être humain* » (Elias, 1997, p. 243). Ainsi le processus de socialisation participe au développement identitaire de l'individu, loin d'être homogène, stable et prévisible, il nécessite d'être étudié à travers la singularité individuelle (Darmon, 2016).

1.3. La socialisation un processus continu de transformation

La formation représente pour l'individu une nouvelle expérience de socialisation. Cette situation réactive le processus de développement identitaire du sujet, porteur de cet autrui généralisé, incorporé depuis l'enfance. La socialisation secondaire engagée dans l'expérience de formation conduit à l'intériorisation de ces nouveaux univers « *spécialisés* » dont la finalité est l'incorporation des « *Rôles professionnels attendus directement ou indirectement enracinés dans la division du travail* » (Berger et Luckmann, 1996, p.189).

La question de l'interprétation du monde social ouvre la dimension du monde vécu comme source de la socialisation, la phénoménologie étudie la socialisation à partir de l'expérience, du monde vécu. Elle s'inscrit dans une conception d'un processus dynamique, continu de la vie humaine, Ricœur considère ainsi que « *C'est à l'échelle d'une vie entière que le soi cherche son identité* » (2015, p.139).

Au cours des nouvelles expériences de socialisation et des nouvelles relations sociales, s'ouvre la possibilité d'une transformation des modèles initiaux incorporés par l'individu. Cette transformation est en lien avec les ressources du sujet et sa capacité de distanciation (Dubar, 2015), d'engagement, sa capacité à endosser de nouveaux rôles. L'intériorisation de nouveaux modèles proposés par les institutions est facilitée lorsque les éléments intériorisés antérieurement ne sont pas opérationnels dans une situation inédite (Darmon, 2016).

Les nouvelles expériences de l'individu le conduisent à interroger les normes et valeurs incorporées et intériorisées. Elles peuvent alors provoquer une forme de distanciation entre Soi et le nouvel environnement pouvant aller jusqu'à la rupture avec celui-ci. Cette question a été illustrée par la recherche biographique à travers les récits autobiographiques tels ceux d'Annie Ernaux (1974). Le récit retrace comment, dans la confrontation à d'autres valeurs sociales ou culturelles, le sujet met à distance la culture héritée, les valeurs, les normes et les règles transmises lors de la socialisation primaire. Au cours des expériences, l'individu déconstruit ses cadres de références pour en recomposer de nouveaux participant ainsi à sa transformation et à la transformation de la réalité sociale (Luckmann & Berger, 1996). Cela nécessite de réunir plusieurs conditions : l'individu doit être déterminé, présenter un engagement personnel fort, avoir réalisé un travail, de distanciation avec les rôles sociaux attribués et ceux auxquels il aspire. Ce changement ne se produit pas de façon isolée, il engage des tiers institutionnels qui proposent des offres identitaires nouvelles dans un cadre structuré, soutenant la transformation identitaire du sujet. Ce choix entraîne des tensions souvent difficiles, pour les individus (Ernaux, 1974). La transformation, médiatisée par le langage, est favorisée par la communication et les échanges au sein d'espaces organisés (Dubar, 1998).

L'approche du processus de socialisation, dessine une conception selon laquelle l'individu se construit en interaction avec des autres significatifs (Mead, 2006), dans un environnement situé. Aujourd'hui, l'individu est soumis à un plus grand nombre et une plus grande variété d'environnements. Les socialisations primaires et secondaires sont plus difficilement repérables, car elles s'élaborent en continu avec de nombreuses variations. L'expérience et le langage structurent au fil du temps l'intériorisation des modèles hérités et nouveaux, par l'action des individus (Dubar, 2015).

2. Socialisation et approche développementale de l'identité

Le concept de socialisation est un objet d'étude des psychologues du développement. La psychologie appréhende et situe la personne dans ses étapes de développement moteur, psycho-affectif et cognitif, à comprendre sa personnalité, et la formation de son identité personnelle.

2.1. L'évolution des conceptions développementales des cycles de vie

C'est tout au long du processus de socialisation, au cours des différents stades de développement que l'enfant se construit. Piaget et Inhelder précisent le rôle actif de l'enfant

dans l'assimilation des objets de son environnement et montrent l'imbrication de ces éléments les uns dans les autres : « *Il n'y a pas de plan préétabli, mais une construction progressive telle que chaque innovation ne devient possible qu'en fonction de la précédente* » (2004, p.147). Le développement intellectuel de l'enfant s'élabore à partir de ses expériences et interactions sociales et le transforme : « *La société transforme l'intelligence par le triple intermédiaire du langage -signes-, du contenu des échanges -valeurs intellectuelle- et de règles imposées à la pensée -normes collectives logiques ou prélogiques-* » (Piaget, 2013, p.195). Les apprentissages cognitifs et sociaux sont médiatisés par les individus avec qui l'enfant interagit. Ainsi depuis l'enfance, le processus de socialisation permet à l'enfant de se développer dans toutes ses dimensions.

2.1.1. *La théorie développementale selon Erikson*

Parallèlement aux travaux menés en psychologie de l'enfant, Erikson développe un modèle conceptuel du développement des individus, composé de huit cycles, de l'enfance à l'âge adulte et jusqu'à la fin de la vie, qu'il nomme « les cycles de vie » (1959). Il est un pionnier dans l'approche des âges de la vie et de leur imbrication dans le développement identitaire des sujets. C'est particulièrement son approche des adolescents puis des adultes, qui a ouvert ce champ de recherche, toujours très actif aujourd'hui. Il montre le rôle des interactions et des liens qu'entretient le sujet avec différents environnements, participant au fil de ses expériences à son développement identitaire.

Dans les cycles de vie, Erikson propose huit périodes de développement de la personne (Erikson, 1976). Il décrit l'enfance en quatre périodes, en prenant en référence la théorie psychanalytique selon les différents stades de la sexualité infantile. Ce cycle qui s'étend de la naissance à la période précédant l'adolescence, est évolutif. Au cours de cette période s'installe tout d'abord la confiance et l'autonomie de l'enfant, sentiments essentiels pour sa vie future. Pour l'auteur, grâce à ce sentiment de confiance l'enfant développe le sentiment d'identité : « *qui se combinera plus tard avec le sentiment d'être « bien », d'être lui-même et de devenir ce que les autres personnes attendent de lui qu'il advienne* » (Erikson, 1976, p.171). Puis c'est le temps de l'initiative, la capacité de conduire seul un travail de concentration permettant les apprentissages scolaires. C'est une période socialisation au cours de laquelle, l'enfant met en veille ses préoccupations sexuelles par le développement de préoccupations scolaires et sociales. L'enfance est le temps de l'identification aux figures de son entourage, de l'incorporation de différents modèles par les activités et modes de vie nécessaires à sa propre construction. Le développement cognitif et psychoaffectif s'appuie sur l'imitation, sur

l'intégration des systèmes de conduites, de valeurs et de pensées. Au cours de cette période l'enfant intériorise les éléments qui lui sont transmis, mais c'est tout particulièrement au cours de l'adolescence que la question de l'identité du sujet est activée.

Les périodes suivantes s'étendent de l'adolescence à la vieillesse. Erikson (1976) décrit plusieurs phases successives : l'identité, ou la diffusion de rôle (adolescence), l'intimité ou l'isolement (jeune adulte), la générativité ou la stagnation (adulte mature) et l'intégrité personnelle ou le désespoir (adulte âgé).

Avec la maturation cognitive, l'adolescent atteint le stade de la pensée formelle (Piaget & Inhelder, 2004), et développe un sentiment d'autonomie cognitive, physique et affective. L'adolescence est essentielle dans le développement identitaire de l'adulte à venir, car au cours de cette période les identifications de l'enfance vont être interrogées pour élaborer l'identité personnelle de l'individu. C'est par l'expérience de nouveaux environnements, les groupes de pairs ou les espaces de socialisation extra familiaux, que l'adolescent s'ouvre à de nouvelles offres identitaires. La découverte de nouveaux univers conduit à une mise en question des modèles intégrés au cours de la socialisation primaire. C'est un moment fondateur de la construction de Soi, en référence aux éléments incorporés au cours de la socialisation primaire (Erikson, 2014). L'individu cherche à la fois à se construire comme un « je » identifiable par autrui et à préserver un sentiment de continuité du Moi. Ce travail est à la fois conscient et inconscient :

« L'identité du moi est la perception du fait qu'il y a une similitude avec soi-même et une continuité jusque dans les procédés de synthèse du moi, ce qui constitue le style d'individualité d'une personne et que ce style coïncide avec la similitude et la continuité qui font qu'une personne est significative pour d'autres, elles-mêmes significatives, dans la communauté immédiate. » (Erikson, 2014, p. 49)

L'approche d'Erikson associe le conflit psychique, auquel l'adolescent est soumis, à la recherche d'un continuum entre le soi actuel et le soi en train d'advenir. Il développe également l'affirmation d'un « Je » qui cherche à se présenter à autrui, comme sujet semblable aux individus du groupe auquel il souhaite appartenir. A l'adolescence, l'orientation professionnelle ouvre ainsi une possibilité d'affirmation de Soi par la voie de formation que le sujet choisit d'emprunter.

Le développement identitaire du sujet met en jeu l'identité sociale. Les individus appartiennent à des groupes qui cherchent à élaborer, à partager des éléments culturels communs. Dans les

environnements sociaux, l'individu rencontre d'autres individus, d'autres Moi (Erikson, 2014) parmi lesquels s'offrent de possibles identifications. Ces offres identitaires peuvent conduire l'individu à se mettre plus ou moins en retrait face à cet autrui différent, dans lequel il ne se reconnaît pas ou s'il ne trouve pas la possibilité d'une continuité de Soi.

Les travaux de Markus et Nurius (cités par De Place & Brunot, 2018) ont mis en évidence la notion de « sois possibles ». Pour ces auteurs les sois possibles correspondent aux registres à partir desquels les individus se projettent dans l'avenir, vers ce qu'ils souhaitent, ou peuvent, ou encore craignent de devenir. Cette notion de « Sois possibles » conjugue une conception plus souple du concept de soi et du rôle de régulateur qu'il joue dans les conduites de l'individu. Cette approche met en exergue le lien entre les motivations l'individu et le projet de soi enraciné dans le passé des individus (De Place & Brunot, 2018).

A partir des modèles incorporés depuis l'enfance, par le processus de socialisation, l'adolescent interroge alors son identité personnelle. L'adolescence correspond à l'âge où l'individu peut se transformer et éprouver le sentiment de se définir librement (Cohen-Scali et Guichard, 2008). Toutefois, cette période de développement de l'identité présente des formes variables, vécues différemment selon les individus.

2.1.2. Les statuts identitaires du cycle de l'adolescence

A la suite d'Erikson, Marcia (1966) a étudié également la période de l'adolescence (Cohen-Scali & Guichard, 2008). Ces travaux précisent les intuitions d'Erikson. Marcia décrit quatre statuts identitaires caractérisant l'adolescence (1980).

Ces quatre statuts s'articulent à partir de deux dimensions que sont l'exploration et/ou l'engagement (Marcia, 1989 ; Cohen-Scali et Guichard, 2008). Certains adolescents explorent différentes voies possibles et mènent leurs expériences pour se découvrir, se connaître dans des environnements nouveaux, parfois sans autre but que celui d'expérimenter. D'autres explorent avec l'intention de se déterminer, de s'orienter. A l'issue du parcours scolaire, l'orientation peut revêtir alors une dimension de tâtonnement, dans laquelle l'adolescent se cherche et cherche sa voie. L'engagement lié à cette exploration favorise la continuité et le développement d'un soi choisi.

Les deux premiers statuts correspondent à la diffusion de l'identité et à la forclusion. Ils correspondent pour le premier à une quête d'identité diffuse, sans direction précise (Marcia, 1966). Le second statut de forclusion décrit les individus qui s'engagent dans une direction sans questionnement particulier, sans crise identitaire. Le premier statut produit une forme de

distanciation, de rupture avec le milieu d'origine et le second une continuité par absence de crise et d'interrogation du sujet (Marcia, 1966).

A l'adolescence, selon le statut identitaire qui les caractérise, les individus peuvent envisager une voie de formation de façon aléatoire, d'autres l'envisagent comme la continuité d'une voie tracée par l'école ou l'environnement familial, sans effectuer de réel choix personnel. Le troisième statut ou « moratoire identitaire » décrit une situation où l'individu tâtonne, explore différentes voies, qui ne l'engagent pas, mais correspondent à une exploration choisie. Le quatrième statut est celui de la « réalisation identitaire », l'individu détermine des choix qui lui correspondent, il affirme de cette manière une identité personnelle pour lui-même et pour autrui (Marcia, 1966). Le tableau ci-dessous synthétise l'approche de Marcia.

Tableau 3 : Les statuts identitaires de Marcia (Cohen-Scali & Guichard, 2008, p. 326)

Statut de diffusion	Absence d'engagement et d'exploration. Comportements inadaptés, absence de structure identitaire de base
Statut de forclusion	Engagement vers plusieurs buts sans réelle exploration individus peu assurés, s'identifiant toujours aux modèles parentaux.
Statut de moratoire	Exploration et absence d'engagement de la part d'individus qui peuvent néanmoins définir plusieurs alternatives possibles lors de choix importants.
Statut de réalisation	Personne mature qui a défini les éléments identitaires auxquels il adhère.

Pour Bosma & Kunnen (2006) « *Ces engagements ont une signification sociale et en même temps fournissent à l'individu une définition de lui-même* » (2006, p.4). L'exploration conduit à la détermination d'un style de vie, l'engagement permet de confirmer un premier choix privilégié.

Dans la continuité de l'approche de Marcia, Grotevant (cité par Bosma et Kunnen, 2006) met en lumière l'importance du contexte relationnel et le caractère dynamique de cette période, dans le développement identitaire des individus, à travers leurs différentes préoccupations. Les conditions qui permettent cet engagement identitaire sont :

« L'interaction entre les caractéristiques individuelles, des facteurs contextuels, et les processus de formation de l'identité actuels dans d'autres domaines » (Bosma et Kunnen, 2006, p. 190).

Cette approche a ouvert des débats et controverses sans trancher sur la chronologie ou le continuum des statuts identitaires établis par Marcia (1966). Ainsi Van Hoof (cité par Waterman, 1999) porte la controverse sur le registre d'une rupture épistémologique des recherches de Marcia avec celles développées par Erikson. Waterman (1999) voit au contraire

dans les résultats de Marcia, une continuité et un développement du travail initié par Erikson. Les processus d'exploration et d'engagement (Marcia, 1966), centraux dans le développement de l'identité vocationnelle des jeunes, font l'objet de nouveaux développements.

2.1.3. *Études des conduites d'exploration et engagement*

Les travaux de Luyckx, Goossens, Soenens et Beyers (2006) permettent de préciser les processus d'exploration et d'engagement (Marcia, 1966) et montrent leur complémentarité dans l'explicitation du développement identitaire des jeunes. Ces auteurs ont élaboré un modèle nommé double cycle. Le premier cycle se caractérise par une exploration de surface menant à un engagement, dans lequel ils affinent le statut de diffusion sans direction, de mise en danger (Marcia, 1966) et font apparaître le statut de diffusion insouciant. Ces jeunes malgré un engagement faible s'adaptent et sont satisfaits des situations qu'ils vivent. Le second cycle développe grâce à une exploration en profondeur une identification aux engagements. Il correspond à une conduite d'analyse réflexive des choix du jeune (Luyckx, Goossens, Soenens et Beyers, 2006).

Cette conception d'identification aux engagements, attribue un poids plus important à la dimension personnelle dans le processus de choix professionnel et affine la théorie de Marcia (1966 ; Lannegrand-Willems, 2012). Les résultats de l'étude montrent le lien entre exploration en profondeur et prise d'engagements, ils mettent en évidence le processus itératif dynamique de ce lien dans le renforcement et l'évaluation des engagements : « *Transforming identity formation into a dynamic iterative process of constructing and revising one's identity* » (Luyckx, Goossens, Soenens & Beyers, 2006, p. 363).

Les travaux de Crocetti, Rubini et Meus (2008), (cités dans Lannegrand-Willems, 2012) considèrent, dans la continuité de Luyckx, Goossens, Soenens et Beyers (2006), que la conduite d'engagement professionnel précoce est liée aux identifications de l'enfance (Lannegrand-Willems, 2012, p. 319). Ainsi, dans le domaine de la formation, l'engagement premier correspond au choix de métier lié aux identifications de l'enfance. Dans le second cycle, l'identification aux engagements correspond au fait de reconsidérer ses premiers engagements, ce qui témoigne d'une consolidation et d'une cohérence entre le choix réalisé, les valeurs et les buts personnels (Lannegrand-Willems, 2012).

A l'issue d'études longitudinales, Meeus (2011) présente une conception plus relative de la dynamique identitaire, car le changement de statut des individus étudiés reste assez rare. En effet, le développement de l'identité se déroule le plus souvent selon un continuum (Diffusion Forclusion Moratoire Réalisation). Meeus, à propos du statut de forclusion peu adaptatif et situé

au début de l'adolescence, montre qu'il se trouve aussi à la fin de l'adolescence : « *d'une grande stabilité dans le temps, se situe également en fin du processus développemental de l'identité* » (Lannegrand-Willems, 2012, p. 320).

Le champ de la recherche sur le développement identitaire de l'adolescence est, par l'objet qu'il étudie, un champ non stabilisé, mais en évolution continue.

Au terme de l'adolescence advient un jeune adulte (Erikson, 1976). Aujourd'hui il est difficile de circonscrire ce que recouvre l'expression jeune adulte. En effet, les changements sociaux, l'allongement du temps des études, le recul de l'âge de l'insertion dans le monde du travail ou encore de la construction d'une famille sont des événements qui produisent une grande variété de conduites. Cela interroge la notion même de jeune adulte telle que l'avait envisagée Erikson. Cette nouvelle organisation du temps social fait advenir l'adulte émergent.

2.2. L'adulte émergent : un statut contemporain pour les jeunes adultes

En formation initiale, les éducateurs entrant en formation peuvent en partie être apparentés aux adultes émergents. Ce concept, développé par Arnett (2000), éclaire une période, située entre 18 et 25 ans. L'évolution du monde contemporain fait émerger ce nouveau profil. En prolongement de la théorie d'Erikson et Marcia (1966), la théorie de l'adulte émergent met en perspective la transformation des comportements et du rapport au monde de cette génération, avec les mutations sociales.

L'adulte émergent combine une exploration identitaire avec une certaine instabilité, une ouverture à de nouvelles possibilités à une préoccupation égocentrique. Le concept d'adulte émergent apporte alors un nouvel éclairage sur les comportements des jeunes de 18 à 25 ans, en période d'orientation, en revisitant la notion d'engagement professionnel : « *Emerging adulthood, work experiences become more focused on preparation for adult work roles. Emerging adults begin to consider how their work experiences will lay the groundwork for the job they may have through adulthood. In exploring various work possibilities, they explore identity issues as well: What kind of work am I good at? What kind of work would I find satisfying for the long term? What are my chances of getting a job in the field that seems to suit me best?* » (Arnett, 2000, p. 474). L'adulte émergent est en partie dans une phase d'exploration identitaire. Il se laisse des espaces possibles de changement dans ses différents engagements, le centrage autour de ses préoccupations est essentiel, mais il ne les réduit pas à un seul champ. Il ne s'agit plus alors d'une forme d'immaturité, comme à la période de l'adolescence, sans projet ou intérêt déterminé, mais d'une véritable évolution sociale qui

transforme cette période de vie. Les catégories proposées pour analyser cette période de vie sont de plus en plus fines et sont en lien avec les transformations sociales. Cette évolution identitaire met à jour une approche dynamique de cette période par l'interaction entre engagement et distanciation (Cicchelli, 2001). Le sujet ne se construit pas selon des étapes chronologiques mais par des explorations successives, variables selon chaque individu. Cette période de la vie est celle qui offre le plus nombre d'opportunités, d'explorations identitaires dans les sphères affectives, professionnelles ou sociales (Arnett, 2000). L'adulte émergent suffisamment autonome, multiplie ainsi des expériences dans différents environnements par lesquels il se détermine, se transforme et s'affirme. Ce qu'il illustre à partir de l'exemple des comportements à risques : « *Some degree, emerging adults' risk behaviors can be understood as part of their identity explorations, that is, as one reflection of the desire to obtain a wide range of experiences before settling down into the roles and responsibilities of adult life. One of the motivations consistently found to be related to participation in a variety of types of risk behavior is sensation seeking, which is the desire for novel and intense experience* » (Arnett, 2000, p. 475).

L'adulte émergent ne se perçoit ni comme un adolescent, ni comme un jeune adulte (Arnett, 2000). Ce qui est commun aux individus de cette génération est la dimension hétérogène des choix, des expériences, des modes de vie qu'ils amorcent, rendant cette période peu prédictible de l'adulte qu'ils deviendront. Cette période peut se prolonger selon Rindfuss jusqu'à 30 ans (cité par Arnett, 2000).

Cet allongement du temps de l'exploration est le produit d'un modèle économique où l'entrée tardive dans le monde du travail est autorisée, voire encouragée par l'allongement des études et de la vie. Les expériences que l'adulte émergent entreprend sont néanmoins ciblées, afin de se préparer à ses futurs rôles d'adulte. Il développe une meilleure connaissance de ses engagements, comme une forme d'assurance expérientielle (Arnett, 2000). C'est une période dynamique, fluide, distincte de l'adolescence et de celle du jeune adulte dans laquelle les qualités individuelles sont essentielles pour les individus. L'adulte émergent peut être indépendant financièrement, assumer des responsabilités ou prendre des décisions, même si celles-ci ne représentent pas à ses yeux un engagement définitif. C'est ce qui caractérise l'adulte émergent. Cette conception porte une vision dynamique du développement identitaire, située dans un contexte d'environnements pluriels.

Les caractéristiques individuelles des adultes émergents et les éléments contextuels entrent en jeu, voire en conflit dans les expériences vécues. La personne éprouve dans diverses situations des émotions. Celles-ci participent au changement de direction de sa vie, à l'évolution de ses engagements. L'individu agit pour rétablir, consciemment ou non, un sentiment d'unicité de soi.

Le développement identitaire est étroitement lié à la manière dont les individus parviennent à définir leur style de vie et s'affirmer dans des choix cohérents pour le futur (Cohen-Scali, 2010). L'adulte émergent, dans un dispositif de formation professionnelle, engage une forme d'exploration qui participe à la construction de son identité personnelle tout en laissant une large ouverture à de nouvelles possibilités et de nouveaux engagements. Le développement cognitif, psychoaffectif de l'adulte émergent évolue en interaction avec les offres de l'environnement social.

Le développement identitaire de l'adulte émergent est associé aux nombreuses interactions entre l'individu et son environnement. Ces expériences choisies participent à son évolution et à celle de ses engagements. Dans le cadre de la formation professionnelle, dont il est question dans cette recherche, cela conduit à considérer le choix d'orientation des jeunes comme étant susceptible de se transformer, au cours des expériences et selon leur capacité à s'engager.

3. Représentations sociales et construction de la réalité sociale

Comme nous l'avons vu, l'individu participe à sa socialisation. Les individus se projettent dans l'avenir et élaborent des projets. Ces projections, s'organisent à partir de représentations sociales appartenant à plusieurs registres : affectif, stratégique, perceptif ou encore identitaire (Dubar, 2015, p.100).

Les représentations sociales sont :

« Une forme de connaissance élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1997, p. 53).

Dans cette définition apparaît la fonction cognitive et opératoire des représentations sociales dans la vie sociale pour les individus. Les individus intériorisent les représentations sociales de leur environnement par le processus de socialisation primaire et secondaire. Elles sont des catégories mentales qui permettent aux individus de comprendre le monde qui les entoure et de

l'interpréter pour lui donner sens. Les représentations sociales offrent alors des clés de lecture concernant les différents mondes auxquels les individus appartiennent.

3.1. Origine et fonctionnement des représentations sociales

Le concept de représentation sociale est commun à plusieurs champs disciplinaires : la sociologie, la psychologie, la philosophie, l'anthropologie ou la psychologie sociale. Émile Durkheim, sociologue, va à l'aube du 20^{ème} siècle, chercher à le définir (Moscovici, 1997), ainsi que Max Weber. Durkheim dégage deux types de représentations : les représentations collectives et les représentations individuelles. Les représentations collectives entretiennent le lien entre les membres d'un groupe, d'une communauté et conduisent à la production des conduites, des modes de pensée communs à ses membres. Les représentations sociales assurent la continuité et la transmission de connaissances aux jeunes générations. Elles assurent une forme de stabilité et de continuité plus forte que les représentations individuelles (Moscovici, 1997). Elles constituent la synthèse des représentations collectives :

« Si l'on peut dire, à certains égards, que les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours ; ce qui est bien différent. Sans doute dans l'élaboration du résultat commun, chacun apporte sa quote-part, mais les sentiments privés ne deviennent sociaux qu'en se combinant sous l'action des forces sui generis que développe l'association, par suite de ces combinaisons et des altérations mutuelles qui en résultent, ils deviennent autre chose » (Durkheim, 1898, p. 17).

Le processus d'élaboration des représentations sociales, se constitue dès l'enfance et permet à l'enfant de se représenter le monde qui l'entoure, de l'interpréter, de le rendre intelligible à partir de ses premières expériences sociales dans les échanges (Chombard de Lauwe & Feuerhahn, 1997). Ce mécanisme lui permet de se construire et de se relier au monde, en incorporant les représentations de son milieu.

L'enfant par l'imitation, le langage, les échanges interagit avec son environnement et se socialise. Les représentations sociales s'élaborent et s'incorporent par le langage, les gestes, les expériences de l'enfant dans son environnement. Les représentations, c'est à dire les images mentales, agissent comme un support permettant le développement psychique et social de l'enfant. Wallon (Chombard de Lauwe & Feuerhahn, 1997) appréhende la notion de

représentation comme un processus de médiation entre l'enfant et son environnement. Il en résulte alors un système dynamique qui se forme à travers l'imitation, le faire semblant et trouve sa forme aboutie dans le langage, média privilégié de la communication ainsi que le jeu. Dans ce processus, l'enfant se différencie, et élabore l'image de soi, comme sujet différent d'autrui et des objets qui l'entourent. Pour Wallon, « *la représentation est un processus de médiation entre le sujet et le monde* », il affirme qu'« *un lien existe entre la personnalité de l'enfant et son développement intellectuel* » (dans Chombard de Lauwe & Feuerhahn, 1997, p. 322). Dès l'enfance un projet d'être se développe dont il est à la fois l'objet, par l'attention et les intentions des adultes de son environnement, et le sujet par le processus qui le conduit vers la vie adulte et l'élaboration d'un projet de Soi.

Les représentations sociales structurées et intériorisées pendant l'enfance perdurent dans la vie adulte, mais évoluent grâce aux nouvelles expériences de la vie sociale, aux relations et interactions avec autrui. Elles vont susciter des changements voire l'émergence de nouvelles représentations sociales (Chombard de Lauwe & Feuerhahn, 1997). Les représentations sont un construit social à la fois stable et évolutif de l'enfance à la vie adulte. Abric (2011) définit la représentation : « *comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un guide pour l'action* » (p.18). La plasticité du sujet lui permet d'adopter des rôles et des positions différentes à travers le temps et de s'adapter à un environnement qui se transforme en continu.

Le processus de médiation par le langage et les gestes dans les situations d'apprentissage des adultes, contribuent à la formation de nouvelles représentations. L'individu placé dans un nouvel environnement connaît un changement de position et construit de nouvelles représentations à partir des représentations déjà existantes (Cohen-Scali, 2010).

Les représentations sociales sont des structures de pensée qui permettent d'agir, de se situer et de penser le monde ou un objet de ce monde. La représentation sociale présente cinq caractères : « *La représentation d'un objet, son caractère imageant, son caractère symbolique, son caractère constructif et enfin son caractère autonome et créatif* » (Blin, 1997, p. 71).

Ce concept, par sa fonction métaphorique, permet d'accéder à une dimension concrète de la représentation. La dimension symbolique de la représentation permet de rassembler un groupe.

Sa dimension constructive est utile à la création de nouvelles représentations et favorise son évolution par son caractère autonome et créatif. Les représentations sociales, présentes et actives dans les différents espaces sociaux, contribuent à la construction des mondes sociaux et des individus.

Lorsqu'un individu change d'environnement, ses représentations sociales et représentations individuelles⁴⁷, sont sollicitées pour lui servir de clé d'interprétation des contextes. L'individu en situation de formation a élaboré une représentation de la profession dans laquelle il s'engage, à laquelle il attribue des qualités, une forme, des valeurs. Ces représentations intériorisées, participent au guidage de l'individu (Abric, 2011). Lorsqu'il rencontre ce nouvel univers, lui-même habité de représentations sociales, un travail s'engage. L'apprenant s'imprègne, cherche à apprendre les codes, le langage, les pratiques de cet environnement. Il interprète ces éléments et cherche à les incorporer, afin de les rendre compatibles avec ses propres représentations.

3.2. Fonctions et modes d'élaboration des représentations sociales

Dans le monde social, les individus participent au fil du temps à l'élaboration et à la transformation de représentations sociales permettant le changement social.

Les représentations remplissent une fonction d'organisation de la vie sociale collective et favorisent la création et la conservation du lien entre les membres d'un groupe (Moscovici, 1997). Elles contribuent à la production d'un code commun pour la pensée et pour l'action dans la vie sociale. Les représentations collectives se transmettent d'une génération à l'autre, par le processus de socialisation, pour Durkheim elles sont plus stables et résistantes que les représentations individuelles, en raison de leur intériorisation et leur partage par l'ensemble d'une société (Delouée, 2017). Si la notion de représentation collective, a été reconnue, diffusée et reprise dans le champ des sciences sociales, elle a laissé place dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle au concept de représentation sociale (Delouée, 2017). C'est Moscovici (2004) qui retient le concept de représentation sociale, auquel il attribue une dimension dynamique et évolutive, jusque-là appréhendé comme statique. Alors, comme l'expliquent Doise et Palmonari (1996, p.15), les représentations sociales « *deviendraient des obstacles à la connaissance articulées du réel* ». Pour les groupes professionnels, les représentations sociales partagées favorisent le lien entre les personnes autour d'éléments élaborés en commun.

Par représentation individuelle, il faut comprendre les représentations que l'individu a intériorisées, sous la forme de l'autrui généralisé.

Dans la vie quotidienne des individus et des groupes, les représentations sociales remplissent quatre fonctions (Abric, 2011). La première est une fonction de savoir, elle permet par le langage, de communiquer, de nommer et d'interpréter la réalité sociale perçue et vécue par les individus. Ainsi, dans de nouvelles situations ou expériences les sujets mobilisent leurs cadres de pensée collectifs pour analyser, comprendre la situation sociale nouvelle, et élaborent, dans certaines conditions, une transformation de leur représentation antérieure (Jodelet, 1997). La seconde fonction est identitaire (Abric, 2011), les individus et les groupes sont héritiers et créateurs de représentations sociales, qu'ils partagent au sein de leurs groupes d'appartenance. Les groupes élaborent alors des images valorisantes pour le groupe, donc pour eux-mêmes. La fonction identitaire des représentations conduit à la notion de comparaison sociale développée par Festinger, par laquelle en se comparant à autrui le sujet se construit, cherchant à ressembler ou à se différencier d'autrui (cité dans Doise, Deschamps, Mugny, 1978).

La troisième fonction est une fonction d'orientation (Abric, 2011). Dans les situations agies par l'individu ou le groupe, les représentations permettent, au regard de la finalité de la situation, d'anticiper le script de l'action à mener, ainsi les représentations remplissent une fonction prescriptive et de pilotage dans les situations quotidiennes.

La dernière fonction est selon Abric justificatrice « *des positions et des comportements des individus* » (2011). Cette dimension est particulièrement pertinente dans l'étude des relations intergroupes, ou de l'individu en relation avec un groupe, en quête d'une place sociale ou d'une place sociale particulière. Le discours de justification de l'individu participe à la construction de sa propre position et de son identité sociale (Moliner, 2001).

Les représentations sociales participent à la compréhension du monde dans lequel vit l'individu, en mettant « à sa disposition », des éléments de guidage, qui lui permettent d'agir. Elles permettent d'appartenir au monde et d'agir dans les situations concrètes. L'individu se relie à autrui, apprend et grâce au mécanisme de comparaison sociale se construit comme sujet (Deschamps, 1973 ; Codol, 1973). Les représentations sociales élaborées et partagées au sein d'un groupe d'appartenance conduisent ses membres à développer une même perception des situations rencontrées, des objets autour desquels ils se rassemblent et participent à la définition de leur identité.

L'élaboration des représentations se construit à travers les échanges et les interactions du sujet avec son environnement social. L'individu classe les objets à partir de ses catégories cognitives, des formes de stéréotypes conduisant à « *une forme d'homogénéisation dans la perception des membres du groupe* » (Codol, 1984, p. 44).

La situation de formation vise l'incorporation de nouvelles représentations sociales. Les individus, par les interactions sociales partagées, contribuent à la circulation des idées, des valeurs dans les différents contextes, professionnel et scolaire. Ils construisent une vision commune de la profession à travers les pratiques observées, le discours circulant dans les organisations, et ceux produits par les différents groupes. Les représentations sociales assurent une forme de cohérence, de continuité et d'unité du groupe.

Le concept de représentation sociale est un construit psychosocial facteur de stabilité (Moliner, 2001), il assure une continuité temporelle, nécessaire aux individus et aux groupes, pour agir et vivre ensemble. Si la représentation est porteuse de continuité, dans certaines conditions, sa structure peut se transformer pour faire face aux situations nouvelles, et ainsi participer au changement social (Tafari & Souchet, 2001). Les interactions entre le sujet et différents contextes participent à la fois à la construction du sujet et à la construction-transformation de celui-ci par les catégories d'interprétation, fournies par les représentations sociales (Cohen-Scali, 2010).

Les représentations sociales des groupes et des individus contribuent à structurer les informations, les actions, les idées et les perceptions. Leur visée pratique participe à la résolution de problèmes et à la compréhension de situations nouvelles. Elles se transforment lorsque de nouveaux objets sociaux apparaissent, au fil des changements sociaux et participent en retour à ces transformations. Elles concourent à la construction de la réalité sociale et à l'orientation des conduites collectives et individuelles (Berger & Luckmann, 1996), en rendant familier l'inhabituel ou « *l'étrange* » (Moscovici cité par Moliner, 2001, p. 34).

Les représentations sociales, intériorisées, peuvent parfois ouvrir à des formes de conflits individuels ou collectifs. En effet, les représentations élaborées dans l'enfance, ou au cours d'expériences significatives, structurent le rapport et la conception du monde de l'individu, elles entrent parfois en opposition avec de nouvelles représentations. Lorsque les individus ont construit une image de cette réalité différente de celle qu'ils découvrent, l'intégration de nouvelles représentations trop éloignées de leurs catégories d'analyse, est alors plus difficile.

3.3. Le processus d'élaboration et de transformation des représentations sociales

Les représentations sociales sont élaborées par les structures cognitives au cours des interactions sociales. Dans le processus cognitif mobilisé, les différentes composantes de l'individu sont sollicitées à savoir ses dimensions affectives, langagières, identitaires, cognitives ou expérientielles. Flament considère qu' « *Une représentation sociale ne peut se*

concevoir sans référence aux pratiques qui lui sont liées » (2011). Ainsi si l'intériorisation des représentations mobilise les dimensions cognitives de l'individu, elles n'en restent pas moins liées aux pratiques. Abric en précise encore la dimension plurielle : « *Les représentations ne sont pas exclusivement cognitives elles sont aussi sociales* » (2011, p.18).

Les représentations sociales sont à la fois un résultat et un processus. En effet, elles se constituent à partir de représentations préexistantes, de schèmes d'action transmis dans la sphère familiale ou sociale (Guimelli, 2011). Ce processus cognitif « *constitué et constituant* » (Jodelet, 1997, p.54), s'appuie sur ces représentations sociales préexistantes et partagées pour en élaborer de nouvelles.

Elles s'élaborent dans les interactions avec autrui au sein de collectifs, tout d'abord celui de la sphère familiale, du monde du travail, des communautés religieuses et des différents groupes sociaux. Les fonctions occupées par les individus dans les différents espaces participent à l'élaboration de leurs représentations sociales et renforcent la dimension sociale de la construction des représentations. Les groupes produisent selon Douglas « *Une influence sur la pensée de leurs membres et même développent des styles de pensée distinctifs* » (cité dans Jodelet, 1997, p.68).

Les représentations sociales permettent aux membres d'un groupe d'élaborer leur conception des objets avec lesquels ils interagissent et procurent un sentiment d'appartenance. Cet aspect revêt un caractère important dans l'affirmation d'un groupe social qui élabore à la fois pour le groupe mais aussi à destination des autres groupes une position spécifique. Les représentations sociales conduisent à une forme d'affirmation et de différenciation.

3.3.1. *L'approche sociogénétique des représentations selon Moscovici*

Moscovici (2004) a mis en évidence dans la théorie des représentations sociales le processus d'ancrage et objectivation à l'œuvre dans le processus d'évaluation. Les individus, face à de nouvelles expériences, vont puiser dans les représentations constituées, à leur disposition, pour interpréter et reconstruire la réalité.

L'objectivation rend accessible les connaissances abstraites liées à l'objet de la représentation, pour cela l'individu s'emploie « *à rendre réel un schéma conceptuel* » (Moscovici, 2004, p.107). Il s'agit de réduire l'écart entre les dimensions abstraites et les dimensions concrètes en créant un modèle figuratif. Ce modèle est le résultat d'une coordination entre les différents

éléments de la représentation. L'auteur résume ainsi le processus « *Objectiver, c'est résorber un excès de significations en les matérialisant* » (Moscovici, 2004, p.108).

Moscovici (2004) explique l'objectivation comme un processus de naturalisation, d'intégration des éléments sous une nouvelle réalité, pour apparaître alors comme des évidences.

Il se structure par la pensée classificatrice, dont le but est de transposer, actualiser et standardiser ces nouveaux éléments (Moscovici, 2004). A ce moment de la théorisation du concept de représentation sociale, l'auteur se réfère au noyau central : « *Le noyau central de la représentation naturalisée, il faut encore repérer et fixer les conduites individuelles et les ordonner de manière à ce qu'elles soient en accord avec ce noyau* » (Moscovici, 2004, p. 127). Il n'y a pas d'automatisme dans l'intégration d'éléments nouveaux. Ils s'insèrent dans des ensembles existants propres à l'individu. Cette classification au sein d'un ensemble existant participe à la continuité des comportements et des relations avec autrui, pour dépasser les tensions ou les déséquilibres provoqués par les éléments nouveaux.

Ce processus se réalise en plusieurs temps, le premier dans lequel le sujet sélectionne les informations pour qualifier l'objet, le second où il établit des équivalences ou différences avec le nouvel objet et enfin le troisième temps où l'élément est intégré comme référent de ses comportements (Moscovici, 2004 ; Blin, 1997). Dans ce processus les individus engagent la transformation de la représentation liée à l'objet, par la reconstruction de la réalité sociale.

Le processus d'ancrage désigne alors « *l'insertion d'un objet social dans la hiérarchie des valeurs et parmi les opérations accomplies par la société* » (Moscovici, 2004, p.170). Il permet aux individus de concevoir les nouveaux objets, en référence au stock constitué antérieurement, de leur donner sens à partir de leurs grilles de lecture. Par ce filtre, le groupe ou l'individu interprètent ces éléments en fonction de ses propres intérêts sociaux (Moliner, 2001). L'ancrage participe à la construction de référents, partagés, utiles au fonctionnement et à la stabilité des groupes sociaux (Moscovici, 2004).

« *Si l'objectivation montre comment les éléments représentés s'intègrent à une réalité sociale, l'ancrage permet de saisir la façon dont ils contribuent à modeler des rapports sociaux et comment ils les expriment* » (Moscovici, 2004, p. 173). Les représentations sociales convoquent les dimensions sociales, communicationnelles, matérielles et idéelles des individus (Moscovici, 1997).

Dans « *la psychanalyse, son image et son public* » Moscovici (2004) interroge le thème de l'idéologie dans les représentations sociales. Il voit la force de l'usage généralisé de ce concept « *l'ancrage provoque une mainmise de la société sur la science dont les fonctions sont alors*

déterminées par le cadre dans lequel il est appréhendé » (Moscovici, 2004, p. 208). Il étudie trois formes de communication des représentations sociales : la diffusion, propagation et la propagande.

La première correspond à l'information, par la diffusion et la transmission d'éléments de connaissance (Moscovici, 2004). Ce mode de communication aléatoire sous-tend la dimension de compétence et d'expertise. Il construit un rapport savant-profane ou expert-novice.

Le modèle de la propagande ou de propagation, dans une proportion moindre, s'appuient et se développent explicitement à partir de modèles idéologiques, politiques religieux. Nous quittons le registre de l'échange ou de la conversation. Il s'agit d'un modèle d'expression univoque d'un groupe, organisé et structuré « *susceptible de contrôler les conduites et les options de ses membres* » (Moscovici, 2004, p. 494). L'auteur met en évidence les effets de l'utilisation des représentations par leur mode de communication.

Dans la mise en conformité des éléments nouveaux, les données existantes à la disposition des individus sont essentielles pour prendre position. Selon ses orientations profondes, ses préoccupations, c'est à dire par « *focalisation* », l'individu ou le groupe, structurent l'intégration d'éléments nouveaux (Moscovici, 2004, p. 250). Un autre élément intervient par la « *pression à l'inférence* » et son action régulatrice pour les individus. A partir des nouveaux éléments, il s'agit de communiquer et échanger pour construire et maintenir un code commun, garant de la continuité et de la stabilité du groupe. L'objet d'une représentation est attaché à un groupe et au but qu'il poursuit, à ses intentions ou à des événements en cours (Moscovici, 2004). Pour cela les individus ont recours à deux principes d'organisation l'analogie et l'économie de pensée (Moscovici, 2004). L'analogie « *explique la plupart des liens qui naissent entre les notions essentielles d'une représentation* » elle correspond à un « *procédé de généralisation d'une réponse* » et permet d'intégrer des éléments nouveaux (Moscovici, 2004, p. 264). L'analogie entraîne, par le processus de généralisation, une économie de la pensée, en écartant les éléments inutiles. Cette fonction permet de ranger les éléments selon la communauté (ou la différence) de leur aspect, de leur contenu ou de leur sens. Elle favorise le dialogue et développe une certaine porosité entre différents univers et entre les individus (Moscovici, 2004). Ces principes structurent l'identité sociale et individuelle selon l'importance ou les préférences que les individus ou les groupes accordent à la représentation ou à ces éléments.

Moscovici (2004) explique que la force d'inertie des représentations est nécessaire à la stabilité des groupes et de la société. Il accorde cependant aux individus un rôle actif dans le processus de transformation des représentations, nécessaire à la communauté humaine.

3.3.2. *La théorie du noyau central d'Abric*

Dans la continuité des travaux de Moscovici, Abric (2011) étudie la structure des représentations sociales. L'auteur, à partir d'expériences de terrain, met en évidence l'aspect composite des représentations (Moliner, 2001), et montre que tous les éléments d'une représentation n'occupent pas les mêmes fonctions (Rateau et Lo Monaco, 2017). A travers ses travaux, il développe la théorie du noyau central d'une représentation constituée. Il définit le noyau central comme « *Tout élément ou tout ensemble d'éléments qui donne à cette représentation sa signification et sa cohérence* » (Abric, 1987, p. 68). Ainsi, le noyau central d'une représentation, remplit une double fonction, dont la première est une « *fonction génératrice de sens* » (Abric, 1997, p. 197). Ainsi, à partir des éléments du noyau central les autres éléments de la représentation deviennent signifiants. L'individu lui accorde alors un sens et une valeur, qui structurent le champ représentationnel de l'objet (Rateau et Lo Monaco, 2017). Au sein des différents groupes sociaux, le noyau central d'une représentation établit une base commune (d'actions, d'idées, de pratiques) et favorise la cohérence des membres de ce groupe.

La seconde fonction est organisatrice et « *détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation* » (Abric, 1997, p. 197). Le noyau central assure la stabilité et la continuité de la représentation par la détermination des liens qu'il structure entre les différents éléments de celle-ci. Sa fonction de stabilisateur garantit la continuité de la représentation. Elle produit alors dans les situations de transformation une forme de protection, voire de résistance. L'évolution et la transformation des représentations selon Abric (1997), sont superficielles. Pour l'auteur le noyau central ne subit pas réellement de transformation profonde.

A partir des résultats des travaux de Moliner (2001), Abric (1997) considère alors que l'émergence d'une nouvelle représentation est possible dans certaines conditions. C'est seulement lorsque le noyau central de la représentation est interrogé, à l'opposé si c'est un élément périphérique de la représentation, la transformation de la représentation est limitée. Ainsi le noyau central d'une représentation dans sa double fonction, génératrice de sens et organisatrice, constitue un enjeu essentiel dans les représentations partagées d'un groupe (Moliner, 2001). Les représentations trouveraient ici l'origine de leur continuité, d'une certaine permanence, car elles favorisent par l'existence d'un noyau central une base commune d'éléments partagés.

Pour qu'une représentation se construise, se pérennise et se transforme, un troisième élément est nécessaire, Abric adjoint le système de catégorisation. Le système de catégorisation permet

de découvrir, de donner sens et d'organiser les éléments de la réalité, (Rateau & Lo Monaco, 2017). Abric énonce des éléments complémentaires et actifs dans le processus de catégorisation. Il s'agit de l'analogie, l'inférence, l'anticipation et la compensation. Le processus d'analogie dans le système de catégorisation régule, classe les informations, l'inférence identifie à son tour le semblable ou le différent dans les catégories présentes. Au cours de cette activité cognitive il s'agit de mettre en cohérence les attributs de la représentation avec celles intériorisées de l'individu. Enfin, les processus d'anticipation et de compensation participent à ce même but, préparer et équilibrer les éléments nouveaux aux représentations incorporées (Rateau & Lo Monaco, 2017).

Selon Abric (2011), les conditions périphériques du noyau de la représentation, par leur fonction opérationnelle de décodage, de catégorisation des situations ouvrent la voie à des formes d'interprétation singulières, liées à l'expérience, par la transition qu'elles opèrent (Zavalloni, 2008).

3.3.3. *Évolution et transformation des représentations sociales*

La transformation des représentations sociales est un objet d'étude assez récent (Moliner, 2001). Dans ses recherches autour des représentations sociales, Moliner (2001) s'inscrit dans la continuité de ses prédécesseurs. Il se réfère aux travaux de Moscovici (2004) sur le processus de formation des représentations à partir des processus sociocognitifs. Il met en perspective le thème de la transformation des représentations sociales, avec le processus d'ancrage et d'objectivation de Moscovici (2004) et la structure du noyau central selon Abric (2011).

Les représentations sociales sont stables et stabilisées pour assurer la cohérence et la pérennité des groupes sociaux. Elles contribuent à la stabilité des identités sociales. Les représentations sociales d'un groupe se développent et forment un ensemble consensuel autour d'idées, de croyances stables. A l'opposé, la transformation de la représentation entraîne un changement d'idées, de croyances qui peuvent s'avérer « *coûteuse pour les individus* » d'autant plus qu'elle concerne le noyau central (Moliner, 2001, p. 33).

En effet, l'individu intégré dans un groupe, par l'adhésion ou la croyance à une idée différente du groupe risque d'être isolé, voire en rupture avec celui-ci. Ces premiers éléments expliquent et renforcent alors la stabilité des représentations sociales au sein d'un groupe.

Selon la théorie du noyau central, la transformation des représentations est soumise à la compatibilité des éléments nouveaux avec l'intérêt ou les valeurs des groupes et des individus. Des mécanismes de défense se mettent en place, par un processus de rationalisation, l'individu

relativise l'importance de l'élément opposé, ou par un processus de réfutation, l'écarte (Moliner, 2001).

Pourtant les représentations sociales évoluent au fil du temps et de l'expérience humaine : « *La dynamique des représentations sociales est une lente évolution calquée sur le rythme des évolutions de la société* » (Moliner, 2001, p. 38). Le processus de transformation des représentations sociales se développe selon le temps social.

La transformation du système représentationnel advient selon des conditions particulières.

En effet, des éléments nouveaux peuvent venir s'intégrer à la représentation initiale s'ils n'entrent pas en contradiction avec les éléments existants. Ils s'apparentent alors à une forme de développement d'enrichissement de la représentation (Moliner, 2001). Certains éléments de la représentation peuvent aussi devenir inutiles et disparaître sans entraîner de conflit représentationnel. La dimension évaluative contribue fortement à la transformation des représentations (Moliner, 2001).

L'évolution d'une représentation est dépendante de la force ou la faiblesse de son lien avec le noyau central. Le changement sera plus rapide s'il concerne des éléments périphériques, a contrario, il sera plus résistant ou conflictuel pour l'individu s'il concerne le noyau central (Moliner, 2001).

Dans cette situation l'individu s'éloigne du référent, de l'objet social lui-même, pour en élaborer un autre. Cela implique une distorsion de l'objet par supplémentation ou défalcation. La « *supplémentation* », ajoute à l'objet certains attributs, ou à l'opposé lui en retire par le processus de « *défalcation* ». Les transformations procurent aux individus une forme de légitimation et de protection de soi (Jodelet, 1997, p. 70). Ces conduites permettent aux individus de s'adapter et d'intégrer de nouveaux contextes, de suivre leur évolution pour survivre aux changements.

Le processus des représentations mobilise les identités sociales (Moliner, 2001), Zavalloni met en exergue le concept de l'« *ego-écologie* », par lequel elle montre la transaction opérée par l'individu avec « *son environnement socioculturel* » en interagissant sur et avec le processus de développement identitaire (2008, p. 21).

3.3.4. *Expérience, élaboration et transformation des représentations sociales*

L'expérience vécue est une dimension essentielle de la construction des représentations sociales (Jodelet, 2015). L'expérience s'exerce dans la réalité de la vie quotidienne, des mondes sociaux où les individus vivent dans « l'ici et le maintenant », au cours des échanges et des interactions.

L'expérience vécue mobilise deux dimensions. En premier lieu, elle renvoie à un éprouvé émotionnel où l'individu prend conscience de ses propres émotions, de sa subjectivité. La dimension subjective s'éprouve individuellement, elle relève toutefois d'une expérience collective au travers des événements sociaux, comme le premier pas sur la lune, les attentats de New York ou les grands rassemblements sociaux sportifs ou politiques (Jodelet, 2006). Ces temps sociaux partagés marquent émotionnellement les individus et sont mis en mémoire.

En second lieu intervient la dimension cognitive. L'individu influencé par son expérience du monde, analyse les situations selon des catégories sociales intériorisées (Abric, 2011). Pour cela l'individu puise dans des schèmes préconstruits, des connaissances préexistantes pour interpréter tout nouvel événement assurant ainsi une forme de continuité par l'interprétation que le sujet produit de l'expérience.

Les dimensions émotionnelles et cognitives de l'expérience participent à la construction des représentations sociales (Bourriche, 2014), par la contribution du langage qui permet de communiquer, de convaincre, d'expliquer. Transmise par le langage, l'expérience de la subjectivité et de l'intersubjectivité influencent les individus.

Cette approche fait de l'expérience, une construction sociale en train de se faire à partir d'éléments socialement élaborés, une « praxis transformatrice » (Jodelet, 2015, p. 298).

L'approche ethnométhodologique de Garfinkel apporte une dimension supplémentaire à la compréhension de l'expérience pour la construction des représentations, lorsqu'il considère les individus comme des acteurs de la transformation de l'existant pour agir en cohérence avec la situation partagée du moment (Jodelet, 2006). Il défend la conception d'un individu capable de dépasser les règles et normes communes pour agir, si cela va dans le sens ses intérêts (dans Jodelet, 2015, p. 301).

L'expérience des individus apparaît comme centrale dans l'élaboration des représentations sociales individuelles ou collectives, voire comme l'élément déclencheur de la transformation. Au cours de ces nouvelles expériences le noyau central des représentations est sollicité à travers ses « *prescriptions inconditionnelles* » (Flament, 2001, p. 47), ce sont quelques éléments périphériques « *conditionnels* » plus ouverts qui permettent l'engagement du processus de transformation (Flament, 2001, p. 49). Les pratiques, parce qu'elles sont en lien avec l'objet de la représentation et des intérêts des individus favorisent leur évolution (Flament, 2001 ; Moliner, 2001).

Le recours au concept de représentation sociale nécessite de considérer l'ensemble de ses composantes. Dans des contextes multiples, il s'agit de considérer les interactions entre

l'activité, les dimensions émotionnelles et les pratiques, dans un monde centré où l'individu occupe une place grandissante.

4. Des représentations sociales situées : les représentations professionnelles

Les travaux de recherche sur les représentations sociales ont fait apparaître l'importance de leurs contenus et de leur rôle dans l'activité professionnelle. Les représentations sociales fonctionnent comme « *une pensée pratique* » et « *une activité mentale orientée vers la pratique* » (Jodelet, 2015, p. 25). Ainsi, elles intéressent particulièrement le monde du travail.

En 1997, l'équipe de recherche REPERE⁴⁸ développe et définit une catégorie spécifique des représentations sociales, propre aux groupes professionnels et à leurs objets de travail : « Les Représentations Professionnelles » (Lac, Mias, Bataille, Labbe, 2010). Elles sont considérées comme une représentation sociale située dans un contexte particulier.

Les représentations professionnelles constituent des catégories de pensée, qui permettent aux individus d'agir, de s'adapter au milieu professionnel, de communiquer et de penser le monde professionnel ou un de ses objets (Blin, 1997). Elles constituent un ensemble particulier de représentations partagées par les professionnels d'un secteur d'activité, et l'équipe du laboratoire REPERE les définit ainsi :

« Ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelle, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec les objets saillants pour eux dans ce champ » (Bataille, Blin, Jacquet-Mias, Piasser, 1997).

Les représentations professionnelles structurent l'organisation d'un monde spécifique, le monde du travail, dans l'activité et les interactions associées. Elles s'élaborent grâce aux pratiques professionnelles, aux interactions langagières et discursives, cognitives et émotionnelles. Ces représentations permettent aux individus et aux groupes d'appréhender le monde du travail dans lequel ils évoluent et participent au processus de développement

⁴⁸ Les travaux du laboratoire REPERE portent sur les représentations sociales, les représentations professionnelles, l'implication professionnelle, les pensées sociales et les pensées professionnelles, auquel appartiennent Christiane Mias, Michel Bataille et Michel Lac.

identitaire, individuel et collectif. Ces constructions mentales, autour d'un objet représentationnel partagé, mobilisent aussi la dimension affective du sujet vis à vis de cet objet (Huteau, 1982).

4.1. Élaboration et fonctions des représentations professionnelles

Les représentations professionnelles, situées dans un contexte particulier, sont élaborées et véhiculées par les pratiques. Leur dimension fonctionnelle concerne les objets de la pratique professionnelle⁴⁹, tels les gestes professionnels, le groupe de pairs, les places et rôle des individus, les schèmes d'actions professionnels. Les représentations professionnelles recouvrent différentes fonctions. Elles favorisent la cohérence du groupe dans son organisation, leurs dimensions opératoires permettent aux individus de remplir la mission confiée.

4.1.1. *La formation des représentations professionnelles en contexte de travail*

A travers l'activité, les représentations professionnelles s'élaborent à la fois comme processus et comme résultat (Jodelet, 1997). Elles sont à la fois un objet déjà construit et un objet en construction élaboré au cours de l'activité, prescrit ou proposé à l'individu dans le milieu professionnel. L'activité professionnelle s'exerce dans ce système de représentations plus ou moins cohérent et plus ou moins conscient (Blin, 1997).

Les représentations professionnelles sont le support d'objets construits et partagés par les membres du collectif de travail. Constitués par des savoirs, par des schèmes d'action, elles leur permettent de remplir les missions prescrites, à leur façon, et de se constituer comme un groupe spécifique, voire un groupe expert au regard de l'objet qui les réunit.

Les références communes à un groupe professionnel, prennent la forme d'un référentiel professionnel implicite ou explicite. Il fonctionne comme un cadre par lequel l'élaboration des représentations professionnelles se structurent. Le référentiel commun réunit des manières de penser et d'agir pour les professionnels du champ concerné. Les professionnels partagent des codes communs, de langage, de connaissances entre membres d'un groupe professionnel, autour d'objets professionnels spécifiques (Lac, Mias, Labbe, Bataille, 2010), le référentiel commun et les représentations communes tendent à rassembler et à unifier le groupe.

⁴⁹ Ici nous retenons la définition des pratiques de Jodelet et Moscovici (1990, p. 217) : « *les pratiques dont des systèmes d'action socialement structurés et institués en relation avec des rôles* » cette définition fait apparaître la notion d'intention et de légitimité à agir dans un cadre professionnel.

Si le référentiel est commun, chaque individu est actif dans ce processus, car celui-ci interprète le référentiel à partir des représentations élaborées et incorporées au cours du processus de socialisation, dans les différents groupes d'appartenance. Ainsi parallèlement à la dimension collective des référents, coexiste la dimension individuelle liée à l'expérience et la singularité de l'individu (Blin, 1997, p.88). Palmonari et Doise affirment le caractère autonome des représentations mais conditionnée par les interactions avec autrui « *les représentations sont en quelque sorte autonomes par rapport à la conscience individuelle. Il est vrai que ce sont les individus qui les pensent et les produisent mais au cours d'échanges, d'actes de coopération, pas de manière isolée* » (1996, p.15). Les représentations sont intériorisées par les individus mais sont élaborées par les groupes (Moliner, 2001)

Les représentations s'élaborent pour le groupe professionnel par les individus, selon le processus d'ancrage et d'objectivation, à partir des éléments représentationnels intériorisés. Ainsi au sein d'un groupe, peuvent coexister des représentations différentes (Lac, Mias, Labbe, Bataille, 2010). Si celles-ci sont trop éloignées ou en contradiction avec le noyau central de la représentation, les éléments périphériques agissent comme une grille d'interprétation et produisent des « *modulations individuelles* » (Abric, 2011, p.35). Les individus pourront alors adopter des conduites différentes, des attitudes de retrait ou de différenciation des membres du groupe (Flament, 1997). Ces conduites trouvent leur origine dans la tension entre l'objet de la représentation et les éléments centraux de celle-ci.

4.1.2. Les fonctions spécifiques des représentations professionnelles

Les représentations professionnelles assurent plusieurs fonctions au sein des groupes.

Tout d'abord une fonction instituée par les statuts, les règles, les pratiques, l'histoire et les valeurs, en effet, les représentations professionnelles circulent et sont prescrites par l'espace de travail. Une fonction instituante, car les activités produites dans le cadre de l'activité professionnelle interagissent avec lui (Blin, 1997).

Au cours de leur activité, les professionnels développent des savoirs spécifiques. Leurs savoirs se différencient du savoir profane et leur permettent d'obtenir une position attribuée socialement et d'atteindre une forme de réalisation de soi (Mias & Bataille, 2013).

Les représentations professionnelles sont élaborées à partir des représentations de schèmes d'action, mises en mémoire par imitation et incorporation au cours de l'activité. Dans les situations de travail ou de formation, ce système représentationnel permet à l'individu de se situer, de comprendre, d'analyser et d'agir dans l'espace professionnel. Il ne relève ni du savoir

scientifique ni du savoir du sens commun, mais par sa forme malléable il favorise la fluidité de la communication entre les acteurs (Blin, 1997).

Les représentations professionnelles assurent une fonction de guidage, d'orientation, d'anticipation (Doise, 1997 ; Moscovici, 2004). Elles permettent d'adopter une position, de développer dans la pratique une fonction d'interprétation de la réalité et l'incorporation des conduites professionnelles attendues. Pour cela, les individus sélectionnent les informations à leur disposition. L'individu fait alors appel à des scénarii intégrés qui lui permettent d'agir dans les situations professionnelles variées auxquelles il est confronté. Dans l'espace professionnel cette fonction favorise l'autonomie de l'individu, car il agit « *en reflétant les règles du contexte de travail mais aussi le jeu avec ces règles* » (Blin, 1997, p. 94). Ainsi les représentations professionnelles guident et construisent les pratiques des professionnels ou du groupe professionnel impliqué. Elles contribuent aussi à structurer le contexte de travail.

Aujourd'hui, les contextes de travail se transforment rapidement par l'apparition de nouveaux besoins ou de contraintes externes. Toutefois, les groupes et les individus ne réinventent que rarement l'ensemble d'un procédé d'action, ils ont recours à des savoirs mémorisés qu'ils mobilisent et transposent selon le principe de l'économie cognitive (Jodelet, 1997).

Les représentations professionnelles revêtent une fonction de mobilisation dans l'activité, variable selon le degré d'engagement, de motivation dans la situation rencontrée par le sujet et une fonction d'orientation de l'action (Abric, 2011).

Elles remplissent une fonction de configuration et de protection des identités professionnelles du champ concerné (Blin, 1997). Lorsqu'un danger vient menacer l'identité sociale du groupe, les représentations agissent comme une protection de celles-ci (Cohen-Scali, Moliner 2008).

4.2. Le rôle du contexte dans les représentations professionnelles

Chaque espace professionnel appartient à un cadre juridique, administratif particulier, par lequel le statut, les missions et l'activité professionnelle sont prescrits et régis. Les représentations professionnelles sont toujours rattachées à un contexte déterminé :

« Les représentations professionnelles, toujours spécifiques à un contexte professionnel, sont définies comme des ensembles de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisés en un champ structuré présentant une signification globale » (Blin, 1997, p. 89).

Tout objet d'une représentation professionnelle se forme en lien avec le contexte dans lequel l'activité s'exerce. Les représentations mobilisent des ensembles d'activités mentales « *prescriptives* », imposées par la situation, qui vont permettre à l'individu de se comporter comme le milieu l'attend, de nommer ou décrire les activités « *descriptives* » et aussi de mobiliser son activité mentale sur un registre évaluatif (Flament, 2011, p. 48).

L'étude des représentations sociales nécessite de les contextualiser car elles mobilisent une pluralité d'éléments qui interfèrent avec l'ensemble de l'activité professionnelle (Palmonari & Doise, 1986).

4.2.1. Variété des contextes, variété des représentations

Les professionnels exercent leur activité à partir des missions et des orientations institutionnelles confiées. Les professionnels incorporent la culture du travail (Sainsaulieu, 2014), les croyances et les représentations partagées dans ce contexte. Le rôle du contexte s'inscrit comme déterminant par les opportunités, les interactions qu'il permet en termes d'expérience, d'autonomie ou au contraire de limite.

Au sein d'un même champ professionnel, les représentations professionnelles varient selon la particularité du contexte de travail. Les environnements spécifiques contribuent généralement au développement de pratiques professionnelles différenciées. Les professionnels développent dans un cadre commun, une mémoire du collectif nécessaire au pouvoir d'agir (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2001). Dans l'activité, les professionnels véhiculent et élaborent leur conduite. Le groupe structure la conduite de l'individu, par le travail prescrit que ce dernier s'approprié et transforme. L'évolution de l'individu, dans l'activité partagée avec le collectif de travail, participe en retour à l'évolution des représentations du groupe (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2001). La dimension contextuelle nuance la vision unifiée des groupes professionnels, au profit d'une vision plurielle des contextes dans lesquels l'action s'exerce. Le monde du travail produit une multiplicité d'activités ancrées dans des contextes spécifiques, en lien avec les individus et le groupe considéré (Lac, Mias, Labbe, Bataille, 2010). Ainsi dans un même champ professionnel comme par exemple celui de l'enseignement, les contextes sont variés. La petite enfance, l'école maternelle ou la formation à l'université organisent et nécessitent des pratiques différenciées. Les représentations professionnelles contextualisées sont alors partagées par les professionnels appartenant à ces groupes spécifiques (Mias & Bataille, 2013).

Le monde professionnel représente une partie du champ social. Ainsi il est possible d'identifier des formes de porosité, de coexistence entre les représentations sociales et les représentations

professionnelles (Ratinaud, 2003, cité par Mias & Bataille, 2013). Les représentations sociales de sens commun peuvent être présentes au sein d'un même groupe pour un même objet (Lac, Mias, Labbe, Bataille, 2010). Elles font émerger au sein du groupe des représentations différenciées en référence au contexte professionnel ou social selon les individus.

