La construction des connaissances de l'éducateur spécialisé

Bernard Vallerie

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/446>

DOI : 10.4000/rechercheformation.446

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2009

Pagination : 141-154

ISBN : 97827342117097

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Bernard Vallerie, « La construction des connaissances de l'éducateur spécialisé », *Recherche et formation* [En ligne], 62 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/446> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.446

LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES DE L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ

BERNARD VALLERIE*

Résumé *Cette recherche vise à repérer le contenu et la modalité de construction des connaissances mobilisées par des éducateurs spécialisés exerçant dans des internats accueillant des adolescents en difficultés familiales et sociales. Le recueil de données, pour une part référé à la technique de l'entretien d'explicitation, porte sur les aspects procéduraux de la conduite d'un projet éducatif récent. Les résultats confirment l'importance, en cours de formation, des temps favorisant le développement de connaissances issues du rapport réflexif de l'étudiant à sa pratique.*

Mots-clés : *éducateur spécialisé, connaissance, alternance, pratique réflexive.*

INTRODUCTION

Depuis trois années, nous enseignons les sciences de l'éducation à des étudiants en formation d'éducateur spécialisé. Nous nous interrogeons au sujet des connaissances qu'ils construisent en formation et qu'ils mobilisent une fois diplômés. Nous nous intéressons à ces connaissances en termes de contenu et de modalité de construction. S'agissant du contenu, nous tentons de repérer la part des savoirs théoriques et celle des savoirs d'action. Concernant les modalités de construction, nous cherchons à situer l'influence de toutes les modalités d'apprentissage proposées par la formation en alternance. Notre interrogation rejoint la préoccupation plus large du remaniement actuel des différents cursus de formation des intervenants sociaux. Un tel remaniement nécessiterait une « bonne théorie de l'activité et de bonnes méthodes pour analyser l'activité en situation » afin de « transposer en formation ce qu'on estime le plus utile de savoir et de savoir faire » (Vergnaud, 2005, p. 139) ; ce qui n'est pas le cas pour les éducateurs spécialisés et questionne donc leur processus de professionnalisation.

* Bernard Vallerie, université Pierre-Mendès-France, IUT 2 « Carrières sociales », Grenoble.

Nous étudions les connaissances en jeu dans l'utilisation d'un outil, la conduite de projet. Nous examinons ce qu'il en est pour des éducateurs spécialisés exerçant en maison d'enfants à caractère social (MECS) accueillant des adolescents en difficultés familiales et sociales. Le recueil de données est réalisé en référence à la technique de l'entretien d'explicitation. Il porte sur les aspects procéduraux de la conduite d'une séquence d'un projet récent concernant un adolescent. Cette présentation expose d'abord succinctement l'approche retenue pour appréhender la notion de savoir avec quelques réflexions concernant la formation d'éducateur spécialisé, puis l'organisation de l'enquête et enfin les résultats issus du traitement des données recueillies.

SAVOIRS, CONNAISSANCE ET FORMATION D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ

Nous envisageons la professionnalisation selon l'approche supposant de « réfléchir à la manière de produire des compétences et de s'assurer de leur actualisation en situation [...] et à la manière de faire évoluer [...] les contours des activités de travail » (Sorel, Wittorski, 2005, p. 249).

La compétence correspond à « la possibilité de mobiliser des connaissances, des capacités et des qualités pour faire face à un problème donné » (Wittorski, 1997, p. 45). L'identification de la compétence n'étant pas d'accès direct mais procédant de l'inférence, elle est supposée au vu des résultats de l'action : « Est jugé compétent celui dont la performance, au regard de l'efficacité de son acte et de la qualité du résultat est appréciée comme positive » (Sorel, Wittorski, *ibid.*, p. 187).

Savoir théorique, savoir d'action et connaissance

Les « savoirs sont des énoncés stabilisés décrivant des propositions, des actes-actions, validés par un groupe ». Ils sont de « nature théorique quand ils sont élaborés par une activité scientifique et de nature pratique quand ils sont élaborés à partir d'une formalisation de pratiques » (Wittorski, 2004, p. 62). Tenant compte du point de vue de Barbier (1998, p. 6) selon lequel la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action est « surinvestie », nous retenons cette catégorisation afin de rester proche de la formation organisée essentiellement à partir d'enseignements magistraux et de stages sur le « terrain ».

