



HAL
open science

La participation des "personnes accompagnées ou l'ayant été" à la formation des éducateurs spécialisés : l'apport de leur savoir expérientiel dans la professionnalisation des étudiants

Anne Charrier

► To cite this version:

Anne Charrier. La participation des "personnes accompagnées ou l'ayant été" à la formation des éducateurs spécialisés : l'apport de leur savoir expérientiel dans la professionnalisation des étudiants. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-03582919

HAL Id: dumas-03582919

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03582919v1>

Submitted on 21 Feb 2022

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

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

MEMOIRE

présenté par

Anne CHARRIER

en vue d'obtenir le diplôme de

MASTER EUROPEEN DE RECHERCHE EN FORMATION D'ADULTES

**La participation des « personnes accompagnées
ou l'ayant été » à la formation des éducateurs
spécialisés**

**L'apport de leur savoir expérientiel dans la
professionnalisation des étudiants**

Sous la direction de Pascal ROQUET

Professeur des universités en Sciences de l'Education et
Responsable du MERFA

Année universitaire : 2018-2019

Table des matières

Liste des sigles	4
Introduction :.....	6
1^{ère} partie : Contexte professionnel de la recherche	10
1.1 L'évolution de la formation des éducateurs spécialisés depuis le début du XX ^{ème} siècle	10
1.1.1 L'émergence du métier.....	10
1.1.2 La création du diplôme d'état d'éducateur spécialisé et ses différentes évolutions.....	13
1.1.3 La réforme du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé en 2018.....	15
1.2 De « l'usager » à la « personne accompagnée » : naissance d'une nouvelle terminologie.....	18
1.3 D'une meilleure prise en compte des personnes accompagnées à une participation effective dans les instances de gouvernance et la formation.....	20
1.3.1 le milieu associatif et la politique de la ville : à l'origine de l'émergence de la participation des personnes accompagnées.....	21
1.3.2 Les évolutions législatives pour une meilleure prise en compte des droits et de la participation des personnes accompagnées.....	23
1.3.3 Les nouvelles formes de participation des personnes accompagnées dans les instances de gouvernance et dans les formations.....	25
2^{ème} partie : Cadre théorique	33
2.1 Notion de participation.....	33
2.1.1 Les multiples définitions de la notion de participation.....	33
2.1.2 Les différents niveaux de participation selon l'échelle de S. Arnstein.....	35
2.2 : Le concept de savoir expérientiel.....	39
2.2.1 Savoirs académiques ou universitaires et savoirs pratiques ou d'action.....	40
2.2.2 Le savoir expérientiel :.....	41
• Emergence et évolution de ce concept.....	41
• Le savoir expérientiel des personnes accompagnées ou l'ayant été.....	45
2.3 Concept de professionnalisation.....	47
2.3.1 Approche du concept selon plusieurs auteurs.....	47
2.3.2 Les processus de professionnalisation selon la grille d'analyse de P. Roquet appliqués à la formation des éducateurs spécialisés.....	50
2.4 Concept de posture professionnelle.....	53

3^{ème} partie : Le dispositif de recherche	59
3.1 Choix du terrain de recherche.....	59
3.2 Présentation du module de formation co-construit avec les personnes accompagnées 61	
3.2.1 Histoire du module :	61
3.2.2 Organisation du module	62
3.3 Présentation de la méthodologie de recherche	64
3.3.1 Le recueil de données par la méthodologie de l'observation participante	64
- l'observation participante : une méthode de recherche qualitative	64
- Les limites méthodologiques observées	67
3.3.2 La poursuite du recueil de données au travers d'entretiens de type compréhensif 68	
- L'entretien compréhensif de Kaufmann.....	68
- Déroulement des entretiens	69
- La grille d'entretien	70
- Présentation des personnes interviewées.....	71
3.3.3 Retranscription des données et construction d'une grille d'analyse	73
3.4 Eléments issus de l'observation participante.....	75
3.4.1 Eléments recueillis lors des réunions préparatoires	75
3.4.2 Eléments recueillis lors du module de formation.....	80
3.5 Analyse	85
3.5.1 Se professionnaliser par le savoir expérientiel des personnes accompagnées ...	86
3.5.2 Vers un changement de posture professionnelle	90
3.5.3 La nécessaire temporalité pour amorcer le changement de posture professionnelle	93
3.5.4 Transformer l'expérience en savoir expérientiel.....	95
3.5.5 La reconnaissance du statut de formateur à la personne accompagnée	98
 Conclusion et perspectives :	 101
Bibliographie	104
Annexes :	106

« Tout ce que vous faites pour moi, sans moi, vous le faites contre moi »

Gandhi

Cité par Raoul Dubois, membre du Conseil Régional des Personnes Accompagnées des
Hauts-de-France

Décédé en mai 2019

Liste des sigles

ANEJI : Association Nationale d'Éducateurs de Jeunes Inadaptés

ANESM : Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des établissements et Services sociaux et Médico-sociaux

ASE : Aide sociale à l'Enfance

ASS : Assistant de Service Social

CADA : Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile

CAF : Caisse d'Allocations Familiales

CCPA : Conseil Consultatif des Personnes accompagnées

CESF : Conseiller en Économie Sociale et Familiale

CHRS : Centre d'Hébergement et de réinsertion sociale

CNPA : Conseil National des Personnes accompagnées

CNLE : Conseil National des politiques de Lutte contre la pauvreté et l'Exclusion sociale

CNPHL : Chantier national prioritaire pour l'hébergement et le logement

CRPA : Conseil Régional des Personnes accompagnées

CSTS : Conseil Supérieur du Travail Social

CVS : Conseil de la Vie sociale

DALO : Droit Au Logement Opposable

DC : Domaine de Compétences

DEES : Diplôme d'Etat d'Éducateur Spécialisé

EFTS : Établissement de formation en Travail Social

EHPAD : Établissement d'Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes

EJE : Éducateur de Jeunes Enfants

ES : Éducateur Spécialisé

ESAT : Établissement et service d'Aide par le Travail

ETS : Éducateur Technique Spécialisé

FNARS : Fédération Nationale des Associations d'Accueil et de Réadaptation Sociale

HCTS : Haut Conseil au Travail Social

HUC : Habitants/Usagers/Citoyens

IRTS : Institut Régional du Travail Social

IUT : Institut Universitaire de Technologie

LMD : Licence Master Doctorat

PNAI : Plan National d'Action pour l'Inclusion

RSA : Revenu de solidarité active

SDF : Sans Domicile Fixe

SIAO : Service Intégré d'Accueil et d'Orientation

UNIOPSS : Union Nationale Interfédérale des œuvres et Organismes Privés Sanitaires et Sociaux

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

Introduction :

« Ce qui m'a le plus marqué cette année, c'est l'intervention avec les personnes en situation de handicap moteur où à partir de mises en situation sur leur parcours de vie, ils nous ont fait réfléchir à notre posture professionnelle » nous confiait, lors de son bilan, un étudiant éducateur spécialisé en première année de formation. Nous avons trouvé cette remarque très pertinente et elle nous a confortés dans notre objet de recherche.

Formatrice depuis cinq ans sur la filière des éducateurs spécialisés après avoir exercé pendant une douzaine d'années la profession, cette approche autour de la participation des « personnes accompagnées »¹ nous a toujours intéressés, d'abord dans le cadre de leur accompagnement, puis au sein de la formation. En première année de Master en Travail Social au CNAM, notre sujet concernait l'empowerment des personnes accompagnées en protection de l'enfance, ainsi nous avons travaillé sur les concepts de participation, d'empowerment, de pouvoir d'agir et des capacités d'Amartya Sen.

Cette question de la participation des personnes accompagnées nous a toujours animés et lors de notre prise de fonction en tant que formatrice, c'est assez naturellement que nous nous sommes interrogés sur leur participation dans la formation des futurs éducateurs spécialisés et sur l'impact que cela pouvait avoir sur la professionnalisation et la posture professionnelle des étudiants.

Selon le référentiel du 22 août 2018 relatif au diplôme d'état d'éducateur spécialisé, « l'éducateur spécialisé est un professionnel du travail social. [...] 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^{1,2} 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. »³

¹ Cette notion sera l'objet d'une sous-partie dans notre mémoire

² Code de l'action sociale et des familles : articles D.451-41 et D.451-41-1

³ Arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé, Annexe 1

L'éducateur spécialisé a donc comme fonction de travailler 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 qu'ils puissent les faire valoir. Il contribue donc au processus de socialisation et d'autonomie des personnes ; au développement de leur personnalité et à leur épanouissement par le renforcement des liens sociaux et des solidarités dans leur environnement.

Pour devenir éducateurs spécialisés, les étudiants réalisent une formation professionnelle de trois ans après le baccalauréat qui est sanctionnée par un diplôme d'Etat, le DEES (Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé). La formation comprend 2100 heures de formation pratique et 1450 heures de formation théorique ainsi selon le référentiel, « les périodes de formation pratique réaffirment de façon concrète la dimension professionnelle du dispositif de formation. Elles contribuent à la professionnalisation des étudiants par l'acquisition de compétences construites grâce à la confrontation accompagnée aux réalités du terrain. Les situations pratiques participent au même titre que la formation théorique à l'apprentissage de l'exercice du métier. »⁴ Ce diplôme est classé au niveau II de la nomenclature des niveaux de formation.

L'éducateur spécialisé s'appuie sur la relation pour entrer en lien avec les personnes qu'il accompagne. 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.

En formation, différents modules sont mis en place pour encourager l'apprenant à travailler sa posture, son positionnement, pour apporter une réflexivité à sa pratique. Il peut s'agir de groupes d'analyse de la pratique, de mises en situations professionnelles sous forme d'études de cas ou de jeux de rôle, ou d'ateliers réflexifs sur un concept. Ces ateliers sont animés par des formateurs ou des professionnels et viennent enrichir la formation des futurs éducateurs.

En 2017, une nouvelle définition du travail social a été élaborée, sous l'impulsion d'associations ou de mouvements comme ATD Quart Monde et selon cette définition, le travail social s'appuie « sur des savoirs universitaires en sciences sociales et humaines, sur les savoirs pratiques et

⁴ Arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé, Annexe 1

théoriques des professionnels du travail social et sur les savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement »⁵.

Ainsi, cette reconnaissance à égalité, des trois formes de savoirs, affirme aujourd'hui pleinement la légitimité d'une contribution pleine et entière des personnes accompagnées aux formations des professionnels du champ social et médico-social.

Ainsi depuis quelques années, des écoles de travail social en France ou à l'étranger proposent à des « personnes accompagnées » de participer à la formation des futurs travailleurs sociaux dans le cadre de modules ou de dispositifs pédagogiques.

Dans ces formations où le vécu expérientiel a une grande importance dans les apprentissages, nous nous interrogeons ainsi sur la participation des « personnes accompagnées » aux dispositifs de formation des futurs éducateurs spécialisés et sur l'apport pour les étudiants dans leur professionnalisation.

En effet, désormais, de plus en plus d'actions de formation ou modules sont co-animés par un professionnel éducateur spécialisé et une personne accompagnée. Par exemple, dans l'école de travail social où nous exerçons, un travailleur en situation de handicap travaillant en ESAT (Etablissement et Service d'Aide par le Travail) intervient en binôme avec une éducatrice spécialisée dans le cadre d'une intervention de trois heures auprès des étudiants de 1^{ère} année. Le fait que les travailleurs en situation de handicap viennent présenter aux étudiants la structure où ils travaillent, leur activité, leurs réussites ou difficultés, vient impacter la professionnalisation des étudiants, mais aussi les travailleurs en termes de partage de savoirs. L'objectif est aussi de changer le regard des futurs professionnels et de mieux les préparer aux accompagnements.

En 2015, le rapport de B. Bourguignon, députée, (2015, p 47) préconisait « d'associer les personnes accompagnées aux actions de formation ». Selon le rapport, « Au-delà de leur expérience personnelle, les personnes accompagnées développent une expertise de l'accompagnement qu'elles peuvent partager comme formateurs-experts ».

Ainsi comment associer les personnes accompagnées au processus de formation des étudiants et ainsi leur permettre de partager leur savoir issu de leur expérience vécue tout en valorisant leurs compétences ?

⁵ Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social, Article 1

Notre objet de recherche porte donc sur cette thématique à savoir en quoi la participation des personnes accompagnées aux actions de formation vient impacter la formation des futurs éducateurs spécialisés et comment cela vient enrichir leur formation, leur professionnalisation et leur posture professionnelle.

Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord le contexte de notre recherche à savoir la formation initiale des éducateurs spécialisés et son évolution, puis nous présenterons qui sont les personnes accompagnées et enfin la lente évolution de la prise en compte de leur participation à leur accompagnement, puis dans les instances de gouvernance et plus récemment dans les formations en travail social.

Les concepts de participation, de savoir expérientiel, de professionnalisation et de posture professionnelle constitueront le cadre théorique de notre recherche pour explorer notre problématique :

En quoi le savoir expérientiel des personnes accompagnées vient concourir à la professionnalisation des étudiants éducateurs spécialisés ?

En effet nous partons du postulat que les étudiants auront une meilleure représentation de leur profession d'éducateur spécialisé si c'est une personne accompagnée qui partage son expérience et sa façon de voir le travail des professionnels, participant ainsi à leur processus de formation. De même, nous pensons que les étudiants penseront différemment leur posture professionnelle s'ils vont dans le sens d'un partage des savoirs issus d'une co-construction des interventions avec des personnes accompagnées.

Enfin, la dernière partie sera consacrée au dispositif de recherche avec la présentation d'un dispositif de formation co-construit avec des formateurs, des professionnels, des étudiants et des personnes accompagnées, la méthodologie croisant plusieurs méthodes, à savoir une observation participante et des entretiens non directifs, puis nous terminerons par une analyse et une discussion autour de notre hypothèse.

1^{ère} partie : Contexte professionnel de la recherche

Le contexte professionnel de la recherche est celui de la formation initiale des éducateurs spécialisés au sein d'un IRTS (Institut régional de Travail Social), et plus particulièrement un dispositif de formation co-construit avec des personnes accompagnées. Ainsi nous allons présenter le contexte de la formation des éducateurs spécialisés, l'évolution de la terminologie des « personnes accompagnées » puis l'évolution de leur place dans les instances de décision et dans la formation aujourd'hui.

1.1 L'évolution de la formation des éducateurs spécialisés depuis le début du XX^{ème} siècle

Le diplôme d'état d'éducateur spécialisé a fêté ses cinquante ans en 2017 et il vient de connaître une nouvelle réforme en 2018, mais le métier d'éducateur spécialisé a connu de nombreuses évolutions au cours du XX^{ème} siècle et la formation a suivi ces évolutions.

1.1.1 L'émergence du métier

Au début du XX^{ème} siècle, le personnel s'occupant des mineurs délinquants ou en difficulté n'était pas formé, c'étaient souvent des gardiens ou surveillants choisis parmi les anciens sous-officiers, mais aussi des jeunes ayant une bonne morale ou des instituteurs pour l'instruction scolaire. Ce seront les prémices des éducateurs de l'éducation surveillée.

Dans les années 1920, de nombreuses voix s'élèvent contre les conditions d'accueil de ces mineurs en danger (notamment les « bagnes d'enfants ») et émerge l'idée d'un personnel nouveau qui serait formé et favoriserait l'application de techniques éducatives.

En 1930, un centre de rééducation ouvre en Alsace Lorraine avec en son sein une école de rééducateurs. Les étudiants devaient avoir au moins 19 ans et la durée des études était de deux ans. Ils avaient un programme composé de connaissances théoriques (psychologie, pédagogie,

anatomie, hygiène, médecine infantile, droit...), mais aussi des stages pratiques auprès des enfants accueillis au centre de rééducation. En parallèle de ces écoles rattachées à un institut, d'anciens gardiens de prison deviennent moniteurs éducateurs après avoir participé à un stage s'inspirant des méthodes du scoutisme (apprécié comme une pédagogie adaptée à l'adolescence).

Puis, c'est sous le régime de Vichy que la notion d'enfance inadaptée prend de l'ampleur et qu'apparaîtra le métier d'éducateur spécialisé. En effet, beaucoup de jeunes s'étaient orientés provisoirement dans le champ socio-éducatif, pensant reprendre leurs études après la guerre, mais ils vont poursuivre leur mission et seront les premiers représentants de la profession.

Au départ, la plupart de ces jeunes s'engageant dans le travail social n'apportaient que leur bonne volonté issue du scoutisme et ce sans véritable formation. Selon M. Chauvière, (1980, p109) « du chef scout, du responsable de mouvement de jeunesse, du moniteur de colonie de vacances, ils transfèrent charisme et disponibilité au service de l'enfance inadaptée ».

De 1942 à 1944, quatre écoles de rééducation voient le jour en France et ces écoles organisent les conditions de la professionnalisation de la pratique rééducative.

A cette époque, trois modèles de l'éducateur cristallisent le débat autour de la formation. **L'éducateur d'observation et de rééducation** est défini comme étant celui ou celle qui assure un encadrement continu des jeunes inadaptés mais selon un modèle familial basé sur le quotidien. Sa mission est d'assurer la quotidienneté des enfants et de les observer scientifiquement. Il est considéré comme l'auxiliaire subordonné du psychiatre ou du psychologue.

L'éducateur de la rééducation sublimée : ce sont les éducateurs issus du scoutisme laïc et religieux, proches des enfants et organisant des activités de loisirs, ils s'appuient sur la pédagogie scoutie privilégiant « l'accrochage affectif » à la répression et qui favorise les petits groupes. En cela, cette pédagogie est proche des méthodes de l'éducation nouvelle. Selon M. Chauvière, le scoutisme qui était une pédagogie de loisirs pour les jeunes bourgeois se transforme en une pédagogie « populiste » du quotidien dans toutes ses dimensions, nuit et jour, en semaine et le dimanche, en vacances comme en dehors des heures de travail. Ce qui importe pour les éducateurs, c'est le jeune délinquant aujourd'hui et dans le futur : idée forgée sur l'éducabilité de tous.

L'éducateur de la rééducation consacrée : Pour ce type d'éducateur, se consacrer à l'autre relève d'une vocation. L'amour de l'enfant est sa raison d'être. Ainsi, la rééducation sera longtemps affaire de vocation, malgré la professionnalisation du secteur.

Ces quatre écoles de rééducation vont poser les bases de la formation des éducateurs spécialisés et vont conduire à la création d'un diplôme d'état.

Tout d'abord, les conditions d'admission sont élevées : le baccalauréat est exigé. De plus le fait que les écoles soient associées à un centre d'observation pose le principe du dispositif institutionnel dans lequel l'éducateur s'inscrit.

Ensuite, ils vont rechercher des liens privilégiés avec l'université ou le domaine médical pour disposer de collaborations indispensables dans les domaines scientifiques et médico-sociaux. Ainsi les professeurs seront chargés des cours théoriques, les travaux pratiques seront confiés à des techniciens expérimentés en raison de leurs activités dans les écoles ou les mouvements de jeunesse et les moniteurs de stage feront partie du personnel des centres d'observation.

En 1947, est créée l'association nationale d'éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI) qui sera un atout considérable dans la création de programmes de formation prenant en compte le terrain professionnel. Leur objectif est la création d'un diplôme officiel d'éducateur spécialisé qui n'interviendra qu'en 1967.

Dans les années 1950-1951 apparaît une première définition de l'éducateur spécialisé : il est chargé, en dehors des heures de classe ou d'atelier, de la surveillance et de l'éducation des enfants et des adolescents présentant des déficiences physiques, des troubles du caractère ou du comportement, délinquants ou en danger, confiés par les autorités judiciaires ou administratives ou par les familles à des établissements d'éducation ou de rééducation.

Au cours des années 50, le débat sur la formation s'accompagne d'une question secondaire : quels sont les savoirs mobilisables pour être éducateur ?

Ainsi, les années qui ont suivi la seconde guerre mondiale seront celles de la définition de la qualification professionnelle et du processus de professionnalisation.

1.1.2 La création du diplôme d'état d'éducateur spécialisé et ses différentes évolutions

Le décret n°67-138 et l'**arrêté du 22 février 1967** instituent le diplôme d'état d'éducateur spécialisé (DEES), gommant ainsi les diplômes d'écoles créés depuis 1943 et ils fixent les modalités de sélection et de formation des éducateurs, d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme. Il fixe également les règles d'inscription des élèves et l'agrément des centres de formation. Dès sa création, le DEES est inscrit sur la liste des diplômes relevant de l'enseignement supérieur (éducation nationale).

A l'époque la formation comprend quinze mois de formation théorique et quinze mois de stage. Les personnels permanents assurant la formation doivent justifier d'une expérience pratique suffisante et compter un ou plusieurs psychologues et des éducateurs spécialisés pour lesquels cette expérience professionnelle devra être d'une durée de cinq ans au moins dans un établissement ou service pour enfants ou adolescents.

Pour cette première mouture, le programme de formation s'organise autour de sept grands axes disciplinaires : notions de biologie et de médecine (100h), psychologie (120h), psychologie sociale (60h), sociologie (60h), pédagogie (200h), notions sur les cadres juridiques et institutionnels (60h), étude des inadaptations (200h).

Ce décret, modifié en 1973 puis en 1985 pose un principe : le futur éducateur doit se centrer sur la relation avec l'enfant, l'adolescent ou l'adulte inadapté. Ses compétences et ses missions sont centrées sur la relation éducative. Cependant, la faiblesse (60h) de la partie sur les cadres juridiques et institutionnels indique clairement qu'il ne doit posséder que quelques notions juridiques et médicales. Ces notions sont donc considérées comme annexes pour l'exercice de ce métier. A cette époque, beaucoup de formateurs sont psychologues.

En 1990, arrive la première transformation en profondeur du diplôme. Les sept axes sont transformés en huit unités de formation. Toutefois les écoles gardent une très grande autonomie pour l'organisation concrète de la formation. Les principales modifications introduites par le **décret de 1990** (Décret et arrêté du 7 juillet 1990) sont la valorisation du droit et, au niveau du diplôme des épreuves destinées à vérifier, bien plus qu'auparavant, les connaissances des candidats.

Cette formule est restée relativement stable pendant une décennie, puis, diverses contraintes (la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 notamment) ont conduit à l'obligation de rendre

le diplôme accessible par le biais de la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience). Désormais, la VAE est la quatrième et dernière en date des voies d'accès au diplôme d'éducateur spécialisé délivré en France après la formation initiale, l'apprentissage et la formation professionnelle. Pour rendre compatible le diplôme d'éducateur à ce nouveau mode d'accès, un arrêté (du 12 mars 2004) a réécrit le métier d'éducateur et sa formation en VAE sous la forme d'un référentiel de compétences.

Ainsi, lors de l'été 2007, un nouvel arrêté est venu transformer le diplôme d'éducateur dont l'esprit de 1990 était en forte contradiction avec celui de 2004. La nouvelle formation est structurée autour de domaines de compétences auxquels répondent des domaines de formation organisés en un référentiel de formation. Donc **l'arrêté du 20 juin 2007** relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé, détaille de manière exhaustive les compétences d'un éducateur spécialisé au travers d'un référentiel professionnel et de quatre Domaines de Compétences :

- DC 1. - Accompagnement social et éducatif spécialisé
- DC 2. - Conception et conduite de projet éducatif spécialisé
- DC 3. - Communication professionnelle
- DC 4. - Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles.

A l'issue des trois ans de formation, l'étudiant doit donc valider chacun des domaines de compétences pour obtenir le diplôme d'état. Le diplôme qui comprend 2100 heures de formation pratique et 1450 heures de formation théorique est classé au niveau III (bac + 2) de la nomenclature des niveaux de formation.

Les différents centres de formation habilités à former les futurs travailleurs sociaux sont désormais des IRTS (Instituts Régionaux de Travail Social), des EFTS (Etablissements de Formation en Travail Social), des IUT (Institut Universitaire de Technologie) ou des lycées.

1.1.3 La réforme du diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé en 2018

En **2018**, avec l'**arrêté du 22 Août**, on assiste à une nouvelle réforme qui vient reconnaître le DEES (diplôme d'état d'éducateur spécialisé) au niveau II (bac + 3) de la nomenclature des niveaux de formation, et donc au grade licence. Cela fait suite à la demande d'une grande partie des professionnels.

Ainsi, le DEES intègre le cursus LMD (Licence- Master- Doctorat).

Les domaines de compétences et les contenus de formation ont peu changé et les volumes horaires restent les mêmes (1450 heures de formation théorique et 2100 heures (60 semaines) de formation pratique) mais les étudiants devront désormais obligatoirement apprendre une langue étrangère et suivre une unité de formation intitulée « initiation à la méthode de recherche », transverse aux quatre domaines de formation.

Le domaine de formation 1 « la relation éducative spécialisée » est un module de 500 heures de formation théorique qui est décliné en plusieurs unités de formation (par exemple, l'histoire du travail social et de l'éducation spécialisée ; la relation éducative ; la personne ; l'individu, le groupe et la société ou encore les problématiques spécifiques des publics concernés).