L'expérience dans l'activité professionnelle est essentielle à la structuration et à l'intériorisation des représentations. L'expérience vécue par l'individu et le groupe participe, comme expérience sociale, à l'élaboration des représentations sociales à leur transformation ou à leur stabilité (Jodelet, 2015). Les représentations professionnelles apparaissent comme une construction complexe liée aux nombreuses interactions de l'individu avec son environnement de travail.

4.2.2. *Implication professionnelle et représentation professionnelle*

Les travaux portant sur les représentations professionnelles ont mis en évidence l'implication comme étant un élément constitutif du processus de professionnalisation, en interaction avec le processus d'élaboration des représentations professionnelles (Mias, 1998). L'auteur interroge l'implication professionnelle à partir du concept d'engagement.

Avant d'étudier l'implication professionnelle, il convient de revenir brièvement sur la théorie de l'engagement, élaborée par Joule et Beauvois (1987). Les auteurs conditionnent l'engagement aux actes posés par les individus : « *Seuls les actes nous engagent. Nous ne sommes donc pas engagés par nos idées, ou par nos sentiments mais par nos conduites* » (Joule & Beauvois, 1987, p. 71). Cette conception de l'engagement est particulièrement pertinente dans le cadre des situations professionnelles. Joule et Beauvois (1987) donnent à l'engagement une dimension variable, il peut être total, partiel ou ne pas être. La notion d'engagement est une question individuelle, ancrée dans la pratique professionnelle, elle n'implique pas l'engagement systématique du professionnel. Le degré d'engagement s'évalue alors à partir des actions mises en œuvre dans le travail. Pour Joule & Beauvois « *l'engagement d'un individu dans un acte, correspond au degré auquel il peut s'assimiler à cet acte* » (1987, p. 78). Les conditions de l'engagement montrent que « *plus l'individu est engagé dans un acte consistant plus il sera résistant et inversement [...] le degré d'engagement est soumis à plusieurs variables degré de liberté, d'irrévocabilité, d'importance pour l'individu* » (Roussiau & Bonardi, 2001, p. 91). Elles sont d'autant plus mobilisées que l'individu, ou le groupe est proche, et concerné par l'objet (Lac, Mias, Labbe, Bataille, 2010).

Quant à l'implication professionnelle, elle est caractérisée par un système de représentations, implicitement partagé par les professionnels. Ce système comprend trois dimensions : le sens attribué par les professionnels à leur acte, les repères utilisés pour baliser leur action et enfin le sentiment de contrôle de leur action (Mias & Bataille, 2013).

La première dimension est liée au degré d'implication, ainsi plus les professionnels donnent sens à leur activité, plus ils sont impliqués. A l'opposé, moins ils parviennent à donner sens à leur action, plus le degré d'implication est faible. Le sens de l'action s'élabore dans la pratique à partir des situations vécues et des interactions entre les membres du groupe. Le sens donné par l'activité dépasse l'individu et participe à la construction de représentations professionnelles communes. Le sens commun attribué à l'activité renforce les liens au sein du groupe et la continuité du système représentationnel (Mias & Bataille, 2013).

La seconde dimension, les repères de l'implication, sont des guides de l'action. Élaborés à partir de la pratique professionnelle quotidienne, les repères correspondent aux éléments représentationnels communs du groupe concerné, au cadre d'action partagé. Dans un monde professionnel mouvant, les repères stabilisent la conduite professionnelle collective par la continuité de l'action, entre expérience passée et présente, ils fournissent des éléments d'anticipation.

Enfin le sentiment de contrôle, troisième dimension de l'implication professionnelle, correspond à la perception du professionnel d'agir de façon responsable et autonome dans le système des pratiques professionnelles collectives. Ce sentiment de liberté éprouvé dans le cadre professionnel, ou autrement dit de la « *soumission librement consentie* », favorise largement l'engagement, l'implication dans l'activité (Joule & Beauvois, 1987, p. 77).

L'implication professionnelle, selon les trois dimensions qui la structurent, est un « *processus-produit* » (Mias & Bataille, p. 163) en interaction avec le système des représentations professionnelles. Produit, car il résulte du rapport de l'individu avec l'environnement et à l'objet de l'action dans lequel « *les représentations seraient alors une composante contribuant à l'expression de l'implication* » (Lac, Mias, Labbe, Bataille, 2010, p. 139). Processus, car le sujet construit et se construit à dans une conduite d'implication. L'implication professionnelle, constitutive de la pratique professionnelle, mobilise alors les représentations des individus au sein des groupes professionnels.

4.2.3. *Évolution du contexte et transformations des représentations professionnelles*

La transformation des contextes de travail conduit à la transformation de l'espace professionnel et produit des changements plus ou moins profonds de l'organisation. Les individus engagent alors une transformation de leurs pratiques, processus d'adaptation ou au contraire au mécanisme de défense, de résistance (Flament, 2011) selon l'importance et la forme que revêt cet objet dans leurs pratiques, leurs préférences, voire la survie d'une profession.

Les transformations du contexte perturbent le système représentationnel, lorsque l'identité du groupe, fondée sur un système de références communes est déstabilisée par de nouveaux éléments (Jodelet, 1997). Les transformations sociales et professionnelles apparaissent rapides et parfois brutales, éloignées de la représentation d'un idéal professionnel. La transformation du contexte vient alors interroger les représentations professionnelles partagées.

En effet pour que les représentations professionnelles s'organisent, se structurent ou se transforment, les situations professionnelles nouvelles doivent être productrices de sens (Abric, 2011) pour les membres du groupe (Blin, 1997), afin qu'ils s'accordent collectivement. Les représentations ont vocation à devenir autonomes et stables, car elles offrent au groupe « *une connaissance pratique de l'objet* » suffisante pour agir et communiquer (Moliner, 2001, p. 26). La transformation des représentations est conditionnée à l'incorporation d'éléments nouveaux aux éléments déjà intériorisés par l'individu dans son histoire, sa structure personnelle et psychique (Zavalloni, 2008). L'individu au cours de ce processus interprète les éléments nouveaux à partir de ses catégories représentationnelles, puis adopte une position évaluative qui lui permet de leur donner sens et cohérence, rendant ainsi cette transformation possible.

Les situations imprévues amènent à une transformation progressive des représentations, si les éléments sont en cohérence avec ceux du noyau central. A contrario, l'individu résiste si son système de représentations ne s'accorde pas aux nouvelles situations (Moliner, 2001). Identifier les représentations constitutives d'une profession permet d'en comprendre les éléments centraux, en conflit avec les nouveaux éléments (Guimelli, 2011).

Le professionnel dans le contexte de travail agit et adopte une position d'analyse vis à vis des différentes dimensions de son activité professionnelle mobilisées dans la construction des représentations professionnelles. La transformation de celles-ci, en référence à la notion de conditionnalités ouvertes développée par Flament (2011), met en évidence le rôle du contexte comme source de modification des pratiques en lien avec les éléments périphériques de la représentation. Il s'ouvre alors la possibilité d'une modification du noyau central de la représentation par la transformation des éléments périphériques de la représentation.

Le sujet soumis à l'influence du contexte professionnel réinterprète les objets sociaux, qui le préoccupent. Il les ajuste avec ses propres catégories d'analyse et en retour agit sur ce contexte. Il attribue alors aux objets professionnels un caractère propre.

A ce moment du processus représentationnel, il se produit un ajustage, variable selon les individus et les représentations incorporées. Les effets se traduisent par l'ajout (supplémentions), l'augmentation ou la minoration (distorsion), la suppression (défalcation) de certaines caractéristiques de la représentation (Jodelet, 1997). Par l'activité mentale de catégorisation le sujet incorpore les informations, les classe en fonction des traits communs ou différents, il produit des déformations, des simplifications en fonction de sa proximité ou de son intérêt pour l'objet (Huteau, 1982). La dimension simplificatrice de la catégorisation est liée au mode de transmission des représentations en circulation au cours des échanges dans les actes de la vie quotidienne (ici la vie professionnelle). Elle est nécessaire à la communication et à la diffusion de ces informations (Huteau, 1982 ; Moliner, 2001).

Le processus d'ancrage et d'objectivation contribue à la formation des représentations professionnelles. Dans la vie quotidienne, la dimension pratique des représentations, sociales et professionnelles, favorise dans certaines conditions leur adaptation aux contextes nouveaux. Au cours du processus d'appropriation du contexte (Blin, 1997), la sélection des informations permet de donner sens et d'interpréter la situation. L'individu, à ce moment construit une position qui lui est propre.

4.3. La fonction identitaire de la représentation de Soi

L'identité personnelle est conçue par Doise (1996) comme une représentation de soi, le sujet cherche à se définir, à se donner une forme d'unicité. Il construit un rapport à lui-même comme objet, par ce qu'il est et ce qu'il aspire à devenir (Huteau, 1982). La représentation de Soi trouve son origine dans l'enfance, mais c'est à l'adolescence qu'elle est particulièrement mobilisée, car selon Huteau l'adolescent développe des capacités cognitives, d'abstraction, une attitude réflexive qui favorise sa consolidation identitaire (1982). Pour se construire l'individu s'appuie sur les valeurs et les normes partagées avec son environnement, à travers les représentations issues du monde social et de ses expériences vécues (Jodelet, 2015 ; Merlier, 2016 ; Cohen-Scali et Moliner, 2008).

L'individu se construit sur le plan identitaire, dans le rapport qu'il entretient avec lui-même, et à autrui, par les représentations véhiculées et partagées au sein de ses groupes d'appartenance. Les autrui significatifs interviennent dans le processus de développement identitaire car ils

offrent de possibles représentations de Soi. Le sujet se développe par un processus de comparaison, réalise des choix, ajuste ses positions et son orientation professionnelle (Huteau, 1982). Dans ce processus, il recherche la cohérence de soi entre les représentations de soi, présentes, futures et la perception des attentes d'autrui à son égard. La représentation sociale de soi est formée par trois éléments « *la connaissance concernant le Soi, l'affirmation de différents aspects de Soi et la reconnaissance par les autres de ces aspects du Soi* » (Chrysochoou, 2016, p. 455). Représentation de soi et développement identitaire se renforcent réciproquement, ils se « renégocient » en continu par la dimension pratique de la représentation (Amer & Howarth, 2016).

Dans le monde du travail, l'identité des groupes professionnels se diffuse. Elle s'élabore à partir des représentations véhiculées par les connaissances, les activités et les pratiques partagées qui assurent aux membres du groupe professionnel une identité commune et spécifique. Ses membres jouent un rôle actif dans la production et la communication des représentations professionnelles, engagées dans le développement identitaire des individus de ce collectif. Elles permettent aussi de présenter des savoirs ou des pratiques pour se différencier de groupes « non professionnels » (Lac, Mias, Labbe, Bataille, 2010). Le groupe professionnel cherche ainsi à se démarquer des autres groupes, par une identité revendiquée (Mias & Piasser, 2016) afin de mieux se caractériser et de se développer.

Les représentations sociales, par leur ancrage dans la dimension pratique de l'expérience professionnelle, sont des vecteurs de l'idéologie pouvant exister dans le contexte professionnel (Blin, 1997).

Le groupe professionnel se compare à d'autres groupes ou à d'autres discours. La dimension idéologique relève « *d'un système d'idées, attitudes, croyances et représentations constituant un savoir organisé sur la société.* (Gaffié & Marchand, 2001). C'est un système plus large que celui des représentations, qui influence les représentations (Doise, 1996). Les groupes sont traversés par le discours social, tout particulièrement lorsqu'il touche des questions sociales partagées. Dans le processus de développement identitaire, les éléments idéologiques, sont plus particulièrement susceptibles d'être mobilisés lorsqu'ils s'opposent ou sont non conformes à leurs représentations (Gaffié & Marchand, 2001).

Les représentations professionnelles et sociales contribuent à la construction de l'identité professionnelle des groupes et des individus qui les composent. Ce développement identitaire permet au groupe professionnel de se présenter, d'adresser à autrui l'image qu'il revendique et ainsi se différencier des autres acteurs ou groupes professionnels. Les représentations sociales

inscrites dans des systèmes idéologiques plus larges, circulent, se diffusent (Blin, 1997), c'est pourquoi : « *le processus de différenciation catégorielle est [...], particulièrement utile pour rendre compte de représentations sociales élaborées dans un contexte de relations intergroupes* » (Doise, 2001, p. 91).

La fonction communicationnelle des représentations contribue à la constitution et la visibilité des groupes professionnels dans l'espace social, tout particulièrement s'ils sont peu identifiés. Par le processus d'ancrage, Moliner (2001) explique le rôle central de l'objet de la représentation lorsque celui-ci représente un enjeu et plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'un enjeu identitaire pour le groupe professionnel.

Le processus représentationnel est sollicité lorsque le groupe professionnel est confronté à un enjeu de transformation qui touche aux pratiques ou aux éléments de la culture professionnelle partagés par le groupe. La situation fragilise la cohésion voire l'identité du groupe, pour lui-même et vis à vis des autres groupes. Par un processus de comparaison sociale, le groupe fait valoir son identité sociale aux autres groupes professionnels, ou à lui-même, pour préserver une « *identité sociale positive* » (Cohen-Scali, Moliner, 2008, p. 4).

La façon dont se présente une profession lui permet de circonscrire son champ d'action et de mieux le protéger. Le groupe professionnel cherche, dans un monde concurrentiel, à conserver et entretenir un monopole de son activité pour cela le groupe communique sur son expertise (Blin, 1997). L'affirmation identitaire se construit à partir d'éléments déclarés ou affirmés comme des éléments caractéristiques du groupe d'appartenance en question. La représentation devient alors un instrument identitaire pour soi et pour autrui (Blin, 1997). Les représentations professionnelles élaborées par les acteurs au sein de leurs groupes d'appartenance fondent les identités collectives (Bataille, 2000).

Les représentations sociales participent au développement identitaire des groupes et des individus, elles favorisent la reconnaissance professionnelle dans les environnements sociaux et professionnels, perçue par la valeur sociale attribuée à celle-ci. C'est dans ce but que les groupes et les individus spécifient leur activité, la valorise, par la comparaison à d'autres groupes (Cohen-Scali, Moliner, 2008).

L'interaction dans l'espace professionnel, entre les dimensions identitaires, expérientielles et contextuelles, conditionne et contribue à la construction et la transformation des représentations professionnelles. Grâce à leur fonction de communication, les représentations professionnelles

justifient des positions idéelles ou pratiques des individus. Elles assurent un système global cohérent qui permet d'afficher des spécificités praxéologiques et identitaires.

Dans l'étude des représentations sociales, l'aspect interactionnel entre l'individu et son environnement est constitutive de ce concept :

« On ne peut éliminer de la notion de représentation sociale les références aux multiples processus individuel, interindividuels, intergroupes et idéologiques qui souvent entre en résonance les uns avec les autres et dont les dynamiques d'ensemble aboutissent à des réalités vivantes qui sont en dernier instance les représentations sociales » (Doise, 1996, p. 83).

Les représentations professionnelles, comme catégorie spécifique des représentations sociales, se structurent selon ce même processus. Elles sont néanmoins caractérisées par le contexte spécifique auquel elles sont attachées. Il s'agit des objets de l'activité professionnelle, pour laquelle les individus partagent un savoir spécifique.

Nous allons maintenant étudier le concept de reconnaissance et le mettre en perspective avec les concepts de représentation sociale et professionnelle pour éclairer le processus de développement identitaire.

5. La reconnaissance, une composante centrale du projet de Soi

La reconnaissance contribue activement à la construction du projet de Soi. Au cours des expériences de socialisation, la rencontre d'autrui significatifs participe au développement identitaire des individus et en leur adressant des signes de reconnaissance de Soi par autrui et pour soi. Le concept de reconnaissance met en jeu les représentations de Soi et d'autrui incorporés, et la représentation de Soi en construction.

Dans les contextes et les situations rencontrées et vécues en formation, l'individu cherche se reconnaître et à être reconnu (Wittorski, 2007). A partir des approches de la reconnaissance développées par Honneth (2000) et Ricœur (2004), nous étudierons le thème de la reconnaissance en perspective avec la dynamique de développement identitaire de Kaddouri (2002).

5.1. Le concept de reconnaissance en question

Le concept de reconnaissance éclaire les processus de construction de Soi à l'œuvre dans le projet d'orientation professionnelle. En effet, chaque sujet pour exister, se développer, éprouve le sentiment de reconnaissance de soi par autrui pour assurer la continuité de soi dans le projet de réalisation de soi.

Parmi les auteurs qui ont étudié ce concept Honneth et Ricœur explorent les différents aspects de la reconnaissance mobilisés dans le développement identitaire du Sujet.

Le modèle d'Honneth (2000) a pour fondement le modèle de la philosophie et de l'éthique Hégélien qu'il reprend en l'articulant avec les travaux de G. H. Mead sur la dimension intersubjective de la reconnaissance. Cette articulation lui permet de construire et signifier le lien entre reconnaissance et lutte sociale comme une dimension vitale de l'individu.

Honneth réexamine les trois composantes de la thèse d'Hegel :

« La formation du « je » pratique présuppose la reconnaissance réciproque entre sujets. C'est seulement quand chacun des deux individus se trouve confirmé dans son activité propre par son vis-à-vis qu'il parvient corrélativement à se prendre lui-même comme un « je » individualisé agissant de façon autonome ». (Honneth, 2000, p. 83).

La reconnaissance engage autrui par les dimensions de réciprocité et d'interaction. Dans le processus de reconnaissance s'établit une interaction entre un « je » et « autrui ». C'est ce mouvement fait d'allers et de retours, d'échos entre deux individus, qui conduit conjointement à la reconnaissance de soi et d'autrui. Le double mouvement de la reconnaissance de Soi par Soi, et de Soi par autrui, fonctionne par la réciprocité au travers de l'expérience, où chaque individu engagé dans l'interaction se reconnaît. Le sujet construit son identité par la reconnaissance qu'autrui lui accorde, il devient un sujet à part entière par le regard, le langage qu'autrui lui adresse.

Un autre aspect de la reconnaissance, éclairé par Hegel (cité par Honneth, 2000), est le degré d'autonomie accordé au sujet, par cet autrui qui attribue cette reconnaissance :

« L'existence de différentes formes de reconnaissance réciproque qui se distinguent entre elles par le degré d'autonomie, qu'elles accordent au sujet [...] Il s'appuiera sur ce cadre pour expliquer le processus de formation de l'éthique » (p. 84).

Ainsi la reconnaissance, réciproque, présente une variation selon le degré d'autonomie propre à chaque individu, cela sous-tend le développement d'un je suffisamment étayé. La reconnaissance n'est pas égale en toute situation ou interaction. Elle s'exerce selon les sujets engagés dans l'interaction. Le processus de reconnaissance est donc lié au degré de maturité,

d'autonomie de chaque sujet et relève du développement individuel. L'expérience est singulière pour chaque individu selon l'expérience et l'aisance qui le caractérisent.

Le degré d'autonomie s'apprécie au cours de l'expérience pratique. Les professionnels représentent des autrui significatifs pour les individus en formation, à travers les activités réelles. Ils les associent à des activités, leur confient des responsabilités, les soutiennent dans leurs initiatives ou encore les encouragent à assumer des animations de façon autonome. Les individus attendent la reconnaissance du collectif de professionnels dans les activités qu'ils mènent, reconnaissant ainsi leur professionnalité (Bart, 2011). Cette fonction est remplie en formation par d'autres autrui significatifs, les formateurs ou les pairs, dans les moments d'échanges et d'apprentissage.

Cette dimension introduit la notion d'intersubjectivité des sujets en action dans le processus de reconnaissance et la construction de Soi. Dans cette interaction duelle, c'est du jugement des individus dont il est question, il fait intervenir la subjectivité et la transforme. Il expose un dernier élément :

« A mesure que se forme leur identité, les sujets se trouvent [...] contraints de s'engager dans le conflit intersubjectif, correspondant au degré de socialisation auquel ils se trouvent, obtenant ainsi la reconnaissance des revendications d'autonomie qui n'ont pas reçu jusque-là de confirmation sur le plan social. [...] Un développement réussi du « je » présuppose une certaine succession de formes de reconnaissance réciproque, dont les sujets ressentent [...] le manque à travers l'expérience du mépris, qui les pousse à s'engager dans une lutte pour la reconnaissance » (Honneth, 2000, p. 84).

Ainsi, les signes de reconnaissance reçus et incorporés forgent l'identité du sujet. Par la rencontre avec Autrui, le sujet devient je. Par la reconnaissance d'autrui « je » s'affirme, se différencie. Le processus de reconnaissance se développe donc dans le temps, par la diversité et la multiplicité des expériences de reconnaissance. A l'opposé, la non reconnaissance des sujets produit, d'un point de vue subjectif, un sentiment de mépris. De cet éprouvé émotionnel et intersubjectif de non reconnaissance du sujet, naît pour Honneth la lutte sociale pour la reconnaissance (2000).

Cette mise en perspective des différentes dimensions de la reconnaissance dessine alors le lien étroit entre reconnaissance et développement de l'individu en relation avec autrui.

Honneth à partir de son modèle pointe la dimension psychologique de ce processus et la difficulté de la rendre visible. Alors, il choisit de relier sa thèse à l'approche psychosociale de Mead (2006) qui permet de traduire et d'actualiser la question de la reconnaissance (Honneth,

2000). En effet Mead considère, comme Hegel, la lutte pour la reconnaissance comme la principale ressource théorique permettant d'expliquer le développement moral de la société (Honneth, 2000, p. 87).

5.2. Connaissance de Soi, interaction avec autrui et reconnaissance

La conscience que l'individu a de lui-même se révèle lorsqu'il est confronté à une situation problème et empêché d'agir (Honneth, 2000). Il adopte alors une attitude réflexive et prend ainsi conscience de cette subjectivité, en pensant par et pour lui-même ce qu'il vit et ressent. A partir de cette expérience le sujet conscientise l'effet de son action sur autrui. Dans les activités quotidiennes et professionnelles, en interaction avec autrui le sujet se découvre.

« Le sujet prend conscience de la signification sociale de ces actes dans la mesure où il ne peut contrôler les actes d'autrui, ou son comportement, sans connaître la signification de son propre comportement » (Honneth, 2000, p. 90).

Dans le processus de reconnaissance, la connaissance de soi est impliquée. L'auteur, par la voix de Mead (2006), revient sur la chronologie de cette prise de conscience qui s'élabore en réaction à la réponse ou à l'action d'autrui. Le sujet déstabilisé par une situation nouvelle ou imprévue, adopte une position réflexive sur ce que lui-même a provoqué. Elle lui donne accès à la dimension sociale, relationnelle des actes posés. Les interactions amènent le sujet à se situer parmi d'autres, dans les différents espaces sociaux. Cette expérience, déjà vécue par chaque individu depuis l'enfance, participe à son développement. En contexte professionnel, ces expériences antérieures peuvent se manifester en continuité ou au contraire déstabiliser le sujet dans les situations inédites, par différence avec celles expérimentées jusque-là. L'individu prend alors conscience qu'autrui réagit aux actes sociaux qu'il pose. Réciproquement autrui interagit, par le langage, les gestes, les émotions et les idées avec lui. Cette expérience vécue conduit à la prise de conscience de soi dans l'interaction⁵⁰ avec autrui :

« L'analyse proposée par Mead montre toute la complexité de l'approche psychologique qui ne laisse pas voir le « je » mais le rend présent à travers l'acte, le geste verbal qu'il propose dans l'interaction avec autrui. » (Honneth, 2000, p. 92).

Ici, est réaffirmée avec force la construction de soi par et avec autrui dans un jeu complexe de confrontation. Chaque individu se construit et se révèle à lui-même et à autrui, il se construit

aussi pour lui-même et pour autrui. Le concept de la reconnaissance est un élément clé de la compréhension et du développement de Soi, à la fois comme sujet et comme objet social.

La prise de conscience de soi, née de l'interaction avec autrui, ouvre un dialogue intérieur entre soi et soi dans les moments problématiques pour l'individu. Le temps de la délibération entre soi et soi pour agir, permet de construire le « je » que le sujet aspire à être ou à devenir (Barbier, 2006), et de donner sens à son action (Jorro, 2011).

Le dialogue de l'individu avec lui-même, le conduit à faire des choix, à orienter et à agir en conformité avec ses aspirations profondes (Ricœur, 1990). Il sollicite des formes de jugement incorporés depuis l'enfance, lorsqu'il rencontre une nouvelle communauté médiatrice de normes construites et partagées par les membres de cette communauté. L'individu accueilli, par et dans une nouvelle communauté, découvre de nouvelles normes et de nouvelles pratiques dans lesquelles la reconnaissance de soi peut opérer. Un travail de reconnaissance de soi dans les offres identitaires s'engage et amène le sujet à se reconnaître et à être reconnu. Ces propositions entraînent la négociation de Soi avec Soi. Ce moment dans le processus de reconnaissance va amener le sujet à se considérer comme membre de cette nouvelle communauté ou au contraire à s'en distancier. L'individu s'affirme dans son adhésion parce qu'il se reconnaît ou se sent reconnu dans une nouvelle communauté, ou à l'opposé, il se met en retrait voire en opposition s'il n'est pas reconnu ou ne considère pas cette communauté comme espace possible de reconnaissance (Honneth, 2000).

L'expérience de la reconnaissance, ou de la non reconnaissance de Soi, conduit l'individu, grâce à sa capacité d'autonomie, à délibérer et agir sur le projet qu'il vise pour lui-même. Il évalue l'utilité des éléments nouveaux ou différents dans son projet (Bart, 2011).

Une tension s'opère entre un Soi et un Je, une tension en lien avec la transformation ou le désir de réalisation de soi, parfois irréalisable dans le milieu où il se trouve. Cette situation engage l'individu à réaliser des choix (Honneth, 2000). Ainsi la rencontre d'autrui dans diverses situations sociales le constituent et le redéfinissent de façon continue. Ce mouvement d'oscillation, entre construction de Soi et différenciation de soi vis à vis d'autrui, participe à son développement en tant que sujet singulier.

Honneth (2000) affirme alors que ce sont les valeurs et les objectifs communs qui fondent les sentiments communs dans lesquels le sujet se reconnaît. Ils ouvrent alors vers cette double reconnaissance de soi avec et par autrui.

L'expérience de formation met le sujet aux prises avec ce sentiment de reconnaissance dans les situations pratiques en milieu professionnel et dans les situations de formation en école. L'individu ne cherche pas à être conforme et à se fondre dans l'existant. Il éprouve la nécessité d'une reconnaissance suffisante d'un Je sujet singulier au sein d'une communauté (De Ketele, 2011b).

5.3. La reconnaissance mutuelle : un élément du développement identitaire

Paul Ricœur (2004), évoque la pluralité de sens et d'emploi possible du mot reconnaissance. Dans son essai, il analyse le concept de reconnaissance par le processus d'identification de l'individu à autrui ou des autrui. La reconnaissance de Soi comme sujet dans les différentes formes identitaires individuelles ou collectives conduit à élaborer des formes mutuelles de reconnaissance. La reconnaissance est alors un concept en résonance avec les concepts de socialisation et de représentation sociale, où l'individu est à la fois objet et sujet de son développement identitaire.

La question de la reconnaissance, convoque la question de l'identité (Ricœur, 2004). La première dimension du concept de reconnaissance fait référence à l'acte de se reconnaître dans quelque chose ou quelqu'un. Le deuxième aspect est le signe extérieur par lequel la reconnaissance se produit, il peut s'agir alors de reconnaître la pertinence d'une idée, ou l'attribution d'un titre ou encore un remerciement adressé par un autrui significatif. Le langage dans sa forme active *reconnaître* et dans sa forme passive *être reconnu* montre la tension nouée entre les deux dimensions de la reconnaissance. Ricœur montre (2004), comme Mead et Hegel, l'importance de la réciprocité. Cet aller-retour entre Soi et Autrui, place l'individu à la fois dans une attitude active lorsqu'il reconnaît autrui et dans une attitude passive lorsqu'il reçoit d'autrui des signes de reconnaissance sur la reconnaissance Ricœur fait un détour par les récits, les mythes grecs en évoquant les figures d'Ulysse ou Pénélope. Ces mythes représentent, symboliquement, les différentes significations du mot reconnaissance et de sa double forme active (reconnaître) et passive (être reconnu), dans une forme d'asymétrie dans l'interaction (Ricœur, 2004). En effet Ulysse reconnaît son fils (Télémaque) mais ce dernier ne le reconnaît pas immédiatement, ce récit donne accès au contenu du concept de reconnaissance. Il éclaire la condition d'une interaction réciproque de deux individus pour que la reconnaissance se produise. Ulysse reconnaît son fils mais c'est parce qu'il adresse des éléments de reconnaissance pour se faire reconnaître que celui-ci le reconnaît et qu'il est alors reconnu,

indiquant la nécessaire réciprocité dans l'acte de reconnaissance, mais aussi le passage par des positions asymétriques (Pâque, 2008).

Ricœur (2004) fait appel à la notion de reliance comme élément permettant la reconnaissance, il est question de se lier, de se relier et d'être relié à autrui pour se développer : « *L'acte de se relier, cette opération unique dans laquelle se compose la réceptivité de la sensibilité et de la spontanéité de l'entendement, est un acte fondamental de jugement* » (2004, p.75) Ainsi il met en avant l'aspect dynamique et subjectif de l'interaction dans le processus de la reconnaissance. La reconnaissance participe à la transformation du sujet par autrui, ce changement agit sur le monde, à savoir sur les individus qui l'entourent et le monde dans et sur lequel il opère.

Le processus de reconnaissance prend forme dans les interactions discursives, à travers les messages adressés par et à autrui dans les différentes situations. Il influe sur le positionnement des individus (Bart, 2011).

Dans les situations de formation, les interactions sont médiatisées par le langage lors des échanges avec les formateurs dans le cadre des enseignements, de l'analyse de la pratique ou des évaluations. L'individu, le stagiaire, est invité à faire part de ses expériences et de ses apprentissages. Celui-ci s'engage alors dans une démarche où il s'adresse à autrui dans l'attente d'une validation de l'activité qu'il mène, le retour évaluatif participe à sa reconnaissance. L'interaction discursive développe la possibilité d'une reconnaissance réciproque entre deux individus lorsque chacun des protagonistes de l'interaction reconnaît la valeur de l'autre, par le langage (Vanhulle, Balslev, Tominska, 2011). L'activité discursive est centrale car elle offre à chaque individu la possibilité d'explicitier, de donner sens à son activité et à l'activité d'autrui. L'individu s'appuie sur des situations de son expérience, sur ses référents cognitifs et émotionnels. Les énoncés sont l'expression des mondes qui façonnent l'individu, qu'il cherche à faire reconnaître par des autrui significatifs (Mead, 2006). Alors selon leurs propres conceptions de l'objet, ils vont reconnaître, ou non, les attributs de professionnalité à l'individu et leurs propres représentations. Vanhulle, Balslev et Tominska, (2011) font appel à la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1987) pour situer la demande de reconnaissance adressée par l'individu. Le medium du langage permet les interactions, la coordination, la conciliation entre les individus, il révèle « *un contenu propositionnel, l'offre d'une relation interpersonnelle et une intention du locuteur* » (Habermas, 1987, p. 112).

La réciprocité s'inscrit dans une dimension temporelle, car la reconnaissance est une question présente tout au long de la vie des individus. L'altération, l'absence d'un sentiment suffisant de

reconnaissance est à l'origine de changements, de ruptures ou de lutte pour la reconquérir dans les sphères sociales professionnelles ou privées.

Pour Ricœur (2004), le concept de reconnaissance est composite et s'articule selon un ordre chronologique. Tout d'abord, le sujet se reconnaît par sa capacité à assumer les décisions qu'il prend, les actes qu'il pose et qui produisent des effets : c'est le temps de la reconnaissance de Soi par Soi. Le second temps est celui de la reconnaissance par autrui, il se traduit par les actes d'autrui venant répondre et réagir à l'interaction ou à l'action du sujet comme une validation ou une forme de jugement. Cette étape conditionne l'accès au dernier temps : celui de la reconnaissance mutuelle.

La réciprocité ou la reconnaissance mutuelle font intervenir la notion de simultanéité, dépassant la chronologie des processus précédents de reconnaissance de Soi par Soi et de reconnaissance de Soi par autrui. La réciprocité vient transformer l'équilibre des relations entre les acteurs dans des relations basées sur l'asymétrie. Ricœur cherche à traiter : « *la dialectique de la réflexivité et de l'altérité sous la figure de la reconnaissance mutuelle* » (2004, p. 241). En effet dans les rapports sociaux au travail, à l'école, en famille, les relations entre les individus sont asymétriques, par la division du travail et selon la place accordée ou attribuée à chacun (employé, cadre). Toutefois, l'asymétrie des positions des acteurs n'empêche pas les formes de reconnaissance mutuelle. La notion de réciprocité ne va pas de soi, mais peut être considérée comme un élément constitutif du rééquilibrage des rapports entre les sujets en position asymétriques (Ricœur, 2004).

5.4. Le rôle des autres significatifs dans le processus de reconnaissance

Dès sa conception l'individu se développe par et en interaction avec autrui. La mère est la première expérience d'altérité. Cet autre à la fois « idem » qui va donner la vie à un autre différent de soi-même et né de Soi. Nous trouvons dès l'origine ce lien étroit entre Soi et Autrui, constitutif de Soi (Ricœur, 2004). L'enfant engage un processus de différenciation et simultanément un lien à une pluralité d'autres Moi, il s'identifie à autrui pour mieux se différencier et exister.

Autrui participe activement à la constitution identitaire du sujet, il n'y a pas de Moi seul et autonome, il n'y a pas d'auto construction du Moi, l'individu se construit dans l'altérité. Autrui est une partie de soi, portée en soi, à travers les identifications acquises « *L'identité d'une personne, d'une communauté, est faite de ces identifications-à des valeurs des normes, des idéaux des modèles des héros dans lesquels la personne, la communauté se reconnaissent* » (Ricœur, 1990, p. 146). La présence d'autrui dans le Moi des individus favorise le processus de

reconnaissance mutuelle, car autrui ne m'est alors pas totalement étranger, des éléments communs sont partagés par les sujets. C'est dans cette complexité que le Soi, le sujet se construit par Autrui pour devenir un autre. La reconnaissance se présente alors comme un processus vivant et dynamique, dans laquelle les expériences et les interactions avec autrui sont source de construction et de transformation du sujet.

La reconnaissance, parce qu'elle convoque à la fois soi et autrui, est essentielle au développement identitaire du sujet. En formation professionnelle, le sentiment de reconnaissance est mobilisé dans le développement identitaire des individus. Le processus de reconnaissance s'exerce dans les différentes interactions avec autrui. Dans les dispositifs de la formation en alternance « autrui » est présent dans les différents espaces de la formation, à savoir le centre de formation lui-même et les terrains de stages. Autrui remplit une fonction déterminante dans le développement professionnel des individus (Wittorski, 2007).

Les formateurs occupent une position plurielle et intermédiaire dans les dispositifs de formation. Ils remplissent des missions d'enseignement, d'évaluation, d'accompagnement des étudiants et occupent une place privilégiée dans le processus de reconnaissance. Ils produisent à l'intention d'autrui des signaux, dans leur discours et leurs activités, ils interprètent les situations et participent à la reconnaissance d'autrui (Sorel, 2008). Cette action se développe au cours des différentes interactions avec autrui pour le reconnaître et se faire reconnaître de lui. Lorsqu'ils s'adressent aux individus en formation ils génèrent un sentiment de confiance en soi, de valeur du futur professionnel que les formés aspirent devenir, à travers les échanges les évaluations et les activités (Bart, 2011).

Les professionnels sont des autrui significatifs (Mead, 2006) participant à la reconnaissance des individus en formation. Ils offrent des images d'identification aux étudiants. Dans l'activité partagée ou confiée au stagiaire dans le déroulement du stage, le professionnel adresse des messages de reconnaissance à la personne. Dans les échanges proposés au cours de l'activité, le professionnel donne des signes de reconnaissance, par l'intérêt qu'il lui porte, son approbation et la confiance accordée (Bart, 2011). Le stagiaire est reconnu par cette figure professionnelle qu'il cherche à être stimulant alors son engagement et la validité de son projet aux yeux du professionnel et à ses propres yeux. Honneth (2000) écrit dans ce sens :

« L'expérience de l'estime sociale s'accompagne dès lors d'un sentiment de confiance quant aux prestations qu'on assure ou aux capacités qu'on possède, dont on sait qu'elles ne sont pas dépourvues de valeur aux yeux des autres membres [...] ce qu'on appelle couramment le sentiment de sa propre valeur » (p. 157).

L'expérience de reconnaissance au cours des stages sollicite les enseignements et les met à l'épreuve de la pratique. L'action des professionnels offre la possibilité d'une double reconnaissance celle des savoirs transmis en centre de formation, celle permettant au sujet de les reconnaître, de les valider pour lui et ainsi engager sa transformation et soutenir son développement identitaire. L'apprenant dans cette situation peut ainsi établir des liens entre lui-même et les différents espaces de formation.

Les pairs en formation occupent une place particulière dans le dispositif de formation, leur statut d'apprenant leur procure une place symétrique, à la différence des professionnels et des formateurs, avec lesquels la relation est asymétrique. Les pairs au sein des formations se retrouvent principalement dans l'espace d'enseignement. Les travaux impliquant les étudiants comme l'analyse de la pratique ou les groupes projets favorisent la constitution de groupes (Jorro, 2011). Ils sont composés de personnes ayant des parcours différents (premier choix de formation, reconversion), des âges différents, une situation personnelle différente, mais ce qui les réunit est l'objectif commun d'obtenir un diplôme pour être des professionnels. A l'intérieur de ces groupes, les étudiants sont différents et cherchent à être reconnus comme tels, d'autres ou au contraire cherchent à s'assimiler au groupe.

Le groupe de pairs ouvre des opportunités de partage d'expérience. Les interactions avec les pairs produisent une forme de reconnaissance du « Je » lors des échanges et des travaux de groupe. Cette expérience permet à chacun de s'affirmer (Charrat, 2006), c'est un mouvement réciproque qui s'opère entre les pairs. Certains sont en possession d'expériences voire d'une expertise particulière, cette situation est perçue comme un élément facilitant leur apprentissage. Les pairs sont associés à un registre d'aide, et non d'évaluation comme pourraient l'être les enseignants ou les professionnels. Le risque pour le sujet de se présenter face à cet autrui lui apparaît moins difficile pour lui-même (Jorro, 2011).

Au cours de la formation, les étudiants vivent parfois des expériences difficiles. Elles viennent introduire du doute, de la déception, voire un sentiment de ne pas être à la bonne place et déstabilisent l'individu. Les pairs permettent le développement d'une forme d'étayage propre au groupe. Les alliances intersubjectives -inconscientes- s'élaborent dès la constitution du groupe, ces liens intersubjectifs se structurent selon les membres qui le compose (Kaës, 2010). Ainsi, le groupe de pairs structure un univers propre aux personnes en formation dans lequel les étudiants trouvent une forme de reconnaissance personnelle et professionnelle (De Ketele, 2011).

5.5. Les enjeux de la reconnaissance

Composante du processus de développement identitaire, la reconnaissance représente un enjeu pour l'individu en formation. L'engagement dans un processus de formation s'apparente à une quête de reconnaissance, parfois à l'insu du sujet lui-même. Cela peut traduire la volonté d'obtenir un diplôme, forme de reconnaissance sociale, l'aspiration à la réalisation de Soi ou la projection de Soi professionnel sur le registre de la reconnaissance de soi personnelle ou professionnelle (Kaddouri, 2002 ; Fortin, 2003).

Le choix d'une orientation professionnelle questionne la continuité identitaire, car l'expérience de nouvelles situations et contextes vient solliciter les composantes identitaires du sujet.

Kaddouri appréhende ainsi les dynamiques identitaires des sujets en formation à partir de ce qu'il nomme le « *projet d'être et d'avoir* » (2002, p. 33).

Le sujet cherche à être, à se réaliser dans ses différentes dimensions personnelles, affectives de façon continue. La connaissance qu'élabore le sujet de lui-même au fil du temps, guide son projet d'avoir, pour Kaddouri il s'agit de « *Projets d'actions, dénommés également projets opérationnels ou instrumentaux qui visent la possession de quelque chose* » (2002, p. 33). Un projet de formation traduit en partie cette dimension par la volonté de posséder un diplôme. Le projet d'avoir est produit par le projet d'être de la personne. Il est le résultat de la prise de conscience du sujet par lui-même, de ses aspirations, qui transforme ce projet d'être en projet d'avoir. L'engagement dans une formation est le résultat d'un processus dans lequel le sujet passe de la révélation de soi à soi, à la détermination de soi, par et pour soi. Le développement identitaire du sujet a pour origine le désir de réalisation de soi et comme moyen d'y accéder l'engagement de soi en formation, dans l'élaboration d'un projet de soi, pour soi en interaction avec autrui.

Chaque individu, dans ses différentes sphères d'appartenance et selon la place qu'il y occupe, est relié à différents autrui significatifs, vis à vis de son projet. Ces autrui représentent et jouent un rôle essentiel dans les composantes identitaires qui le constituent et dans les formes de reconnaissance réciproque. Ils peuvent être un membre de la famille, un professionnel, un enseignant, toute personne dont l'avis revêt une importance déterminante pour le projet poursuivi par le sujet (De Ketele, 2011a). Les autrui significatifs sont présents, « avec » le stagiaire en formation, il n'agit pas seulement selon ses propres valeurs et aspirations, mais aussi sous l'influence d'autrui intériorisés.

Les autres significatifs, dans le choix d'une orientation ou le parcours de formation, sont présents directement ou indirectement dans la validation, la limitation ou la négociation du projet de soi (Mead, 2006).

Le projet de Soi, la projection de soi en devenir, est aussi une adresse à autrui, pour être reconnu et se reconnaître. Dans cette démarche le sujet imagine un soi futur, vise une nouvelle forme identitaire, à partir de ses propres aspirations et celles transmises, héritées, attribuées par les autres significatifs. Le projet de soi est un projet en tension entre soi et soi mais aussi entre soi et autrui, c'est à dire ces autres Moi intériorisés et ceux rencontrés dans les différents contextes : personnel, professionnel et scolaire. Les expériences auxquelles les étudiants participent en formation sont alors des offres de reconnaissance, ou de non reconnaissance, de Soi et d'Autrui, elles participent à leur développement identitaire.

5.6. Dialogue entre Reconnaissance de Soi et construction de Soi en formation

L'intégration dans un processus de formation sous-tend de reconnaître la formation comme un système cohérent, auquel l'individu donne de la valeur et lui donne en retour de la valeur. Cet engagement lui permettra au fil du temps de confirmer son choix (Kaddouri, 2011).

La formation a pour objet la transformation des personnes. Elle fournit pour cela les éléments nécessaires à l'insertion et l'intégration au monde professionnel (Perez-Roux, 2014). Selon les éléments biographiques, l'expérience, l'âge, la personnalité ou le moment de vie des apprenants, la formation concourt au développement identitaire. Toutefois, la dynamique identitaire est variable selon les parcours, les appartenances des individus. Quatre profils ont été formalisés par Kaddouri, caractérisés par : la continuité, la transformation, la gestation ou l'anéantissement identitaire⁵¹ (2002)

Le processus de développement identitaire d'un individu peut se présenter sous la forme d'un continuum. Elle caractérise les personnes dont le parcours passé, présent et futur semble se poursuivre selon la même logique. Elle s'apparente à une forme de stabilité de soi, voire d'immobilité, perçue comme un développement cohérent et harmonieux des différentes dimensions identitaires de la personne. Dans cette situation, les individus développent des expériences proches de leurs expériences antérieures : « *Ils vivent de façon harmonieuse leur*

⁵¹ Kaddouri celui-ci identifie l'anéantissement de Soi. Nous ne retiendrons pas cette quatrième catégorie au regard de notre objet d'étude.

identité parce qu'ils sont satisfaits de leur Soi actuel qu'ils cherchent à prolonger. Pour eux, il n'y a pas de différence subjective entre leur Soi actuel et leur Soi futur puisqu'ils vivent déjà dans le présent ce qu'ils voudraient être dans l'avenir » (Kaddouri, 2002, p. 37).

Ce cas de figure peut être illustré par la situation de jeunes encadrant les centres de loisirs qui, à l'issue de cette expérience, choisissent de s'orienter vers les professions de l'animation. Au-delà de la continuité d'une partie de l'activité professionnelle, les activités des deux espaces sont proches. Ils élargissent progressivement leur domaine de connaissance à une zone proche de celle qu'ils maîtrisent déjà en partie. Kaddouri parle de projet « d'entretien de soi » (2002), qui donne à la personne un sentiment de satisfaction. Dans l'expérience de formation, les apprenants se réalisent, ils se reconnaissent dans les activités qu'ils mènent, car elles sont la continuité des expériences vécues. La formation est assimilée à un approfondissement ou à un apport complémentaire aux savoirs antérieurs. L'individu se reconnaît et reconnaît autrui par la subjectivité partagée de monde : « *la conscience de soi s'inscrit nécessairement dans un espace intersubjectif. Au lieu d'occulter [...], il convient au contraire de le prendre pleinement en compte et de considérer l'intersubjectivité comme l'espace même où se fonde et s'appréhende le Soi* » (Lipianski, 2002, p. 22).

La dynamique identitaire de continuité peut être assimilée à une forme de protection de Soi, de préservation de soi, ce sont des sujets qui tendent à éviter toute transformation pouvant provoquer une nouvelle dynamique identitaire. Cette conduite laisse apparaître un manque de confiance des individus en eux-mêmes, le risque de sortir d'une zone de confort est vécue comme un danger. Ils présentent une expérience limitée, peu de maturité, par un environnement limité ou une confiance en soi faible (Kaddouri, 2011). En formation, le projet défini vise alors à demeurer identique à celui projeté au moment de l'intégration. Ce versant de la continuité identitaire permet d'éviter une désorganisation de Soi, il s'agit de se former sans se transformer. Nous pouvons alors entrevoir la dimension d'un Soi peu assuré, la jeunesse et le moment de vie du sujet, sont des éléments centraux dans les processus de formation tout particulièrement dans les formations initiales longues.

La dynamique de gestation identitaire (Kaddouri, 2002) correspond à une période de transition, au cours de laquelle le sujet en mutation n'a pas encore arrêté ses choix, c'est une forme de projet de soi en émergence, en cours d'élaboration. Le sujet cherche à valider ses choix par l'assentiment d'autrui significatifs ou « *le projet de confirmation de Soi* » (Kaddouri, 2002, p.

39). En formation, les adultes émergents s'engagent en formation, ils ont réalisé des choix mais leur engagement reste ouvert (Arnett, 2000). Les référents professionnels, autres significatifs, occupent alors un rôle de renforcement, de validation de leur choix leur offrant des signes de confiance dans leur orientation.

La dynamique de transformation identitaire correspond à des individus en quête de changement. En effet, insatisfaits de ce qu'ils vivent dans leur situation de travail, dans leur vie sociale ou personnelle, ils décident de changer vie, afin d'accéder à « *une nouvelle identité et un Soi actuel plus valorisant* » (Kaddouri, 2002, p. 38). L'écart entre l'identité attribuée, par les individus eux-mêmes ou par autrui, et l'identité visée met en tension leur unité identitaire. Le sujet cherche alors à la réduire en engageant un changement dans sa vie personnelle ou professionnelle. Il ne se reconnaît plus dans les activités qu'il réalise. Les valeurs ou les motivations qui l'habitent ne trouvent pas de réalisation dans sa vie actuelle. Les transformations envisagées peuvent être issues de sa décision ou être liées à des causes exogènes. En conflit avec lui-même, il adopte une position réflexive et évaluative (Merhan, Jorro, De Ketele, 2015). L'individu n'a alors d'autre choix que de tenter de faire émerger le projet de soi, jusque-là empêché, contraint. Dans cette configuration, la souffrance est présente, le sujet est fragilisé (Kaddouri, 2002), il doute de ses capacités à stabiliser un projet de soi transformé, une nouvelle dimension identitaire. Il rompt avec sa situation passée pour réduire la tension identitaire et retrouver le sentiment de la cohérence de soi (Perez-Roux, 2012, 2014), afin de redonner sens et cohérence à leur projet d'être (Kaddouri, 2002). La manifestation de la dynamique de transformation identitaire s'acte dans les réorientations, les bifurcations professionnelles ou les changements de vie (Baudoin & Pita, 2011).

Le changement réussi réduit la tension identitaire, le sujet se retrouve et se reconnaît tel qu'il se représente. Cette expérience s'apparente à une reconstruction de soi. La cohérence du projet d'être et d'avoir, lui procure une nouvelle sécurité de soi, dans une unité de soi retrouvée. Ce profil en formation, se rapporte aux personnes découvrant, au fil de l'expérience, une inadéquation entre la profession imaginée et son exercice réel. Ils ne se reconnaissent pas dans les valeurs, les pratiques ou les professionnels et ne sentent pas reconnus. C'est à travers ces expériences subjectives que la reconnaissance du sujet par autrui et par lui-même se révèle au sujet lui-même et l'amène à chercher de nouvelles voies pour la réalisation du projet de Soi singulier. Si la transformation entreprise ne parvient à réduire la souffrance identitaire, les tensions perdurent et peuvent être suivies d'une nouvelle transition pour apaiser la souffrance

identitaire.

La forme extrême de la gestation identitaire est la redéfinition de Soi. Le sujet éprouve le sentiment d'une identité confuse, une mise en question identitaire globale qui le conduit à s'interroger sur la valeur de son identité (Kaddouri, 2002). Les sources de ce questionnement peuvent être liées à des événements de vie qui viennent interroger le sens de la vie, les choix réalisés jusque-là. Il s'agit d'un dialogue entre soi et soi, le sujet tente une redéfinition d'un soi cohérent, auquel il donne sens.

Le choix d'une formation mobilise le processus de développement identitaire élaboré depuis l'enfance, ainsi le processus de formation agit de façon singulière sur chacun d'eux. Le temps de la formation sollicite particulièrement la dimension de la reconnaissance du sujet dans les nouvelles activités. Dans les dispositifs de formation en alternance, la reconnaissance de la part des professionnels est essentielle, elle est une marque de valeur et contribue à la construction de l'identité professionnelle (Merhan & Bourgeois, 2015). Dans la formation des métiers éducatifs, les autres significatifs participant au processus de reconnaissance s'élargissent aux pairs, aux usagers (Livia, Mortari, Siméone & Sita 2015).

La reconnaissance est un processus situé dans le temps, l'espace, l'histoire des individus et des institutions autour de situations de travail (De Ketele, 2011). Cette approche met en évidence la complexité de ce concept, car le processus de reconnaissance est mobilisé au cours des interactions entre un individu singulier et de nouveaux mondes, dont les individus partagent une histoire et une conception de leur activité. C'est dans cette configuration que la reconnaissance peut advenir. Le concept de reconnaissance se caractérise alors par sa dimension singulière puisqu'il est lié à un espace, un temps et des individus réunis par l'activité.

Le thème de la reconnaissance est aujourd'hui un objet social mis en avant dans un monde où l'individu est sommé de « se réaliser » (Caillé, 2007), de trouver sa place, de se développer face à l'incertitude du monde contemporain et aux transformations qu'il entraîne (De Gaulejac, 2005). Cette évolution est le résultat du passage d'un monde communautaire à un monde essentiellement sociétaire centré sur l'individu. Ainsi les luttes sociales, dans lesquelles les sujets sociétaux réunissaient des salariés, des militants, des citoyens laissent progressivement la place à une demande située sur le registre de la reconnaissance du sujet (Honneth, 2000).

La quête de reconnaissance n'est toutefois pas une question nouvelle, mais elle traduit un besoin plus exacerbé d'être perçu comme un individu singulier. Le monde contemporain enjoint

l'individu d'être l'auteur de son projet de vie (Caillé, 2007 ; Boutinet, 1990). Dans une course pour être Soi, il s'agit parmi les autres d'être Soi singulier et distinct.

Alors les individus, dans un contexte où la performance et la distinction deviennent des comportements attendus, cherchent à se distinguer. Ils contribuent à ce projet de reconnaissance par et pour eux-mêmes, par et pour autrui, dans l'objectif de la réalisation de soi.

A l'issue de ce chapitre nous pouvons conclure que le processus de socialisation élaboré depuis l'enfance, au cours des interactions entre les individus, conduit à l'autonomie et l'intégration progressive dans le monde social. Les adultes médiatisent grâce au langage les informations, les connaissances, les pratiques et donnent sens à l'environnement (Dubar, 2015). Les contextes variés que l'enfant traverse et les échanges participent à la formation de son identité. Erickson, dans son modèle des cycles de vie (1994) a caractérisé les étapes successives du développement de l'individu et mis en évidence la période charnière entre l'enfance et l'âge adulte. Marcia (1966), Luyckx, Goossens, Soenens et Beyers (2006) et Arnett (2000) dans leurs travaux ont expliqué l'évolution du développement identitaire des jeunes, conjointement à celle des modes de socialisation.

Les valeurs, les normes, les pratiques du monde social sont intériorisées, transmises au cours du processus de socialisation sous la forme de représentations sociales aux individus. Les travaux de recherche portant sur les représentations ont mis en évidence leur fonction de ciment social par leur stabilité dans les différents groupes sociaux (Moscovici, 2004). En effet, elles assurent une fonction de communication et de guidage dans l'action, par leur dimension sociale. Moscovici (2004), puis Abric (2011) établissent que la transformation d'une représentation sociale est lente, voire résistante, car la structure de son noyau central assure la permanence de la représentation. L'évolution d'une représentation nécessite une certaine analogie avec les nouveaux éléments à intégrer pour assurer une continuité suffisante de la représentation. Dans le monde du travail des représentations circulent, elles sont formées au sein de contextes variés dans un même champ d'activités professionnelles et contribuent à la constitution des identités collectives (Blin, 1997). Les contextes professionnels, soumis aux transformations sociales, sollicitent les représentations des individus héritées et incorporées.

Dans cet environnement, l'individu poursuit son projet de vie, dans lequel il tend à se réaliser, à se continuer de soi, au travers d'un projet d'être et d'avoir (Kaddouri, 2002). Dans les interactions avec autrui cherche à se reconnaître pour se développer et à préserver son unicité.

Les autres significatifs (Mead, 2006) contribuent à cette reconnaissance mutuelle nécessaire à la réalisation du projet de soi (Ricœur, 2004). Le chapitre suivant est consacré à la présentation de la problématique, du cadre d'analyse et ses hypothèses afin d'analyser l'objet de recherche.

Chapitre 3 Problématique et hypothèses

Notre cadre d'analyse s'appuie sur les concepts de socialisation (Mead, 2006, Dubar, 2015, Dubet, Lahire, 2009), de développement identitaire, (Erikson, 1959, 1976, 2014 ; Arnett, 2000 ; Lyuckx, 2006), de représentations sociales et professionnelles (Moscovici, 1997, 2004 ; Abric, 2011 ; Flament 2001, 2011 ; Moliner, 2001 ; Blin, 1997) et de reconnaissance (Honneth, 2000 ; Ricœur, 2004 ; Kaddouri, 2002). A partir de ce cadre d'analyse, notre recherche a pour finalité d'identifier l'évolution du projet professionnel des éducateurs de jeunes enfants et des ES, et d'éclairer ce qui les rassemble ou les différencie.

Nous présentons maintenant l'articulation du cadre conceptuel avec notre objet d'étude, puis la formulation de nos hypothèses que nous présenterons sous la forme d'un schéma.

1. Problématique générale

1.1. La socialisation socle du développement identitaire des individus

Dans son ouvrage sur la socialisation Dubar (2015) a montré l'évolution des formes de socialisation à travers le temps et son lien avec le développement identitaire des individus (Dubar, 2000). Aujourd'hui les modes de vie participent au développement d'une société d'individus (Elias, 2009) dans laquelle des comportements de responsabilité, de mobilité et d'autonomie sont attendus (De Singly, 2002 ; Dubar 2000). Néanmoins le processus de socialisation est par essence un processus d'interaction entre soi et autrui (Dubar, 2015), il se construit dans différents contextes, dans l'activité grâce aux médiations langagières (Chombard de Lauwe & Feuerhahn, 1997).

La socialisation, depuis l'enfance, permet à l'individu d'intérioriser des manières d'agir et de penser structurant son rapport au monde (Dubar, 2015 ; Damon, 2016). Ce processus médiatisé participe, tout au long de la vie, au développement identitaire par l'intégration dans différents mondes sociaux (Lahire, 2009). Les modes de socialisation assurent la continuité de la vie sociale participent au développement identitaire des individus et des groupes (Mead, 2006 ; Dubet, 2002 ; Lahire, 2009).

Ce processus donne accès à l'autonomie et permet à l'individu de s'adapter au monde social, au cours des différents cycles de vie (Erikson, 1959, 2014). A la suite des travaux d'Erikson, Marcia (1966) étudie la période de l'adolescence et dégage quatre statuts identitaires (diffusion

de l'identité et forclusion ; moratoire identitaire et réalisation identitaire) caractérisés par des variations dans l'engagement et l'exploration de l'environnement. C'est à cette période charnière entre l'enfance et la vie adulte que les jeunes éducateurs entrent en formation (Erikson, 2014). Les statuts identitaires étudiés par Marcia (1993) et approfondis par Luyckx, Goossens, Soenens et Beyers (2006) à savoir la forclusion, le moratoire identitaire ou la réalisation identitaire sont une clé d'analyse pour comprendre l'évolution du projet de formation des jeunes de notre étude.

Arnett (2000) prolonge ce travail, autour de l'engagement des jeunes de 18-25 ans, qu'il nomme « *adultes émergents* ». Il observe de nouveaux comportements dans la conduite sociale des individus de cette tranche d'âge. Les jeunes choisissent des expériences, en lien avec leurs centres d'intérêt et leur curiosité, mais sans engagement définitif (Arnett, 2000). Ils s'accordent encore la possibilité d'explorer, de réaliser d'autres expériences (Cicchelli, 2001). Arnett (2000) met en perspective l'évolution des comportements, avec les transformations sociales de l'environnement et les nouveaux modes de socialisation. Cette approche nous intéresse particulièrement dans l'étude de l'évolution du projet professionnel des éducateurs en formation. En effet, ses recherches prennent en compte, au-delà des motifs d'engagement dans un projet professionnel, le rôle du contexte social dans l'évolution des conduites des jeunes.

Les éducateurs de jeunes enfants et les éducateurs spécialisés, s'engagent dans une formation professionnelle en alternance, à cette période charnière de la fin de l'adolescence (Erikson, 2014 ; Marcia, 1966 ; Luyckx, Goossens, Soenens et Beyers 2006). Nous pouvons alors penser que leur comportement est le produit d'une conduite attendue et valorisée socialement (Boutinet, 1990 ; Arnett, 2000). Ils projettent leur avenir sans formuler de projet précis et la conséquence pourrait être un engagement professionnel plus aléatoire.

Les formations éducatives en alternance mobilisent plusieurs contextes : les différents lieux de stages, le centre de formation. Ces expériences plurielles de socialisation les conduisent, dans des contextes en mutation (Dubar, 2015, 2000 ; Boutinet, 1990 ; Lahire, 2009), à revisiter leur projet professionnel. Dans la perspective des travaux d'Arnett (2000), de Marcia (1966) et de Luyckx, Goossens, Soenens et Beyers (2006), nous pensons que les conduites d'engagement ou d'exploration au cours de la formation, sont en lien avec leur développement identitaire.

1.2. Le rôle des représentations sociales dans le processus de formation

La formation professionnelle des éducateurs en alternance entraîne la découverte du monde du travail social et de différents contextes. Les représentations sociales intériorisées leur

permettent de produire une connaissance de ces environnements, d'appréhender et d'interpréter la réalité (Moscovici, 2004). Élaborées et transmises par les interactions dans les milieux professionnels (Chombard de Lauwe & Feuerhahn, 1997), elles sont dans ces nouveaux environnements, mobilisées par l'individu pour réorganiser ou élaborer de nouvelles représentations (Moliner, 2001).

Les représentations sont partagées au sein d'un groupe social (Jodelet, 1997 ; Blin 1997). Dans la situation des professions éducatives, elles sont aussi partiellement élaborées au cours de la socialisation familiale, car l'éducation est une expérience de la sphère familiale. Il est possible que ces jeunes aient ainsi intériorisé ces représentations, dont les objets sociaux sont l'éducation, la justice sociale ou la relation. La formation et l'évolution d'une représentation s'élaborent grâce au processus d'ancrage et d'objectivation (Moscovici, 2004), pour intégrer des éléments nouveaux. La théorie du noyau central imaginée à la suite de Moscovici (2004) par Abric (2011), constitue un point essentiel pour envisager l'évolution des représentations d'un individu. Les représentations sociales, grâce à leur stabilité, assurent la continuité, la cohérence des groupes et des individus, et par conséquent leur lente évolution (Moscovici, 2004 ; Abric, 2011, Flament, 2011 ; Jodelet, 1997).

L'expérience de formation peut alors faire advenir chez les apprenants un sentiment de tension entre les représentations héritées, intériorisées et celles perçues ou transmises dans l'activité. Lorsque les éléments de la représentation se relient à des catégories préexistantes chez l'individu, l'incorporation et une certaine transformation sont possibles (Abric, 2011). A cette condition, l'apprentissage et la formation s'engagent, dans un processus de continuité. A l'opposé, si l'écart est trop important, alors l'apprenant peut interroger voire mettre en question son projet professionnel afin de préserver sa continuité identitaire.

Ces éléments interrogent le processus de formation des éducateurs, dont l'apprentissage a pour objet l'intériorisation de représentations professionnelles. Alors, ces représentations plus ou moins proches de celles issues de leur expérience de socialisation, favoriseront cette incorporation ou, au contraire, la rendront plus difficile (Abric, 2011).

Les représentations professionnelles partagées et élaborées dans la pratique professionnelle (Blin, 1997), servent de guide à l'activité. Elles produisent des valeurs et des normes pour le collectif de travail et assurent la protection des identités du groupe professionnel (Boudon & Bourricaud, 1982). Les représentations professionnelles permettent une forme de différenciation, de présentation du groupe professionnel comme singulier, voire expert (Dubar, 2015), afin de valoriser son activité dans le monde concurrentiel des professions (Gadéa &

Demazière, 2009). L'expérience de stage propose aux éducateurs de nouvelles offres identitaires, certaines sont un continuum avec leurs propres représentations du métier, d'autres entrent en opposition. Cette expérience pourra alors leur permettre de confirmer, d'infirmer ou encore transformer leur choix professionnel (Abric, 2011).

L'étude des représentations sociales permet de mettre en perspective l'élaboration, l'évolution et la continuité du projet professionnel des éducateurs avec les représentations formées dans leurs expériences de socialisation. En effet l'évolution des représentations nécessite une proximité (Abric, 2011), avec les éléments centraux de la représentation et les nouveaux éléments à intégrer.

Les évolutions sociales modifient les pratiques du travail social (Rouzeau, 2016), mais comme le montre les travaux de Moscovici (2004) et Flament (2011) la transformation des représentations professionnelles attachées à ces pratiques se trouve parfois en décalage avec le temps social (Chauvière, 1997). Alors les représentations, intériorisées et sollicitées dans le processus de formation des éducateurs, sont susceptibles d'être mises en tension.

1.3. La mobilisation de la reconnaissance dans le processus de formation

Le développement identitaire des individus s'élabore à partir d'éléments biographiques, expérientiels et temporels. Les représentations qui circulent dans les différents espaces sociaux (Jodelet, 2015) mobilisent les composantes identitaires des individus. Le processus de reconnaissance, au cours des échanges, conduit l'individu en formation à s'interroger sur ses choix.

C'est par le processus d'identification à autrui que l'individu prend conscience de lui-même, se différencie et devient sujet, c'est à dire par la reconnaissance de soi par soi et de soi par autrui (Ricœur, 1990, 2004). L'interaction, la réciprocité et l'autonomie des individus permettent de faire advenir le sentiment de reconnaissance (Honneth, 2000), nécessaire au développement identitaire.