Les savoirs théoriques « donnent à connaître les lois d'existence, de constitution, de fonctionnement du réel » et « n'entretiennent pas de rapports opératoires directs avec les pratiques » (Malglaive, 1998, p. 70), mais sont susceptibles de permettre

d'agir avec discernement en faisant connaître ce qui est. Ils sont essentiellement transmis lors d'enseignements magistraux.

Les savoirs d'action sont ceux que le praticien se forge par l'expérience. Ils rendent compte de ce que les savoirs théoriques laissent dans l'ombre. Ils sont beaucoup moins structurés et codifiés que ne le sont les savoirs théoriques. Il n'est plus question de simple transmission par enseignement. Ils sont, en effet, liés au praticien. C'est dans l'action et par l'action qu'ils se transmettent, souvent sur le mode agi (Malglaive, *ibid.*). Ils sont produits par une réflexion du praticien sur sa pratique. La verbalisation de l'action nécessite la mise à jour de l'implicite contenu dans cette action.

Pour Vergnaud (1998, p. 276-277), « les savoirs théoriques sont loin d'occuper la place de toute-puissance que la culture savante et l'école privilégient [...]. Il existe dans les compétences de l'expert beaucoup de savoir-faire (ou de savoirs d'action) qu'il est souvent incapable de restituer à autrui sous une forme explicite ». Selon une approche identique, Mialaret (1998, p. 185) rappelle le point de vue de Langevin (1947) : « La pensée part de l'action pour y retourner ». Enfin, Bourassa, Serre et Ross (1999, p. 5) insistent : « l'expérience est non seulement à l'origine de la connaissance, mais elle est aussi le fondement légitime de la connaissance ».

De Montmollin (1998, p. 199) nous avertit : « on ne peut cependant nier l'existence de situations de travail où l'affectivité, l'émotion, l'empathie sont plus importantes que les savoirs, et que les savoirs ne peuvent neutraliser. [...] Il n'y a pas, aujourd'hui, de modèles et de méthodes suffisamment solides pour traiter efficacement ces composantes de l'activité ». Cet avertissement est à prendre en compte en éducation spécialisée. Ainsi, l'action exige la mobilisation des deux types de savoir, chacun ayant besoin de l'autre pour se produire. Les connaissances « sont à la fois un processus et un produit, notamment le processus d'acquisition, d'intégration des savoirs par les individus, mais aussi le processus de mise à jour de conclusions, résolutions à partir de sa propre pratique » (Wittorski, 2004, p. 62). Pour avoir une idée des fondements d'une intervention, il est nécessaire de prendre en compte la part des connaissances issue des savoirs théoriques et la part de celles issues du rapport réflexif à sa pratique susceptible d'engendrer des savoirs d'action.

La formation d'éducateur spécialisé

Comme le précisent les annexes de l'arrêté de 1990, la formation repose sur une pédagogie de l'alternance, 1 450 heures d'enseignement et 15 mois de stages. Cette répartition n'a pas été modifiée par la réforme de 2007. Elle est fondée, d'une part,

sur un programme garantissant l'approche de l'ensemble des champs professionnels et permettant « l'acquisition de connaissances et de démarches méthodologiques », d'autre part, sur une articulation poussée entre des enseignements théoriques et des stages.

De nombreux travaux critiquent le contenu et l'organisation des enseignements dispensés. Ainsi, pour Lassaire (2004), cette formation constitue une initiation à différentes disciplines dans une perspective « applicationniste ». Brichaux (2004, p. 11) parle de « l'immaturation structurelle et conceptuelle de la condition socio-éducative ». Selon Marpeau (2000, p. 17), « il n'existe actuellement aucune théorie satisfaisante pour permettre à l'éducation spécialisée de constituer un ensemble de références destinées à expliciter les processus essentiels à l'œuvre dans l'action éducative. Les disciplines juxtaposées ne créent ni un ensemble explicatif ni une cohérence de références en soi pertinente, ni une complémentarité possible et satisfaisante ». Le Poulthier (1989, p. 73) estime que les éducateurs utilisent du « prêt-à-porter cognitif » quand il s'agit de décrire les caractéristiques des personnes concernées par leurs interventions.

ORGANISATION DE L'ENQUÊTE

Nous cherchons à repérer le contenu et la modalité de construction des connaissances mobilisées par des éducateurs spécialisés dans un contexte spécifique.