Dans ce premier domaine de formation, sont mises en avant des compétences d'accueil, d'écoute, de création de lien, de prise en compte des besoins, attentes et ressources des personnes ; il s'agit également d'assurer une fonction d'étayage et de repère dans une dimension éthique, de contribuer au développement et au maintien de l'autonomie de la personne et de l'accompagner à l'exercice de sa citoyenneté. Par ailleurs, la participation et la mobilisation des personnes est mis en avant dans ce nouveau référentiel avec des compétences telles que :

- Créer les conditions pour mobiliser les ressources de la personne, de la famille, du groupe, et de l'environnement pour l'accompagnement éducatif
- Rechercher et soutenir la participation des personnes dans l'accompagnement éducatif
- Créer les conditions pour que la personne soit auteure de ses projets
- Favoriser l'expression des personnes
- Soutenir la personne dans l'accès à ses droits

- Favoriser le développement des capacités de la personne

Le domaine de formation 2 « Conception et conduite de projet éducatif spécialisé » est un module de 400 heures qui concerne les supports et les cadres du projet socio-éducatif spécialisé, l'accompagnement de la personne et du groupe dans son projet dans une logique de co-construction, d'évaluation et de réajustement des pratiques.

La co-construction et la participation des personnes sont mises en avant avec des compétences telles que :

- Associer la personne au suivi des actions mises en place tout au long de son parcours
- Créer les conditions de la participation de la personne dans les différentes étapes de l'accompagnement éducatif
- Etablir un diagnostic socioéducatif partagé
- Co-construire avec la personne, ou son représentant, un projet d'accompagnement à partir d'une analyse partagée de la situation
- Mettre en œuvre une intervention socio-éducative individuelle ou collective
- Réajuster ses pratiques dans le cadre du projet socioéducatif

Le domaine de formation 3 « travail en équipe pluriprofessionnelle et communication professionnelle » est un module de 300 heures qui est relatif au travail en équipe et à la dynamique institutionnelle, à la communication dans le travail social, aux théories de la communication, aux écrits professionnels, aux réunions et c'est dans ce module que s'inscrit une langue étrangère.

Voici certaines des compétences développées dans ce domaine de formation :

- S'inscrire dans un travail d'équipe et dans une dynamique institutionnelle
- Assurer en équipe la cohérence de l'action socio-éducative

- Elaborer, gérer et transmettre de l'information dans un cadre éthique et dans le respect des droits des personnes

Enfin, le domaine de formation 4 « dynamiques interinstitutionnelles, partenariats et réseaux » est un module de 250 heures qui comprend l'histoire, les missions et le fonctionnement des institutions du travail social ; l'histoire et l'évolution des politiques sociales en France ; une introduction au droit ; le partenariat et le réseau et pour finir l'action éducative et le territoire.

Ces compétences sont travaillées dans ce dernier domaine de formation :

- Construire et entretenir une relation partenariale
- Mobiliser les acteurs nécessaires à la mise en œuvre du projet socioéducatif
- S'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques
- Rendre compte de l'expérience de terrain pour aider à l'évaluation des dispositifs de politiques publiques et au respect des droits fondamentaux

Par ailleurs, cette réforme met en œuvre un socle commun, englobant un ensemble de « compétences partagées » par les métiers d'Assistant de Service Social (ASS), d'Educateur de Jeunes Enfants (EJE), d'Educateur Technique Spécialisé (ETS) et de Conseiller en Economie Sociale et Familiale (CESF).

Figurent notamment dans ces « connaissances communes », l'histoire du travail social et des métiers, l'éthique et valeurs en travail social, la connaissance des publics, l'initiation à la démarche de recherche, l'accès aux droits et **la participation et la citoyenneté des personnes accompagnées.**

C'est cet aspect de la formation que nous développerons plus particulièrement dans notre recherche.

1.2 De « l’usager » à la « personne accompagnée » : naissance d’une nouvelle terminologie

Selon l’article D.451-41 du code de l’action sociale et des familles, le diplôme d’Etat d’éducateur spécialisé atteste des compétences nécessaires pour accompagner, 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.

Je désignerai ces personnes, groupes ou familles en difficulté sous le terme de « **personnes accompagnées** ». Il peut s’agir de mineurs ou adultes en situation de handicap ou de vulnérabilité, de familles en situation de précarité, de jeunes ou adultes usagers de drogues, de mineurs en protection de l’enfance, de jeunes dits délinquants...

Le terme « personne accompagnée ou personne accueillie » a progressivement remplacé le terme « usager » dans le discours des professionnels sociaux et notamment dans le champ de l’éducation spécialisée, mais c’est une évolution récente.

D’après le rapport du CSTS (Conseil Supérieur du Travail social) de 2015, « refonder le rapport aux personnes, merci de ne plus nous appeler usagers », de qui parle-t-on lorsqu’on emploie le terme « usager » ?

Du jeune ? du bénéficiaire ? de l’allocataire ? du consommateur ? du client ? du résident ? de l’acteur ? du citoyen... ?

La terminologie ne s’accompagne pas de définitions claires dans les textes officiels. Elle renvoie à de multiples figures, et traduit des représentations sociales différentes.

Progressivement, le terme « usager » a été rejeté. Il lui a été préféré le mot « allocataire » pour la Caisse d’Allocation Familiale (CAF) en lien avec les prestations familiales, ou ayant-droits en référence aux recours aux droits sociaux ; le mot « client » était utilisé par le passé par les assistantes sociales, mais aujourd’hui il surprend et fait sourire.

Les termes citoyens et acteurs sont davantage des termes utilisés en politique et dans les services publics. Être acteur signifie au départ être comédien, mais il désigne également une personne qui joue un rôle essentiel et déterminant dans une action avec un acte conscient, volontaire. On dit aussi être acteur de sa vie, acteur de changement, acteur de son accompagnement.

Dans le champ de l'action sociale et médico-sociale et notamment dans le secteur de l'hébergement et du logement, nous retrouvons les termes « habitant », « hébergé » ou encore « résident ». Être hébergé signifie accéder à un logement pour une période déterminée, moyennant un loyer ou une participation, avec un contrat d'hébergement et un accompagnement social individualisé. Le terme résident signifie au départ « personne qui réside dans un pays qui n'est pas son pays d'origine. » Il a maintenant comme sens une personne qui vit ou est hébergée dans un lieu donné : résident d'un établissement social, d'un centre d'hébergement, d'un foyer, d'une maison de retraite, d'un EHPAD (Etablissement d'Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes) ...

Selon ce rapport du CSTS (2015, p 20), « Ces différentes intrications sémantiques, dans l'action sociale, sont également observées dans la sociologie urbaine et la politique de la ville qui abordent la population par le biais de trois rôles que chaque personne a inévitablement : « habitant-usager-citoyen » (HUC). Les habitants s'approprient l'espace dans lequel ils vivent, les usagers, se définissent par l'utilisation de divers services et équipements publics et privés urbains, les citoyens se posent comme participants à la dynamique urbaine. »

Le terme « usager » peut donc se décliner sous différentes rubriques : l'usager en tant qu'utilisateur, l'usager avec lequel s'établit une relation de service, l'usager-client avec lequel s'établit une relation marchande, l'usager-acteur au centre de l'action sociale, l'usager-citoyen avec lequel s'établit une relation de reconnaissance sociale, et l'usager-personne ayant son identité à respecter.

Le terme usager est le plus utilisé dans tous les secteurs évoqués précédemment et tout particulièrement dans le secteur social et médico-social. En effet, le mot « usager » apparaît dans la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale aux côtés des termes citoyen et bénéficiaire. Le terme usager a donc un fondement légal, institué ; il est employé dans les politiques sociales et dans les pratiques administratives.

Mais pour beaucoup de professionnels, le terme « usager » est réducteur ; il met trop l'accent sur une dimension purement consumériste ou négative. Aussi, ils veulent passer de l'usager-objet à l'usager-partenaire et l'usager-acteur. Ainsi, de plus en plus de personnes directement concernées et d'associations demandent de cesser d'utiliser le terme « usager », en raison de ce qu'il leur évoque : usagé, assujéti, incapable...

Pour toutes ces raisons, il est fait le plus souvent référence à la notion de **personne**. Différente de celle d'individu, elle met l'accent sur les potentialités et les ressources.

L'ANESM (Agence Nationale de l'Evaluation et de la qualité des Etablissements et Services sociaux et Médico-sociaux) définit ainsi la personne, quelle que soit sa fragilité ou sa vulnérabilité, comme étant d'abord dotée de capacités.

La personnalisation est le corollaire de la notion d'utilisateur. Les pratiques sociales en établissement s'orientent de plus en plus vers la mise en place de projets personnalisés d'accompagnement. La notion de personnalisation est la pierre angulaire pour la qualité de vie dans les institutions sociales ; il implique que chaque projet d'accompagnement soit basé sur les attentes de la personne et non seulement sur ses besoins.

Ainsi, selon le rapport du CSTS (2015, p 23) « les appellations « **personne accueillie** », « **personne accompagnée** » sont les termes actuels retenus dans la politique sociale et dans les institutions. Cette terminologie a beaucoup d'avantages. Elle n'est pas stigmatisante et elle n'est pas spécialisée. Elle permet de signifier une relation de proximité, de confiance ; mais le terme induit aussi l'idée que l'intervenant est « à côté », disponible si besoin mais dans un rapport interpersonnel « égal » (en droit et d'un point de vue éthique). »

Ainsi, progressivement, nous allons assister à un changement de posture du travailleur social pour arriver à ce « rapport interpersonnel égal », et qui va se traduire par une meilleure prise en compte des personnes accompagnées et une plus grande participation de ces dernières à leur prise en charge puis progressivement dans les instances de gouvernance et dans la formation des travailleurs sociaux.

1.3 D'une meilleure prise en compte des personnes accompagnées à une participation effective dans les instances de gouvernance et la formation

La référence quasi systématique à la notion de participation dans les textes officiels est assez récente pour le secteur social et médico-social, mais elle est plus familière concernant la participation citoyenne, sous l'angle de la démocratie participative. Selon M. Jaeger, (2017, p 15), « dans le domaine de l'éducation spécialisée par exemple, il a été plus souvent question de partage que de participation : partage d'expériences existentielles où se noue le lien social par

les relations interpersonnelles, plutôt qu'une participation se traduisant par une implication parfois formelle des « usagers » dans des dispositifs, des instances, des organisations... »

Ainsi, nous allons essayer de contextualiser l'émergence de cette participation des personnes accompagnées, tout d'abord dans leur accompagnement, puis dans des instances de gouvernance et enfin dans la formation des futurs travailleurs sociaux.

1.3.1 le milieu associatif et la politique de la ville : à l'origine de l'émergence de la participation des personnes accompagnées

La participation interroge, elle a fait et continue de faire l'objet de débats sur sa finalité et d'interrogations sur son effectivité. Dans les années 1960-1970 tout particulièrement, elle a suscité beaucoup de défiance, car il n'est pas si simple d'être au cœur d'une décision, d'être un acteur à part entière dont le rôle va bien au-delà de la simple consultation. D'autre part, la participation recouvre des réalités très différentes, allant de la simple présence à l'implication dans des prises de décision. Au niveau politique, il faudra attendre les années 1990 pour voir réapparaître cette notion, avec une insistance particulière dans les instances internationales, par exemple au Conseil de l'Europe.

Le phénomène associatif militant des années 1980 s'inscrit en France dans un contexte de continuité. En effet, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, la délégation des affaires sociales aux associations par l'Etat a donné lieu à une multitude d'associations caritatives à but non lucratif, dans les champs de l'insertion, de la protection de l'enfance et du handicap. Ainsi habilitées, ces associations vont remplir des missions de service public, tout en étant pilotées par l'Etat et les politiques sociales.

Pendant les années qui vont suivre les « 30 glorieuses », avec la crise économique, ces associations vont se multiplier pour venir en aide aux plus démunis et de fait, elles vont constituer un véritable instrument de cohésion sociale et de contre-pouvoir. Ce corps associatif de plus en plus actif est notamment expliqué par la montée des inégalités sociales.

Progressivement, la nécessité pour les individus d'être acteurs de leur devenir s'impose et la notion de participation apparaît concernant l'individu citoyen qui va s'impliquer dans la vie de la cité et dans les politiques publiques.

Ainsi, c'est dans ce contexte que le mouvement ATD Quart Monde, né du combat du père Wresinski contre la misère, affirme dès les années 1960 « qu'être privé de participation, c'est être dans l'impossibilité d'exercer ses droits de citoyen. C'est donc une nécessité pour l'accès de tous aux droits fondamentaux et la condition pour que nos sociétés puissent aller au bout des idéaux qu'elles proclament » (rapport de la CNLE, 2011). Toutes les actions du mouvement ATD Quart Monde s'articulent donc autour de deux principes majeurs : penser et agir avec les personnes en situation de grande pauvreté (ce qui permet d'établir ensemble les conditions d'une véritable participation) et ne laisser personne de côté.

Pour cette association, reconnaître les personnes en situation de pauvreté comme des acteurs à part entière est le préalable de la lutte contre la misère et l'exclusion. C'est ainsi que l'on peut dire que le mouvement ATD Quart Monde fut pionnier en matière de participation en France, et aujourd'hui les universités populaires sur le principe du croisement des savoirs constituent des formes élaborées de participation de ces personnes.

Dans les années 80, des associations de patients vont aussi voir le jour, notamment dans le cadre de la lutte contre le SIDA, toutes ces associations vont militer pour une meilleure prise en compte de la place du patient, acteur de son mieux-vivre et qui soit impliqué dans les décisions de soins le concernant. À partir des années 2000, ces initiatives ont été reconnues officiellement, ce qui s'est traduit par l'attribution de sièges aux patients dans les instances de concertation et de décision.

La participation a aussi été expérimentée en France dans la politique de la ville dès les années 1970. La participation des habitants dans les quartiers était alors le mot d'ordre des politiques publiques. Le rapport d'Hubert Dubedout, intitulé « Ensemble refaire la ville », rendu en 1983 au Premier ministre, présentait la participation comme un véritable manifeste pour une transformation démocratique de la gestion des villes, proposant de traiter les « causes profondes de la dégradation physique et sociale de certains quartiers populaires en s'appuyant sur une mobilisation collective de tous ceux qui, à un titre ou à un autre sont concernés par la vie de ces quartiers, à commencer par les habitants eux-mêmes ». Ce rapport était à l'époque considéré comme le texte fondateur du développement social des quartiers.

Puis dans les années 90, la participation s'institutionnalise et s'étend à différents champs d'activité : le handicap, la santé, la lutte contre la pauvreté et l'exclusion, la citoyenneté... Dans cette perspective, la place de « l'utilisateur » dans les services publics et les institutions publiques

devient un enjeu majeur ce qui se traduit dans les différentes lois à venir en matière d'insertion, d'action sociale, de handicap, d'inclusion⁶.

1.3.2 Les évolutions législatives pour une meilleure prise en compte des droits et de la participation des personnes accompagnées

Plusieurs lois vont venir influencer les politiques sociales en matière de logement, d'accompagnement des publics défavorisés et de réinsertion économique, d'accès à la citoyenneté pour les personnes en situation de handicap.

- La loi n°98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions

Dans cette loi, le législateur accorde une place importante à la participation des personnes accompagnées. En effet, l'exposé des motifs de la loi de 1998 fait mention de la participation des plus démunis dans les termes suivants : « Cette politique de lutte contre les exclusions n'a de sens que si elle est élaborée avec les plus démunis, qui doivent être considérés comme des partenaires à part entière. Il nous appartient donc à tous de créer les conditions de leur participation à la définition des politiques publiques ». Cependant, cette aspiration à une plus grande participation des « usagers », et par extension des personnes en situation de pauvreté, aux politiques publiques semble s'être peu concrétisée dans les faits, même si la création des comités de liaison de l'ANPE d'alors a été un premier pas notable.

- La loi n°2002-02 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale

Cette loi met l'usager au centre des interventions sociales. Elle vise notamment à promouvoir les droits des bénéficiaires en instaurant différentes formes de participation des usagers dans les instances institutionnelles. Elle décline leurs droits, leurs devoirs et leurs libertés et fournit des outils propres à les garantir, notamment en matière de consultation et de concertation. Parmi

⁶ Inclusion : état de quelque chose qui est inclus dans un tout, un ensemble. Aujourd'hui, ce terme est lié aux processus d'insertion sociale et d'intégration économique et à la recherche de participation sociale, culturelle et civique des personnes et des groupes sociaux

les droits inscrits dans cette loi, on dénombre le respect de la dignité, la vie privée, l'intégrité, la sécurité des personnes accueillies et des professionnels (article L.311-3).

Elle réaffirme donc la place prépondérante des usagers, entend promouvoir l'autonomie, la protection des personnes et l'exercice de leur citoyenneté. La participation est ainsi clairement inscrite dans cette loi. Entre autres, elle crée **les conseils de vie sociale (CVS)** dans les établissements sociaux et médico-sociaux avec l'objectif d'associer les résidents aux projets des établissements dans lesquels ils sont hébergés. En effet, l'article 10 de cette loi dit : « Afin d'associer les personnes bénéficiaires des prestations au fonctionnement de l'établissement ou du service, il est institué soit un conseil de vie sociale, soit d'autres formes de participation ».

L'enjeu principal de ce CVS est donc d'engager une dynamique de dialogue entre les différents acteurs d'une association, dont les personnes accompagnées. Le CVS donne son avis sur le projet d'établissement, le règlement de fonctionnement, l'animation de la vie institutionnelle, l'organisation de la vie quotidienne, les projets de travaux, etc. Le CVS entraîne donc un changement de posture des professionnels, favorise l'apprentissage de relations de coproduction et contribue à la promotion de la citoyenneté par l'accès au pouvoir de la parole des personnes accompagnées.

Pour garantir l'exercice effectif des droits des usagers, un livret d'accueil leur est remis, lors de leur accueil dans un établissement ou dans un service social ou médico-social, auquel sont annexés une charte des droits et libertés de la personne accueillie ainsi que le règlement de fonctionnement qui définit les droits de la personne accueillie ainsi que les obligations et devoirs nécessaires au respect des règles de vie collective au sein de l'établissement ou du service.

Cette loi a ainsi marqué une avancée importante dans le domaine de la participation des usagers, même si son application est encore incomplète.

- La loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Cette loi rappelle les droits fondamentaux des personnes handicapées et donne une définition du handicap : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions

physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Elle articule l'objectif d'accès au droit commun avec le droit à la compensation afin de favoriser l'accès à l'autonomie des personnes en situation de handicap. Elle pose ainsi le principe de l'inclusion⁷ et de la participation des personnes en situation de handicap dans le milieu ordinaire, avec un accompagnement adapté.

La loi apporte ainsi de nombreuses avancées sur les domaines suivants : l'accueil des personnes handicapées, le droit à compensation, les ressources, la scolarité, l'emploi, l'accessibilité, et enfin la citoyenneté et participation à la vie sociale.

1.3.3 Les nouvelles formes de participation des personnes accompagnées dans les instances de gouvernance et dans les formations

Un autre élément est venu s'ajouter : l'idée que la participation se fonde aussi sur la reconnaissance d'une expertise propre aux personnes accompagnées ou l'ayant été.

Ainsi, après la reconnaissance de l'expertise des patients dans la recherche et l'action médicale, sous l'impulsion des associations de patients lors de l'épidémie du sida, le champ de l'exclusion sociale va également investir ces nouvelles formes de participation des personnes accompagnées.

- La participation des personnes accompagnées dans les instances de consultation ou de décision

Selon le rapport du Haut conseil du travail social (2017, p12) « la participation doit permettre de donner la parole aux personnes pour contribuer à une prise de décision. Participer c'est donner son avis, témoigner de son expérience individuelle et collective, faire des constats et des propositions. La participation a pour but d'améliorer les conditions de vie et le fonctionnement

⁷ Dans le champ du handicap, l'inclusion est centrée sur les potentialités et les besoins des personnes et vise l'adaptation de l'environnement et la participation des différents acteurs pour que la personne, quel que soit son handicap, ait sa place dans tous les lieux de la vie sociale ou privée.

de notre société et des institutions. Elle contribue à la citoyenneté. C'est un outil pour la communication entre professionnels et personnes accompagnées. »

Ainsi, pour la Fédération des Acteurs de la Solidarité, la participation des personnes concernées est une condition de la lutte contre la pauvreté. C'est un processus qui se construit pas à pas, qui va de la simple information jusqu'aux pratiques de codécision. Il est fondamental que les personnes sachent à quel niveau elles participent et à quoi vont servir leurs contributions.

Les différentes actions menées avec les personnes démontrent que cet engagement permet le retour à une vie plus citoyenne par la restauration du pouvoir d'agir. La participation citoyenne, permet d'acquérir de nouvelles compétences, de valoriser l'expérience. Elle a un effet significatif sur les trajectoires personnelles.

La Fédération des Acteurs de la Solidarité considère donc que la participation des personnes accompagnées ou accueillies constitue un principe incontournable pour élaborer et mettre en œuvre des projets et des politiques adaptées et efficaces. La participation ne se décrète pas, elle se construit pas à pas, avec des méthodes adaptées prenant en compte l'ensemble des personnes. C'est un processus permanent qui nécessite des moyens. La Fédération a ainsi mis en pratique ces principes et a créé en 2011 un collège composé de personnes accueillies au sein de son Conseil d'Administration, permettant ainsi aux personnes accueillies par les associations du réseau de participer réellement à la gouvernance de la Fédération.

De même, en 2011, le Conseil National de Lutte contre les Exclusions (CNLE), va constituer un groupe de travail, impliquant des personnes accompagnées afin d'élaborer un rapport à destination de la ministre des solidarités et de la cohésion sociale intitulé : « recommandations pour améliorer la participation des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des politiques publiques ». Puis en 2012, le CNLE va créer, à côté de ses sept autres collèges, un collège de représentants des personnes en situation de précarité et d'exclusion sociale.

L'Armée du Salut est aussi pionnière en termes de participation des personnes en situation de précarité dans les instances et sera à l'origine de la **création du CCPA** (Conseil Consultatif des Personnes accueillies et Accompagnées). Dès l'année 2007, avec le projet « regards croisés sur les politiques d'inclusion sociale », la Fondation Armée du Salut (FAS) va mettre en place des

groupes de travail régionaux composés de personnes en situation de précarité et de professionnels du champ social pour faire une lecture critique du PNAI (Plan National d'Action pour l'Inclusion) : ce qui marche, ce qui ne marche pas et les propositions d'amélioration.

Ces travaux de groupe ont permis de coproduire des synthèses qui ont été diffusées aux institutions concernées par les politiques publiques de lutte contre l'exclusion, sous la forme d'un cahier de propositions, (par exemple, créer des spots d'information à la télévision sur les dispositifs de lutte contre l'exclusion ou encore simplifier le vocabulaire utilisé).

Puis à la suite de l'action des Enfants de Don Quichotte durant l'hiver 2006-2007, installant des tentes le long du canal Saint Martin à Paris, plusieurs mesures ont été prises, notamment la création du DALO (Droit Au Logement Opposable). C'est le début d'un contexte de réforme qui va toucher le secteur de l'hébergement des personnes en situation d'exclusion. Une mission parlementaire est mise en place, qui aboutit au Chantier National Prioritaire pour l'Hébergement et l'accès au Logement, reconnu prioritaire pour la période 2008-2012.

Début janvier 2010, le Préfet Régnier (qui est à la tête de ce Chantier national), convoque l'administration et les associations pour leur proposer d'intégrer les personnes accueillies dans ce processus, afin de répondre notamment à l'un des objectifs phares du chantier, « replacer les personnes au cœur du dispositif pour mieux prendre en compte leurs besoins ».

Seule la Fondation de l'Armée du Salut va répondre à la demande du Préfet Regnier en proposant la création du **Conseil Consultatif des Personnes Accueillies et Accompagnées**. Elle sera ensuite soutenue par la FNARS (Fédération Nationale des Associations d'Accueil et de Réadaptation Sociale, aujourd'hui appelée Fédération des Acteurs de la Solidarité) et l'UNIOPSS (Union Nationale Interfédérale des œuvres et Organismes Privés Sanitaires et Sociaux).

Cette instance a ainsi été créée afin que les personnes accueillies ou accompagnées soient associées à la réflexion engagée par le gouvernement sur la refonte des dispositifs d'hébergement et de logement.

C'est une instance inter-associative de discussion, de réflexion et d'expression directe des personnes en situation de pauvreté. Le CCPA est constitué à : un tiers, d'intervenants sociaux

(bénévoles ou professionnels d'associations ou de fédérations) ; deux tiers, de personnes accueillies ou hébergées en structures ou de personnes accompagnées par des associations.

Dès 2011, des déclinaisons régionales (CCRPA) ont été déployées sur 10 territoires. Aujourd'hui, toutes les régions sont représentées.

En 2017, le CCPA et les CCRPA deviennent le **CNPA** (Conseil National des Personnes Accompagnées) et les **CRPA** (Conseils régionaux des Personnes Accompagnées) à la suite de l'adoption du décret n°2016-1440 du 26 octobre 2016 relatif aux instances de concertation permettant d'assurer la participation des personnes prises en charge par le dispositif d'accueil, d'hébergement et d'accompagnement vers l'insertion et le logement des personnes sans domicile. Ce décret émane de la loi n° 2014-366 du 24 mars 2014 pour l'accès au logement et un urbanisme rénové (loi ALUR) qui renforce la participation des personnes accueillies.