Les étudiants au fil de la formation perçoivent les nouvelles offres identitaires, le besoin de continuité identitaire les conduit à privilégier ce qui leur semble le plus pertinent au regard des valeurs et buts qu'ils poursuivent (Bart, 2011). L'expérience qu'ils acquièrent leur permet de devenir plus autonomes et actifs, ils forment des jugements et évaluent les pratiques ou les activités professionnelles, dans lesquelles ils se reconnaissent alors plus ou moins. C'est au cours de l'activité que professionnels et étudiants tissent, ou non, ce lien de reconnaissance mutuelle qui contribuerait à la continuité ou la discontinuité du processus identitaire (Honneth, 2000 ; Ricœur, 2004 ; Kaddouri, 2002). L'expérience de formation permet à l'étudiant de

conscientiser ce qu'il est, ses aspirations, ses capacités (Ricœur, 2004). Cette expérience de soi, vécue dans les interactions professionnelles, éclaire ce qu'il aspire à devenir.

Le processus de reconnaissance révèle alors le « *projet d'être et d'avoir* » de l'individu (Kaddouri, 2002). Le projet d'être guide la construction de son projet professionnel, la manière dont il se voit comme professionnel. Il interagit avec le projet d'avoir, plus matériel, un diplôme, une fonction ou un statut professionnel. L'activité réelle leur permet de se positionner et de réexaminer leur projet de formation. Le projet d'être et d'avoir peut être à l'origine de tensions identitaires si l'individu ne se reconnaît pas dans les offres identitaires et ne peut faire aboutir le projet de soi (Kaddouri, 2002).

Plusieurs scénarii sont possibles, dont l'un peut prendre la forme d'un continuum, d'un prolongement de soi. L'étudiant apprend alors les gestes, les savoirs professionnels et se reconnaît toujours le même (Kaddouri, 2002) semblable à lui-même (Ricœur, 1990), le projet tel qu'il l'avait imaginé de et pour lui-même se poursuit. A l'opposé, l'apprenant découvre des pratiques éloignées de son projet, il ne se reconnaît pas et oriente ses choix vers des activités plus valorisantes à ses yeux (Bart, 2011), pour se réaliser (Honneth, 2000). Entre ces deux figures se trouve un étudiant dont le projet s'élabore, il tente alors de le faire reconnaître et d'être reconnu dans ses choix par des autres significatifs afin de confirmer son projet (Kaddouri, 2002 ; Mead, 2006).

Le processus de formation est en ce sens un « *parcours de la reconnaissance* » de soi par et pour soi, de soi par et pour autrui (Ricœur, 2004). Il se construit selon les composantes identitaires de chaque apprenant et par l'interaction avec autrui dans les différents contextes.

Le processus de socialisation (Dubar, 2015 ; Darmon, 2016) permet l'élaboration et la transmission des représentations sociales (Moscovici, 2004), il oriente ainsi la conduite des individus. La situation de formation propose de nouvelles représentations professionnelles, elle sollicite les représentations sociales des étudiants et conduit les étudiants à des ajustements de leur projet professionnel afin d'incorporer les éléments nécessaires à l'apprentissage (Abric, 2011 ; Moliner, 2001). Les composantes identitaires de l'individu se trouvent alors mobilisées (Kaddouri, 2006). Les éducateurs en formation interprètent les nouveaux environnements, dans lesquels ils cherchent à se reconnaître et être reconnus afin de préserver le sentiment d'unicité de soi et faire advenir le projet de soi et de soi professionnel (Honneth, 2000 ; Ricœur, 2004 ; Kaddouri, 2002).

2. Hypothèses

Notre recherche vise à identifier les modes singuliers de construction du projet professionnel des éducateurs au fil du processus de formation. Il s'agit d'analyser les différents facteurs contribuant à la continuité ou à la transformation du projet initial. Pour cela, nous avons comparé les perceptions des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés, afin d'identifier les éléments communs et spécifiques participant à la construction de leur projet professionnel. Dans un contexte en mutation des formations sociales, qui propose un socle commun de connaissances, une formation plus généraliste associant des missions de coordination voire d'encadrement, nous avons cherché à étudier l'adéquation entre les orientations sous tendues par les dispositifs de formation et le projet professionnel des jeunes.

Ainsi, lorsque les étudiants s'engagent en formation, ils ont incorporé des manières de penser et d'agir, à l'origine de leur projet professionnel. Leur intégration dans le monde professionnel sera facilitée si les valeurs, les idées, les pratiques de ces nouveaux environnements sont proches de leurs expériences. A l'opposé, l'adaptation sera plus difficile si les contextes de formation sont éloignés de la socialisation qu'ils ont connue.

Nous pouvons alors formuler la première hypothèse selon laquelle :

Les EJE ont eu une socialisation familiale et réalisé des expériences plus nombreuses auprès des jeunes enfants que les éducateurs spécialisés.

Cette hypothèse s'appuie sur les travaux de Dubar (2015) et Darmon (2016) selon qui la socialisation est un processus d'intégration des individus à leur environnement, permettant le développement de l'autonomie (Lahire, 2009) par l'intériorisation de la réalité du monde (Luckmann & Berger, 1996). Elle s'appuie aussi sur les travaux de Moscovici (2004) et Flament (2011) selon qui les représentations sociales se construisent au cours des expériences et des interactions sociales et guident l'action des individus.

Nous nous attendons alors à ce que ces Éducateurs de jeunes enfants évoquent plus largement les expériences marquantes qu'ils lient à leur projet de travailler avec les enfants.

Pour les ES, nous pensons que la socialisation familiale et les expériences n'ont pas été mises en lien avec les enfants particulièrement.

Ainsi, nous pensons que les expériences précoces rapportées par les individus en lien ou non avec les enfants pourraient constituer un facteur de différenciation des projets de formation dans le domaine de l'éducation.

Par ailleurs, notre seconde hypothèse porte sur les projets en cours de formation des éducateurs. Nous pensons que : *les expériences de stage, d'interactions avec le monde professionnel différencient les projets professionnels futurs des éducateurs.*

Cette hypothèse s'appuie sur les travaux d'Abric (2011) et de Moliner (2001) selon qui certaines pratiques sociales nouvelles peuvent faire évoluer les représentations sociales, plus particulièrement lorsqu'elles correspondent à son enrichissement, à une évolution continuée de la représentation (Abric, 2011 ; Blin, 1997). L'hypothèse s'appuie aussi sur les recherches de Honneth (2000), Ricœur (2004) et Kaddouri (2002) selon qui, les expériences de reconnaissance dans certains contextes, grâce à des autres significatifs (Mead, 2006), permettent de donner confiance en soi et contribuent à la construction identitaire des individus. Nous pensons donc que certains éducateurs découvrent en stage de nouvelles pratiques et activités qui pourront les conduire à changer de projet professionnel (Luc, Mias, Labbe, Bataille, 2010). Nous devrions observer des réorientations, plus nombreuses parmi les ES que parmi les EJE. En effet, les ES sont confrontés en stage à une diversité de contextes professionnels, alors que les EJE se trouvent dans des contextes attendus dans le secteur de la petite enfance.

Enfin, notre troisième hypothèse se rapporte aux processus de développement identitaire des jeunes adultes : *Nous pensons que les EJE se trouvent dans une situation d'engagement pendant la formation, alors que les ES seraient dans une situation d'exploration.*

L'hypothèse se réfère aux recherches de Marcia (1993) et Luyckx, Goossens, Soenens et Beyers (2006), qui à partir des travaux d'Erikson (2014) ont mis en évidence les conduites d'exploration et/ou d'engagement, fondamentales dans le développement de l'identité des adolescents et des jeunes adultes. Notre hypothèse s'appuie aussi sur le concept d'adulte émergent d'Arnett (2000) qui étudie les conduites d'engagement et d'exploration de ces jeunes dans un monde en mutation.

En effet, la formation des EJE conduit à approfondir le milieu de la petite enfance, alors que la formation des ES conduit à expérimenter des contextes variés et donc à explorer davantage. Ainsi, les EJE seraient plus engagées que les ES, davantage en expérience d'exploration. Cela

pourrait laisser penser que les EJE se situent dans un développement identitaire de type forclusion, alors que les ES seraient dans un type de moratoire (Marcia, Luyckx, 2006, 1993).

Nous pouvons représenter sous la forme d'un schéma, les hypothèses formulées à partir du cadre théorique dans l'étude du processus de développement identitaire des éducateurs en formation :

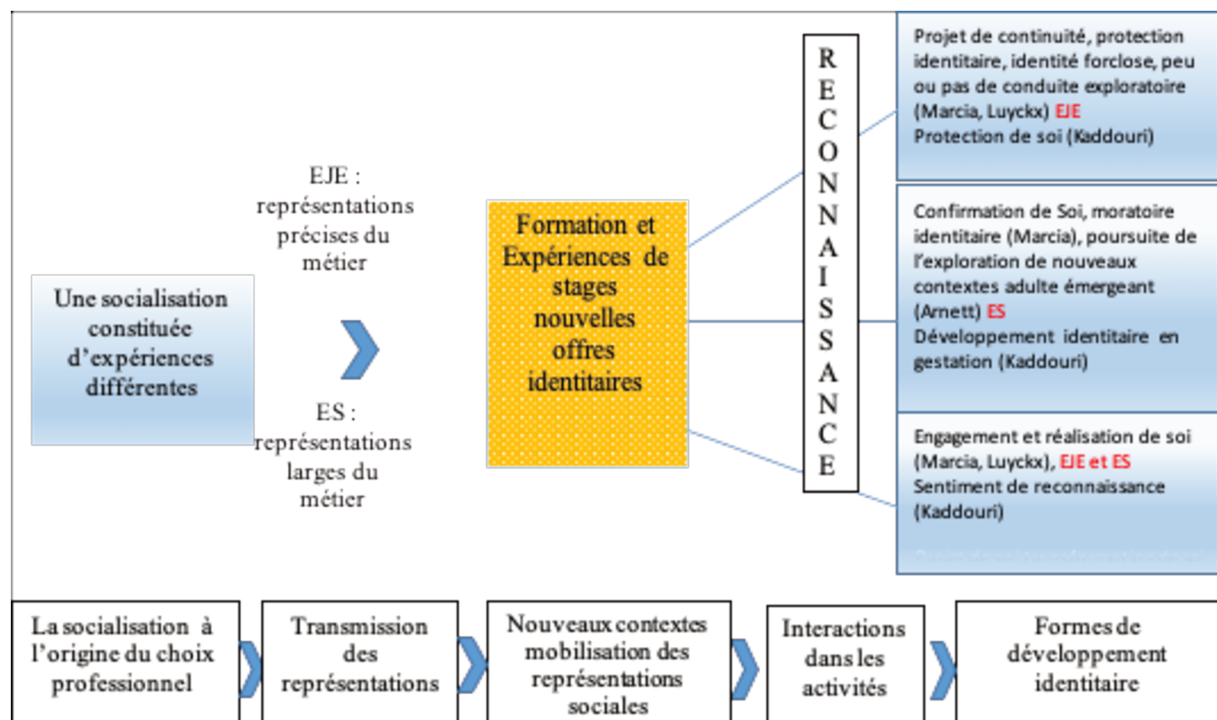


Figure 1 : Processus de formation et développement identitaire des éducateurs

Dans la partie qui va suivre nous présenterons les données recueillies et analyserons, à partir du cadre d'analyse proposé, les modes singuliers de construction du projet professionnel des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés, au fil du processus de formation.

Deuxième partie : Dispositif de recherche et analyses

Chapitre 1 Démarche comparative

La dernière réforme des formations en travail social⁵² vise à faciliter une plus grande mobilité professionnelle et le partage d'une culture professionnelle entre les différents travailleurs sociaux au cours de la formation. Nous étudions plus précisément le processus de développement identitaire des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés en formation. Il s'agit, d'identifier et de comparer les caractéristiques de ces deux populations à l'entrée en formation et leur évolution au cours du processus de formation.

1. Une méthodologie mixte

Nous avons mobilisé pour cette recherche un dispositif méthodologique, associant deux formes de recueil de données, à savoir la méthode quantitative à partir d'un questionnaire et la méthode qualitative, dans une forme longitudinale en réalisant deux entretiens semi-directifs (T1 et T2).

L'articulation de ces deux méthodes permet au chercheur d'avoir accès à des données quantitatives, qu'il peut quantifier, comparer, différencier, puis de recueillir ensuite des données qualitatives, complémentaires, qui lui permettent d'enrichir l'analyse et donner sens aux phénomènes identifiés (Amyotte, 1996, p. 15). L'articulation de ces deux méthodes conduit le chercheur à nourrir un dialogue riche entre « *ces deux perspectives tout au long de la recherche* » grâce à un éclairage réciproque entre les données qualitatives et quantitatives (Dietrich, Loison, Roupnel, 2010, p. 212).

Dans notre recherche le cadre méthodologique est composé d'une partie quantitative avec un questionnaire distribué auprès d'une population composée de 232 individus répartis de façon égale 116 EJE et 116 ES. Puis la seconde partie, qualitative et longitudinale, a été conçue à partir de deux entretiens semi-directifs auprès de 14 personnes, 7 EJE et 7 ES, rencontrées en deux temps (T1 et T2).

⁵² Arrêté du 22 août 2018

2. La méthode qualitative dans une dimension longitudinale

L'approche qualitative est organisée à l'issue de la première année de formation (T1) et de la seconde année de formation (T2). La méthode qualitative s'enrichit et s'articule avec la méthode quantitative. Ici, la dimension longitudinale nous apporte des éclairages complémentaires par la singularité des individus et celle de leurs contextes de vie (Degenne, José, 1999). L'approche longitudinale convoque la dimension temporelle engagée par le processus de formation, elle situe l'appartenance du sujet à une génération à un cycle de vie faisant intervenir des contextes, des besoins et des liens spécifiques (Dubar, 2002). Elle donne accès au processus de construction du sujet, à travers les objets, les interactions passées présentes et le contexte dans lequel ces éléments sont mobilisés (Dubar, 2002). L'approche longitudinale s'accorde avec la temporalité de l'objet de recherche, à savoir l'étude du processus de développement identitaire des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés au cours de leur formation.

Le protocole d'enquête longitudinale choisi, de type prospectif, a été appliqué de façon identique au premier et au second entretien (T1 et T2) sur « *les mêmes individus au cours du temps* » (Safi, 2010, p. 312). Cette scansion des temps, et la rencontre d'un même groupe d'individus signe la spécificité, la pertinence de l'étude longitudinale (Fouquau et Sprimont, 2009), son intérêt pour l'analyse des processus de transformation et d'élaboration des représentations sociales en formation (Moliner, Rateau, Cohen-Scali, 2012).

L'entretien est une technique privilégiée de recueil de données dans les sciences sociales dont les formes sont variables : entretien non directif, entretien d'explicitation, biographique, entretien collectif ou encore focus groupe (Blanchet & Gotman, 2017). Nous avons retenu pour cette recherche l'entretien semi-directif, dont la finalité est de recueillir des informations individuelles en lien avec l'objet de recherche.

L'entretien semi-directif permet d'accéder au monde de référence propre à chaque interviewé, à sa logique, à sa cohérence dans l'explicitation des choix qu'il réalise (Blanchet et Gotman, 2017). Le chercheur peut accéder aux éléments qui guident la conduite du sujet interviewé, au fil de ses expériences. L'entretien permet de cerner les attitudes et les représentations sociales des individus. Cet exercice engage à la fois le chercheur et l'interviewé. Un guide d'entretien est élaboré préalablement à l'entretien. Fil conducteur relié aux hypothèses du chercheur, le

guide d'entretien est utilisé au fil de l'échange avec l'interviewé de manière non chronologique (Moliner, Rateau, Cohen-Scali, 2012). Le temps des entretiens est variable, dans notre recherche la durée était comprise entre 50 et 80 minutes.

2.1. Première étape de la démarche : la construction des guides d'entretiens

La méthode qualitative permet au chercheur d'accéder au sens que l'interviewé donne à ses conduites. Le chercheur adopte une position d'écoute active afin de saisir les éléments qui affleurent dans un échange verbal, afin de permettre au sujet de développer sa pensée, en instaurant un climat favorable à l'échange. Cette méthode demande de la rigueur afin que l'échange se déroule et de la souplesse afin de laisser place à l'imprévu, c'est à dire à la parole inattendue de l'interviewé.

L'entretien semi-directif s'appuie alors sur un guide d'entretien dont les thèmes et questions éclairent les hypothèses de recherche formulées. Il lui permet de se centrer sur ses questions, tout en préservant l'écoute nécessaire à l'expression de la parole. Afin d'articuler l'analyse qualitative à l'analyse quantitative nous avons repris certaines catégories du questionnaire et défini des sous thèmes. Le premier entretien (T1) a été réalisé à partir d'un guide d'entretien (Annexe 6) composé de quatre thèmes reliés aux hypothèses de recherche :

- La formation pratique et le déroulement des stages
- Les aspects de la formation perçus comme positifs ou négatifs
- L'évaluation de la première année d'expérience
- La projection : pour les stages à venir et l'exercice professionnel futur.

Le dernier thème, concernant le projet de stage et le projet professionnel, devait permettre d'explorer et d'approfondir ce point, traité également dans les questionnaires. Pour initier chaque entretien nous avons ouvert le dialogue avec la consigne de départ suivante : « *Pourriez-vous me parler de votre première année de formation ?* ». A l'issue de l'entretien nous remercions chaque personne de sa collaboration.

Pour l'entretien réalisé en temps 2, nous avons élaboré un second guide d'entretien. Il est élaboré, sur des thèmes communs mais introduit des éléments plus précis concernant le projet professionnel et les représentations d'avenir (Annexe 6).

Les thèmes suivants ont servi de fil conducteur :

- Déroulement de la formation en centre de formation
- Déroulement des stages
- Évaluation de l'expérience : les éléments perçus comme positifs ou comme négatifs
- L'évolution de soi, de son parcours de formation
- Le projet à l'issue de la formation
- La définition du métier EJE ou ES

L'entretien est ouvert par la question de départ suivante : « *Pourriez-vous me parler de votre formation depuis notre précédent entretien ?* » (T2). Cette consigne de départ laisse à l'interviewé de la liberté dans sa parole tout en la situant dans le temps, afin de ne pas reprendre l'ensemble de la formation. Le guide d'entretien permet de relancer les thèmes non évoqués par l'interviewé.

2.2. Présentation de la population interviewée dans l'enquête qualitative

A l'issue de la passation des questionnaires nous avons fait appel à des étudiants volontaires pour participer à deux entretiens semi-directifs, au cours des deux années suivantes. Nous avons mis à ce moment des documents d'inscription à leur disposition par formation (EJE ou ES) sur lesquels ils ont indiqué leur identité et leurs coordonnées. Un grand nombre d'étudiants s'est proposé. Nous avons suivi l'ordre d'inscription pour prendre contact avec chacun d'eux, à partir du mois de mai 2016 (N+1). Lorsqu'une personne ne répondait pas aux sollicitations, la personne suivante de la liste était contactée, une fois le nombre de personnes atteint, nous avons planifié les rencontres.

Nous avons choisi une logique de proportionnalité à savoir sept personnes pour chaque formation. Ainsi, le groupe des EJE est composé de sept femmes, celui des ES de cinq femmes et deux hommes. Ces 14 personnes ont été interviewées à deux reprises.

Les premiers entretiens (T1) se sont déroulés à la fin de la première année de formation (N+1), soit 10 mois après la passation du questionnaire. Le second entretien (T2), a été programmé à l'issue de la seconde année (N+2), soit un an après l'entretien du temps 1. La participation des mêmes individus à chaque entretien a permis de valider l'enquête qualitative longitudinale.

Le tableau suivant présente les principaux éléments biographiques des individus interviewés.

Tableau 4 : Présentation des interviewés

Éducateurs de Jeunes Enfants								
Prénom fictif	Sexe	Préparation au concours	Âge à l'entrée en formation	Filière Bac	Parcours supérieur	Autre formation	Expérience professionnelle	Engagement associatif avant la formation
Laure	F	Non	22	Bac L	Licence psychologie	Non	Non	Croix Rouge
Oriane	F	Non	23	Bac ES	BTS Licence	Non	Auxiliaire familiale	Non évoqué
Solène	F	Non	29	Bac ES	Licence sociologie Licence professionnelle management	Non	Coordinatrice aide à domicile	Non évoqué
Ninon	F	Oui	19	Bac ES	Non	Non	Non	Non évoqué
Melissa	F	Non	37	Titre étranger	Non	Professeur musique, FLE -Anglais	Professeur de musique, traductrice	Non évoqué
Morgane	F	Oui	19	Bac S	Non	Non	Animatrice centres de vacances	Non évoqué
Florine	F	Oui	19	Bac S	Non	Non	Non	Non évoqué
Éducateurs spécialisés								
Adrien	M	Non	21	Bac ES	Licence sciences de l'éducation	Non	Animateur centres de vacances	Mouvement de jeunesse
Théo	M	Oui	23	Bac ES	Non	Non	Employé dans le maraichage, livreur CCAS	Non évoqué
Salomé	F	Non	44	Bac L musique	Licence Psycho-sociologie	Musicothérapie	Emploi dans l'édition, auxiliaire vie scolaire	Réseau éducation sans frontière
Émeline	F	Non	27	Bac L	Non	Arts plastiques	Auxiliaire vie scolaire	Association féministe
Marina	F	Oui	22	Bac ST2S	Non	BTS économie sociale et familiale	Établissements accueillants des enfants en situation de	Non évoqué
Sabine	F	Non	26	Bac S	Non	BTS diététique	Expériences diverses	Non évoqué
Marie	F	Non	30	Bac ES	Non	École de communication (Master)	Chargé de communication/publicité	Association féministe

2.3. Réalisation des entretiens

Le premier entretien semi-directif (T1) auprès de sept éducateurs de jeunes enfants et de sept éducateurs spécialisés en formation s'est déroulé entre la fin du mois de juin et le mois de septembre 2016 (N+1), le second entretien (T2) s'est déroulé un an plus tard (N+2). Les entretiens enregistrés (T1 et T2), se sont déroulés dans des bureaux ou salles mis à notre disposition dans les instituts de formation ou dans les locaux de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (Inetop) au CNAM.

2.3.1. Déroulement de l'entretien 1

L'objectif du premier entretien était de recueillir de nouvelles informations après les premières expériences de stage et de formation. Nous avons tenté de comprendre à ce moment, si des éléments de transformation de leurs représentations professionnelles apparaissaient dans leur discours. Dans ce premier entretien, il s'agissait d'identifier les éléments qui confortaient ou interrogeaient leur choix d'orientation.

Le contrat de communication avant l'entretien, offre la possibilité d'expliquer à la fois l'organisation de l'entretien et le cadre de la recherche (Blanchet, 2015), à savoir un travail de thèse dont l'objet porte sur les formations d'éducateur de jeunes enfants et d'éducateur spécialisé dans un contexte de réforme des formations en travail social. Lors de cette introduction nous revenons sur la participation à un premier entretien qui les engage pour un second entretien, l'année suivante à la même période. Cet engagement est particulièrement précieux dans le cadre de la démarche longitudinale, si cet élément n'avait pas été respecté, il aurait invalidé la méthodologie. Les étudiants ont accepté cette organisation et se sont engagés favorablement pour le deuxième entretien. Dans cet échange, la communication est facilitée par une proximité des codes de communication langagière, liée à la connaissance des formations en travail social, issues de mon expérience professionnelle (Blanchet, 2015).

Nous avons présenté l'organisation matérielle liée à l'enregistrement, précisé les règles de garantissant l'anonymat des entretiens (prénoms fictifs), comme un élément du contrat tacitement passé. Au cours de la recherche, nous avons contacté les étudiants par un courriel individuel afin de préciser leur âge et leur expérience antérieure, lorsque ces informations n'avaient pas été évoquées au cours de l'entretien.

2.3.2. Déroulement de l'entretien 2

Un second entretien semi-directif à l'issue de la deuxième année de formation (T2), avec les mêmes participants, a été réalisé douze mois plus tard. Ils ont été très réactifs pour planifier cette seconde rencontre malgré des emplois du temps chargés. En effet, certains étudiants, étaient en stage avec des rythmes de travail de soirée, parfois en situation d'emploi, ou bien avaient des contraintes de transports en région parisienne. A ce stade, les étudiants avaient réalisé les 2/3 de leur formation, l'entretien est programmé à la charnière des années 2 et 3. Cette période a été retenue car la troisième et dernière année est davantage consacrée à la préparation du diplôme d'État.

Dans ce deuxième temps (T2) il s'agissait d'identifier les projets professionnels et d'estimer si les intentions énoncées lors du premier entretien (T1) se confirmaient, ou non. L'entretien semi-

directif les conduit à une position réflexive sur le parcours de formation, sur la perception de leur évolution, il permet de faire émerger le contenu de leurs représentations à travers la définition de leur métier après deux années de formation.

2.4. L'analyse de contenu thématique des entretiens

L'analyse de contenu thématique des entretiens permet de découvrir, d'explorer l'univers mental et discursif des individus. Elle donne accès à de nouvelles clés d'analyse, de nouvelles ouvertures qui permettent de valider ou d'infirmer les hypothèses formulées et d'envisager par de nouveaux éclairages l'objet de recherche (Bardin, 2001). L'analyse de contenu est définie par Berelson et Lazarfeld (cité par Bardin, 2001, p. 21) comme :

« Une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication ».

Il s'agit alors d'ordonner cette analyse, à partir des unités de discours. Cette technique permet de dégager les thèmes et sous thèmes, évoqués par les interviewés, afin d'élaborer la grille d'analyse, du contenu des entretiens.

2.5. Élaboration des grilles d'analyse

Nous avons procédé à la retranscription intégrale de chaque entretien, puis à la relecture de l'ensemble du corpus. L'analyse de contenu thématique fait appel à l'ensemble du matériau, le chercheur s'attache à identifier l'ensemble des thèmes évoqués dans les entretiens, condition nécessaire à la validité de l'analyse de contenu thématique (Blanchet, Gotman, 2015).

Pour construire la grille d'analyse, après la relecture du corpus, nous avons retenu deux entretiens, un entretien EJE et un entretien ES, présentant un contenu riche (Campenhoudt et Quivy, 1993). Nous les avons découpés en unités de contextes correspondant à des segments des énoncés, de taille variable, puis codés en unité d'enregistrement les thématiques de chaque entretien EJE et ES (Bardin, 2001 ; Moliner, Rateau, Cohen-Scali, 2012). Cette étape a structuré le support pour la construction du cadre d'analyse thématique de chaque population. Dans un second temps a été effectuée une nouvelle lecture du corpus, chaque entretien a été découpé en cahiers individuels d'analyse de contenu, selon cette première grille. Elle a été appliquée à l'ensemble des éléments de discours issus du corpus d'entretiens, les unités de discours ont été

découpées, puis regroupées par thème en référence aux hypothèses et à la problématique de recherche (Moliner, Rateau, Cohen-Scali, 2012). L'analyse de contenu, thématique, devient alors une unité de sens au regard de l'objet étudié par la lecture et le décodage du chercheur (Blanchet, Gotman, 2015). Cette construction assure une analyse stable des contenus.

Dans la démarche comparative nous avons identifié des thèmes partagés ou spécifiques à ces deux populations. La relecture et le découpage de chaque entretien selon cette démarche a permis de rassembler par thèmes et sous thèmes la quasi-totalité du corpus (Blanchet, Gotman, 2015), et d'élaborer la grille d'analyse thématique pour le premier entretien.

Nous présentons ici les deux grilles d'analyse à travers les rubriques et les thèmes.

2.5.1. Élaboration de la grille d'analyse pour les entretiens du temps 1

Pour le temps 1, la grille d'analyse a été élaborée en trois grandes rubriques thématiques :

L'orientation vers le champ de la petite enfance ou de l'éducation spécialisée

La perception de la première année de formation

L'expérience de stage rencontre avec le milieu professionnel

A partir de ces catégories, les thèmes suivants sont mis à jour.

Le première rubrique « orientation vers le champ de la petite enfance ou de l'éducation spécialisée a fait émerger trois éléments communs :

Les motifs d'orientation vers la petite enfance ou l'éducation spécialisée

Les modalités d'accès au concours

L'origine du choix d'orientation

Un thème spécifique aux EJE est apparu concernant la conception de la profession, pour les ES un thème spécifique porte sur l'influence d'acteurs dans le choix d'orientation.

La seconde rubrique « perception de la première année de formation » est composée de quatre thèmes partagés :

Les modalités d'adaptation à la formation

L'évaluation des centres d'intérêts

La perception des formateurs

Les pairs en formation

Un thème plus spécifique aux EJE porte sur la réflexion ou la confirmation de l'orientation.

Deux thèmes spécifiques ont émergé pour les ES la pédagogie de formation, le cursus licence lié à la formation.

La troisième rubrique « expérience de stage, rencontre avec le milieu professionnel » a fait émerger quatre thèmes communs à propos de l'expérience de stage :

Perception du temps de l'intégration en stage

Le contexte de l'apprentissage

La rencontre avec les professionnels

Perception des pratiques professionnelles

Puis deux thèmes communs portent sur les projets futurs :

Projection dans les futurs stages

Émergence de projets professionnels

2.5.2. *Élaboration de la grille du second entretien*

Pour le second entretien, nous avons réalisé la grille d'analyse, selon la même méthode que celle suivie pour l'entretien du temps 1. Nous avons retranscrit les quatorze entretiens, lu l'ensemble du corpus, retenu deux entretiens (un entretien EJE et un entretien ES) présentant des thématiques plurielles. Ensuite nous avons élaboré une grille d'analyse thématique issue des unités de discours des interviewés. Ce découpage, proche de la grille d'entretien, a permis de réunir dans quatre rubriques les contenus thématiques. Les quatre rubriques se déclinaient ainsi : réflexion sur l'expérience de stage, définition du métier, perception de l'évolution de soi en formation, projection à l'issue de la formation EJE.

La rubrique « réflexion sur l'expérience de stage » a dégagé quatre thèmes communs aux EJE et aux ES :

La relation au tuteur en stage

L'expérience du travail en équipe

Le lien avec le centre de formation

Les attentes pour le prochain stage

Un thème spécifique aux EJE concernait la recherche de stage

La rubrique portant sur « la définition du métier » a abouti à quatre thématiques :

La perception du métier

La relation avec les publics

Les caractéristiques du métier

Perception des qualités nécessaires à l'exercice professionnel

La rubrique « perception de l'évolution de soi en formation » et « projection à l'issue de la formation » ont abouti à des thématiques plus spécifiques à chaque formation.

3. La méthode quantitative

La méthode quantitative par questionnaire, auprès des populations d'EJE (n=116) et d'ES (n=116), a pour finalité d'en établir un portrait, à partir d'individus représentatifs d'une population. Les questionnaires permettent d'obtenir une connaissance de la population étudiée, en identifiant les éléments communs ou spécifiques à celle-ci.

L'approche quantitative (n=232), à partir des questionnaires, a permis de collecter sur la population, les éléments d'orientation des individus vers la formation de leur choix et leurs attentes (De Singly, 2018). Nous l'avons utilisé comme une étape exploratoire de la recherche.

Pour cela les questionnaires comportent plusieurs volets, une partie sur les déterminants sociaux (âge, sexe, situation familiales, origines sociales, parcours scolaire et professionnel) afin de rendre compte des facteurs sociaux (De Singly, 2018). Une autre partie porte sur les conduites (modes d'information de l'orientation, expériences), les représentations du métier choisi et le projet professionnel, du point de vue de l'interviewé. L'approche quantitative à partir des données recueillies, permet de mesurer, de catégoriser les éléments pour tester les hypothèses et examiner « *les corrélations que ces hypothèses suggèrent* » (Campenhoudt & Quivy, 1993, p181).

3.1. Le questionnaire un outil de recueil des données quantitatives

Le recueil de données par questionnaire a consisté dans un premier temps à réunir un nombre conséquent d'individus qui ont été soumis à des questions qui permettront d'éclairer l'objet de recherche (Campenhoudt & Quivy, 1993, p181). L'objectif de la méthode est d'identifier les éléments caractéristiques de la population (EJE et ES) à travers leur situation sociale, leurs parcours, leurs valeurs, leurs représentations et leurs projections professionnelles à l'issue de la formation visée (De Singly, 2018). L'approche par questionnaire a permis d'obtenir une grande quantité de données, qui enrichissent l'objet de recherche (Campenhoudt et Quivy, 1993). Cette méthode s'applique particulièrement aux études des phénomènes « socio-représentationnels » étudiées dans notre recherche (Moliner, Rateau, Cohen-Scali, 2012, p119).

3.2. Élaboration des questionnaires

Nous avons élaboré deux questionnaires l'un destiné aux éducateurs de jeunes enfants (Annexe 4), l'autre aux éducateurs spécialisés (Annexe 5). Les éléments spécifiques à chaque questionnaire (Volets 6 et 9) sont les structures professionnelles dans lesquelles ils sont appelés

à réaliser leur stage ou y exercer plus tard. Chaque questionnaire comprend 11 volets présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : Thèmes du questionnaire

	Questionnaire Éducateur Jeunes Enfants	Questionnaire Éducateur Spécialisé
1	Situation familiale	Situation familiale
2	Situation professionnelle parentale	Situation professionnelle parentale
3	Scolarité et formation	Scolarité et formation
4	Expérience professionnelle ou bénévole	Expérience professionnelle ou bénévole
5	Découverte de la profession d'EJE	Découverte de la profession d'ES
6	Stages envisagés	Stages envisagés
7	Motivations de l'orientation	Motivations de l'orientation
8	Représentations du métier d'EJE	Représentations du métier d'ES
9	Projet professionnel après la formation	Projet professionnel après la formation
10	Hésitation avec un autre métier	Hésitation avec un autre métier
11	Autres éléments du choix de formation EJE	Autres éléments du choix de formation ES

Les volets 1 à 5, 7, 8, 10 et 11 sont communs aux deux populations. Les volets 6 et 9 comportent des modalités propres aux lieux de travail de chacune des populations.

Les volets 1 à 3 situent les individus par des déterminants sociaux classiques (De Singly, 2018). Le premier volet (1) informe sur la situation des interviewés : âge, sexe, situation familiale, logement. Le second volet (2) identifie la situation professionnelle parentale (père et mère) des étudiants. Le volet 3 renseigne les caractéristiques du parcours scolaire et universitaire des individus, depuis le baccalauréat jusqu'à l'entrée de formation : filières et niveaux de formation. Puis, nous avons cherché à connaître des éléments centrés sur notre objet de recherche (De Singly, 2018) autour de l'expérience professionnelle ou bénévole (Volet 4). Nous avons ensuite identifié la découverte de la profession selon différents canaux (Volet 5) : l'entourage familial, un service d'orientation, un organisme de formation, un travailleur social ou par des recherches personnelles.

Dans le volet 6 nous cherchions à connaître, à l'entrée en formation, leur préférence de stage. Nous avons pour cela déterminé quatre services propres à chaque profession et deux services communs aux EJE et ES.

Le volet 7 discerne les motivations à l'origine de leur engagement vers le métier d'EJE ou d'ES, et le Volet 8 identifie les représentations du métier à l'entrée en formation.

Pour le volet 9, nous avons soumis les mêmes propositions de service que pour le volet 6, aux deux populations, afin de connaître, avant les stages, le secteur professionnel envisagé à l'issue de leur formation.

Le volet 10 cherche à repérer si au moment du choix d'orientation les étudiants ont hésité, ou non, avec d'autres professions. Enfin le volet 11 soumet d'autres éléments à l'origine du choix professionnel.

Nous avons proposé des questions fermées (volets 1 et 2) et des questions semi-ouvertes (volet 3 à 11) pour préciser les réponses à la modalité « autre » afin de laisser la possibilité de réponses imprévues (Albarello, 2003). Nous avons utilisé le classement hiérarchique (volets 5 à 9) afin de mesurer non seulement le nombre de réponses, mais aussi l'intensité de celles-ci (Albarello, 2003). La préférence d'un stage, classée de 1 à 3 parmi l'ensemble des propositions, cherchait à rendre visible des positions intermédiaires (De Singly, 2018). Le classement des réponses par les individus permet d'identifier la force du lien ou sa faiblesse entre ces différents éléments. Ce processus de catégorisation permet d'« *appréhender les structures schématiques de la représentation* » (Moliner, Rateau, Cohen-Scali, 2012, p. 119).

3.3. Présentation de l'enquête par questionnaires auto-administrés

Pour soumettre les questionnaires auprès des étudiants éducateurs de jeunes enfants et éducateurs spécialisés, nous avons pris contact, par téléphone ou par courriel, avec les responsables de formation auprès de trois établissements de formation en travail social de la région parisienne. Nous les avons rencontrés, pour présenter la démarche de recherche et demander leur accord pour l'entreprendre. Nous avons transmis un courrier aux formateurs afin de rencontrer les groupes d'éducateurs de jeunes enfants et spécialisés à leur entrée en première année de formation. Les formateurs ont ensuite transmis l'information aux étudiants et organisé les rencontres.

La passation des questionnaires s'est donc déroulée sur trois terrains de recherche. Dans deux établissements les groupes EJE et ES ont été réunis. Pour le troisième terrain de recherche, la passation des questionnaires a été organisée en deux groupes séparés (EJE et ES). L'ensemble des passations s'est déroulé sur une période de trois semaines (N=0). Nous avons rencontré les étudiants pour le premier établissement à l'issue d'une journée de cours, pour le second à l'issue d'une matinée de cours et pour le dernier, au démarrage des cours.

Lors de chaque passation des questionnaires, à l'aide d'un document rédigé, nous avons présenté le contexte de la recherche, présenté le questionnaire et la méthode de recherche. Notre

connaissance et notre expérience de la formation des éducateurs a facilité la communication, favorisé la participation des répondants à cet exercice (De Singly, 2018). Nous sommes restés présents lors de la passation des questionnaires, avec l'ensemble des groupes rencontrés, afin de répondre à d'éventuelles questions techniques pour renseigner le questionnaire si cela était nécessaire.

3.4. Traitement des données quantitatives

Nous avons utilisé le logiciel SAS (v.9.4) pour produire l'analyse quantitative des données tris à plat, tris croisés et tests d'indépendance et le logiciel SPAD (v.9.1) pour les analyses factorielles.

- Analyse descriptive par les tris à plat

L'opération des tris à plat correspond à une lecture simple des données produites par les répondants. Ils permettent le « *calcul de la distribution des effectifs et des pourcentages des modalités de réponses pour chaque question* » (Berthier, 2010, p.261). Ils ont été produits pour l'ensemble de la population et pour les deux sous-populations (EJE et ES). Ils indiquent la distribution des modalités de réponse spécifique à chaque sous population. Dans cette étude, nous avons présenté l'analyse des tris à plat sous forme de tableaux en pourcentage ou de graphiques. Les graphiques facilitent la lecture des données, ils permettent de gagner en lisibilité et en intelligibilité (Bozonnet et Gonthier, 2011, p. 176). Dans l'analyse des tris à plat nous avons décrit les résultats de chaque question et mis en avant les résultats « *remarquables* » ou « *étonnants* » (Berthier, 2010, p. 265).

- Analyse par les tris croisés et les tests d'indépendance

Notre recherche s'attache à comparer deux groupes de formation les EJE et les ES. En effet, l'utilisation des tris croisés permet d'associer et de comparer plusieurs variables dans un même tableau.

L'écart à l'indépendance entre deux variables est repéré par le test du χ^2 . S'il est significatif, le test de χ^2 réalisé à partir des données, met en évidence le lien entre les variables définies : « *Ce test est particulièrement adapté à l'analyse des tableaux de contingence* » (Moliner, Rateau, Cohen-Scali, 2012, p. 186). La valeur du χ^2 dépendant de la taille de l'échantillon et du nombre modalités des variables, la force du lien sera appréciée par la valeur du V de Cramer. Une valeur supérieure à 0,2 dénote un lien moyen, supérieure à 0,4 dénote un lien notable entre les

modalités des variables (Corroyer & Wolff, 2003). Nous avons choisi la variable formation que nous avons croisée avec chacune des variables du questionnaire (Berthier, 2010). Les tests d'indépendance (χ^2) entre les variables et la formation sur les tableaux de fréquences ont permis de vérifier « *si les hypothèses formulées sont acceptables* » (Berthier, 2010, p. 269), par la mise en perspective des variables (Albarello, 2003).

- Traitement des données selon l'Analyse des Correspondances Multiples

La méthode d'analyse factorielle des correspondances multiples (ACM), par le croisement de nombreuses données permet de traiter un grand nombre de données, de produire des tableaux et des graphiques, facilitant le traitement et l'analyse des résultats. Cette analyse factorielle a pour intérêt de croiser un grand nombre de modalités en sélectionnant certaines variables, elle permet d'éclairer et de synthétiser les résultats saillants de l'objet d'étude. Cette méthode permet de rapporter « *la complexité de la réalité en introduisant de nombreuses variables explicatives* » (Berthier, 2010). C'est le moyen de synthétiser les informations issues des tris à plats et des tris croisés, à partir de variables caractérisant ces données (Martin, 2009). Cette technique permet d'éviter l'écueil d'une association trop rapide entre les variables et « *s'assurer qu'une liaison observée est une relation véritable* » (Berthier, 2010, p). L'analyse factorielle multivariée permet de montrer que cette relation est seulement attribuable aux variables (facteurs) définies. L'analyse factorielle permet l'émergence des aspects caractéristiques de l'information, sans la déformer (Martin, 2009). Pour cela elle est représentée dans le cas de l'ACM, par un nuage de points d'individus, caractérisés par v variables dont on extrait des représentations graphiques, ou plans factoriels, permettant de positionner dans un espace à deux dimensions, chaque individu ou groupes d'individus, selon leurs caractéristiques (Martin, 2009). Nous avons déterminé les axes selon le critère de Kaiser pour lesquels l'inertie expliquée est supérieure à l'inertie moyenne. Le taux modifié de Benzécri (%) permet de mesurer « *l'écart du nuage à la sphéricité : c'est à dire à un nuage aléatoire où il n'y aurait pas de direction principales privilégiées* » (Guide Cohéris, p. 51).

Nous avons réalisé deux analyses de correspondances à choix multiples (ACM) à l'aide du logiciel SPAD. Nous avons sélectionné les variables introduites dans les analyses en fonction des hypothèses formulées. L'interprétation de la représentation géométrique de l'analyse de correspondances multiples permet d'identifier les liens entre les variables déterminées. L'interprétation est produite d'une part par les points selon l'opposition et la conjonction des

axes et d'autre part de la distance des points par rapport à ces axes. Les axes permettent la différenciation maximale des profils de réponses aux variables actives et sont interprétés par les modalités ayant le plus contribué à leur construction. L'interprétation est complétée par l'introduction de variables illustratives qui n'interviennent pas dans la construction des axes, mais dont la proximité ou éloignement des points modalités corroborent l'existence ou non de liens entre les caractéristiques des groupes d'individus.

Ce chapitre consacré à la démarche méthodologique mixte, conçue à partir des outils issus de l'approche qualitative longitudinale (entretiens semi-directifs, T1 et T2) et l'analyse quantitative (questionnaires), a permis de recueillir des matériaux variés et de les articuler de manière complémentaire (Dietrich, Loison, Roupnel, 2010). L'utilisation d'une méthodologie mixte permet d'éclairer, par l'analyse thématique du contenu des questionnaires et des entretiens, les représentations sociales des individus mobilisées dans le processus de développement identitaire en formation (Campenhoudt & Quivy, 1993).

Dans le chapitre suivant nous présentons les résultats quantitatifs issus de l'enquête par questionnaires auto-administrés.

Chapitre 2 Résultats de l'enquête

Ce chapitre comprend trois parties. La première présente les tris à plats portant sur la population globale, la seconde partie compare par les tris croisés et les tests de χ^2 les deux sous populations (EJE et ES). Enfin la troisième partie rend compte des analyses des correspondances multiples afin de mettre en évidence les éléments caractérisant les deux populations.

1. Tri à plat des données

L'analyse des tris à plat permet de décrire la population globale des éducateurs. Les 232 répondants au questionnaire sont répartis de façon égale 116 EJE et 116 ES. Les réponses sont présentées et commentées, afin de connaître et dégager les caractéristiques de l'ensemble de la population.

1.1. Données socio-biographiques

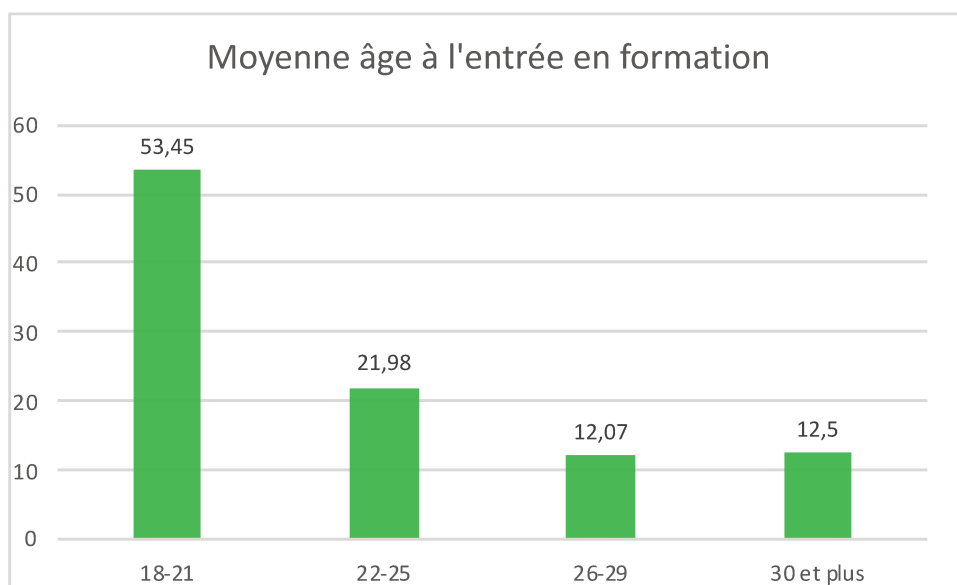


Figure 2 : Âge à l'entrée en formation en pourcentage

C'est majoritairement une population jeune, représentée à plus de 53% par la tranche des 18-21 ans, si nous ajoutons la tranche des 22-25 ans de 22%, la population des 18-25 ans représente alors plus de 75% de l'ensemble. Les étudiants de 26-29 ans (12%) et de 30 ans et plus (12,5%) composent le dernier quart de la population.

Les individus sont majoritairement représentés par des femmes 85%, contre 15% d'hommes.

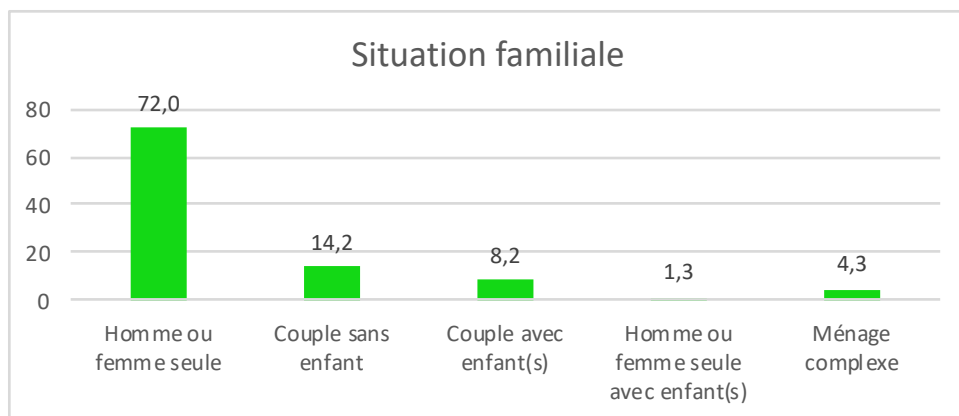


Figure 3 : Situation familiale en pourcentage

La situation familiale principale est celle d'homme ou de femme seule (72%), viennent ensuite les couples sans enfant (14%), puis avec enfants (8%), très faiblement les ménages complexes (4%) et les femmes ou hommes seuls avec enfant (1%).

Le mode de logement est réparti entre logement autonome (49%) et logement parental (51%).

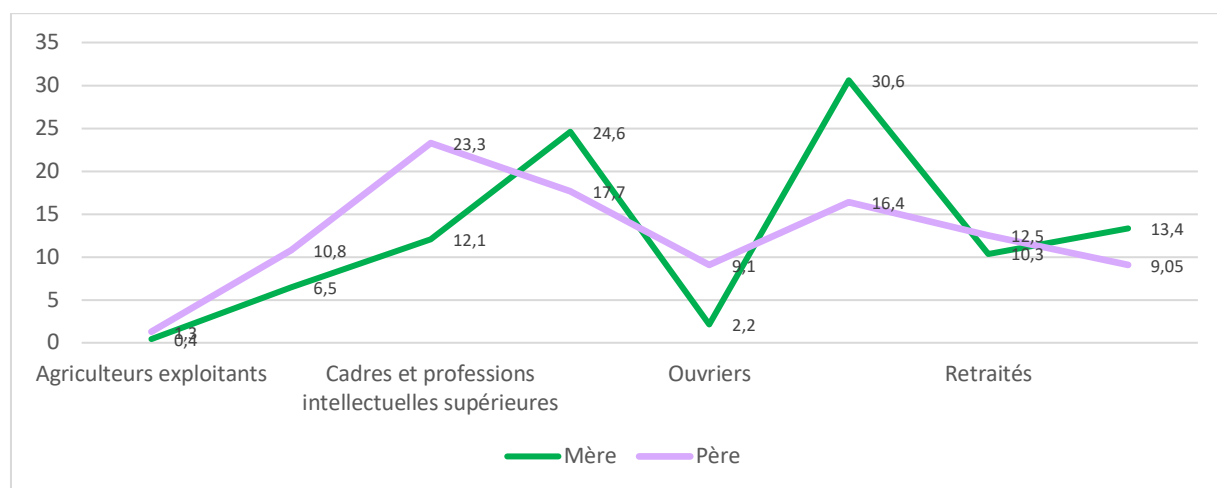


Figure 4 : Profession des parents

Afin d'éclairer l'orientation vers les professions sociales nous nous sommes intéressés aux professions des parents. Les mères exercent pour plus de 30% des professions intermédiaires, les pères représentent 16% de cette catégorie. Les mères occupent pour environ 25% des postes d'employés, contre 18% pour les pères (Figure 4).

Pour les cadres et professions intermédiaires les pères représentent plus de 23%, les mères 12%. Les artisans, commerçants et chefs d'entreprises sont représentés par 11% des mères, et un peu plus de 6% des pères.

Les ouvriers, peu représentés, le sont davantage chez les pères (9%) que chez les mères (2%). Les retraités représentent plus de 10% des pères et des mères. Les pères sont plus nombreux à être cadre, tandis que les mères sont plus nombreuses dans la catégorie profession intermédiaire.

1.2. Parcours scolaire, professionnel, universitaire avant l'entrée en formation

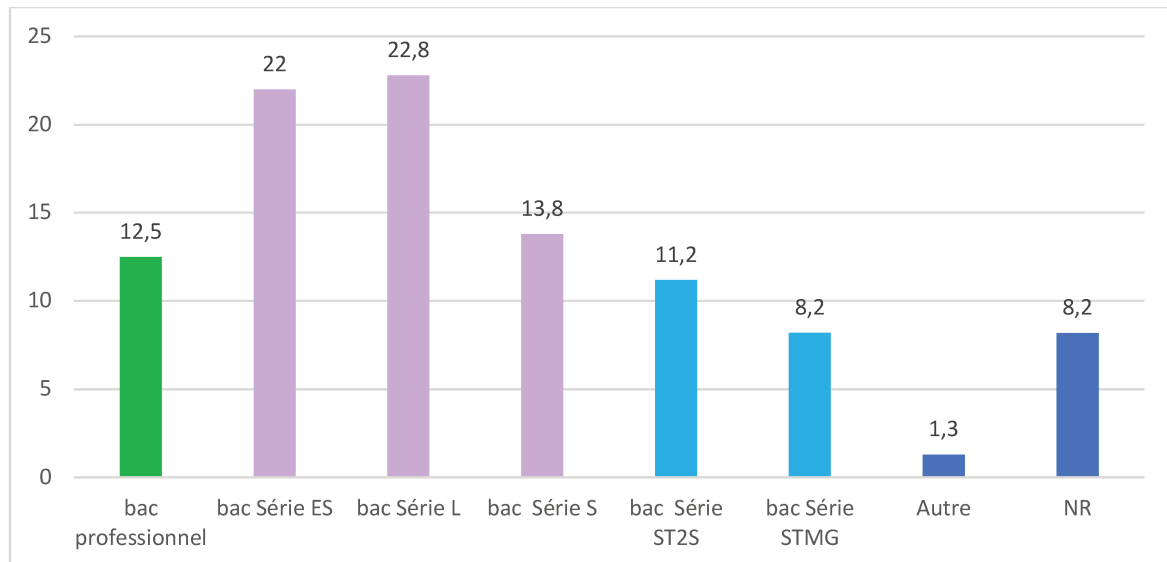


Figure 5 : Filières Baccalauréat

Les étudiants sont tous détenteurs d'un baccalauréat. Les séries ES, L, S représentent la majorité des diplômés (58,6%), puis viennent les bacs techniques préparatoires au secteur de la santé et du social (11%), à la gestion (8,2%) ou divers bacs professionnels (12,5%) (Figure 5).



Figure 6 : Préparation au concours

Les formations EJE et ES dispensées, sont financées par les régions et conditionnées à la réussite d'un concours d'entrée. Des formations préparatoires sont proposées, plus d'un tiers des étudiants (37%) les ont suivies pour se présenter au concours (Figure 6).

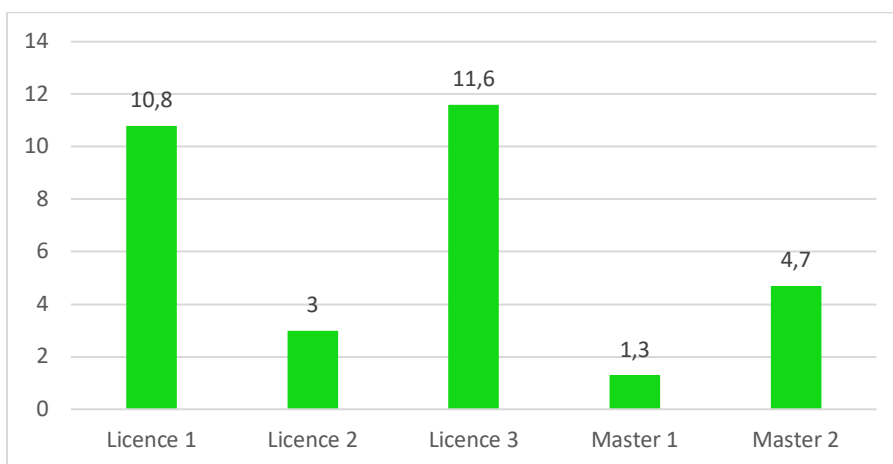


Figure 7 : Parcours universitaire

Une partie de la population (73 étudiants) a suivi un parcours universitaire (31, 5%), 25 ont suivi une première année de licence, 7 une seconde année. 38 d'entre eux ont suivi un cycle complet : 27 valident une licence (L3), 11 obtiennent un Master 2. Le graphique ci-dessous indique la répartition des disciplines universitaires choisies (Figure 8).

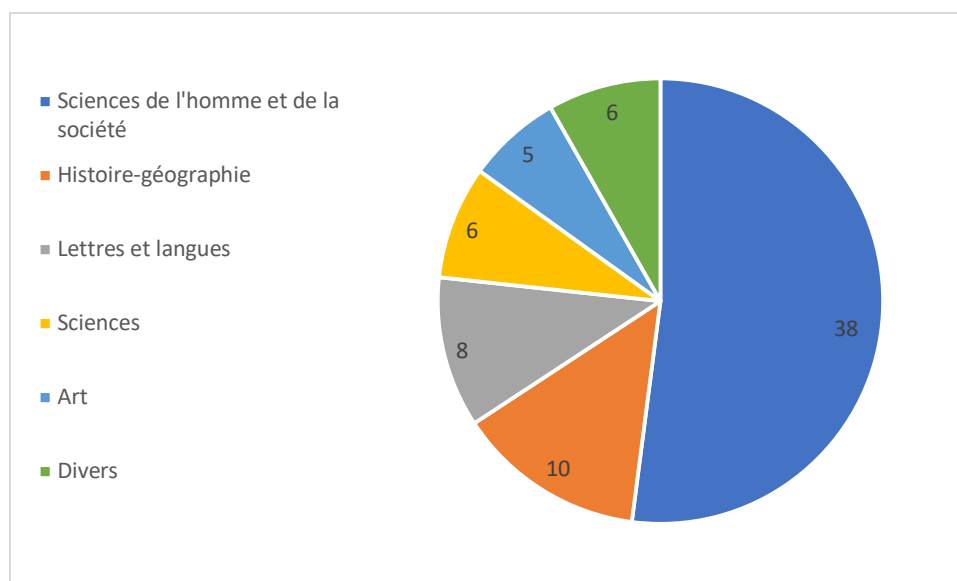


Figure 8 : Disciplines des cursus universitaires en nombre d'individus

Parmi les 73 étudiants ayant suivi un parcours universitaire, plus de la moitié (n=38) ont suivi une filière sciences humaines et sociales. Ce résultat montre un intérêt pour ces disciplines, antérieur à la formation d'éducateur.

Après le baccalauréat, 26 personnes (soit 11% de l'effectif global) s'orientent vers une formation supérieure en BTS (6%), DUT (4%) ou licence professionnelle (1%).

Sur les 29 personnes ayant suivi une formation professionnelle (13%), huit d'entre eux ont suivi une formation dans la petite enfance (CAP petite enfance, auxiliaire de puériculture) et huit autres dans l'accompagnement des personnes (Travailleuse familiale, aide médico-psychologique, aide-soignant, moniteur éducateur) et enfin quatre dans l'animation.

1.3. Expérience professionnelle ou bénévole avant l'entrée en formation

Une question visait à identifier auprès de quels publics ils avaient eu, ou non, une expérience. Les catégories proposées correspondent aux publics qu'ils rencontreront en formation. Il s'agissait d'attribuer une valeur (principalement, en partie, pas du tout) indiquant la fréquence de cette expérience dans les différentes catégories de public.

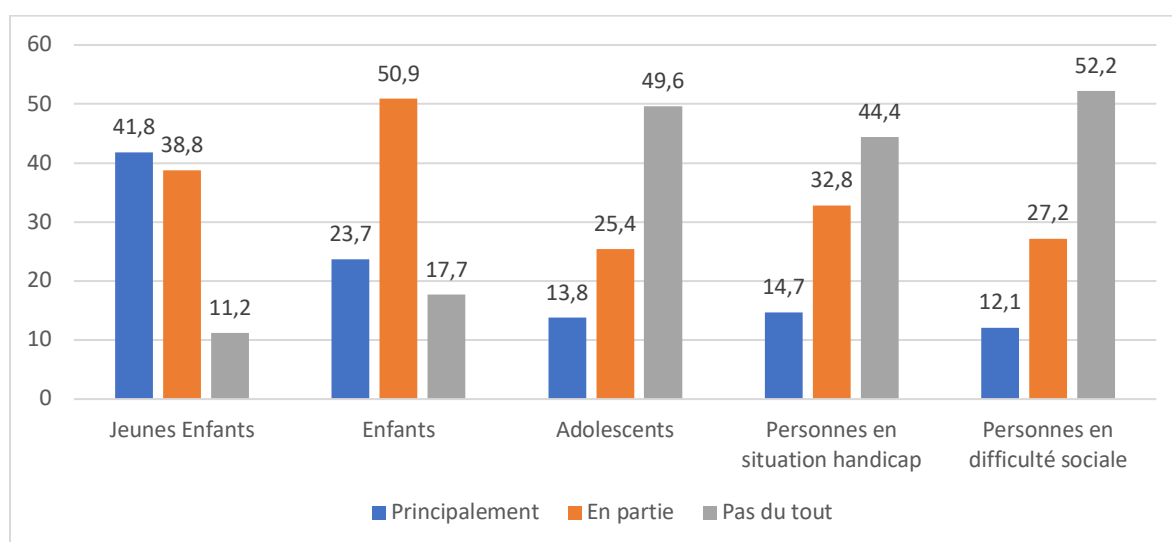


Figure 9 : Expérience auprès de différents publics

L'expérience « principale » auprès des jeunes enfants apparaît la plus importante (41,8%), puis celle auprès d'enfants (22,7%), ensuite les expériences principales auprès des adolescents (13,8%), des personnes en situation de handicap (14,7%) ou en difficulté sociale (12,1%) sont plus faibles.

Lorsque nous analysons par la réponse « en partie », l'expérience auprès des enfants est la plus importante (50,9%), puis vient ensuite celle des jeunes enfants (38,8%). Les expériences auprès de personnes en situation de handicap (32,8%), en difficulté sociale (27,2%) ou d'adolescents (25,4%), apparaissent de façon plus significative.

La modalité « Pas du tout » éclaire une absence d'expérience auprès d'adolescents, pour la moitié d'entre eux (50,0%), comme pour les personnes en difficulté sociale (52,2%). Pour les personnes en situation de handicap, plus de 44,4% n'ont « pas du tout » d'expérience. Même si

le chiffre est faible, nous notons que certains n'ont aucune expérience auprès de jeunes enfants (11,2%) ou d'enfants (17,7%).

1.4. Information et découverte de la formation

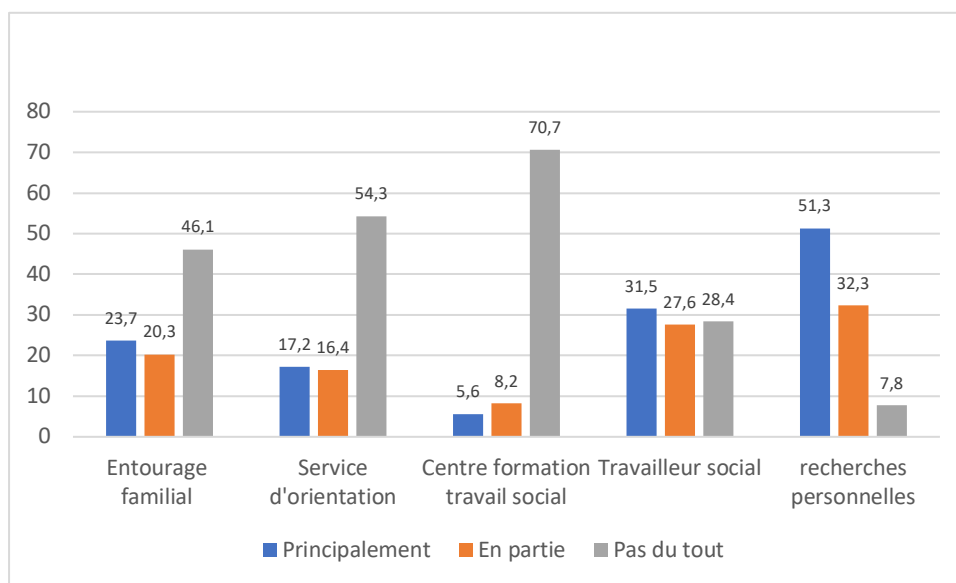


Figure 10 : Découverte des professions EJE et ES

Le canal principal de la découverte de la profession passe essentiellement par les recherches personnelles pour la moitié d'entre eux (51,3%), par les travailleurs sociaux (31,5%) et l'entourage familial (23,7%). Les services d'orientation participent assez faiblement (17,2%) et les établissements de formation en travail social très faiblement avec un peu moins de 5,6% de réponses (Figure 10).

Si nous retenons la variable « en partie » les résultats sont sensiblement équivalents, ils renforcent la valeur « principalement ».

La valeur « pas du tout » permet plusieurs observations : les centres de formation en travail social apparaissent comme n'étant pas à l'origine de la découverte des professions (70,7%) partiellement les services d'orientation (54,3%) ou la famille (46,1%) (Figure 10).

1.5. Le stage le plus attendu au cours de la formation

Une question visait à identifier le secteur où le stagiaire souhaitait prioritairement réaliser son stage au cours de la formation. L'item « spécifique métier » dans la figure qui suit, réunit les structures spécifiques à la petite enfance (Halte d'enfants, crèche, lieu d'accueil parents-enfants, relais assistantes maternelles) pour les personnes en formation EJE, et celles spécifiques à

l'éducation spécialisée (Insertion, familles en difficultés, protection judiciaire de la jeunesse handicap adultes) pour les personnes en formation ES.