Support : le projet personnalisé en MECS

144

Deux outils caractérisent le métier d'éducateur : le projet personnalisé et l'équipe (Gaberan, 1998). La loi du 2 janvier 2002 définit les garanties dont bénéficient les personnes accueillies dans un établissement social et met à leur disposition les moyens censés leur permettre de faire valoir leurs droits. Ainsi, dans les MECS, un Document individuel de prise en charge (DIPEC), est élaboré entre les personnes concernées par la mesure, le mineur et ses parents en l'occurrence, consignant un engagement entre celles-ci et l'établissement. Dans ce projet personnalisé, sont ainsi définis les objectifs et la nature de l'accompagnement.

Professionnels rencontrés

Les six professionnels rencontrés possèdent tous le diplôme d'état d'éducateur spécialisé. Ils exercent dans des MECS accueillant des adolescents placés dans le cadre de la protection de l'enfance. Parmi ces professionnels, trois, que nous dénommons « jeunes diplômés » (a, b, c), sont diplômés depuis juin 2006, trois autres, les

« anciens diplômés » (A, B, C), depuis juin 2003. Les six ont suivi les enseignements dans le même centre de formation. En créant deux groupes distingués par l'année d'obtention du diplôme d'état, nous tentons de repérer, à titre exploratoire, des différences dans les connaissances mobilisées. En effet, nous estimons que les instances de formation continue (analyse de pratiques, journées d'étude, etc.) dont ont pu bénéficier les anciens diplômés, sont susceptibles de contribuer au développement de connaissances non stabilisées à l'issue de la formation.

Un recueil de données organisé à partir d'entretiens

Nous ne voulions pas que les professionnels nous informent de façon trop générale de connaissances qu'ils mobilisent dans leurs conduites de projet. Il ne se serait alors agi que de déclarations éventuellement éloignées de leurs pratiques effectives. Nous avons donc mis en œuvre, entre autres, la technique d'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Ainsi, chaque éducateur rencontré a fait part d'une séquence, dans laquelle il avait été impliqué, d'un projet précis concernant un adolescent accueilli dans l'institution où il exerce. Comme certains de ces projets ont été élaborés et mis en œuvre sur une période de plusieurs semaines, l'entretien n'a porté que sur une séquence du projet. Durant l'entretien, nous avons cherché à préciser certaines actions constitutives de la séquence, en mettant alors en œuvre la technique de l'entretien d'explicitation. Le choix de ces actions a été déterminé, soit par l'éducateur qui les jugeait significatives, soit par nous-mêmes avec l'approbation de l'éducateur. Nous avons complété les données ainsi recueillies par un échange semi-directif portant sur les actions décrites et visant à les rapprocher des activités de formation. Les entretiens, d'une durée d'une heure environ, ont donné lieu à un enregistrement phonique.

145

Traitement des données recueillies

Le traitement des données recueillies est réalisé selon un mode inductif. Le premier temps vise à repérer, professionnel par professionnel, le contenu des connaissances en jeu lors de chacune des actions décrites. Ce repérage a été effectué à partir des verbes d'action utilisés par les professionnels. Le deuxième traitement consiste à inférer la modalité essentielle de construction de chaque connaissance mobilisée. Nous nous référons aux commentaires des professionnels. Nous distinguons les connaissances construites essentiellement à partir de l'enseignement magistral d'un savoir théorique, d'une part, de celles construites essentiellement à partir du rapport réflexif concernant une action réalisée en cours de formation ou en situation d'exercice professionnel, d'autre part, de celles construites essentiellement à partir de temps d'analyse de pratiques ou de supervision (les professionnels ne distinguant pas ces deux

types de travail). Nous séparons ces deuxième et troisième catégories pour respecter toutes les modalités de construction des connaissances énoncées par les professionnels. Mais ces deux catégories sont susceptibles de se recouper. Ainsi, pendant les temps d'analyse de pratiques, en cours de formation, le stage peut constituer un support à la réflexion. Nous énonçons « connaissance construite essentiellement » car la modalité de construction retenue n'est vraisemblablement pas unique. Nous pouvons, en effet, envisager que cette modalité soit articulée avec une autre modalité. Une connaissance qualifiée d'essentiellement construite à partir d'un enseignement magistral peut, par exemple, avoir été affirmée au cours d'un temps réflexif. Mais, la finesse des données recueillies en entretien est insuffisante pour nous permettre d'être plus précis à propos des modalités de construction.