Il décline les missions des instances de participation et précise que le CNPA coordonne et harmonise les règles de fonctionnement des instances de participation. Il fixe à quatre minimum le nombre de réunions plénières en région, elles sont ouvertes aux personnes accueillies ou accompagnées et aux personnes en situation de précarité de pauvreté ou d'exclusion sociale pour deux tiers minimum des participants et pour un tiers maximum aux intervenants sociaux, services publics, associations, etc.

Toujours porté par la Fondation de l'Armée du Salut, le CNPA rassemble aujourd'hui tous les trimestres entre 80 et 100 personnes et produit des recommandations sur des sujets directement liés aux politiques publiques (par exemple : l'accueil hivernal des personnes sans-abris, le droit d'asile, l'accès au logement, l'accès aux soins, à l'emploi...).

Les rencontres permettent, à partir de l'expérience personnelle de chacun, de construire une parole, une expertise collective et des propositions en direction des décideurs des politiques publiques. Cette co-construction se fait dans une démarche où la parole de l'un vaut la parole de l'autre, dans une dynamique participative qui permet le croisement des connaissances et des expertises.

Selon le rapport du HCTS de 2017, trois types d'instances de participation ont été identifiés par l'Agence nouvelle des solidarités actives (ANSA) :

- des instances restreintes constituées de personnes concernées (par exemple groupes d'allocataires du RSA (revenu de solidarité active), comité « d'usagers » d'un centre communal d'action sociale, conseils citoyens, conseils de la vie sociale dans les établissements sociaux et médicosociaux) ;
- des instances larges et ouvertes à tout type de participant, sur la base d'une libre adhésion à un projet collectif (par exemple le CNPA, les universités populaires avec ATD Quart Monde) ;
- des instances ou démarches institutionnelles (par exemple le CNLE avec le 8ème collège, équipes pluridisciplinaires du RSA).

Des représentants de personnes accompagnées participent aujourd'hui à beaucoup d'instances nationales, mais le CNPA fait le constat qu'il n'est pas toujours simple d'investir chacune de ces instances et qu'il faut que les personnes soient formées pour pouvoir porter une parole, comprendre les enjeux, participer effectivement. Ainsi, selon le rapport du HCTS de 2017, il est important de prévoir des écrits simplifiés accessibles à tous, des temps de préparation en amont, avec l'envoi des documents à l'avance pour pouvoir les consulter et une prise en charge effective des frais liés à la participation à ces instances.

Par ailleurs, au-delà de l'expertise reconnue des personnes accompagnées pour participer au sein des instances de consultation et de décision, il est également reconnu une légitimité à participer à la formation initiale et continue des professionnels du Travail social.

- la participation à la formation des travailleurs sociaux

Le CSTS, dans son rapport de 2015, avait préconisé d'associer les personnes accompagnées ou l'ayant été aux formations initiales et aux formations tout au long de la vie, en valorisant leur expertise (leur savoir lié à leur expérience vécue) et en ne se satisfaisant pas de leurs simples témoignages. Selon la préconisation n°8, « ce type de co-formation est à développer dans les formations initiales et continues du travail social dans le but d'apprendre à être acteurs ensemble dans la lutte contre la pauvreté et les exclusions, en travaillant les représentations mutuelles, les logiques d'action, les postures, les rôles respectifs, la question des savoirs... »

Comme l'a dit le CNLE (repris dans le rapport du HCTS de 2017), « la formation initiale et continue des travailleurs sociaux est essentielle pour les amener à promouvoir et à mettre en œuvre la participation des personnes accompagnées et à la vivre comme une partie intégrante

de leur pratique professionnelle. Dans leurs formations, il faut s'appuyer sur l'expertise de la participation acquise par des personnes en situation de précarité ».

Désormais, le Plan d'action en faveur du travail social et du développement social (octobre 2016) comporte une mesure visant à : « Rendre obligatoire l'intervention des personnes accompagnées ou l'ayant été aux formations initiales et continues ». Ainsi le principe de la participation des personnes accompagnées, comme formateurs occasionnels, au sein des sessions de formation doit être systématisé. Cela nécessite alors de développer une offre de co-formation impliquant les personnes concernées où il ne s'agit plus seulement d'implication par des témoignages, mais de participation au contenu des formations et aux outils pédagogiques.

L'accompagnement pédagogique des étudiants en Travail Social montre par ailleurs que nombre de professionnels et/ou étudiants s'interrogent sur la « participation des usagers » et ce qu'elle implique comme changement de posture (asymétrie des places) afin de la rendre effective.

Plusieurs lieux de formation ont ainsi mis en place des interventions de personnes accompagnées ou l'ayant été, dans les formations d'étudiants afin de permettre aux futurs professionnels de prendre conscience des différentes compétences et capacités des personnes. En inversant les rôles habituellement rencontrés sur les terrains professionnels, les personnes concernées sont alors considérées comme des personnes à part entière, de qui les professionnels ont à apprendre.

Ainsi, comment réinterroger les pratiques pédagogiques pour mieux accompagner les étudiants vers d'autres postures professionnelles, en laissant plus de place aux personnes concernées, et les accompagner vers plus de réflexivité dans leurs pratiques, notamment en interrogeant les rapports de domination dans lesquels ils sont pris au contact des « personnes accompagnées » et dans leur institution ?

La question interroge aussi les responsables de formation et les chercheurs : quelle co-construction de savoir, quelle approche participative mettre en œuvre ? Quelle place pour les savoirs issus de l'expérience ?

Certaines expériences antérieures ont montré que souvent, la personne concernée invitée était là pour donner un témoignage de son parcours de vie alors que les chercheurs ou les formateurs

avaient donné exclusivement leur analyse. Ainsi, il est important que les personnes concernées soient réellement considérées comme intervenants et non plus comme simples témoins.

Selon le rapport du HCTS (2017), l'enjeu pour les étudiants est de mieux comprendre les situations vécues par les personnes concernées elles-mêmes, de se construire un positionnement éthique et de dépasser les représentations à l'égard des publics. En effet, le fait de s'exprimer aussi (pas seulement) en tant que personne directement concernée a un impact sur le contenu de ce qui est communiqué aux étudiants.

Le rapport du HCTS recense un nombre grandissant de pratiques innovantes, d'expérimentation, de projets et d'actions pédagogiques originaux en matière de participation des personnes accompagnées. Selon lui, en peu de temps, (depuis fin 2016), une prise de conscience s'est diffusée dans les principaux centres de formation et de nombreuses actions de co-formation se sont développées.

Le rapport insiste cependant sur l'importance d'apporter les moyens logistiques pour une participation effective, un temps de construction collective en amont, une prise en charge des frais liés à cette participation ; voire une rémunération, en particulier lorsqu'il s'agit d'interventions en tant qu'experts : en effet, si les personnes sont invitées en tant que formateurs occasionnels, elles doivent être rémunérées.

Par ailleurs, selon M. Jaeger, (2019, p 26), il est important que les personnes accompagnées qui deviennent « formateurs-pairs » soient formées et en capacité de transmettre leur savoir issu de leur expérience. Il est donc important d'identifier les compétences spécifiques des personnes accompagnées intéressées pour s'impliquer dans la formation des travailleurs sociaux et de s'assurer qu'elles soient, d'une part, « détentrices de réels savoirs d'expérience (ce qui nécessite de les définir), d'autre part en capacité de les transmettre ou de participer à leur transmission. »

En effet, « sans aller jusqu'à poser comme un impératif une formation de formateurs pour les personnes accompagnées, alors qu'elle n'a jamais été obligatoire pour les formateurs professionnels, un principe mérite d'être rappelé : ce n'est pas la même chose d'accompagner des personnes à se confronter aux difficultés de la vie que de les accompagner dans une activité de formation qui correspond à une compétence pédagogique pas toujours innée... » (Jaeger, 2019, p 16)

M. Jaeger, estime très probable que la formule d'avenir soit celle qui se pratique déjà : un binôme pédagogique fondé sur une complémentarité des savoirs et des compétences. Car selon lui, il n'est pas question d'engager un processus de professionnalisation des personnes accompagnées impliquées dans la formation.

Mais selon C. Le Floch⁸, interviewée par B. Bouquet, dans un article de Vie Sociale en 2019, « en ce qui concerne le savoir vécu, il est regrettable qu'il ne soit pas avéré ni établi officiellement. Ne pourrait-on pas penser à une validation des acquis de l'expérience du vécu (VAEV) ? »

Ainsi cette nouvelle approche de la formation en Travail social est en pleine réflexion et questionne beaucoup les chercheurs, les formateurs et les personnes concernées...

C'est d'ailleurs l'une de ces pratiques innovantes qui fera l'objet de notre recherche.

Mais avant de présenter notre terrain de recherche, à savoir un dispositif de formation innovant au sein d'un IRTS du Nord de la France, en co-formation avec des formateurs, des étudiants, des professionnels et des personnes accompagnées, nous souhaitons présenter notre cadre théorique et premièrement le terme de participation.

⁸ Carole Le Floch, qui a connu de lourdes difficultés sociales, a un important parcours de représentation et de participation dans des instances nationales ainsi que d'interventions dans les centres de formation de travailleurs sociaux.

2^{ème} partie : Cadre théorique

Pour notre cadre théorique, nous souhaitons tout d'abord définir le terme participation, en montrant l'évolution de l'application de ce terme dans le champ du travail social et notamment à travers les différents niveaux de participation selon l'échelle de S. Arnstein. Puis nous nous arrêterons sur le terme de co-construction, terme très utilisé dans le cadre de notre terrain de recherche.

2.1 Notion de participation

2.1.1 Les multiples définitions de la notion de participation

Il existe de multiples manières de définir le terme de participation, différent selon le domaine d'intervention auquel il s'applique.

Selon le rapport du HSCT (2017, p 11-12), la participation est présentée communément comme une « intervention dans les discussions et les décisions touchant l'organisation, la politique générale et l'avenir d'une communauté ».

En effet, selon le Conseil de l'Europe, « la participation à la vie politique et culturelle est un droit de l'homme fondamental que reconnaissent plusieurs traités internationaux en matière de droits de l'homme, à commencer par la Déclaration universelle des droits de l'homme, qui prévoit le droit de prendre part à la direction des affaires publiques de son pays et à des élections libres, le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, le droit à la liberté de réunion et d'association pacifique et le droit de s'affilier à des syndicats. La participation est également un principe clé des droits de l'homme et une condition à l'exercice effectif de la citoyenneté démocratique par tout un chacun. La participation est aussi un des principes directeurs de la Convention relative aux droits de l'enfant ».

Ainsi, ce terme est couramment utilisé concernant la participation citoyenne, en particulier dans le domaine de la politique. Selon M. Jaeger (2009, p 13), « la notion de participation est très marquée idéologiquement pour toute une génération qui, dans les années 1960-1970, a exprimé une franche défiance à son encontre ». En effet, cette notion a été en France un objet

de divisions parce qu'elle évoque des valeurs d'engagement, d'implication, mais aussi le danger d'une injonction à contribuer à un effort collectif aux dépens de sa liberté individuelle.

Selon M. Jaeger, dans les années 50-60, le mot participation évoque une illusion, une forme dégradée du principe d'égalité, car s'il est possible de participer à une décision, et devoir en assumer les conséquences, il en est tout autre d'être acteur à part entière dont le rôle va bien au-delà de la consultation ou de la contribution. Dans les années qui suivent, ce terme sera moins mis en avant par les politiques. Puis il sera réactivé dans le champ de l'action sociale et médico-sociale, et notamment dans les politiques sociales.

Avant de le définir plus particulièrement dans le champ de l'action sociale, nous souhaitons évoquer d'autres spécialités, où le terme participation prend d'autres formes.

Selon D. Dubasque (2017, p 73), en matière de psychologie sociale, la participation est un « engagement personnel en tant que membre d'un groupe pour coopérer et faire progresser d'une part le fonctionnement du groupe comme tel, d'autre part la réalisation de sa tâche et de ses objectifs ». Les sciences de l'éducation précisent que la participation est une « action éducative et pédagogique qui sollicite le concours, l'adhésion de l'enfant, de l'élève dans les processus de formation et d'enseignement ».

En sociologie, pour M. Bresson (2014) au-delà des différences d'interprétation, la participation désigne les manières possibles de mettre en œuvre l'idéal démocratique, le principe d'égalité des citoyens et l'impératif que les personnes en difficultés puissent peser sur les décisions qui les concernent. Trois idéal-types sont distingués : la participation comme action ; la participation comme action collective ; la participation comme mobilisation, fondée sur l'idée de coproduction entre les décideurs, les professionnels et les personnes en difficulté.

Nous retenons cette idée de participation comme mobilisation utilisée en sociologie, qui selon nous s'applique à la participation des personnes accompagnées que ce soit dans leur accompagnement, ou dans les instances de décisions. Ce postulat autour de la coproduction entre les décideurs, les professionnels et les personnes en difficultés nous intéresse au plus haut point.

Dans l'action sociale et le travail social, la participation serait celle qui associe les personnes en difficulté et celles chargées de les accompagner ou d'orienter les politiques publiques. (rapport du HCTS, 2017)

Le Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (CNLE) définit le terme de participation de la façon suivante : « De manière générale, le terme "participation" désigne des tentatives de donner un rôle aux individus dans une prise de décision affectant une communauté. Au niveau de la mise en œuvre de politiques, l'expression "participation" renvoie au fait de prendre part à une action collective. Pour les personnes en situation de pauvreté ou d'exclusion sociale, participer représente une occasion de donner son avis, de faire connaître ses conditions de vie, de témoigner de son expérience. Et pour les acteurs professionnels, elle peut conduire à une amélioration des politiques et des lois conduites en se rapprochant au plus près des besoins et des attentes de la population concernée ». Ainsi, pour le CNLE, la participation des personnes accompagnées leur permet de donner leur avis et d'apporter des éléments de connaissance à travers l'expression d'un vécu personnel ou collectif.

Mais selon certains, tenter de faire participer n'est pas suffisant, il faut aller au-delà d'une tentative de participation et inscrire les personnes dans les processus de décision.

2.1.2 Les différents niveaux de participation selon l'échelle de S. Arnstein

D. Dubasque, dans son article de 2017, « participer oui mais comment ? Eloge de la co-construction » reprend une échelle sur les différents niveaux de participation : celle proposée par S. Arnstein (voir annexe 1). Elle est composée de trois niveaux et six paliers.

1^{er} niveau : La manipulation et la thérapie

Ce premier niveau correspond aux deux premiers degrés de l'échelle. À ce stade, le seul objectif est d'éduquer les participants, de traiter (therapy) leurs pathologies à l'origine des difficultés. Le plan qui leur est proposé est considéré comme le meilleur. Ce qui est qualifié de participation vise dès lors exclusivement à obtenir le soutien du public, au travers de techniques relevant de la sphère de la publicité et des relations publiques. Ce premier niveau est considéré par S. Arnstein comme celui de la non-participation.

Concernant les personnes accompagnées, il s'agirait de solliciter leur présence, mais sans qu'elles n'aient aucune prise d'initiative ou d'influence sur les décisions les concernant, cette présence est souhaitée dans un autre but, comme par exemple, obtenir davantage de subventions ou présenter une institution de façon positive.

2^{ème} niveau : L'information, la consultation et la réassurance

Ce sont les trois degrés du deuxième niveau :

– En premier degré, il y a l'information, phase nécessaire pour légitimer le terme de participation mais insuffisant tant qu'elle privilégie un flux à sens unique, sans mise en place de canaux assurant l'effet retour (feed back). Ici, il s'agirait davantage d'une participation symbolique où les personnes accompagnées sont invitées à remplir certaines fonctions dans les projets mais n'exercent en réalité aucune influence réelle sur les décisions.

– en second degré vient la consultation, également légitime, mais à peine plus conséquente, car n'offrant aucune assurance que les attentes et suggestions des personnes consultées seront prises en compte. Il s'agit alors d'un simple rituel le plus souvent sans conséquence. Dans ce degré, les personnes sont consultées et peuvent remplir certaines fonctions, mais la portée de leur consultation est limitée.

– en troisième degré arrive la réassurance (placation), qui consiste à autoriser ou même à inviter des citoyens à donner des conseils et à faire des propositions, mais en laissant ceux qui ont le pouvoir seuls juges de la faisabilité ou de la légitimité des conseils en question. Dans ce dernier degré du 2^{ème} niveau, les personnes sont consultées, font des propositions qui peuvent être prises en compte, valorisées, mais ils n'auront aucun pouvoir de décision.

Selon D. Dubasque, (2017, p 76) « Ce deuxième niveau est celui de la coopération symbolique (tokenism). »

3^{ème} niveau : Le partenariat, la délégation de pouvoir et le contrôle citoyen

– Le premier consiste en la formation d'un partenariat, ce qui revient à une redistribution du pouvoir par une formule de négociation entre les citoyens et ceux qui le détiennent. Ces partenariats se concrétisent dans la formation de comités associant ces parties, qui deviennent responsables des décisions et de la planification des opérations. Ici les personnes accompagnées

sont directement associées aux projets ou aux prises de décisions, comme par exemple le collège des personnes accompagnées du CNLE, créé en 2011, qui a un droit de vote au même titre que les autres collèges, composés d'élus, de politiques, de professionnels, de représentants de structures.

– en second, on trouve la délégation de pouvoir, formule proche de la précédente mais qui s'en distingue en ce que les citoyens occupent une position majoritaire (ou disposent d'un droit de veto) qui leur confère l'autorité réelle sur le plan de la décision, ainsi que la responsabilité de rendre compte publiquement de tout ce qui concerne le programme. Au CNPA, par exemple, les personnes accompagnées ou l'ayant été sont majoritaires et participent à la réflexion en produisant des recommandations sur des sujets directement liés aux politiques publiques.

– enfin, troisième et dernier degré, le contrôle citoyen, où les tâches de conception, de planification et de direction du programme relèvent directement des citoyens, sans intermédiaire entre eux et les bailleurs de fonds du programme.

Selon D. Dubasque (p 76), le troisième niveau n'apporte pas souvent d'exemples convaincants dans nos pratiques engagées en France, contrairement à ce qui se passerait dans plusieurs pays anglo-saxons. « Il me semble que pour y parvenir seule une dynamique de co-construction est de nature à permettre un véritable partage du pouvoir décisionnel, car au final c'est bien de cela dont il s'agit ».

Arrêtons-nous sur ce terme de co-construction. Le terme co-construction est un terme composé. « Co », un élément issu du latin cum qui signifie « avec, ensemble », et construction qui, en dehors du domaine du bâtiment, est « l'action qui permet de composer, d'élaborer un ensemble, d'en agencer les divers éléments. » (rapport du HCTS, 2017, p 16)

Le terme de co-construction en travail social remonte aux années 2000. Il a été principalement porté par les promoteurs d'actions collectives et partenariales.

Mais ces pratiques de co-construction sont mises en œuvre en travail social depuis bien plus longtemps que ce soit dans l'accompagnement individuel ou collectif. En effet dans le processus d'accompagnement, le travailleur social passe de l'évaluation de la situation à l'élaboration d'un projet d'intervention qui passe par la mise en œuvre d'un projet commun avec la personne. Ce projet commun est la résultante du projet du travailleur social issu de son analyse de la

situation et du projet de la personne qui, tout en demandant de l'aide, a bien son idée sur ce qu'elle souhaite engager pour elle.

En effet, construire ensemble, que ce soit un projet, une décision, un choix d'orientation en associant la personne concernée est une pratique courante du travailleur social. L'éthique en travail social commande précisément que l'objectif et le cadre ne soient surtout pas préalablement définis mais bien co-construits avec la personne accompagnée.

Plusieurs distinctions s'imposent : d'abord entre co-construction et co-production, pour indiquer qu'il existe des phases distinctes entre l'élaboration d'un projet, d'une politique (co-construction) et l'implication effective des acteurs dans la réalisation dudit projet ou de la politique en question (une co-production pouvant aller jusqu'à une co-évaluation). Dans les deux cas, l'implication des personnes semble être une condition essentielle. Cependant, il peut exister des formes de co-construction qui ne sont pas complètement démocratiques.

Dans cet esprit, M. Foudriat (2016, p. 29) prend soin de distinguer co-construction et participation. Ainsi explique-t-il, « il n'y a pas de co-construction sans participation ; mais toute participation ne suppose pas qu'il y ait co-construction ».

Cela dit, co-construction avec qui ? Et participation de qui ? Il existe en effet des niveaux très différents de participation et souvent la participation est limitée à la mise en œuvre de décisions qui ne sont pas du tout co-construites avec les personnes concernées. De même, il est possible que des travailleurs sociaux soient très impliqués dans des démarches de co-construction, mais sans nécessairement y associer des personnes accompagnées. En effet, des travailleurs sociaux qui souhaitent développer des actions collectives se refusent encore trop souvent à associer les personnes concernées dès le diagnostic du projet ou encore lors des décisions.

R. Dubois⁹, lors d'un entretien avec B. Bouquet en 2015, s'exprimait ainsi sur la participation : « participer c'est avoir la parole, mais aussi un pouvoir de décision au même titre que tous ».

Ainsi, si l'on reprend l'échelle de S. Arnstein, l'objectif de la participation des personnes accompagnées ou l'ayant été est d'aller bien au-delà de la participation symbolique (Niveau 3

⁹ Raoul Dubois, a été président d'un conseil de la vie sociale et élu au CRPA de son département pendant plusieurs années. Par ailleurs, il a été membre du conseil d'administration de la Fédération des acteurs du social et membre du groupe des « personnes accompagnées » au Haut Conseil du Travail Social.

à 5), et de rendre vraiment effective la participation des personnes dans les prises de décision au niveau institutionnel ou politique.

Aujourd'hui, de plus en plus d'institutions ou d'instances de décision se saisissent de la participation et de la mise en œuvre d'actions ou projets co-construits avec les personnes concernées, reconnaissant une expertise aux personnes. En effet, par le travail de co-construction, qui amène nécessairement des échanges et de la négociation, les personnes accompagnées peuvent rendre visible leur part de compétence et leur expertise du quotidien. Ainsi, on assiste à une plus large reconnaissance du savoir expérientiel des personnes, concept qui va faire l'objet d'un développement dans la prochaine partie.

2.2 : Le concept de savoir expérientiel

Selon R. Wittorski (2007, p 56), « le savoir est une relation entre le sujet et son monde, un produit, celui de leur interaction ; un résultat c'est-à-dire quelque chose qui, à sa manière, subsiste après cette interaction, qui possède une certaine autonomie et qui de ce fait est employable et transmissible ».

Il existerait plusieurs façons d'acquérir des savoirs :

- Par l'étude et les apprentissages scolaires ou universitaires, c'est ce qu'on appelle les savoirs académiques, théoriques, savants...
- Par la formation et/ou l'expérience pratique dans différents domaines (le travail, les stages, l'engagement bénévole ou associatif) : ce sont les savoirs d'action, les savoirs pratiques, opérationnels.
- Par l'expérience de la vie quotidienne, « l'école de la vie », c'est ce qu'on appelle les savoirs expérientiels, du vécu, d'usage...

Concernant le champ du travail social, le décret de 2017 relatif à la définition du travail social a posé l'importance de l'articulation de ces trois types de savoirs : « le travail social regroupe un ensemble de pratiques professionnelles qui s'inscrit dans un champ pluridisciplinaire et interdisciplinaire. Il s'appuie sur des principes éthiques et déontologiques, sur des savoirs

universitaires en sciences sociales et humaines, sur les savoirs pratiques et théoriques des professionnels du travail social et les savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement social, celles-ci étant associées à la construction des réponses à leurs besoins »¹⁰.

Ainsi nous allons étudier ces différents types de savoirs et plus particulièrement nous concentrer sur les savoirs expérientiels, concept clé du cadre théorique de notre recherche.

2.2.1 Savoirs académiques ou universitaires et savoirs pratiques ou d'action

Selon le code de l'action sociale et des familles, « le travail social s'appuie sur des savoirs universitaires en sciences sociales et humaines », ce qui correspond aux savoirs académiques.

On entend par savoirs académiques ou théoriques, ce que quelqu'un connaît par l'étude, par l'approfondissement, par la recherche. « Ils sont de nature théorique quand ils sont élaborés par une activité scientifique » (Wittorski, 2004, p 62). Ce sont toutes les connaissances enseignées de façon magistrale au cours d'une formation.

Pour le travail social, la partie théorique reste liée aux notions de base des sciences humaines, elle emprunte aux connaissances psychologiques, sociologiques, pédagogiques, juridiques ou encore aux sciences de l'éducation. De plus, les étudiants vont avoir une approche en psychosociologie, psychopathologie, ou encore en philosophie.

Mais cette formation repose aussi sur les savoirs professionnels ou savoirs pratiques qui ont pour objet les activités des professionnels que les étudiants vont acquérir en situation pratique sur les terrains de stage et qui pourront être retravaillés en centre de formation dans le cadre des groupes d'analyse de la pratique ou d'atelier de professionnalisation, par des mises en situation, des jeux de rôle...