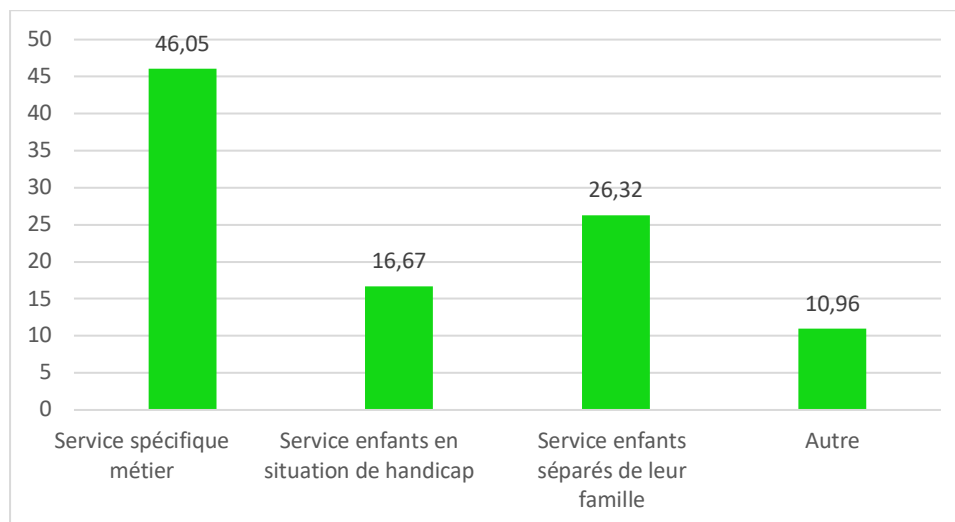


Figure 11 : Stage privilégié par les étudiants

Sur l'ensemble les réponses mettent en exergue, parmi les stages à réaliser au cours de leur formation, que 46%, veulent faire leur stage dans les services « spécifiques à leur métier ». Dans les deux formations, 26,32% souhaitent réaliser un stage auprès d'enfants séparés de leur famille, 16,67% auprès d'enfants en situation de handicap. La rubrique autre (10,96%) a fait apparaître en partie des éléments relevant de publics ou de structures faiblement développés (type accueil maison verte, séjours de rupture).

1.6. Motivations pour le métier

A la question « quelles sont vos motivations pour le métier ? » il s'agissait de formuler, par ordre de préférence, trois choix parmi huit propositions.

Tableau 5 : Motivations principales en pourcentage

	Motivation choix 1	Motivation choix 2	Motivation choix 3
Relation avec le public	78,35%	15,58%	3,46%
Contact familles	3,9%	24,68%	15,58%
Diversité lieux de travail	6,06%	22,08%	27,27%
Sécurité emploi	1,3%	0,00%	5,19%
Travail en équipe	5,19%	20,78%	29%
Autonomie dans le travail	1,3%	3,9%	5,63%
Développement de compétences	1,73%	9,09%	12,55%
Autre	2,16%	3,9%	1,3%

La motivation « Relation avec le public » choix 1, est choisie très majoritairement par l'ensemble de la population. Elle réunit plus de 78% de réponses, seulement 6% choisissent la diversité des lieux de travail, 5,19% le travail en équipe et enfin 3,9% le contact avec les familles, item proche de la relation avec le public.

Le choix 2 retient les mêmes motivations : le contact avec les familles (24,68%), la diversité des lieux de travail (22,08%), le travail en équipe (20,78%) et enfin la relation au public (15,58%). L'autonomie dans le travail, le développement des compétences, la sécurité de l'emploi ou « autres » sont très faiblement choisis.

La première motivation « relation avec le public » est remarquable, la population est très fortement représentée (Tableau 5).

1.7. Représentations du métier à l'entrée en formation

Nous avons interrogé la manière dont les étudiants se représentent leur futur métier à partir de 9 propositions, à classer du plus vers le moins important. Nous avons retenu leur premier et le second choix.

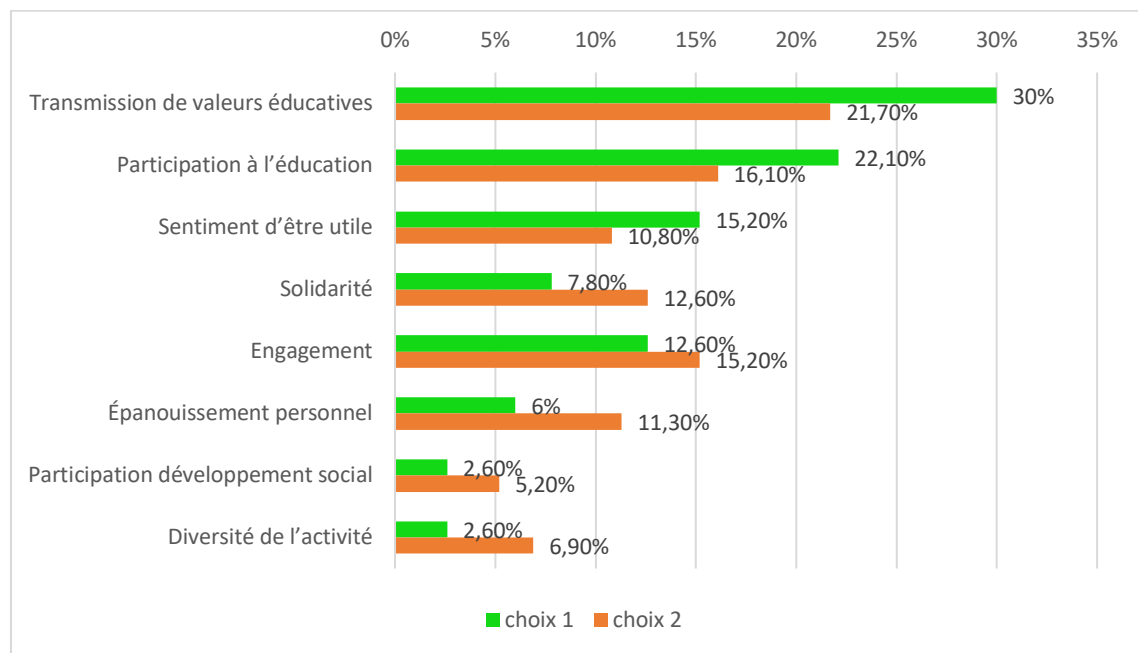


Figure 12 : Représentations du métier

Comme premier choix, ils répondent la transmission des valeurs éducatives (30%), la participation à l'éducation des générations futures (22,1%) et le sentiment d'être utile (15,2%). Sont plus faiblement choisies les réponses solidarité (7,8%) et de l'épanouissement personnel (6%).

Le deuxième choix porte également sur la transmission des valeurs éducatives (22%), la participation à l'éducation des générations futures (16%), l'engagement, (15%), la solidarité (13%), épanouissement personnel (11%) et le sentiment d'être utile (11%).

Les éléments retenus montrent une perception du métier centrée sur des intentions éducatives, d'engagement et sur le développement personnel, à travers l'utilité et l'épanouissement. La diversité de l'activité ou la participation au développement social restent peu choisies.

1.8. Service souhaité pour le projet professionnel

La question « Après la formation, dans quel établissement souhaitez-vous travailler ? » interroge leur choix de service à l'issue de la formation.

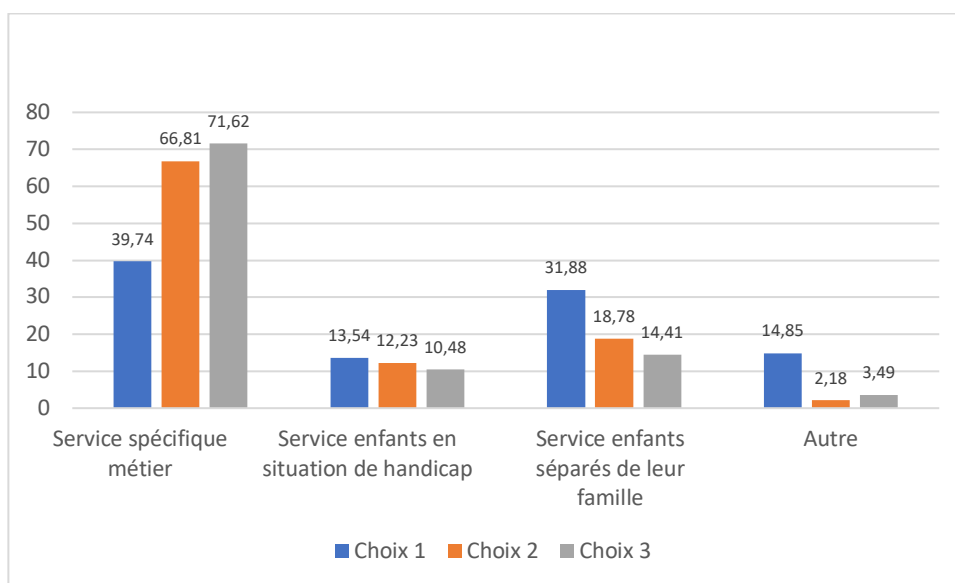


Figure 13 : Projet professionnel choix 1, choix 2, choix 3

Nous observons des réponses très proches de celles émises pour le stage. En effet, 39,7% choisissent les services spécifiques métiers, 31,8% les services accueillant des enfants séparés de leur famille et 14,8% les services handicap auprès d'enfants.

Concernant le second choix, ils accordent une place plus importante à la spécificité métier (66,8%). Le secteur handicap obtient un taux de réponse de 12,2%. Le nombre de réponses pour les services enfants séparés de leur famille est plus faible dans le deuxième choix (18,7%).

Le troisième choix spécifique métier, est très fort (72%), le choix des services handicap enfant (10%) et enfants séparés (14%) se réduit.

1.9. Choix d'orientation vers le travail social

A la question « avez-vous hésité avec un autre métier ? », il s'agissait de répondre par oui ou non, puis, pour ceux qui avaient hésité entre plusieurs métiers, de choisir une réponse parmi les trois propositions suivantes : autre métier du social, métier paramédical ou un autre métier.

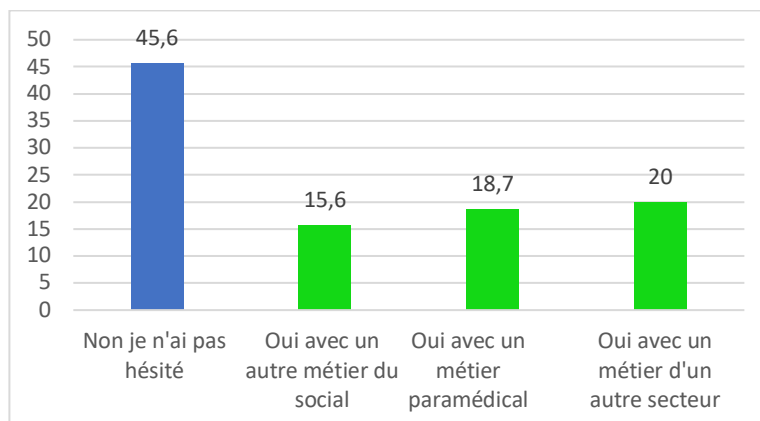


Figure 14 : Hésitation avec un autre métier à l'entrée en formation en pourcentage

Les réponses montrent que 45,6% des répondants n'ont pas hésité avec un autre métier. Pour les individus qui ont hésité, nous notons que l'hésitation porte sur un autre métier du social (15,6%) ou du paramédical (18,7%), professions de la relation et du soin. Toutefois, 20% ont hésité avec d'autres formations, principalement des professions relationnelles comme l'enseignement.

1.10. Autres éléments du choix d'orientation

Des réponses complémentaires ont été apportées à l'orientation professionnelle. A la question « d'autres éléments vous ont conduit à choisir cette formation ? ». Il s'agissait de choisir une réponse dans les sept propositions formulées.

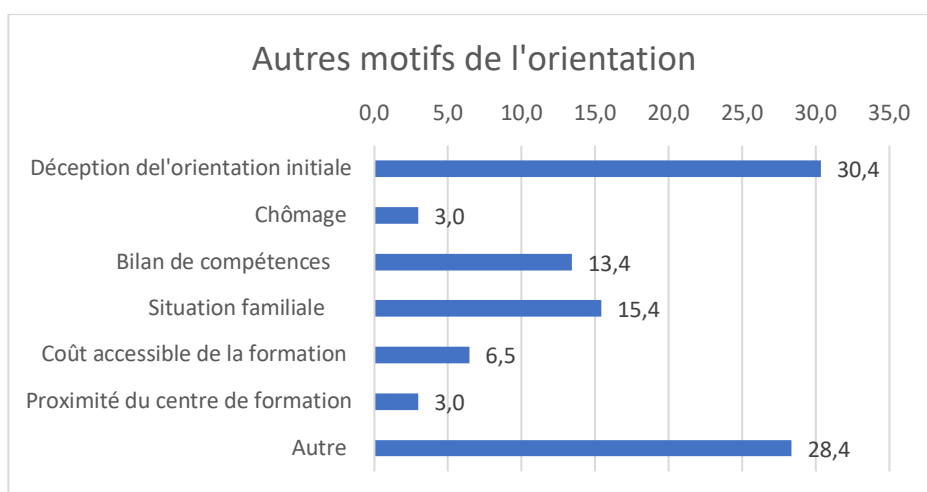


Figure 15 : Autres motifs de l'orientation

30,4% des répondants s'orientent vers ces formations suite à une première orientation insatisfaisante, 15,4% entrent en formation à la suite d'évènements familiaux et 13,4% suite à un bilan de compétences. Dans les réponses « autre » 28,4% réaffirment un choix personnel, une attente de professionnalisation, d'évolution ou la volonté d'une réorientation vers des professions de la relation.

2. Les tris croisés : Comparaison des résultats des Éducateurs de Jeunes Enfants et des Éducateurs Spécialisés

Après avoir présenté la population dans son ensemble, nous allons maintenant comparer les deux groupes de formation.

2.1. Âge, sexe des étudiants et situation professionnelle des parents

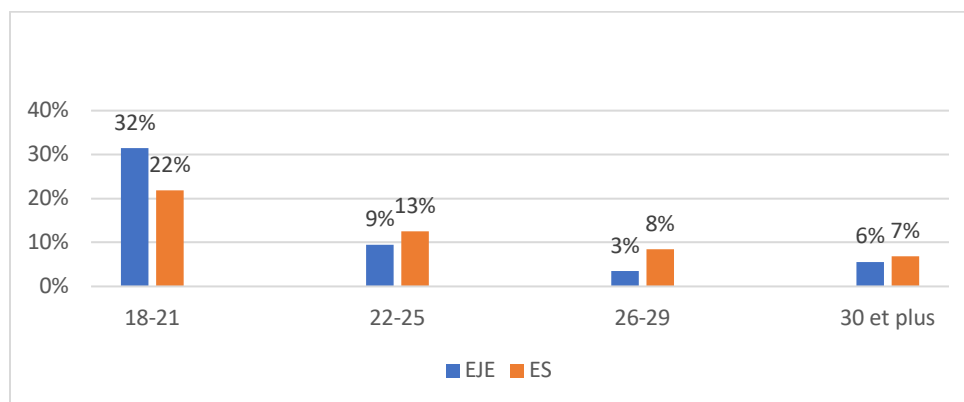


Figure 16 : Âge des étudiants par filière

A l'entrée en formation les EJE sont un peu plus jeunes que les ES. Le pourcentage selon la formation nous permet de déterminer les classes d'âge dominantes dans chaque formation. La tranche d'âge des 18-21 ans pour les EJE est de 32% et de 22% pour les ES.

Dans la tranche 22-25 ans, les EJE sont moins représentés, 9%, que les ES 13%. Pour la catégorie 26-29 ans, les EJE représentent 3% et les ES 8%. La tranche des 30 ans et plus, EJE et ES sont quasiment à l'équilibre, 6% et 7%. Le test de χ^2 montre une liaison moyenne entre les variables d'âge et la formation ($\chi^2(3) = 10,32, p < 0.05$; *V de Cramer* = 0,21).

L'entrée en formation se réalise plus fortement à l'issue du cycle scolaire pour les EJE, les ES entrent, pour une partie d'entre eux, plus tard dans cette formation.

Nous avons observé dans les deux formations une présence très élevée de femmes (85%). Lorsque nous observons la répartition par formation, le pourcentage de femmes dans la filière EJE s'élève à plus de 93% et à plus de 76% pour les ES. Le test de χ^2 indique une liaison assez notable entre le sexe et le choix de formation ($\chi^2(1) = 12,15, p < 0.05$; *V de Cramer* = 0,21). Les professions éducatives historiquement occupées par des femmes montrent toujours une surreprésentation féminine.

Pour la modalité profession des parents le tableau montre une grande homogénéité des situations socioprofessionnelles parentales.

Tableau 6 : Profession des parents en pourcentage

Profession des parents	EJE -Mère	ES -Mère	EJE - Père	ES - Père
Agriculteurs exploitants	-	0,86	1,72	0,86
Artisan commerçant chef d'entreprise	4,31	8,62	12,07	9,48
Cadres professions intellectuelles sup	13,79	10,34	25,87	20,69
Employés	24,14	25	18,1	17,24
Ouvriers	1,72	2,61	10,34	7,76
Professions intermédiaires	32,76	28,45	12,07	20,69
Retraités	11,21	9,48	8,62	16,38
Sans activités	12,07	14,64	11,21	6,9
Total	100	100	100	100

Les trois catégories les plus représentées pour les EJE et les ES sont les « professions intermédiaires », les « cadres et professions intellectuelles » dans laquelle les pères sont deux fois plus représentés, soulignant la question du genre dans les professions. Les pères et mères des EJE sont légèrement plus représentés que les ES dans la catégorie cadre. Enfin, la catégorie « employé », dans laquelle les mères sont plus représentées que les pères, à l'opposé de la catégorie cadres, présente des résultats quasiment identiques pour les deux populations. Les autres catégories sont plus faiblement représentées.

Ces données montrent une certaine homogénéité des catégories socioprofessionnelles. Le test de χ^2 présente un lien faible entre les modalités formation et professions des parents ($\chi^2(7) = 4,26, p 0.05$; *V de Cramer* = 0,13).

2.2. Scolarité, préparation au concours, université et formation professionnelle

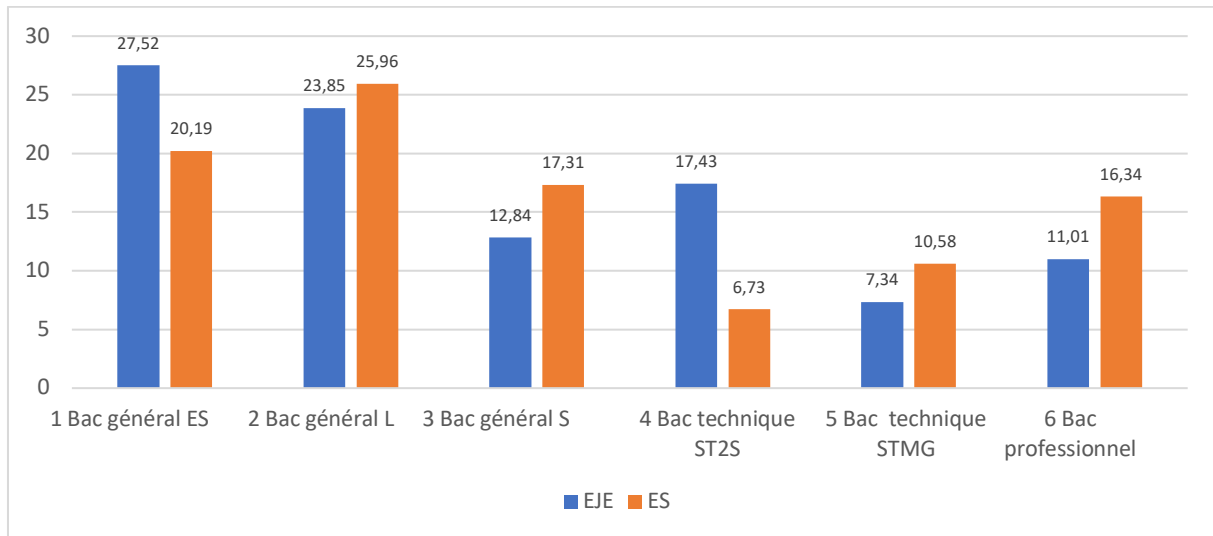


Figure 17 : Répartition des filières de baccalauréat en pourcentage

Nous observons qu'une majorité (plus de 63%) possèdent un baccalauréat général (ES, L, S), assez également réparti entre les EJE et les ES.

Le baccalauréat technique, Santé Social (ST2S), propose des enseignements en lien avec ceux du travail social, cette filière est un peu plus représentée par les EJE (17%) que les ES (8%). L'ancienne série, Technique Management Gestion (STMG) est un baccalauréat plus faiblement représenté, 11% pour les ES et 7% pour les EJE.

Les bacs professionnels sont plus représentés par les ES que les EJE : 16% et 11%.

Le test de χ^2 montre un lien moyen entre les parcours scolaires suivis et le choix de formation ($\chi^2 (8) = 13,34, p < 0.05$; V de Cramer = 0,25).

Préparation au concours d'entrée travail social

Cette rubrique fait apparaître que 48% des EJE entrés en formation ont suivi une préparation au concours d'entrée, seuls 26% des ES l'ont suivie. Ici la différence est notable et renvoie à l'âge des EJE, plus jeunes au moment du concours d'entrée. Le test de χ^2 montre un lien moyen entre la formation et la préparation au concours de ($\chi^2 (1) = 11,97, p < 0.05$; V de Cramer = 0,23).

Parcours universitaire

Nous avons pris en compte le niveau le plus élevé obtenu dans le cycle universitaire. Le tableau présente les réponses des 73 étudiants ayant entrepris un parcours universitaire avant l'entrée en formation.

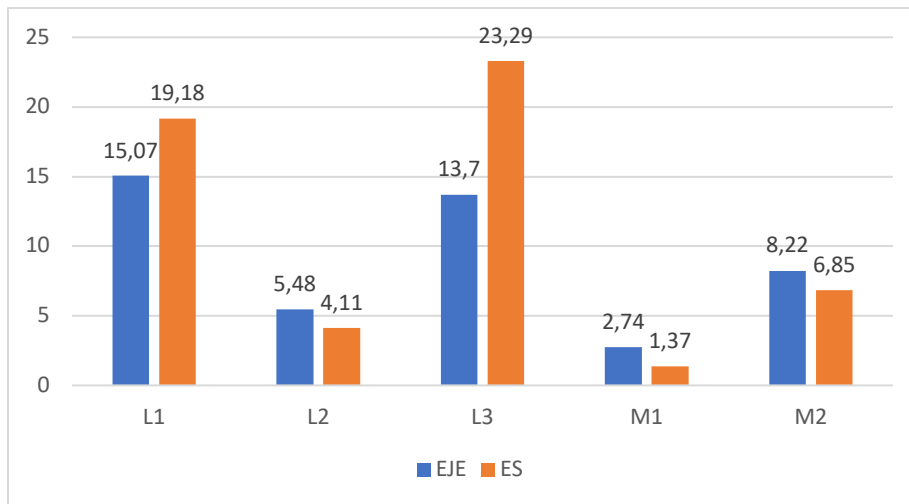


Figure 18 : Parcours universitaire des EJE et ES avant l'entrée en formation

Dans les parcours universitaires, nous observons que 10 EJE (13,7%) et 17 ES (23,29%) ont suivi un cycle complet jusqu'en L3, auquel se joignent 2 EJE (2,74%) et 1 ES (1,37%) en M1. Le cycle complet du Master 2 représente 6 EJE (8,22%) et 5 ES (6,85%) obtiennent ce niveau de qualification. A l'opposé, 11 EJE et 17 ES ne valideront aucun titre universitaire.

Les réponses indiquent que 15,5% des EJE (n=116) et 19,8% des ES (n=116) ont, à l'entrée de la formation, un niveau scolaire supérieur ou égal à celui qu'ils obtiendront à l'issue de la formation.

Disciplines universitaires suivies avant l'entrée en formation

Comme nous pouvons le voir dans les histogrammes présentés ci-dessous les champs disciplinaires choisis dans les études antérieures, relèvent essentiellement du champ des sciences sociales et humaines pour les EJE comme pour les ES. Le test de χ^2 ne donne pas de lien de dépendance entre le diplôme universitaire le plus élevé et la formation.

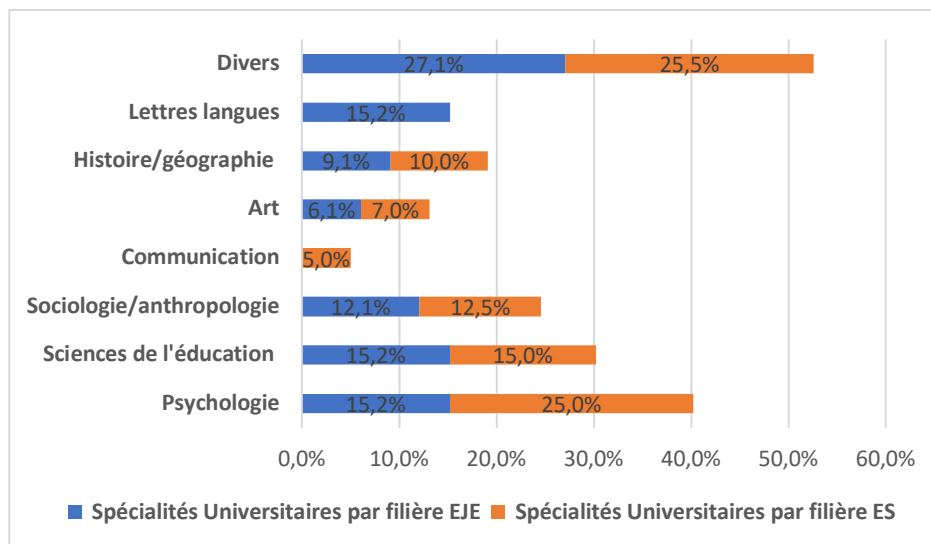


Figure 19 : Disciplines universitaires suivies

Les sciences sociales et humaines : psychologie, sciences de l'éducation, sociologie et anthropologie sont principalement choisies (ES 52,5%, EJE 42,5%). Les autres disciplines des sciences humaines, lettres et langues représentées uniquement par les EJE, et histoire-géographie s'inscrivent dans la continuité des parcours scolaires, réalisés pour une grande partie en filière littéraire et économie sociale. Enfin un quart des EJE et des ES ont suivi des cursus universitaires divers.

Les résultats indiquent une similitude des parcours universitaires, avant l'entrée en formation de ces professions, orientés vers les disciplines des sciences sociales et humaines.

Filière universitaire technique

D'autres choisissent la voie technique celle du Diplôme Universitaire Technique qui conduit à une licence professionnelle ou bien celle du Brevet de Technicien Spécialisé. Ces formations professionnalisantes ont été suivies par 26 étudiants soient 8% des EJE et 13% des ES.

Cursus professionnel

Cette voie est représentée plus faiblement (EJE :16,4% ; ES 10,3%). Notons toutefois que les EJE ont entrepris des formations orientées vers la petite enfance CAP ou auxiliaire de puériculture.

2.3. Expérience professionnelle ou bénévole

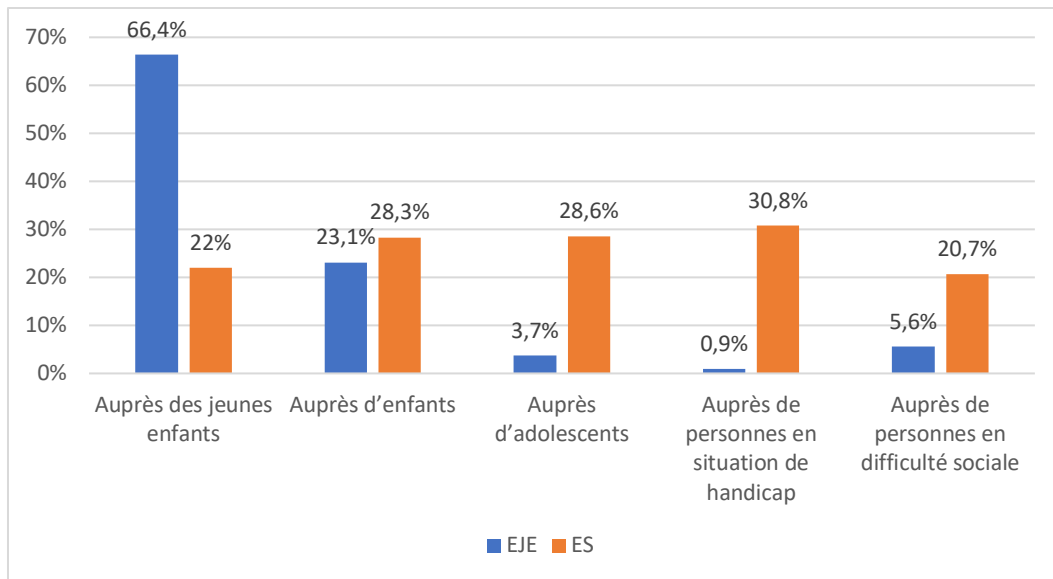


Figure 20 : Expérience professionnelle ou bénévole

A la lecture de ce tableau, Les EJE ont principalement une expérience auprès de jeunes enfants (EJE 66%, ES 22%). Le test de χ^2 montre un lien ($\chi^2(2) = 46,17, p < 0.05$; *V de Cramer* = .46) très notable entre l'expérience auprès de jeunes enfants et la voie de formation choisie.

Tandis que l'expérience principale pour les ES se partage sur tous les publics (entre 21% auprès des personnes en difficulté sociale, 31% auprès des personnes en situation de handicap).

Les EJE (23%) et ES (28%) ont une expérience principale auprès d'enfants est assez proche.

Les EJE sont peu nombreux à avoir une expérience auprès d'adolescents (< à 4%) en comparaison avec les ES (> à 28%). Le test de χ^2 établit là aussi un lien notable entre expérience auprès d'adolescents et la voie de formation choisie ($\chi^2(2) = 26,08, p < 0.05$; *V de Cramer* = 0.36).

Les ES ont principalement une expérience auprès de personnes en situation de handicap (30,8%), quand elle est quasiment nulle (< à 1%) chez les EJE. Le test de χ^2 montre un lien très significatif entre l'expérience auprès de personnes en situations de handicap et la formation choisie ($\chi^2(2) = 45,72, p < 0.05$; *V de Cramer* = 0,46).

L'expérience auprès de personnes en difficulté sociale présente aussi un fort écart. Plus de 20,7% des ES ont une expérience avec ce public à la différence des EJE (5,6%). Le test de χ^2 indique un lien notable entre l'expérience auprès de personnes en difficulté sociale et la voie de formation ($\chi^2(2) = 27,45, p < 0.05$; *V de Cramer* = 0,36).

Ainsi l'expérience antérieure principale met en évidence une expérience centrée sur la petite enfance et l'enfance pour les EJE alors que l'expérience est assez également répartie entre les cinq catégories d'expérience pour les ES. Les EJE, plus jeunes que les ES, ont moins

d'expérience. Cet élément doit être retenu pour comprendre l'orientation professionnelle.

2.4. Modalités de découverte de la profession

A la question « Vous avez découvert la profession d'éducateur de jeunes enfants ou spécialisé par », une appréciation était attribuée : oui-en partie - pas du tout- à chaque proposition.

Tableau 7 : Sources de l'information sur le métier choisi en pourcentage

EJE	Principalement	Pas du tout	En partie	Total %
Entourage familial	24,53%	55,66%	19,81%	100%
Service d'orientation	24.07%	53.70%	22.22%	100%
Organisme de formation	6.86%	82.35%	10.78%	100%
Travailleur social	31.13%	42.45%	26.42%	100%
Recherche personnelle	61.90%	7.62%	30.48%	100%

ES	Principalement	Pas du tout	En partie	Total %
Entourage familial	28.16%	46.60%	25.24%	100%
Service d'orientation	14.58%	71.83%	14.58%	100%
Organisme de formation	6.38%	85.11 %	8.51%	100%
Travailleur social	41.24%	21.65%	37.11 %	100%
Recherche personnelle	50.47%	9.35%	40.19%	100%

Il ressort par la valeur attribuée « principalement » des résultats assez homogènes entre les deux groupes.

La découverte de la profession se réalise essentiellement par les recherches personnelles (EJE : 62%, ES : 50%), puis par les travailleurs sociaux rencontrés (EJE : 31%, ES : 41%) et l'entourage familial (EJE : 25%, ES : 28%). Le tableau renseigne par la valeur « pas du tout » une information diffusée hors des organismes de formation (EJE : 82%, ES : 85%) et des services d'orientation (EJE : 54%, ES : 70%).

2.5. Attitudes à l'égard de l'orientation dans le métier

Pour comprendre ce qui a conduit les jeunes à choisir ces formations nous avons interrogé les motivations pour le métier, les éléments extérieurs à l'origine de l'orientation et l'hésitation avec d'autres formations.

2.5.1. Les motivations pour le métier d'ES ou d'EJE

Parmi les propositions, ils devaient choisir puis classer de 1 à 3, les sept motivations suivantes :

Tableau 8 : Motivations pour le choix de métier

Motivations	EJE			ES		
	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Choix 1	Choix 2	Choix 3
1 Relation avec le public	83,62	9,48	3,45	73,04	21,74	3,48
2 Contact avec les familles	6,03	37,07	17,24	1,74	12,17	13,91
3 Diversité des lieux de travail	3,45	18,10	25	8,7	26,09	29,57
4 Sécurité d'emploi	2,59	0	6,03	0	0	4,35
5 Travail en équipe	2,59	18,10	30,17	7,83	23,48	27,83
6 Autonomie dans le travail	0	1,72	4,31	2,61	6,09	6,96
7 Développement des compétences	0,86	12,07	12,07	2,61	6,09	13,04
8 Autre	0,86	3,45	1,72	3,48	4,35	0,87
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Pour le choix 1, la relation avec le public, est la motivation privilégiée des EJE (83,62%) et des ES (73,04%). Le test de χ^2 confirme une liaison moyenne entre cette motivation et la filière de formation ($\chi^2(7) = 18, p < 0.05$; *V de Cramer* = 0,27).

Dans le choix 2, la motivation contact avec les familles retenue par 37,07% des EJE, semble être un prolongement de la relation avec le public. La diversité des lieux de travail 18,1% et le travail en équipe 18,1% sont choisis ensuite. Les ES répondent la diversité des lieux de travail (26,09%), le travail en équipe (23,48%) et relation avec le public (21,74%). Le test de χ^2 montre un lien notable entre formation et motivations ($\chi^2(6) = 27,75, p < 0.05$; *V de Cramer* = 0,35).

Le choix 3 fait apparaître pour les EJE et les ES la motivation travail en équipe (30,17% et 27,83%) et la diversité des lieux de travail 29,57% (ES).

Les réponses des EJE et des ES sont centrées sur la relation avec le public et le travail en équipe. Les EJE accordent un grand intérêt au travail avec les familles, tandis que les ES l'accordent à la diversité des lieux de travail et au travail en équipe.

Les autres motivations, autonomie dans le travail, développement des compétences, sécurité de l'emploi, sont faiblement voire non choisies.

2.5.2. Motifs supplémentaires d'orientation vers les professions d'ES et d'EJE

A la question « d'autres éléments vous ont conduits à choisir la formation d'EJE ou d'ES ? », sept options étaient proposées. Déception de l'orientation/chômage/bilan de compétences/

éléments de situation personnelles/coût accessible de la formation/ proximité du centre de formation/autre.

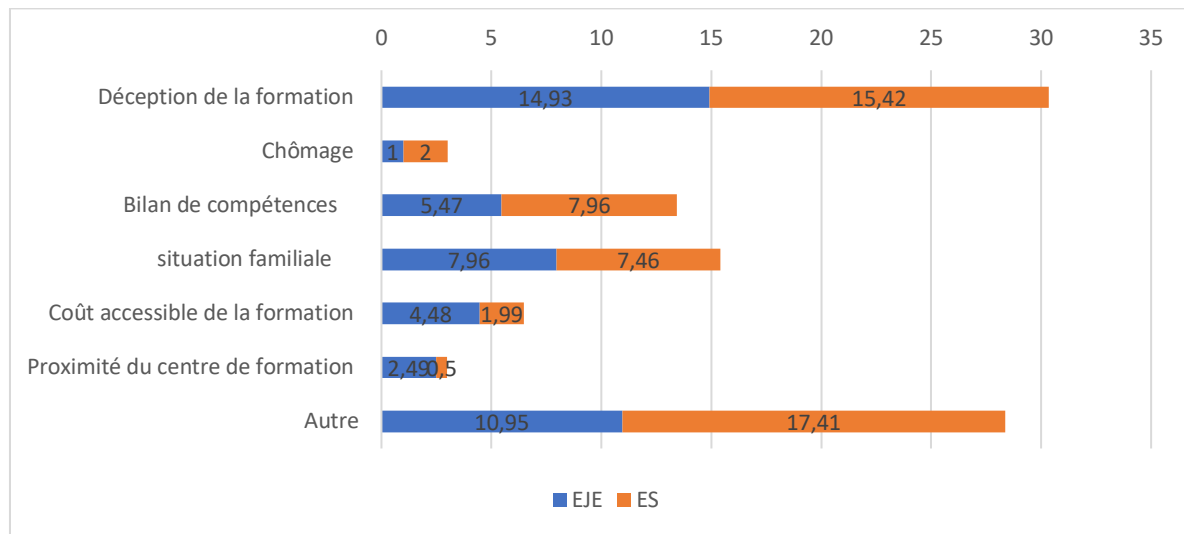


Figure 21 : Motifs supplémentaires à l'orientation

La déception de l'orientation initiale conduit à une nouvelle formation (EJE 14,93% ; ES 15,42%). Les situations familiales sont aussi un facteur d'orientation vers ces professions (EJE 7,96% ; ES 7,46%) ainsi que les bilans de compétences (EJE 5,47% ; ES 7,96%). Le test de χ^2 indique une faible liaison de dépendance entre filière de formation et ces éléments externes ($\chi^2(6) = 8,6, p < 0.05$; *V de Cramer* = 0,2).

Les propositions, coût de la formation ou proximité du lieu de formation, participent faiblement à l'orientation vers les professions sociales pour notre échantillon.

Dans la rubrique « autre » choisie par 11% des EJE ($n=22$) et 17,41% des ES ($n=35$), les motivations sont le choix de vie (26,31%), l'évolution professionnelle (8,18%), la réorientation (15,7%), le contact humain (7%).

Les motifs externes contribuant à l'orientation sont similaires pour les deux groupes par la déception de l'orientation antérieure. Le bilan de compétence, dispositif utilisé lors des reconversions professionnelles est un support à la réorientation.

2.5.3. Hésitation avec une autre orientation

La question « avant d'entrer en formation vous avez hésité avec d'autres métiers ? Si oui lesquels » visait à repérer les autres choix d'orientation envisagés.

Pour 40 % des EJE et 52% des ES, ils répondent ne pas avoir hésité. Les ES ont moins hésité que les EJE. Le test de χ^2 indique un lien de force moyenne ($\chi^2(1) = 8,9, p < 0.05$; *V de Cramer* = 0,27). S'ils avaient hésité, trois propositions étaient formulées : secteur travail social, secteur paramédical ou autre secteur.

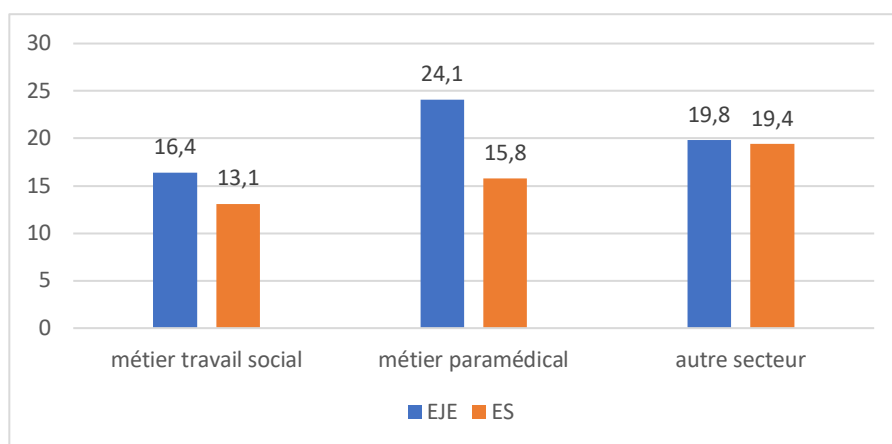


Figure 22 : Autres métiers envisagés avant l'entrée en formation

Parmi les trois propositions, l'hésitation avec un métier paramédical est plus forte pour les EJE (24,1%) et porte sur trois métiers : « infirmier » ($n=3$), « puéricultrice » ($n=10$) et « auxiliaire de puériculture » ($n=9$). Les métiers d'auxiliaire de puériculture, puéricultrice relèvent du soin et de la petite enfance, Parmi les ES, 15,8% hésitent avec le métier d'« infirmier » ($n=7$).

L'« hésitation avec un autre métier du social » représente 16,4% pour les EJE. Les étudiants ont hésité avec « assistant de service social » ($n=4$) ou « éducateur spécialisé » ($n=12$). Les ES ont hésité (13%), avec les métiers d'« assistant de service social » ($n=6$), d'éducateur de jeunes enfants ($n=5$), de moniteur éducateur ($n=2$) ou d'éducateur de la Protection Judiciaire de la jeunesse ($n=1$).

La proposition « hésitation avec métier d'un autre secteur » correspond en partie au métier d'enseignant (EJE $n=8$; ES $n=6$) ou de l'art (EJE $n=2$; ES $n=6$). La répartition entre les EJE (20%) et les ES (19%) est quasiment égale.

L'hésitation au moment de l'orientation est présente (Figure 22), néanmoins les secteurs concernés sont assez proches de celui dans lequel ils se sont engagés. Il s'agit des métiers « sur autrui », des métiers de la relation. Cet élément montre une certaine cohérence de leur projet professionnel.

2.6. Représentations métiers EJE et ES à l'entrée en formation

A la question « Pour vous que représente le métier d'éducateur de jeunes enfants ou spécialisé ? », il s'agissait d'identifier les représentations du métier des étudiants engagés dans les deux formations. Neuf propositions étaient formulées, la consigne indiquait de choisir, puis de classer trois d'entre elles par ordre d'importance décroissante.

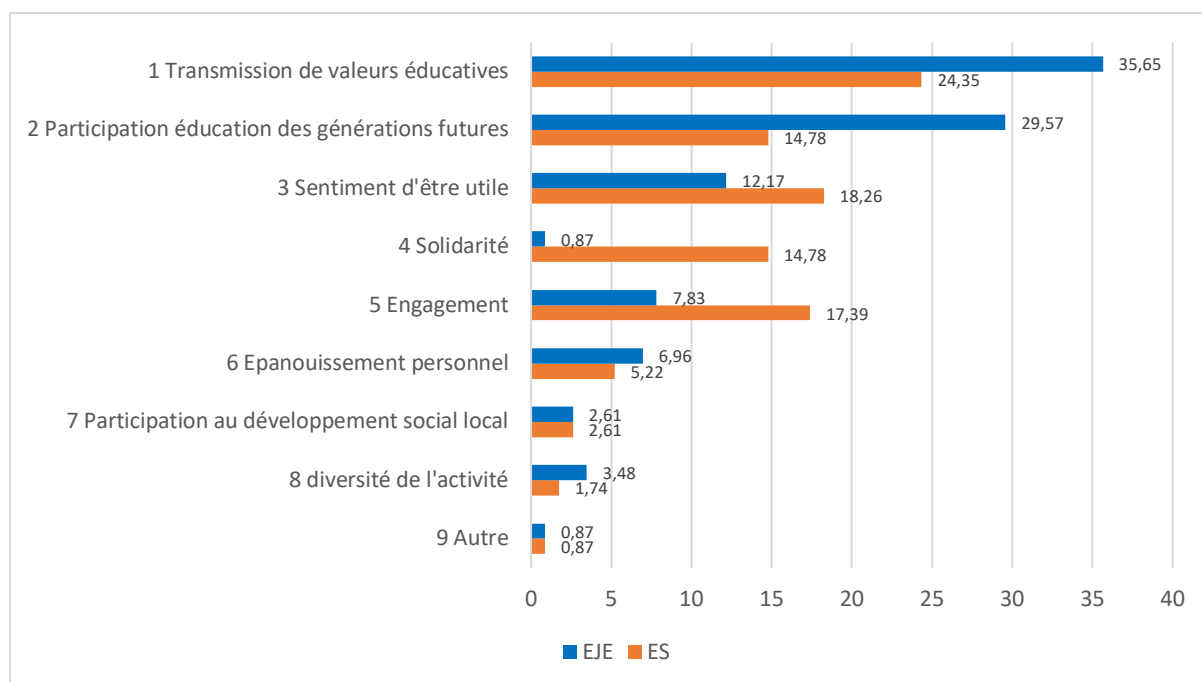


Figure 23 : Représentation du métier des EJE et des ES en pourcentage choix 1

La figure 23 montre chez les EJE la dominance, dans ce premier choix, de la représentation transmission des valeurs éducatives (35,6%), de la participation à l'éducation des générations futures (29,57%) et le sentiment d'utilité (12,17%).

Pour les ES, nous observons une répartition différente. La transmission des valeurs éducatives est plus faiblement choisie (24,35%), comme la participation à l'éducation des générations futures (14,78%). En revanche le sentiment d'être utile, (18,26%) l'engagement (17,39%) et la solidarité (14,78%) montrent des représentations variées et assez équilibrées quantitativement. Les propositions concernant l'éducation (1 et 2) sont partagées par les deux groupes (représentation 1 et 2), mais caractérisent plus particulièrement les EJE.

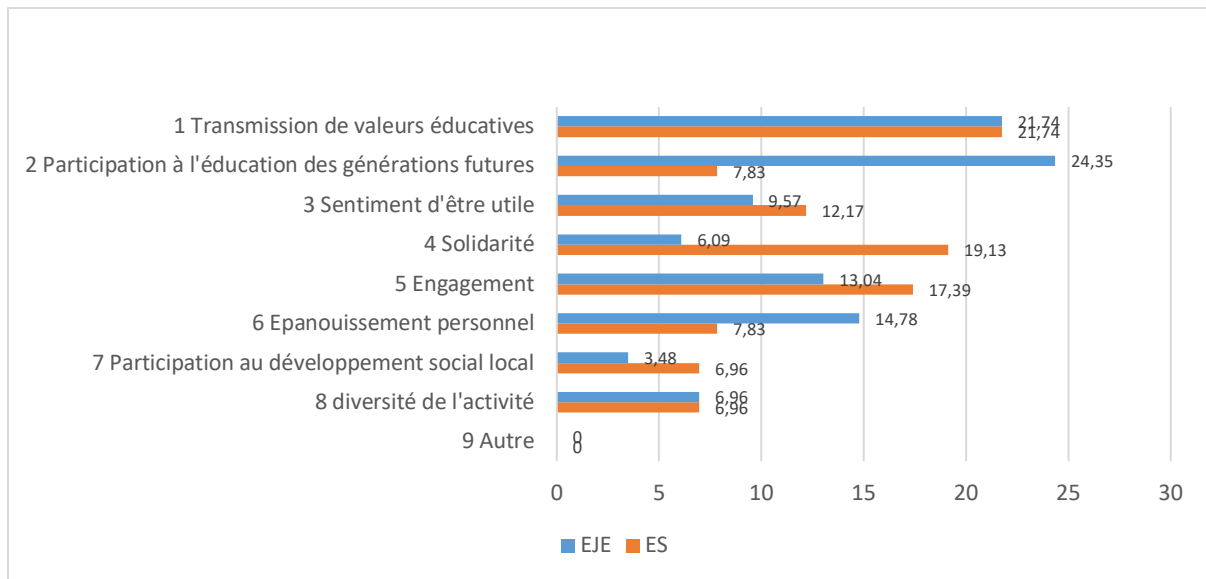


Figure 24 : Représentation du métier des EJE et des ES en pourcentage choix 2

Dans le choix 2 les EJE placent encore en tête la participation à l'éducation (21,74 %), puis la transmission des valeurs éducatives (24,35%), l'épanouissement personnel (14,78%) et l'engagement (13,04%), viennent ensuite le sentiment d'être utile (9,57%) et la solidarité (6,09%). Les ES choisissent la transmission de valeurs éducatives (21,74%), de solidarité (19%), d'engagement (17,39%), puis le sentiment d'être utile (12,17%) dans la représentation de leur métier.

Des éléments proches apparaissent entre les deux groupes, la transmission de valeurs éducatives (21,74%) et la faible représentation de la proposition diversité de l'activité (6,96%). Des éléments de différenciation entre les métiers émergent autour de la participation à l'éducation (EJE 24,35% ; ES 7,83%), et de la solidarité (EJE 6,09% ; ES 19,13%). Dans une proportion plus faible un écart est observable pour la représentation épanouissement personnel (EJE 14,78% ; ES 7,83%).

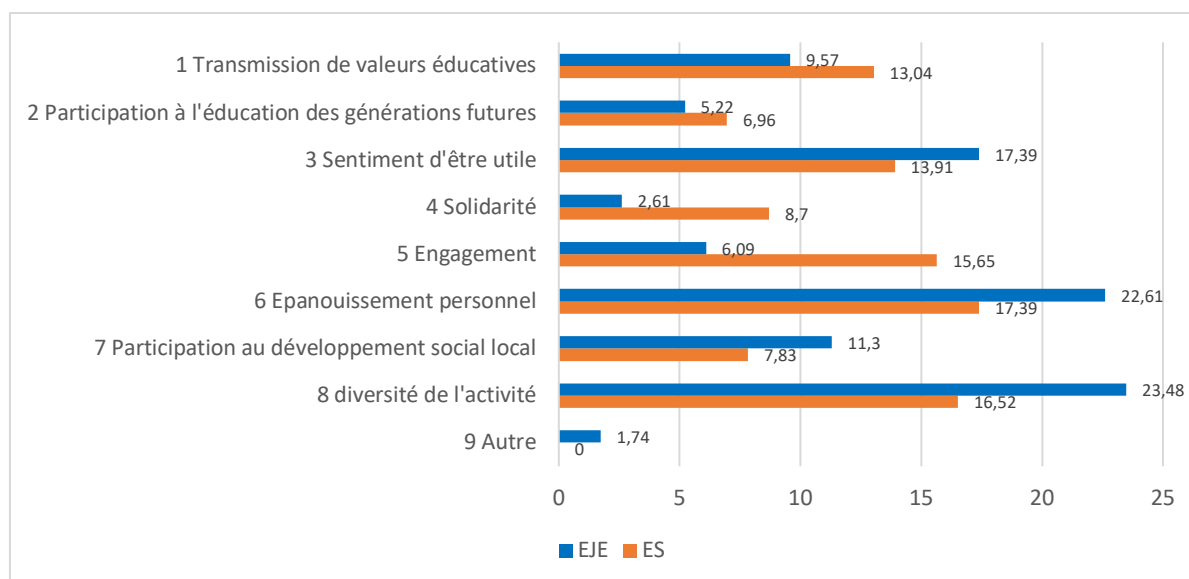


Figure 25 : Représentation du métier EJE et ES en pourcentage choix 3

En troisième choix les propositions les plus choisies sont l'« épanouissement personnel » (EJE 22,61% ; ES 17,39%) et le sentiment d'utilité (EJE 17,39% ; ES 13,91%), relevant de la réalisation de soi.

Deux thèmes jusqu'ici peu retenus, apparaissent, la diversité de l'activité, plus particulièrement pour les EJE (23,48% ; ES 17,39%), la participation au développement social (EJE 11,31%, ES 7,83%). Les ES choisissent à nouveau plus fortement l'engagement (15,65%) et la solidarité (8,7%) à la différence des EJE (6,09%), (0%, EJE 2,61%).

La comparaison montre que les EJE associent davantage le métier à la transmission des valeurs éducatives, la participation à l'éducation, l'épanouissement personnel et au sentiment d'utilité. Les ES associent leur métier à une activité de transmission des valeurs éducatives, mais plus faiblement au sentiment d'utilité. A l'opposé, l'engagement et la solidarité sont plus présents chez les ES. Il se dégage des représentations communes, mais aussi des représentations plus spécifiques à chacune des formations.

2.7. Les choix des stages à l'entrée en formation

Pour connaître les stages auxquels les étudiants aspirent, nous les avons interrogés sur leur projet de formation avec la question suivante « Dans votre parcours de stage quel secteur vous enthousiasme le plus ?

Pour les EJE, six services étaient proposés : crèches, haltes d'enfants, relais assistantes maternelles, accueil parents-enfants, et une rubrique autre.

Pour les ES il s'agissait des propositions suivantes : insertion, Protection Judiciaire de la

Jeunesse, familles en difficultés, handicap adulte.

Les services accueillant des enfants séparés de leur famille, en protection de l'enfance, ou en situation de handicap étaient proposés aux EJE et aux ES.

2.7.1. Choix des stages EJE et des ES

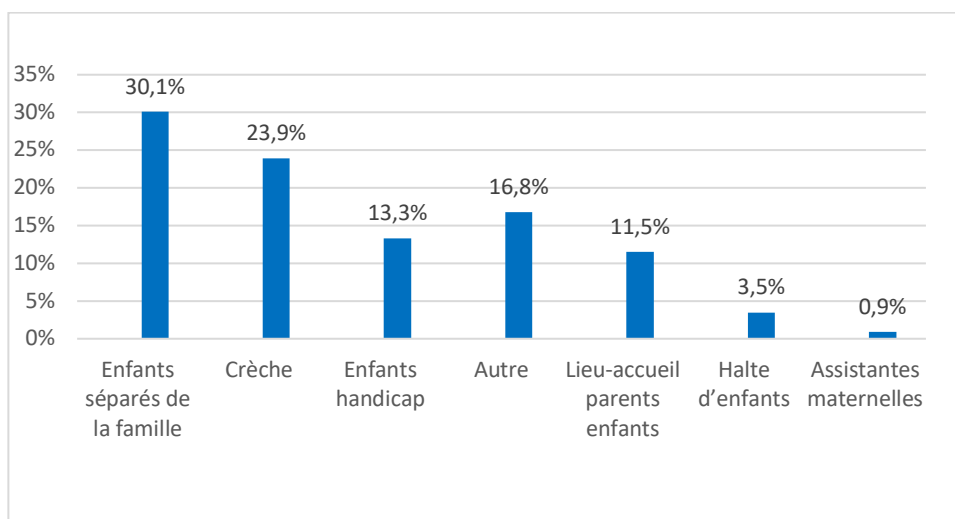


Figure 26 : Stages souhaités par les EJE

A la question « quel stage vous enthousiasme le plus ? », 30,1% des EJE souhaitent réaliser un stage auprès d'enfants séparés de leur famille, puis 23,9% répondent en crèche, 13,3% auprès d'enfants en situation de handicap. Puis, 11,5% répondent dans un lieu-accueil parents-enfants, 3,5% en halte d'enfants et 0,9% dans un relais assistantes maternelles.

A cette question les ES font les choix suivants :

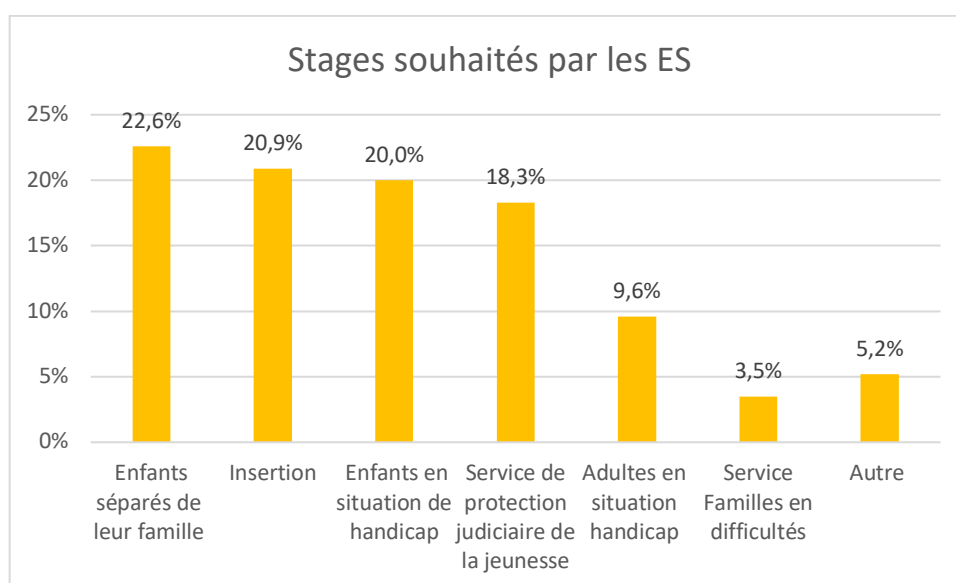


Figure 27 : Stages souhaités par les ES

Nous observons un intérêt fort pour les services accueillant les enfants séparés de leur famille (22,6%), l'insertion (20,9%), les enfants en situations du handicap (20%) et la protection judiciaire de la jeunesse 18,3% fortement représentés. Viennent ensuite, les services « adultes en situation de handicap » (9,6%) et « familles en difficultés » (3,5%).

2.7.2. Les choix de stages communs aux deux filières

Les services accueillants les enfants séparés de leur famille et des enfants en situation de handicap, sont choisis par les EJE et les ES, les réponses présentent un taux de réponse quasiment égal (43,4% EJE, 42,6% ES). Ainsi une petite moitié (43,4%) des EJE souhaitent réaliser au moins un stage en éducation spécialisée dès l'entrée en formation, dans des services communs avec les éducateurs spécialisés.

2.8. Projet professionnel à l'issue de la formation

La question sur le projet professionnel « Après la formation dans quel établissement souhaitez-vous travailler ? » comportait des propositions identiques à celle des stages. Il s'agissait de les classer de 1 à 7 par ordre de préférence. Nous présentons uniquement le premier choix des étudiants.

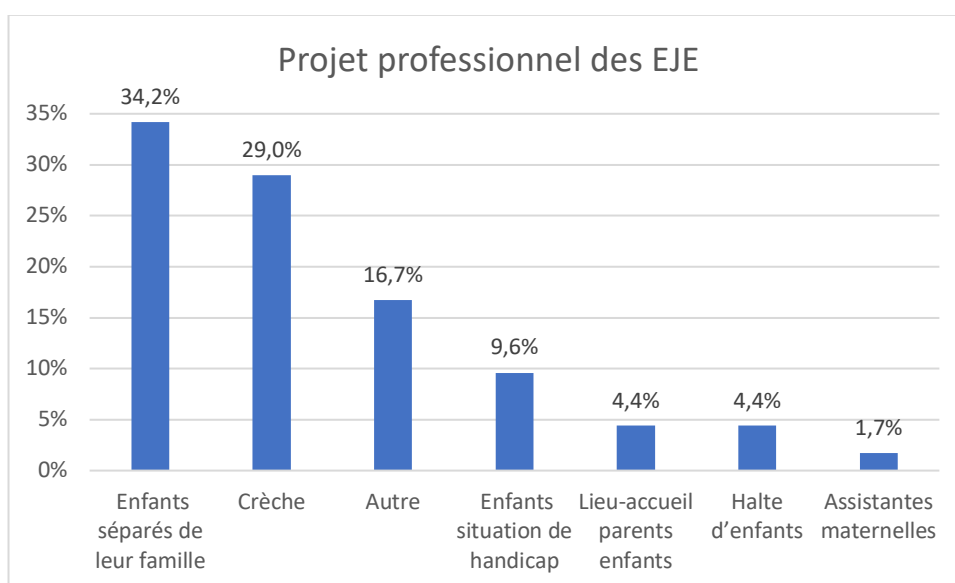


Figure 28 : Projet professionnel des éducateurs de jeunes enfants

A ce moment de formation un peu plus de 29% des EJE souhaitent s'orienter en crèche, 4,4% en halte d'enfants, dans un lieu d'accueil parents-enfants et 1,7% auprès d'assistantes maternelles. 34,2% vers les enfants séparés de leur famille, 9,6% vers le handicap et 16,7% vers d'autres services. Dès l'entrée en formation, une grande partie se projette professionnellement auprès d'enfants en éducation spécialisée.

Pour les ES ci-dessous (Figure 29), l'ensemble des stages relève de l'éducation spécialisée, leur projet professionnel vise principalement les enfants séparés de leur famille (20,6%), plus faiblement celui secteur du handicap enfant (17,4%).

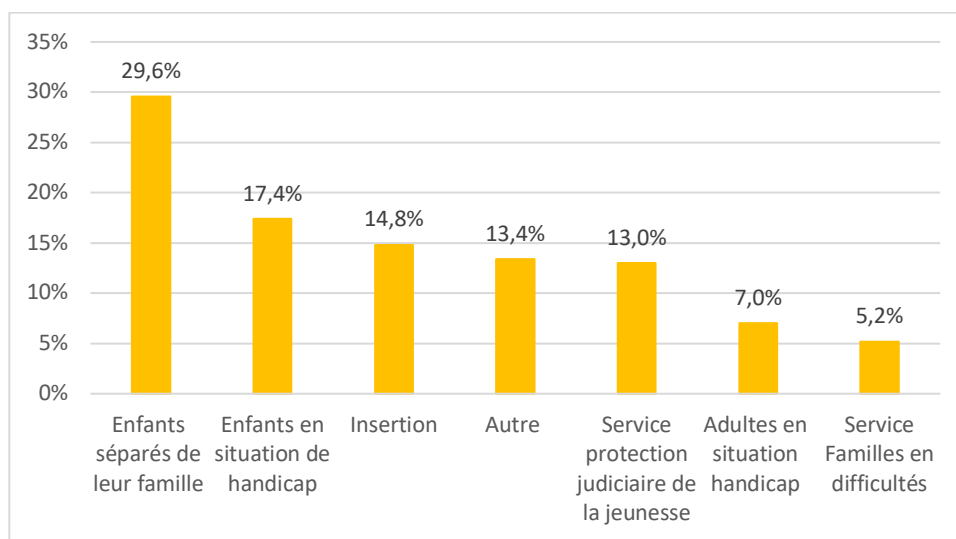


Figure 29 : Projet professionnel des éducateurs spécialisés

Le projet professionnel des EJE et des ES présente une grande similitude, avec celui des stages (Figure 26 à 29).

Une proportion équivalente dans les deux groupes se projette dans les services accueillants des enfants séparés de leur famille (EJE 34,2% ; ES 29,6%). Les services enfants en situation de handicap sont davantage envisagés par les ES (17,4%) que par les EJE (9,6%). Le projet professionnel vers l'éducation spécialisée des EJE est renforcé par rapport à celui énoncé pour les stages.

Le test d'indépendance du χ^2 entre les variables choix professionnel et choix de stage indique une liaison très notable ($\chi^2(9) = 298, p < 0.05$; V de Cramer = 0.66).