Lors d'un troisième traitement, nous regroupons les résultats par modalité de construction et ancienneté professionnelle. Étant donné l'organisation du recueil de données, les résultats issus de ce traitement ne possèdent aucune valeur statistique. Leur présentation, dans la discussion des résultats, n'est susceptible que de donner des idées de prolongement de cette recherche.

CONTENU DES CONNAISSANCES MOBILISÉES PAR CHAQUE PROFESSIONNEL, PRÉSENTES PAR MODALITÉ DE CONSTRUCTION

Les tableaux suivants présentent successivement les six professionnels interrogés puis les résultats.

146

Tableau 1 : Présentation des six professionnels interrogés

a	Ce professionnel exerce dans un groupe d'internat. La séquence de projet étudiée concerne l'organisation de l'« accueil séquentiel » d'une adolescente de 15 ans, c'est-à-dire de l'alternance des temps de résidence en famille et en internat.
b	Cet éducateur qui exerce dans un « centre de placement immédiat » a fait part de l'élaboration du DIPEC concernant une adolescente de 15 ans.
c	Ce professionnel exerce dans un foyer d'accueil d'urgence. La séquence de projet étudiée concerne l'élaboration du calendrier d'entretiens familiaux d'un adolescent de 17 ans.
A	Cet éducateur exerce dans le même centre de placement immédiat que l'éducateur b. La séquence étudiée est la planification d'activités organisées en vue d'évaluer l'aptitude à vivre en collectivité d'un adolescent de 16 ans.
B	Le professionnel exerce dans un service de placement familial. Le projet étudié concerne l'organisation des séjours en famille d'un adolescent de 17 ans.
C	Ce professionnel exerce dans un centre d'accueil pour mineurs étrangers isolés. La séquence de projet étudiée porte sur l'élaboration du DIPEC d'un garçon de 13 ans, sa scolarisation et son accueil en famille de parrainage.

Tableau 2 : Connaissances construites essentiellement à partir de l'enseignement magistral d'un savoir théorique

Professionnels	Référence à un objet de formation	Finalité professionnelle
a	Pédagogie	Mettre en œuvre des entretiens avec l'adolescente et sa mère en utilisant les notions d'écoute et de reformulation Organiser le « travail sur le deuil auprès de la jeune ayant perdu son père »
	Droit	Respecter l'autorité parentale
b	Pédagogie	Organiser la relation éducative
	Droit	Organiser le DIPEC
	Cours sur le développement social local	« Rendre les personnes actrices »
c	Pédagogie	Organiser les conditions permettant la participation de l'adolescent et ses parents à l'élaboration du rapport de fin de mesure destiné au magistrat Avoir un regard positif sur les personnes Réfléchir à propos du vocabulaire utilisé Organiser l'intervention en prenant en compte le réseau social des personnes concernées Mettre en œuvre les conditions susceptibles de favoriser l'écoute dans les entretiens
	Droit	Tenir compte des règles fixant les responsabilités de l'éducateur
A	Pédagogie	« Mettre des mots sur les situations »
	Droit	Organiser le DIPEC Transmettre aux intéressés des informations les concernant
B	Psychologie	Repérer la place de l'histoire familiale dans le parcours de l'adolescent Organiser, en référence à l'approche systémique, la gestion simultanée de la famille et de la famille d'accueil
	Droit	Organiser le DIPEC
C	Droit	Prendre en compte la législation concernant la protection de l'enfance

Tableau 3 : Connaissances construites essentiellement à partir du rapport réflexif concernant une action réalisée, en cours de formation