Comme nous l'avons mentionné en introduction, il est bien rappelé dans le référentiel de 2018, l'importance des savoirs pratiques dans la formation des éducateurs spécialisés : « les périodes de formation pratique réaffirment de façon concrète la dimension professionnelle du dispositif

¹⁰ Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social, Article 1

de formation. Elles contribuent à la professionnalisation des étudiants par l'acquisition de compétences construites grâce à la confrontation accompagnée aux réalités du terrain. Les situations pratiques participent au même titre que la formation théorique à l'apprentissage de l'exercice du métier. »

Les savoirs d'action sont donc ceux que le praticien se forge par l'expérience.

Les savoirs d'action sont relatifs à la conduite d'une activité en situation, produits par les acteurs eux-mêmes. Ainsi, le savoir d'action est une notion proposée pour désigner un acte de formalisation de l'action ». (Barbier et Galatanu 2004, p 23),

Dans le travail social, les savoirs professionnels issus de l'expérience de terrain sont donc reconnus et transmissibles. « Les professionnels en activité acquièrent une expérience et des connaissances tacites ou non écrites, qu'ils sont susceptibles de transformer en énoncés par leur activité de prise de conscience et de réflexivité dans et sur leur activité professionnelle. » (Leplay, 2008). Ces savoirs sont donc produits par une réflexion du praticien sur sa pratique.

L'éducateur spécialisé acquiert donc par son expérience et dans la rencontre avec d'autres professionnels ou tuteurs de stage, de nombreux savoir-faire, « savoir-s'y-prendre » qu'il va transformer en savoirs professionnels. Ces savoirs professionnels découleront alors de sa réflexivité sur sa pratique en lien avec des savoirs théoriques et dans la confrontation avec ses pairs (par exemple lors de groupes d'analyse des pratiques professionnelles.)

Mais il apprend également du fait de l'expertise des personnes qu'il accompagne, auteurs d'un savoir expérientiel.

2.2.2 Le savoir expérientiel :

- Emergence et évolution de ce concept

L'apprentissage ou l'appropriation des savoirs par l'expérience est apparu dans les années 70, principalement dans les champs de la psychologie ou des sciences de l'éducation. Dans le champ de la formation pour adultes, ces idées vont prendre une place grandissante dans les années 90, notamment par l'intermédiaire de formateurs qui vont prôner la formation expérientielle et les apprentissages en situation concrète au détriment des enseignements

magistraux traditionnels. Des auteurs comme J. Dewey (« Expérience et éducation » 1968), C. Rogers (« Liberté pour apprendre » 1969) ou I. Illich (« Une société sans école », 1971) vont, selon E. Gardien, (2017, p 31) « contribuer à favoriser la reconnaissance de l'expérience comme un matériau essentiel à une autodidactie formelle ou informelle en situation pratique. »

✓ Le concept d'expérience

Selon les travaux de J. Dewey, repris par E. Bourgeois (2014, p 13-19), l'expérience est toujours celle d'un sujet, un sujet engagé dans une activité de transformation du monde, doté de valeurs, d'intentions, de buts à réaliser, et qui agit sur, ou interagit avec son environnement.

Selon lui, l'expérience est au croisement de trois processus distincts :

- « l'experimenting », c'est-à-dire, l'action que le sujet exerce sur le monde
- « l'experiencing », à savoir ce que le sujet éprouve, ressent (émotions, sensations, représentations), dans et autour de son action
- « le reflecting thinking », c'est-à-dire, la pensée réflexive exercée par le sujet autour de son action, visant à établir, élaborer un lien entre son action (experimenting) et ce qu'il éprouve (experiencing) dans une situation donnée.

L'expérience consiste ainsi pour le sujet à établir un lien entre son action et les conséquences éprouvées de son action. Il ne peut pas y avoir d'expérience s'il n'y a seulement que de l'action ou du vécu, ou seulement de la réflexion. Selon J. Dewey, il n'y a expérience que « lorsque le sujet est engagé dans un travail de construction de sens, consistant à établir le lien entre son action dans et sur le monde et les conséquences vécues, éprouvées par lui dans son action ». Il s'agit donc d'un processus.

Enfin pour J. Dewey, le point de départ de toute expérience est toujours la rencontre par le sujet d'une situation dite indéterminée, situation qui le questionne, lui pose un problème, l'étonne par rapport à ses intentions. Autrement dit, le sujet ne s'engagera dans le processus expérientiel que si la situation/problème l'intéresse au plan existentiel, dans le cadre de son activité.

Mais l'autre élément fondateur de cette notion est celui de l'inscription de l'expérience dans la durée. En effet, chaque expérience s'appuie sur celle qui l'a précédée et peut induire celle qui va se produire.

Selon P. Roquet (2014, p 51), dans une approche sociologique contemporaine, « l'expérience se définit comme une épreuve de subjectivation du vécu qui participe à une dynamique identitaire dans une forme d'expérience vécue ». Ainsi l'expérience renvoie à l'activité, au vécu, à l'expression de ce vécu et au processus issu de ce vécu, en lien avec une dynamique temporelle.

P. Roquet (2014, p 52) explique ainsi que « l'expérience n'existe que par ces mouvements, ces rythmes, inter et intra-individuels, qui sont l'expression de continuités et discontinuités inhérentes à tout processus social ou individuel vécu par le sujet. [...] Ainsi ces dynamiques s'inscrivent dans les temps vécus construits par chaque individu, à la fois dans sa propre trajectoire et dans des contextes expérientiels de continuité, mais aussi dans des contextes de rupture liant représentation du passé, temps présent et projection dans l'avenir ».

Il développe ainsi cette notion de vécu expérientiel dans une certaine temporalité et la lie à la professionnalisation du sujet en lien avec son vécu.

Avant de développer cet axe théorique sur la professionnalisation, nous souhaitons développer le terme de savoir expérientiel qui s'est largement démocratisé ces dernières années et montrer son application dans le travail social, notamment à travers la reconnaissance d'un savoir expérientiel des personnes accompagnées.

✓ Le concept de savoir expérientiel

En 1976, T. Borkman (cité par E. Gardien, 2017 p 32), définit le savoir expérientiel comme « une vérité apprise par l'expérience personnelle d'un phénomène plutôt qu'une vérité acquise par raisonnement discursif, observation ou réflexion sur des informations fournies par d'autres ». Ici est mise en avant l'idée de vérité ; le fait que cette connaissance est reconnue conforme à ce qui existe ou a existé.

La nature des savoirs expérientiels est complexe ; ils concernent tout un chacun et constituent la trame de la vie quotidienne. En effet, la vie quotidienne serait un processus de production et de transformation de savoirs issus de l'expérience. Selon E. Gardien, (2019, p 98), « sans l'appropriation de savoirs sur le monde, sur autrui et sur soi-même, l'être humain serait particulièrement vulnérable, incapable de s'orienter dans un univers empli de phénomènes ne faisant pas sens pour lui. » Les savoirs appris par l'expérience de la vie quotidienne sont donc nécessaires à la vie humaine et au développement de chaque individu.

Donc apprendre par l'expérience ne signifie pas seulement faire l'expérience d'un phénomène donné, mais aussi faire l'expérience des effets découlant de son comportement ou des mots en lien avec ce phénomène mais encore faire l'expérience du comportement d'autrui en lien avec ce phénomène. Autrement dit, l'expérience est entendue dans un sens plus vaste : le vécu de la rencontre d'un individu avec la complexité du réel, au fil des situations. S'il est possible pour chacun d'entre nous de s'orienter, d'agir, et de s'adapter à notre environnement, c'est que les expériences en lien avec notre vie quotidienne ou vie ordinaire, ont été sémantisées.

Selon E. Gardien (2019, p 100), la « sémantisation de l'expérience est au cœur du processus de production des savoirs dits expérientiels. Elle s'appuie tout autant sur les capacités cognitives de l'individu que sur les savoirs à disposition dans le milieu social expérimenté. » Elle explique en effet que le savoir expérientiel n'est pas seulement une expérience individuelle, mais aussi un savoir lié au milieu social, produit par d'autres que l'individu pourra s'approprier.

Dans le champ du travail social, de nombreux auteurs contemporains font référence aux connaissances issues des expériences liées au handicap, à la maladie... Ces connaissances concernent les divers domaines de la participation sociale des personnes vivant l'expérience du handicap ou de la maladie et leurs conséquences sociales. Concernant les savoirs expérientiels des personnes accompagnées, ils apportent généralement une meilleure adaptation à des situations concrètes, articulant le potentiel de la personne et les facteurs environnementaux.

Ainsi selon E. Gardien (2017, p 34), « les savoirs expérientiels apparaissent aux individus comme une vérité solidement fondée, notamment du fait de leur ancrage dans la vie ordinaire dans des situations concernant directement les personnes. La rencontre et la fréquentation de pairs ayant traversé des expériences similaires renforcent généralement la conviction de sa véracité ».

Mais si le savoir expérientiel est généralement identifié par « l'expérience » il est aussi lié au vécu personnel, à l'observation de situations similaires, l'avis des pairs, la recherche d'autres informations par l'individu. Ainsi, le savoir expérientiel est un savoir construit et évolutif. Issu de l'expérience de l'individu, il peut être questionné, réaménagé, complété au fil des situations.

Pour E. Gardien (2017, p 33), le savoir expérientiel ne se réduit donc pas au matériau de l'expérience : il « se caractérise [...] par une formation syncrétique mobilisant tout à la fois le

vécu personnel, la réflexion sur le témoignage et l'avis de pairs, l'observation de situations similaires ou connexes, les résultats de raisonnements analytiques, l'appropriation d'autres contenus (éventuellement scientifiques), etc. Le savoir expérientiel est ramené à tort à la seule expérience singulière de l'individu. »

- Le savoir expérientiel des personnes accompagnées ou l'ayant été

Selon la sociologue E. Gardien, faire l'expérience du handicap, de la maladie ou de la précarité implique une grande probabilité de vivre des expériences spécifiques. Ces situations vécues vont demander des aménagements, des adaptations de la part des personnes pour surmonter les contraintes liées à l'environnement. Ainsi des savoirs spécifiques seront développés par les personnes par exemple en inventant une « façon d'être ou de faire avec des capacités limitées ou un environnement capabilisant » (2017, p 36), en référence aux capacités d'Amartya Sen.

Ainsi ces savoirs issus de leur expérience vont apporter aux personnes accompagnées une meilleure adaptation à des situations concrètes, articulant le potentiel de l'individu et les facteurs environnementaux.

Si nous prenons l'exemple des transports en commun pour une personne en fauteuil roulant, de nombreux savoirs expérientiels sont nécessaires pour rendre cet exercice banal et aisé. Par exemple, il est nécessaire d'apprendre quelles lignes de métro ou de bus, sont équipées et quels arrêts sont accessibles. Lorsque l'ascenseur est en panne, l'astuce qui consiste à sortir à l'arrêt suivant pour revenir en arrière et descendre au bon arrêt, mais sur l'autre quai où l'ascenseur est en état de marche, est un savoir utile. Ainsi ces savoirs acquis par la pratique en fauteuil roulant dans les transports en commun, sont essentiels par l'échange entre pairs, ou l'observation de pairs en situation. Ces savoirs seront rarement transmis ou coconstruits dans le cadre d'activité de réadaptation avec des professionnels.

Pour E. Gardien (2017, p 37), « avec la répétition, l'individu peut progresser dans sa capacité à repérer et distinguer les constituants des situations, et les facteurs les influençant favorablement ou non. [...] il lui devient alors possible d'envisager le potentiel de son pair systématiquement en interaction avec son environnement, d'analyser selon la double perspective du développement du potentiel individuel et de l'aménagement de l'environnement. »

Cependant, la diffusion de ces savoirs élaborés par des personnes accompagnées est de moins grande ampleur que celle des savoirs expérientiels issus de la vie quotidienne et qui concerne un plus grand nombre d'individus. En effet, ces savoirs sont plus rares et ne se transmettent pas de génération en génération comme pour les savoirs expérientiels participant du sens commun ; ils sont peu transmis, car couramment ignorés en tant que savoirs, par manque de légitimité.

Ainsi, se pose la question du manque d'objectivité de ces savoirs expérientiels, « du fait de leur enrochement dans l'expérience nécessairement subjective de ces personnes » (Gardien, 2019, p 110).

En effet, quelle est la reconnaissance dans les faits de ce savoir ?

Selon Y. Le Bossé (cité par E. Cometti, 2017, p 146) « sans être hégémoniques, les connaissances issues de l'expertise expérientielle des personnes accompagnées sont souvent indispensables à une appréhension complète du problème que l'on tente de résoudre. Or ces savoirs d'expérience ne s'inventent pas. Ils ne peuvent pas non plus être acquis au moyen de connaissances livresques ou d'habiletés techniques. »

Si de nombreux auteurs donnent une plus grande place à la reconnaissance de ces savoirs, utilisant également d'autres terminologies comme « l'expertise d'usage » ou le « savoir de terrain », comment se conjugue-t-il avec le savoir pratique des professionnels du travail social ?

Pour M. Jaeger (2019, p 16), pendant longtemps, « la professionnalisation du travail social s'est fondée sur la valorisation d'une expertise pouvant s'appuyer sur des savoirs pratiques, mais dans le seul champ des professionnels formés en proximité avec le monde académique. »

Puis progressivement, liés à des expérimentations dans les instances de gouvernance et la formation initiale ou continue des travailleurs sociaux, « les savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement » vont être reconnus, valorisés et systématisés. Cette évolution figure désormais de manière réglementaire dans le décret du 6 mai 2017 définissant le travail social, reconnaissant les savoirs expérientiels des personnes accompagnées au même titre que les savoirs universitaires et les savoirs liés à la pratique professionnelle.

Dans le champ de la formation en travail social, de plus en plus de formations sont co-construites avec des personnes accompagnées ou l'ayant été, en lien avec la reconnaissance de leur savoir expérientiel, ces co-formations sont ainsi reconnues et valorisées, dans ce qu'elles apportent à la professionnalisation des étudiants, concept que nous allons maintenant étudier.

2.3 Concept de professionnalisation

Nous allons développer ce concept en nous référant aux ouvrages de plusieurs auteurs et notamment P. Roquet et R. Wittorski, qui font eux-mêmes référence à R.K. Merton et R. Bourdoncle.

2.3.1 Approche du concept selon plusieurs auteurs

Selon son étymologie, le mot professionnalisation provient du radical professionnel auquel il a été rajouté le suffixe « *-isation* », qui comporte l'idée d'une transformation. D'ailleurs, le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) définit la professionnalisation comme le « caractère de ce qui est rendu professionnel, le fait de devenir un professionnel ». Dans cette définition transparait bien une notion de mouvement, de transformation, soit le passage d'un état à un autre, « le fait de devenir un professionnel ». La professionnalisation peut ainsi s'apparenter à un processus.

Selon R. K. Merton (1957) cité par R. Wittorski (2005, p 16), la professionnalisation désigne « le processus historique par lequel une activité (occupation) devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques, acquises par l'expérience, en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle sinon incontestable ».

Tout d'abord, selon les définitions sociologiques classiques, une profession serait une occupation par laquelle on gagne sa vie, une activité rémunérée, il s'agirait de la profession liée à un emploi.

Concernant la profession, R. Bourdoncle, (cité par R. Wittorski 2005, p 27) la définit selon quatre attributs :

- une base de connaissances à la fois assez générales mais aussi relativement spécifiques à l'exercice de la profession
- des individus qui ont le souci de servir l'intérêt général plutôt que leur intérêt particulier
- un code éthique qui organise les comportements des professionnels vis-à-vis de leurs clients
- un système de rétribution correspondant aux services rendus

Autrement dit, pour R. Wittorski (2005, p 27) une profession est un métier socialement organisé et reconnu.

Dans la littérature scientifique, les travaux anglo-saxons abordent les professions dans le sens d'une sociologie des professions libérales. Les professions se distingueraient des occupations, des emplois des salariés ordinaires et ne concerneraient que les experts (indépendants et salariés diplômés) produisant un service, organisés en associations reconnues. Il y aurait ici l'idée d'une autonomie des professions à l'égard de l'Etat et l'importance d'une formation longue et spécialisée sanctionnée par un diplôme.

Selon l'approche fonctionnaliste, les professions sont nécessairement libérales et au service des personnes pour le bien commun, elles ont quatre dimensions : elles possèdent une base de connaissances, elles satisfont l'intérêt général, elles possèdent un code éthique et elles font l'objet d'une rétribution. La professionnalisation consisterait alors à passer d'une occupation à une profession en créant des instances professionnelles (par la mise en place d'écoles ou d'associations professionnelles comme dans le cas des infirmières ou des vétérinaires).

Selon l'approche interactionniste des professions, une profession serait une occupation qui a réussi à imposer deux propriétés clés : une licence individuelle (permission spéciale de poursuivre une activité) et un mandat légal, moral et intellectuel (la charge de dire ce qui est juste et utile) ; ici le processus de professionnalisation s'apparente à un processus de transaction sociale. Il s'agirait ici d'une conception des professions qui associe étroitement une analyse des trajectoires individuelles et des trajectoires collectives de négociation sociale au sein d'un groupe professionnel et dans l'espace des professions.

Selon P. Roquet (2012a, p21), il y aurait des conceptions spécifiques de la professionnalisation : premièrement, elle renverrait à la constitution d'une profession et donc à la sociologie des professions. Ensuite, elle se construirait avec « l'institutionnalisation des activités, dans un contexte de flexibilité du travail [...] nécessitant une professionnalisation des salariés qui doivent faire preuve d'adaptabilité, de réactivité et de compétences. Enfin, la professionnalisation se déploie en vue de la « fabrication » d'un professionnel par la formation [...] ».

Ainsi dans la sociologie française des professions, la professionnalisation renverrait « à l'existence de groupes professionnels composés d'individus [...] touchant à la fois la construction de l'identité individuelle et la construction de l'identité collective. » (Roquet, 2012b, p 84)

Ainsi, dans cette approche française, l'accent est mis sur l'analyse des groupes professionnels.

Les travaux de R. Bourdoncle (cités par P. Roquet, 2012b, p 84) sur les professions de l'éducation et de la formation, proposent une conception spécifique de la professionnalisation. Il développe quatre dimensions de la professionnalisation : la professionnalisation de l'activité (avec l'universitarisation de la formation professionnelle), la professionnalisation du groupe exerçant l'activité, (création d'une association professionnelle, code de déontologie...), la professionnalisation des savoirs et la professionnalisation de la formation.

Les analyses de R. Wittorski sur les processus de professionnalisation (2007) donnent un cadre plus large à la compréhension de ces processus. Ils reposeraient sur la professionnalisation des individus, en lien direct avec les collectifs de travail et les collègues des pairs ; la professionnalisation des activités en termes de construction et de légitimité des savoirs professionnels ; la professionnalisation des organisations qui renvoie à la transformation de ces savoirs professionnels en savoirs organisationnels.

Pour P. Roquet (2012b, p 83), « les processus de professionnalisation [...] qualifient à la fois l'individu, le métier mais également la société. » Premièrement, la professionnalisation renverrait au processus d'apprentissage, d'acquisition et de développement des qualités qui transforment l'individu en un professionnel. Ensuite, la professionnalisation s'incarnerait dans l'exercice même du métier et se concrétiserait par l'accès au statut de profession, reposant sur une éthique et des valeurs reconnues par le groupe professionnel. Enfin la professionnalisation

renverrait à un troisième sens : lorsque la professionnalisation touche un grand nombre d'activités professionnelles, c'est l'ensemble de la société qui se trouve dans un mouvement de professionnalisation.

Nous allons essayer de comprendre ces processus de professionnalisation en nous appuyant sur la grille d'analyse développée par P. Roquet selon les niveaux macro, méso et micro de la professionnalisation en l'adaptant à la formation des étudiants éducateurs spécialisés.

2.3.2 Les processus de professionnalisation selon la grille d'analyse de P. Roquet appliqués à la formation des éducateurs spécialisés

- Le niveau macro de la professionnalisation : construction historique et sociale

Pour P. Roquet (2012, p 22), « la professionnalisation renvoie à une construction historique, voire chronologique des activités formatives et professionnelles ». La prise en compte de ce processus historique est indispensable pour comprendre l'origine de cette dynamique de professionnalisation. Concernant le métier d'éducateur spécialisé, nous pouvons ici faire le lien avec sa construction historique que nous avons présentée en première partie.

Pour P. Roquet (2012, p 22), « la première dimension macro du processus de professionnalisation s'identifie, logiquement, à l'analyse du recrutement social, scolaire et professionnel des individus exerçant une activité professionnelle identique ». Il est donc intéressant de repérer historiquement le profil des catégories sociales concernées par l'activité.

« La seconde dimension macro se cristallise dans la construction et la valorisation des différents types de savoirs » (savoirs théoriques, savoirs professionnels et savoirs empiriques acquis par l'expérience, savoirs d'action acquis dans le cadre de l'activité professionnelle).

Dans la formation des éducateurs spécialisés, si les savoirs théoriques dispensés en formation sont importants, les savoirs d'action acquis lors des stages pratiques sont primordiaux pour acquérir un savoir-faire et ensuite permettre à l'étudiant de produire une analyse réflexive de sa pratique. Ainsi, malgré l'évolution du diplôme et ses nombreuses réformes, la valorisation des savoirs professionnels au même titre que les savoirs académiques a toujours été importante.

Enfin, selon P. Roquet (2012, p 23) « la troisième dimension macro s'enracine dans la production de professionnalités, de parcours professionnels ou de types de carrières professionnelles. C'est l'existence sociale, visible pour soi et pour autrui, de ces carrières qui donnent sens aux processus de professionnalisation dans les représentations sociales et individuelles. »

Pour faire le lien avec la profession des éducateurs spécialisés, pendant la seconde guerre mondiale, beaucoup de jeunes s'étaient orientés vers le champ éducatif faute de pouvoir poursuivre leurs études, pensant exercer cette activité à titre provisoire, mais force est de constater qu'ils vont poursuivre dans cette voie et qu'ils auront de longs parcours professionnels au sein d'une même institution, prenant progressivement des responsabilités. Ils seront d'ailleurs à l'origine de la professionnalisation du métier, s'organisant en association (l'ANEJI dans les années 1945-50). Aujourd'hui c'est l'ONES (Organisation Nationale des Educateurs spécialisés) qui représente la profession et ses représentants seront par exemple à l'origine d'une charge d'éthique professionnelle des éducateurs spécialisés ou de la reconnaissance du diplôme à un grade licence.

- Le niveau méso de la professionnalisation : un rôle de socialisation

Ce niveau correspond à une traduction de la professionnalisation construite sur un plan macro dans des dispositifs de formation initiale ou continue ; elle se définit dans un « programme institutionnel », un mode de socialisation des acteurs dans des situations formatives et/ou professionnelles.

Nous avons montré l'évolution de la formation des éducateurs spécialisés, depuis les écoles de rééducations attachées à une institution jusqu'à l'instauration d'un diplôme d'Etat reconnu officiellement sur la liste des diplômes relevant de l'enseignement supérieur. Le diplôme a d'ailleurs évolué récemment (aout 2018), portant sa reconnaissance à un grade licence (Niveau II de la nomenclature des métiers).

Selon P. Roquet (2012, p 25), « les différents dispositifs formatifs jouent ainsi un rôle socialisant, ils traduisent des modes de relations à autrui qui valorisent un type de normalisation entre des valeurs universelles d'une profession, et leur transmission auprès d'individus désireux d'exercer une activité définie dans des zones d'autonomie ».

En effet, l'éducateur peut se former selon différentes modalités, en formation initiale, en apprentissage, mais aussi en formation continue. De plus en plus de professionnels reprennent des études en cours d'emploi financées par leur employeur (par exemple pour passer du statut de moniteur éducateur, au statut d'éducateur spécialisé), ou bien ils se professionnalisent par le biais de la VAE.

Les différentes évolutions de la formation des éducateurs spécialisés montrent l'évolution de la profession au cours du temps avec une plus grande prise en compte des personnes accompagnées et une évolution dans la professionnalité de l'éducateur spécialisé.

- Le niveau micro de la professionnalisation : le vécu des dynamiques individuelles

Selon P. Roquet (2012a, p 25), le niveau micro renvoie aux « parcours de professionnalisation » et au vécu du sujet au niveau individuel. Il est donc important de comprendre « la diversité et la singularité de ces parcours dans une pluralité temporelle propre à chaque être humain. Les processus de professionnalisation se concrétisent alors dans des dynamiques individuelles de production de savoirs, inscrites dans des activités éducatives, formatives et professionnelles différenciées tout au long de la vie. »

L'individu va se construire entre des séquences de vie, propres à chacun, et des modes de professionnalisation appartenant à son groupe professionnel ou à ses pairs. Cela participera à la construction de son identité professionnelle et donnera sens à son parcours de professionnalisation.

Concernant l'éducateur spécialisé, le niveau micro de la professionnalisation peut être analysé dans les trajectoires individuelles et les différents parcours personnels et professionnels des éducateurs.