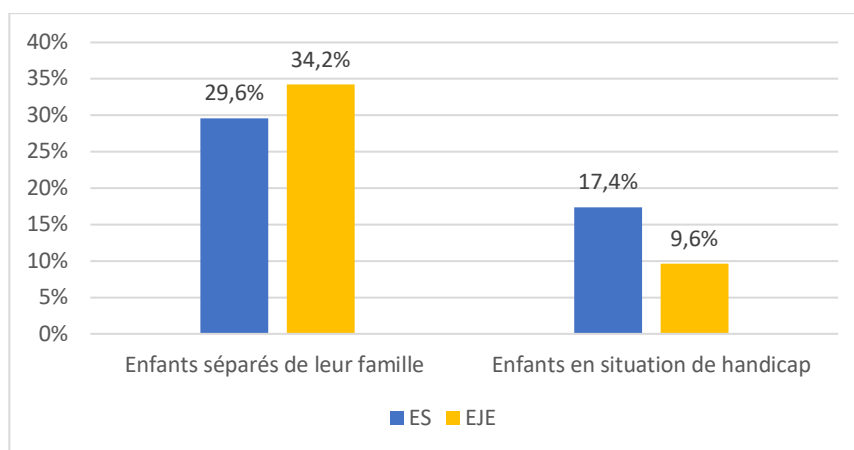


Figure 30 : Projet de stages dans l'éducation spécialisée

3. Analyse Factorielle : Analyse des correspondances multiples (ACM)

Nous présentons deux analyses des correspondances multiples afin de préciser les résultats produits par les tris à plats et tris croisés. Par ces ACM nous voulions accéder à des profils des individus selon leur formation, en fonction de leurs représentations de leur futur métier, leur hésitation avec un autre métier, leurs motivations (première ACM), ou leur expérience (stages) et le secteur professionnel envisagé (seconde ACM)

3.1. Représentations, hésitation avec un autre métier, motivations et formation (ACM1)

La première ACM (Annexe 7) a été conduite sur les variables de première représentation du métier (Représentation), d'hésitation avec d'autres métiers (Hésitation Oui ou Non), et de motivations (Motivation 2). Nous avons retenu le deuxième choix de motivation car le premier n'était pas suffisamment discriminant, concentré essentiellement sur la modalité de relation avec le public envisagé. Nous voulions décrire les profils qui seraient dégagés par cette analyse en termes de formation EJE ou ES, d'âge, de sexe, des métiers avec lesquels il y avait eu hésitation, de première motivation (pour ne pas perdre le premier choix), et de la deuxième représentation. Ces dernières variables ont donc été introduites dans l'analyse avec le statut de variables illustratives ou descriptives. Les trois premiers axes expliquent 35 % de la variance (70% avec la correction de Benzécri). L'axe 2 discrimine presque les mêmes modalités que l'axe 1, aussi avons-nous préféré analyser le plan factoriel constitué par l'axe 1 et l'axe3 de façon à faire émerger des relations plus complexes entre les variables.

L'axe 1 explique 12,92% (37,8% avec la correction de Benzécri) de la variance totale. Pour décrire l'axe 1, nous considérons les modalités actives qui ont contribué plus que la contribution moyenne à la construction de l'axe. Associées à l'hésitation avec un autre métier, les modalités « se sentir utile » et dans une moindre mesure « la participation au développement social local » de la représentation du métier caractérisent un côté de l'axe et s'opposent à l'assurance dans le choix du métier, aux « formes de travail rencontrées dans le métier » comme motivation en deuxième intention et l'« engagement » en premier choix de la représentation caractérisant l'autre extrémité de l'axe 1.

L'axe 3, explique 10,74% (13 % après correction de Benzécri) de la variance totale. Ce sont les modalités « solidarité » de la représentation du métier et les « conditions de travail » comme deuxième choix de motivation opposées à la modalité « relation avec le public » comme deuxième motivation qui contribuent le plus à la construction de l'axe 3. Les axes 1 et 3

définissent un plan factoriel dont on peut interpréter les quadrants à l'aide des interprétations des deux axes. Après projection des sujets en fonction de leurs réponses aux variables actives dans le plan constitué par les axes 1 et 3, nous pouvons vérifier si des particularités, données par les réponses aux variables illustratives (modalités illustratives) se retrouvent associées aux modalités contribuant au plan. Chaque point représente un sujet (coloré selon sa formation, annexe 7), ou un groupe de sujets qui partagent une caractéristique.

Les modalités les plus centrales de la figure sont les plus partagées par l'ensemble de la population, donc les moins discriminantes. Les projections des modalités variables illustratives sur le plan permettent de décrire la population selon leurs profils de réponses aux variables actives et ainsi corroborer nos hypothèses.

Les ellipses de concentration autour des points moyens des sous-groupes de formation ES ou EJE (Annexe 7) constituent des plages contenant la majorité des sujets de chaque formation (86,5 % des sujets dans le cas de sous-nuage de points ayant une distribution normale bidimensionnelle). Il est constaté une importante superposition entre les groupes professionnels EJE et celui des ES, mais la dispersion dans le plan est plus forte pour le groupe EJE, notamment du côté de la « solidarité » pour la représentation et les conditions de travail comme 2^e motivation sur l'axe 3 et du côté de l'engagement personnel, les formes du travail et le fait de ne pas avoir hésité pour l'axe 1 (figure 31).

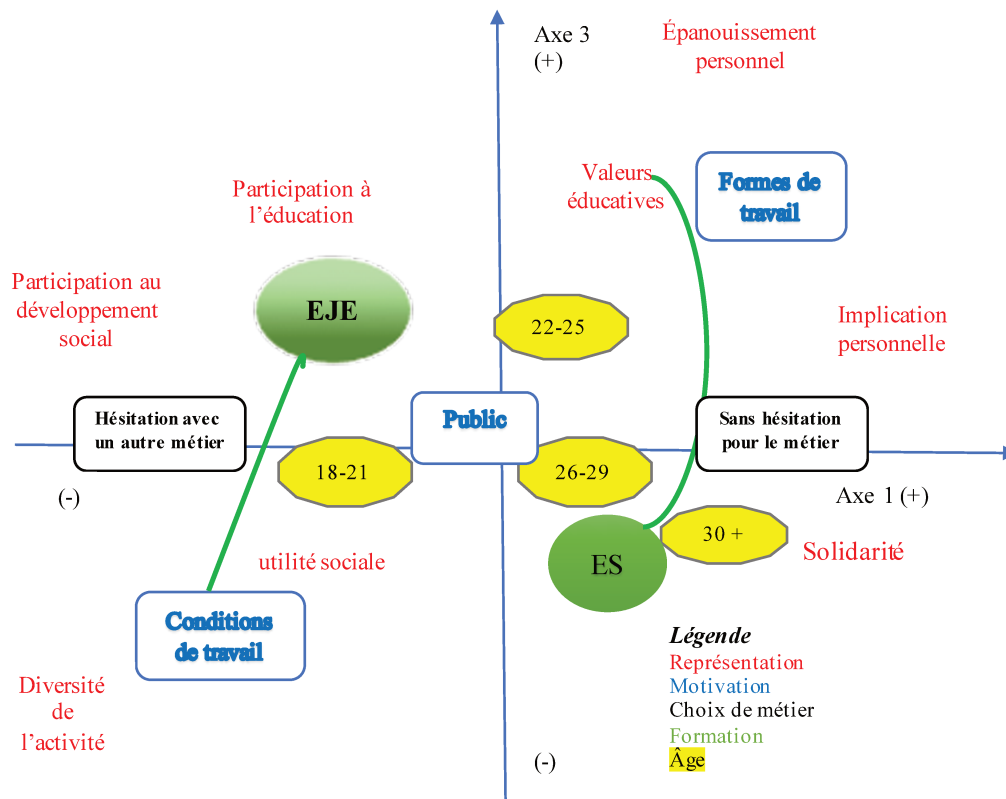


Figure 31 : ACMI Représentations du métier, choix de métier, motivations et formation

Ainsi l'axe 1 oppose les individus qui se représentent le métier dans la diversité de l'activité, l'utilité, plus faiblement à la participation du développement social, ils ont hésité dans leur orientation, particulièrement avec d'autres métiers du social ou du paramédical (cf. les modalités supplémentaires précisant pour quels métiers il y avait eu hésitation) et les conditions du travail. L'association de ces modalités n'est pas liée au hasard, elle caractérise les individus ou les groupes d'individus représentés, les modalités éloignées du point central sont significatives.

L'axe 3 oppose les individus qui se représentent leur métier comme un épanouissement personnel, dont la motivation est la rencontre du public, à ceux qui le perçoivent comme un métier de solidarité, avec des conditions de travail qu'ils ont choisies. Trois modalités illustratives sont associées à cet axe la diversité du travail et à l'opposé de l'axe l'utilité et les conditions de travail.

Le graphe dessine le plan factoriel construit par les axes 1 et 3, nous constatons que le groupe professionnel EJE se superpose au groupe professionnel ES (Annexe 7). En effet, chaque ellipse représente des EJE et des ES.

Dans le quadrant haut gauche, sont regroupés les individus qui ont comme deuxième motivation l'intérêt pour le public, qui pensent qu'ils vont participer à l'éducation, et qui, pour quelques-uns à la participation au développement social local. Ils ont hésité avec un autre métier du social.

Ce groupe correspond essentiellement aux éducateurs de jeunes enfants, et aux plus jeunes.

Le quadrant bas gauche, regroupe des individus qui, en moyenne, ont hésité avec les métiers du paramédical et social, qui sont attirés par les conditions de travail proposées par le métier choisi, pensent qu'ils seront utiles et rencontreront de la diversité dans leur activité ; ce sont plutôt les jeunes, 18-21ans, et décrivent plus particulièrement les éducateurs de jeunes enfants.

Dans le quadrant haut droit, est organisé autour des représentations d'épanouissement personnel, de transmission des valeurs éducatives, d'engagement personnel et de la motivation « forme du travail » (en 1^{er} et second choix). Ce quadrant représente davantage la tranche d'âge des 22-25 ans et plus particulièrement les éducateurs spécialisés.

Le quadrant bas droit, regroupe les individus qui n'ont pas hésité avec d'autres métiers, se représentant le métier comme un l'engagement personnel, aux activités diverses, faisant œuvre de solidarité, et ont été motivés par les conditions de travail. C'est dans ce quadrant que se trouvent les plus âgés, de plus de 26 ans, les hommes et ce sont en moyenne des éducateurs spécialisés.

3.2. Expérience, stage souhaité et projet professionnel envisagé (ACM2)

Cette analyse est construite à partir des cinq variables actives cotant sur trois niveaux (principalement, partiellement, pas du tout) une expérience : auprès des jeunes enfants, auprès d'enfants, auprès d'adolescents, auprès de personnes en situation de handicap et auprès de personnes en difficulté sociale (Annexe 8). Les variables illustratives sont à nouveau la formation (EJE, ES), et l'âge, mais aussi le domaine qui dans leur expérience (Stage) avait paru le plus enthousiasmant et dans quel domaine la profession était envisagée (Projet)

L'axe 1, explique 16,3% de la variance totale (45,8 % de la variance corrigée sur les huit premiers axes conservés selon le critère de Kaiser). L'axe 1 est un axe de taille, opposant d'un côté de l'axe les individus sans expérience à ceux qui ont une expérience partielle auprès de jeunes enfants, de personnes en difficultés sociales et d'adolescents et une l'expérience partielle ou principale auprès d'enfants de l'autre.

L'axe 2 explique 14,6% de la variance totale (30,6 % pour le taux modifié de Benzécri sur les axes conservés selon le critère de Kaiser). Le domaine d'expérience structure l'axe, opposant une expérience principale auprès de jeunes enfants à l'absence d'expérience auprès des jeunes enfants, des enfants, et à l'expérience principale auprès d'adolescents, de personnes en situation de handicap et en difficultés sociales. Cet axe associe les modalités illustratives profession et âge, elles soutiennent la construction de l'axe par l'opposition entre les groupes EJE et ES et la tranche d'âge des 26-29 ans pour les ES.

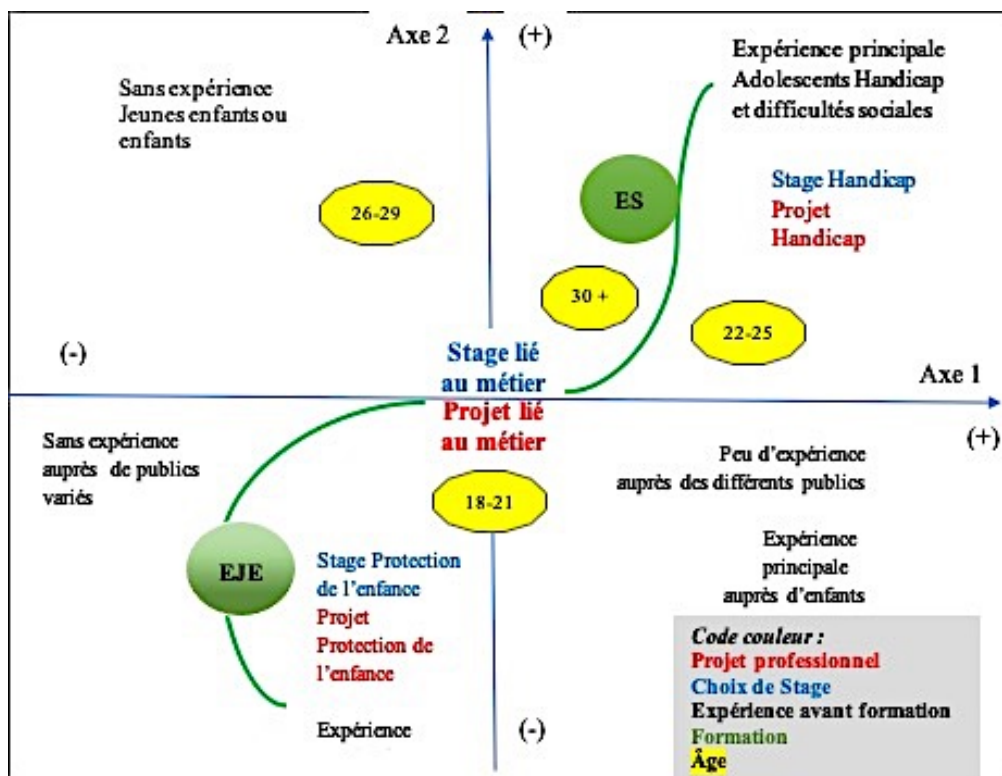


Figure 32 : ACM2 liens expérience, stage préféré et secteur professionnel envisagé

Le plan factoriel construit par les axes 1 et 2, nous permet de distinguer des profils différents selon les deux populations de formation (Annexe 8). Les deux ellipses de concentration ont bien une intersection dans la partie centrale mais ne sont pas superposées, indiquant des spécificités en termes d'expérience.

Dans le quadrant haut gauche nous trouvons les individus sans expérience auprès des jeunes enfants, ni auprès des enfants. Ce groupe se compose d'individus plus âgés (26-29 ans). Pour les ES la valeur-test de la variable illustrative âge, regroupant 28 individus (n=28) est très significative (3,337). Ce quadrant caractérise les éducateurs spécialisés.

Dans le quadrant haut droit, l'expérience des individus est principalement auprès d'adolescents, de personnes en situation de handicap et de personnes en difficulté sociale ou e partie auprès de jeunes enfants. Les individus âgés de plus de 30 ans et ceux de 22-26 ans sont réunis dans ce quadrant. Les individus envisagent les stages sont dans la spécialité de leur métier. Le projet de stage est préféré dans le secteur du handicap comme le projet professionnel. Ce groupe d'individus correspond aux éducateurs spécialisés, plus âgés, plus expérimentés auprès des publics de l'éducation spécialisée.

Dans le quadrant bas gauche, il s'agit de sujets dont l'expérience principale est auprès de jeunes enfants et sans expérience auprès des personnes en situation de handicap, en difficulté sociale ou d'adolescents. En moyenne ce sont des éducateurs de jeunes enfants plutôt jeunes (18-21ans). Pour les EJE la modalité active expérience jeunes enfants « principalement » est fortement représentée (n=97).

Il apparaît toutefois un intérêt assez fort pour envisager un stage auprès d'enfants séparés de leur famille ou autre. Le projet professionnel est envisagé auprès d'enfants séparés de leur famille. Ce groupe caractérise principalement les EJE.

Dans le quadrant bas droit les sujets ont une expérience principale ou partielle auprès d'enfants, mais aussi des expériences partielles auprès d'adolescents, de personnes en difficulté sociale et en situation de handicap. Ils font partie des individus plus jeunes (18-21ans) et sont plutôt des ES. Les individus ont eu une expérience auprès des différents publics de l'éducation spécialisée, ce sont principalement les plus jeunes éducateurs spécialisés

Les résultats de l'analyse des tris à plat ont permis de décrire globalement cette population. La comparaison par les tris croisés des deux populations a mis en évidence des différences. Les EJE, plus jeunes, sont entrés en formation essentiellement après le baccalauréat, leur faible expérience se réalise auprès des jeunes enfants, tandis que les ES ont vécu davantage d'expériences auprès de différents publics. Les EJE hésitent dans leur choix professionnel principalement avec les professions paramédicales de la petite enfance ou du travail social. Les résultats montrent des éléments communs aux deux formations : l'intérêt pour relation avec le public, le sentiment d'utilité et la transmission de valeurs éducatives. Les résultats nous apprennent que, dès l'entrée en formation, les EJE souhaitent, pour une grande partie, réaliser un stage dans les services accueillant des enfants séparés de leur famille et y envisage leur projet professionnel. Les ES définissent leur projet de stage et professionnel dans l'éducation

spécialisée. Le souhait de travailler dans les services du handicap ou auprès d'enfants séparés de leur famille est commun aux EJE et aux ES.

Les résultats des deux ACM montrent que les deux populations sont proches, (annexes 7 et 8) mais qu'elles se différencient par une expérience plus variée des ES, par ailleurs plus âgés. Les EJE, plus jeunes sont davantage caractérisés par l'hésitation dans leur orientation. Les représentations du métier opposent en partie les EJE aux ES, les premiers choisissent particulièrement la profession pour la relation au public, la participation à l'éducation à l'utilité, la diversité de l'activité et les conditions de travail tandis que les seconds fondent plus particulièrement leur choix sur l'épanouissement personnel, les formes de travail, l'engagement personnel, la solidarité et la transmission de valeurs éducatives.

Il s'agit dans les chapitres suivants d'identifier l'évolution ou la stabilité de ces résultats à différentes étapes de la formation à partir de l'analyse qualitative (T1 et T2).

Chapitre 3 Présentation des résultats de l'étude qualitative Temps 1

Les éléments restitués dans ce chapitre sont issus des 14 entretiens réalisés auprès des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés à la fin de la première année de formation (T1). Nous présenterons tout d'abord les résultats des EJE puis ceux des ES.

1. Présentation de l'analyse des entretiens EJE T1

L'analyse de contenu thématique des sept entretiens est découpée en quatre grands thèmes : l'orientation vers le champ de la petite enfance, la perception de la première année de formation, l'expérience de stage élément de transformation du projet professionnel.

1.1. L'orientation vers le champ de la petite enfance

Cinq étudiantes EJE, se sont orientées vers ce métier à l'issue de leur parcours scolaire, après le baccalauréat. A l'opposé, pour deux étudiantes âgées de 28 et 39 ans, il s'agissait dans leur discours d'une reconversion.

1.1.1. Les modalités d'entrée en formation (N=7)

La présentation au concours d'entrée empreinte différentes voies.

Présentation au concours après une préparation spécifique (n=3)

Après le baccalauréat, trois personnes se sont engagées dans une formation pour préparer le concours d'entrée des écoles en travail social :

« Déjà ma prépa m'avait permis de gagner en maturité [...] savoir ce que je voulais parce que en sortant du lycée et j'étais un peu, je voulais faire ça, mais j'avais aucune idée de c'que c'était... ».

« J'étais vraiment, assez sûre de ce que je voulais faire, le concours c'était la deuxième fois que je le passais donc j'étais vraiment contente d'avoir réussi à l'avoir et du coup j'étais contente d'entrer en formation ». Morgane

Les trois étudiantes ont confirmé leur orientation vers la petite enfance pendant la préparation au concours.

Passage par une formation supérieure avant la présentation au concours (n=2)

Deux étudiantes ont effectué un parcours universitaire après le baccalauréat dans l'enseignement supérieur. La première a suivi une licence en sciences de l'éducation et l'autre une licence de psychologie :

« Mais avant je me suis toujours dit, je vais faire au moins quelques années de psycho ou vraiment être basée, calée là-dessus, au moins le développement de l'enfant, vraiment la base de la base, je voulais vraiment faire ça ». Laure

Passage du concours pour se réorienter après une expérience professionnelle (n=2)

Pour deux étudiantes âgées de plus de trente ans, mères de famille, cette orientation professionnelle est perçue comme une évolution professionnelle et une volonté de se réaliser :

« Moi avant d'entrer en formation je travaillais dans une entreprise d'aide à domicile et je gérais tout ce qui était planning, visite chez les clients et tout ça et, comme enfin après, il y a eu plusieurs choses qui m'ont déplu, et du coup j'ai décidé de partir repris, enfin j'ai dit je vais reprendre mes études, faire trois ans d'école d'éducatrice de jeunes enfants, et ben là je serai dans quelque chose quelque chose qui normalement me plait ». Solène

1.1.2. Valorisation et réserve du métier d'Éducateur de Jeunes Enfants : (N=5)

En début de formation, une partie des étudiants présente un discours positif (n=3) sur le métier choisi, mettant en valeur la réflexion, le dynamisme et le changement, à l'opposé, deux étudiantes exposent un point de vue plus critique (n=2).

EJE un métier de réflexion (n=3)

Oriane présente la réflexion sur les pratiques comme une composante du métier :

« Enfin je pense que c'est le rôle de l'EJE aussi d'avoir une part de réflexion, et d'emmener l'équipe à s'interroger sur des pratiques, sur des choses comme ça et c'est vrai que si on est tout le temps dans l'agir on oublie peut-être un peu en tout cas moi je sais que...j'oublierais assez vite de prendre du recul souvent ». Oriane

Il y a ici un discours sur le travail de mise à distance de l'activité, le pas de côté.

EJE une profession trop tranquille ou de mère de famille (n=2)

Laure évoque une forme de routine perçue dès le début de la formation :

« C'est différent d'en crèche où même si on peut avoir quelques problèmes c'est assez tranquille [...] je n'aime pas trop quand il y a trop de routine ».

Le secteur de la petite enfance véhicule parfois une image négative :

« Voilà je pense que, un peu partout, y'a des gens qui pensent que s'occuper des enfants, voilà on les change, on leur donne à manger, on les couche, et voilà ». Solène

Elles ne souhaitent pas être associées à cette image.

EJE : un métier au-delà de l'enfant (n=1)

Pour une personne la profession ne se limite pas à s'occuper de l'enfant :

« Pour moi c'est un métier très, très, large, il y a beaucoup de choses à faire, qu'il faut penser vraiment à tous les acteurs en fait que ce soit les enfants enfin, parce qu'au début, moi au début bah je suis éducatrice de jeunes enfants je m'occupe des enfants ! Mais en fait c'est pas que ça : y a des professionnels aussi autour de nous, et les parents... ».

Florine

Elle adopte un discours valorisant sur la profession au-delà de la simple relation à l'enfant.

EJE acteur du changement social (n=1)

Une personne présente le rôle de l'EJE comme celui d'un chef d'équipe dynamique :

« C'est une personne [...] on en a vraiment besoin d'une personne comme ça dans une équipe. On a toujours besoin d'une personne qui nous tire un petit peu vers le haut, et qui nous dit il faut changer des choses, pas tout ». Ninon

La perception de la profession est plutôt positive, toutefois elle est nuancée par deux étudiantes qui portent un regard plus critique.

1.1.3. Origine du choix d'orientation (N=5)

Un choix lié à l'environnement familial (n=2) :

Des personnes proches travaillent dans de la petite enfance :

« Pour ça je connais (la petite enfance), parce que dans ma famille on est, [j'ai] beaucoup de tantes qui sont dans la petite enfance ou euh, orthophoniste, en fait on est beaucoup dans les enfants du coup je connais pas mal de métiers de la petite enfance » Oriane

Un choix d'orientation ancien, une vocation (n=1) :

Le choix professionnel est présent depuis l'enfance :

« Oui, de toute façon je voulais toujours faire éducateur de jeunes enfants, depuis ma plus tendre enfance on va dire ». Laure

Une orientation ancienne perçue négativement par l'entourage (n=1) :

Dans ce verbatim l'orientation est dévalorisée par la famille :

« EJE c'est un métier aussi [...] mais j'y ai pensé quand j'étais jeune et c'est pas très bien vu chez moi parce que, travailler avec des petits enfants c'est moins valorisant que travailler en tant qu'enseignant ». Melissa

Une volonté de faire évoluer les représentations du travail auprès de la petite enfance (n=1)

L'étudiante s'engage pour changer l'image de la profession :

« Je pense, voilà, faire évoluer les mentalités et je pense c'est ça aussi mon problème, je vois un petit peu trop les choses, en me disant, allez tout le monde pense comme ça, ça va

aller, et finalement non. Et on se rend compte qu'il y a beaucoup de boulot à faire, pour changer les choses et ça va pas être simple (rires), on y arrivera ». Solène

1.1.4. Les motifs spécifiques d'orientation vers la petite enfance (N=3)

Les thèmes de la relation à l'enfant et le relation parents-enfants sont centraux dans la motivation pour s'engager dans ce métier.

Un intérêt pour le développement de l'enfant (n=2)

Deux stagiaires mettent en avant l'importance du bien-être de l'enfant :

« Accompagner l'enfant au quotidien dans son développement, dans sa sécurité, dans enfin être bien avec nous dans l'accueil ». Morgane

Un intérêt particulier pour la relation parents-enfants (n=2)

Pour deux étudiantes, dont l'une est mère de famille, le métier est perçu à la fois auprès de l'enfant et auprès des parents :

« C'est parce que je m'intéresse vraiment à la relation, mère enfant ou parent enfant et éducateur enfant, éducateur parent, j'ai vraiment, enfin je m'intéresse vraiment à la relation qu'on peut avoir avec le parent et je pense qu'elle est essentielle dans l'accompagnement de l'enfant » Morgane.

La sphère personnelle et professionnelle se relie et guident le sens de l'action. Le sujet définit la profession, de son point de vue.

1.2. Perception de la première année de formation

Le second thème présente le point de vue sur la première année de formation des éducateurs de jeunes enfants. Elle se déroule en alternance, avec un rythme variable selon les instituts de formation. Dans cette année écoulée, différentes activités ont donné lieu à une variété de perceptions et d'appréciations sur : la recherche de stage, la découverte de la formation, des enseignements, des formateurs et de leurs pairs.

1.2.1. Le formateur : pivot du dispositif de formation (N=7)

Les formateurs accompagnent les trois années du cursus de formation. Toutes les étudiantes ont évoqué leur rôle et s'accordent sur une perception plutôt positive du rôle du formateur.

Le formateur perçu comme pédagogue (n=3)

Le formateur est présenté comme un pédagogue par trois étudiants :

« J'étais contente d'entrer en formation après ça s'est assez bien fait les formateurs ils nous ont mis quand même mis à l'aise et dès le départ le groupe il s'est assez vite euh soudé ». Morgane

« L'année dernière j'avais plus une vision naïve j'ai envie de faire ce stage l'année prochaine, je vais faire ça et c'est vrai que les formateurs ne nous enlèvent pas de nos rêves pas, j'appelle ça rêves... de nos idéalizations on va dire ». Ninon

Le formateur perçu comme conseiller (n=3)

Le rôle de conseiller est évoqué par trois étudiants dans les différents espaces de la formation :

« Moi pendant ma visite de stage, et ben d'avoir ben la formatrice qui était là, j'ai pris un petit temps après avec elle pour lui en parler et puis pour qu'elle puisse me conseiller aussi de me dire ben oui tu pourrais peut-être faire comme ça, ou est-ce que tu sens vraiment le besoin d'en parler ou pas forcément, c'est, c'est pour me diriger quoi ». Florine

Le formateur perçu comme un accompagnateur (n=2)

Laure explique que les formateurs peuvent intervenir directement auprès des étudiants ou à leur demande tout au long du parcours de formation :

« C'est les formateurs qui viennent nous voir en nous disant, bon est ce qu'on peut convenir d'un rendez-vous ? Parce que là on vous sent pas trop à l'aise avec la formation. Est-ce que c'est pas trop tôt pour vous, est-ce que c'est aussi un bon choix pour votre métier plus tard, donc voilà les formateurs quand il nous contacte en général c'est pour, bon nous mettre un petit coup de pied aux fesses, sinon c'est pour vraiment savoir si on est à l'aise dans cette formation ... ». Laure

Le formateur perçu comme un professionnel expérimenté et engagé (n=2)

Melissa apprécie les formateurs pour leur expérience dans la petite enfance⁵³ et leur mode de communication :

« Euh les enseignants il y a des formatrices qui sont vraiment super vraiment rien que au contact à discuter vraiment riche d'expériences, d'enthousiasme ça c'est des points forts pour moi ».

1.2.2. Les pairs : facteur de solidarité et d'apprentissage (N=7)

L'ensemble des EJE (7) évoque le rôle des pairs dans différentes dimensions de la formation.

Une solidarité forte entre pairs constitutive du groupe de formation (n=6)

⁵³ En effet, l'un des critères de recrutement des formateurs en travail social est une expérience d'au moins cinq années dans le secteur professionnel. Il est toutefois possible de déroger à ce critère.

La dimension de la solidarité dans le déroulement de la formation est affirmée par six étudiants, dans une formation vécue comme dense, le groupe offre alors une forme d'étayage :

« Ce qui a été important c'est surtout donc comme je le disais c'est la solidarité qu'il y a entre les étudiants, être seule dans cette formation c'est juste pas possible, on lâche prise et on arrête la formation parce que c'est vraiment beaucoup, beaucoup, beaucoup de travail[...]et être très solidaire les uns avec les autres donc ça c'est énormément... Laure

La solidarité et le soutien des pairs sont un point fort pour l'ensemble des étudiantes.

Les pairs : ressource dans le partage d'expérience (n=5)

Les pairs, au-delà de la solidarité, sont perçus par les étudiants comme source d'apprentissage dans le partage des expériences vécues :

« On était content de se retrouver, de se dire bah moi mon stage c'est comme ça et de voir que les autres c'est un peu pareil [...] De partager la même expérience... De pas se sentir tout seul sur ...quand on raconte, enfin moi j'ai...quand on parle de l'observation bah moi c'était à peu près pareil, de réussir des fois de s'inspirer aussi des autres, de ce que les autres peuvent dire c'est enrichissant de leurs situations que nous on n'a jamais vécu, mais le vivre du coup à travers eux les retours... » Ninon

Le centre de formation, lors du retour de stage favorise des temps de réflexion sur la pratique :

« Les retours à l'école en stage, ça, ça me permet vraiment de me, de prendre du recul du coup, de me remettre sur mes objectifs d'échanger avec les autres ». Oriane

Les EJE un groupe féminin (n2)

Les groupes ont une très faible présence masculine, deux étudiantes évoquent cette situation, telle que Ninon :

« On est une promotion que de filles pratiquement, enfin on a deux garçons et c'est vrai que moi j'ai pas trop l'habitude de traîner avec des filles...alors du coup je me suis dit bon... Une classe que de filles, bon enfin deux garçons, je dis que de filles parce que pour moi deux garçons c'est enfin ils sont, ils sont pas inexistantes mais ils sont effacés quoi... ».

1.2.3. L'évaluation de son choix à l'aune de l'expérience de formation (N= 5)

A l'issue de la première année de formation cinq étudiantes confirment leur intérêt pour cette formation.

Un choix d'orientation consolidé (n=3)

Pour trois d'entre elles, le stage confirme le choix d'orientation :

« Mais je suis sortie de là vraiment, vraiment contente de mon choix et de ma position aussi sur ce choix de métier, c'est bon c'est vraiment ce que je veux faire ! ». Laure

Une expérience de formation qui a suscité une réflexion sur le choix professionnel (n=2)

La connaissance de l'activité réelle du métier interroge, telle Solène :

« Mais à un moment où j'ai douté, en me demandant si c'est ce métier que voulais faire, c'est quand j'ai vu au début de la formation que plus ça allait, plus les éducatrices on était du côté administratif et moins avec les enfants, et du coup je me suis demandée si j'avais choisi la bonne filière ».

Une année de transformation personnelle (n=2)

Pour Laure et Oriane la première année est perçue comme une expérience de développement :

« Je pensais pas le voir, rien qu'en un an de formation, en fait. Je m'attendais plutôt à le voir vers la deuxième, deuxième année de formation, proche de la troisième année en fait. Rien que déjà en première année j'ai vu vraiment... Pas un fossé on va dire, mais vraiment une évolution, bon je me dis qu'est-ce que ça va être en troisième année ? ». Laure

La perception de cette première année de formation est dans l'ensemble satisfaisante pour les étudiantes. Elles ont pu confirmer leur choix d'orientation.

1.2.4. L'année d'adaptation (N=5)

Au cours la première année de formation les différentes dimensions personnelles, affectives sociales et cognitives sont sollicitées, cela implique un ensemble d'activités pour s'adapter à la nouvelle situation.

S'adapter au rythme soutenu (n=3)

Un élément évoqué dans les entretiens, par trois étudiantes, est le rythme de travail intense⁵⁴:

« Le seul moment où je me suis posée vraiment, c'était pendant les vacances où on coupe en fait ... » Ninon

« On avait un exposé énorme à faire en groupe avec les collègues et euh, et on a commencé à bossé je sais pas en novembre, en décembre pour cet exposé qu'on a restitué au mois de mai et j'ai trouvé vraiment, vraiment, travaillé très dur, et surtout pas le volume oui était énorme, le temps à passer en dehors des cours parce que c'est [...] c'est toujours rempli, c'est toujours rempli ». Melissa

L'alternance procure le sentiment d'un temps de formation dense et rapide.

Une période d'éloignement familial ou de déplacement géographique (n=2)

Pour deux stagiaires, la formation conduit à vivre une expérience autonome :

⁵⁴ Ces formations inscrites dans la formation professionnelle ont une amplitude de 35 heures hebdomadaire.

« Au début je suis arrivée un peu ...ben un peu angoissée, un peu stressée, parce que déjà j'habite en province, du coup ça me fait venir sur Paris pour faire mes études. Donc c'est une première appréhension, c'est vivre toute seule, c'est la vie parisienne, et tous les stéréotypes qu'on peut avoir dessus[...]j'ai eu deux moments où j'ai craqué j'en pouvais plus parce qu'être ici c'est compliqué, parce que je suis toute seule ». Morgane

La formation implique des changements, une nouvelle organisation, parfois difficiles à vivre.

Réintégrer un système scolaire après une expérience universitaire professionnelle (n=2)

Deux étudiantes ont une expérience, l'une universitaire et l'autre professionnelle, elles expliquent les difficultés d'adaptation à l'école :

« Moi qui sortais de la fac et donc pas habituée à rester derrière une table assise sur une chaise, 6 heures comme ça, j'avais plus du tout l'habitude, 3 heures de fac par semaine ça a été très compliqué de se remettre vraiment sur les bancs de l'école ». Laure

Le début de formation requiert une adaptation à un nouveau format temporel. Toutefois l'organisation de la formation, semble peu adaptée aux adultes :

« Il faut que vous commenciez à apprendre à travailler... Oui mais nous on sait travailler, c'est peut-être pas pour moi personnellement mais c'est vraiment, je pense que c'est plutôt adressé aux jeunes filles qui rigolent, mais je sais pas, c'est un peu trop souvent nous dire que il faut travailler [...] Ça m'a vraiment agacé [...] il y a eu un moment où je me suis dit : je suis à la maternelle [...]c'était tout, tout le contraire de ce que je pense ». Melissa

Une adaptation à l'intensité du travail à fournir (n= 2)

Après le concours, perçu comme l'obstacle majeur avant l'entrée en formation, deux étudiantes partagent le sentiment d'une lourde charge de travail :

« J'm'attendais pas à ce que ce soit autant de, enfin ils demandent autant, ben c'est toujours des dossiers à rendre, des dossiers, des dossiers des ...des notes à faire, des choses comme ça et c'est vraiment des dossiers qui peuvent être donnés pour quinze jours après et voilà vous avez quinze jours ». Laure

1.2.5. L'évaluation des enseignements (N=4)

Intérêt pour les modules d'expression et de communication (n=3)

Trois étudiantes ont perçu pour elle-même l'intérêt des modules d'expression, tel le théâtre :

« C'était vraiment quelque chose de super, des ouvertures, moi qui suis un peu, pas très expressive à l'extérieur je veux dire, en public, c'est vraiment découvrir le théâtre ça c'est quelque chose mais surtout j'étais poussée par les collègues à faire le premier rôle c'est des choses que j'aimerais bien reprendre après dans ma vie aussi pour, je pense que ça

peut aider dans le métier, comment faire en matière d'expression personnelle un peu artistique ça c'était très fort ». Melissa

Organisés en petits groupes, tous y participent, ces modules offrent une expérience collective.

Une pédagogie de formation appréciée (n=1)

Florine a reçu positivement la variété des apprentissages et de leur forme :

« Vraiment je suis satisfaite par la formation, on a plein de choses : les cours ils sont variés, on est allé au musée du jouet, moi je suis allée voir un spectacle de danse pour les 0/3 ans, enfin, on fait plein de choses et c'est super intéressant d'avoir, d'avoir une formation aussi large aussi variée ».

Des enseignements parfois difficiles à assimiler (n=1)

Melissa dit ses difficultés pour certaines disciplines :

« Le module de la communication professionnelle DF3 c'est un truc qui m'a fait très très peur, psychologie sociale, je me suis dit oulala! C'est trop gros c'est trop grand jamais j'arriverai à assimiler tout ça, et comprendre, voilà j'ai trouvé ça très, très dur ». Melissa

1.3. L'expérience de stage : La rencontre avec le milieu professionnel

Au cours de la première année les étudiantes réalisent deux stages auprès des enfants. Ce versant de la formation est perçu comme un temps fort.

1.3.1. Impact du contexte relationnel sur l'expérience de stage (N=7)

Les relations développées pendant le stage sont diversement appréciées :

Une relation appréciée avec les professionnels (n=4)

Dans ce cas, les stages contribuent à confirmer l'orientation et l'intérêt pour le métier choisi.

Ici quatre étudiants expriment les éléments de satisfaction :

« Ça a été vraiment le pied, je me suis vraiment épanouie j'ai vraiment appris d'une éducatrice formidable qui sortait de cette école. Elle était diplômée deux ans avant moi, du coup elle était encore toute fraîche dans les cours et les choses comme ça qui m'a vraiment apporté plein plein de choses, de connaissances, plein de théories et alors là je suis sortie de de là [...]vraiment contente de mon choix et de ma position aussi sur ce choix de métier, c'est bon c'est vraiment ce que je veux faire. » Laure

La faible hiérarchie et la reconnaissance de l'expérience sont mises en avant :

« On m'a considérée tout de suite comme collègue, pas du tout comme, comme étudiante, j'ai appris, j'avais l'impression que je pouvais dire tout ce que... Enfin [...]je pouvais poser

des questions qui fâchaient peut-être mais d'une manière délicate peut-être et j'étais vraiment considéré comme... Égale ». Melissa

Une insatisfaction de la relation avec les professionnels (n=3)

Trois étudiantes, au cours de leurs stages, disent rencontrer des contextes relationnels insatisfaisants. Morgane exprime ce sentiment :

« Mon deuxième stage c'est vrai que c'était pas [...] Les professionnelles elles étaient fatiguées elles-mêmes et du coup ça se ressentait dans l'accompagnement qu'elles faisaient, qu'elles faisaient aux enfants et c'était, c'était en cela que je me suis pas retrouvée et que je me suis dit que j'avais besoin d'un cadre plus posé ».

Il en est de même pour Oriane :

« Ben du coup là je voyais, là pour le coup j'ai pas du tout vu le rôle de l'EJE, ni rien, on était toujours en section, on me comptait dans les effectifs en fait[...] bon, c'était pas très enrichissant ».

1.3.2. Des pratiques pédagogiques diversement appréciées (N=6)

Les EJE évaluent la pédagogie des lieux de stage comme un aspect central du métier et de leurs pratiques professionnelles sur un versant positif, mais aussi critique.

Des références pédagogiques valorisées dans l'accompagnement du jeune enfant (n=5)

Trois étudiantes se réfèrent à la dimension de la pédagogie et aux pédagogues de la petite enfance :

« J'ai la chance d'avoir un premier stage où j'ai pu...en fait comme ça m'intéresse ça m'intéresse en plus je suis allée dans une crèche qui utilisait la pédagogie Loczy en tout cas mettre, jusqu'à mettre des barrières dans les sections pour différencier enfin pour que les enfants se développent selon leur stade de développement » Solène

La présence, le langage et la bienveillance sont évoqués comme des attitudes professionnelles de l'EJE :

« Ce que j'ai apprécié [...] il y avait le respect de l'enfant on écoutait l'enfant on essayait de lui parler tout le temps l'éducatrice était, se mettait à son niveau, essayait plein de choses différentes pour, pour être vraiment au niveau de l'enfant et lui proposer soit du réconfort, soit du, des activités adaptées à son âge... vraiment elle écoutait s'il n'était pas d'accord, en tout cas c'était pas imposer les choses ». Melissa

Une dimension individuelle dans la relation à l'enfant pour le connaître :

« On peut vraiment faire un travail individuel en micro crèche, l'avantage c'est que je connaissais très bien chaque enfant, il m'a fallu huit semaines mais je connaissais, je connaissais enfin... Des choses sur leur vie privée... ». Ninon

Des pratiques pédagogiques peu adaptées à l'enfant (n=3)

Les étudiants portent un regard critique négatif sur les pratiques des professionnelles :

« La façon de parler aux enfants, la manière d'agir avec eux, la façon d'être, c'était vraiment des propos déplacés, ou alors vraiment parler dans le dos des parents, ou alors mal parler aux parents, aux enfants, les prendre par le bras, je te mets au coin ...tu veux pas écouter... Oui mais enfin ils sont deux ans, comment ils... ! Ils ne marchaient pas non plus, on va pas le prendre, mettre au coin parce qu'il fait pas ce qu'on veut ça a été très compliqué ». Laure

Les manières d'agir et les références pédagogiques sont revendiquées par les étudiants au regard de leur conception de l'intervention éducative auprès de l'enfant.

1.3.3. L'obtention difficile des stages : limite à la découverte des stages (N=5)

L'organisation du parcours pratique est difficile car la réglementation des stages⁵⁵ impose la gratification de tous les stages d'une amplitude supérieure à deux mois. Cet élément ressort dans chaque entretien, car il entraîne des refus répétés et limite le choix de stage.

Les incidences de la gratification sur le projet de stage initial (n= 4)

Le sentiment de ne pouvoir choisir le lieu de stage aboutit pour quatre étudiantes à une forme de renoncement :

« Donc je me suis dit c'est bon il faut mieux trouver autre chose ». Melissa

« Comme c'était le seul stage qui pouvait me prendre, j'ai pas eu le choix que d'aller là, donc c'était pour la survie de ma première année, on va dire, j'étais forcée d'aller là ».

Laure

Cette situation peut conduire à la transformation du projet de stage ou à son renoncement. Pour les étudiantes, il s'agit d'obtenir un stage avant tout, peu importe la structure⁵⁶.

Un temps de recherche de stage trop long (n=3)

La gratification complexifie l'accueil en stage et la gestion du temps de recherche de stage :

« Après ce qui était un peu stressant, c'était la recherche de stage parce qu'on avait les deux stages de huit semaines du coup à trouver...Pour l'année [...] Bon c'est vrai que

⁵⁵ Décret n° 2008-96 du 31 janvier 2008 relatif à la gratification et au suivi des stages en entreprise et Loi n° 2014-788 du 10 juillet 2014 tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires (

⁵⁶ Nous pouvons interroger le temps de recherche de stage et la préoccupation que cela représente pour les étudiants au détriment de la formation elle-même

c'était pas des stages rémunérés du coup et heu... C'est un peu plus facile... Et voilà maintenant je peux comparer par rapport à cette année où je suis en train de chercher mon stage long ! ». Ninon

La gratification diffère l'entrée en stage, provoque de l'inquiétude pour la formation elle-même, car les stages conditionnent la validation de chaque année de formation.

Des stages découpés comme solution intermédiaire (n=1)

Les organismes de formation adaptent le découpage des stages :

« Ce qui était compliqué cette année c'était la première fois où ils coupaient les stages en deux. Enfin on avait le droit de couper les stages en deux pour mon premier stage c'est une question de rémunération en fait, ceux qui pouvaient pas, il y en beaucoup qui ont fait deux stages du coup ». Oriane

1.3.4. L'intégration en stage : des conditions d'accueil variables (N=4)

L'expérience d'intégration, est évoquée par les étudiants, comme un aspect positif ou négatif du déroulement du stage.

Intégration facilitée par l'accueil de l'équipe (n=2)

L'intégration est perçue positivement lorsque l'accueil est préparé :

« Je savais que tout le monde était au courant même les parents enfin, c'est des petites choses mais du coup ça m'a rassurée, puis même à l'entretien quand elle me disait qu'il prenait pas souvent de stagiaire [...] et puis même les parents venaient me parler plus facilement dans la première crèche ». Oriane

La taille de la structure d'accueil et de l'équipe influent sur l'intégration dans le service :

« Je me suis plus sentie à l'aise dans une petite structure peut être qu'après aussi c'est la place de stagiaire c'était le premier stage du coup je me suis sentie bien accueillie [...] l'équipe elle était relativement bien soudée je me suis pas sentie perdue, que là le deuxième stage il y avait 60 enfants 20 professionnels [...] c'est totalement autre chose ». Morgane

Une intégration en stage non préparée ou inadaptée (n=2)

Deux étudiantes perçoivent leur stage négativement, comme Oriane qui n'était pas attendue :

« Après ma tutrice bah, enfin, je lui en veux pas vraiment parce qu'elle venait d'être, d'être diplômée en fait ; et quand elle est arrivée, elle était même pas au courant qu'elle allait avoir une stagiaire ! » Oriane

Trouver sa place de stagiaire (n=1)

Une étudiante perçoit son propre apprentissage de la position de stagiaire :

« Alors le premier stage qui, bah c'était déjà d'entrer, comment entrer dans une place de stagiaire, comment avoir sa place de stagiaire dans une structure c'était ça qui me qui m'a le plus questionnée je pense et mon positionnement dans la structure après ben j'ai réussi à m'adapter à trouver au fur et à mesure du temps, enfin, comment me positionner ».

Florine

L'ensemble de ces expériences vécues sur un registre positif ou négatif mobilisent le sujet en formation.

1.4. L'expérience de stage : élément de transformation du projet professionnel

1.4.1. L'émergence d'une autre représentation de la profession (N=5)

La première année de formation a favorisé l'émergence de nouvelles représentations du métier.

Déconstruction des représentations initiales (n=3)

Dans les entretiens, trois étudiants évoquent la perception de leur évolution en cours :

« C'est déconstruire sa vision que nous on a un peu cadrée et la reconstruire avec les enfants [...]oui parce qu'on a tous des idées prédéfinies et en fait en fonction du lieu où on va arriver et des équipes et des enfants bah tout ça faut un peu l'effacer pour recommencer euh plus ou moins quoi [...]enfin on a été éduqué comme ça, on a, on nous toujours dit on est quand même assez mis dans des cases ». Florine

Exploration des places possibles de l'EJE dans l'organisation (n=3)

Trois étudiants témoignent de leur perception de la place variée des EJE dans les établissements de la petite enfance. Elles perçoivent une place possible à plusieurs niveaux de l'organisation :

« J'ai eu deux stages où on voyait vraiment la direction, l'éducateur et l'équipe d'auxiliaires, agents d'entretien etc. alors que dans d'autres, d'autres structures ça va être la direction et après l'ensemble des professionnels, mais souvent on trouve au sein de la section l'éducateur qui va être un peu médiateur entre la direction et l'ensemble de l'équipe. Du coup il faut savoir quand même prendre cette place ». Morgane

Une représentation plus fine des facettes du métier (n=2)

Deux étudiantes évoquent la perception d'une activité centrée sur la relation à l'enfant, qui s'étend aux parents :

« Au début où je voulais être centrée sur l'enfant euh et puis au final le stage long l'un des objectifs c'est aussi de travailler avec les parents, les adultes donc euh...je cherche ».

Oriane

Cette évolution conduit à envisager la fonction de l'EJE au-delà de l'enfant et ses parents, elle s'élargit à la dimension de l'équipe, à la position professionnelle et la dimension du projet :

« Il y a aussi toute la dimension qui va être au niveau de l'équipe, savoir travailler en équipe euh savoir prendre la place que, que l'on a d'éducateur parce que c'est vrai qu'elle est souvent difficile, difficile à prendre entre direction et équipe, souvent c'est compliqué, on le voit en stage ». Morgane

1.4.2. Projets pour les futurs stages (N=6)

Les étudiantes se projettent dans l'année à venir, elles envisagent leur prochain stage en éducation spécialisée ou dans la petite enfance.

Dans le secteur de l'éducation spécialisée (n=4)

Quatre étudiants envisagent leur stage dans l'éducation spécialisée. La première dans un centre maternel, lieu qui accueille des enfants de moins de trois ans et leurs mères mineures :

« Moi, j'ai fait la demande dans plusieurs centres maternels parce que moi ce qui m'intéresserait c'est la protection de l'enfance ». Melissa

Florine souhaite réaliser un stage auprès d'enfants handicapés :

« Donc je vais le faire avec des enfants sourds [...] bah j'avais envie d'aller dans un, dans une structure pour des personnes en situation de handicap parce que j'avais déjà fait un stage quand j'étais en prépa dans un IME qui m'avait beaucoup plu [...] et je pense que, ça m'intéresse beaucoup de travailler avec des personnes en situation de handicap ».

Dans des structures auprès d'enfants en difficultés sociales ou dans le handicap :

« J'aurais bien aimé faire mon stage long dans le social, peut être en centre maternel ou en foyer, je sais pas quelque chose là-dedans et euh pour le dernier stage je pense dans le handicap ». Oriane

Elles oscillent entre les secteurs du handicap et des enfants séparés de leur famille (ou protection de l'enfance).

Dans le secteur petite enfance au sein de petites structures (n=2)

Un stage souhaité auprès de jeunes enfants dans une micro-crèche :

« D'abord je voudrais faire ça (pratique musicale) avec les enfants on va dire « sains », tout ce qui est crèche micro crèche, [...] et après pourquoi pas essayer d'étendre ça, enfin... Voir ce que ça peut, enfin... Surtout comment je me sens moi dans les structures avec les enfants porteurs d'un handicap, voir ce que ça peut apporter. Mais je préfère voir d'abord, et aller crescendo [...] Mais le faire avec des enfants handicapés c'est quelque chose aussi qui m'intéresse, mais je veux d'abord faire ça chronologiquement ». Laure

1.4.3. Émergence de projets professionnels après l'obtention du diplôme (N=6)

Projection après la formation d'EJE dans le secteur de l'éducation spécialisée (n=3)

Trois étudiantes envisagent de travailler en éducation spécialisée à l'issue de la formation. L'une d'entre elles envisage de travailler auprès d'enfants séparés de leur famille :

« J'aimerais bien travailler du coup avec des enfants qui ont des problèmes sociaux, parce que je suis pas trop handicap c'est pour ça que j'ai pas fait Educ spé d'ailleurs... Parce que le handicap ne me, après les handicaps des enfants ça me dérange moins... Mais euh, enfin c'est pas qui m'intéresse aujourd'hui ». Ninon

Deux autres imaginent travailler en maison d'enfants à caractère social ou en Institut Médico-Éducatif⁵⁷ pour se sentir utile :

« J'aimerais vraiment c'est travailler dans les centres sociaux, à l'hôpital, et à l'hôpital c'est assez, enfin y en a pas beaucoup des EJE[...] tout ce qui est foyer de l'enfance IME les maisons à caractère social [...] Ouais, je sais pas, enfin j'ai besoin de me sentir utile et je trouve qu'en crèche même si on est utile je me sens pas assez, je me sens pas assez utile ». Solène

Projection dans les structures petite enfance hors encadrement (n=2)

Deux étudiantes souhaitent travailler auprès d'enfants mais ne souhaitent pas occuper un poste d'encadrement :

« Dans la formation on nous parle beaucoup de « vous allez être directrice des futures directrices de crèche » je me vois vraiment pas[...] Je sais pas peut être que dans dix ans je dirai autre chose cinq ans je sais pas mais vraiment je me vois pas dedans, encadrement tout ça c'est pas mon truc... compter les places, je me vois pas dedans encore, moi je me vois vraiment auprès des enfants, et le lien avec les parents c'est ça c'est ça qui m'intéresse ». Melissa⁵⁸

EJE dans une organisation du travail dynamique (n=2)

Pour Oriane et Noémie, la projection dans le secteur de la petite enfance est conditionnée à un type d'établissement et d'équipe :

« C'est vrai que moi j'ai besoin que ça bouge beaucoup et que je suis quelqu'un d'assez dynamique et assez euh... Donc c'est vrai que je me suis dit que c'était bien que...mais ça

⁵⁷ Service accueillant de enfants en situation de handicap

⁵⁸ Melissa souhaite réaliser son stage long dans un centre maternel auprès de jeunes mères et de leur enfant

m'a permis de me dire que c'est pas forcément là où j'ai envie où je voudrais travailler en tous cas en début de carrière ». Ninon

Un projet élargi : entre petite enfance et éducation spécialisée (n=1)

Les expériences de stage conduisent à de nouveaux projets :

« Je me suis toujours dit que plus tard je travaillerai en hôpital et du coup ben là mes stages m'ont pas dégoûtée des structures petite enfance donc plus tard je me vois très bien travailler en structure petite enfance après, pareil avant d'entrer en formation je me disais ah non le milieu de la protection de l'enfance c'est pas du tout pour moi euh j'y arriverai pas, j'ai pas les épaules j'ai pas les épaules pour ça et finalement mon stage long je vais le faire en foyer maternel ». Morgane

1.4.4. Affirmation personnelle dans la pratique professionnelle (N=3)

Trois des étudiantes adoptent une posture réflexive sur leur expérience de stage et évoquent des liens entre les aspects professionnels et personnels :

« Je pense que, finalement, dans le professionnel on reflète quand même assez ce qu'on est sur le personnel ». Florine

Laure illustre cette continuité à travers sa formation de musicienne :

« Parce que je suis musicienne aussi, dans le privé je suis musicienne depuis ma tendre enfance on va dire, et donc du coup vraiment c'est ce que peut apporter la musique et la créativité aux enfants. C'est vraiment ça qui m'importe ».

2. Synthèse des principaux résultats EJE T1

A partir des résultats produits par l'analyse de contenu, voici les éléments saillants du discours des étudiantes. Ces éléments discursifs, présentés en six thèmes, donnent un accès aux éléments représentationnels issus de leur expérience de formation.

De l'orientation vers la petite enfance au métier d'éducateur de jeunes enfants

Les personnes accèdent à la formation d'EJE après un concours d'entrée. Avec une formation universitaire ou une expérience professionnelle (n4) elles se présentent directement au concours. Les bacheliers suivent une préparation, aux épreuves du concours⁵⁹ (n3).

Les EJE énoncent deux motivations principales à leur orientation : l'accompagnement du développement de l'enfant et l'accompagnement de la relation avec les parents (n3). Le choix

⁵⁹ La réforme des dispositifs de formation a modifié les modalités d'entrée en formation depuis septembre 2018

professionnel paraît lié à l'enfance, à l'environnement familial (n3), et à une expérience professionnelle (n1).

Les EJE s'engagent dans une activité d'éducation et de soin des jeunes enfants, perçue en partie comme une activité de la sphère privée féminine.

Après une année de formation, la perception du métier oscille entre deux dimensions. L'une est valorisante, métier de réflexion (n3), activité autour de l'enfant et de sa famille (n2), l'autre est dévalorisée par l'activité matérielle, maternelle, perçue comme routinière (n2).

Perception de la première année de formation en centre de formation

Les étudiantes s'adaptent au rythme de la formation (n3), réorganisent le temps entre vie personnelle, familiale (n2) et formation et vivent, pour une partie d'entre elles, une première décohabitation (n2) familiale.

La formation est appréciée (n4) et répond à leurs attentes. Dans ce dispositif, le formateur occupe une place centrale (7). Il représente⁶⁰ le lien avec le monde professionnel sous la forme d'un compagnonnage qui favorise une reconnaissance réciproque. Les pairs forment un groupe de référence (n7) et procurent soutien, solidarité dans les différentes situations de formation.

Le stage conduit à une réflexion sur le choix d'orientation (n5). Cette année confirme en partie l'orientation et renforce l'engagement professionnel (n3) par des expériences positives mais aussi le dépassement d'expériences plus difficiles. L'année est perçue comme à l'origine de l'évolution et la transformation de soi (n2).

A l'issue de cette première année, les sept personnes interviewées poursuivent leur formation en seconde année indiquant au-delà des difficultés énoncées, la continuité de l'engagement en formation.

Un temps déterminant la rencontre avec le monde professionnel

Les étudiants relatent la difficulté à trouver un terrain de stage (n3). Cette contrainte aboutit au renoncement et la reformulation de leur projet de stage (n4) pour la suite de la formation.

Les valeurs éducatives et pédagogiques affichées par les EJE (n6) participent à l'appréciation des pratiques professionnelles et permettent de hiérarchiser les situations rencontrées (n3).

Le stage est perçu de façon très variable. Si l'accueil est préparé par les professionnels (n3), il procure un sentiment positif, à l'opposé le sentiment est négatif (n3). Les EJE évoquent des conditions défavorables à l'apprentissage (n3), liées aux conditions de travail des professionnels.

⁶⁰ Dans les formations en travail social les formateurs ont pour la majeure partie une expérience professionnelle au moins dans l'un des champs du travail social.

Émergence de nouvelles représentations

L'expérience de formation modifie la représentation initiale du métier d'éducateur de jeunes enfants (n3). Les stages offrent une connaissance plus fine des différentes dimensions du métier (n2). Ainsi, l'intérêt du travail auprès du jeune enfant s'élargit à celui des parents, des adultes. Les étudiantes découvrent qu'elles peuvent occuper aussi un rôle d'animation d'équipe, voire une place dans l'encadrement (n3).

La fonction d'encadrement est perçue de façon variable, à savoir valorisante mais aussi inconfortable (n3). L'encadrement procure le sentiment d'éloigner le professionnel EJE de l'activité auprès des enfants, objectif fort à l'entrée en formation. A cette étape, les étudiants n'aspirent pas à occuper cette fonction, mais l'intègrent comme une composante du métier.

Attentes pour les futurs stages

A l'issue de la première année de formation, les étudiants élaborent leurs projets de stage pour les années suivantes (n6). Majoritairement, les étudiants souhaitent réaliser leur stage dans l'éducation spécialisée (n4), auprès d'enfants handicapés ou dans les services de protection de l'enfance.

Le choix des stages surprend dans l'orientation limitée vers la petite enfance (n2).

Cela interroge l'émergence d'un projet caché et l'expérience révélatrice d'autres projets.

Émergence d'un projet professionnel à l'issue de la formation

Quatre étudiants envisagent d'exercer auprès des jeunes enfants, sous réserve de ne pas y occuper un poste d'encadrement (n2), et de réaliser un travail dynamique au sein d'une équipe (n2). Une stagiaire cherche à associer petite enfance et éducation spécialisée, dans une structure spécialisée accueillant de jeunes enfants. Le projet professionnel en éducation spécialisée (n3) fait apparaître une hésitation avec le métier d'ES par manque de confiance en soi.

3. Présentation de l'analyse des entretiens Temps 1 des ES

Les éléments présentés sont issus des sept entretiens réalisés à la fin de la première année de formation auprès des éducateurs spécialisés.

3.1. L'orientation vers le champ de l'éducation spécialisée

3.1.1. Motifs d'orientation vers l'éducation spécialisée (N=7)

Les étudiants énoncent quatre types de motivations professionnelles.

Un engagement lié à une conception du monde humaniste et militante (n=4)

Les étudiants ont relié leur orientation à leurs engagements antérieurs à leur entrée en formation ou avec une vision militante du métier :

« J'ai toujours été engagée dans des assos, dans les écoles de mes enfants, RESF tout ça enfin voilà, c'est à dire que...l'aide, l'entraide etc. c'est quand même aussi parallèlement euh, à cet intérêt quelque chose qui m'a toujours, qui m'a toujours suivi, même si j'ai pas travaillé du tout dans ce domaine-là. » Salomé

« J'ai un back ground féministe. [...] Je suis très intéressée par tout ce qui est, tout ce qui est venir en aide aux personnes victimes de violences conjugales, que ce soit homme ou femme on est d'accord. Mais le handicap oui ... oui ça me tient à cœur vraiment [...] c'est une leçon de courage en fait. Et c'est pour ça aussi que je milite pour l'inclusion scolaire. »
Émeline

Le contact avec le public (n=3)

Trois étudiants font part de leur intérêt à être en relation avec les publics :

« J'ai toujours été intéressée par le paramédical, par le contact avec les gens, [...] moi j'avais plus le côté psychologie, on n'en avait pas, le côté passer du temps avec les patients là il fallait faire vite à l'hôpital on n'a pas cinq minutes, [...] on n'est pas pris en compte ».
Sabine

« C'est être au contact avec les gens, de pouvoir les accompagner sans faire à leur place et [...] pour l'aider à s'envoler [...] tout en prenant en compte toute son histoire d'avant [...] pour que son histoire, son avenir soit, soit plus beau ». Marina

La dimension collective de l'éducation spécialisée (n=1)

L'orientation vers ce métier est aussi liée à l'intérêt pour le travail collectif :

« Je me suis rendu compte en fait que la fonction d'enseignant, sûrement me plairait mais m'ennuierait assez vite [...]. J'ai fait pendant trois ou quatre ans quand j'étais plus jeune du scoutisme, et ça la dimension collective et le groupe est vraiment prégnante là-dedans [...]. Les colonies de vacances [...] il y a cet aspect collectif et qu'on retrouve beaucoup aussi dans l'éducation spécialisée [...] et ça, ça m'a poussé à entreprendre ce choix de formation ». Adrien

Un métier impliquant des responsabilités (n=1)

Une étudiante apprécie la responsabilité de l'éducateur spécialisé dans son activité :

« De toute façon je préférerais ES parce que au niveau responsabilité, les projets, bon on met en place des choses et moi j'aime bien ce côté-là aussi ». Sabine

3.1.2. Les modalités d'entrée en formation (N=7)

Parmi les étudiants rencontrés, cinq se sont présentés directement au concours, deux ont suivi une formation préparatoire avant de se présenter au concours d'entrée.

Présentation au concours après une expérience professionnelle (n=4)

Quatre étudiants ont intégré la formation après une expérience professionnelle :

« J'ai fait des études d'art, [...] et puis j'ai rencontré la directrice d'une école et puis je crois que c'était la...la représentante des AVS [...] en fait moi j'étais AVS, auxiliaire de vie scolaire, donc j'avais passé le concours [...] j'ai été prise et tout donc j'étais hyper contente et donc du coup j'étais très, très heureuse de commencer la formation ». Émeline

Présentation au concours après une formation préparatoire « pour réussir » (n=2)

Après des tentatives de concours sans résultat deux étudiants ont entrepris une préparation :

« Je me suis inscrit au concours d'éduc en février après mais en solo, enfin en solo je veux dire sans rien, ça faisait tellement longtemps que j'avais pas suivi de cours... Que je me suis banané [...] Mais j'ai pas lâché le truc, du coup je me suis inscrit en prépa, avec mes économies, [...] j'ai tenté mes concours, et là j'ai eu tous mes concours ». Théo

Présentation à l'issue d'une formation universitaire (n=1)

Pour Adrien, l'orientation se décide après une licence en sciences de l'éducation :

« J'ai fait un DUT carrières sociale à Paris XIII, j'ai ensuite fait une licence de sciences de l'éducation [...] j'avais fait le choix de revenir à bac plus zéro pour me former à l'éducation spécialisée et j'en suis très heureux, d'une part parce que je suis toujours étudiant et c'est bon d'être étudiant et puis d'autre part parce que ça m'intéresse.

3.1.3. Origine du choix de l'orientation (N=7)

Les motivations pour le secteur sont liées à des rencontres, au besoin de donner du sens à sa vie, à un environnement familial sensible aux questions sociales ou à une expérience.

Des rencontres perçues comme influentes dans l'orientation (n=6)

Les étudiants expriment le rôle, perçu comme central, de personnes présentées comme modèle, conseiller ou soutien dans leur orientation professionnelle.