Professionnels	Référence à un objet de formation	Finalité professionnelle
a	Mémoire de fin d'études	Organiser une activité éducative en tenant compte des critiques émises à propos du projet réalisé pour le mémoire
	Stage	Travailler avec la famille en favorisant la réflexion et la négociation
	Réalisation de fiches de lecture	Mémoriser les idées fortes des ouvrages consultés en faisant des fiches de lecture
b	Conduite d'un projet éducatif	Associer les personnes concernées par le projet à toutes les étapes de ce projet / Prendre en compte le point de vue de toutes les personnes concernées
	Stage	Approcher les notions de « séparation », « rupture », « enfance abandonnique » Utiliser le réseau de professionnels établi pendant un stage Qualifier les difficultés rencontrées par l'adolescent
	Cahier de bord	Questionner sa pratique
	Techniques éducatives (arts plast., activ. phys.)	Responsabiliser les jeunes
c	Réalisation d'un dossier	« Gagner en sérénité » grâce à la prise de conscience de ses propres capacités à l'issue de la réalisation du dossier de psychopédagogie
	Conduite d'un projet éducatif	Organiser le projet en tenant compte des difficultés rencontrées lors du projet conduit pendant la formation
	Stage	Travailler avec la famille en favorisant la réflexion et la négociation
	Cahier de bord	Questionner sa pratique / Mieux se connaître
A	Mémoire de fin d'études	Organiser le travail avec la famille
	Conduite d'un projet éducatif	Associer les personnes concernées par le projet à toutes les étapes de ce projet
B	Techniques éducatives (arts plast., act. phys.)	Proposer des activités
C	Conduite d'un projet éducatif	Travailler en équipe en tenant compte de l'expérience du projet conduit en formation
	Stage	Travailler en réseau / Apprendre la gestion de la violence

Tableau 4 : Connaissances construites essentiellement à partir des temps d'analyse de pratiques, en cours de formation

Professionnels	Finalité professionnelle
a	Questionner sa pratique en échangeant avec ses pairs
b	Questionner sa pratique en échangeant avec ses pairs Mettre des mots sur les actes Pratiquer « l'écoute active »
c	Préciser son positionnement
A	« Mettre des mots sur les actes » en échangeant avec ses pairs Pratiquer « l'écoute active »
B	« Gérer mes émotions »
C	

Tableau 5 : Connaissances construites essentiellement à partir du rapport réflexif concernant une action réalisée en situation d'exercice professionnel

Professionnels	Référence à un objet de formation	Finalité professionnelle
a	Relecture du cours de pédagogie	Conduire le projet éducatif Travailler avec la famille
	Lecture d'un ouvrage	Gérer le groupe
b	Relecture du cours de pédagogie	Préciser son positionnement éducatif
c	Relecture du cours de pédagogie	Préciser son positionnement éducatif
	Relecture du cours de droit	Se référer à des articles de loi
A	Lecture d'un ouvrage	Étudier les fugues
	Participation à un colloque	Gérer les conflits
B	Lecture d'un ouvrage	Comprendre l'intérêt des tests psychologiques
	Participation à un colloque	Organiser le travail avec la famille.
C	Lecture d'un ouvrage	Se documenter en droit
	Participation à un colloque	Prendre en compte l'interculturalité
	Recherche d'informations sur Internet	Se procurer les textes de la loi 2002-2

Tableau 6 : Connaissances construites essentiellement à partir des temps d'analyse de pratiques, en situation d'exercice professionnel

Professionnels	Finalité professionnelle
a	« Me rassurer sur les difficultés rencontrées »
b	« Décrypter le quotidien »
c	« Se distancier des faits à chaud »
A	« Tout mettre à plat »
B	« Dépassionner les choses »
C	« Parler de mes émotions »

DISCUSSION : L'INTÉRÊT DE L'ALTERNANCE DANS LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES

Tout en rappelant l'absence de visée statistique, nous discutons une partie de ces résultats en rapprochant ceux des « jeunes » diplômés et ceux des « anciens ».

Toutes les actions répertoriées ne possèdent pas la même ampleur. Certaines relèvent d'un registre précis (organiser le travail de deuil, approcher la notion de séparation, favoriser la participation de la famille à l'élaboration du rapport, par exemple), d'autres, d'un registre large (travailler avec la famille, questionner sa pratique, rendre les personnes actrices, par exemple). Celles relevant du premier registre sont énoncées comme essentiellement organisées à partir de connaissances développées à partir d'une référence. Pour celles relatives au second registre, les professionnels sont susceptibles de mobiliser des connaissances dont le contenu articule plusieurs références. Ainsi, pour travailler avec la famille, l'éducateur « a » se réfère à un stage et à la relecture du cours de pédagogie. Pour questionner sa pratique, le cahier de bord et l'analyse de pratiques sont des références sur lesquelles s'appuie l'éducateur « b ». L'éducateur « c » précise son positionnement à partir de connaissances construites, d'une part, en analyse de pratiques, d'autre part, en relisant le cours de pédagogie.