La formation de l'éducateur spécialisé basée sur l'alternance intégrative (emploi/formation), va apporter une dimension au métier dans le sens où l'éducateur pourra s'appuyer sur différents savoirs, et notamment un savoir professionnel et expérientiel acquis sur le terrain. L'éducateur exercera son métier en prenant en compte son vécu, sa personnalité et c'est ainsi qu'il va se construire une identité professionnelle en lien avec une éthique et des valeurs.

L'éducateur va donner du sens à son métier, en lien avec une posture professionnelle prenant en considération la personne accompagnée, en valorisant ses compétences et son pouvoir d'agir.

Selon P. Roquet (2012b, p 87) « les processus de professionnalisation s'inscrivent dans une triple dimension en touchant : 1) des formes achevées, en cours, ou inexistantes de modèles professionnels ; 2) des dispositifs institutionnels de traduction qui peuvent être des dispositifs de formation, des dispositifs de professionnalisation ; 3) des trajectoires individuelles qui s'inscrivent dans des parcours individuels de professionnalisation. Ces processus se retrouvent dans les collectifs, nommément les groupes professionnels, ou encore à travers les individus exerçant une activité professionnelle identique ».

C'est la seconde dimension que nous allons développer dans notre terrain de recherche à savoir comment le dispositif de formation étudié est un dispositif de professionnalisation des étudiants éducateurs spécialisés et de construction d'une posture professionnelle.

2.4 Concept de posture professionnelle

Selon le dictionnaire des concepts de la professionnalisation, le terme « posture » développé par T. Mulin (2013, p 213), apparait en 1588 de l'italien « postura » et désigne une « attitude particulière du corps », synonyme d'attitude, de maintien et de position, mais aussi de contenance. Le terme posture renvoie dans un premier temps à une dimension physique et il a été développé dans le vocabulaire médical comme un « maintien du corps ou d'un de ses segments dans une attitude fixe ».

Dans le champ des sciences de l'éducation, J. Ardoino (1990), donne une autre définition : « le terme posture est pris ici au sens de position. Il faut y entendre le système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets dans le cadre des recherches et des pratiques sociales. »

Se professionnaliser, c'est être en capacité d'exécuter ou de satisfaire les attitudes ou techniques liées à un métier, mais aussi de trouver un emploi pour exercer ce métier.

Ainsi, selon T. Mulin (2013, p 214), la « posture professionnelle désigne la situation dans laquelle agit un professionnel, tout autant que le système d'attitudes qu'il adopte dans cet exercice ».

Nous allons désormais développer ce concept en nous appuyant sur les travaux de M. Paul, docteur en sciences de l'éducation.

Selon elle, « la posture définit la manière de s'acquitter de sa fonction (ou de tenir son poste). C'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique. La posture d'accompagnement suppose ajustement et adaptation à la singularité de chacun, accueilli en tant que personne. Elle suppose une compétence à passer d'un registre à un autre. Posture et fonction définissent une manière d'être et de faire dialectiquement liée. Par la fonction se transmettent les visées institutionnelles. Par la posture s'incarnent les valeurs d'un professionnel en relation à autrui ». (Paul 2004, p. 153)

Ainsi la posture renvoie à une manière d'être en relation avec une personne, une attitude en rapport avec autrui et donc elle renvoie à un questionnement éthique (sur le regard porté sur l'autre, la place dans laquelle on le met, la considération que l'on a pour lui...)

Concernant le travail social et la relation d'accompagnement, nous retiendrons que la posture se manifeste dans sa relation individuelle à l'autre. On parle alors de posture d'alliance, de posture d'accompagnement dans l'intervention sociale. La posture relèverait davantage d'une attitude, d'une conduite à tenir guidée par des valeurs, d'un savoir-être que d'une position à occuper ou d'une prise de décision dans une situation donnée.

Selon l'auteure, classiquement la posture se distingue du positionnement. Le positionnement selon elle, résulte d'une action délibérée, il conduit à prendre position et à se poser par rapport aux autres, donc à expliciter et affirmer ses choix. La posture, pour sa part, a une large part d'inconscient car elle émane de soi, de ce qui est engagé dans la relation à l'autre. Elle se réfère davantage « aux qualités, talents, dispositions que le professionnel investit dans sa pratique, telles que l'attention, l'écoute, le respect de la personne accompagnée, le souci de la laisser libre tout en soutenant sa liberté de jugement et de décision. » (Paul 2016, p 88),

La posture est donc d'essence relationnelle et situationnelle. La posture n'est jamais figée, « parce qu'elle est appropriée à l'instant, elle fait preuve de justesse » (Paul, 2016, p 88). Ainsi elle requiert une certaine flexibilité comportementale de la part de l'accompagnant et une capacité à s'adapter à la situation et à la personne.

La posture est tout d'abord une intention : elle initie ce que je veux produire dans une situation, au regard du rôle que j'entends y jouer. Elle est donc très liée à une éthique réflexive et critique. Ainsi, « la posture exprime-t-elle ce qu'on pourrait appeler l'éthos du professionnel » (Paul, 2016, p 90). L'éthos est un mot grec signifiant la manière d'être, les habitudes d'une personne, mais également les mœurs et les coutumes.

Dans le travail social, la posture éthique consiste à rechercher d'autres modes de relation que celle du pouvoir, de la domination ou encore d'infantilisation. Il s'agit en effet de ne pas se substituer à autrui, car cette substitution est un acte d'ingérence, une négation de l'autre en tant qu'autre.

Par ailleurs, pour l'auteure, la posture est « par essence plastique et ne peut se résumer à une seule attitude, célébrant l'empathie comme miroir de l'excellence. Elle varie en fonction des personnes (toujours singulières), de l'interaction (toujours inédite), au fil du temps (selon les exigences du moment). » (Paul 2016, p 91)

Ainsi, dans la relation d'accompagnement, la posture est faite d'accueil, de compréhension, d'engagement et de veille. Elle s'exprime souvent comme une présence ou une disponibilité, c'est donc « par excellence, une posture d'exposition à l'autre. »

Pour que cette posture soit éthique, il est donc important qu'elle repose sur des principes : (Paul, 2016, p 93-95) :

- Une posture de non-savoir : afin que le professionnel ne se positionne pas dans une place de toute puissance, il est important qu'il se place dans une posture de non-savoir où il va renoncer aux affirmations, aux discours professionnels pour laisser la place aux échanges, au questionnement pour s'ouvrir à l'inattendu, et ne pas se substituer à autrui.

- Une posture de dialogue : c'est dans les situations de dialogue que s'exerce la place de chacun, un échange de personne à personne et non plus de professionnel à personne accompagnée
- Une posture d'écoute : écouter c'est être attentif, mais aussi interagir, répondre, susciter un questionnement chez la personne, tout en étant capable de silence. Le professionnel doit aussi être à l'écoute de son propre ressenti pour permettre à l'autre d'exprimer ce qu'il ressent.
- Une posture tierce : pour éviter d'adopter une position de juge, le professionnel ne doit pas s'interposer entre la personne et sa situation. Sa posture consiste à soutenir la relation de la personne accompagnée à sa situation, dans une position tierce. Il n'est pas un médiateur s'interposant entre deux parties, mais un créateur d'espaces de médiation.
- Une posture émancipatrice : le professionnel ne doit ni se situer en expert (celui qui domine la situation et trouve les solutions en lieu et place de la personne), ni en pair (celui qui exprime un avis, « je ne suis pas à votre place, mais voilà ce que je ferai en pareille situation »). « Entre ces deux extrêmes apparaît un espace tout en nuances [...], au sein duquel la posture se cherche en fonction de la relation, de la problématique, et même du cadre institué du dispositif. » (Paul, 2016, p 95)

Le professionnel doit donc trouver un juste milieu entre une posture de toute puissance, une posture de vouloir « sur » l'autre, ou vouloir « pour » l'autre ; et une posture contemplative où le professionnel adopte une attitude refusant d'imposer au nom de la liberté de l'autre.

Ainsi le professionnel doit s'inscrire dans une logique de cheminement, évoluant au gré des choses. C'est en effet la situation relationnelle qui dicte la conduite à tenir et la posture à adopter, ce que la formation va venir enrichir.

Dans le champ du travail social et plus particulièrement le champ de l'éducation spécialisée, la posture professionnelle et les modes d'intervention des travailleurs sociaux a évolué au fil des années. Ainsi, pour les éducateurs spécialisés, nous pouvons retenir trois grandes évolutions :

le mode observation des années 1950 qui mobilise plus particulièrement spécialistes et administrations, le mode relation des années 1960 où l'éducateur spécialisé se place en médiateur et cherche à se distinguer d'une logique de contrôle et le mode accompagnement autour de la double finalité de l'autonomisation et de la socialisation, où l'éducateur se retrouve en position de négociateur et dont le débat est éthique.

En effet, dans les années 1980, avec la conquête de l'autonomie, l'accompagnement de la personne (être à côté), à qui il est demandé d'être l'auteur de son propre changement, est devenu la référence qui s'est substituée à la prise en charge. Tout du moins, la personne participe-t-elle à un processus de co-construction de sa prise en charge ; le suivi du parcours, forcément personnalisé, la contractualisation et le projet, sont les composantes d'une version différente de l'intervention éducative qui vise à valoriser la personne et permet de créer les conditions de sa réussite en l'incitant à se saisir des opportunités qui lui sont offertes.

Aider l'autre à être sujet, acteur de son propre devenir, a ainsi renouvelé le projet émancipatoire de l'éducation spécialisée.

De fait cela a conduit à un changement quant à la posture professionnelle des éducateurs. En effet, les professionnels sont passés de la notion de prise en charge à celle d'accompagnement. Cette première rupture épistémologique n'était pas anodine puisqu'elle s'est inscrite dans ce mouvement de reconnaissance de la personne par-delà son handicap ou sa maladie. (Perrard, 2008)

Plus récemment, une nouvelle posture a émergé : celle de passeur, situant cet accompagnement dans une démarche dynamique, permettant aux personnes aidées de passer d'un état de relégation à une réelle inscription sociale.

Cette posture traduit bien l'évolution des métiers dits de « l'éducation spécialisée » : l'éducateur n'est plus celui qui prend en charge la maladie ou la problématique de la personne accueillie en institution, mais celui qui va mettre du lien, qui va favoriser le lien social, être celui qui « relie la personne vulnérable avec son environnement social. » (Perrard, 2008)

Et cette posture professionnelle se travaille pour les futurs professionnels dès la formation initiale, lors des stages pratiques, aux côtés de professionnels, mais aussi lors d'actions de formation comme le dispositif de formation que nous avons observé dans le cadre de notre recherche et que nous allons désormais présenter avec notre dispositif de recherche.

3^{ème} partie : Le dispositif de recherche

3.1 Choix du terrain de recherche

Concernant notre recherche qui se déroulait auprès d'étudiants éducateurs spécialisés en formation initiale, nous ne souhaitons pas la réaliser sur notre établissement de formation et auprès d'étudiants que nous accompagnions afin de garder la plus grande objectivité et neutralité possible. En effet, adopter une posture de recherche sur son lieu de travail n'est pas chose aisée.

Selon L. Albarello (2012, p 17), « le plus souvent, la recherche en sciences sociales s'articule avec un terrain social au sein duquel évolue, culturellement ou professionnellement, le praticien-chercheur ». La recherche doit alors s'accompagner d'une prise de recul sur sa pratique professionnelle et d'une « posture intellectuelle de distance critique ». Par la notion prise de recul, nous entendons la capacité à adopter une certaine distance émotionnelle et psychologique par rapport à l'objet de recherche.

Il nous a alors été nécessaire de prendre de la distance avec notre pratique professionnelle de formateur pour pouvoir adopter une posture de chercheur. Il s'agissait alors non pas de rompre avec notre terrain, mais de le regarder d'un autre œil, plus distancié. « Marier deux positions, interne et externe, conjuguer deux postures, praticien et chercheur, relève d'une position difficile à tenir, mais non impossible et plutôt enrichissante pour une compréhension des problèmes soulevés » (Albarello, 2017, p 18).

En effet, il nous fallait pouvoir observer des pratiques de formation et les analyser sans interférer avec notre pratique et notre réflexion de formatrice.

Ainsi, après hésitations et tâtonnements, le choix de notre terrain de recherche s'est arrêté sur un module de formation réalisé au sein d'un IRTS du Nord de la France auprès d'étudiants en formation initiale d'éducateurs spécialisés et assistants de service social, et mis en place avec un Conseil Régional des Personnes Accompagnées.

Cependant, au départ, nous pensions à une autre école de formation pour mener notre recherche, dans laquelle un module de formation co-construit avec des personnes accompagnées avait été mis en place. En effet, nous avons assisté à un colloque en 2017 où ce dispositif avait été mentionné et nous avons échangé avec une formatrice, co-organisatrice du dispositif. Mais nous ignorions quel était le contenu du module, son organisation et s'il répondrait à notre objet de recherche.

Ainsi, lors de la recherche de notre terrain, nous avons contacté par téléphone cette formatrice pour échanger sur ce dispositif mis en place dans son centre de formation et sur ses conseils, nous avons pris contact avec la responsable du centre de recherche de son institut. Très vite, nos échanges ont abouti sur un intérêt commun et une volonté de travailler ensemble. Cependant, il s'est avéré que ce dispositif était mis en place auprès des étudiants assistants de service sociaux seulement, or nous souhaitions réaliser notre recherche auprès d'étudiants éducateurs spécialisés en formation initiale.

La responsable du centre de recherche de cette école nous a donc mis en contact avec une formatrice et la responsable du centre de recherche d'un autre centre de formation du nord de la France et c'est cet IRTS que nous retiendrons pour réaliser notre recherche.

Ainsi, en janvier 2019, nous avons rencontré la formatrice responsable de la filière « éducateur spécialisé » de cet IRTS et la responsable du centre de recherche dans le cadre d'un entretien exploratoire où elles nous ont présenté un dispositif de formation coconstruit avec le CRPA de leur région et intitulé « accompagner des personnes en situation d'exclusion et de précarité. »

Lors de cette première rencontre, nous avons expliqué que notre objet de recherche portait sur la participation des personnes accompagnées à la formation initiale des éducateurs spécialisés et que nous cherchions à comprendre en quoi le savoir expérientiel des personnes accompagnées venait contribuer à la formation des éducateurs spécialisés, et plus particulièrement à leur professionnalisation et leur posture professionnelle.

Nous avons ainsi expliqué que nous souhaitions orienter notre recherche sur le savoir expérientiel des personnes accompagnées et sur la professionnalisation des étudiants. C'est pourquoi, pour mieux comprendre l'impact de ce module de formation sur les étudiants, nous avons sollicité les formateurs et responsables de ce module pour y participer dans le cadre d'une observation participante.

Ce module devait avoir lieu en juin 2019 sur trois jours et différentes réunions préparatoires devaient être organisées en amont pour co-construire le module avec les étudiants, les formateurs, les représentants des personnes accompagnées et les représentants de la fédération des acteurs de la solidarité.

Ce dispositif de formation s'étalant du mois de février au mois de juin 2019, il était non seulement intéressant au regard de l'objet de notre recherche, mais il répondait à notre temporalité dans le cadre de notre master.

Avant de présenter notre méthodologie de recherche, nous allons présenter concrètement l'organisation et le contenu de ce module de formation.

3.2 Présentation du module de formation co-construit avec les personnes accompagnées

3.2.1 Histoire du module :

Ce module intitulé « accompagner des personnes en situation d'exclusion et de précarité » existe depuis quatre ans au sein de cet IRTS et il concerne des étudiants de première ou deuxième année éducateurs spécialisés et assistants de service social (dans le cadre d'un tronc commun).

Ce module est à l'initiative de formateurs responsables des filières éducateurs spécialisés et assistants de service social de l'IRTS et il a été pensé comme une intervention à deux voix avec les représentants de la fédération des acteurs de la solidarité et les personnes accompagnées ou l'ayant été.

Il s'inscrit dans le domaine de formation en lien avec le champ de la précarité et de l'exclusion et il fait suite à une première intervention sur le refus de la misère et une approche sur le croisement des savoirs animée par des représentants du mouvement ATD Quart-Monde et des personnes accompagnées.

D'autres interventions (co-animées par des professionnels et des personnes accompagnées) ont lieu dans les champs de l'addiction, de la protection de l'enfance ou du handicap mais relèvent davantage de témoignages.

Lorsqu'il a été pensé, l'objectif de ce module était d'être dans une démarche de co-construction et d'associer les personnes accompagnées dès l'élaboration du module au niveau du contenu et des outils pédagogiques.

Progressivement ce module a évolué : ainsi, désormais, des étudiants participent depuis deux ans à sa co-construction, ils donnent leur avis, font part de leurs attentes (exemple : aller sur le terrain à la rencontre des professionnels et des personnes accueillies).

Il s'agit désormais d'un module allant de trois jours à une semaine pour 120 à 140 étudiants ASS et ES (cela dépend des années), qui a lieu en fin de première année ou au tout début de la deuxième année (en juin ou septembre).

Ce module se compose de différentes interventions autour de trois axes (sur les dispositifs en lien avec le logement, l'emploi et la santé, sur l'accès aux droits et sur les postures professionnelles). Il s'agit d'interventions seul ou à plusieurs voix, de tables rondes, de visites sur sites, de mises en situations...

3.2.2 Organisation du module

Cette année, le module se déroulait sur trois jours du 11 au 13 juin 2019 auprès de 140 étudiants éducateurs spécialisés et assistants de service social en fin de première année de formation.

Trois réunions préparatoires ont eu lieu (en février, mars et mai) d'environ une heure trente à deux heures. Etaient présents aux réunions préparatoires des étudiants, des formateurs, un représentant des personnes accompagnées et un membre de la Fédération des acteurs de la solidarité, (appelée « Fédé »).

Première journée :

- Introduction (15 minutes) : les étudiants et les formateurs présentent le module, le déroulement des trois journées.
- Intervention sur la matinée (2h30) : « Qu'est-ce que l'exclusion ? » (Animation par un représentant de la Fédération des acteurs de la solidarité et un représentant du CRPA)

- Après-midi (3 heures) : Visites de structures (pour la moitié des étudiants) et intervention sur les dispositifs liés au logement animée par la Fédé et un représentant du CNPA pour les autres étudiants.

La liste des structures visitées comprend : le 115, un collectif des SDF, un centre d'hébergement et de réinsertion sociale (CHRS) pour les familles, deux CHRS pour hommes ou femmes isolés, un Service accompagnement logement, une pension de famille, une résidence sociale, et un centre d'accueil de demandeurs d'asile (CADA). Pour aider les étudiants à préparer ces visites, il y a un petit livret qui permet de compléter les informations sur chaque structure et qui aide à préparer des questions (la dernière page est consacrée aux réflexions personnelles et professionnelles : « page d'étonnement »). Ces livrets sont ensuite publiés sur le site commun de l'école afin que chaque étudiant puisse y avoir accès.

Concernant l'intervention sur les dispositifs liés au logement, la séquence est construite sous forme de mises en situation pour que les étudiants découvrent les dispositifs. L'idée est de faire participer les étudiants en petits groupes sous forme de jeux. Un représentant des PA est présent ainsi que des membres de la Fédé qui viendront exposer les différents dispositifs. Des fiches dispositifs sont publiées sur le commun de l'école pour ceux qui étaient en visite sur site.

Deuxième journée :

- Matin : intervention sur les postures professionnelles (animée par deux représentants du CNPA et CRPA)

Il s'agit de mises en situations qui ont été travaillées au sein du CNPA et qu'ils jouent avec les étudiants (ce sont des situations qu'ils ont vécues et qu'ils mettent en scène, tout d'abord les étudiants jouent les travailleurs sociaux, puis ce sont les représentants des personnes accompagnées ou l'ayant été qui jouent les travailleurs sociaux), l'idée est de faire réagir et d'engager un débat sur les pratiques professionnelles.

Le travail autour des saynètes et sur les postures professionnelles dure 1heure30, ensuite une seconde intervention est proposée sur la participation et la pair-aidance, intervention animée par les représentants du CNPA et CRPA.

- Après-midi (3 heures) : L'approche sociologique de l'exclusion (deux sociologues font la même intervention, pour deux groupes d'étudiants séparés dans deux amphithéâtres). L'intervention a pour principal thématique la compréhension des processus d'exclusion.

Troisième journée :

- Matin (3 heures) : L'approche psychologique de l'exclusion animée par un psychologue (autour des conséquences psychologiques des processus d'exclusion et les pathologies)
- Après-midi (2 heures) : Table ronde sur les enjeux et perspectives avec des représentants de structures en lien avec l'insertion, des travailleurs sociaux et représentants des personnes accompagnées (le focus est mis sur les stratégies pauvreté et la participation et l'objectif pédagogique est de permettre aux étudiants de faire un lien entre les différentes interventions et leur expérience en stage, puis de réfléchir sur leur posture professionnelle).
- Après-midi (une heure) : Bilan du module avec les étudiants

Afin d'étudier ce module de formation, et d'en mesurer l'impact sur la professionnalisation des étudiants, nous avons usé d'une méthodologie de recherche qui fera l'objet de la partie suivante.

3.3 Présentation de la méthodologie de recherche

Notre recherche s'est donc déroulée sur cinq mois et a mobilisé plusieurs méthodes et outils, dans une démarche qualitative. Ainsi notre recueil de données s'est construit à partir d'une observation participante du module de formation et des réunions préparatoires puis à partir de cinq entretiens de type compréhensif auprès de quatre étudiants éducateurs spécialisés (à des temporalités différentes de leur cursus de formation) et auprès d'un représentant du Conseil Régional des Personnes Accompagnées.

3.3.1 Le recueil de données par la méthodologie de l'observation participante

- l'observation participante : une méthode de recherche qualitative

G. Lapassade (2002, p 375) présente l'observation participante comme un dispositif de recherche caractérisé par « une période d'interactions sociales intense entre le chercheur et les

sujets, dans le milieu de ces derniers. [...] Les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences. »

Dans son travail de terrain, l'observateur participant s'occupe essentiellement de regarder, d'écouter et de converser avec les gens, de collecter et de réunir des informations, mais tout en prenant part à la vie collective de ceux qu'il observe.

Nous nous appuyerons ici sur les travaux de l'école de Chicago qui va initier au début du siècle l'observation de terrain dans son département de sociologie. Les professeurs de cette discipline peu connue vont encourager leurs étudiants à aller sur le terrain, à la rencontre des populations de tous les quartiers et de tous les milieux.

Selon R. Canter Khon et P. Nègre (2003, p 55), « leur méthode s'appelle globalement « recherche sur le terrain » (field work). Elle est fondée sur la présence du chercheur auprès des groupes et des organisations étudiés, l'observation étant un des outils privilégiés ». Après une période où l'observation sur le terrain est mise de côté au profit des méthodes quantitatives, l'école de Chicago se voit de nouveau reconnue dans les années 1960 et ses méthodes sur le terrain commencent à être formalisées. L'observation sur le terrain devient alors participante et des courants comme l'interactionnisme lui accordent une place prépondérante.

P. Woods souligne « la nature essentiellement démocratique de cette approche à cause de l'estime accordée au point de vue d'autrui ». Selon lui, en choisissant de participer à l'action, l'observateur a l'intention de se sensibiliser à la vie des acteurs de l'intérieur du groupe social observé. Pour cela, il va chercher à établir un lien de confiance avec les observés et se rendre suffisamment familier pour se faire admettre par eux.

Ainsi, « une fois en confiance, les acteurs sont supposés se comporter normalement, continuer leurs affaires comme si l'observateur faisait partie des murs [...]. La plupart des observateurs participants agissent sur le terrain en tant que membres fictifs » (Canter Khon et Nègre, 2003, p 59). Cependant, pour l'observateur, il n'est pas toujours simple de se positionner. Il doit donc définir son statut auprès des observés, et notamment lorsque ces derniers le mettent à une place sociale imprévue par lui.

Selon R. Canter Khon et P. Nègre, (2003, p 59), « la rupture, visibilisée dans l'approche en extériorité, doit dans l'observation participante se produire essentiellement à l'intérieur de

l'observateur, par sa capacité à tenir simultanément, tout en les distinguant, les deux places également nécessaires pour sa recherche. »

Dans le cadre de cette observation participante au module « accompagner des personnes en situation d'exclusion et de précarité », nous avons été présentés par l'équipe de formateurs de l'IRTS comme une formatrice d'une école de travail social d'Ile de France, mais participant au module au titre d'une recherche dans le cadre d'un master.

Nous avons donc participé aux trois réunions préparatoires qui ont permis de construire ce module, à savoir les 12 février, 20 mars et 16 mai 2019. Nous étions positionnés autour de tables organisées en carré afin que chacun des participants puissent se voir et que cela favorise les échanges. Avant le début des réunions, un temps était consacré aux échanges autour d'un café et à partir de la seconde réunion préparatoire, une fois les présentations faites, nous avons participé à ces échanges informels, au même titre que le groupe observé établissant un « lien de confiance » avec un grand nombre.