« Elle a commencé à regarder tous mon dossier et tout ça, mon dossier scolaire... elle ferme le dossier, elle me dit : « vous avez le bac ? je lui dis : ben oui j'ai le bac, elle le pose sur le côté elle me dit bon vous avez de la chance parce que là, j'ai lu les appréciations, si vous aviez pas... enfin je suis pas sûre de continuer l'entretien... je me dis « putain ça me

poursuit [...] puis à la fin de l'entretien elle me dit : Écoutez, je crois que vous êtes fait pour ça [...], ça a été le moment le plus fort ». Théo

« Ben ce qui m'a aidé c'est le bilan de compétences, j'étais accompagnée par une personne qui était assez intéressée par cette reconversion et qui m'a vraiment fait découvrir. » Marie

Une recherche de sens à la vie professionnelle pour se réaliser (n=5)

Cinq étudiants expriment cette volonté de se réaliser dans leur métier :

« J'étais vraiment dans une perte de sens totale de ce que je faisais, et une perte de moi-même, finalement, par rapport à toutes les valeurs que je pouvais avoir je savais que je voulais travailler dans quelque chose de plus humain, et un peu lié au social. » Marie

Un environnement familial sensible aux questions éducatives et sociales (n=3)

La famille est impliquée dans la dépendance et le handicap :

« Mes parents travaillent dans le médical en maison de retraite, du coup moi j'ai été élevée dans la maison de retraite à y passer pratiquement tous mes week-ends là-bas, donc c'est vrai que...que j'ai un cousin qui est autiste ». Marina

Une expérience personnelle marquante (n= 1)

L'expérience personnelle sensibilise aux besoins des personnes en difficulté :

« Certaines difficultés de ma vie me touchaient mais j'ai toujours pu me relever parce que j'avais cette chance d'être entourée j'avais cette chance tête dans mon milieu plutôt privilégié etc. mais d'autres ne le sont pas. Et donc [...] il leur faut des aides il leur faut des accompagnements, des personnes sur qui ils peuvent compter. » Marie

3.2. Perception de la première année de formation

3.2.1. Adaptation à l'organisation de la formation (N=5)

Deux des trois centres de formation ont mis en place un double cursus associés à l'université pour valider une licence.

Le double cursus une source d'intérêt (n=4)

Quatre étudiants expriment leur intérêt pour cette organisation :

« D'avoir choisi l'Y avec quand même des possibilités de fac avec un double cursus qui était intéressant je suis, je, je trouvais que c'était bien mixé moi qui n'avait jamais la faculté avant parce que moi j'avais fait des école ». Marie

« L'école aussi je pense que j'ai bien choisi, la licence au début j'avais un petit peu peur que ça fasse beaucoup de travail et que ce soit au détriment du diplôme d'État et finalement

parce que là j'ai pris psychologie et... Enfin l'apport ça nourrit énormément tout ce qu'on fait en tant qu'éduc ». Sabine

L'intensité du travail à fournir (n=4)

Quatre étudiants ont relevé l'intensité du travail personnel :

« Là, la fin d'année est dure, la fin d'année est dure, beaucoup de rendus, beaucoup d'écrits. Voilà c'est passionnant, mais à un moment on se sent submergé quoi. » Salomé

« On avait tout à rendre en même temps contrairement aux autres étudiants ». Marina

Le rythme soutenu de la formation (n=2)

Pour deux étudiants, l'alternance donne le sentiment d'un temps qui s'écoule rapidement :

« Cette première année qui est passée à une vitesse, ben je l'ai pas vu passée... Septembre à juillet ça a défilé il faut dire qu'on est quand même bien, on a un rythme soutenu quand même ». Marie

3.2.2. L'évaluation des enseignements (N=6)

Les étudiants apprécient la forme pédagogique des enseignements. Leur intérêt se porte sur les sciences humaines et les modules de médiations éducatives qui favorisent la rencontre et le partage d'une activité avec les membres du groupe.

Une pédagogie de formation appréciée (n=5)

Cinq étudiants exposent explicitement un avis positif sur la pédagogie du centre de formation :

« Le point très positif que j'y trouve c'est que, euh...on a, on est finalement un peu obligé au bout d'un moment de se positionner euh, vis-à-vis de ses convictions [...]il va falloir prendre position et exprimer un petit peu ses engagements ». Adrien

« Prenez un grand thème, [...] la protection de l'enfance, l'insertion etc. et pouf une fois que vous êtes dedans, vous êtes en très grands groupes et là on créait des problématiques, [...] on se répartissait en plus petit groupe, sur des problématiques on travaillait [...]. Et là, je me suis dit ah enfin acteur de notre formation ». Théo

Intérêt pour les modules d'expression et de communication (n=4)

Les enseignements proposent de nouvelles expériences :

« Et puis là on a des médiations créatives [...] cette semaine-là elle fait du bien aussi parce qu'elle coupe un peu avec les cours ! [...] moi j'ai eu un choc quand je suis arrivée en première année on a fait trois jours de c'est comme trois jours d'intégration quoi, où on était tous mélangés, toutes les filières et on avait trois d'espèces de médiation et moi on m'avait mis en danse j'avais pas choisi j'adore ça donc j'étais contente ». Sabine

« C'était les options de médiation, [...] on a commencé par des exercices photographiques, et là c'était vraiment, vraiment génial parce qu'on avait un formateur qui nous permettait tout le temps, alors : théorie mise en pratique, juste après exercice, analyse de l'exercice etc. et ... application sur le terrain possible avec quels publics alors vraiment, plein, plein d'idées quoi, plein d'idées comme ça d'outils de médiation ». Salomé

Intérêt pour les sciences humaines (n=4)

Les disciplines sont perçues comme adaptées et nécessaires à la formation :

« C'est vrai que j'ai plus d'appétence pour la psychologie que pour les notions de droit, je pense pas être le seul dans ce cas-là mais bon y'a pas de matières moi qui me... J'aime beaucoup la socio et la psycho ». Adrien

« Je me dis ah oui, oui au niveau culture générale je me rends compte que j'étais vraiment pas assez calé sur certaines choses, parce qu'on a fait de la sociologie, on a fait du droit, on a fait l'économie donc j'avais des petites notions et puis en fait là quand on regarde les informations par exemple ça ouvre un peu plus on sait de quoi on parle, on comprend le langage, l'histoire aussi, l'histoire du métier l'histoire du social ». Sabine

Des enseignements parfois difficiles à assimiler (n=1)

Une étudiante retrouve une matière difficile pour elle antérieurement :

« Genre sciences politiques, bon après je pense ça dépend du professeur aussi mais les matières, genre la socio enfin j'y suis jamais arrivée, j'ai jamais rien compris, là cette année ça s'est pas bien passé pas du tout ». Marina

3.2.3. Le point de vue sur les formateurs (N=5)

Les étudiants attribuent aux formateurs des qualités pédagogiques, mais aussi de conseil et d'accompagnement.

Le formateur perçu souvent comme pédagogue (n=3)

Les étudiants évoquent la maîtrise de la formation par les formateurs :

« Je trouve nos formateurs très bien, je leur fais complètement confiance sur l'articulation psychologique... euh pédagogique de trois années qui vont mettre en place, [...] je leur fais confiance ». Adrien

« Je trouve qu'on a une chance d'avoir des formateurs, vraiment formidables, une grande ouverture, une grande ouverture théorique sur les questions auxquelles on va avoir à se confronter et voilà. » Salomé

Le formateur perçu aussi comme un accompagnateur (n=3)

Pour trois étudiants, les formateurs sont présents dans les moments difficiles :

« On est quand même vachement accompagné, on a un super suivi, avec nos formateurs on a des référents, qu'on voit individuellement, j'ai eu un deuil dans l'année c'est quand même difficile en avril et c'est voilà j'ai pu me confier ». Sabine

Le formateur perçu comme conseiller (n=2)

Deux étudiants perçoivent les formateurs comme des conseillers dans leur parcours :

« Bon l'autre jour j'ai vu mon chargé de suivi il me disait écoutez à voir vous pouvez aussi faire un stage long plus long... Bon je sais pas après je crois que c'est vraiment, il va, bon on va voir un peu au fur et à mesure ». Salomé

3.2.4. Le groupe de pairs : maturité et préoccupations diverses (N=5)

Cinq étudiants perçoivent leurs pairs sous l'angle de la collaboration, mais aussi de l'hétérogénéité.

Des étudiants perçus comme très différents (n=4)

Pour quatre étudiants les groupes sont hétérogènes dans leurs préoccupations :

« Et en même temps j'ai trouvé ça passionnant de voir, et d'ailleurs j'ai vu leur évolution aussi de voir comment, bon certains grognaient « ça sert à quoi » et bien finalement petit à petit ils ont commencé à se rendre compte que, y a pas que Facebook. » Salomé

« On a l'impression qu'il y a vraiment des gamins et que qu'ils sont vraiment pas matures du tout et des fois ça peut être pesant. Bon après on se dit il y en a qui sortent du lycée c'est normal mais bon... ». Émeline

Un intérêt pour le travail en groupe (n=3)

L'organisation et la participation à des travaux en groupe est perçu positivement :

« Travail sur la photo comme ça et ensuite on a commencé à faire un travail sur des petites vidéos euh, jusqu'au projet de la fin où on a fait chacun, enfin par petit groupe une grande vidéo autour de la question sociale, donc on choisissait la thématique, on s'est mis par groupe ». Salomé

« C'est pour ça aussi que le groupe d'analyse des pratiques est assez intéressant. Parce que du coup on écoute ce que disent les autres [...] on parle entre nous... pendant les pauses ». Émeline

Une certaine déception des pairs en formation (n=2)

Pour deux étudiants, l'absence d'une forte motivation s'oppose à leur perception du métier :

« Je pensais qu'on serait 120 motivés à fond, et des fois on se dit je comprends pas pourquoi le métier est si bouché que ça parce que il y a en fait, enfin je sais pas... Voilà Je pensais en fait qu'on aurait aussi la fibre, sans vouloir dire que je l'ai, mais... ». Théo

3.2.5. Une année entre confirmation et transformation de soi (N=5)

Une année de transformation personnelle (n=4)

Quatre étudiants expriment le sentiment de s'être transformés dans leur manière d'être :

« Enfin moi je m'impressionne, avant j'étais un vrai cancre, j'ai eu mes examens, j'ai déjà mon stage pour l'année prochaine, oui parce que comme je voulais avoir ce que je voulais, ben j'ai décidé de m'y prendre à l'avance ». Théo

« Moi je me suis remis en question sur mon caractère, voilà, sur des choses qui, qui, eh bah ça c'est sûr que cette formation ça, on dirait un peu un miroir on se voit tout le temps [...] j'ai l'impression de grandir [...] c'est aussi des échos de, de l'entourage qui disent que ça se voit aussi, cette formation-là elle a un impact aussi ». Sabine

Une année perçue comme plaisante (n=4)

Le sentiment de plaisir en première année de formation est partagé par quatre d'entre eux :

« J'ai pris beaucoup de plaisir à d'une part à être dans les murs de l'école et à d'autre part rencontrer les camarades, mes collègues de classe que je côtoie tous les jours et en fait à vrai dire, c'est peut-être la première année de mes études supérieures où je prends autant de plaisir à étudier ». Adrien

« Je suis très très heureuse de cette formation et de cette première année qui est passée à une vitesse, ben je l'ai pas vu passer ». Sabine

La formation en résonance avec l'expérience solaire (n=3)

Trois étudiants reviennent au cours de l'entretien sur leur expérience scolaire antérieure, vécue négativement et réactivée par la formation :

« On avait passé notre journée sur un banc, moi je revivais tout ce que j'avais vécu au bac... Oh, l'horreur, [...] la reprise directe après les partiels, pas de vacances [...] Mais vraiment, autant j'avais pas loupé un cours, autant que là j'ai cru que j'allais re-décrocher, alors que j'étais passionné par ce que je faisais [...] Mais j'en pouvais plus ». Théo

« J'ai enfin trouvé [...] parce que j'ai quand même, c'est par rapport à mon parcours, galéré un petit peu avant et que du coup là je, je me suis pas trompée parce que bon, on a toujours un peu peur de pas aller dans le bon truc et bon ben faut encore recommencer ça ». Sabine

Une première année de confirmation de l'orientation (n=2)

La confirmation du choix d'orientation est rapportée par deux étudiants :

« Moi la première année elle a été décisive, je sais pas comment dire, elle a confirmé ce que je savais plus ou moins, mon envie de travailler d'être éducatrice spécialisée... J'ai eu

des surprises en stage mais des bonnes, j'ai pas eu de, de coups de... Voilà ou je me suis mis, je me suis remise en question à chaque fois mais dans le bon sens et pas avec : qu'est-ce que je fais la ? Là je me suis dit je pense que je suis là où il faut ». Sabine

3.3. L'expérience de stage : modalités de choix et d'intégration du stage

3.3.1. Le public élément déterminant le choix du stage (N= 6)

Une préoccupation sensible aux difficultés du public (n=5)

Les étudiants ont évoqué leur rencontre avec le public :

« C'est vraiment l'idée que de, trouver des jeunes qui ont quand même le goût de l'étude et qui par contre sont incapables d'être en structure classique parce que voilà, pour toutes les raisons qu'on peut imaginer ». Salomé

« Déjà l'hôpital psychiatrique déjà ça me [...] je trouve que déjà les enfants ont l'air heureux, pour commencer, ils ont l'air plutôt heureux. Enfin, on n'a pas passé tant de temps que ça avec eux, mais même s'ils ont une souffrance qui est là, [...], qui est réelle. » Théo
« Du coup c'est ça moi qui me plaît pouvoir emmener les gens sur la bonne voie et qu'après ils puissent se débrouiller tout seuls ». Marina

Un choix de stage déterminé par un public cible (n=4)

Les étudiants argumentent leur choix de stage par l'intérêt qu'ils portent à un public précis. Cet intérêt est lié à des expériences personnelles, des engagements associatifs ou militant. Les autres publics semblent alors plus périphériques dans leur choix de stage :

« Moi je voulais bosser avec les drogués, au début, tu vois je voulais voir, c'était vraiment un public qui m'attirait beaucoup. [...] Par contre, mon premier stage ne m'a pas super botté, j'étais dans le handicap et je fais ça parce que, je savais que c'était pas vraiment vers là où je voulais aller... ». Théo

« Là ce stage là ça se passe beaucoup mieux, déjà le handicap c'est mon truc ». Marina
« J'adore travailler avec les enfants, les adultes enfin moi voilà... ». Sabine

3.3.2. Le temps de l'intégration en stage perçu positivement (N=6)

L'accueil attentif des professionnels (n=5)

Cinq stagiaires mettent en avant l'écoute, la bienveillance et la place que les professionnels leur accordent :

« Tous les retours que j'ai pu faire avec sa psychologue, de l'autre éduc ma tutrice voilà etc., euh on a vachement avancé sur son cas, en discutant de...donc pour moi c'était aussi

un moyen, un moyen qui m'a permis de voir avec l'équipe si ce que je, si ce que je rapportais euh avait un sens, si c'était approprié, enfin voilà ... de, de, de juger un peu de ma présence, de ma posture et de voilà ». Salomé

« Ben je me sens à l'aise, en fait avec eux, enfin j'ai l'impression d'avoir une réelle place du coup que ce soit enfin dans l'équipe enfin là. [...] Oui, j'avais l'impression d'être embauchée quoi, enfin je veux dire en très peu de temps ». Marina

« Ils m'ont laissé un peu de place aussi donc du coup pour le premier stage c'est génial j'ai pas fait qu'observer j'étais vraiment je participais à mon, à mon, à mon niveau mais ils m'ont dit que j'avais apporté aussi des choses. » Sabine

« Mais j'ai assez vite pris du plaisir à y travailler, parce que, parce que l'équipe qui m'accueillait a été bienveillante ». Adrien

L'intérêt porté aux étudiants par les professionnels est apprécié :

« Donc je me suis très, très, bien entendu avec ma tutrice de stage, ce qui a été aussi assez valorisant, et elle m'a appris pas mal ». Théo

Une place variable selon les objectifs du stage (n=3)

Dans les stages d'observation, trouver sa place apparaît plus difficile pour Marie :

« Oui il y a eu un stage d'observation de deux mois, [...] Eux ils l'appellent stage collectif. [...] c'est un stage d'études, finalement on était deux mois dans une structure, on devait étudier la structure, le territoire de la structure ».

Le plaisir d'être en stage (n=1)

Le stage est perçu comme un espace d'épanouissement :

« J'ai su que j'étais là où il fallait, c'est-à-dire que j'avais pas envie de partir, je faisais des heures, c'était moi voilà, j'avais pas forcément le droit de rester mais je restais jusqu'à 20h et je rentrais chez moi j'étais très contente, [...] ça fait plaisir d'aller au stage ». Sabine

3.3.3. Un contexte perçu comme variable pour l'apprentissage (N=6)

Des services favorisant l'apprentissage (n=3)

Un stage dans une équipe d'orientation psychanalytique a favorisé le sentiment de se former :

« Cette structure a une particularité c'est qu'elle est très axée sur la psychanalyse lacanienne. Donc c'est, bon, la parole, donc beaucoup de parole, beaucoup d'échanges donc là ouais ça a été très formateur pour moi. » Salomé

Des organisations perçues comme peu favorables à l'apprentissage (n=3)

A l'opposé, trois stagiaires expriment le sentiment d'être enfermés ou de manquer d'action :

« Être confiné dans les murs, parce que c'est le cas de l'IME, c'est parfois vraiment pesant... Il se trouve que le profil des jeunes, que la manière dont l'institution fonctionne, ne m'offrirait pas la possibilité [...] à beaucoup s'ouvrir à l'extérieur, ça c'est une contrainte euh qui peut être pesante pour le travailleur ». Adrien

« J'ai passé beaucoup plus de temps à attendre qu'il y ait des entretiens, que je puisse assister, parce que c'est pareil j'ai pas assisté à tous les entretiens ». Marina

3.3.4. Conditions de travail et pratiques professionnelle (N=3)

Trois étudiants ont évoqué les pratiques professionnelles à partir des conditions de travail :

Les conditions de travail en stage (n=2)

Deux étudiants disent leur perception d'un manque de moyens pour travailler, telles que Marie et Émeline :

« Malheureusement, pour eux ils trouvaient qu'ils faisaient de moins en moins de choses ensemble... », « Un seul éducateur pour 10 enfants, plus un stagiaire, mais le stagiaire qui est pas censé être en responsabilité en première année. Comment voulez-vous qu'on fasse une pédagogie adaptée à chacun ? ».

Le travail en équipe élément central de la pratique professionnelle (n=2)

Deux étudiants ont perçu malgré des dysfonctionnements un travail d'équipe de qualité :

« Bon moi j'avoue j'ai eu vraiment du bol je suis tombée sur une équipe, qui a des dysfonctionnements « mais » ça marche quand même principalement très bien ». Salomé

Des pratiques pédagogiques inadaptées liées à la fatigue professionnelle (n=1)

Une stagiaire explique les dysfonctionnements des professionnels par la fatigue morale :

« Ça m'a choqué la manière dont ils parlaient des élèves parfois devant eux, genre celui-là il me saoule vas-y dégage tu me fais...vraiment hein ...tu me fais chier, tu me casses ...t'es chiant [...] et en même temps c'est pas de leur faute hein parce que c'est vraiment de la fatigue morale. » Émeline

3.4. D'un projet de stage précis vers un projet professionnel

3.4.1. Des stages envisagés auprès des différents publics (N=7)

En protection de l'enfance (n=3)

Trois étudiants déterminent leur projet de stage dans la protection de l'enfance, tels que Salomé et Théo :

« J'attends beaucoup d'un stage en protection de l'enfance, je suis particulièrement axée sur les questions de l'enfance, [...] mais bon c'est vrai que moi je suis plutôt globalement

axée sur les enfants, l'enfance et sur la question de protection de l'enfance [...] c'est un milieu dans lequel je peux complètement trouver mon, enfin... ma place quoi ». Salomé
« La prévention spécialisée c'est le seul truc qui se met devant pour... Pour évit... Pour retenir la personne avant qu'elle arrive au point ou lui dire : ben, attends, passe par la droite [...] pas là-bas. Et moi je trouve ça génial, ça c'est un truc que je trouve génial et euh... Je sauverai pas le monde... J'attends le stage ». Théo

Dans le secteur du handicap (n=2)

Deux autres étudiants choisissent pour leur projet de stage, le public en situation de handicap :

« J'ai choisi enfin j'ai un stage en IME celui que j'avais fait avant les quinze jours ça m'avait beaucoup plu donc j'ai voulu retenter, je voulais faire un stage pour savoir si plus tard voilà quand j'aurai mon diplôme je voudrais vraiment travailler là-dedans du coup si je me trompe complètement et que ça me correspond pas et après en troisième année je voudrais faire mon stage en hôpital psychiatrique ». Marina

Dans l'insertion des adultes en difficulté (n=2)

Pour deux stagiaires, l'orientation vers les publics adultes répond à des attentes précises :

« C'est un des publics qui m'intéressent, et puis c'était un choix de la deuxième année parce que je veux baser mon mémoire sur ce stage de la deuxième année je veux faire mon mémoire sur ces problématiques de ce genre : les violences sexistes ». Marie

Des hésitations entre insertion et protection de l'enfance (n=2)

Deux stagiaires hésitent entre plusieurs publics :

« j'voudrais aussi faire protection de l'enfance [...], soit femme battue ». Émeline
« Réinsertion, protection de l'enfance ou les mères isolées ou des choses, les sans-abris aussi, enfin voilà mais je sais pas encore, il faut que je trouve aussi... ». Sabine

3.4.2. Attentes organisationnelles concernant les futurs stages (N=4)

Être auprès et dans une équipe qui fonctionne (n=3)

Pour trois étudiants, les attentes de stage reposent sur le climat et la participation au travail de l'équipe :

« Le stage long, je voulais pas aller n'importe où, enfin c'est vrai que le stage long si on tombe dans une structure où l'équipe et tout, ça se passe pas bien, ben il faut tenir... Et puis le mémoire il est pratiquement sur ce stage-là ». Sabine
« Voilà j'aimerais me retrouver dans une équipe comme ça, pour pouvoir les aider, pour montrer aux autres que voilà le handicap c'est, c'est pas contagieux ». Marina

Découvrir de nouveaux espaces pour éviter le sentiment de routine (n=1)

Pour un stagiaire, c'est vivre de nouvelles expériences :

« Je suis très content de partir car je casse d'emblée la routine [...] Moi la découverte d'une nouvelle formation ou d'un nouveau lieu, moi m'apporte énormément, j'ai l'impression que je suis plus fort, plus disponible, plus attentif ». Adrien

3.4.3. Émergence du projet professionnel à l'issue de la formation (N=5)

Projet professionnel dans les divers secteurs de l'éducation spécialisée (n=3)

A ce moment de la formation, trois d'entre eux ont présenté des services et publics précis :

« A ce stade c'est, ça reste vraiment la protection de l'enfance, l'aide à l'enfance que je privilégie. » Salomé

« Moi, je veux travailler plus tard dans un IME, ou en hôpital de jour enfin avec les enfants, autistes ou trisomiques ou enfin le handicap mental. » Marina

Un projet professionnel personnalisé (n=2)

A l'issue de la formation, deux étudiants envisagent ainsi des projets plus personnels :

« J'aimerais poursuivre mes voyages déjà. Donc après mes formations [...] si je pars dans le truc que j'ai, il y a une association qui s'appelle « S. » qui emmène les enfants enfin des jeunes sur les chemins de Compostelle. » Théo

Un projet vers la formation des adultes (n=1)

L'un d'entre eux évoque un autre projet professionnel :

« Je me vois bien être éduc, je me vois peut-être encore mieux, mais c'est vraiment plus à terme, j'ai pas cette prétention à la sortie du diplôme, mais enseigner quand même, mais faire de la formation pour adultes. » Adrien

Un projet peu précis (n=1)

Le projet semble à ce stade flou, pour une étudiante :

« Donc je sais où je ne veux pas aller, par contre où je veux pas aller, ben il y a plein de choses qui l'intéressent du coup je verrai, je verrais après le diplôme ». Sabine

4. Synthèse des principaux résultats ES T1

A partir des résultats produits par l'analyse de contenu thématique, voici le résumé des points les plus marquants. Le contenu des verbatim nous a donné, pour les ES, accès à leurs perceptions la première année de formation, que nous présentons en cinq thèmes.

4.1. Les modalités d'orientation vers le champ de l'éducation spécialisée

A l'entrée en formation tous possèdent une expérience professionnelle (n7), pour une partie proche de l'éducation spécialisée (n4). La plupart possède un diplôme supérieur (n6) et se présentent au concours sans formation préparatoire (n5).

L'orientation vers l'éducation spécialisée est liée à un environnement familial (n3) proche du monde de l'enseignement, du soin, du handicap (n3).

Les étudiants mettent en avant l'importance, de personnes rencontrées dans différents espaces sociaux (n6), qui participent à l'orientation de leur projet professionnel, les valorisent et les soutiennent (n5).

Les motifs d'orientation vers l'éducation spécialisée relèvent de l'engagement sur des valeurs humanistes et d'un engagement militant dans les milieux associatifs (n4). Leurs motivations sont : la relation avec le public (n3), la dimension collective du travail (n1) et la responsabilité de leur action sur la vie des individus (n1). Il s'agit d'établir une relation, d'être aux côtés des personnes en difficultés, pour contribuer à leur offrir un avenir meilleur. Le choix de formation s'apparente à une quête de sens dans leur projet de vie (n5) et la réalisation de soi.

4.2. Perception de la première année de formation

Les étudiants font part du rythme soutenu de la formation (n5). Les cours répondent à leurs intérêts personnels (n4) et apportent une nouvelle lecture de leur environnement. La pédagogie de la formation est comprise comme un outillage pour la vie professionnelle : travaux de groupe, échanges collectifs, dossiers (n5). Le formateur est un personnage central (n5), apprécié comme pédagogue (n3), accompagnateur (n3) ou conseiller (n2). Les pairs quant à eux participent à la dynamique de formation, dans les cours ou travaux en groupe restreints, dans les espaces informels d'échanges (n5). Le travail en petits groupes est apprécié (n3). Les groupes sont assez hétérogènes, l'expérience et la maturité sont perçues comme variables (n4). La première année vient confirmer l'orientation vers le métier (n2), dont la majorité ne doute pas (n5). La forme curriculaire proposée par les établissements de formation permet de dépasser leurs appréhensions, d'être valorisés et de reprendre confiance dans la scolarité (n2).

Les étudiants ont évoqué leur satisfaction de l'année écoulée comme le plaisir d'apprendre (n4), l'autonomie, le sentiment d'avoir beaucoup reçu par les apprentissages (n3). Elle engage un travail sur soi et une transformation personnelle perçue par eux-mêmes ou par des tiers (n4).

4.3. Les stages ou la rencontre avec le monde professionnel

Exceptée pour une étudiante, les ES ont choisi leur stage. L'intérêt pour un public a guidé leur choix (n6), énoncé par une sensibilité aux difficultés du public (n5).

Les étudiants évaluent les stages à travers l'accueil et l'intégration dans le milieu professionnel. Ils sont perçus positivement lorsque les équipes ou le tuteur préparent l'accueil du stagiaire (n4). Associés aux activités de l'équipe, ils ont le sentiment d'y avoir une place, ils sont renforcés dans leur sentiment de confiance et de reconnaissance. Cette expérience favorise l'engagement du stagiaire dans la communauté professionnelle à laquelle il souhaite appartenir. L'expérience de stage conduit à une évaluation des apprentissages. Elle est perçue positivement (n5) si elle rejoint leurs préoccupations, leurs attentes, elle devient plus critique si elle leur apparaît éloignée du monde professionnel visé (n3). Les étudiants perçoivent aussi le monde du travail comme dégradé ou désinvesti (n3).

La relation avec les professionnels est appréciée grâce aux moments où la communauté de pratiques se réunit et associe le stagiaire (n2) ou lorsque la relation est perçue comme favorisant l'apprentissage. L'équipe est identifiée comme un élément central du métier (n2).

4.4. Attentes pour les futurs stages

Dans les attentes de stage formulées, le critère mis en avant est le travail ou le climat au sein de l'équipe (n3). Les expériences de la première année témoignent de l'impact de l'intégration, de l'apprentissage et des relations avec l'équipe et le tuteur sur la perception du stage.

Leur choix pour les prochains stages se répartit dans les différents secteurs de l'éducation spécialisée (n7) (handicap, protection de l'enfance et insertion). Les étudiants ont obtenu les stages qu'ils espéraient. Ils ne veulent pas « aller n'importe où » pour ce stage long⁶¹, projeté dès l'entrée en formation.

4.5. Émergence du projet professionnel à l'issue de la formation

Le public reste déterminant dans le projet professionnel et prolonge en partie le choix du stage long qu'ils réaliseront l'année suivante (n5). Des étudiants sont motivés pour travailler auprès d'un public spécifique (n2), d'autres souhaitent réaliser des projets personnels (n2), deux n'ont pas encore établi de choix particulier (n1), l'autre (n1). Nous notons une tentative d'association entre projet personnel et professionnel (n2).

⁶¹ Le stage long est d'une durée comprise entre 6 et 9 mois selon les projets de chaque centre de formation

5. Comparaison des résultats EJE et ES de l'entretien 1 (T1)

A travers les deux synthèses d'entretiens nous avons réuni et comparé des éléments communs ou spécifiques à chaque groupe.

5.1. Les éléments communs aux deux groupes

Des profils scolaires proches

Une partie des EJE et des ES suit une formation préparatoire pour se préparer au concours. Leur nombre est légèrement plus important chez les EJE (n3) que chez les ES (n2). Les EJE qui se présentent au concours directement ont une formation post-bac, professionnelle et ou universitaire (n3). Les ES présentent les mêmes caractéristiques une formation professionnelle post-bac ou un parcours universitaire (n2).

Un environnement familial sensible aux thèmes éducatifs

L'environnement familial des EJE (n2) est en partie engagé dans la petite enfance et le soin. Une partie des ES présente un milieu familial (n3) sensible aux questions éducatives et sociales dans le soin, le champ du handicap ou l'enseignement.

Une perception assez semblable de la formation :

Le rythme de la formation en alternance est perçu comme intense pour les EJE (n3) et les ES (n4). Les étudiants sont satisfaits des enseignements et de la pédagogie dont ils bénéficient dans leur formation (EJE n4 ; ES n5).

Les EJE (n7) et les ES (n5), accordent un rôle central aux formateurs dans leur accompagnement de formation.

Le groupe de pairs est important pour les EJE (n7), défini comme une aide, un soutien dans l'apprentissage, il revêt de l'importance dans les échanges ou les moments difficiles.

Pour les ES ces aspects positifs sont présents, mais nuancés (n6), car le groupe moins homogène produit une cohésion moindre, voire de l'opposition au sein des groupes (n2).

Une année entre réflexion et confirmation de l'orientation

La première année de formation agit comme la confirmation de leur choix professionnel pour les EJE (n7) et les ES (n7), tous s'engagent dans la poursuite de leur formation. Une partie des EJE réfléchit toutefois encore à la voie choisie (n2).

Une année de transformation personnelle

Les étudiants adoptent une posture réflexive sur l'expérience. Les EJE expriment une évolution sous la forme de la consolidation de leur choix et d'un développement professionnel et personnel continu (n5). Les ES ont perçu cette évolution personnelle (n5), ils retrouvent

confiance en eux si le parcours scolaire a été difficile (n3) se voient grandir dans le regard d'autrui.

5.2. Des éléments de différenciation

Des personnes extérieures conseillères à l'origine de l'orientation des ES

Les ES évoquent le rôle de personnes tiers dans leur choix de métier (n6). Extérieurs à l'environnement familial, rencontrées au cours d'expériences variées elles révèlent et soutiennent leur projet professionnel.

Les ES ont tous une expérience professionnelle (n7) en lien avec l'éducation spécialisée (n3) ou dans d'autres domaines (n4). Les EJE ont peu d'expérience professionnelle (n3)

Des motivations propres à chaque groupe

Les motivations des EJE sont centrées sur l'accompagnement, le développement de l'enfant et la relation parents-enfants (n4). Les motivations des ES sont énoncés en termes d'engagement auprès des publics dans une conception du monde humaniste et militante (n4) et une préoccupation des difficultés des publics (n5).

Les EJE affirment une préoccupation pédagogique, dans la manière d'agir auprès de l'enfant.

Les ES (n5) cherchent un sens à leur vie professionnelle en travaillant avec « l'humain ». Les deux groupes entrent en formation avec des motivations spécifiques à chaque groupe.

Recherche et choix de stages, des contextes différents pour les EJE et les ES

La recherche de stage est plus difficile pour les EJE, une partie des étudiants (n3), ne parvient pas à les réaliser dans les services souhaités, cela les conduit à adapter leur projet. Leur stage est limité par l'âge du public et la définition de la petite enfance (enfants de 0/7 ans). Les EJE choisissent leur stage selon les différents services d'accueil du jeune enfant. Cette situation est à la marge pour les ES, ils réalisent les stages auprès des publics et services de leur choix et privilégient le choix du stage par le public, dont la diversité est forte.

La rencontre avec le monde professionnel par les stages variables selon les formations.

Pour les EJE, l'accueil, l'intégration et la place accordée au stagiaire interviennent dans la perception du stage. Ainsi s'il trouve sa place, bénéficie d'un accueil préparé la perception est positive (n3). En revanche s'il ne l'est pas, la perception de l'accueil en stage devient insatisfaisante. D'autres éléments conduisent à une perception négative du stage tels le sentiment de professionnels surmenés ou un référent peu présent (n5).

Les ES relatent peu cette dimension ils sont plutôt satisfaits de l'accueil qui leur est réservé et de leur intégration dans les équipes (n4) et évoquent le plaisir à être en stage (n4).

La relation avec les professionnels est en lien avec ces éléments, appréciée lorsque le stagiaire se sent associé et impliqué dans les différentes activités professionnelles et en cohérence avec ses conceptions éducatives (EJE n4 ; ES n2). Les ES mettent davantage en avant l'intérêt et l'importance de l'équipe (n2).

La dimension évaluative formulée par les EJE (n3) et les ES (n3) parfois critique, porte sur les conditions de travail, l'institution, les pratiques des professionnelles.

Les EJE évaluent les stages à partir d'arguments éducatifs et pédagogiques, qui s'appuient sur les courants psychopédagogiques (n5). Elles se distancient des pratiques observées en stage si elles sont opposées à leur conception de l'intervention éducative.

Pour les ES, l'évaluation de l'expérience de stage a fait émerger des attentes en termes d'organisation ou d'autonomie, ils se détournent de structures fermées, limitant le rôle du professionnel (n3).

Une autre perception du métier pour les EJE

Les EJE découvrent d'autres dimensions du métier qui vont au-delà de l'éducation de l'enfant, telles que : l'activité auprès des parents et la fonction d'encadrement. Si le travail auprès des parents est un intérêt partagé par l'ensemble des stagiaires, la fonction d'encadrement les divise. L'encadrement est perçu, par une partie des étudiantes comme une ouverture (n3), à l'opposé, d'autres le perçoivent comme un éloignement de leur mission première auprès de l'enfant. Cela conduit à une place inconfortable « d'entre deux » dans les équipes.

Les EJE présentent leur profession comme un métier de réflexion qui dépasse le travail auprès de l'enfant (n3). Les étudiantes perçoivent une dimension routinière, ainsi qu'une perception dévalorisante du métier, elles cherchent à dépasser les stéréotypes d'une activité perçue comme maternelle (n2).

Des intentions différentes pour les futurs stages

Les EJE espèrent réaliser un stage en éducation spécialisée (n4) auprès d'enfants dans le champ du handicap et de la protection de l'enfance. Un petit nombre d'entre elles (n2) souhaitent le réaliser dans des structures de la petite enfance, dynamiques auprès des enfants.

Les ES souhaitent trouver un stage au sein d'une équipe où le climat est positif. Leurs intentions de stage s'orientent vers l'exploration des différents publics et secteurs de l'éducation spécialisée : handicap, protection de l'enfance, prévention spécialisée, insertion.

Projet professionnel à l'issue de la formation, plus assuré pour les ES

Malgré la formulation de projet vers les services de l'éducation spécialisée, les EJE semblent manquer de confiance en elles, pour s'engager en éducation spécialisée, à cette étape de leur

parcours. Les ES choisissent avec une certaine précision les publics, auprès desquels ils souhaiteraient travailler, le stage sera le moyen de confirmer, ou non, leur choix leur choix. Ils relient leur projet professionnel à leur projet personnel.

Chapitre 4 Présentation des résultats de l'étude qualitative Temps 2

Le second entretien a été réalisé, entre la fin de la seconde année et le début de la troisième et dernière année de formation. Nous lui appliquons la même procédure d'analyse, que celle du premier entretien (T1).

1. Présentation des résultats de l'analyse des entretiens EJE T2

L'analyse de contenu thématique des entretiens est présentée en quatre thèmes : l'expérience de stage, la perception de leur métier, le sentiment de devenir professionnel et le projet professionnel envisagé.

1.1. L'évaluation de l'expérience de stage

1.1.1. La relation au tuteur : un critère d'appréciation du stage (N=5)

Chaque stagiaire est accompagné par un tuteur en stage, cette relation est évoquée dans la perception du stage.

Une relation de complémentarité (n=2)

Laure décrit un lien très proche avec sa tutrice :

« L'éducatrice donc qui avait juste un an plus de moi en fait on a créé un lien assez, assez fort les deux et en fait on se complétait sur le terrain et même en dehors en fait ».

Une relation qui se construit dans le temps (n=2)

Deux stagiaires perçoivent une relation dans un processus temporel

« J'avais pas ma tutrice tout le temps avec moi mais ça s'est quand même bien passé [...] j'avais demandé à ma tutrice du coup de faire un point avec l'équipe [...] c'est à partir de là qu'on a commencé à se faire des points entre nous régulièrement ». Oriane

Une relation distante et critique (n=1)

Melissa perçoit les incidences d'une relation difficile avec le tuteur de stage :

« J'ai eu une tutrice qui n'était pas très accompagnante et donc j'ai eu beaucoup de mal à trouver ma place [...] J'avais du mal à voir comment je pouvais, comment je pouvais agir, [...] chaque fois que j'avais une proposition c'était toujours un peu soit cassé, soit reculé, soit... c'était, ça a été très compliqué pour moi ».

1.1.2. Insatisfaction liée à l'accès limité aux stages souhaités (N=4)

Difficulté à obtenir un stage dans le secteur choisi (n=4)

Quatre étudiantes ont rencontré des difficultés pour faire aboutir leur recherche de stage :

« *On devait commencer mi-octobre, non, fin septembre début octobre je crois et j'ai commencé en novembre [...] C'était, c'était dur [...] ça je pense que c'est ce qui m'a le plus plombé dans le, dans la formation* ». Oriane

« *J'ai pas pu avoir de stage [...], il me reste encore un an, mais pour le moment je m'y retrouve pas dans, dans ça, parce que enfin pour moi c'est un objectif que j'ai pas atteint parce que je voulais découvrir [...] notamment des foyers, des MECS, des pouponnières* ». Ninon

Un seul stage choisi (n=1)

Une étudiante a eu le sentiment de réaliser des stages par défaut :

« *Là j'ai vraiment hâte, ben c'est le seul stage, c'est le seul lieu que j'ai choisi et que j'ai eu donc je suis vraiment contente. J'ai toujours trouvé mes stages à la dernière minute et du coup pas souvent je me rabattais sur des crèches parce que à chaque fois je cherchais dans les milieux spécialisés* ». Oriane

1.1.3. Le travail en équipe (N=4)

L'intérêt pour le travail en équipe pluridisciplinaire (n=3)

Dans des services d'enfants en situation de handicap, trois étudiantes apprécient particulièrement le travail en équipe :

« *Je suis les réunions [...] toutes les semaines on fait une synthèse de chaque groupe, [...] on se réunit avec tous les professionnels qui travaillent autour de l'enfant* » Florine.

« *C'est beaucoup de travail ensemble [...] tous les mardis, après-midi on a une réunion d'équipe qui permet d'échanger sur ce, sur ce qu'a pu voir l'infirmière, sur ce qui a pu entendre aussi la psychologue* ». Morgane

Le manque de travail en équipe dans le secteur petite enfance (n=1)

Les services de la petite enfance permettent moins cette forme de travail :

« *Je trouvais qu'il n'y avait pas beaucoup de réunions, ça, ça m'a manqué, parce que du coup il y avait quand même des temps, période de tensions dans l'équipe* ». Oriane

1.1.4. Des projets variés pour le prochain stage (N=4)

Découvrir l'enfant porteur d'un handicap (n=2)

Solène cherche à se confronter à l'enfant en situation de handicap :

« *Un stage en halte-garderie avec des enfants, qui accueille 40 % d'enfants polyhandicapés [...] et IMC et ... Et ben c'est super intéressant parce que voilà je voulais me confronter à*

l'enfant en fait, polyhandicapé, parce que le handicap physique c'est ce qui me posait question, comment j'allais réagir ... ».

Vivre une pédagogie innovante à l'école (n=1)

Pour Melissa, le stage lui permet de découvrir une autre manière d'enseigner à l'enfant :

« Ben je suis curieuse de voir quelle approche ils ont de l'enfant, parce que moi j'ai été intéressée par l'enseignement il y a très longtemps ».

Découvrir la position intermédiaire de l'EJE auprès des assistantes maternelles (n=1)

L'étudiante s'interroge sur la double action de l'EJE, auprès de l'enfant et d'un groupe de professionnelles :

« Ce travail qu'on peut faire avec d'autres professionnels, là notamment les assistantes maternelles ça m'intéressait de voir la place que l'EJE peut prendre auprès d'elles [...], je pense que l'EJE du coup, elle aura un œil extérieur sur les enfants, sur le temps de jeu et comment elle peut échanger avec les assistantes maternelles, qui voient l'enfant au quotidien ». Morgane

1.1.5. Les liens avec le centre de formation : pendant les stages (N=4)

Une relation de soutien (n=2)

Le formateur référent est présenté comme un lien entre les différents lieux de l'alternance :

« Quand ma chargée de suivi de l'école est venue faire la visite de stage elle a de suite remarqué la même chose que moi, problème d'aménagement de l'espace [...] donc c'est un point que j'avais travaillé avec la directrice et du coup j'avais monté un projet éducatif ». Laure

Le retour en formation permet d'éclairer le sens de l'expérience, comme pour Oriane :

« J'avais besoin quand même des retours, [...] Il y avait pas mal de choses qui me choquaient entre guillemets. [...] et en en parlant du coup [...] je me suis rendue compte que c'était pas, c'était pas une négligence ».

Entre stage et école : un nécessaire ajustement des étudiants (N=2)

Toutefois ces retours nécessitent, pour Fanny et Ninon, un temps de réadaptation :

« Quand on avait des dossiers à faire, je trouvais ça tellement court et j'avais l'impression de devoir me concentrer que sur ça, et du coup d'en oublier un petit peu les projets qui étaient faits sur la structure alors que parfois ils sont tout aussi intéressants ».

1.2. Perception d'une profession, aux contours délimités

1.2.1. Un métier centré sur l'enfant et sa famille (N=7)

Veiller au bon développement de l'enfant (n=6)

La préoccupation de l'enfant ou du lien avec sa famille est revendiquée par six des étudiantes :

« Être beaucoup disponible pour l'enfant, d'attention, dans la contenance, dans la présence, d'être toujours à l'écoute de l'enfant, ben l'enfant d'abord [...] c'est être auprès de lui et de le rassurer de faire en sorte que son enfance ne soit pas perdue quoi ». Melissa
« Une professionnelle qui accompagne l'enfant et sa famille [...] pour le développement et un bon relationnel entre les deux [...] c'est ce qui m'anime le plus la relation à l'enfant vraiment, et c'est au sol, être à hauteur d'enfant et être avec lui ». Solène

Affirmation de valeurs éducatives (n=4)

Quatre étudiantes énoncent plus précisément leurs valeurs centrées sur l'enfant :

« Ce qui m'importe le plus c'est la communication [...] et même dans, et puis dans l'individualisation aussi des tâches, enfin de... Quand on est avec un enfant, rester avec l'enfant [...] le stage où je suis qui permet l'individualisation [...] je trouve génial je trouve que pour tous les enfants ça devrait comme ça ». Florine
« Faire en fonction des enfants, enfin voilà les écouter voilà après il y a plein de choses : grandir, encore pleins mais voilà ce qui me vient ». Ninon

Un métier « de cœur » (n=2)

La dimension affective est perçue comme l'essence du métier, par deux étudiantes, telle Laure :

« C'est un métier qu'on ne peut pas faire si on aime, si on n'aime pas bien les enfants quoi, si on aime pas le contact, la communication, la relation avec les parents ».

1.2.2. L'EJE perçue comme un expert de la petite enfance (N=6)

Six étudiants, présentent leur métier sous la dimension d'une personne ressource, dotée d'une expertise professionnelle :

« C'est aussi être présent pour les parents qui peuvent avoir des questions... ou autre en fait c'est, vu qu'on est des professionnels de la petite enfance, qu'on a certaines, certaines connaissances pouvoir aussi les mettre à profit de l'enfant et du parent pour, pour que tout se passe au mieux ». Morgane
« Ça dépend quand même des structures [...] mais, je pense qu'on est une personne ressource on va dire, où on a, ben on connaît énormément de théories sur le jeune enfant, tous les enjeux qu'il peut y avoir etc. donc je pense que d'un côté c'est partager toute cette connaissance qu'on a ». Oriane

« Je pense qu'en 3 ans faire tout le chemin de la vie [évoque la formation ES,] ils ont des connaissances sur tous les stages alors que nous on est évidemment spécialisé sur les 0/7 ».

Florine

1.2.3. La fonction d'encadrement une dimension qui interroge (N=6)

Ce thème est abordé par un grand nombre d'étudiants de manière contrastée.

Une vision valorisante de la mission d'encadrement (n3)

Laure et Oriane ont perçu positivement cette dimension, comme une composante du métier :

« C'est quelqu'un aussi qui, qui gère un peu les équipes, donc voilà c'est aussi faire le lien entre la direction et l'équipe ».

« C'est un travail d'équipe et on est un peu garant de l'équipe aussi, enfin l'équipe est censée, on est censé la soutenir [...] c'est quand même une grosse partie qui est en dehors du terrain tout le travail en amont, tout le travail avec les équipes [...] Moi je me vois pas mal comme une personne ressource ».

Absence d'intérêt pour la mission d'encadrement des équipes (n=3)

Florine et Solène n'aspirent pas à exercer la dimension d'encadrement :

« En fait c'est plus un travail de manager en fait des équipes, de conseil au niveau des assistantes maternelles etc. c'est intéressant mais ... c'est pas moi ».

« Travail en équipe et gérer une équipe c'est pas trop mon truc [...] c'est surtout ça aussi, gérer une équipe c'est pas mon truc ».

1.2.4. Expérience de la position intermédiaire au sein des équipes (N=5)

La place de l'EJE au sein des équipes professionnelles est un thème récurrent dans les entretiens. Elles évoquent une place « entre deux », inconfortable, entre la direction, les auxiliaires de puériculture ou d'autres personnels. Elles expérimentent cette place peu précise :

« Je me suis appuyée sur elles parce que je voyais que, peut-être pas l'auxiliaire de puériculture, mais du coup les autres professionnels elles se sentaient peut-être pas trop légitimes, parce qu'elles ont pas vraiment de diplômes ». Oriane

« Trouver sa place aussi dans la structure quoi, une place déjà qu'on nous donne pas forcément, parce que des fois les auxiliaires entre elles [...] qui se disent bon bah voilà l'éducateur est là, ouais ». Laure

1.2.5. Un métier contrasté (N=5)

Un métier large et évolutif (n=4)

Quatre étudiantes sont revenues sur l'ouverture du métier vers la responsabilité et la direction :

« Ça a un peu élargi ma vision des choses aussi[...] j'imaginai pas qu'il y avait autant de, enfin qu'il avait autant de responsabilité à faire ». Laure

« J'ai découvert des choses qui me plaisent, donc ça me conforte dans l'idée que j'ai envie de faire ce métier[...]c'est très large tout ce qu'on peut faire, parce qu'après on peut aussi être en direction ». Oriane

Une image dévalorisée du métier (n=2)

Deux étudiantes ont évoqué leur perception d'un métier dévalorisé :

« On sentait que les EJE étaient pas vus à leur valeur... ». Solène

1.3. Le sentiment de devenir un professionnel

1.3.1. La découverte de soi professionnel (N=5)

La perception d'agir comme une professionnelle (n=4)

Pour quatre étudiantes le stage est perçu comme le lieu d'apprentissage du rôle professionnel :

« Rester à cette place de professionnel et à cette, cette juste place pour les accompagner au mieux, parce que si on rentre dans une relation de, d'affection, [...] le travail ne sera plus, ne sera plus le même ». Morgane

« Je pense que j'ai appris à être éducatrice en crèche [...]je connais mon rôle je sais ce que je dois faire et, et en même temps enfin ce stage il m'a permis de mettre en place des projets [...] Non... Je suis, enfin voilà, ça m'a apporté beaucoup de connaissances ». Ninon

La confiance de l'équipe (n=3)

Grâce à la confiance accordée par les professionnels, trois stagiaires ont le sentiment d'avoir agi comme des professionnels, comme Ninon et Florine :

« L'équipe m'a bien intégrée, la directrice me fait confiance enfin voilà ça se passe plutôt bien, j'ai pu mettre en place des projets donc je suis assez contente de, de mon stage ».

« Je suis très bien dans ce stage [...] j'ai fait mes marques et puis je suis, je suis intégrée je suis bien, j'ai ma place ». Florine

Témoignage de confiance par le public (n=2)

Pour deux autres étudiantes, la confiance est accordée par les enfants, les parents, telle Laure :

« Quand je suis partie j'ai eu des cadeaux, j'ai eu plein des remerciements, des mails j'en reçois encore [...] c'était un stage long aussi [...] mais même je l'ai senti dès le premier mois en fait l'attachement avec les familles et la confiance qu'ils pouvaient m'apporter ».

1.3.2. *Le sentiment de transformation de soi (N=5)*

Cinq étudiantes perçoivent l'expérience de formation comme une interrogation et une affirmation de soi :

« Ça m'a fait grandir, évoluer et même dans la vie personnelle je vois, je vois peut-être pas forcément les choses de la même façon j'ai des idées plus, plus précises de ce que je veux faire [...], j'ai des convictions va dire plus, plus poussées ». Ninon

« Ça m'a aidé aussi à me remettre moi en question, et à me dire ben c'est vrai que tout ce qu'on apprend à l'école [...] mais c'est là au je me suis rendue compte qu'il fallait quand même s'adapter au lieu [...] prendre en compte le contexte ». Oriane

1.3.3. *Une confiance en soi développée (N=4)*

Par les apprentissages professionnels (n=2)

L'expérience de stage procure un sentiment d'assurance et de confiance en soi pour deux étudiantes :

« Maintenant je pense que j'ai pris confiance en moi aussi, je pense que enfin voilà tous ces stages pas [...] ils nous font acquérir une certaine confiance et après enfin pour ma part une certaine maturité sur ma prise initiative sur des choses que j'aurais pas forcément faites ou j'aurais fait un peu plus maladroitement parce que je sais pas trop si je pouvais, si je devais faire que maintenant, que maintenant je me pose plus la question ». Ninon

Une confiance acquise progressivement (n=2)

La confiance se développe au fil du temps pour deux étudiantes, telle Oriane :

« C'est moi ma confiance en moi je suis beaucoup plus confiante que déjà en première année et même l'an dernier ça s'est pas fait tout de suite je pense que c'était vraiment la deuxième partie de l'année ». Oriane

1.4. Un projet professionnel entre petite enfance et éducation spécialisée

1.4.1. *L'éducation spécialisée un projet à court ou moyen terme (N=5)*

Un intérêt pour le handicap ou la protection de l'enfance à l'issue de la formation (n=4)

Trois d'entre elles se projettent dans l'éducation spécialisée suite à leur expérience de stage :

« Moi si je peux me trouver un poste avec, je sais pas avec des enfants en situation de handicap ou autre [...] je suis plus attirée par ça oui protection de l'enfance, et pouponnière des choses comme ça ». Laure

« Je me sens plus utile dans l'éducation spécialisée et puis je sais pas, ça me plaît, ils ont tellement de choses à nous apporter, tellement de choses à nous montrer, (...) je me dis c'est pas donné à tout le monde de travailler avec ce public-là et moi j'adore ça et vraiment je m'épanouis là-dedans » « pour moi c'est une évidence quoi ». Florine

Un projet hésitant pour l'éducation spécialisée par manque d'expérience (n=2)

Deux étudiants se projettent vers l'éducation spécialisée mais expriment leur manque d'expérience pratique :

« Je pense commencer par, par développer un peu mon expérience professionnelle dans les structures plus classiques et après pourquoi pas découvrir des structures un peu plus spécialisées que j'ai pas encore pu découvrir au cours de ma formation ». Morgane

1.4.2. Travailler auprès des jeunes enfants, mais pas en crèche (N=5)

L'activité professionnelle en crèche fait l'objet d'un consensus, les éducateurs de jeunes enfants refusent de travailler en crèche.

Trop de routine (n=2)

Deux étudiantes ne souhaitent travailler en crèche, car l'activité est perçue comme routinière :

« Pas la crèche, je sais à 99 % de chances je vais aller dans la crèche je veux pas la crèche, c'est trop de routine [...] il faut manger à telle heure, à telle heure c'est la sieste, à telle heure il y a telle personne, tel jour il y a telle... Non, la routine, non ». Laure

« Je me vois travailler en crèche mais pas dans les cinq, six années... Pas dans l'immédiat en tout cas ». Ninon

Une expérience négative en crèche (n=2)

Deux autres étudiantes ont perçu des problèmes dans ces services :

« Là c'était une crèche, il y avait déjà des petits problèmes [dans l'équipe], donc voilà peut-être pas tout de suite, je sais pas on verra de toute façon... On verra, bon après il y a beaucoup de postes qui sont en crèche alors c'est un peu dur de passer outre mais si je peux ne pas aller en crèche ». Solène

Pour ne pas gérer d'équipe (n=2)

La fonction d'encadrement en crèche renforce l'évitement de la crèche :

« Voilà comment on fait ici telle chose qui fait ici, peut-être que c'est quelque chose qui fait qu'il a tel comportement et du coup je trouve que... Ben en tout cas moi ça me correspond plus que un travail en équipe et gérer une équipe c'est pas trop mon truc (rires) c'est surtout ça aussi, gérer une équipe c'est pas mon truc ». Solène

1.4.3. Poursuite de formation (N=4)

Quatre étudiantes envisagent de prolonger le temps des études, après la formation :

« Faire une formation d'éducatrice spécialisée par la suite, après moi je suis partagée quand même parce que je me dis c'est quand même deux ans en plus [...]j'aurais toujours bac plus trois mais [...] après c'est ma mère qui veut aussi que je fasse un Master [...]si je veux être directrice de structures ». Florine

« J'hésite entre continuer sur un mastère ou partir à l'étranger faire une mission humanitaire ». Ninon

1.4.4. Des projets en suspens (N=3)

Un projet dépendant du marché de l'emploi (n=2)

Le projet d'un retour en province est conditionné aux offres d'emploi, pour deux étudiantes :

« Si j'ai une opportunité sur Paris je resterai là un an ou deux de plus, sinon ben je redescends vers chez moi [...] dans le sud-ouest c'est un peu bouché donc là j'espère en faisant mon stage à B. pouvoir me faire des billes, un petit réseau sur B. ». Laure

Un projet hésitant (n=1)

Une étudiante n'a pas encore déterminé son projet :

« Pour le moment moi mon objectif, [...] c'est pas de travailler tout de suite [...] est-ce que je fais un Master d'abord ou est-ce que je pars maintenant ? [...] J'aimerais bien partir en Amérique du Sud [...] la seule chose dont je suis sûre c'est que j'ai pas envie de travailler en septembre prochain ». Ninon

2. Synthèse des principaux résultats de l'entretien du Temps 2 EJE

La synthèse des résultats issue de l'analyse de contenu thématique du second entretien EJE (T2), est composée de quatre thèmes : l'expérience de stage, la définition du métier, la perception de l'évolution de soi en formation et le projet professionnel.

L'expérience de stage

Les recherches de stage dans l'éducation spécialisée, auprès d'enfants, aboutissent rarement et contrarient leur projet de stage (n4). Elles réorientent par défaut leurs recherches vers la petite enfance.

La qualité de la relation tutorale est variable (n5). Elle est perçue comme positive (n2), lorsque la relation donne le sentiment d'une complémentarité et d'autonomie ou évolue dans le temps

(n2). Le travail en équipe est valorisé après une expérience dans une équipe pluridisciplinaire (n4), souvent dans l'éducation spécialisée (n3) et perçu plus absent dans la petite enfance (n1).

Définition du métier par les EJE

Les EJE présentent leur profession par l'« expertise en petite enfance » (n6). Elles définissent leur activité centrée sur l'enfant et sa famille (n6). Leur exercice professionnel se traduit par des préoccupations éducatives autour de la relation et du développement de l'enfant (n4). Les EJE se décrivent comme étant dans une place intermédiaire (n5), parfois difficile à occuper dans les équipes professionnelles.

L'encadrement des équipes (n6) est une fonction qui divise les étudiants. Elle est interprétée soit comme une opportunité pour améliorer l'accueil des enfants, (n3) soit au contraire comme une mise à distance du travail avec l'enfant (n3).

La perception de l'évolution de soi en formation

Au cours des stages, les parents et les professionnels participent à l'émergence du sentiment d'être un professionnel (n5), par des signes de reconnaissance de leur professionnalité (n3). Les étudiants éprouvent le sentiment d'agir en professionnel (n4), grâce à l'apport de connaissances pratiques et théoriques (n4) qui procure de la confiance en soi et une affirmation plus assurée de soi.

Le projet professionnel

Le projet professionnel se construit dans l'évitement du travail en crèche (n5). Ce lieu est perçu comme routinier et la position hiérarchique des EJE semble difficile à occuper (n3).

L'éducation spécialisée, auprès d'enfants, est un projet envisagé à court ou moyen termes (n6). Ce secteur procure un sentiment d'utilité et d'épanouissement personnel. Toutefois pour les étudiantes (n3) n'ayant pu réaliser de stage dans ce secteur, elles conditionnent leur projet à une plus grande expérience professionnelle pour prendre de l'assurance.

Des projets personnels sont également formulés (voyages, études, retour en province), mais conditionnés aux offres du marché de l'emploi. Il apparaît un projet « rêvé » et un autre empreint de réalisme.

3. Présentation des résultats de l'analyse des entretiens ES T 2

L'analyse de contenu thématique des sept entretiens des éducateurs spécialisés (T2) est présentée en quatre thèmes : l'évaluation de l'expérience des stages, la perception du métier d'éducateur spécialisé, le sentiment de devenir professionnel, le projet professionnel.

3.1. L'évaluation de l'expérience des stages :

3.1.1. *L'autonomie de l'étudiant pendant les stages (N=6)*

L'autonomie accordée en stage (n=3)

Trois étudiantes valorisent et apprécient l'autonomie offerte en stage, telle que Marie :

« J'ai eu la chance d'être assez autonome [...]j'ai pu monter un partenariat[...], travailler un peu avec l'extérieur, aller au tribunal rencontrer des avocates, des juges des enfants ».

Un manque d'autonomie (n=3)

Trois étudiants ont le sentiment d'une insuffisance d'autonomie, qu'ils recherchent :

« Je suis avec une référente qui bride un peu ça, cette autonomie-là, bien que ce soit un stage responsabilité malheureusement, il faut vraiment que je joue des coudes pour, pour essayer d'en placer une et de faire par moi-même ». Adrien

3.1.2. *La relation avec le centre de formation pendant les stages (N=5)*

Le soutien des formateurs pendant le stage (n=3)

Trois étudiants en lien avec les formateurs qui apportent leur soutien dans les situations difficiles, telle Émeline :

« J'ai eu une formatrice géniale qui étudie la dynamique institutionnelle [...]qui nous dit quand ça se passe mal dans un stage, essayer de comprendre pourquoi ».

Un lien nécessaire, mais secondaire (n=2)

Deux étudiants disent préférer les stages aux temps en centre de formation :

« La deuxième année on était en stage presque tout le long de l'année, [...]c'était vraiment mieux que la première année parce qu'il y eu moins de cours ». Sabine

Mise en application des connaissances sur le terrain (n=1)

Pour une étudiante le stage permet de concrétiser les apprentissages de l'école :

« C'était vraiment intéressant parce que du coup j'ai pu, j'ai pu visualiser plus concrètement ce qu'on apprend en cours les, les partenaires, le territoire. ». Salomé

3.1.3. *L'équipe de professionnels une clé de l'apprentissage (N=4)*

Des propositions d'apprentissage dans les situations professionnelles (n=4)

L'équipe soutient le développement d'une réflexion pour quatre étudiants :

« L'équipe [...] propose une vraie réflexion, alors vraiment d'ordre psychanalytique [...] au travers les réunions pluri, là pour le coup ben c'est un peu le moment où je me régale quoi parce que voilà il y a une analyse de psychiatre, de, psychologue, d'ethnopsychiatre ».

Adrien

« J'ai été confrontée à des difficultés, mais que j'ai essayé de rebondir parce que j'en ai parlé avec les équipes [...] ça nous apprend aussi plein de choses ». Marie

Les limites liées aux conflits d'équipe (n=1)

Pour Théo, la perte du sens du travail de l'équipe relève d'un dysfonctionnement collectif :

« Les éducateur, [...] l'équipe en fait se décentre complètement des personnes qu'elle doit accompagner, puisqu'elle est avec ses, avec des conflits internes en fait, qui sont plus ou moins longs ».

3.1.4. Des attentes pour le dernier stage de formation (N=5)

Découvrir de nouveaux publics et de nouvelles pratiques (n=3)

Pour trois étudiant le dernier stage à réaliser est l'occasion de nouvelles attentes :

« Je serai en clinique psychiatrique adulte [...] ça me permettra de découvrir un autre milieu et d'autres façons un peu de travailler et d'avoir un autre regard un peu des gens et du coup de pouvoir apporter le mien et de comparer ». Sabine

Poursuivre un projet déjà engagé (n=2)

Les attentes du dernier stage, pour deux étudiants rejoignent les engagements personnels :

« Une structure pour adultes déficients mentaux [...] ils ont toute une grosse partie artistique [...] j'ai eu un parcours artistique, [...] j'ai un, une affinité sociale militante, sur le plan, enfin moi ce qui... j'essaye de lutter contre toutes les formes d'oppression pour moi c'est un profil atypique ». Émeline

3.2. Définition du métier d'éducateur spécialisé

L'ensemble des interviewés ont développé leur perception du métier d'éducateur spécialisé.

3.2.1. Un professionnel soutenant les usagers (N=7)

Soutenir et laisser à l'individu son autonomie dans l'accompagnement (n=4)

Pour quatre étudiants, leur métier contribue au développement de l'autonomie et au soutien des individus :

« Son désir c'est de s'inscrire aux études, ben on va aller voir ensemble, [...] mais je ne vais pas te dire quelle est ta place [...] on va aller la trouver ensemble ». Théo

« J'aime bien voir ça comme un pont, [...] comme un porte-voix, on est des porte-voix [...] on n'est pas là pour faire à la place de la personne on est là pour la soutenir » Émeline

Être auprès de l'autre (n=3)

Le soutien s'exerce dans un accompagnement rapproché de la personne, pour trois étudiants :

« Je vais donner une définition, mais ça va être, être à côté de l'autre pour l'accompagner ». Marina

3.2.2. Un métier d'implication auprès du public (N=5)

Donner et s'impliquer (n=4)

Une implication forte auprès des personnes accompagnées, est perçue par quatre étudiants comme une aide pour une vie meilleure :

« Avec les collègues qui étaient là, on galère quand même un petit peu et pourtant elles se donnent à fond quoi ». Marie

« C'est toujours être présente pour que les personnes elles puissent s'en sortir et avoir un peu une vie meilleure de ce qui est la base ». Sabine

Des limites à l'implication professionnelle (n=1)

Une forte implication peut être à l'origine de l'usure professionnelle, comme l'exprime Théo :

« On y met tellement du notre, mais quand je dis du notre, c'est pas forcément de l'huile de coude c'est qu'on y met tellement de notre identité [...] on se remet tellement en question [...] c'est quelque chose où je peux pas me dire je le ferai toute ma vie. »

3.2.3. Perception d'une certaine démotivation chez les professionnels (N=4)

Quatre étudiants ont évoqué la démotivation des professionnels, perçue comme une attitude incompatible avec ce métier.