S'agissant des savoirs théoriques enseignés en formation, parmi les jeunes diplômés, un seul se réfère à trois savoirs, deux à deux savoirs. Parmi les anciens, deux professionnels se réfèrent à deux savoirs théoriques enseignés en formation et le troisième à un seul.

Concernant la référence à des actions réalisées après le diplôme, si les trois jeunes diplômés relisent certains cours pour affiner leurs interventions, les trois anciens consultent des ouvrages. Tous font donc appel à des savoirs théoriques à travers ces

deux types d'action. Ainsi, les jeunes diplômés ne se réfèrent à guère plus de savoirs théoriques que les anciens. Ce constat diverge du résultat de la recherche de Sorel (2000), pour qui la proximité de la formation favorise le recours aux savoirs « savants ».

Cinq des six professionnels se réfèrent à l'enseignement de la pédagogie. La mobilisation par les six professionnels de notions juridiques enseignées peut se justifier par la prégnance, en protection de l'enfance au cours de ces dernières années, de la référence à la loi 2002-2.

Sorel (ibid., P. 229) distingue trois rapports de professionnels à la théorie pour soit « en déduire les éléments de leur pratique », soit « légitimer [...] les choix opérés » ou soit « prendre une certaine distance avec la situation ». Les références au droit sont utilisées pour organiser les interventions, donc sont de l'ordre du premier de ces trois rapports. De même, les références liées à la pédagogie contribuent la plupart du temps (dans sept cas sur onze) à l'organisation des interventions. Dans les quatre autres cas, elles favorisent une prise de distance avec la situation.

La place des références à des actions réalisées en cours de formation est importante dans la construction des connaissances mobilisées. Deux jeunes diplômés se réfèrent à quatre actions et un à trois actions. Deux anciens se réfèrent à deux actions et le troisième à une action. Ainsi, la réflexion liée à la conduite d'un projet éducatif, en cours de formation, constitue une source de connaissances mobilisées par deux jeunes et deux anciens diplômés. De même, les trois jeunes diplômés et un ancien se réfèrent à des connaissances issues d'une réflexion concernant les stages. Deux des trois premiers énoncent qu'ils ont ainsi acquis des connaissances non assimilées à la suite des seuls cours.

151

Si cinq des six professionnels mobilisent des connaissances construites à partir des temps d'analyse de pratiques ou de supervision vécus en formation, les six se réfèrent à des connaissances construites pendant ces temps, en situation d'exercice professionnel.

Comme nous l'avons énoncé précédemment, seuls les savoirs théoriques peuvent être enseignés, les savoirs d'action étant issus de l'expérience. Les compétences sur lesquelles repose l'éducation spécialisée sont constituées, en grande partie, de ces seconds savoirs. Les résultats présentés ici confirment l'importance des temps favorisant le développement de connaissances issues du rapport réflexif à la pratique. L'organisation en alternance de la formation d'éducateur spécialisé est donc potentiellement source de qualité. La prise en compte des critiques concernant la forma-

tion rappelées plus haut (perspective applicationniste, disciplines juxtaposées, entre autres) peut s'opérer par une précision de l'organisation de l'alternance. Celle-ci peut être mise en œuvre à partir de temps d'échange de pratiques, d'analyse de pratiques, de supervision. Selon Geay (2007, p. 35), l'échange de pratiques regroupe des participants de différents niveaux hiérarchiques qui s'intéressent au « comment je fais dans les situations les plus quotidiennes ». L'analyse de pratiques est organisée entre pairs, à propos d'une situation explorée de manière approfondie, avec le soutien d'« un animateur-expert garant de la méthodologie ». Quant à la supervision, elle est centrée sur ce qui est mis en jeu personnellement dans l'exercice professionnel. Dans le cadre d'une approche psychanalytique, par exemple, sont traités les processus transférentiels. Préciser la complémentarité de ces différents temps de travail contribuerait ainsi à articuler le « comment » et le « pourquoi » à propos des interventions menées sur le terrain, et aiderait l'étudiant à s'approprier des savoirs à partir de situations singulières. La difficulté des professionnels rencontrés à distinguer analyse de pratiques et supervision met en évidence une possibilité d'amélioration de l'alternance telle qu'elle était organisée lors de leur formation. Cette difficulté manifeste également l'imprécision des temps de réflexion existant dans leurs lieux d'exercice.