Nous avons donc observé le « module précarité » du 11 au 13 juin 2019 ; nous avons alors été présentés aux 140 étudiants ES et ASS de première année et nous nous sommes installés à l'écart, en bas de l'amphithéâtre où se déroulait la plupart des interventions.

Nous avons fait le choix de ne pas participer aux visites sur site le mardi après-midi mais de rester au sein de l'institut pour observer l'intervention sur les dispositifs liés au logement qui était en partie co-animée par une représentante des personnes accompagnées. Par ailleurs, nous avons décidé de ne pas assister à l'intervention sur l'approche sociologique de l'exclusion du mercredi après-midi qui se déroulait dans deux amphithéâtres séparés avec deux sociologues différents même s'ils faisaient la même intervention (même contenu et outil pédagogique). Enfin, nous ne retiendrons pas non plus les éléments observés le jeudi matin, au cours de l'intervention sur l'approche psycho-pathologique de l'exclusion. Il s'agissait d'un cours magistral animé par un psychologue.

Tout au long de ce module, nous avons pris beaucoup de notes sur les échanges, les interactions, nous étions alors dans une posture d'écoute, en qualité d'observatrice.

- Les limites méthodologiques observées

Comme le disent les auteurs, il n'est pas toujours simple de se positionner pour l'observateur notamment lorsque le groupe le met à une place sociale imprévue par lui. En effet, il n'a pas toujours été simple de rester dans notre statut de chercheuse participant au module en qualité d'observatrice, notamment lorsque les formateurs présents au module nous sollicitaient pendant les réunions préparatoires en qualité de formatrice pour exprimer un avis, mobiliser un savoir en termes de dispositif, d'apport théorique ou de posture.

De même, lors d'une des séquences du module, nous avons été interpellés par l'un des intervenants (un représentant de la Fédération des acteurs de la solidarité) pour nous rapprocher du groupe et participer à la séquence pédagogique, c'est à dire lire des questions préalablement écrites à destination des étudiants pour rendre l'intervention plus interactive. Il nous a été difficile de refuser, mais avec du recul, nous pensons que nous sommes sortis de notre posture de chercheuse, pour reprendre une posture de formatrice.

De même, à la toute fin du module, lors du bilan réalisé avec les étudiants, la formatrice responsable de la filière des éducateurs spécialisés nous a sollicités pour prendre des notes du bilan car elle animait cette séquence seule, sans son collègue formateur qui était retenu par une réunion. Nous avons alors pris en note les échanges entre les étudiants, les formateurs et toutes les personnes qui avaient pris part à la construction du module. Ce compte rendu qui avait une vocation pédagogique pour les formateurs nous a semble-t-il fait dévier de notre statut d'observatrice, même si nous n'avons pas participé lors de cet échange.

Enfin, si lors des réunions préparatoires, il nous était plus facile de prendre des notes sur le contenu des échanges, mais également les interactions ; il s'est avéré plus compliqué de prendre en notes toutes nos observations lors du module en raison du nombre important d'étudiants et de la densité des échanges. Nous avons alors regretté de ne pas avoir enregistré certaines séquences pédagogiques car il nous semble que les notes prises lors de l'intervention et a posteriori n'ont pas été suffisantes pour pouvoir retranscrire l'ensemble des données ou sont imparfaites car empreintes d'une certaine subjectivité en raison du délai de retranscription (le lendemain ou surlendemain).

Puis, tout au long de ce dispositif de formation, nous avons réalisé des entretiens auprès des étudiants (en première, deuxième et troisième année de formation ayant participé ou non à la co-construction du module) et auprès d'un représentant des personnes accompagnées.

3.3.2 La poursuite du recueil de données au travers d'entretiens de type compréhensif

- L'entretien compréhensif de Kaufmann

Afin de compléter notre observation participante et de recueillir le point de vue des étudiants et des personnes accompagnées plus spécifiquement sur notre objet de recherche, nous avons choisi d'effectuer des entretiens.

L'entretien est un outil d'enquête, reconnu dans la recherche, qui s'accorde avec notre intention d'aller à la rencontre de l'autre et d'être à l'écoute de son vécu singulier, « c'est en cela qu'il est une situation sociale de rencontre et d'échange et non pas un simple prélèvement d'information » (Blanchet & al., 2015, p. 15).

En effet, recueillir le point de vue des étudiants et des personnes accompagnées sur leur implication dans le dispositif relève selon nous à la fois d'une dimension objective et subjective et, en ce sens, la méthode de l'entretien compréhensif théorisée par J-C Kaufmann nous a paru pertinente.

En effet cette démarche issue de la sociologie compréhensive élaborée par M. Weber « s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus » (Kaufmann, 1996, p 23).

Le but de l'entretien compréhensif est de briser la hiérarchie enquêteur/enquêté et d'instaurer un ton beaucoup plus proche de la conversation entre deux individus égaux. La posture d'engagement de l'enquêteur opposée à la distance et à la neutralité permet ainsi à l'interviewé de se livrer à son tour. « Ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engage que l'autre à son tour pourra s'engager » (1996, p 53).

Ainsi l'enquêteur doit s'engager activement durant la conduite de l'entretien pour provoquer l'engagement de l'enquêté. Cela signifie que le chercheur ne va pas seulement poser des

questions ouvertes pendant l'entretien, il peut s'engager subjectivement comme par exemple en donnant son point de vue, en prenant volontairement partie pour la personne ou encore en relevant des incohérences dans le discours. Enfin, cet engagement du chercheur peut se traduire par un engagement émotionnel, par exemple par l'humour ou le rire.

Nous pensions en effet que cette méthode d'entretien était la plus appropriée pour interroger les étudiants et le représentant des personnes accompagnées, notamment pour ceux que nous avons rencontrés dans le cadre de l'observation participante ou lors d'échanges plus informels et avec lesquels nous avons créé un lien de confiance.

Dans le cadre de l'entretien compréhensif, l'intervieweur adopte donc une attitude d'écoute attentive, manifeste de l'intérêt pour la personne interrogée pour son système de valeurs et « il le découvre et le comprend au double sens wébérien : il entre en sympathie avec lui tout en saisissant ses structures intellectuelles » (Kaufmann, 1996, p 51).

- Déroulement des entretiens

Nous avons réalisé deux entretiens le 20 mars 2019, à la suite de la deuxième réunion préparatoire du module auprès de deux étudiantes éducatrices spécialisées de deuxième année qui avaient participé à la co-construction du module l'année dernière. Puis nous avons réalisé un entretien le 16 mai avec une étudiante éducatrice spécialisée de troisième année (qui finissait sa formation). Ensuite, nous avons réalisé un entretien le 12 juin avec le représentant des personnes accompagnées qui a participé à la co-construction du module. Et enfin, nous avons réalisé un entretien le 13 juin avec un étudiant éducateur spécialisé de première année qui a participé à la co-construction du module observé. Nous avons donc effectué cet entretien le dernier jour du module sur la pause du déjeuner afin que l'étudiant ait vécu presque l'intégralité du module pour pouvoir nous en parler.

Nous avons ainsi réalisé l'intégralité des entretiens, pendant la temporalité de l'observation participante que ce soit à l'issue des réunions préparatoires ou lors du module de juin. En effet il ne nous était pas possible matériellement et temporellement de venir plus souvent dans le Nord de la France pour réaliser notre recherche.

Enfin, concernant le déroulement de ces entretiens, si nous avons directement sollicité le représentant des personnes accompagnées et l'étudiant de première année qui participaient cette année à la construction du module, c'est en revanche par l'intermédiaire de la formatrice

responsable de la filière des éducateurs spécialisés que nous sommes entrés en contact avec les autres étudiants. C'est par email qu'ils ont répondu à notre sollicitation d'interview et c'est par l'intermédiaire de la formatrice que nous avons pu avoir accès à une salle dédiée, afin de réaliser ces entretiens dans de bonnes conditions.

- La grille d'entretien

Nos entretiens ayant lieu sur la même temporalité que notre observation participante, nous avons réalisé notre grille de question en prenant en compte certains éléments déjà observés lors des réunions préparatoires ou abordés dans le cadre de l'observation participante.

Dans le cadre de l'entretien compréhensif, la grille de questions doit être une grille très souple, qui doit être « un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème. » (Kaufmann, 1996, p 44)

En d'autres termes, il faut, selon l'auteur, presque oublier sa grille de questions, mais pour y parvenir, il faut qu'elle ait été au préalable assimilée, rédigée avec attention, apprise presque par cœur. Ensuite, il suffit de l'adapter au cadre de l'entretien.

Nous avons donc rédigé une série de questions selon un sens logique (se présenter, présenter son parcours), puis nous avons orienté nos questions sur notre objet de recherche :

Pouvez-vous présenter vos expériences pratiques et des temps forts de la formation impliquant les personnes accompagnées ? (c'est une question que nous n'avons pas posée au représentant des personnes accompagnées)

Ensuite, nos questions s'orientaient davantage sur la description du module en les adaptant à chacune des personnes interviewées (selon qu'ils aient participé à sa co-construction ou non) :

Pouvez-vous nous parler du module « accompagner les personnes en situation de précarité et d'exclusion » qui se déroule en 1^{ère} année de formation ?

Comment est-il organisé, qui y participe et comment vous êtes-vous impliqués dans ce module ?

Pourquoi avoir fait le choix de participer à la construction de ce module ?

Comment s'est passée la rencontre avec les représentants du CNPA ?

Quels ont été les temps forts de ce module ?

Enfin, nos questions s'orientaient davantage sur le rôle des personnes accompagnées et la professionnalisation des étudiants :

Quel est selon vous l'atout de la participation des représentants du CNPA dans ce module, au côté des étudiants, formateurs et professionnels ?

Quel rôle ont-ils dans la construction de ce module ? A quel titre agissent-ils, témoins, formateurs ?

Comment ce module vient s'inscrire dans votre cursus de formation, dans votre professionnalisation ?

Pensez-vous que le fait d'avoir participé à ce module a modifié votre pratique auprès des personnes accompagnées en stage ; notamment votre positionnement professionnel ; votre manière de penser l'accompagnement des personnes ?

Il est à noter que cette grille d'entretien a quelque peu évolué au cours de notre recherche et notamment lors des deux derniers entretiens qui se sont déroulés pendant le module en juin et auprès des personnes qui y ont participé. En effet, ayant nous-même observé sa co-construction, nos questions se sont faites plus précises concernant le module, son déroulement et son objectif.

- Présentation des personnes interviewées

Les personnes interviewées dans le cadre des entretiens sont donc le représentant des personnes accompagnées qui a participé à l'intégralité de la co-construction du module et que nous nommerons R.P.A. et quatre étudiants éducateurs spécialisés (un étudiant de première année, que nous nommerons ES1, deux étudiantes de deuxième année que nous nommerons ES2-1 et ES2-2 et une étudiante de troisième année que nous nommerons ES3)

Le représentant des personnes accompagnées s'est présenté comme une personne ayant eu un parcours à la rue, et ayant été hébergé en structure (CHRS : Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale). Il est âgé d'une soixantaine d'années et vit dans le Nord de la France. Aujourd'hui, il est engagé dans de nombreuses instances ou actions de formation et est élu au sein d'associations. Par exemple il est élu au conseil d'administration de la Fédération des

acteurs de la Solidarité des Hauts de France depuis de nombreuses années, d'abord dans le collège des personnes accompagnées et désormais dans le collège des bénévoles.

Au sein du module précarité, il intervenait en tant que représentant du CRPA des Hauts de France où il est élu délégué, et au nom du CNPA où il a déjà été élu (même si son mandat est terminé).

Parmi les étudiants interviewés, il y avait tout d'abord un étudiant de première année, ES1.

Cet étudiant a 24 ans et il est originaire de la Martinique, après un baccalauréat économique et social, il s'était orienté vers le métier d'infirmier, mais ne pouvant effectuer ses études en Martinique, il est entré en école de comptabilité et a obtenu un BTS. Cependant, comme il ne se voyait pas devenir comptable, il a pris une année sabbatique où il a exercé différents emplois dans l'aide à la personne et après des stages effectués en ESAT et auprès de jeunes en décrochage scolaire, il s'est orienté vers le métier d'éducateur spécialisé. La Martinique ne disposant pas d'école d'éducateur spécialisé, il est venu en métropole suivre une formation de préparation aux métiers du social et après avoir obtenu les concours, il est entré en formation d'éducateur spécialisé dans cet IRTS du Nord de la France où nous avons réalisé notre recherche.

Il finissait donc sa première année de formation lorsque nous l'avons interviewé (le dernier jour du module), et il faisait partie des quatre étudiants ayant participé cette année à la co-construction du « module précarité ».

Puis nous avons interviewé en mars deux étudiantes de deuxième année, ayant participé à la co-construction du module l'année précédente :

La première étudiante (ES2-1) est âgée de 21 ans et est originaire de Lyon. Elle s'est très tôt intéressée aux métiers du social, mais se trouvant trop jeune après le baccalauréat pour passer les concours elle a fait deux ans de faculté en Histoire de l'Art. Puis elle est entrée en formation d'éducateur spécialisé à l'IRTS du Nord de la France et elle était en cours de deuxième année lorsque nous l'avons interviewée. Cette étudiante a participé à la co-construction du module de l'année précédente et elle était présente lors de la première réunion préparatoire du module observé pour échanger sur l'expérience qu'elle avait vécue, donner des conseils aux étudiants

actuels mais aussi faire part du bilan de ce module et de l'apport de la présence des professionnels et des personnes accompagnées dans sa co-construction.

La seconde étudiante interviewée (ES2.2) est âgée d'une vingtaine d'années. Après être entrée en licence de psychologie à la faculté, elle va changer d'orientation et avoir plusieurs expériences professionnelles dans l'animation, notamment dans des colonies de vacances accueillant des jeunes placés à l'Aide Sociale à l'Enfance. Puis pendant huit mois, elle va travailler auprès de personnes demandeurs d'asile et c'est à la suite de cette expérience qu'elle va s'orienter vers le métier d'éducateur spécialisé et entrer en formation.

Après une première expérience de stage en CHRS auprès d'hommes isolés, elle va s'intéresser au champ de l'exclusion, et c'est assez naturellement qu'elle va s'investir dans le « module précarité » et s'investir dans sa co-construction.

Enfin, nous avons interrogé une étudiante de troisième année en mai, c'est-à-dire à la fin de ses trois ans de formation, au moment où elle passait son diplôme d'état.

Cette étudiante s'est orientée vers la formation d'éducateur spécialisé à la suite de son baccalauréat, connaissant les métiers du social par sa famille et à la suite de son engagement dans le scoutisme. Pendant ses années d'études elle a effectué plusieurs stages dans le champ du handicap, en ESAT tout d'abord, puis en maison d'enfants à caractère social auprès d'enfants placés dans le cadre de la protection de l'enfance, et enfin à ATD Quart monde, où elle s'est particulièrement intéressée au croisement des savoirs, à la participation et au pouvoir d'agir des personnes. Cette étudiante a vécu le module précarité lors de sa première année de formation, en tant que participante.

3.3.3 Retranscription des données et construction d'une grille d'analyse

A l'issue du module, nous disposons donc de deux matériaux distincts à analyser, les notes recueillies dans le cadre de l'observation participante, puis les entretiens.

Nous avons au fur et à mesure du module, mis au propre et retranscrit les notes collectées dans le cadre de l'observation, que ce soit à l'issue des réunions préparatoires, ou chaque soir après les différentes interventions du module en juin. Ces notes ont été prises à la main afin de faciliter l'observation, sans être gêné par un écran, notamment lors des réunions préparatoires qui

regroupaient un faible nombre de personnes (moins de dix personnes). Nous avons également pris en note les éléments d'ambiance, la configuration des lieux, les interactions (par exemple, lors des dernières réunions, les étudiants avaient pris l'habitude de tutoyer le représentant des personnes accompagnées, qui les tutoyaient en retour).

Concernant les entretiens, nous n'avons pu en retranscrire qu'un seul pendant la temporalité du module, ainsi les quatre autres entretiens ont été retranscrits à l'issue du module, au mois de juillet. Ces entretiens d'une durée de 30 à 40 minutes ont été totalement retranscrits (voir en annexe) en faisant apparaître les éléments importants pour notre recherche au fur et à mesure. Les silences, les hésitations, les relances, les rires ont été retranscrits également.

Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu à travers une grille d'analyse par thème.

Selon Laurence Bardin, l'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques s'appliquant à des discours très diversifiés (ici des entretiens) et fondé sur la déduction et l'inférence. « Plusieurs techniques existent (calcul de fréquences fournissant des données chiffrées, extraction de structures fournissant des modèles), dans tous les cas, il s'agit d'une herméneutique contrôlée, fondée sur la déduction » (Bardin, 2005). Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles : d'une part la rigueur de l'objectivité et d'autre part, la fécondité de la subjectivité.

Il existe trois phases chronologiques dans l'analyse de contenu :

- La préanalyse : il s'agit d'une étape préliminaire d'intuition et d'organisation pour aboutir à un plan d'analyse, cela passe par le choix des documents à analyser, une lecture flottante, et la formulation d'hypothèses.

Lors de la retranscription des entretiens nous avons procédé à cette lecture flottante faisant ressortir des éléments importants, en les surlignant avec un code couleur.

- L'exploitation du matériel : il s'agit ici de créer des « rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique » (Bardin, 2005)

Cette seconde phase a consisté à réaliser une grille d'analyse, à partir de thématiques qui se sont dégagées après plusieurs lectures approfondies des entretiens, et notamment en prenant en

compte certaines occurrences de mots (« posture », « prise de recul », « accueil », « participation », « co-construction »...) et des contradictions.

- Le traitement des résultats : lors de cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significatives et validées. Le chercheur en déduira des inférences, qui sont une procédure intermédiaire donnant des indications sur les causes et/ou les effets, ce sont des « déductions », des types « d'interprétation contrôlée ». Ces inférences sont ensuite interprétées afin de confirmer ou infirmer la validité des hypothèses.

Nous avons ainsi pu dégager plusieurs thématiques que nous allons interpréter dans la partie analyse, en lien avec les données recueillies dans le cadre de l'observation participante que nous allons désormais développer.

3.4 Eléments issus de l'observation participante

Après avoir brièvement présenté le module de formation observé dans une partie précédente, nous souhaitons décrire plus précisément les éléments que nous avons observés lors des réunions préparatoires qui ont permis de construire ce module en termes de contenus et d'outils pédagogiques, puis au cours du module en tant que tel.

3.4.1 Eléments recueillis lors des réunions préparatoires

Lors de la première réunion préparatoire, un premier temps est consacré à la présentation des participants ; sont donc présents deux formateurs responsables des filières AS et ES, un représentant du CRPA et CNPA (que nous nommerons RPA), une représentante de la fédération des acteurs de la solidarité (que nous nommerons RF), 3 étudiantes AS de 1^{ère} année (AS1), un étudiant ES de 1^{ère} année (ES1), une étudiante ES de 2^{ème} année (ES2) qui a participé l'année dernière à la co-construction du module et nous-même.

Le module est d'abord présenté aux étudiants par les formateurs, il fait suite à une journée qui a eu lieu en octobre sur la « lutte contre les exclusions » animée par ATD Quart monde pour les ES et une période d'immersion pour les AS en octobre dans le cadre d'expériences de bénévolat (maraudes, distribution alimentaire...)

L'étudiante ES2 qui a participé à la construction du module l'année précédente explique l'organisation, comment ils ont contribué au module en proposant une immersion sur site (« c'était quelque chose de nouveau » : les 120 étudiants ont été répartis en groupes et sont allés dans différentes structures rencontrer des professionnels : CHRS, maisons relai, maraudes, accueils de jour...).

J'observe qu'elle tutoie le représentant des personnes accompagnées et elle l'a embrassé lorsqu'elle est arrivée. Les étudiants de première année tutoient également les formateurs, mais vouvoient le professionnel de la Fédé et le représentant des personnes accompagnées qu'ils rencontrent pour la première fois.

Selon le RPA, les visites sur sites étaient très positives, ainsi que l'après-midi sur les postures professionnelles (aussi bien les saynètes sur les mises en situation que le débat qui a suivi, mais il y en avait peut-être trop), il y avait une bonne écoute de la part des étudiants, avec beaucoup d'échanges pendant les pauses, mais sur cinq jours, c'était assez lourd.

Il explique alors aux étudiants de première année que l'intervention sur les postures professionnelles a été co-animée par lui et une autre personne du CNPA (qui n'a pas participé aux réunions préparatoires) : il s'agissait de mises en situations qu'ils ont travaillées au sein du CNPA et qu'ils ont joué avec les étudiants (ce sont des situations qu'ils ont vécues et qu'ils mettent en scène : tout d'abord les étudiants jouent les travailleurs sociaux, puis eux-mêmes jouent les travailleurs sociaux). L'objectif de cette intervention était de faire réagir et d'engager un débat sur les pratiques professionnelles.

L'étudiante ES2 revient ensuite sur la question des témoignages (car des étudiants de sa promotion ont regretté qu'il n'y ait pas plus de témoignages de la part des personnes accompagnées) ; selon elle, « l'idée n'est pas forcément de témoigner, mais d'utiliser son histoire de vie pour en faire un savoir » et de parler de l'accompagnement éducatif qu'ils ont expérimenté (le témoignage est alors intégré dans les saynètes).

Pour elle, « il faut dire dès le départ que l'objectif de cette intervention est d'aborder les postures professionnelles, pas de témoigner ou raconter son histoire de vie ». Ce module est davantage un temps où on apprend en tant que travailleur social, où on apprend à se situer et situer son accompagnement. Le représentant approuve ce qu'elle dit et on observe une certaine complicité dans leurs échanges de même qu'une confiance réciproque (nous apprendrons ensuite que cette étudiante a accompagné le représentant des personnes accompagnées au CNPA à Paris, à l'une de leurs réunions).

Commence alors la réflexion sur le module de cette année : Les étudiants ont accès au programme de l'année dernière, ils proposent de garder le 1^{er} temps : qu'est-ce que l'exclusion ? Pour l'un des étudiants (ES1), « c'est important de savoir de quoi on parle, il faut tous partir du même postulat ». Une autre étudiante (AS1) a fait un stage en CHRS, elle aurait eu besoin de mieux connaître les dispositifs, donc selon elle il faut présenter les dispositifs liés au logement et à hébergement. Pour une autre étudiante, il faut aussi se questionner sur « comment approcher les personnes en précarité, quelle posture adopter ? Par exemple lors des maraudes, on lui a expliqué qu'il faut s'accroupir, se mettre à la même hauteur... » Le RPA lui dit que oui c'est important et qu'il faut être naturel. Enfin, pour une autre étudiante (AS1), il est important de travailler l'entrée en relation, la posture avant d'aller à la rencontre des gens, « on a besoin de bien connaître le public et ensuite d'adapter l'accompagnement ».

La RF intervient en rappelant le nombre important d'étudiants cette année (140), donc pour les visites sur sites ce seront des groupes de 8 à 10 personnes donc c'est un groupe trop important pour aller à la rencontre des personnes, ce seront davantage des rencontres avec les professionnels des différentes structures. L'année précédente, une feuille de route avait été élaborée avec des questions sur la connaissance des dispositifs, cela avait aidé les étudiants à préparer les visites. Par ailleurs, elle rappelle que les visites ne sont pas simples à organiser (en fonction des lieux et des thématiques) et il faut donc un engagement des étudiants.

Les étudiants interrogent le fait que les visites sur sites soient obligatoires ? Les formateurs expliquent que généralement ce sont eux qui constituent les groupes et que jusqu'à présent l'immersion était obligatoire, avec l'idée que les étudiants sont mobiles au même titre que les personnes qu'ils vont rencontrer... Mais ils entendent les hésitations des étudiants et la proposition est faite de demander l'avis des deux promotions lors d'un prochain regroupement (les étudiants qui souhaitent aller sur site devront s'inscrire et ceux qui ne se sont pas inscrits, assisteront à une intervention).

La question se pose alors concernant la participation des étudiants dans la co-construction du module ? Quel sera leur rôle pendant les trois jours de formation ?

Le RPA propose que les étudiants jouent les saynètes avec eux, ou proposent d'autres saynètes (une étudiante raconte quelque chose qui l'a marquée en stage et elle propose d'écrire un scénario, le RPA trouve son initiative intéressante). L'idée est alors approuvée par le groupe de co-construire cette intervention. Puis une proposition de programme s'élabore.

La seconde réunion préparatoire a lieu en mars 2019, il s'agit d'une réunion au sein de l'IRTS, dans une petite salle avec des tables disposées en carré, et propice aux échanges. Un temps d'accueil est proposé autour d'un café et des échanges informels entre les étudiants et le représentant des personnes accompagnées ont lieu ; l'une des étudiantes embrasse ce dernier, nous comprenons qu'ils se sont rencontrés dans le cadre d'un stage.

Lors de cette seconde réunion préparatoire, les formateurs expliquent qu'ils ont fait un sondage auprès des étudiants concernant les visites de structures et seulement la moitié souhaite se rendre sur site, nous observons qu'ils ont pris en compte la proposition des étudiants de ne pas rendre obligatoire ces visites.