Par manque de passion (n=2)

Au cours des stages, deux étudiants ont eu le sentiment de découvrir des professionnels blasés :

« J'ai eu l'impression que, enfin, dans mon stage, ça a été très instructif pour ça, dans mon stage avec des jeunes majeurs, j'ai eu l'impression de voir des éducateurs complètement blasés, mais vraiment, blasés de, blasés de la vie vraiment ». Émeline

Liée à un manque de mobilité du professionnel (n=2)

Pour un étudiant, la démotivation résulte d'une expérience longue au sein d'une seule institution, produisant une forme de routine :

« C'est une femme qui a, qui travaille depuis 40 ans dans la même institution, qui a pas enfin qui est pas du tout allée voir ailleurs, qui là prend des étudiants depuis 10 ans et enfin il y a vraiment un côté extrêmement routinier qui a l'air de s'être installé ». Adrien

3.2.4. Une condition du métier : se connaître pour accompagner autrui (N=4)

Pour exercer ce métier, quatre étudiants ont l'intuition qu'il faut « se connaître soi-même » pour agir auprès des personnes accompagnées :

« C'est, c'est connaître l'autre et mieux se connaître soi-même pour résumer, parce que c'est enfin, c'est des rencontres, c'est de la relation, comment dire je vais dire un peu ce que tout le monde dit c'est l'humain qui prône » Marina

3.2.5. Un métier apprécié pour sa diversité et la prise d'initiatives (N=4)

Un métier riche, varié, sans certitude (n=2)

Les activités professionnelles sont appréciées pour leur diversité par deux étudiantes :

« Ce qui me plaît dans ce métier c'est que je ferai jamais la même chose parce que de toutes façons les personnes sont différentes, [...] moi je trouve que c'est un métier où on ressent pas la routine ». Marina

Des marges de liberté appréciées, perçues comme nécessaires à l'activité (n=2)

La prise d'initiative, parfois à la limite du cadre, est perçue comme une compétence du métier :

« On est obligé à certains moments, enfin on est obligé, voilà c'est pas des moutons et de nous non plus et que et que voilà quand on a un jeune qui, qui arrive qui s'est fait couper un pied et une jambe par Daech et que si le soir il sort pas une heure marcher dans la rue il peut pas dormir[...] on va le laisser sortir une heure [...] avec un accord tacite du chef de service... J'ai pas dit que c'était autorisé... Mais si vous jugez que... Donc toute la question de responsabilité aussi quand même ». Salomé

3.3. Le sentiment de devenir professionnel

3.3.1. Le sentiment d'évoluer grâce aux apprentissages professionnels (N=7)

Le stage est perçu comme le lieu privilégié des apprentissages pour l'ensemble des étudiants.

Des apprentissages spécifiques à chaque stagiaire (n=6)

Six étudiants illustrent leurs apprentissages sur des objets variés : la communication, la proposition d'idées, le regard sur les publics :

« Dans ma patience [...] en me forçant à, à analyser ce qui venait de se passer, en en parlant avec les autres, en verbalisant [...] enfin moi j'ai l'impression d'avoir énormément grandi, en tout cas professionnellement ». Marie

« *Toute la question de responsabilité aussi, quand même* ». Salomé

« *Ça m'a appris [...] à voir au-delà, je vois plus le handicap, je vois des personnes* ». Marina

« *Je suis vraiment capable de proposer des idées... D'apporter telle et telle chose à une institution, chose que en début de deuxième année j'aurais pas, j'aurai pas pu* ». Sabine

Le sentiment d'acquérir de nouvelles connaissances (n=2)

Deux étudiants ont le sentiment de maîtriser des connaissances plus précises :

« *Ça n'en reste pas moins assez intéressant parce que le versant judiciaire, le, tout l'aspect de l'aide mais qui est contrainte donc d'aller à domicile alors qu'on est pas invité et même qu'on n'est pas le bienvenu* ». Adrien

3.3.2. Le sentiment de valorisation du stagiaire par l'environnement (N=6)

Les différents acteurs sont très présents dans le discours des étudiants et participent de leur point de vue construction professionnelle. Tout d'abord les professionnels participent à cette reconnaissance :

La demande des personnes accompagnées, source de valorisation (n=3)

Les attentes du public adressées aux étudiants sont perçues comme des signes de leur valeur :

« *C'est fatigant de donner aussi beaucoup aux gens, mais comme il, enfin il y a un échange on reçoit vachement* ». Marina

« *Je me suis quand même très investie pour certains, parce que ben voilà ils comptaient, sur certaines choses [...] qu'attendent beaucoup de l'éducateur* ». Marie

La parole des professionnels comme signes d'approbation (n=3)

Les paroles des professionnels sont reçues comme une approbation de leur professionnalité :

« *Par exemple en IME on m'a assez vite renvoyé l'idée que j'étais un bon stagiaire* ». Adrien

« *Je suis sur le terrain où j'ai ma place quoi on me fait confiance, on me ferait pas confiance si il y avait pas de raison* ». Marie

Les encouragements des formateurs une valorisation satisfaisante (n=2)

Selon deux étudiantes, les signes adressés par formateurs sont ressentis positivement :

« *On est quasiment tous à fond dedans, passionnés [...] j'ai l'impression que ça plait plutôt bien à l'école parce que du coup on a de très bons retours de tous les formateurs [...] Olala vous êtes super intéressés [...] vous participez bien* ». Émeline

3.3.3. Les situations de stage comme interrogation de soi professionnel (N=6)

Les stages contribuent à ce que les personnes interrogent leurs activités et leurs attitudes professionnelles.

Nouveau regard sur soi par une analyse en réflexive des situations (n5)

Cinq étudiants dans des situations complexes, se sont interrogés sur leur action auprès des publics :

« J'ai failli arrêter un moment mes études à la fin de ce stage [...] un groupe d'ados avec qui j'avais fait un boulot [...] de fond quoi et en fait ils se sont retrouvés dans une embrouille » et du coup ça m'a beaucoup remis en question sur, [...] la place de l'éduc [...] ça questionne sur pourquoi tu fais ça en fait ». Théo

Un apprentissage progressif (n=2)

L'interrogation des étudiants sur eux-mêmes, dans l'action, est apparue difficile, tel Adrien :

« J'ai encore du mal à avoir du recul sur les, c'est c'est quelque chose de paradoxal c'est presque impossible d'avoir du recul in situ dans la situation au sens où je me rends compte bien des fois qu'après coup, c'est pas donner autant de sens que j'aurais pu ou que j'ai dites, ou que j'ai faites, ou que j'ai mises en action » Adrien

3.3.4. La prise de conscience des limites de son action professionnelle (N=5)

Dans les entretiens, cinq étudiants ont perçu les limites de l'action du professionnel, c'est à dire de son pouvoir de transformation sur les personnes accompagnées, tels qu'Émeline et Théo :

« Ça m'a permis de prendre conscience de certaines choses, sur le fait que des fois il y a des choses qui arrivent et qui sont plus grandes que nous, qui nous dépassent ». Émeline
« C'était compliqué pour moi par exemple d'accepter que, que j'étais impuissant face à la situation de la personne ». Théo.

Adrien établit le lien entre les limites de l'action de l'éducateur et l'usure qui advient :

« Je commence à entrapercevoir l'idée que on peut pas tout faire et que bon bah il faut être, il faut mieux assez rapidement je pense réussir à accepter cette idée la parce que sinon ça doit être hyper difficile enfin, ça doit être très, très, usant psychologiquement ».

3.3.5. Le sentiment d'agir comme un professionnel (N=5)

La perception de son pouvoir d'action en stage (n=5)

Cinq étudiants ont le sentiment de pouvoir agir maintenant sur le terrain, telle Sabine :

« Je me dis que je suis prête à aller sur le terrain, donc je peux accueillir les jeunes, je peux, ben je [...] voilà je suis vraiment capable de gérer un groupe ».

Émeline a le sentiment, malgré les difficultés dans le stage, d'avoir retrouvé confiance en elle :

« Ben en fait, même si ça a été difficile [...] j'ai eu une grosse remise en question, en me disant est-ce que j'ai la force de faire ça ? La réponse a été : oui, oui et j'ai envie de le faire même si ça va être difficile [...] ça m'a plus confirmé dans ce que je voulais faire »

La perception du sentiment de légitimité comme professionnel (n=2)

Deux stagiaires évoquent ce sentiment de légitimité, qui se construit au fil de l'expérience :

« J'ai acquis une légitimité, qu'avant pour effectuer plein d'actes en me disant c'est pas ma place, je suis pas à ma place, c'est pas à moi de le faire, je suis stagiaire (...) et ben de tout doucement en faisant un premier pas, un deuxième pas on se dit ben en fait je l'ai fait et ça s'est bien passé ». Marie

3.4. Le projet professionnel à l'issue de la formation

Tous les étudiants définissent avec une certaine précision le secteur professionnel au sein duquel ils souhaitent travailler à l'issue de la formation.

3.4.1. Un projet professionnel défini principalement par le public (N=7)

Travailler champ du handicap (n=3)

Trois stagiaires envisagent de travailler auprès de personnes en situation de handicap :

« L'IME oui c'est un milieu dans lequel je voudrais travailler, mais après, mais après je veux pas rester sur Paris ». Sabine

Une orientation vers la protection de l'enfance (n=2)

Deux étudiants ont défini comme préférence, un projet dans la protection de l'enfance :

« C'est vraiment la protection de l'enfance qui m'a poussée vers cette formation, enfin je veux dire je trouve ça formidable qu'elle soit complète aussi qu'il y ait l'insertion le handicap, parce que ça s'entrecroise [...] mais en tout cas après moi sur le terrain c'est vraiment en protection de l'enfance que je veux que j'ai envie de travailler ». Adrien

Travailler auprès de femmes victimes de violence ou dans la protection de l'enfance (n=1)

Une étudiante hésite entre deux secteurs, car elle doit encore découvrir ce public :

« Ensuite ça sera de toute manière soit je pense autour de la question des femmes et des violences, soit en protection de l'enfance ». Marie

Vivre une expérience originale auprès des jeunes délinquants (n=1)

Un étudiant développe un projet auprès d'un public spécifique, afin de se réaliser :

« En partant sur les chemins de Compostelle il y a un double intérêt c'est une expérience que j'ai absolument envie de vivre [...] et que je pense vraiment utile pour avoir en plus travaillé en plus avec ce type de public -mineur délinquant- ». Théo

Un projet professionnel en réflexion (n=1)

Une personne, formule un choix de public, qu'elle souhaite accompagner sur un temps long :

« Je suis pas fermée quoi en tout cas je sais ce que je veux pas faire c'est : prévention et puis tout ce qui est insertion, insertion tout ce qui est insertion CHRS [...] Moi j'aime bien c'est vrai... voir les gens longtemps, pas juste de passage ». Marina

3.4.2. Des idéaux au prisme de la réalité (N=5)

La difficile coexistence des idéaux avec l'activité professionnelle (n=4)

Quatre étudiants évoquent la difficulté à s'éloigner d'idéaux qui les ont conduits vers ce métier.

Le travail réel leur a parfois donné le sentiment d'être en contradiction avec eux-mêmes.

« On se dit sur un public de femmes, victimes de violences « conjugales » et qu'elles-mêmes aient autant intégré les stéréotypes de genre, et qu'elles ont pas du tout ce statut égalitaire entre la femme et l'homme, on se dit que finalement... Elles sont là à cause de ses raisons-là. » Marie

« La difficulté de respecter, de, de faire la une sorte de trait déontologique entre [...] la mission du pourquoi on est là, et ses propres idées politiques en fait c'est très compliqué des fois de se retrouver à bosser en fait on fait des choses au... Je me suis retrouvé à enfin à proposer à quelqu'un de s'inscrire à la légion... ». Théo

Interrogation sur la nécessité d'être professionnel et militant (n=1)

Un étudiant s'interroge sur la l'adéquation du métier hors d'un engagement militant :

« Je me demande si on peut vraiment faire un boulot qu'à du sens sans à côté parallèlement militer, alors pas forcément dans l'activisme, mais supporter une cause qui nous est chère ». Adrien

3.4.3. Relier le projet personnel et le projet professionnel (N=5)

Quatre étudiants ont développé un lien entre projet de vie et projet professionnel.

Partir à l'étranger ou en province (n=3)

Le travail social à l'étranger est perçu comme davantage doté de moyens et la province semble plus douce à vivre que Paris :

« Il y a quand même plus de moyens qui sont donnés c'est beaucoup mieux perçu, comme tout ce qui est dans l'humain en fait [...] donc vu que je veux déménager vers là-bas ben je pense que j'irai travailler en Suisse ». Marie

« J'aimerais vraiment partir en Province parce que Paris j'en ai marre j'en peux plus de cette ville la région parisienne j'en peux plus, donc moi je veux aller trouver un poste en province dans les montagnes ». Émeline

Une voie hors des sentiers battus (n=3)

A ce moment de la formation, trois étudiants font part de projets spécifiques :

« J'avais comme projet, depuis longtemps, d'ouvrir un bus [...] pour des personnes en situation de handicap et faire le tour des petites communes il y a pas assez de, d'établissements pour tout le monde et voilà ». Sabine

Entre voyage et lieux alternatifs de travail (n=2)

Deux étudiants souhaitent voyager ou explorer d'autres lieux professionnels, perçus comme plus souples :

« Je suis en lien avec l'association [...] qui envoie des jeunes [...] au lieu de faire une peine de prison ils y vont avec un éducateur [...] les façons alternatives de faire tout ça et j'ai aussi le projet de voyage je me vois pas tout de suite entrer en, en, dans le monde du travail [...] c'est une expérience que j'ai absolument envie de vivre et que, qui est absolument géniale ». Théo

3.4.4. Continuer à se former (N=3)

La poursuite de formation est envisagée en continuité de leur formation d'éducateur :

« Après j'ai envie de me spécialiser en art thérapie ». Marina

« Je me suis dit si je veux évoluer plus tard ou reprendre mes études, j'ai pas, y a pas de débouchés derrière à part être psychologue il y a rien et donc du coup c'est ça qui est intéressant, social il y a le Master management des organisations sanitaires et sociales derrière, pour après pouvoir gérer une structure ». Sabine

4. Synthèse des principaux résultats du second entretien ES (T2)

Cette synthèse est présentée en quatre rubriques, identiques à celle des EJE. L'expérience de stage la définition du métier, la perception de la transformation de soi et le projet professionnel.

L'expérience de stage

L'équipe participe à la formation du stagiaire (n4), dans les situations professionnelles complexes. Les étudiants aspirent à prendre des initiatives (n5) de façon autonome. Lorsque le stagiaire se perçoit comme empêché, l'équipe est perçue, ou le tuteur, plutôt négativement (n3).

Les stages déçoivent (n3) si la forme de travail, diffèrent de leurs aspirations.

Le lien avec l'établissement de formation remplit une fonction d'aide à la compréhension des situations complexes vécues en stage. Il suscite l'interrogation et soutient les étudiants (n3).

La définition du métier

L'éducateur spécialisé (n7) se définit comme une personne ressource, soutien dans la relation et l'accompagnement des personnes, qui agit avec la personne et non à sa place. L'implication de soi est présentée comme essentielle et constitutive (n5) de la profession. Elle favorise le dépassement de la problématique des personnes (n2). La démotivation professionnelle (n4) perçue en stage apparaît incompatible avec ce métier.

Les étudiants affirment, la nécessité de se connaître soi-même, afin de conscientiser son impact sur autrui (4).

Le métier est perçu comme non routinier (n2), « à la marge » (n2), à la limite du cadre prescrit par nécessité, le professionnel doit être en capacité de l'adapter lorsqu'il s'agit de l'intérêt du public.

Perception de la transformation de soi

La perception de leur transformation (n7) est associée aux apprentissages réalisés en stage.

La confiance en Soi (n5) est renforcée par le sentiment d'agir comme un professionnel (n4) avec une forme de légitimité. Cela procure le sentiment d'appartenir à une équipe, d'être parmi ses pairs.

L'expérience de stage fait prendre conscience des limites de l'action du professionnel (n5).

Le stage développe la réflexion du sujet devenant professionnel et sur lui-même (n6).

La reconnaissance du public (n3), des professionnels (n2) et des formateurs (n1) participe au sentiment d'évolution de soi.

Le projet professionnel

Leur projet est dessiné assez précisément dans l'ensemble des services de l'éducation spécialisée. Toutefois les stages ont mis à l'épreuve leurs idéaux qui les avaient conduits à choisir cette voie (n5). Il se dégage une forme de renoncement des personnes militantes (n3) parfois mis en contradiction avec leurs idéaux et leurs convictions.

Le projet professionnel est élaboré avec le projet personnel (n5), pour sortir des sentiers battus (n3), vivre en province, voyager ou entreprendre une nouvelle formation.

5. Comparaison de l'entretien des ES et des EJE (T2)

Nous présentons les éléments communs et les éléments de différenciation pour chaque population, à partir de quatre thèmes : l'expérience de stage, la perception du métier, l'évolution des étudiants en formation et le projet professionnel à l'issue de la formation.

5.1. Expérience de stage : éléments de contexte

Les éléments communs

Les étudiants EJE et ES sont satisfaits des stages lorsque le tuteur favorise l'autonomie, la prise d'initiatives est un élément fort pour les ES (n5), plus faiblement énoncé pour les EJE (n2).

Les étudiants EJE (n4), et ES (n2), perçoivent le centre de formation comme un lieu ressource.

Les formateurs soutiennent, donnent sens à l'expérience vécue par l'apprenant.

Les attentes des EJE pour le dernier stage sont de parvenir à obtenir le stage de leur choix (n5).

Il s'agit de concilier un stage auprès de jeunes enfants et jeunes enfants porteurs de handicap, découvrir une pédagogie où l'enfant est libre, observer la fonction hiérarchique.

Pour les ES (n5) les attentes pour le dernier stage concernent la découverte de nouveaux publics (n2), ils cherchent à concilier le secteur de l'éducation spécialisée avec des centres d'intérêts plus personnels. Les motifs qui conduisent au choix du stage présentent des similitudes, toutefois les services et secteurs visés sont différents.

Les éléments de différenciation

La recherche des stages pour les EJE est difficile (n4), leur projet vers l'éducation spécialisée ne peut se réaliser. Cet élément n'apparaît pas pour les ES.

Les EJE valorisent le travail pluridisciplinaire (n4), absent de certaines structures petite enfance.

Pour les ES, l'équipe permet les apprentissages (n2), mais elle est parfois en difficulté (n2).

5.2. Perception du métier : le public une préoccupation commune un positionnement différent

Les éléments communs

L'ensemble des EJE (n7) et ES (n7) se présentent comme des professionnels ressources, et des métiers de relation à l'autre. Pour les deux professions il s'agit d'être auprès du public.

Des qualités sont considérées comme nécessaires et communes à ces professions : l'écoute, la disponibilité, l'aide et le soutien. Des éléments de différenciation émergent.

Les éléments de différenciation

Le métier d'EJE se concentre sur l'enfant et sa famille (n6), l'EJE se définit comme spécialiste et expert de la petite enfance (n6). Cette position d'expert sert d'argument au motif d'orientation des EJE vers l'éducation spécialisée.

Les EJE occupent, à la différence des ES une position, intermédiaire avec les autres professionnels (n5) dans les structures d'accueil petite enfance. Elle est perçue comme une opportunité (n3) ou à l'opposé comme une distanciation avec la fonction éducative (n3).

Les EJE affirment des valeurs éducatives (n4) centrées sur la préoccupation de l'enfant à travers ses rythmes de vie, la pédagogie et une communication adaptée.

Les ES métier définissent leur métier entre implication de soi (n5) et connaissance de soi (n4). Pour rendre l'action efficace, il s'agit de s'engager, la démotivation professionnelle (n4) est incompatible avec l'exercice professionnel. Le métier est qualifié de « *non routinier* » (n2), voire « *à la marge* » (n2). L'éducateur spécialisé permet à l'autre de prendre sa place dans le monde social, en agissant avec lui.

L'expérience de stage des ES a bousculé leurs idéaux et leurs motivations (n5), autour de la justice, l'égalité, la transformation sociale. Le cadre professionnel impose des limites (n3). L'expérience produit une mise à distance, pour les personnes militantes, de leur convictions (n3), voire un hiatus. Elle fait émerger la question « d'être ou ne pas être militant », comme condition de l'exercice professionnel (n1).

5.3. Évolution des étudiants en formation

Les éléments communs

EJE (n4) et ES (n7) ont le sentiment d'agir comme des professionnels. Ils associent le développement de leur professionnalité à la confiance en soi, qui autorise la prise d'initiatives (EJE, n4). Pour les ES, cette confiance grandit au fil de l'expérience (n5), grâce aux ressources personnelles et dépasse la dimension professionnelle.

La confiance en soi est accordée (EJE, n5) par les parents, les professionnels et les formateurs, les ES (n6) l'attribue aux publics, aux professionnels et aux formateurs.

Les éléments de différenciation

Pour les ES cet apprentissage est lié totalement à l'expérience de stage (n7), aux professionnels, à la réflexion sur soi. Ces éléments procurent le sentiment d'évoluer et d'appartenir à une équipe.

Les EJE associent leur évolution professionnelle aux stages et aux enseignements (n4).

L'expérience pratique produit, pour les ES, un autre regard sur les situations, une interrogation de soi (n6). Elle fait découvrir les limites de l'action du professionnel (n5).

5.4. Le projet professionnel après la formation entre mobilité et continuité

Les éléments communs

Deux EJE (n2) envisagent de poursuivre leurs études comme les ES (n3). Les EJE souhaitent retourner dans la région d'origine (n2) si le marché de l'emploi le permet, voyager ou travailler dans l'humanitaire (n1).

Les ES formulent aussi ce souhait de rejoindre leur région d'origine, quitter Paris (n3), voyager (n2) ou partir à l'étranger pour une meilleure reconnaissance salariale (n1).

Les éléments de différenciation

Les EJE souhaitent travailler hors des crèches, lieu (n5) perçu comme routinier, où la position managériale ne correspond pas à leurs attentes. Le projet envisagé est orienté vers l'éducation spécialisée auprès d'enfants (n6). Ce secteur procure un sentiment d'utilité, d'épanouissement. Certaines conditionnent ce projet futur à une expérience professionnelle plus grande.

Le projet professionnel des ES (n7), au contraire vise précisément les publics qu'ils avaient choisis pour leur stage long. Ils souhaitent exercer hors des sentiers battus (n3), afin de travailler dans des structures originales et être auprès du public.

6. Les conduites d'évolution identitaire du Temps 1 au Temps 2

A l'issue des deux entretiens il s'agit d'identifier et d'analyser, les éléments d'évolution, de continuité ou de transformation apparus entre l'entretien 1 et l'entretien 2 des EJE, puis des ES.

6.1. Éléments caractérisant l'évolution des EJE

L'offre de stage : un décalage grandissant

Le contexte de recherche de stage des EJE dès la première année de formation limite l'expression de leur choix de stage. Nous observons un décalage entre le type de services dans lesquels les étudiantes aspirent à réaliser leur stage, en partie dans le secteur de l'éducation spécialisée, et les possibilités qui s'offrent à elles. En seconde année (T2) ce sentiment perdure, même si le choix de stage est partiellement satisfait pour les EJE. Toutefois, une partie des étudiantes n'a pu réaliser le stage en éducation spécialisée ou dans une structure de la petite enfance choisie. Cette situation, liée au cadre de formation met en évidence un décalage entre les stages imaginés et les stages possibles. Cette situation devient un élément limitatif de l'expérience et entraîne la réorientation de leur projet de formation pratique.

Des attentes soutenues vers l'éducation spécialisée

Les EJE développent des attentes plus affirmées pour l'éducation spécialisée lorsqu'elles ont découvert ce secteur dans l'expérience de stage, mais aussi pour celles qui n'ont pu faire aboutir leur recherche. La déception est perceptible et les projets de stage vers l'éducation spécialisée sont, quand ils n'ont pas réussi, renvoyés à la troisième et dernière année. Les stages sont différés dans le temps pour l'éducation spécialisée mais aussi lorsqu'elles n'ont pas eu accès à certaines structures petite enfance. Dans le second entretien, les EJE valorisent le travail en équipe lorsque celui a été pratiqué, en milieu spécialisé ou ordinaire. Les étudiantes comparent et évaluent leurs expériences, elles aspirent à au travail en équipe, particulièrement présent dans l'éducation spécialisée. Les structures d'accueil de la petite enfance limitent parfois cette forme de travail, liée à une organisation du travail contrainte.

De l'intérêt pour la petite enfance à l'expertise

De la première année, à la fin de la seconde année les EJE conservent un véritable intérêt pour la petite enfance. Elles disent l'importance de l'enfant et de l'attention qu'elles portent à son développement et à la relation avec leurs parents. Les EJE développent un discours sur l'affirmation de valeurs éducatives centrées sur l'enfant (n6), sur son développement dans une dimension plus affective. Elles définissent maintenant (T2) la profession sur deux registres : experte de la petite enfance et de sa famille (n6), assortie d'une fonction de cadre intermédiaire (n5), parfois inconfortable.

L'encadrement une fonction de la profession qui divise

Dès le premier entretien, paraissait une évolution dans la perception du métier d'EJE. Elles découvrent la diversité des lieux d'exercice professionnel et les différentes fonctions occupées par les EJE dans l'encadrement. Cette fonction est perçue à ce stade comme une composante de la profession (n6). Toutefois elle n'entraîne pas systématiquement l'adhésion. Les EJE, pour une partie, craignent de s'éloigner de leur expertise petite enfance, dont la mission vise le bon développement et l'épanouissement de l'enfant. A travers la présentation de leur métier le champ de l'activité est défini auprès des jeunes enfants. (T2) L'expertise donne accès à une légitimité pour agir sur le terrain (n4), voire envisager une réorientation vers l'éducation spécialisée.

D'une manière, contrastée, mais continue les mêmes étudiants perçoivent la profession comme dévalorisée, par son activité proche d'une activité de mère de famille et repliée dans un service. Nous observons une évolution est à la fois sur le registre de la valorisation, par l'expertise de la petite enfance et la fonction d'encadrement, mais à l'opposé une mise distance par une certaine dévalorisation des formes de travail et d'une activité peu variée (n2).

Un projet professionnel plus affirmé

Sur leur évolution personnelle (n4), les EJE expriment le sentiment d'une transformation.

Au cours de la première année de formation elles ont exprimé un certain manque de confiance dans leur activité professionnelle et émis des réserves sur leur projet professionnel. Mais elles avaient évoqué deux champs : celui de la petite enfance (n4) et de l'éducation spécialisée (n3). En seconde année, les EJE montrent une position très affirmée pour leur projet professionnel, elles envisagent à moyen terme, de travailler dans l'éducation spécialisée (n6), et ne pas travailler en crèche collective (n5). Toutefois, les personnes n'ayant pas eu accès à l'éducation spécialisée au cours de la formation souhaitent acquérir de l'expérience avant de l'envisager. Toutes établissent un lien entre projet professionnel et personnel.

6.2. Éléments caractérisant l'évolution des ES

Les étudiants éducateurs spécialisés ont eu, dans leur ensemble, accès aux stages de leur choix. Ainsi la première année est vécue avec plaisir en stage et en établissement de formation.

Une conception du métier réaffirmée

Les éducateurs spécialisés, au cours du second entretien, reviennent et réaffirment leur intérêt du métier centré sur le public. Ils définissent les qualités nécessaires à l'exercice professionnel, à savoir l'implication auprès des personnes (n5), le soutien aux publics (n7) et l'accompagnement des projets du public. Ils précisent leur conception de leur profession qu'ils considèrent sans routine, d'un nouvel élément. Ils caractérisent l'activité professionnelle par l'incertitude des résultats de l'action menée et expliquent que le professionnel n'est pas omniscient. Face à des situations complexes, il n'a pas de réponse immédiate pour résoudre les difficultés rencontrées, il faut agir avec et à partir de l'autre dont les attentes peuvent être différentes.

De l'implication à la connaissance de soi

Ils argumentent leur perception par la dimension de l'altérité dans la relation à autrui. Le métier nécessite, selon eux, une connaissance de soi, une réflexion sur soi (n4) pour être et agir comme un professionnel.

L'évolution que les ES perçoivent d'eux-mêmes porte sur la mise en lien de la connaissance de soi au service de l'activité professionnelle. Ils perçoivent des freins à leur action professionnelle sur autrui (n5) et prennent conscience des limites de l'engagement et de la volonté dans l'aide aux publics.

Ils décrivent leur métier comme une activité parfois à la marge des cadres sociaux (n2). L'expérience de stage a mis aussi en évidence des risques de démotivation et d'usure (n2), perçues comme contraires à leur conception du métier.

D'un idéal professionnel à la réalité professionnelle

En seconde année la déception de l'expérience de stage, pour une petite partie d'entre eux (n3) se produit par le décalage entre leurs aspirations, leurs représentations du secteur souhaité et la réalité de l'organisation ou des pratiques professionnelles rencontrées. Une interrogation est provoquée par les situations de stages (n6) sur soi et sur Soi professionnel. Ces expériences développent une dimension réflexive grâce à laquelle ils éprouvent le sentiment de se construire professionnellement.

Les ES (T1) ont développé sur le métier un discours qui témoigne de l'existence d'une dimension militante. Il s'agit d'agir auprès des plus vulnérables pour transformer le monde, le rendre plus juste face aux violences, à la pauvreté, au racisme ou au rejet de la différence. Dans leur expérience et leur perception du monde, ils cherchent à réduire les inégalités et donner une place à chacun. Ils se sont orientés vers ce métier, humain et social, porteur de sens pour leur vie professionnelle. Confrontés à la réalité, ils voient leurs idéaux bousculés (n5). Cela conduit, une partie d'entre eux (T2), à définir un projet professionnel hors « des sentiers battus » avec la volonté persistante de se suivre leurs motivations premières. Une autre partie concilie les dimensions professionnelle et personnelle de leur projet. Mais tous maintiennent leur engagement pour devenir éducateur spécialisé.

Les ES ont dans leur ensemble (T2) défini un public auprès duquel ils souhaitent travailler dans l'avenir, globalement similaire à leur projet initial.

Chapitre 5 Interprétation des résultats

Dans ce dernier chapitre nous proposons de discuter les résultats de la recherche avec notre cadre d'analyse et les hypothèses. A partir des éléments recueillis selon la méthode mixte nous mettrons en perspective les données quantitatives et qualitatives, afin d'interpréter le processus d'élaboration du projet professionnel des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés au cours du processus de formation. Cette interprétation de résultats doit nous permettre de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

Cette recherche est réalisée dans un contexte de transformation des référentiels des professions sociales. L'ingénierie de cette réforme définit un socle d'enseignements communs aux diplômes de niveau 3. Nous avons alors cherché à constituer des connaissances sur les composantes spécifiques à l'orientation vers les métiers d'éducateur de jeunes enfants ou d'éducateur spécialisé et sur l'évolution du projet professionnel au cours du processus de formation. Nous avons comparé les deux populations afin d'identifier les éléments communs ou spécifiques à chacune des formations. La recherche se donnait plus précisément comme objectif de mesurer l'influence de l'expérience de stage et ses composantes dans l'élaboration, la transformation ou la continuité du projet professionnel initial.

La discussion qui suit mettra en évidence les principaux éléments, de la construction du projet professionnel, communs ou spécifiques à chacune des professions.

1. Test des hypothèses

Nous avons formulé trois hypothèses que nous proposons de vérifier. Notre première hypothèse affirmait que : *Les EJE ont reçu une socialisation familiale et réalisé des expériences plus nombreuses auprès des jeunes enfants que les éducateurs spécialisés.*

L'analyse des résultats a mis en évidence l'influence des expériences de socialisation dans le choix professionnel des étudiants (Dubar, 2015 ; Darmon 2016). La majorité des EJE entre en formation après le baccalauréat et une formation préparatoire au concours ou encore un parcours universitaire. Elles ont eu de courtes expériences, principalement auprès de jeunes enfants, et par conséquent ont peu expérimenté de situations de travail. Au moment de l'orientation, leur choix indique la continuité entre le monde qu'elles connaissent, la petite enfance, et leur

engagement dans la formation d'éducateurs de jeunes enfants. Leur intérêt pour le jeune enfant témoigne de l'enracinement des rôles professionnels domestiques dans la division du travail et de la reproduction des rôles masculins et féminins, comme l'ont montré Berger et Luckmann (1996) et comme le souligne Murcier (2010) pour les métiers de la petite enfance, particulièrement dévolus aux femmes. Les résultats montrent que l'entourage familial des EJE est intéressé par les questions éducatives ou de soin. Ils confirment les recherches de De Singly (2002) lorsqu'il explique que l'orientation résulte du processus de socialisation, qui conduit à privilégier certaines professions pour réaliser le projet parental poursuivi depuis l'enfance. Les énoncés discursifs recueillis en témoignent lorsque le choix professionnel est décrit comme une évidence ou issu d'un monde connu grâce à leur environnement. Les représentations, élaborées et véhiculées dans les pratiques sociales dans le cadre familial et social, structurent le choix professionnel. Les résultats du choix d'orientation des EJE confirment les travaux de Moscovici (2004) et Flament (2011), la fonction des représentations sociales dans les expériences de socialisation assure la continuité, la stabilité et la reproduction de celles-ci.

Les motivations professionnelles des EJE, énoncées sur les thèmes du développement harmonieux de l'enfant et de la pédagogie spécifique à la petite enfance, mettent en évidence la continuité entre les représentations sociales et les représentations professionnelles, dont l'objet social est le jeune enfant (Flament, 2001). L'analyse des résultats a indiqué que le développement harmonieux et l'épanouissement de l'enfant constituent, comme l'a expliqué Verba (2014) dans ses recherches sur le métier d'éducateur de jeunes enfants, le cadre stable et commun des représentations professionnelles. Ainsi, les expériences marquantes des EJE dans leur projet de travail auprès des jeunes enfants est le prolongement de l'expérience personnelle et familiale.

Les ES, plus âgés, entrent en formation avec une certaine assurance pour le métier choisi. Leurs expériences professionnelles, plus longues dans des secteurs variés, allant de chauffeur livreur à l'emploi de chargé de communication, sont éloignées de l'enfance. Cela contribue à l'élaboration d'un projet personnel et professionnel, plus large et affirmé qui met en évidence la singularité des individus dans leur développement identitaire (De Singly & Martucelli, 2018). Les résultats font apparaître un choix professionnel fondé sur la quête de sens, l'attachement à des valeurs humanistes et des engagements militants. Leurs expériences plurielles développent leur autonomie et la compréhension du monde qui les entourent, leur orientation vient alors prolonger leurs engagements personnels auprès de personnes vulnérables. Les recherches de

Dubet et Martucelli (1996) et Dubet (2004) confirment la continuité de cette représentation qui, associée aux représentations issues de diverses expériences de socialisation, traverse la profession. Ces représentations guident leur orientation, vers une profession dont les représentations sont proches des leurs, elles sont identifiées au fondement même du travail social, comme l'a montré Demailly dans sa recherche (2008), elles sont le ciment de la profession et une référence pour assurer le lien social. Ainsi, l'image que l'étudiant a de lui-même et celle du professionnel qu'il cherche à devenir, s'élaborent dans la continuité des représentations sociales et influencent leur conduite comme l'ont montré les travaux de Chombard de Lauwe, Feuerhahn (1997) et Jodelet, (1997). Elles structurent le projet de soi et de soi professionnel des jeunes en formation.

L'hypothèse selon laquelle la socialisation familiale des ES et leurs expériences ont été peu associées aux enfants, est vérifiée. Leur expérience plus variée s'accorde à une profession, dont l'activité est large et multiple.

Au regard des résultats, notre hypothèse est confirmée. La limitation ou à l'opposé la variété des expériences constitue un premier facteur de différenciation des projets de formation des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés. Les représentations transmises et intériorisées au cours du processus de socialisation et des expériences conduisent à la formation du projet professionnel des jeunes éducateurs.

Notre seconde hypothèse énonçait ainsi que : *les expériences de stage, d'interactions avec le monde professionnel différencient les projets professionnels futurs des deux populations.*

Les travaux d'Abrie (2011) et de Moliner (2001) ont montré que certaines pratiques sociales nouvelles peuvent faire évoluer les représentations sociales. Ainsi, la mise en situation réelle, développe l'expérience de soi professionnel et sollicite les représentations des étudiants dans l'espace de formation afin d'appréhender ces nouveaux environnements, comme le confirment les travaux de Moliner (2001) et Blin (1997). Ainsi les EJE ont découvert leur métier, dans une fonction au-delà de l'éducation de l'enfant, dans la confrontation au travail réel (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2001) et se positionnent vis à vis de cet élément nouveau. Dans les énoncés discursifs, est apparu un nouvel élément de la représentation, celui d'expert de la petite enfance. L'information, transmise par le langage au cours de l'expérience par le groupe professionnel, produit un rapport savant-profane ou expert-novice, qui fait référence aux notions de compétence et d'expertise, tel que Moscovici l'a étudié dans le processus de communication des représentations (2004).

Cette nouvelle représentation, valorisante pour une partie des EJE, s'intériorise et développe le sentiment d'appartenir à ce groupe. Les résultats mettent en évidence que les EJE se reconnaissent, elles éprouvent ce sentiment de valeur personnel nécessaire à leur développement identitaire, comme l'ont démontré les recherches sur la reconnaissance d'Honneth (2000) et de Ricœur, (2004). Les travaux de Gadéa et Demazière (2009) confirment aussi nos résultats, l'expertise est un moyen de différenciation des autres professions, par une forme de comparaison sociale, comme l'ont montré aussi les études de Deschamps (1973), de Cohen-Scali et Moliner (2008).

Les EJE ont énoncé leur expertise et consolidé leur intérêt pour la petite enfance, mais curieusement, elles envisagent leur projet professionnel auprès des jeunes enfants hors des crèches collectives et davantage vers l'éducation spécialisée.

Nous avons mis en évidence la mise à distance d'une activité auprès de jeunes enfants qu'elles considèrent routinière, ou comme une activité perçue comme maternelle, dans laquelle elles ne se reconnaissent pas ou ne souhaitent pas être assimilées. Leur conduite confirme l'étude de Kaddouri sur les dynamiques identitaires, dans laquelle il a mis en évidence les formes de développement identitaire des individus produites par l'interaction du sujet avec l'environnement de formation (2002). Lorsque les EJE réorientent leur projet professionnel, elles cherchent à se reconnaître, par et pour elles-mêmes, à être reconnues pour et par autrui (Kaddouri, 2002), car ce projet a pour finalité la réalisation de leurs aspirations, comme Bart le confirme (2011).

Les éducateurs spécialisés, énoncent un idéal d'aide et de solidarité (Dubet, 2004) dans leur choix professionnel et leurs expériences personnelles. En stage, confrontés à des situations sociales complexes, ils se sont heurtés aux limites de leur action sur autrui, malgré une forte implication. Cet imprévu identitaire éprouvé dans le travail réel, comme l'expliquent Neuville & Vandam (2006), les a conduits à interpréter la situation, selon leurs catégories d'analyse. Les résultats montrent qu'ils ont intégré un nouvel élément, la connaissance de soi, comme une condition nécessaire à l'activité professionnelle. Cette représentation, partagée et revendiquée par le groupe professionnel, est compatible avec leurs représentations, comme Abric (2011) et Moscovici (2004) l'ont expliqué dans la théorie du noyau central. Les résultats de la recherche corroborent ceux de Moliner (2001), l'ajout d'éléments complémentaires, conciliables avec les éléments centraux des représentations leur permet de faire évoluer leur représentation du métier et de faire aboutir leur projet professionnel.

Comme les recherches de Mead (2006) l'ont montré, cette transformation soutenue par les échanges avec les professionnels, autres significatifs, fournit aux éducateurs des clés de compréhension des situations et émotions vécues (Bourriche, 2014). Grâce à la médiation au cours de l'activité, ils ont donné sens aux éléments de la pratique, ces résultats confirment ceux de Bosma & Kunnen, qui ont montré l'importance de la médiation dans l'évolution des représentations (2006). La qualité et la réciprocité de la relation sont décrites comme essentielles par les étudiants, ce qui corrobore l'étude de Ricœur (2004) sur le rôle de la réciprocité dans le processus de la reconnaissance et vient souligner sa fonction dans le développement identitaire des étudiants. En effet, la reconnaissance par le public, les pairs ou les professionnels procure le sentiment d'être compétent et donne sens à l'action (Jorro, 2011). Lorsque les pratiques qu'ils observent sont compatibles avec leur conception de l'activité du professionnel qu'ils aspirent à devenir, les résultats soulignent le sentiment de réalisation du projet de soi, comme l'ont confirmé les travaux de Kaddouri (2002). Le processus de reconnaissance de soi, par soi et par autrui soutient l'évolution de leur projet et le sentiment de cohérence de soi comme Ricœur (2004) et Kaddouri (2002) le montrent dans le projet d'avoir et d'être. Le processus de reconnaissance différencie les projets professionnels futurs des EJE et des ES.

A l'issue des expériences de stage, les EJE perçoivent le décalage entre leurs représentations du métier et l'activité réelle et font évoluer leur projet professionnel auprès des jeunes enfants, vers des structures précises de la petite enfance et vers l'éducation spécialisée.

A l'opposé l'expérience de stage des ES, modifie peu leur projet futur auprès de différents publics et dans différents services. La proximité entre leurs représentations professionnelles et celles du monde professionnel favorise la continuité de leur projet et le sentiment de reconnaissance de soi.

Notre hypothèse selon laquelle *les expériences de stage, d'interactions avec le monde professionnel différencient les projets professionnels futurs des deux populations* est confirmée.

Notre troisième hypothèse proposait à partir des travaux d'Erikson (2014) et de Marcia (1993) que : *les EJE se trouvent dans une situation d'engagement pendant la formation, alors que les ES seraient dans une situation d'exploration.*

Les étudiants EJE et ES entrés pour la plupart en formation au début de leur vie d'adulte, poursuivent leur développement identitaire à partir de conduites d'exploration et/ou d'engagement (Marcia, 1993). L'analyse des résultats a montré que les EJE s'engagent vers ce

métier sans questionnement ou tension particulière, dans une forme de continuum. Cette conduite relève du statut identitaire de forclusion, caractérisé par un engagement précis (Marcia, 1993). En effet, les EJE dans l'ensemble entrent précocement en formation professionnelle, l'exploration d'autres univers, est alors limitée. Leur projet professionnel se développe alors dans la continuité d'un environnement connu, le monde de l'éducation ou de l'enfance, proches de leurs expériences.

Cependant, la formation donne aux EJE un accès à de nouveaux environnements. A l'issue des premiers stages, elles ont confirmé d'une part leur intérêt pour la petite enfance dans des structures précises et d'autre part l'intention de découvrir d'autres publics. L'analyse quantitative avait montré qu'à l'entrée en formation, les EJE envisageaient déjà de réaliser des stages dans l'éducation spécialisée. L'expérience de stage a déclenché et encouragé une conduite exploratoire, afin de satisfaire leurs attentes de leur projet professionnel (Marcia, 1993). Mais, l'exploration est contrariée par l'accès difficile aux stages de l'éducation spécialisée, cela limite alors les possibilités d'exploration et d'expérience hors de la petite enfance. Cet empêchement les maintient dans une identité forclosée (Marcia, 1993 : Meeus, 2011), toutefois leur projet initial s'est modifié. En effet, l'exploration en stage du monde de la petite enfance a précisé leur projet professionnel. Nos résultats font apparaître une exploration plutôt limitée à ce public, qui contribue à une identité forclosée. Mais, comme l'ont montré les travaux de Luyckx, Goossens, Soenens et Beyers, le statut de forclusion dont il s'agit maintenant est différent de celui de l'adolescence, il s'est transformé et enrichi des expériences. Leur conduite d'engagement résulte de l'exploration en stage (2006), réalisé dans l'espace restreint de la petite enfance.

Le modèle du développement identitaire de Marcia (1966), précisé par Luyckx, Goossens, Soenens & Beyers (2006) confirme l'hypothèse selon laquelle les EJE sont dans une conduite d'engagement liée à une exploration plus limitée.

Les éducateurs spécialisés disposent d'expériences professionnelles et personnelles variées et assez longues. Leur activité s'exerce auprès de publics différents, dans des services nombreux et variés. Nous pouvons caractériser leur conduite, selon le moratoire identitaire de Marcia (1993), guidé par l'exploration. La variété des stages favorise aussi cette conduite d'exploration, le moratoire identitaire semble d'ailleurs presque sans limite, puisqu'à l'issue de la formation des publics et des services restent encore à découvrir. Les travaux d'Arnett (2000),

permettent de préciser cette conduite en formation et à l'issue de celle-ci. Non seulement les formes de travail favorisent l'exploration, mais l'environnement extérieur qu'ils ont beaucoup pratiqué au cours de leurs expériences promeut ces conduites. Ils aspirent à des formes de travail autonomes, responsables et non routinière, alors nos résultats rejoignent ceux de De Singly (2002) et Dubar (2000) lorsqu'ils mettent en évidence l'encouragement et la valorisation de ces comportements dans le monde moderne, favorisant une conduite exploratoire plus longue. Les éducateurs spécialisés sont des adultes émergents (Arnett, 2000), leur engagement non définitif reflète l'influence de l'environnement. Leurs expériences antérieures leur ont donné une confiance identitaire (Marcia, 1966 ; Arnett, 2000) et leur exploration construite, choisie correspond à la conduite d'exploration en profondeur, selon Luyckx, Goossens, Soenens & Beyers (2006). Les résultats montrent une exploration en profondeur de leur parcours pratique, à partir d'une conduite réflexive sur leur choix et une identification à leurs engagements, qui corroborent les travaux de Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers (2006). Si leur engagement n'est pas définitif, comme le montrent les résultats, ce manque d'engagement s'apparente à une conduite générationnelle des adultes émergents (18-25 ans) telle qu'Arnett l'a expliqué (2000). Ses recherches dévoilent une nouvelle figure, un explorateur dans un monde ouvert, mais aussi incertain qui freine son engagement définitif comme le confirment les travaux de Boutinet sur le projet (1990). Notre hypothèse se trouve confirmée, les éducateurs spécialisés développent leur projet professionnel, selon le moratoire identitaire décrit par Marcia (1966) et selon la conduite d'exploration en profondeur de Luyckx, Goossens, Soenens et Beyers (2006).

Les EJE et les ES, plus âgés (26-29 ans et plus), adultes confirmés, ont un projet défini depuis leur entrée en formation. L'aboutissement de leur projet professionnel associe une conduite d'engagement et de réalisation de soi, ces résultats rejoignent ceux de Marcia (1966) et d'Erikson (1959), sur le statut identitaire de ces adultes matures et engagés dans un nouveau cycle de vie.

Nous pouvons ainsi confirmer l'hypothèse selon laquelle *les EJE adoptent une démarche d'approfondissement du secteur de la petite enfance. Elles se trouvent davantage dans une situation d'engagement pendant la formation, développent une identité de forclusion. Les ES sont davantage dans un statut de type moratoire, par l'exploration de contextes variés.*

Les statuts identitaires, se développent selon l'âge, l'environnement et l'expérience des éducateurs (Marcia, 1993 ; Luyckx, Goossens, Soenens, & Beyers, 2006 ; Lannegrand-Willems, 2012), ils éclairent les différentes conduites dans la quête de réalisation de soi. Les

expériences de socialisation en formation, contribuent au développement identitaire des éducateurs (Erikson, 1959, 2014), selon les contextes plus ou moins variés et le cycle de vie auquel ils appartiennent.

A l'issue de cette étude, nos hypothèses sont confirmées, et nous permettent de préciser le schéma des conduites identitaires de chacune de ces populations :

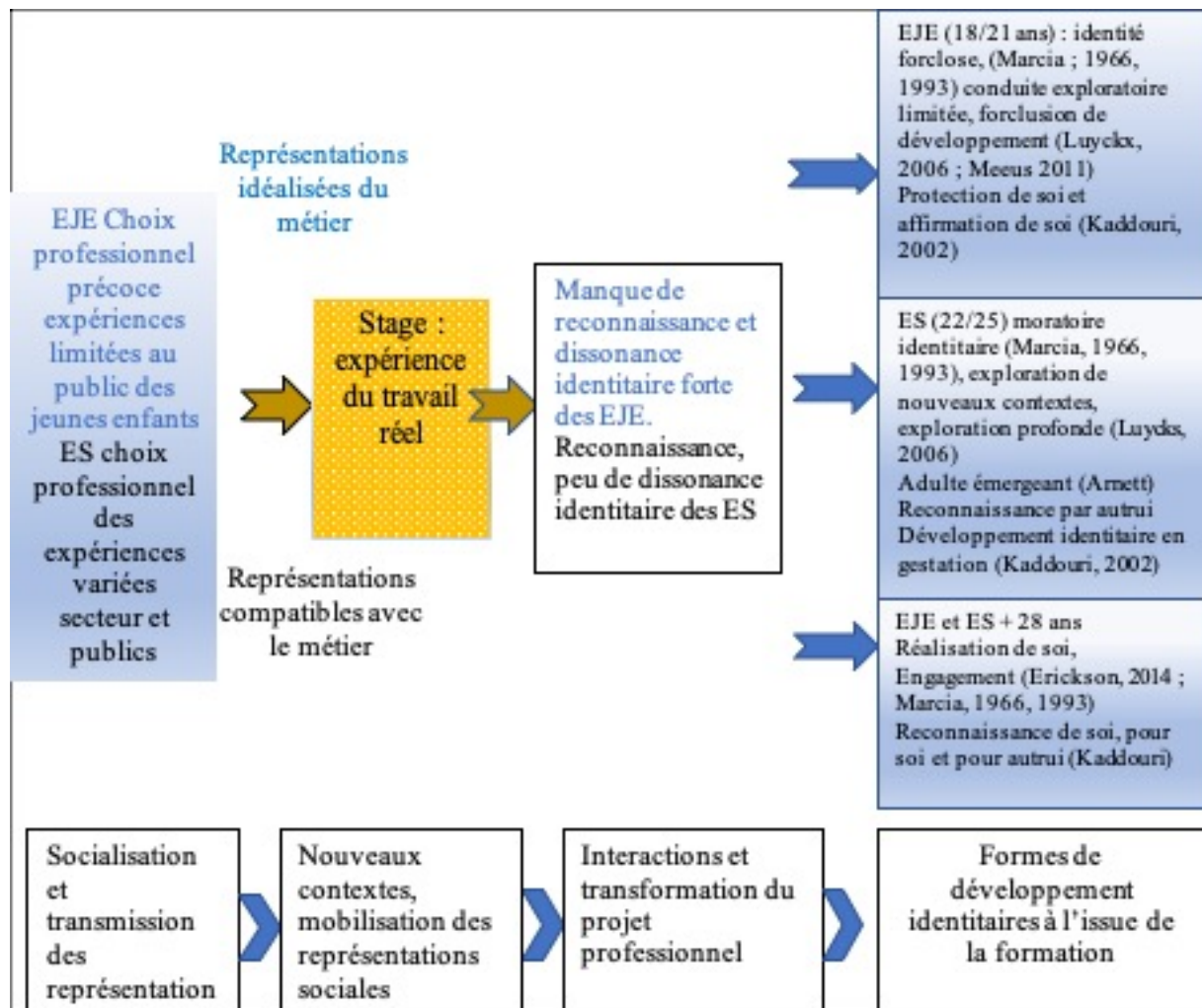


Figure 33 : Expérience de formation et développement identitaire des EJE et des ES

2. Typologie des développements identitaires

L'analyse des résultats et le test des hypothèses ont mis en évidence la différenciation des projets professionnels des EJE et des ES, en lien avec le développement identitaire, les modes de socialisation et l'expérience des individus.

Les trois types de développement identitaire des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés sont construits à partir des éléments de l'analyse qualitative longitudinale, issue des entretiens semi-directifs (T1 et T2). Cette typologie est élaborée à partir des données recueillies auprès des 14 personnes interviewées. Nous l'avons établie à partir des informations socio-biographiques : l'âge, les expériences avant la formation, puis les stages et le projet professionnel envisagé après la formation.

Nous avons pu identifier et représenter dans le tableau ci-dessous, trois types. Le premier est celui de « *forclusion* » selon Marcia (1966), développé par Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers (2006) et Meeus (2011), il caractérise particulièrement les EJE. Le deuxième type « *moratoire identitaire* » s'appuie sur le modèle de Marcia, (1966) précisé par le modèle de « *l'Exploration en profondeur* » de Luyckx, Goossens, Soenens et Beyers (2006), il répond plus particulièrement aux ES. Enfin, un type commun aux ES et EJE correspond aux « *adultes réalisés* » (Marcia, 1966).

Tableau 9 : Typologie des développements identitaires des EJE et des ES

Type de Développement Identitaire	Formation	Âge	Expériences Principales	Expérience professionnelle	Stages	Projet professionnel
<i>Forclusion transitoire</i>	EJE	19/23	Jeunes enfants Enfants	Sans expérience professionnelle	Petite enfance/ Difficultés d'accès aux autres stages	Petite enfance (hors crèche) Éducation spécialisée
<i>Exploration en profondeur</i>	ES	21/27	Adolescents Handicap Difficultés sociales	Expérience professionnelle	Ensemble des services et publics de l'éducation spécialisée	Protection de l'enfance, Protection Judiciaire de la Jeunesse Handicap
<i>Réalisation de soi</i>	EJE et ES	29/44	Jeunes enfants (EJE) Adolescents Handicap Difficultés sociales (ES)	Expérience professionnelle longue	Petite enfance et éducation spécialisée (EJE) Ensemble des services et publics de l'éducation spécialisée (ES)	Petite enfance et éducation spécialisée (EJE) Protection de l'enfance, Femmes en danger Handicap (ES)

2.1. Une identité forclosée en développement : les jeunes EJE (N= 3)

Ce type d'identité forclosée transitoire réunit les éducatrices de jeunes enfants, entrées en formation à l'issue du cycle scolaire secondaire ou universitaire court. Elles sont jeunes et par conséquent disposent de peu d'expérience hors du milieu familial. Leurs représentations du métier à l'entrée en formation sont en lien avec leur perception de l'enfance et relèvent essentiellement de la participation à l'éducation et le sentiment d'utilité (Figure 31). Au fil des stages et des interactions avec le monde professionnel, leur motivation pour le public des jeunes enfants et de leurs parents reste centrale (Tableau 8). L'expérience pratique contrastée leur a fait reconsidérer l'activité professionnelle des EJE, par la mise à distance de l'activité en crèche collective, mais leur engagement auprès des jeunes enfants est intact. Les éléments centraux des représentations professionnelles à l'origine de leur engagement restent stables. Le choix professionnel initial de la petite enfance est maintenu, et les valeurs structurantes de leur identité sont renforcées. Cela confirme les thèses de Moscovici (2004) et Abric (2011) sur la dépendance de l'évolution d'une représentation, à la force du lien avec son noyau central (2001).

Toutefois, dans les expériences de stage, les étudiantes ont interrogé leurs engagements. Au cours de la formation, elles ont précisé leur projet en écartant les crèches collectives de leur dessein professionnel. Dans leur intention de maintenir leur projet professionnel dans la petite enfance, le statut de forclusion décrit par Marcia (1966) correspond à leur développement identitaire. Ces jeunes poursuivent leur développement identitaire, la forclusion, dont il s'agit est différente de celle de l'entrée en formation. L'expérience les a transformés et leur projet s'est en partie développé. Toutefois, l'exploration professionnelle limitée au secteur de la petite enfance, malgré les attentes d'une expérience auprès d'enfants dans les services de l'éducation spécialisée (Figure 28, 30 et 32), empêche une exploration identitaire en profondeur et maintient le statut de forclusion, tel que l'ont montré les travaux de Luyckx, Goossens, Soenens et Beyers (2006) et Waterman (1999). Les travaux conduits par Meeus (2011) ont montré la présence de ce type de statut au début, à la fin de l'adolescence, voire à d'autres périodes du développement identitaire. Les expériences vécues au cours de la formation confirment le statut de forclusion et leur engagement de choix professionnel. Le groupe maintient son projet mais le conditionne à des expériences futures. Ce groupe se caractérise, par un engagement plus précis, circonscrit à la petite enfance.

Toutefois, le processus de développement identitaire s'inscrit dans une dynamique itérative, au regard de l'âge des EJE de nouvelles expériences pourront participer à de nouvelles conduites exploratoires pour de nouveaux engagements.

2.2. L'exploration en profondeur : Des éducateurs spécialisés et des EJE (N=5)

Les individus de cette catégorie sont particulièrement représentés par les éducateurs spécialisés. Ils sont âgés de 21 à 27 ans et se caractérisent par des expériences variées et une conduite exploratoire avant l'entrée en formation (Marcia, 1966, 1993). Comme le montre les résultats de l'analyse quantitative (Figure 32), leurs expériences se sont déroulées auprès de différents publics de l'éducation spécialisée. Les entretiens (T1) ont aussi montré l'existence de conduites d'exploration dans divers secteurs professionnels.

Les représentations qui caractérisent ce groupe sont la transmission de valeurs éducatives et l'engagement personnel. L'implication de soi caractérise la conduite de ce groupe et guide leur conduite d'exploration. Leurs motivations concernent différents publics et diverses formes de travail (Figure 31).

L'exploration professionnelle lors des stages confirment leur projet professionnel (n=7). Ils sont impliqués dans les stages mais l'engagement auprès d'un public ou dans un service n'est pas définitive. Ces comportements illustrent l'approche des adultes émergents (Arnett, 2000). La pluralité de services et de publics, favorise cette conduite exploratoire en profondeur, comme l'ont confirmé les travaux de Luyckx, Goossens, Soenens et Beyers (2006). Cette conduite est le produit d'expériences passées plus nombreuses et de l'intériorisation de représentations du monde moins définitives, dans un secteur professionnel très ouvert (Arnett, 2000).

Le projet professionnel futur de ce groupe est construit sur la conciliation entre projets personnels et projet professionnel (Moulin, 2012). Ces adultes émergents (Arnett, 2000) sont confiants dans les possibilités qui s'offrent à eux et ouverts à d'autres expériences.

2.3. Des adultes qui se réalisent et s'engagent (N=4)

Les EJE (n=2) et les ES (n=2), qui composent ce groupe, sont des individus plus âgés, ils ont fait des choix professionnels plus éclairés (Erikson, 1959). Ils ont plus de 26 ans et leur mode de vie est plus installé. Ils sont parents (n=3), ont une expérience professionnelle assez longue (n=4) à l'issue de laquelle ils ont décidé de changer de voie (n=4). Leur orientation professionnelle répond à la réalisation d'un projet ancien, ou à l'insatisfaction de la profession qu'ils exerçaient jusque-là (T1). Leur projet professionnel est structuré à partir de leurs expériences passées et de leurs engagements personnels (Figure 31). Leur orientation est le résultat, d'une expérience socialisatrice plurielle comme l'ont montrée les travaux de Lahire

(2009), Déterminés et confiants en eux, leur engagement est fondé sur des conceptions professionnelles choisies, cohérentes avec leur système de valeurs, qu'ils ont expérimenté dans d'autres contextes et auquel ils sont attachés.

Cet engagement professionnel est chargé d'attentes fortes. Mis à l'épreuve de la réalité dans les situations de formation, ils se sentent suffisamment reconnus et confiants pour continuer ce projet. Ils adoptent une posture réflexive critique contournent ou ignorent les situations professionnelles non conciliables avec leurs représentations, car leur projet professionnel est engagé (Marcia, 1993), cela corrobore les travaux de Moscovici (2004), d'Abrieu (2011) et Flament (1997) qui expliquent la stabilité et la continuité des représentations dans le temps. De plus, leur développement identitaire est avancé et ils ont dépassé les tensions identitaires de l'adolescence, ce qui favorise une conduite sociale assurée. Ils sont déterminés dans leur projet, tant sur les publics auprès desquels ils souhaitent travailler, que sur les formes de travail. Leur projet est empreint de stabilité, tels que les travaux d'Erikson (2014) et Marcia (1966) le confirment chez certains jeunes qui ont associé conduites d'engagement et conduites d'exploration. Ces adultes maîtrisent leur projet de vie et leur projet professionnel, comme l'a décrit Kaddouri (2002), ils savent ce qu'ils veulent être et avoir.

Ils se caractérisent par l'affirmation et la réalisation de Soi, pour eux-mêmes et pour autrui. Leur engagement est le résultat de leurs nombreuses explorations (Figure 32) il correspond à une identité réalisée faisant aboutir le projet de soi (Erickson, 1976, 2014 ; Kaddouri, 2002).

Cette typologie, met en évidence le rôle des modes de socialisation, de l'expérience, des contextes sur le développement identitaire des jeunes et leur contribution à des conduites d'engagement et d'exploration différentes selon qu'ils sont EJE ou ES. Le développement identitaire des éducateurs donne sens à leur conduite dont la finalité est pour tous la réalisation du projet de soi et de soi professionnel (Barbier, 2006 ; Kaddouri, 2002).

Cette discussion nous amène à conclure sur de nouvelles perspectives de recherche et quelques recommandations à propos des formations d'éducateur de jeunes enfants et d'éducateur spécialisé.

Conclusion

Les études sur la socialisation et sur les expériences socialisatrices contemporaines (Dubar, 2015 ; De Singly, 2002) ont montré le rôle des contextes dans l'orientation professionnelle des jeunes éducateurs. Les représentations sociales transmises et incorporées au cours du processus de socialisation ont contribué activement à ces choix (Moscovici, 2004 ; Abric 2011 ; Moliner, 2001). L'apport d'Erikson (2014) et de ses successeurs sur le développement identitaire des jeunes nous a permis de mesurer l'importance de l'expérience de formation à cette période de vie (Marcia, 1993 ; Luyckx, Lannegrand, 2012 ; Meeus, 2011) en interaction avec les différentes composantes des individus. En effet, le processus de socialisation, par la transmission et l'intériorisation des représentations qu'il induit, donne aux individus les moyens de s'intégrer au monde et de l'interpréter. Ces processus guident ainsi l'orientation professionnelle des étudiants et leur développement identitaire en formation. Ceux-ci cherchent à se réaliser, c'est à dire à se reconnaître et être reconnus dans leur projet professionnel (Honneth, 2000 ; Kaddouri, 2002 ; Ricœur, 2004). Le cadre théorique qui a conduit notre analyse sur l'ensemble des données, nous a permis de comprendre la stabilité, la résistance ou l'évolution de la conduite des individus en formation (Abric, 2011 ; Moliner ; 2001). Les transformations sociales, inhérentes à la vie sociale, impriment des changements continus, comme l'a montré cette recherche.

L'évolution d'une représentation, se produit, selon la cohérence avec les éléments identitaires qui structurent l'individu ou si elle présente un avantage pour lui, à l'opposé, l'évolution reste assez limitée. Chaque étudiant appréhende et interprète le monde professionnel par la mobilisation de ses représentations. Nous avons pu confirmer que leur projet professionnel n'est pas lié à une conduite de diffusion (Marcia, 1993), réalisée au hasard et sans but précis. Si cette génération est plus mobile et ouverte à d'autres propositions (Elias, 2009 ; Arnett, 2000), leur projet professionnel est construit et participe à la réalisation du projet de Soi. Alors, il serait utile de suivre des cohortes d'EJE et d'ES entrées en formation depuis la réforme engagée en septembre 2018, afin d'observer si la mise en œuvre des nouveaux dispositifs de formation modifie les représentations de leur activité future ou la manière d'envisager leur avenir professionnel à l'issue de la formation.

Les formations en travail social, s'adaptent à un environnement en transformation et au new public management (Chappoz & Puppion, 2012). Elles visent le développement de nouvelles formes de carrière professionnelle, selon une mobilité professionnelle accrue (Wittorski, 2008 ; Maillard, 2017). La construction d'une culture commune, par l'édification d'une même architecture de formation et un socle commun de connaissances, répond à cette volonté.

L'évolution des contextes et les nouvelles attentes sociales encouragent, voire valorisent, la diversité des expériences (Elias, 2009). Elles produisent des formes inédites de socialisation, comme nous l'avons observé pour les jeunes engagés dans les formations du secteur social (Arnett, 2000). Cette recherche a mis en évidence les effets de la socialisation des jeunes et de l'expérience dans l'élaboration du projet de Soi professionnel, auquel l'individu participe activement. Le processus de socialisation contribue à la construction singulière des projets professionnels des EJE et des ES et l'expérience de formation participe à leur construction identitaire, entre continuité et développement de soi, par et dans les interactions avec Autrui (Mead, 2006).

Au terme de cette étude, les résultats obtenus ouvrent de nouvelles perspectives de recherche. Dans une période de réforme des formations en travail social, il nous semble pertinent de poursuivre ce travail, en direction des jeunes diplômés Éducateurs de Jeunes Enfants et Éducateurs Spécialisés. Il s'agirait de mesurer si les conduites d'exploration et d'engagement, identifiées pendant la formation, se maintiennent ou se transforment dans les nouvelles expériences professionnelles, lors de l'entrée sur le marché de l'emploi.