De plus, l'éducateur spécialisé intervient auprès de personnes en difficulté. Nombre de ses interventions suscitent chez lui de fortes émotions. Ces « émotions jouent un rôle important dans les processus de raisonnement et de décision » (Colletta, Tcherkassof, 2003, p. 5). Il se crée ainsi « une circularité entre l'action, l'émotion et le savoir » (Develay, 2007, p. 19). Verbaliser, en cours de supervision, quelques caractéristiques de ses expériences émotionnelles favorise le repérage des connaissances mobilisées dans la situation.

Une dynamique de formation favorisant la mise en œuvre de tels temps d'élaboration contribue à la professionnalisation de praticiens réflexifs, c'est-à-dire de professionnels capables de prendre leurs propres actions comme objets de réflexion, de développer des savoirs d'action et de s'approprier des savoirs théoriques auxquels adosser leurs interventions.

Cette recherche comporte deux limites importantes. La première porte sur la qualité des entretiens réalisés : le niveau de fragmentation du questionnement est sans doute trop faible pour autoriser le repérage de certaines autres références professionnelles que celles énoncées ici. Nous n'avons donc certainement pas repéré tous les savoirs ou toutes les actions de référence. La seconde limite concerne l'organisation du recueil de données qui est focalisé sur un seul outil éducatif, le projet personnalisé, dans un contexte d'exercice donné, la MECS. Il est évident que l'étude

d'un autre outil dans un autre contexte livrerait d'autres résultats, complémentaires de ceux exposés ici. Ces deux limites nous incitent à qualifier cette recherche d'exploratoire. D'autres enquêtes organisées sur le même modèle mais prenant en compte ces réserves seraient nécessaires pour compléter ces premiers résultats.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURASSA B., SERRE F., ROSS D. (1999). *Apprendre de son expérience*, Sainte-Foy (Canada) : Presses de l'université du Québec.
- BRICHAUX J. (2004). *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation et l'activité socio-éducative*, Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- COLLETTA J.-M., TCHERKASSOF A. (2003). *Les émotions : cognition, langage et développement*, Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- DEVELAY M. (2007). Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance, *Éducation permanente*, n° 172, p. 15-25.
- GABERAN P. (1998). Être éducateur dans une société en crise : un engagement, un métier, Paris : ESF.
- GEAY A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques, *Éducation permanente*, n° 172, p. 27-38.
- LANGEVIN P. (1947). *Écrits philosophiques et pédagogiques*, Paris : GFEN.
- LASSAIRE J.-P. (2004). *Les théories métisses des éducateurs : savoirs professionnels et représentations*, Paris : L'Harmattan.
- LE POULTIER F. (1989). « Les descriptions psychologiques dans le travail social : organisation interne et propriétés sociocognitives », in J.-M. Monteil, J.-M. Fayol, *La psychologie scientifique et ses applications*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 237-255.
- LIÉTARD B. (2000). « Évaluation et appropriation des connaissances », in J.-C. Ruano-Borbalan [dir.], *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation*, Paris : Éd. Demos, p. 147-180.
- MALGLAIVE G. (1998). *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF.
- MARPEAU J. (2000). *Le processus éducatif : la construction de la personne comme sujet responsable de ses actes*, Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- MIALARET G. (1998). « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation », in J.-M. Barbier [dir.], *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, p. 161-187.
- MONTMOLIN M. de (1998). « Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome », in J.-M. Barbier [dir.], *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, p. 189-199.
- SOREL M. [dir.] (2000). *Quand il s'agit d'identifier les référents théoriques des travailleurs sociaux...* Rapport de recherche (Promofaf Ile-de-France), université René-Descartes-Paris 5, Centre de formation continue.

SOREL M., WITTORSKI R. [dir.] (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris : L'Harmattan.

VERGNAUD G. (1998). « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier [dir.], *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, p. 275-291.

VERGNAUD G. (2005). « Les tensions à l'œuvre dans le modèle social du professionnalisme », in M. Sorel, R. Wittorsky, *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris : L'Harmattan, p. 135-140.

VERMERSCH P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF.

WITTORSKI R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris : L'Harmattan.

WITTORSKI R. (2004). « Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques », *Éducation permanente*, n° 160, p. 61-70.