Nous remarquons une grande écoute entre chacun des acteurs, la parole de chacun est prise en compte et discutée. Il y a peu de prises de paroles concomitantes mais également peu de silences qui pourraient signifier une gêne.

Enfin lors de la dernière réunion préparatoire en mai, le programme est décortiqué et travaillé avec toutes les personnes présentes. Chacun est concentré sur le programme, donnant son avis, participant à la construction du contenu de la formation et des modalités pédagogiques. L'avis de chacun est pris en compte et la prise de parole est égalitaire, même si ce sont les formateurs qui animent cette réunion.

Pour l'introduction, il est décidé que les étudiants présenteront le module et le déroulement des trois journées. Ils parlent d'une petite appréhension, mais les formateurs les rassurent, ils seront accompagnés. Les étudiants proposent d'insister auprès de leurs camarades de promotion afin qu'ils comprennent que l'objectif de ce module n'est pas d'entendre des témoignages sur le parcours de vie des personnes accompagnées mais d'apprendre de leurs expériences et de travailler sur la posture d'accompagnement, ensuite en stage.

Comme évoqué lors des précédentes réunions, la première matinée sera consacrée à une première intervention intitulée « Qu'est-ce que l'exclusion ? » animée par le représentant de la Fédé qui est déjà intervenu l'année précédente et le représentant des personnes accompagnées, au nom du CRPA.

L'après-midi sera consacré aux visites sur site pour la moitié des étudiants. Les formateurs trouvent que cette année, il y a une bonne mobilisation des structures et des professionnels. La liste des structures est donnée : Centre d'Accueil et d'Orientation, collectif des SDF,

Sauvegarde du Nord (pension de famille et CHRS), CHRS famille, Service accompagnement logement, résidence sociale, CADA...

Concernant l'intervention sur les dispositifs liés au SIAO pour l'autre groupe d'étudiants, la méthode pédagogique retenue est de partir de mises en situation pour que les étudiants découvrent les dispositifs liés au logement. L'idée est de faire participer les étudiants en petits groupes sous forme de jeux : ainsi à partir d'une mise en situation, le groupe doit réfléchir à un dispositif puis voter. Cela permet de voir que le dispositif est complexe et le but est de comprendre que le logement est un droit. Un représentant des PA sera présent ainsi que des membres de la fédé qui viendront exposer les différents dispositifs.

Lors de la deuxième journée du module, la matinée est donc consacrée à l'intervention sur les postures professionnelles (animée par le RPA et une autre personne, tous deux représentants du CNPA). Une étudiante pense à une saynète avec des SDF, le RPA a expérimenté un mime avec des SDF qu'il aimerait reprendre, ainsi qu'une situation en CHRS. Il est décidé que le RPA serait le maître de cérémonie, il propose alors de prendre rendez-vous avec les étudiants pour créer les saynètes et éviter de les préparer au dernier moment. Le travail autour des saynètes et sur les postures professionnelles devrait durer 1h30, ensuite il est proposé que les deux RPA fassent une intervention à deux voix sur la participation et la pair-aidance. Il est alors proposé de modifier l'installation de l'amphi sous forme de tables rondes pour que cela fasse moins formel.

La représentante de la Fédé explique qu'ils ont fait un texte lors des débats organisés dans les structures avec les personnes accompagnées (à l'occasion du grand débat national) et ce texte a pour objectif de porter la parole des personnes accompagnées, à l'extérieur des structures. Le RPA intervient alors pour expliquer aux étudiants que les personnes accompagnées ont une expertise et peuvent influencer les débats et les politiques publiques, ce chapitre fera d'ailleurs partie de leur intervention.

Puis, l'après-midi fera l'objet d'une intervention sur l'approche sociologique de l'exclusion qui aura pour principale thématique la compréhension des processus d'exclusion. Il s'agit ici d'une intervention plus théorique animée par un sociologue, où les formateurs, les RPA et RF ne sont pas présents.

Lors de la troisième et dernière journée du module, la matinée sera consacrée à l'approche psychologique de l'exclusion. Ce cours magistral animé par un psychologue concernera les conséquences psychologiques des processus d'exclusion pour les personnes et les différentes pathologies qui en découlent.

Ensuite, l'après-midi débutera par une table ronde sur les enjeux et les perspectives avec un focus mis sur les stratégies pauvreté et la participation ; seront présents des représentants d'associations, un travailleur social et les deux représentants des PA pour le CNPA. L'idée sera de faire le lien entre les interventions et la pratique sur le terrain, afin que les étudiants puissent faire des projections sur leur lieu de stage, et réfléchir à leur posture professionnelle. Cette table ronde sera alors animée par un formateur. Enfin, un bilan du module sera réalisé avec les étudiants.

Puis à la fin de cette réunion, est évoqué l'hommage à une « personne accompagnée » qui est décédée dernièrement et qui a participé à la co-construction de ce module les premières années (c'est une personne qui était très active au CRPA). Alors le RPA reprend les propos de cette personne : « il disait : on n'est pas là que pour témoigner, ce qui est important c'est qu'on vous apprenne des choses sur l'insertion et l'exclusion, aussi d'un point de vue théorique ».

Il exprime alors le fait qu'il est « très content de l'organisation du dispositif et de la participation des étudiants » ainsi que de la co-construction des saynètes. Il conclut en disant aux étudiants « ce n'est pas intéressant pour vous le témoignage de notre vie, vous allez dire « c'est malheureux », mais ça ne vous aide pas dans votre travail ».

3.4.2 Eléments recueillis lors du module de formation

En juin, le premier jour du module, les étudiants s'installent progressivement dans l'amphithéâtre. Les formateurs prennent alors la parole pour présenter la thématique du module, ses objectifs et les différents intervenants puis ce sont les étudiants qui présentent le programme des trois jours, ils font des recommandations à leurs camarades de promotion sur l'organisation des visites sur site, puis ils insistent sur leur bienveillance et leur écoute lors des interventions, notamment celles en co-formation avec les personnes accompagnées. Leurs camarades de

promotion semblent perplexes quant à l'insistance à être bienveillant envers les formateurs-pairs (car ils l'ont dit de manière directe), mais ils sont à l'écoute.

La première intervention débute alors, intervention co-animée par un représentant de la Fédé et le RPA qui a participé à la co-construction du module. Le RF projette un diaporama avec des éléments de contenu de l'intervention et le RPA a un classeur où il a préparé son intervention. Il se présente comme une personne ayant vécu à la rue et en CHRS, il intervient au nom du CRPA. Nous observons alors qu'il ne s'est pas présenté comme formateur devant les étudiants.

La prise de parole est répartie entre les deux intervenants, que ce soit sur les définitions, les conséquences de l'exclusion, les financements, la présentation des dispositifs ou des exemples concrets. Lors de ces exemples, le RPA parle de façon générale, ne faisant pas référence à son parcours, mais sa prise de parole est concrète et authentique, par exemple, lorsqu'il détaille le « parcours en escalier » d'une personne SDF ou lorsque qu'il aborde une des conséquences de la précarité qui est l'attente (« on est toujours en train d'attendre, on attend un hébergement, on attend les minimas sociaux, les démarches administratives. ») Nous observons alors une grande attention de la part de l'auditoire et très peu d'étudiants prennent des notes.

Cette première matinée d'introduction sur l'exclusion amène aussi beaucoup de questions de la part des étudiants et les deux intervenants y répondent l'un ou l'autre de manière équitable et complémentaire.

A l'issue de l'intervention, le RPA exprime son « stress de parler devant un si grand nombre de personnes » (140 étudiants), mais il est satisfait des échanges et des interactions. Selon lui, tous les éléments du cours ont été abordés et ils ont pu donner des exemples concrets.

Des étudiants lui posent des questions à l'issue de l'intervention, mais nous ne pouvons en entendre le contenu, l'échange semble satisfaisant pour chacun des interlocuteurs.

L'après-midi, nous assistons ensuite à l'intervention sur les dispositifs liés au logement. Pour cette intervention, seulement la moitié des étudiants sont présents, les autres étant en visites sur sites. Cette intervention est conduite par la RF qui a animé l'intervention du matin, elle est debout, projette un diaporama avec des contenus de cours. Quatre intervenants de la Fédé sont

présents (assis face aux étudiants derrière un pupitre) pour présenter concrètement des dispositifs comme le droit au logement opposable (DALO), le droit à l'hébergement opposable (DAHO), le référé liberté ou encore le logement social. La représentante des PA est présente en tant qu'animatrice et circule dans la salle (elle tend le micro aux étudiants, fait des relances en posant des questions...). Elle se présente comme une ancienne de la rue et aujourd'hui elle représente le CNPA en tant que formatrice-pair.

Les étudiants sont répartis en quatre groupes et à partir d'études de situation et de questions préposées, ils doivent réfléchir au dispositif adéquat. Les intervenants viennent ensuite expliquer le dispositif.

Si les études des situations amènent à des interactions avec les étudiants, en revanche les interventions des représentants de la Fédé sont assez longues et peu propices à l'échange. Les étudiants sont moins attentifs que la matinée, certains lisent, regardent leur portable. La représentante de la Fédé décide d'écourter certaines interventions assez juridiques et techniques en reprenant des situations plus concrètes, consciente nous-semble-t-il que les étudiants ont des difficultés à comprendre ces dispositifs assez éloignés de leurs réalités de stage. La RPA intervient peu ou pour donner des exemples concrets afin de retrouver l'attention de l'auditoire.

A l'issue de cette intervention, la RPA exprime le fait qu'elle n'était pas à l'aise avec le rôle qui lui a été donné lors de cette intervention. Les dispositifs liés au logement ne font pas vraiment partie de ses connaissances, « son savoir concerne davantage la participation ». Elle regrette aussi de ne pas avoir participé en amont à la construction de cette intervention, au niveau du contenu et des outils pédagogiques. Selon elle, elle a « subi cette intervention ».

Lors de la seconde journée, a lieu l'intervention sur les postures professionnelles co-animée par les représentants des PA. Les étudiants ayant participé au module sont présents aussi pour jouer les saynètes qu'ils ont préparées (l'amphithéâtre a été réaménagé pour permettre la réalisation de ces jeux de rôle). Il est demandé aux étudiants de se rapprocher et de fermer leurs ordinateurs.

Les deux RPA se présentent : « nous ne sommes pas des professeurs, ni des formateurs classiques, nous sommes des anciens de la rue et aujourd'hui, nous sommes formateurs-pairs. »

Une première saynète est jouée autour de l'accueil en CHRS, les étudiants jouent le rôle des travailleurs sociaux et le RPA, joue le rôle d'une personne en situation de précarité. Dans cette première saynète, les travailleurs sociaux sont ouverts et compréhensifs, ils prennent en compte

la personne, l'accueillent avec bienveillance. Puis ils inversent les rôles et dans cette saynète, les travailleurs sociaux ont peu de temps, ils sont débordés, ils accueillent la personne de façon plutôt brutale, posent des questions très intrusives sur l'histoire des personnes, s'ils ont des problèmes d'addictologie, psychologiques..., alors que c'est une première rencontre.

Le débat débute et certains étudiants se disent choqués par les violences institutionnelles, la banalisation de certains travailleurs sociaux, mais d'autres étudiants relativisent en disant que les travailleurs sociaux n'ont parfois pas le choix car ils ont une « obligation de résultat » concernant l'accompagnement des personnes, ils ont l'obligation de remplir des formulaires lors de l'entretien d'accueil... Des échanges ont ensuite lieu sur l'engagement des professionnels qui doivent « jongler entre des démarches et obligations administratives et une éthique, une posture ».

C'est l'un des formateurs-pairs (la personne qui n'a pas participé aux réunions préparatoires) qui anime le débat. Au départ, les étudiants prennent peu la parole, nous observons des hésitations, ainsi la formatrice-pair encourage les questions, mais assez vite elle le dit d'un ton négatif « je n'ai jamais vu ça, allez, il faut participer ». Puis elle fait des liens entre les propos des étudiants et son vécu à la rue, puis la rencontre de professionnels. Un échange a lieu sur l'importance de l'accompagnement éducatif, en laissant une place à la personne, en la faisant participer, même si elle est au plus mal ou que ses projets semblent irréalistes. La formatrice-pair insiste alors sur la participation des personnes et la posture professionnelle des travailleurs sociaux, faisant référence à des textes (à des instances où elle a participé). Elle explique alors aux étudiants l'importance du savoir expérientiel des personnes accompagnées, en complément des savoirs pratiques et théoriques.

Lorsque la seconde saynète est jouée (il s'agit d'un mime sur un SDF), les débats sont plus importants, beaucoup d'étudiants prennent la parole pour faire part d'une expérience vécue en stage ou dans leur vie personnelle. Les étudiants parlent de rapport d'égalité à trouver entre l'éducateur et la personne accompagnée.

La seconde partie de l'intervention est plus théorique, concernant la participation des personnes accompagnées et la pair-aidance, la présentation se fait à partir d'un power-point, projeté au tableau. La formatrice-pair présente tout d'abord le terme participation, les différents niveaux de participation selon l'échelle de Sherry ARNSTEIN, puis la grille de l'ANESM sur la participation (consultation, expression puis collaboration). Elle décrit aussi l'évolution

législative permettant une plus grande participation des personnes à leur accompagnement, puis aux instances de décision et maintenant à la formation, comme c'est leur cas aujourd'hui. Elle présente alors les personnes accompagnées comme des « humains dotés d'une capacité de penser par soi-même et d'un pouvoir d'agir sur sa vie ».

L'autre formateur-pair (que nous appelons RPA) présente les CVS (conseils de la vie sociale), puis il présente le CNPA et les CRPA. Il explique que ce n'est pas facile pour les personnes accompagnées de voir les effets de leur participation sur les politiques ou dans les instances de décision, donc beaucoup se découragent.

Mais selon lui, il est très important de participer à la formation des travailleurs sociaux, car des professionnels l'ont beaucoup aidé et il souhaite parler au nom des personnes accompagnées. « Le travailleur social est une force pour les personnes quand elles n'en ont plus, donc je viens vous parler pour que vous soyez dans l'accompagnement avec les personnes, pour que vous vous posiez des questions. N'oubliez pas que vous n'êtes pas confrontés à des problèmes, mais à des personnes ».

Les étudiants sont très attentifs, font part d'expériences vécues sur les stages, notamment lorsque les formateurs-pairs, prennent des exemples concrets, parfois concernant leur vécu à la rue, leur expérience des dispositifs...

Un débat a lieu sur le savoir expérientiel, sa reconnaissance. Cette intervention se conclut sur la question : comment faire reconnaître le savoir expérientiel, le savoir de la rue ?

A l'issue de l'intervention, de nombreux échanges informels ont lieu devant l'IRTS, où les formateurs-pairs fument une cigarette avec les étudiants. Les étudiants parlent de situations qui les ont interpellés en stage sur l'accueil d'une personne, de la routine de certains professionnels qui entraîne un manque de bienveillance ...

Les deux formateurs-pairs échangent ensuite avec une formatrice qui co-construit le module, ils se disent satisfaits de l'intervention, des échanges.

Enfin, lors de la troisième journée du module, nous observons la table ronde autour des enjeux politiques de l'exclusion. Cette table ronde composée de représentants d'associations ou de structures, d'un travailleur social et de représentants des personnes accompagnées, permet d'évoquer la mobilisation des associations et structures en faveur de la participation des personnes accompagnées, en présentant notamment des pratiques innovantes. Cette table ronde

animée par un formateur est l'occasion de nombreux échanges, mais également d'un incident avec des étudiants qui chahutaient et à qui il a été demandé de quitter l'amphithéâtre. Cela va amener de nombreux apartés de la part des étudiants qui ont été choqués de l'attitude de leurs collègues de promotion devant des professionnels et des personnes accompagnées.

Cela sera notamment abordé lors du bilan du module. Il ressort de ce bilan que la participation au module des personnes accompagnées est très enrichissant (« cela nous a touchés », « merci pour votre apport », « c'est plus concret » ...). Les échanges étaient riches et les contenus intéressants, selon les étudiants, et l'intérêt des échanges informels lors de pauses a été soulevé.

Ainsi lors de l'observation de ce module de formation co-construit avec des personnes accompagnées ou l'ayant été, nous avons relevé de nombreux éléments venant répondre à notre problématique, à savoir **en quoi le savoir expérientiel des personnes accompagnées vient concourir à la professionnalisation des étudiants éducateurs spécialisés ?** Nous allons désormais les croiser avec l'analyse de contenu des différents entretiens réalisés auprès des étudiants et personnes accompagnées afin de vérifier nos hypothèses et d'essayer d'en dégager des conclusions.

3.5 Analyse

S'il ne peut s'agir d'une analyse empirique du fait du faible échantillon de nos données (cinq entretiens), nous avons retenu cinq thématiques principales de ces entretiens, en lien avec notre cadre théorique et les éléments recueillis dans le cadre de l'observation participante. Selon nous, les premiers éléments sont l'apport du savoir expérientiel des personnes accompagnées dans la professionnalisation des étudiants, puis le changement de posture professionnelle qui s'opère chez les étudiants mais qui ne peut se faire que dans une certaine temporalité. Par ailleurs, il ressort selon nous de ces entretiens, l'importance pour les personnes accompagnées qui participent à la formation des éducateurs spécialisés de transformer leur expérience en savoir expérientiel et enfin l'importance de leur accorder un véritable statut de formateur.

3.5.1 Se professionnaliser par le savoir expérientiel des personnes accompagnées

La participation des personnes accompagnées à la formation des travailleurs sociaux semble avoir tout d'abord pour objectif la reconnaissance de leur savoir expérientiel, et que ce savoir participe à la professionnalisation des futurs professionnels.

En effet, il semble désormais admis que les personnes accompagnées qui participent à la formation, ne viennent plus seulement faire un témoignage de leur parcours de vie ou de leur lien avec un travailleur social. Au contraire, ce parcours de vie, cette expérience de la rue, cette expérience de la rencontre d'un professionnel semblent désormais reconnus comme un savoir expérientiel, qui participe à la formation des étudiants au même titre que les savoirs théoriques ou les savoirs pratiques acquis sur le terrain.

RPA « si on fait un témoignage, on dit que c'est un témoignage, mais ce n'est pas notre rôle de témoigner, tout le monde va dire oui c'est malheureux, mais ils ne vont rien apprendre, de temps en temps on le fait pour donner un exemple, mais ce n'est pas notre rôle de faire du témoignage ».

RPA : « tous les savoirs : justement le savoir expérientiel, donc nous on apporte notre expérience, eux ils apportent le savoir théorique, parce que nous on n'a pas les compétences d'un travailleur social » (voir annexe)

Ainsi, par cette dernière citation, le représentant des personnes accompagnées (RPA) montre bien la complémentarité entre les différents types de savoirs, tous nécessaires à la professionnalisation des étudiants.

Concernant les étudiants, nous observons une prise de conscience de l'intérêt de la participation des personnes accompagnées, notamment concernant les témoignages.

ES2-1 : « toute la promo on était là, on veut des témoignages, on veut des témoignages et lui il a été très strict [...] il a été clair, que si on voulait le savoir il y avait plein de livres, plein de reportages, mais que en tant que professionnels on irait rencontrer tellement de personnes que c'était plus la manière d'aborder les choses avec eux et le moment de la rencontre qui était primordial que d'avoir le vécu d'une personne en particulier »

ES1 : « moi je pense que le témoignage ce n'est pas ce qui est intéressant, pas ce qui est important, justement quand on a présenté le module, on a fait attention à bien préciser que les personnes qui sont présentes, ne sont pas là pour témoigner de leur vie, forcément, elle se basent sur ce qu'elles ont vécu, mais elles ne sont pas là pour témoigner de leur vie, elles ont le droit de

garder pour elles ce qu'elles ont vécu, mais elles sont là pour apporter « l'autre côté de la table » si vous voulez, la vision qu'ils ont, eux de nous en tant que travailleur social justement ce qu'ils ont vécu de bien et ce qu'ils ont vécu de mal afin de nous permettre de ne pas reproduire les erreurs qu'ils ont vécues et faire évoluer les pratiques dans le travail social »

Cet étudiant de première année (ES1) exprime bien l'apport du savoir expérientiel des personnes accompagnées, notamment leur savoir lié à leur vécu, à leur expérience de l'accompagnement mis en place par les professionnels, avec comme objectif que les futurs professionnels s'en saisissent dans leur formation pour « ne pas reproduire les mêmes erreurs et faire évoluer les pratiques dans le travail social. »

Lorsqu'il exprime que les formateurs-pairs sont « là pour apporter l'autre côté de la table », nous comprenons que le discours du formateur-pair, qui prend appui sur son expérience pour parler de la pratique, est sûrement plus authentique et plus percutant pour un étudiant qu'un formateur vacataire, ou un professionnel.

De même, il ressort de l'analyse que l'expérience liée au vécu des personnes accompagnées est reconnue par les étudiants comme un savoir important dans leur formation, au même titre que les autres savoirs. Les étudiants parleront de « vécu », « d'expertise » de la part des personnes accompagnées et de l'importance de les prendre en compte et de les confronter à leur pratique.

ES2.2 : « c'est du vécu, donc du coup oui c'est plus fort, ça a joué ce sont des personnes qui ont vécu ce type d'accueil »

ES2.2 : « parce qu'ils ont été à cette place de personne accueillie, ils ont cette vision de l'accompagnement, du coup, donc cela ne peut être que ... intéressant de le confronter à nous, notre pratique ; je trouve ça indispensable en fait, »

ES1 : « on a des personnes accompagnées d'ATD Quart Monde qui sont venues dans le module « protection de l'enfance » où elles sont venues montrer l'expertise que les personnes accompagnées pouvaient posséder dans le domaine éducatif [...] justement on a eu la surprise de voir que leur analyse était souvent beaucoup plus juste que celle qu'on pouvait proposer »

De même, pour l'étudiante de troisième année, il « faut prendre en considération tout ce qu'elles savent », car cela concourt à leur apprentissage et à leur professionnalisation.

ES3 : « de comprendre que ces personnes à l'instant où on les rencontre, elles sont à la rue, mais elles ont un passé, forcément elles ont appris plein de choses et qu'elles ont plein de savoirs et qu'il faut prendre en considération tout ce qu'elles savent »

Ainsi, la prise en compte de ces savoirs expérientiels est nécessaire pour apporter une complémentarité à la formation des futurs éducateurs spécialisés en lien avec des connaissances théoriques.

ES3 : je pense qu'on a besoin en 1^{ère} année de tous les cours théoriques qu'on a eus et après, pour enrichir ça, et ne pas avoir juste le côté théorique de l'accompagnement, je pense que c'est nécessaire d'avoir des personnes concernées qui viennent (parce qu'après, on travaille pour eux)

Il ressort de l'analyse que les personnes accompagnées concourent aux apprentissages des étudiants au même titre que les professionnels, sociologues, psychologues, formateurs... Ainsi selon le représentant des personnes accompagnées, ils participent à la formation par des apprentissages sur la réalité du terrain, mais aussi sur des dispositifs ou des textes de loi...

RPA : « on fait un module exclusion pour les futurs travailleurs sociaux ; donc on essaie de leur apporter justement ce qui se passe sur le terrain, leur donner des pistes aussi, leur apprendre des choses qu'ils ne connaissent pas ou qui ne sont même pas dans le programme et puis de les faire participer aussi [...] On a quand même des souvenirs là-dedans donc on le présente d'une certaine façon »

RPA : « puis il ne faut pas leur donner des fausses informations et tout ça parce que ça ils vont le retenir et donc il faut des informations vraiment du terrain ou des textes de loi, pas des fausses informations, sinon il y a longtemps que ce serait fini le module »

Comme évoqué dans notre cadre théorique, pour E. Gardien, le savoir expérientiel est généralement identifié par « l'expérience » mais il est aussi lié au vécu personnel, à l'observation de situations similaires, l'avis des pairs, la recherche d'autres informations par l'individu. Issu de l'expérience de l'individu, il peut être questionné, réaménagé, complété au fil des situations.

Ainsi, pour le représentant des personnes accompagnées, il est important de compléter ce savoir lié à leur expérience avec des éléments du terrain, des textes de lois, afin de ne pas « donner de fausses informations ». Il semble en effet qu'il a construit ce savoir expérientiel par des

recherches d'informations, par la confrontation avec des professionnels ou avec ses pairs (en effet, il co-anime l'intervention sur l'approche de l'exclusion ou sur les postures professionnelles afin qu'il y ait une complémentarité dans les apprentissages).

ES3 : « en intervention, ils étaient deux, il y avait une bénévole et lui et ils nous ont expliqué, aussi la pauvreté, les chiffres, pour nous rendre compte de ce que c'est et le côté aussi de ce que lui il avait vécu, il y avait un peu de témoignage, puisque c'est du vécu, mais ils l'ont tourné de façon à ce que ça nous apporte à notre professionnalisation »

Selon P. Roquet, la professionnalisation renverrait au processus d'apprentissage, d'acquisition et de développement des qualités qui transforment l'individu en un professionnel. Les dispositifs formatifs ont alors selon lui, « un rôle socialisant ». Et c'est par ces apprentissages dont fait partie le dispositif formatif étudié, que le futur professionnel se professionnalise, se transforme, lui permet une autre socialisation professionnelle.