Pour les EJE, nous avons observé leur position unanime à vouloir s'extraire du travail en crèche collective, débouché professionnel principal de la profession, cette volonté est-elle réalisée au moment de la recherche de l'emploi ?

Ensuite, les résultats du questionnaire ont montré, que dès l'entrée en formation, un EJE sur deux envisage de réaliser un stage et de travailler auprès d'enfants en éducation spécialisée. Il apparaît opportun d'étudier ce vœu formulé au cours de la recherche, mais qui parvient peu à se réaliser en formation. Cette question, nous conduit à envisager l'existence d'un possible curriculum caché, c'est à dire d'un projet que le sujet lui-même, ou les formateurs, ignorent ou ne perçoivent pas clairement et qui se révélerait au cours de la formation (Perrenoud, 1993). Effectivement, au fil des expériences de formation ce projet apparaît, voire se renforce, et nous conduit à faire l'hypothèse d'un projet en veille. Dans l'évocation de ce projet professionnel, il s'agit de comprendre l'enjeu identitaire qu'il représente pour l'étudiant dans la réalisation du projet soi (Kaddouri, 2002). Le jeune âge des EJE et la nécessité de choisir un métier défini ont pu participer à la mise en retrait de ce projet. Alors cet élément inattendu de leur curriculum vient interroger l'orientation précoce et les modalités d'entrée en formation par métier, comme la réglementation l'exige.

Un travail de recherche pourrait être mené tout d'abord sur l'étude des expériences pratiques en formation, du point de vue des EJE et des formateurs, afin de mieux connaître leur élaboration et la manière dont est conduit le processus de professionnalisation.

Dans la continuité de ce projet, une étude mériterait d'être engagée auprès des professionnels EJE, afin d'étudier la construction et le déroulement de leur parcours professionnel, au cours des cinq années suivant l'obtention du diplôme et d'identifier les éléments caractérisant l'insertion et l'évolution professionnelle de ces jeunes.

Depuis septembre 2018, les formations d'EJE et d'ES relèvent du grade licence, cette reconnaissance de niveau 2 pourrait transformer dans l'avenir les fonctions ces professions sociales vers des activités de coordination voire de management d'équipe, comme c'est déjà le cas pour les EJE. Notre recherche a montré que l'orientation professionnelle des deux populations est principalement motivée par l'intérêt porté aux usagers et à la relation que les étudiants établissent avec eux. Ces orientations et évolutions attendues révèlent un décalage avec les résultats de notre étude, comme le confirment les travaux de Molina et Monceau, (2017) et ceux de Bertrand (2015). En effet, le projet professionnel des EJE et des ES est construit sur cette intention d'être « auprès des publics ». Si les étudiants ne se reconnaissent pas dans cette nouvelle offre identitaire d'encadrement ou de coordination, cet écart ouvre la voie à des réorientations plus nombreuses, voire plus rapides, vers d'autres formations comme l'ont montré les travaux de Guillaumin, Pesce, Renier, Rusch, dans les professions de soin (2018). En effet les motivations et les représentations, plus particulièrement celles énoncées par les éducateurs spécialisés, sont éloignées de la logique d'efficience et d'efficacité (Wittorski, 2008).

Enfin, les résultats de cette recherche nous conduisent à formuler quelques recommandations en matière d'évolution des formations. Tout d'abord, la volonté des EJE de travailler en dehors des crèches collectives à l'issue de leur expérience stages est un résultat majeur de cette recherche. Il est nécessaire de mettre en débat cette question avec les associations professionnelles, les établissements de formation et les étudiants. Ce travail commun permettrait d'identifier les leviers d'évolutions possibles et les transformations à envisager dans les dispositifs de formations pour agir sur cette situation problématique.

Ces résultats nous conduisent alors à envisager pour les formations sociales de niveau 2, une détermination plus tardive du choix de la profession à laquelle les jeunes se destinent. La

proposition d'un tronc commun à l'ensemble des formations sociales du grade licence a jusqu'ici été écartée par les associations professionnelles, les formateurs et les étudiants. Elle pourrait néanmoins, offrir des possibilités de stages plus nombreux, afin de proposer un parcours pour la formation pratique plus ouvert et plus souple à l'ensemble des étudiants. Tout particulièrement pour les plus jeunes d'entre eux, qui comme le montre notre étude, s'orientent vers ces formations dès le baccalauréat. Cela leur permettrait de bénéficier d'expériences plus variées. Cette recommandation se réfère aux attentes des jeunes et aux modes de socialisation, qui encouragent et valorisent la pluralité des expériences. Cette perspective conduirait à réexaminer en formation le développement et l'accompagnement d'un projet professionnel en émergence, dans la conduite du processus de professionnalisation des jeunes.

Dans un contexte de mutation, cette recherche ouvrira nous l'espérons des débats, de nouvelles pistes de réflexion sur l'évolution de la formation et l'accompagnement des futurs travailleurs sociaux.

Bibliographie

- Abric, J-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Delval
- Abric, J-C. (1997). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans : D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 205-223). Paris : PUF.
- Abric, J-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations* (1ère édition 1994). Paris, France : PUF.
- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher*. Bruxelles : De Boeck
- Amer, A., Howarth, C. (2016). Représentations sociales vers un rapprochement entre ethnie et, religion et pouvoir. Dans : Delouée, S., Lo Monaco, G., Rateau P. (2016). *Les représentations sociales théories, méthodes et applications* (pp. 437-452). Bruxelles : de Boeck supérieur.
- Amyotte, L. (1996). *Méthodes quantitatives : applications à la recherche en sciences humaines*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Ardouin, T. (2006). *Ingénierie de formation pour l'entreprise : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris : Dunod.
- Arnett, J-J. (2000). *Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties*. *Revue American Psychologist*, 55, (pp. 469-480).
- Autès, M. (2004). *Les paradoxes du travail social* (1ère édition 1999). Paris, France : Dunod.
- Auzou-Riandet, D., Moussy, B. (2007). Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants. Origine, évolution, actualité. Paris : ESF.
- Baillergeau, E. (2009). Les enjeux contemporains du travail social en Europe. *Revue informations sociales*, 152 (2), pp. 40-48.
- Barbier, J-M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. Dans : Barbier, J-M., Bourgeois, E, de Villiers, G., Kaddouri M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 15-64). Paris : L'harmattan, collection Action et Savoir.
- Barbier, J-M. (2018). Expérience, transformation de soi, construction du moi, affirmation du je. Researchgate10 janvier 2018 [En ligne] <https://theconversation.com/experience-transformation-de-soi-construction-du-moi-affirmation-du-je-88935>
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, Collection le psychologue, (1ère édition 1977).
- Bart, D. (2011). Mise en situation professionnelle : enjeux et signes de reconnaissance entre étudiants et référents. Dans : A. Jorro, J-M. De Ketele, *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 117-130). Bruxelles : De Boeck.

- Bataille M., Blin J-F., Jacquet-Mias C., Piasser A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris : Presse Universitaire de France, pp.57-89.
- Baudoin, J-M., Pita, J-C. (2011). Récit et formation : reconnaissance et biographie éducative. Dans : A. Jorro, J-M. De Ketele *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 83-100). Bruxelles : De Boeck.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. (Traduit par Taminiaux P.). Paris : Armand Colin.
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales, méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- Bertrand, D. (2015). *L'éducateur spécialisé sous tension*. Paris : Presse EHESP.
- Bichot, J. (1997). *Les politiques sociales en France au XXème siècle*. Paris : Armand Colin
- Blanchet, A., Gotman, A. (2017). *L'entretien*. Paris, France : Armand Colin. Collection 128.
- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bosma H-A., Kunnen S- E. (2006). Le développement de l'identité un processus relationnel et dynamique. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35, 183-203.
- Boudon, R., Bourricaud, F. (1982) *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : PUF.
- Bouquet, B. (2012). *Éthique et travail social*. Paris : Dunod.
- Bouquet, B. (2013). Le réseau historique du travail social : apports et questionnements. *Vie sociale*, 4, pp. 45-58.
- Bourquin, J., Robin, M. (2007). De l'Éducation surveillée à la Protection judiciaire de la jeunesse. Quelques repères chronologiques, 1912-1995. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*. *Le Temps de l'histoire*, (Hors-série), pp.327-333. <https://doi.org/10.4000/rhei.3028>
- Bourriche B. (2014). Émotions et dynamiques des représentations sociales. *Les cahiers internationaux de psychologie sociales*, 102, pp. 195-232.
- BouSSION, S. (2013). *Les éducateurs spécialisés, naissance d'une profession*. Rennes : PUR.
- Boutinet, J-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF
- Bozonnet, J-P, Gonthier, F. (2011). Exploiter les données du codage aux données statistiques. Dans : P. Bréchon : *Enquêtes qualitatives enquêtes quantitatives*, pp165-185. Grenoble : PUG
- Caillé, A. (2007). *La quête de la reconnaissance, nouveau phénomène social total*. Paris : La Découverte

- Capul, M., Lemay M. (1997). *De l'éducation spécialisée* (1^{ère} édition 1996). Montréal : Éres, Les presses universitaires de Montréal.
- Cartry, J. (1993). Au carrefour du pédagogique, du thérapeutique et de l'éducatif. Dans Martinet, J.-L. (1993). *Les éducateurs aujourd'hui* (pp 92-101). Toulouse : Privat.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes*. Paris : Seuil.
- Chaplain, D., Custos-Lucidi, M-F. (2001). Les métiers de la petite enfance, des professions en quête d'identité. Paris : Syros.
- Chappoz, Y., Puppion, C. (2012). Le new management public. *Gestion et management public*, 1, 2, pp. 1-3.
- Chauvière M., (1980). *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*. Paris : Éditions Ouvrières. Collection Économie et Humanisme.
- Chauvière, M. (2006). Les référentiels, vague, vogue et galères. *Vie sociale*, 2, pp. 21-32.
- Chombard de Lauwe, M-J., Feuerhahn, N. (1997). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. Dans : D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp.340-360). Paris : PUF.
- Chrysochoou, X. (2016). Les représentations sociales et l'identité : un mariage obligatoire longtemps attendu. Dans : *les représentations sociales théories, méthodes et applications* (pp.453-456). Bruxelles : de Boeck.
- Mias C., Piasser, A. (2016). Les représentations professionnelles. Dans : S. Delouée, G. Lo Monaco, P. Rateau, *les représentations sociales théories, méthodes et applications* (pp.319-322). Bruxelles : de Boeck.
- Cicchelli, V. (2001). Les jeunes adultes comme objet théorique. *Recherches et prévisions*, 65, pp 5-10.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1). <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Codol, J.P., (1973). Choix préférentiels et phénomènes de la conformité supérieure de soi. *Bulletin de psychologie*, Tome 26 (14-16), 307, pp. 807-813.
- Codol, J.P., (1984). La perception de la similitude interpersonnelle : influence de l'appartenance catégorielle et du point de référence de la comparaison. *L'année psychologique*, Tome 26 (14-16), 307, pp.43-56.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF
- Cohen-Scali, V. (2010). *Travailler et étudier*. Paris : PUF.

- Cohen-Scali, V. Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 3, pp. 321-345.
- Cohen-Scali, V., Moliner, P. (2008). Représentation sociales et identités des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 4, pp. 465-482.
- Corroyer, D., & Wolff, M. (2003). *L'analyse statistique des données en psychologie. Concept et méthodes de base*. Paris : Armand Colin.
- Croisier, D., Parvera, T. (2014). *Le processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde*, Rapport 97. Principes de la planification UNESCO : Institut international de planification de l'éducation, Paris.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Paris : Armand Colin. Collection 128.
- De Gaulejac, V. (2005). *La Société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris : Seuil.
- De Ketele, J-M. (2011a). La reconnaissance professionnelle : ses mondes et ses logiques. Jorro, A., De Ketele J-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp.31-49). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J-M. (2011b). Vers une synthèse ouverte. Dans : Jorro, A., De Ketele J-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 169-174) Bruxelles : De Boeck.
- De Singly, F. (2018). *Le questionnaire* (1ère édition 1992). Paris : Armand Colin. Collection 128.
- De Singly, F. (2002). *Le soi, le couple et la famille*. Paris, France : Nathan.
- Degenne, A., Rose, J., Fournier C. (2016). Nouvelles du longitudinal : Échange entre Alain Degenne et José Rose animée par Christine Fournier. *Formation emploi*, 68, 1999. Insertion professionnelle compétences et différences de genre, pp. 69-75. DOI : 10.3406/forem.1999.2880
- Delouée, S., Lo Monaco, G., Rateau P. (2016). *Les représentations sociales théories, méthodes et applications*. Bruxelles : de Boeck supérieur.
- Demilly, L. (2008). Politiques de la relation. Approches des métiers et activités professionnelles relationnelles. France, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Demazière, D., Gadéa C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels, acquis récents et nouveaux défis*. Paris, France : La Découverte, Collection Recherches.

- Deschamps, J.C. (1973). Imputation de la responsabilité de l'échec (ou de la réussite) et catégorisation sociale. *Bulletin de psychologie*, 26 (14-16), n°307, 794-806.
- Dietrich, P., Loison, M., Roupnel, M. (2010). Articuler les approches quantitative et qualitative. Dans : S. Paugam : *L'enquête sociologique* (pp. 206-222). Paris : PUF.
- Doise, W. (1997). Attitudes et représentations sociales. Dans : D. Jodelet, *Les représentations sociales* (pp. 240-258). Paris : PUF.
- Doise, W., Clemence A., Lorenzi-Cioldi F. (1995). *Représentation sociales et analyses de données*. Grenoble : PUG.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1996). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.
- Doise, W., Deschamps J-C., Mugny G., (1978). *La Psychosociologie sociale expérimentale*. Paris, France : Armand Colin.
- Domenach, J.M., Thibaud, P., Meyer P. (1972). Pourquoi le travail social ? *Revue Esprit, Nouvelle Série*, numéro spécial Avril-Mai (4-5).
- Dréano G., (2006). *Guide l'éducation spécialisée*. Paris : Dunod.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : Armand Colin
- Dubar, C. (2002). L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles : questions de recherche et problèmes d'interprétation. *Revue Temporalistes*, 44.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand colin, collection U (1ère édition 2000).
- Dubar, C., Tripier P., (1998). *Sociologie des professions*. Paris, France : Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil. Collection points.
- Dubet, F., Martucelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue Française de pédagogie*, 37- 4, pp. 511-535.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de la métaphysique et de la morale*, Tome 4. (2002) Chicoutimi : J.-M. Tremblay. <https://doi.org/10.1522/cla.due.rep1>
- Durkheim, É., Debesse, M., & Fauconnet, P. (1993). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Durkheim, É. (1994). *De la division du travail social (1ère édition 1930)*. Paris : PUF.
- Eberhard, M., Guelamine, F. (2011). Former les travailleurs sociaux dans le domaine des discriminations. <https://doi.org/urn:doi:10.4000/hommesmigrations.738>
- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Hachette Littératures.

- Elias, N. (1997). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Erikson, E-H., (1959). Identity and the life cycle. *Psychological issues Vol 1, N°1*. International Universities Press: New York, NY. 171p.
- Erikson, E-H. (1976). *Enfance et société*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé (1ère édition 1966).
- Erikson E. H. (2014). *Adolescence et crise la quête de l'identité* - Edition Flammarion Collection champs essais. (1ère édition française 1972)
- Ernaux, A. (1974). *Les armoires vides*. Paris : Gallimard
- Favre, D. (2015). Les EJE, des spécialistes du champ éducatif, pédagogique et social ». *Actualités Sociales Hebdomadaires*, 2894.
- Flament, J-C. (1997). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Flament, J-C. (2001). Pratiques sociales et dynamiques des représentations. Dans : Moliner, P., *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : PUG. Collection vies sociales.
- Flament, J-C. (2011). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans : Abric, J-C., *Pratiques sociales et représentations* (1ère édition 1994), (pp.47-72). Paris : PUF.
- Fortin, P. (2003). L'identité professionnelle des travailleurs sociaux. Dans : G-A Legault *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (pp. 85-104). Québec : Presse de l'université du Québec.
- Fouquau J., Sprimont P-A. (2009). La place des études longitudinales quantitatives en gestion des ressources humaines : état des lieux et perspectives Université d'Orléans (UMR 6221 CNRS) et ESC Rouen. [En ligne]<https://www.agrh.fr/assets/actes/2009fouquau-sprimont051.pdf>
- Fournier J., Questiaux N., Delarue J-M. (1989). *Traité du social, situations, luttes, politiques, institutions* (5^{ème} édition). Paris : Dalloz. Collection études politiques, économiques et sociales.
- Gaffié, B., Marchand, P. (2001). Principe d'homologie structurale et dynamique représentationnelle. Dans : P. Moliner, *La dynamique des représentations sociales* (pp. 195-244). Grenoble : PUG. Collection vies sociales.
- Garcia S., (2018). Professionnalisation, formation et identité professionnelle : le cas des éducateurs de jeunes enfants 2018. *Revue Empan*, n°109, 68-73.
- Guide COHERIS, logiciel SPAD (v.9.1)

- Guimelli, C. (2011). La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales. Dans : J.C. Abric, *Pratiques sociales et représentations* (pp.103-132). Paris : PUF.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, Rationalité de l'agir et rationalisation de la société Tome1*. Paris : Fayard, collection l'espace du politique.
- Hébrard, P. (2004). *La professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. Paris : L'Harmattan.
- Hébrard, P. (2011). L'humanité comme compétence? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44, pp.103-121.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. (P. Rusch, Trad.). Paris : éditions du Cerf.
- Houssaye, J. (1994). *Quinze pédagogues leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin.
- Huteau, J. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis à vis des préférences professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 11, 2, pp.107-125.
- Ion, J. (1998). *Le travail social au singulier*. Paris : Dunod.
- Jaeger, M. (2006). Les référentiels pour la formation des travailleurs sociaux : une affaire d'import-export. *Revue Vie sociale ERES*, 2, pp.57-65.
- Jaeger, M. (2013). A propos de la formation des travailleurs sociaux : une histoire à redécouvrir. *Vie sociale*, 4, pp. 191-215.
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentation sociales. Dans *les savoirs du quotidien, transmissions, appropriations, représentations*, pp. 235-255. Rennes : PUR.
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Jodelet, D., Moscovici, S. (1990). Les représentations sociales dans le champ social. *Revue internationale de psychologie sociale*, 3, 3, pp. 285-288.
- Jorro (2011). Ethos professionnel et transaction de reconnaissance professionnelle. Dans : A. Jorro, J-M. De Ketele (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp.54-64) Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2013). Des enseignants engagés dans la réussite éducative. Dans : A. Jorro, De J-M., Ketele, *L'engagement Professionnel en éducation et formation* (pp. 39-52). Bruxelles : De Boeck.

- Joule, R-V., Beauvois J-L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : PUG
- Jourdain, A., Naulin, S. (2011). *La théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques*. Paris : Armand Colin. Collection 128
- Jovelin, E. (2008). *Histoire du travail social en Europe*. Paris : Vuibert. Collection perspectives sociales.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et formation* (41), 31-47.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers, M. Kaddouri (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-145). Paris : L'harmattan, collection Action et Savoir.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 1, 25, pp.69-86.
- Kaès, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, 34, 1, 13-40.
- Lac, M., Mias, C., Labbé, S., Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication personnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. [En ligne], 24 | 2010, mis en ligne le 18 juin 2015, consulté le 22 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dse/960>
- Lahire, B. (2009). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan (1^{ère} édition 1998).
- Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports des domaines vocationnels et professionnels ? *Enfance*, 3(3), 313-327. Doi: 10.4074/S0013754512003060
- Loeffel L. (2006). « Chalmel L., Oberlin : le pasteur des Lumières », *Revue française de pédagogie*. [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 14 octobre 2010, consulté le 07 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/477>
- Lipianski, E-M. (2002). Le soi entre cognitivisme et phénoménologie : réflexions épistémologiques. *Recherche et formation*, 41, pp. 11-30.
- Livia, C., Mortari, L., Siméone, D., Sita, C. (2015). L'engagement et le désengagement professionnel des éducateurs en structures d'accueil. Dans : F. Merhan, A. Jorro, J-M.

- De Ketele, *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 37-52). Bruxelles : De Boeck.
- Luc, J.N. (1997). *L'invention du jeune enfant au 19^{ème} siècle*. Paris : Belin.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361-378. DOI : [10.1016/j.adolescence.2005.03.008](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.008)
- Maillard, F. (2017). La refondation des diplômes dans une visée professionnalisante : un nouveau leitmotiv des politiques publiques. Dans : Y. Molina, G. Monceau, *Les formations du secteur social aujourd'hui, transformations et diversifications* (pp.29-37). Rennes : Presses de l'EHESP.
- Marcia, J-E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality. And social psychology*. Researchgate [En ligne] <https://www.researchgate.net/publication/17245812>
- Marcia, J-E. (1989) Identity and interaction. *Journal of adolescence*, Vol 12, Issue 4, (pp.401-410).
- Marcia, J-E., Waterman, A-S., Matteson, D-R., Archer, S-L., Orlofsky, J-L. (1993). *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*. New York, USA : Springer-Verlag.
- Martin, O. (2009). *L'enquête et ses méthodes, l'analyse de données quantitatives*. Paris : Armand Colin, collection 128.
- Martinet, J.-L. (1993). *Les éducateurs aujourd'hui*. Toulouse : Privat.
- Martucelli D., De Singly F. (2018). *L'individu et ses sociologies*. Paris : Armand Colin.
- Mead, G-H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Préfacé par Daniel Cefaï et Louis Quéré. Paris : PUF. Collection le lien social.
- Merhan, F., Bourgeois, E. (2015). Dynamiques d'engagement professionnel en situation de formation en alternance. Dans : F. Merhan, A. Jorro, J-M. De Ketele, *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 19-36). Bruxelles : De Boeck.
- Merhan, F., Jorro, A., De Ketele, J-M. (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Merlier, P. (2016). *Normes et valeurs en travail social, repères pour le soin de la relation, comment accompagner sans normaliser ?* Paris : Seli Arslan.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010 : A review of longitudinal research. *Journal of research on adolescence*, 21(1), (pp.75-94).
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'harmattan.

- Mias, C., Piasser, A. (2016). Les représentations professionnelles. *Les représentations sociales théories, méthodes et applications* (pp.319-322). Bruxelles : de Boeck.
- Mias, C., Bataille M. (2013). Le rôle des représentations et de l'implication dans l'engagement professionnel. Dans A Jorro., J.M. De Ketele, *L'engagement professionnel en éducation et en formation* (pp :153-164). Bruxelles : de Boeck.
- Mirola, S. (2017). *Le métier d'éducateur spécialisé, entre engagement personnel et engagement professionnel*. Paris : L'Harmattan collection le travail social.
- Molina, Y., Monceau, G. (2017). *Les formations du secteur social aujourd'hui, transformations et diversifications*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : PUG. Collection vies sociales.
- Moliner, P., Rateau, P., Cohen-Scali, V. (2012). *Les représentations sociales, pratique des études de terrain*. Rennes : PUR. Collection Didactique psychologie sociale.
- Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF. (1^{ère} édition 1961)
- Moscovici, S. (1997). Des représentations collectives aux représentations sociales. Dans D. Jodelet *Les représentations sociales* (pp.79-103). Paris : PUF.
- Moulin, S. (2012). L'émergence de l'âge adulte : de l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec. *Sociologies*. [En ligne], <http://journals.openedition.org/sociologies/3841>
- Murcier, N. (2010). Stéréotypes sexistes et petite enfance. *Sexe, genre et travail* (pp. 111-122). Paris : L'Harmattan.
- Olivier, A. (2010). *Sexe, genre et travail*. Paris : L'Harmattan.
- Pâque, C. (2008). Être reconnu : L'expérience d'Ulysse de retour à Ithaque. *Sens-Dessous*, 2, 4, pp. 98-106.
- Pascal, H. (2014). *Histoire du travail social en France : de la fin du XIXe siècle à nos jours : manuel*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re) connaître en tant que professionnel. *Recherches et éducations*, 7, pp. 69-84.
- Perez-Roux, T. (2014). Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires : entre crise(s) et épreuves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, [En ligne] 43,4, 2014, <http://journals.openedition.org/osp/4478> DOI : 10.4000/osp.4478.

- Perrenoud, P., (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. Dans : Houssaye J., *La pédagogie aujourd'hui : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : Éditions Sociales Française, (pp. 61-76).
- Perrot, G., (2008). Les savoirs en service social avant 1950. *Vie Sociale*, 3, 3, pp. 33-43.
- Piaget, J. (2013). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Piaget, J., Inhelder, B. (2004). *La psychologie de l'enfant* (1^{ère} édition 1966). Paris : PUF. Collection Quadrige Grands textes.
- Piot, T. (2006). Formation et intervention sociale : poser la question des compétences dans les métiers d'interaction humaine. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 39, pp. 7-21.
- De Place, A-L., Brunot, S. (2018). Le pouvoir motivationnel des sois possibles : revue critique. *L'Année psychologique*, 2, 118, pp. 203-248.
- Prost, A. (2013). Histoire du travail social et histoire de la société civile. *Vie Sociale*, 1(1) 93-99. Doi :10.3917/vsoc.131.0093
- Pueyo, B. (2017). Éducateur de jeunes enfants : un métier à la croisée des chemins. *Les Cahiers de l'EFPP*, 25, pp. 18-19.
- Queudet, J. (2008). *Éducateur spécialisé, un métier entre ambition et retrait*. Paris : L'Harmattan.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunod (3^{ème} édition 1993)
- Rateau, P., Lo Monaco, G. (2017). La théorie des nuages ou l'horlogerie des nuages. *Les représentations sociales théories, méthodes et applications*. Bruxelles : de Boeck.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Points.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance : trois études*. Paris : Gallimard, Folio Essais.
- Rouzeau, M. (2016). *Vers un État social actif à la française ?* Rennes : Presses de l'EHESP.
- Roussiau, Bonardi, (2001). Engagement dans un acte problématique et dynamique représentationnelle. Dans : P. Moliner, *La dynamique des représentations sociales* (pp.89-121). Grenoble : PUG. Collection vies sociales.
- Rouyer, V., Mieyaa Y., le Blanc A., (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées : contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue française de pédagogie*, 87, pp. 97-137.
- Safi, M. (2010). La dimension temporelle des faits sociaux : l'enquête longitudinale. Dans : S. Paugam : *L'enquête sociologique* (pp. 311-332). Paris : PUF.

- Sainsaulieu, R. (2014). *L'identité au travail : Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Sorel, M. (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet. *Savoirs*, 17, 39-50.
- Tafari & Souchet, (2001). Changement d'attitude et dynamique représentationnelle. Dans : P. Moliner, *La dynamique des représentations sociales* (pp. 59-88). Grenoble : PUG. Collection vies sociales.
- Tripier, P., Dubar, C. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin
- Vanhulle, S., Balslev, K., Tominska, E. (2011). Une approche discursive de la reconnaissance en situation d'évaluation de stages. Dans : A. Jorro, J-M. De Ketele (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp.147-168). Bruxelles : De Boeck.
- Verba, D. (2014). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. Paris : la Découverte
- Vilbrod, A. (1995). Devenir éducateur une affaire de famille. Paris : l'Harmattan. Collection logiques sociales.
- Watterman, A-S (1999). Identity, the Identity Statuses, and Identity Development: A Contemporary Statement. Researchgate [En ligne], <https://www.researchgate.net/publication/223794331>
- Winnicott, D. (1978). *L'enfant et le monde extérieur*. Paris : Petite bibliothèque Payot
- Wittorski. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain. Dans : J-Y. Bordegat, Buznic-Bourgeacq, P. (2015). *Des professionnalités sous tension Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* (De Boeck).
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2, 17, pp. 9-36.
- Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. Dans : J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J-C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*, (pp. 781-789). Paris : PUF.
- Wittorski, R. (2010). La professionnalisation d'un objet social à un objet scientifique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, pp. 7-11.
- Zavalloni, M. (2008). De la phénoménologie à l'égo-écologie : l'horizon de la pertinence. *Connexions, ERES*, 89, pp.13-23.

Annexes

Annexe 1 : Socle commun des compétences et connaissances des formations

Arrêté du 22 août 2018 relatif au socle commun de compétences et de connaissances des formations du travail social de niveau II

NOR: SSAA1812301A
Version consolidée au 1 septembre 2018

La ministre des solidarités et de la santé et la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation,

Vu le code de l'action sociale et des familles, notamment ses articles D. 142-1-1, D. 451-8 et D. 451-29, D. 451-41, D. 451-47, D. 451-52 et D. 451-57-4 ;

Vu l'avis du Conseil national d'évaluation des normes du 3 mai 2018 ;

Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche du 15 mai 2018 ;

Vu l'avis de la 20e commission professionnelle consultative de l'éducation nationale (secteurs sanitaire et social, médico-social) du 15 mai 2018 ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en date du 15 mai 2018 ;

Vu l'avis de la commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale du 25 mai 2018,

Arrêtent :

Article 1 (différé)

Le socle commun de compétences et de connaissances prévu à l'article D. 451-8 du code de l'action sociale et des familles est, pour les diplômes mentionnés aux articles D. 451-29, D. 451-41, D. 451-47, D. 451-52 et D. 451-57-1, composé de compétences communes et de compétences partagées :

1° Les compétences communes sont identiques dans tous les diplômes visés au présent arrêté. Elles sont énumérées dans les domaines de compétences 3 et 4 des référentiels de compétences de ces diplômes.

Les compétences communes sont transférables entre les diplômes visés au présent arrêté et donnent lieu à dispense d'épreuve.

2° Les compétences partagées sont des compétences qui se trouvent dans les domaines de compétences 1 et 2 des diplômes mentionnés aux articles D. 451-29, D. 451-41, D. 451-47, D. 451-52 et D. 451-57-1, qui intègrent des spécificités, en fonction du contexte d'intervention et des conditions d'exercice particulières des métiers auxquels ces diplômes préparent.

Ces compétences partagées sont les suivantes :

- accueillir, favoriser l'expression et l'autonomie des personnes ;
- analyser la demande et les besoins ;
- évaluer une situation ;
- concevoir un projet ;
- concevoir une intervention ;
- évaluer, ajuster son action ;
- mobiliser les ressources de la personne et favoriser sa participation ;
- accompagner une personne ;

- favoriser l'accès aux droits.

Des connaissances communes aux différents diplômes visés au présent arrêté sont nécessaires pour l'acquisition de ces compétences partagées. Ces connaissances communes sont identifiées dans certaines unités de formation des domaines de formation 1 et 2 des référentiels de formation. Elles s'inscrivent dans les thématiques de formation suivantes :

- histoire du travail social et des métiers ;
- éthique et valeurs en travail social ;
- connaissances des publics ;
- initiation à la démarche de recherche ;
- accès aux droits ;
- participation et citoyenneté des personnes accompagnées.

Les connaissances communes donnent lieu à allègement de formation.

Article 2 (différé)

Le présent arrêté entre en vigueur le 1er septembre 2018.

Article 3 (différé)

Les préfets de région et les recteurs d'académie, chanceliers des universités, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 22 août 2018.

La ministre des solidarités et de la santé,
Agnès Buzyn

La ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation,
Frédérique Vidal

Définition de la profession et du contexte de l'intervention

(Arrêté du 22 août 2018 annexe 1 du référentiel) éducateur de jeunes enfants

L'éducateur de jeunes enfants est un professionnel du travail social et de l'éducation. Il exerce dans le cadre d'un mandat et de missions institutionnelles. Il accompagne des jeunes enfants, dans une démarche éducative et sociale globale en lien avec leur famille (Code de l'action sociale et des familles : articles D.451-47 et D.451-47-1)

L'éducateur de jeunes enfants intervient dans une démarche éthique, dans le respect de l'altérité et de la singularité de l'enfant, de ses représentants légaux et du groupe. Il instaure une relation éducative en adoptant une posture réflexive, c'est-à-dire qu'il questionne sa posture et son intervention et s'inscrit dans une analyse partagée de sa pratique professionnelle.

Conditions d'exercice et modalités d'intervention

L'éducateur de jeunes enfants travaille au sein d'une équipe pluridisciplinaire et pluriprofessionnelle. En fonction de son cadre institutionnel et de ses missions, il peut coordonner des actions éducatives au sein de la structure. Il est également amené à développer des partenariats avec les professionnels du territoire dans les champs éducatif, culturel, social, médico-social et sanitaire. Son intervention repose sur des actions éducatives individuelles et collectives.

En veille permanente sur les évolutions du secteur sur lequel il intervient, l'éducateur de jeunes enfants développe une fonction d'expertise éducative et sociale sur la politique de la famille et le champ de la petite enfance.

Rôle et fonctions

L'éducateur de jeunes enfants contribue au bien-être, à l'épanouissement et à l'autonomie de l'enfant de la naissance à 7 ans, au sein du groupe et dans son environnement. Son intervention vise à favoriser un développement global et harmonieux. En créant un environnement bienveillant, riche et motivant, il permet l'expression des potentialités motrices, affectives, cognitives, sensorielles et langagières de l'enfant. Il contribue ainsi à leur éveil, à leur socialisation et à leur inclusion sociale.

L'éducateur de jeunes enfants adapte ses interventions aux différentes populations, favorise le lien social et accompagne à la parentalité.

L'éducateur de jeunes enfants instaure une relation et accompagne le jeune enfant dans son développement en coopération avec sa famille et dans son environnement social. Il établit au quotidien une relation personnalisée et respectueuse de l'enfant. Il observe et analyse les situations quotidiennes vécues par l'enfant pour s'ajuster au mieux aux besoins de l'enfant et favoriser ses capacités d'expression, de communication, de socialisation par différentes médiations. Il inscrit sa pratique dans une démarche de prévention précoce.

A partir de ses connaissances spécifiques du développement du jeune enfant, il contribue à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet social, éducatif et pédagogique et il veille au maintien de la continuité éducative dans le respect du milieu familial, social et culturel de l'enfant.

L'éducateur de jeunes enfants conçoit les modalités d'intervention pour conduire et coordonner l'action éducative au sein de sa structure en inscrivant son accompagnement

dans une temporalité qui tient compte des potentialités et du rythme de l'enfant.

En lien avec les cadres institutionnels et des réseaux partenaires, il développe l'action éducative sur le territoire. Il participe à la coordination des accompagnements pluridisciplinaires nécessaires à l'enfant et à sa famille dans le respect de leurs intérêts et de leurs droits.

En émettant des propositions auprès des représentants des politiques sociales et territoriales, il contribue à la compréhension et à l'évolution du domaine éducatif et social de la petite enfance. Il développe un positionnement sur le sens de son action. Il peut construire des actions innovantes spécifiques concernant le développement de l'enfant, la relation parent- enfant et l'accueil du jeune enfant en situation de handicap. Il est amené à développer des actions de prévention en lien avec le domaine de la petite enfance et celui de l'accompagnement à la parentalité.

Dans un but de transmission de connaissances et de savoir-faire professionnels, et après l'acquisition d'une expérience significative, le professionnel participe au processus de professionnalisation y compris en exerçant des fonctions de référent professionnel auprès des personnes en formation (initiale ou continue) en lien avec les établissements de formation.

Public concerné et champs d'intervention

Public

Enfants de la naissance à 7 ans quelles que soient leurs spécificités avec la participation de la famille et des représentants légaux

Employeurs

Collectivités locales, associations, entreprises, établissements publics, les trois fonctions publiques (État, Hospitalière, Territoriale).

Politiques sociales

Protection de l'enfance, protection maternelle et infantile, accueil et éveil de la petite enfance, aide sociale à l'enfance (ASE), services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD),

Lieux d'intervention

Crèches, ludothèques, centres de loisirs, centres de vacances, Relais Assistants Maternels, hôpitaux, établissements d'accueil mères-enfants, Instituts médico-éducatifs, centres médico- psychopédagogiques (CMPP), pouponnières, maisons d'enfants à caractère social (MECS)...

Définition de la profession et du contexte de l'intervention

(Arrêté du 22 août 2018 annexe 1 du référentiel) éducateur spécialisé

L'éducateur spécialisé est un professionnel du travail social. Il exerce dans le cadre d'un mandat et de missions institutionnelles. Il accompagne, dans une démarche éducative et sociale globale, des personnes, des groupes ou des familles en difficulté dans le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration ou d'insertion (Code de l'action sociale et des familles : articles D.451-41 et D.451-41-1)

L'éducateur spécialisé intervient dans une démarche éthique dans le respect de l'altérité. Il favorise l'instauration d'une relation à l'autre en adoptant une démarche réflexive sur ses pratiques professionnelles. Il s'inscrit dans une analyse partagée de sa pratique professionnelle dans le respect de la confidentialité des informations concernant les personnes.

Conditions d'exercice et modalités d'intervention

L'éducateur spécialisé intervient dans le cadre des politiques partenariales de prévention, de protection et d'insertion.

Il travaille au sein d'une équipe pluridisciplinaire ou pluriprofessionnelle. Son intervention s'effectue dans le respect du projet institutionnel et de l'expression de la demande des personnes accompagnées.

En fonction de son cadre institutionnel et de ses missions, il est amené à organiser et/ou coordonner des projets et/ou mobiliser des équipes dans la mise en place d'actions socio-éducatives en interne ou dans le cadre de travail en partenariat. Il est en lien avec des partenaires et des réseaux d'acteurs du territoire.

L'éducateur spécialisé est en veille professionnelle et développe une expertise sur les évolutions du secteur ou de l'environnement dans lequel il agit et intervient. Il intègre les évolutions dans son activité et dans ses modes d'intervention et partage ses analyses avec les acteurs concernés.

Rôle et fonctions

L'éducateur spécialisé travaille auprès d'enfants, adultes, familles et groupes en difficulté en situation de vulnérabilité ou de handicap auprès desquels il contribue à créer les conditions pour qu'ils soient protégés et accompagnés, considérés dans leurs droits et puissent les faire valoir.

L'éducateur spécialisé contribue au processus de socialisation et d'autonomie des personnes. Il favorise le renforcement des liens sociaux et des solidarités dans l'environnement des personnes et de la société.

Il aide au développement de la personnalité et à l'épanouissement de la personne et peut contribuer à son insertion socioprofessionnelle.

L'éducateur spécialisé établit une relation éducative à partir de ses observations et de situations du quotidien dans des espaces institutionnels formels et informels.

Dans sa pratique, il adopte des attitudes et des postures basées notamment sur l'empathie, l'écoute et la bienveillance. Il s'adapte à l'autre en se rendant disponible.

Il est amené à élaborer un accompagnement éducatif avec la personne ou le groupe dans une temporalité tenant compte des singularités, des aspirations et des potentialités de chacun.

Il s'inscrit dans un travail d'équipe avec laquelle il partage et analyse des hypothèses de travail adaptées aux besoins repérés.

Il conçoit, conduit, évalue des actions socio-éducatives dans le cadre de projets personnalisés, crée et met en œuvre des actions mobilisant différentes méthodologies, propose des activités, des médiations et fait preuve de créativité.

Il émet des propositions pour l'analyse des besoins, l'évaluation et l'ajustement des orientations des politiques éducatives ou sociales menées dans les institutions avec lesquelles il travaille dans le respect de la confidentialité des informations concernant les personnes.

Dans un but de transmission de connaissances et savoir-faire professionnels, et après l'acquisition d'une expérience significative, le professionnel participe au processus de professionnalisation y compris en exerçant des fonctions de référent professionnel auprès des personnes en formation (initiale ou continue) en lien avec les établissements de formation.

Public concerné et champs d'intervention

Public

Enfants, adolescents, adultes, familles et groupes en situation de vulnérabilité ou de handicap...

Employeurs

Collectivités locales, associations, entreprises, établissements publics, les trois fonctions publiques (État, Hospitalière, Territoriale).

Politiques sociales

Protection de l'enfance, insertion, handicap, protection judiciaire de la jeunesse...

Lieux d'intervention

Maisons d'enfants à caractère social, foyers de l'enfance, foyers jeunes travailleurs, centres maternels, aide éducative en milieu ouvert, centres de prévention spécialisée, centres d'hébergement et de réinsertion sociale, unités d'hébergement diversifiées, foyers maternels, établissements scolaires, instituts d'éducation motrice, instituts médico-éducatifs, établissements d'aide par le travail (ESAT), centres médico-psychopédagogiques (CMPP), hôpitaux...

Questionnaire

1 Votre situation familiale : *Cochez un élément par ligne*

- 1 AGE 18-21 22-25 26-30
 30 et plus
- 2 SEXE F M

3 SITUATION FAMILIALE :

- Homme ou femme seule Homme ou femme seule avec enfant Couple sans enfant Couple avec enfant (s) Ménage complexe (colocation ...)

4 LOGEMENT : Autonome Parental

2 Situation professionnelle de vos parents :

MERE *Entourez une proposition dans la liste*

1. Agriculteurs exploitants
2. Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
3. Cadres et professions intellectuelles supérieures
4. Professions intermédiaires (instituteurs, fonctionnaires, employés administratifs, personnels de services)
5. Employés
6. Ouvriers
7. Retraités
8. Sans activité

PERE *Entourez une proposition dans la liste*

1. Agriculteurs exploitants
2. Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
3. Cadres et professions intellectuelles supérieures
4. Professions intermédiaires (instituteurs, fonctionnaires, employés administratifs, personnels de services)
5. Employés
6. Ouvriers
7. Retraités
8. Sans activité

3 Votre parcours de formation :

Cochez le diplôme le plus élevé et précisez les sections, spécialités ou métier

1 PARCOURS SCOLAIRE :

- terminale *série* : Baccalauréat *série* : Préparation au concours EETS⁶²

2 PARCOURS UNIVERSITAIRE : L 1 L 2 L 3 *spécialité*:

- Master 1 Master 2 *spécialité*:

⁶² Entrée aux écoles en travail social

3 PARCOURS POST BAC : BTS DUT *spécialité:* Licence professionnelle *spécialité:*

4 PARCOURS PROFESSIONNEL : indiquez le métier.....

4 **Après de quel public avez-vous une expérience professionnelle ou bénévole?**

Pour chaque ligne cochez une seule réponse

- 1 Après de jeunes enfants (-7ans) **principalement** **en partie** **non pas du tout**
- 2 Après d'enfants (7/12ans) **principalement** **en partie** **non pas du tout**
- 3 Après d'adolescent (13 /17 ans) **principalement** **en partie** **non pas du tout**
- 4 Après de public en situation de handicap **principalement** **en partie** **non pas du tout**
- 5 Après de public en difficultés familiales **principalement** **en partie** **non pas du tout**
- 6 **Autres expériences** : précisez le ou les secteurs de votre expérience (ex : hôtellerie, bâtiment, vente)
.....

5 **Vous avez découvert la profession d'éducateur de jeunes enfants par :**

Pour chaque ligne cochez une seule réponse

1. Votre entourage familial **oui** **en partie** **non pas du tout**
2. Un service d'orientation **oui** **en partie** **non pas du tout**
3. Un organisme de formation en travail social **oui** **en partie** **non pas du tout**
4. Un travailleur social **oui** **en partie** **non pas du tout**
5. Vos recherches personnelles **oui** **en partie** **non pas du tout**
6. **Autre** : indiquez comment vous avez découvert le métier d'Éducateur de Jeunes Enfants :
.....

6 **Dans votre parcours de stage quel secteur vous enthousiasme le plus ?**

Entourez une proposition dans la liste

1. Crèche
2. Halte d'enfants
3. Service accueillant des enfants en situation de handicap
4. Relais assistante maternelle
5. Service accueillant des enfants séparés de leurs familles
6. Accueil parents enfants
7. Autre :

précisez.....

7 **Quelles sont vos motivations pour le métier d'éducateur de jeunes enfants ?**

- 1 L'intérêt pour les jeunes enfants (moins de 7 ans)

- 2 Le contact avec les familles
 - 3 La diversité des lieux de travail
 - 4 La sécurité d'emploi
 - 5 Le travail en équipe
 - 6 L'autonomie dans le travail
 - 7 Le développement de compétences
 - 8 Autre : indiquez ici l'élément à l'origine de votre choix de métier s'il manque à la liste :
-

Choisissez trois de ces 8 points et classez-les, du plus important au moins important, puis reportez les numéros dans le tableau ci-dessous:

--	--	--

8	Pour vous que représente le métier d'éducateur de jeunes enfants ?
----------	---

- 1 La transmission de valeurs éducatives
 - 2 La participation à l'éducation des générations futures
 - 3 Le sentiment d'être utile
 - 4 La solidarité
 - 5 L'engagement personnel
 - 6 L'épanouissement personnel
 - 7 La participation au développement social local
 - 8 la diversité de l'activité
 - 9 Autre : indiquez ici l'élément de votre idée ou représentation du métier s'il manque à la liste :
-

Choisissez trois de ces 9 points et classez-les, du plus au moins important, puis reportez les numéros dans le tableau ci-dessous:

--	--	--

9	Après la formation, dans quelles structures souhaitez-vous exercer comme éducateur de jeunes enfants ?
----------	---

- 1 En crèche
 - 2 En halte d'enfants
 - 3 Auprès d'assistantes maternelles
 - 4 Dans un lieu d'accueil parents enfants
 - 5 En maison d'enfants à caractère social auprès d'enfants séparés de leur famille
 - 6 En établissement ou service auprès d'enfants en situation de handicap
 - 7 Autre : indiquez où vous souhaitez travailler après la formation si l'élément manque à la liste :
-

Classez ces 7 propositions par ordre d'intérêt du plus fort au plus faible, puis reportez les numéros dans le tableau ci-dessous:

--	--	--	--	--	--	--

10 Avant d'entrer en formation vous avez hésité avec d'autres métiers :

Répondez par oui ou non

Oui Non

Si vous avez hésité avec un autre métier :

Entourez une réponse parmi les trois proposées puis indiquez le métier avec lequel vous avez hésité

- | | | | |
|---|--|------------------------------|---------------------------|
| 1 | Un autre métier du social : | <input type="checkbox"/> oui | Si oui, indiquez lequel : |
| 2 | Un métier du paramédical indiquez lequel : | <input type="checkbox"/> oui | Si oui, indiquez lequel : |
| 3 | Un métier d'un autre secteur indiquez lequel : | <input type="checkbox"/> oui | Si oui, indiquez lequel : |

11 D'autres éléments vous ont-ils conduit à choisir la formation d'éducateur de jeunes enfants ?

Oui Non

Si oui cochez la réponse correspondante

- | | | |
|---|---|--------------------------|
| 1 | Déception de l'orientation initiale choisie | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Chômage | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Bilan de compétences | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Éléments de situation familiale | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Coût accessible de la formation | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Proximité du centre de formation | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Autre | <input type="checkbox"/> |
- précisez :

Questionnaire

1 Votre situation familiale : *Cochez un élément par ligne*

1 AGE : 18-21 22-25 26-30

30 et plus

2 SEXE : F M

3 SITUATION FAMILIALE :

Homme ou femme seule Homme ou femme seule avec enfant Couple sans enfant

Couple avec enfant (s) Ménage complexe (colocation ...)

4 LOGEMENT : Autonome Parental

2 Situation professionnelle de vos parents :

Mère *Entourez une proposition dans la liste*

1. Agriculteurs exploitants
2. Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
3. Cadres et professions intellectuelles supérieures
4. Professions intermédiaires (instituteurs, fonctionnaires, employés administratifs, personnels de services)
5. Employés
6. Ouvriers
7. Retraités
8. Sans activité

Père *Entourez une proposition dans la liste*

1. Agriculteurs exploitants
2. Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
3. Cadres et professions intellectuelles supérieures
4. Professions intermédiaires (instituteurs, fonctionnaires, employés administratifs, personnels de services)
5. Employés
6. Ouvriers
7. Retraités
8. Sans activité

3 Votre parcours de formation :

Cochez le diplôme le plus élevé et précisez les sections, spécialités ou métier

1 PARCOURS SCOLAIRE : Terminale *série* : Baccalauréat *série* :

.....

Préparation au concours EETS⁶³

2 PARCOURS UNIVERSITAIRE : L1 L2 L3 *spécialité*:

Master 1 Master 2 *spécialité*:

3 PARCOURS POST BAC : BTS **DUT** *spécialité*:

Licence professionnelle *spécialité*:

4 PARCOURS PROFESSIONNEL : indiquez le métier.....

⁶³ Entrée aux écoles en travail social

4 **Auprès de quel public avez-vous une expérience professionnelle ou bénévole?**

Pour chaque ligne cochez une seule réponse

- 1 Auprès de jeunes enfants (-7ans) **principalement** **en partie** **non pas du tout**
- 2 Auprès d'enfants (7/12 ans) **principalement** **en partie** **non pas du tout**
- 3 Auprès d'adolescents (13 ans/17 ans) **principalement** **en partie** **non pas du tout**
- 4 Auprès de personnes **principalement** **en partie** **non pas du tout**
en situation de handicap
- 5 Auprès de personnes **principalement** **en partie** **non pas du tout**
en difficultés sociales
- 6 **Autres expériences** : précisez le secteur de votre expérience (ex : hôtellerie, bâtiment, vente)
.....

5 **Vous avez découvert la profession d'éducateur spécialisé par :**

Pour chaque ligne cochez une seule réponse

1. Votre entourage familial **oui** **en partie** **non pas du tout**
2. Un service d'orientation **oui** **en partie** **non pas du tout**
3. Un organisme de formation en travail social **oui** **en partie** **non pas du tout**
4. Un travailleur social **oui** **en partie** **non pas du tout**
5. Vos recherches personnelles **oui** **en partie** **non pas du tout**
6. **Autre** : ²² *indiquez comment vous avez découvert le métier d'Éducateur spécialisé*
.....

6 **Dans votre parcours de stage quel secteur vous enthousiasme le plus ?**

Entourez une proposition dans la liste

1. Service d'insertion
2. Service accueillant des enfants ou des adolescents en situation de handicap
3. Service accueillant des adultes en situation de handicap
4. Service accueillant des enfants séparés de leurs familles
5. Service accueillant des familles en difficultés
6. Service de la protection judiciaire de la jeunesse
7. **Autre** :*précisez*.....

7 **Quelles sont vos motivations pour le métier d'éducateur spécialisé ?**

- 1 La relation avec le public
- 2 Le contact avec les familles
- 3 La diversité des lieux de travail
- 4 La sécurité d'emploi
- 5 Le travail en équipe
- 6 L'autonomie dans le travail
- 7 Le développement de compétences
- 8 **Autre** : indiquez ici l'élément à l'origine de votre choix de métier s'il manque à la liste :
.....

Choisissez trois de ces 8 points et classez-les, du plus important au moins important, puis reportez les numéros dans le tableau ci-dessous:

--	--	--

8 Pour vous que représente le métier d'éducateur spécialisé?

- 1 La transmission de valeurs éducatives
- 2 La participation à l'éducation des générations futures
- 3 Le sentiment d'être utile
- 4 La solidarité
- 5 L'engagement personnel
- 6 L'épanouissement personnel
- 7 La participation au développement social local
- 8 la diversité de l'activité
- 9 Autre : *indiquez ici l'élément de votre idée ou représentation du métier s'il manque à la liste :*

.....

Choisissez trois de ces 9 points et classez-les, du plus au moins important, puis reportez les numéros dans le tableau:

--	--	--

9 Après la formation vous souhaitez travailler comme éducateur spécialisé dans quel établissement ?

- 1 Dans des services accueillants des enfants séparés de leurs familles
- 2 Dans un service de Milieu ouvert
- 3 Dans des services accueillant des enfants ou adolescents en situation de handicap
- 4 Dans des services accueillant des adultes en situation de handicap
- 5 Dans des services accueillant des jeunes relevant de la Protection de la Judiciaire de la Jeunesse
- 6 Dans des services accueillant des adultes en insertion
- 7 Autre : *indiquez où vous souhaitez travailler après la formation si l'élément manque à la liste :*

.....

Classez ces 7 propositions par ordre d'intérêt du plus fort au plus faible, puis reportez les numéros dans le tableau:

--	--	--	--	--	--	--

10 Avant d'entrer en formation vous avez hésité avec d'autres métiers :
Répondez par oui ou non

- Oui Non

Si vous avez hésité avec un autre métier :

Entourez une réponse parmi les trois proposées puis indiquez avec lequel vous avez hésité

- 1 Un autre métier du social : oui Si oui, indiquez lequel :
- 2 Un métier du paramédical : oui Si oui, indiquez lequel :
- 3 Un métier d'un autre secteur : oui Si oui, indiquez lequel :

11 D'autres éléments vous ont conduit à choisir la formation d'éducateur spécialisé ?

- Oui Non

Si oui cochez la réponse correspondante :

1. Déception de l'orientation initiale choisie
2. Chômage
3. Bilan de compétences
4. Éléments de situation familiale
5. Coût accessible de la formation
6. Proximité du centre de formation

7. Autre

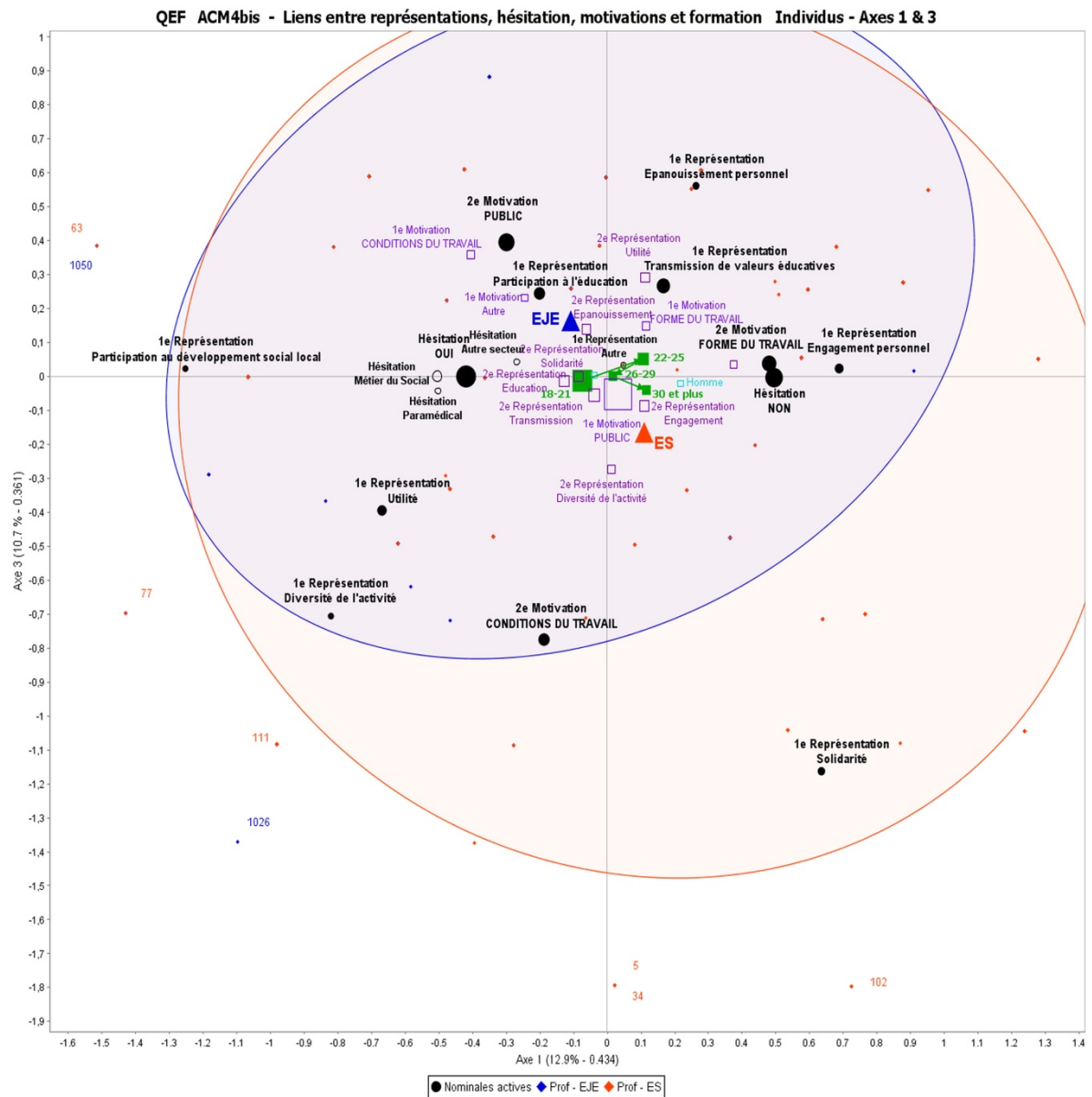


Précisez :

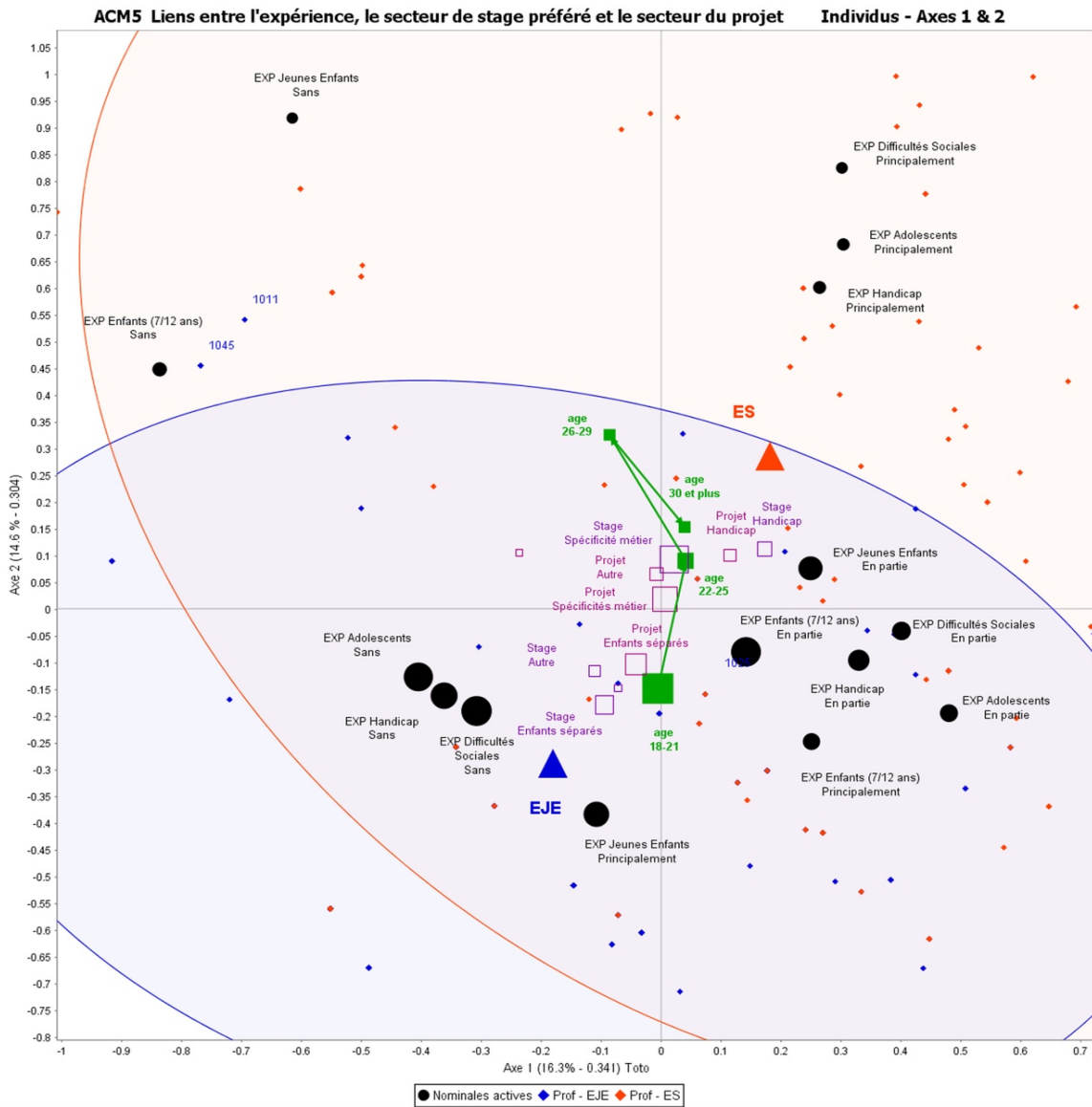
Guide d'entretien Éducateur de Jeunes Enfants et Éducateur spécialisé (T1)
Question de départ : Pourriez-vous me parler de cette première année de formation, comment cela se passe pour vous?
Quels sont les aspects positifs ou négatifs de la formation ?
Comment se sont déroulés les stages ?
Quelle évaluation de l'expérience de stage ?
Quelles attentes, quelles projections futures pour les stages et l'avenir professionnel ?

Guide d'entretien Éducateur de Jeunes Enfants et Éducateur spécialisé (T2)
Question de départ : Pourriez-vous me parler de votre formation depuis notre précédent entretien (T1) ?
Comment s'est déroulée la formation en centre de formation ?
Comment se sont passés les stages ?
Quelle évaluation de l'expérience en formation et en stage : Les éléments perçus comme positifs -ou points forts-, les éléments perçus comme négatifs -ou points faibles- ?
Quelle(s) évolution(s) ou transformations dans votre parcours de formation ?
Comment voyez-vous votre avenir professionnel à l'issue de la formation ?
Question de fin d'entretien : comment définiriez-vous maintenant votre métier ?

Annexe 7 : Graphe original ACMI



Annexe 8 : Graphe original ACM2



Marie-Christine FERREIRA-TALBOT

Contribution à l'analyse du développement identitaire des éducateurs de jeunes enfants et des éducateurs spécialisés en formation

Résumé

Cette thèse porte sur le développement identitaire des éducateurs des jeunes enfants et des éducateurs spécialisés en formation. Elle identifie et analyse les éléments à l'origine du choix d'orientation, afin d'éclairer la construction du projet professionnel de chacune des populations au fil de l'expérience pratique. Elle met en évidence les liens entre expériences de socialisation (Dubar, 2015) et développement identitaire des jeunes (Erikson, 2014 ; Marcia, 1993 ; Arnett, 2000). Articulée au modèle des représentations sociales (Moscovici, 2004 ; Abric, 2011 ; Moliner, 2001) et à celui de la reconnaissance (Honneth, 2000 ; Ricœur, 2004 ; Kaddouri, 2002) le cadre théorique éclaire leurs conduites entre engagement et exploration (Marcia, 1993 ; Luyckx & Al, 2006 ; Meeus, 2011). Le dispositif méthodologique mixte fondé sur une approche qualitative longitudinale et une approche quantitative permet d'interroger l'élaboration du projet professionnel en formation. Les résultats montrent le rôle des expériences socialisatrices dans le développement identitaire et l'intérêt croissant des éducateurs de jeunes enfants pour les publics de l'éducation spécialisée. Cette recherche ouvre une réflexion sur la conception des formations plus flexibles en travail social (Wittorski, 2018), pour faire advenir le projet de soi professionnel.

Mots-clés : Développement identitaire, reconnaissance, éducateurs de jeunes enfants, éducateurs spécialisés, formation professionnelle

Abstract

These thesis focuses on the identity development of early childhood educators and specialized educators during their curriculum. The study identifies and analyses the factors underlying the choice of orientation in order to enlighten the construction of the vocational project of each population over their training experience. It highlights the links between social experiences (Dubar, 2015) and youth identity development (Erikson, 2014; Marcia, 1993; Arnett, 2000). Based on the model of social representations (Moscovici, 2004 ; Abric, 2011; Moliner, 2001) and recognition (Honneth, 2000 ; Ricoeur, 2004; Kaddouri, 2002), the theoretical scope illuminates their conduct between commitment and exploration (Marcia, 1993 ; Luyckx & Al, 2006 ; Meeus, 2011). The mixed methodological system based on a longitudinal qualitative approach and a quantitative approach allows to better understand the development of student's professional project and its evolutions. The results show the role of social experiences in identity development and the growing interest of early childhood educators in special education. This research opens up prospects for the design of more flexible curriculum in the field of social work (Wittorski, 2008), for the fulfillment of the professional self-project.

Key-words: Identity development, recognition, early childhood educator, specialized educator, vocational training