La participation des étudiants à la co-construction du module étudié participe également à leur professionnalisation dans le sens d'un partage de connaissances, mais aussi d'engagement dans leur formation.

ES2-2 : « En fait je voulais être en lien direct, c'est un peu perso, mais je voulais faire partie de ce module, le co-construire, mais être en lien directement avec les associations, les personnes accompagnées ; je ne voulais pas être passive »

ES1 : [c'était] « professionnalisant de participer à cette co-construction et en tant qu'étudiant qui a vécu le module, aussi c'est professionnalisant puisque ça vous apporte une sorte de contre vision de notre travail et les répercussions que notre travail peut avoir sur les personnes »

Cette « contre vision du travail » que rapporte l'étudiant nous semble très importante dans leur formation afin de les amener à interroger leurs pratiques, leur posture professionnelle.

De même, si les étudiants parlent de pouvoir d'agir pour les personnes accompagnées, grâce à leur participation dans leur prise en charge ou dans la formation, ils parlent également d'un changement dans leur approche, à savoir qu'eux-mêmes peuvent être acteurs, comme lors de la participation à la co-construction de ce module.

ESI : « ce que je trouve intéressant, c'est le fait que ça va dans les deux sens, on parle de pouvoir d'agir pour les personnes accompagnées mais aussi pour nous aussi en tant que professionnel, c'est quelque chose que C. a évoqué, mais nous dans notre pratique quel pouvoir on a sur ce qu'on peut faire, ce que les politiques sociales nous proposent ? Donc on a aussi notre pouvoir d'agir à ce niveau-là comme par exemple participer à des instances décisionnelles donc oui le pouvoir d'agir me parle maintenant et je vois l'importance de cette expérience et de participer aux instances décisionnelles »

Ainsi, ce changement d'approche, ce pouvoir d'être acteur de sa formation, ou dans des instances de décision, ce savoir expérientiel des personnes accompagnées amènent l'étudiant à s'interroger sur sa pratique et sur sa posture professionnelle.

3.5.2 Vers un changement de posture professionnelle

Apprendre des personnes accompagnées implique d'adopter une posture professionnelle dans un rapport d'égalité, d'accepter que la personne accompagnée soit à la fois, la personne qui de par ses fragilités, a besoin d'être accompagnée, mais aussi la personne qui possède un savoir que l'on nomme « expertise d'usage » ou expérience du vécu nécessaire à son accompagnement.

Selon M. Paul, il est important pour le travailleur social d'adopter une « posture de non-savoir » et d'interroger les rapports de domination afin de trouver une asymétrie des places dans la relation. Et l'intervention des personnes accompagnées ou l'ayant été à la formation des futurs travailleurs sociaux, comme c'était le cas avec l'intervention sur les postures professionnelles dans le module étudié, semble y contribuer. Ainsi le représentant des personnes accompagnées exprime l'intention mise dans cette séquence pédagogique pour permettre aux étudiants de réfléchir à leur posture et d'associer la personne à son accompagnement.

RPA : « moi quand je fais la saynète sur l'accueil en CHRS, c'est comme ça que j'ai été accueilli, c'est un truc que j'ai vécu, donc c'est bien de recommander de ne pas faire comme ça, de pas accueillir des personnes [...] comme des personnes vraiment moins que rien et c'est aussi que le travailleur social essaie de travailler avec la personne donc pas que le travailleur social décide pour la personne mais que ce soit décidé ensemble ; parce que moi

j'ai remarqué si c'est le travailleur social qui décide pour la personne c'est voué à l'échec »

De même, l'intervention sur les postures professionnelles à partir de mises en situation concrètes, a semble-t-il sensibilisé les étudiants, certains l'expriment sous les expressions « petite claque », « on ne se rendait pas compte », « aujourd'hui ça m'a sensibilisé ».

ES2.2 : « parce que c'était sous forme de petites saynètes, donc c'est beaucoup plus parlant, c'était une manière d'amener le sujet et aussi une manière de ... comment dire, à chaque fois je dis une petite claque, parce que parfois on ne se rend pas compte, [...] et il y a beaucoup d'étudiants qui après sont venus me parler en me disant, mais on ne se rendait pas compte ! »

ES1 : « la façon dont on agit devant les PA, [...] on ne se pose pas forcément la question des répercussions que cela peut avoir sur la personne, là je pense qu'aujourd'hui, moi ça m'a sensibilisé à ça »

ES2.1 : « ils montrent ce qu'ils ont pu vivre et je trouve ça très solidaire et très altruiste, nous on l'a vécu, ok voilà, par contre on aimerait que ça ne se reproduise pas pour les prochains, parce qu'il y aura des prochains »

Le changement de posture professionnelle passe par la recherche d'une posture plus égalitaire, où le professionnel ne fait pas « à la place de » la personne accompagnée, où la parole, la participation des personnes dans leurs projets sont davantage pris en compte. Ce constat émergeait déjà des éléments recueillis lors de l'observation du module, notamment pendant l'intervention sur les postures professionnelles et plus particulièrement lors du débat qui a suivi les saynètes. Certains étudiants ont pris conscience de pratiques professionnelles parfois discutables où la personne accompagnée est peu prise en considération.

Ainsi, l'étudiante de 3^{ème} année, pour qui ce module en co-formation était plus ancien, disposait d'une prise de recul certaine, et en faisait l'analyse suivante.

ES3 : « la participation des personnes accompagnées dans la formation, pour moi c'est nécessaire pour qu'on soit des professionnels avec un regard juste et dans la considération de l'autre, dans le « faire avec » et dans une position égalitaire, dans la formation pour qu'on soit plus rapidement des professionnels avec un regard égal, la participation est nécessaire ; je pense que ça nous a beaucoup appris dans notre posture »

ES3 : [il faut] « essayer de faire en sorte de construire leur accompagnement sur ce qu'elles savent et donc de construire une relation qui sera plus à égalité, que l'accompagnement se fasse ensemble en fait »

Dans le travail social, la posture éthique consiste à rechercher d'autres modes de relation que celle du pouvoir, de la domination ou encore de l'infantilisation. Il s'agit en effet de ne pas se substituer à autrui, car cette substitution est un acte d'ingérence, une négation de l'autre en tant qu'autre.

Ainsi selon cet étudiant en première année, ayant participé à la co-construction du module étudié, cette réflexion sur la posture de l'éducateur spécialisé est importante afin de ne pas « tomber dans le travers de faire sans ces personnes ».

ES1 : « je pense qu'on peut observer chez certains professionnels un certain détachement envers ces personnes, enfin un certain délaissement, comme si leur avis ne comptait pas, qu'elles étaient ignorantes et le fait qu'elles prouvent qu'elles ont une expertise, un savoir, qu'elles sont bien conscientes de ce qui se passe dans leur situation nous montre à nous futurs professionnels qu'il est important de faire participer ces personnes à l'élaboration des différents projets qu'on pourrait mettre en place pour eux, du moins avec eux.

Je pense que c'est important aujourd'hui de pouvoir écouter ces personnes, cela nous apporte un vrai plus pour ne pas justement tomber dans le travers de faire sans ces personnes »

Enfin, ce module en co-formation a un impact fort sur la pratique des étudiants, notamment lors de leur retour en stage. L'articulation entre ce temps de formation et la pratique sur le terrain, semble efficiente sur des notions comme l'accueil, ou encore le respect de l'intimité.

ES2-1 : « je l'ai appliqué pratiquement la semaine d'après, on venait de commencer le deuxième stage et je l'ai appliqué directement, c'était dans un ESAT avec des personnes en situation de handicap et ça revient au même c'est prendre le temps de dire bonjour, de dire au revoir, de questionner, comment tu te sens ? ça m'a vraiment impactée dans ma posture et puis du coup aussi l'idée de ne pas chercher toujours la vie privée des gens, l'idée du témoignage, ça c'est quelque chose que... j'ai vraiment fait un travail là-dessus »

ES2-1 : « ça nous questionne sur ... pas forcément comment on pourrait accueillir quelqu'un en CHRS, mais comment on pourrait accueillir quelqu'un tout court, donc notre posture en général » [...] « ce regard que l'on peut avoir, toujours avoir ce recul et ce non-jugement, d'accueillir la personne comme elle est quoi !!! »

Nous pouvons également faire un lien avec les éléments recueillis lors de l'observation du module étudié, notamment lors du bilan où les étudiants ont pu dire qu'ils avaient été « touchés » par la participation des personnes accompagnées dans le module, que cela les avait fait réfléchir. Mais selon les éléments recueillis dans l'analyse, ce changement de posture ne peut se faire que dans une certaine temporalité.

3.5.3 La nécessaire temporalité pour amorcer le changement de posture professionnelle

Il ressort de l'analyse que cette action de formation co-construite avec les personnes accompagnées, si elle a un effet sur la pratique des étudiants dans l'immédiat lors de leur retour en stage, notamment sur l'accueil des personnes accompagnées, elle prend également sens dans une temporalité.

Ainsi selon le directeur de l'IRTS où nous avons mené notre recherche, « ces actions de formation marquent de leur empreinte la mémoire à moyen terme des étudiants ».

ES2.2 : « ce module m'a fait évoluer, mais pas d'un coup, vraiment au fur et à mesure il y a des choses qui me ramènent au module »

ES3 : « ce sont des intervenants, qui viennent nous apporter un plus dans notre formation ; cela évolue, au départ, en 1^{ère}, 2^{ème} année, c'est plus des témoignages et ils ne viennent pas forcément nous former, c'est au fur et à mesure qu'on se dit, ça nous apprend vraiment quelque chose »

Le représentant des personnes accompagnées qui intervient depuis plusieurs années au sein de ce module, fait la même analyse concernant la prise de recul des étudiants qui intervient sur le long terme.

RPA : « ils apprennent beaucoup de choses aussi et même si ce n'est pas sur le coup, après ça revient dans leur posture, leur accompagnement »

RPA : : quand on a fait les saynètes l'année passée, elles [étudiantes ayant participé à la co-construction du module l'année précédente] se sont retrouvées confrontées à tout ça et elles ont repensé à ce qu'on avait dit, donc y a du recul ; tout de suite ça ne leur fait peut-être pas écho, mais quand elles sont confrontées par la force des choses, elles repensent à ce qu'on a dit donc

ça se passe beaucoup mieux avec la personne qu'elles accompagnent ; elles prennent du recul »

En effet, parfois les prises de paroles ou la réalité sur le terrain sont difficiles à accepter et les remises en question sont délicates à opérer sur le terrain de stage où l'étudiant cherche à se faire accepter par ses pairs professionnels ; ainsi, il est important d'accompagner l'étudiant dans cette prise de recul, en lui permettant de bénéficier de différents modules, avec un croisement des savoirs des personnes accompagnées, des professionnels.

Il ressort ainsi de l'analyse que ces actions de formation ont un réel apport sur la professionnalisation des étudiants et sur leur posture professionnelle, mais que cela se fait selon une temporalité. Selon P. Roquet (2014, p 52), « ces dynamiques s'inscrivent dans les temps vécus construits par chaque individu, à la fois dans sa propre trajectoire et dans des contextes expérientiels de continuité, mais aussi dans des contextes de rupture liant représentation du passé, temps présent et projection dans l'avenir ». Le changement de posture professionnelle et la professionnalisation des étudiants s'opère par un processus qui demande du temps et une projection dans l'avenir, en tant que futur professionnel.

ES3 : « je me rappelle que j'avais un regard qui avait un peu changé sur ma façon d'aborder les [personnes] ... peut-être en entretien, ma façon d'aborder les points importants »

ES3 : « je me rappelle que la conception du métier avait évolué, que ça avait mûri, et la façon dont on apprenait avec les formateurs (personnes concernées), ce n'était pas du tout la même chose et que ça apportait un plus qui n'est pas négligeable ».

De même, l'étudiant de première année qui vivait le module au moment où nous l'avons interviewé, se projetait vers l'avenir, à son entrée en seconde année de formation, avec l'objectif « d'appréhender différemment les choses ».

ES1 : à mon retour en stage en sept je pense que j'aurai une façon différente d'appréhender les choses,

Cependant, pour que ce processus s'opère, il est important que l'expérience vécue par les formateurs-pairs, se transforme en apprentissage pour les étudiants, en savoir expérientiel.

3.5.4 Transformer l'expérience en savoir expérientiel

Le savoir d'expérience passe par la mise en mot d'expérience, mais la mise en mot peut parfois être très forte et faire revivre l'expérience, ainsi il est nécessaire pour la personne accompagnée de préparer son intervention autour de l'expérience de son vécu, d'en faire un acte de formation afin de contribuer aux apprentissages et à la professionnalisation des étudiants.

ES2-1 : des fois je trouve ça très positif mais des fois il y a ce côté militant et un peu trop personnel qui prend le dessus, j'ai trouvé leur intervention intéressante, mais qui manquait de formation

ES2-1 : « c'est vrai que ce côté très agressif et témoignage hyper fermé bah ça m'a fait perdre un peu le ... oui j'ai perdu du sens »

ES3 : là c'était vraiment du témoignage, c'était intéressant, mais il a manqué un temps de réflexion sur l'accompagnement, la posture à avoir, sur le moment c'était intéressant, mais avec du recul, on se dit on n'a pas pu pousser le sujet jusqu'au bout en tant que professionnel

La transformation de l'expérience vécue par les personnes accompagnées en expertise passe donc par la formation « c'est-à-dire un espace-temps qui crée un espace dialogique permettant aux sujets différents modes d'accès à la compréhension des significations qui émergent de l'expérience vécue. » (Tourette-Turgis, 2019, p 173)

Ainsi, selon le représentant des personnes accompagnées, pour pouvoir transmettre son expérience, il est important de prendre du recul sur son vécu, de faire un travail sur soi et cela passe selon nous par une formation adaptée à ces formateurs-pairs. Par exemple, lui-même a participé à une formation au sein du CNPA, puis ayant expérimenté différentes interventions, il s'est progressivement formé à intervenir auprès d'étudiants, de professionnels ou dans les instances de gouvernance.

RPA : « quand j'étais délégué CNPA, on a eu trois jours de formation, parce que dans notre convention et dans notre budget, normalement on a un module formation, donc on a passé trois jours justement pour avoir les techniques d'animation, comment se présenter, comment se tenir etc, sinon c'est sur le terrain ; parce que la première fois que je me suis retrouvé, j'étais élu délégué au CNPA, il y avait 200 personnes et je me suis dit « qu'est-ce que je fous là ? mon dieu, mon dieu » (rires) ; justement ce qui m'a donné la force de continuer c'est parce que je parlais au nom des personnes accompagnées, j'avais quand même une obligation de défendre leur parole »

Cet engagement dans la formation des futurs professionnels ou dans les instances de formation a notamment été motivé par sa volonté de « parler au nom des personnes accompagnées », mais parfois il est difficile de trouver les mots et l'émotion peut prendre le dessus. Il est donc préconisé d'intervenir à deux, afin de prendre le relais en cas de difficulté.

RPA : « C. par rapport à son expérience personnelle, elle s'était vraiment... elle avait dit ce n'est pas possible, et elle avait dû partir, c'est pour ça qu'on préconise quand on fait les interventions comme ça d'être toujours à deux, comme ça il y a toujours quelqu'un qui prend le relais s'il y a un problème avec la personne »

Par exemple au cours de notre observation participante, nous avons remarqué lors de l'intervention sur les postures professionnelles, une certaine impatience de l'un des formateurs-pairs, lorsque les étudiants hésitaient à poser des questions. Ce formateur-pair a alors pu réagir de manière très directive : « il faut participer » sans chercher à prendre en compte les hésitations des étudiants, sûrement dues à une gêne, un malaise lié à l'expression du vécu du formateur-pair.

Il ressort également des entretiens des étudiants, une difficulté pour les personnes accompagnées à faire la part des choses entre le témoignage de son vécu, avec un versant émotionnel et un apport lié à leur expertise.

ES3 ; « je pense que quand on a vécu quelque chose de fort, on a envie de le raconter, de le rapporter aux étudiants, du coup [il faut] faire la part entre le témoignage et apporter quelque chose, il y en a qui s'emportent et c'est sûrement normal, quand ils ont en face des étudiants éducateurs et qu'ils ont envie de leur transmettre tout ce qu'ils ont vécu en peu de temps... »

Mais il est aussi important de reconnaître l'expertise de la personne accompagnée et d'accepter qu'elle amène l'étudiant ou le travailleur social à devenir apprenant d'un nouveau type de savoir : le savoir expérientiel des personnes accompagnées. Selon T. Chartrin et J. Dooley (2019, p 185), il est important de « prendre en compte à la fois la valeur intrinsèque de l'expertise d'usage, mais aussi les fragilités, les fêlures encore présentes chez la personne concernée ». C'est donc dans un double mouvement que cette réalité doit être prise en compte,

à savoir développer les compétences de transmission et prendre en compte « les effets de réminiscences potentiellement déstabilisantes ».

ES3 : « il faut se préparer avant, je pense qu'ils se préparent tous pour intervenir, je ne remets pas en cause ça, mais plus se préparer sur l'objectif de la formation, après avec l'expérience... »

Ainsi, le cadre pédagogique dans lequel s'inscrivent les apprentissages par les savoirs expérientiels doit être pensé, travaillé, d'où l'importance de préparer en amont les interventions. Ainsi l'étudiant de première année qui a participé à la co-construction du module exprime bien comment le représentant des personnes accompagnées a travaillé avec eux les saynètes en amont de l'intervention sur les postures professionnelles.

ES1 : « quand on a travaillé avec Dominique à l'élaboration de la scène, il ne nous a pas présenté la scène, on l'a vécu en direct avec lui et il avait la position du TS, et nous on jouait les personnes accueillies, et la façon dont il a réagi, de façon très inadaptée, où il n'a pas le temps, il est pressé, effectivement en tant que personne accompagnée on le vit mal, on est gêné, donc ça apporte la réalité du terrain : c'était très pédagogique la façon dont il nous a fait travailler les saynètes »

Puis lors du module, les étudiants ont retenu cet apport et cette réflexion sur leur posture notamment par leur méthode pédagogique.

ES2 : « en fait ils intégraient des petits bouts de témoignages, des petits bouts de passé mais toujours avec un côté formateur, c'était par exemple une arrivée en CHRS ; eux ils étaient les accueillants et les élèves jouaient les personnes à la rue et ils se comportaient comme ils avaient été reçus, ce qui nous a déjà choqué et après ils ont dit, bah voilà, on ne va pas s'étaler sur cette scène, mais vous voyez bien qu'il y a quelque chose qui doit être travaillé, qu'il y a peut-être une manière d'aborder les choses, qu'il y a des questions qui sont très intimes qui peuvent être abordées plus tard, [...] en fait c'étaient des témoignages implicites, c'était bien fait et ça se glissait dans le côté formateur »

En revanche, après l'intervention sur les dispositifs liés au logement, l'un des formateurs-pairs avait pu nous exprimer sa frustration de ne pas avoir participé en amont à la co-construction de cette intervention, disant ne pas avoir été à l'aise avec le contenu qui ne faisait pas partie de son champ d'expertise. Elle avait d'ailleurs exprimé « avoir subi cette intervention ». En effet, pour

cette formatrice-pair qui n'a pu participer à la co-construction du module lors des réunions préparatoires, comme c'était le cas de l'autre formateur-pair, nous avons pu remarquer une moins grande aisance lors des interventions. Les réunions préparatoires permettent de s'assurer de la complémentarité des discours et à chacun des intervenants de se préparer en amont à une co-présentation.

Par ailleurs, pour accorder une véritable reconnaissance aux savoirs expérientiels des personnes accompagnées, il est important d'accorder un véritable statut à ces formateurs-pairs.

3.5.5 La reconnaissance du statut de formateur à la personne accompagnée

Enfin, il ressort de l'analyse des entretiens, de nos observations et de nos lectures que la reconnaissance du statut de formateur à la personne accompagnée est très importante pour que son savoir expérientiel entre dans les apprentissages professionnels au même titre que les autres formes de savoirs.

Lors du module, les représentants des personnes accompagnées se sont présentées comme des « anciens de la rue », puis des représentants du CNPA participant à la formation des futurs travailleurs sociaux, puis ils ont évoqué le statut de formateurs-pairs. En effet, la formalisation du rôle des personnes accompagnées dans la formation interroge, mais il est important de leur accorder un réel statut, au même titre que les autres intervenants.

RPA : « alors ici on était invité pas mal de fois à l'IRTS pour faire justement des témoignages, donc on venait faire nos témoignages et tout et puis un jour, Mme G. [responsable de formation à l'IRTS] elle était à une réunion avec nous, je ne sais plus le nom, c'était un truc de recherche et elle s'est aperçue qu'on avait des choses à dire aussi et elle a dit pourquoi pas qu'ils soient formateurs avec nous ? »

Les personnes concernées se sont donc présentées comme formateurs-pairs ou intervenants-pairs. Selon l'une des personnes ayant participé au module, il s'agit d'une complémentarité à l'apprentissage/ l'enseignement entre le formateur, les étudiants et la personne intervenante. Leur apport est complémentaire, il amène un point de vue différent. Ce rôle d'« intervenant pair » permet aussi de rompre la barrière avec le futur travailleur social, l'étudiant, de passer de «

aidant à sachant », de sortir de l'entre-soi... Selon les éléments recueillis lors du module de manière informelle, le but de leur participation à ces interventions n'est pas de critiquer ou de formater les étudiants mais de leur apporter un autre point de vue, d'échanger et de penser ensemble afin de faire évoluer les représentations et de « les faire réaborder l'approche et le soutien à la personne ».

Concernant le module étudié, dès l'origine, le statut des représentants des personnes accompagnées a été celui de formateur occasionnel, c'est-à-dire d'un intervenant avec un contrat de vacataire, et donc un salaire. Selon M. Jaeger, (2019, p 24), « si les personnes sont invitées en tant que formateurs occasionnels, elles doivent être rémunérées. »

RPA : « formateur, mon titre c'est formateur occasionnel,

Chercheur : avec un contrat de travail ?

RPA : avec un contrat de travail, parce qu'au départ, c'est l'IRTS qui nous a proposé ça, au départ dans les systèmes de formation on n'était pas payés, et c'est eux qui nous ont proposé d'avoir un contrat de formateur occasionnel, au départ on n'était pas tellement d'accord, on a dit non c'est pour le bien-être des étudiants, c'est pour qu'ils apprennent quelque chose et après ils ont dit, si vous êtes obligés, [...] on vous fait un contrat de formateur occasionnel, donc on reçoit un contrat en bonne et due forme, on signe le contrat et on est payé pour nos heures d'interventions »

De même, la participation aux réunions préparatoires était prise en compte dans la rémunération, afin d'associer pleinement les personnes accompagnées au dispositif de formation et notamment à sa construction pédagogique.

Concernant le module, selon l'étudiante de deuxième année, il n'est pas fait de différence entre les professionnels et les personnes accompagnées, chacun a sa place, son rôle afin de participer à la co-construction du module, en termes de contenus ou de modalités pédagogiques.

ES2-2 : en fait c'était une réunion avec plusieurs intervenants et j'ai trouvé ça très enrichissant, dans le sens où chaque intervenant avait sa place autour de la table et chacun avait son droit de parole, son temps, autant les étudiants que les personnes accompagnées ou les représentants d'association et j'ai trouvé ça super intéressant et je ne connaissais pas cette méthode de co-construction

ES2-1 : « ils se sont présentés comme anciennes personnes accompagnées, mais après on ne sent plus du tout ça et ils se placent plus en formateurs »

Ainsi il ressort de notre observation et de notre analyse que les étudiants voient les personnes accompagnées comme des formateurs venant concourir à leur formation, au même titre que des professionnels, chercheurs, sociologues ou juristes.

Conclusion et perspectives :

Notre objet de recherche portait donc sur la participation des personnes accompagnées ou l'ayant été à la formation des futurs éducateurs spécialisés et sur l'apport de leur savoir expérientiel dans la professionnalisation et la posture professionnelle des étudiants.

Nous avons alors étudié dans le cadre d'une observation participante un dispositif en co-formation avec des étudiants, des formateurs, des professionnels et des personnes accompagnées et nous avons recueilli dans le cadre d'entretiens le témoignage d'étudiants éducateurs spécialisés et de personnes accompagnées ayant participé au module de formation afin d'en mesurer l'impact.

Il ressort de nos observations et des éléments recueillis plusieurs enseignements à savoir que les étudiants se professionnalisent grâce à l'apport du savoir expérientiel des personnes accompagnées et que cela a un impact sur leur posture professionnelle dans le sens d'une meilleure prise en compte de la personne dans son projet de vie et dans le sens d'une relation plus égalitaire entre le professionnel et la personne accompagnée. L'un des enseignements de cette recherche est également que ce changement de posture professionnelle ne peut se faire qu'avec une prise de recul, dans une certaine temporalité.

Par ailleurs, pour que ce savoir expérientiel soit reconnu, il est apparu qu'il était important que la personne accompagnée transforme son expérience vécue en savoir expérientiel et qu'elle soit en capacité de le transmettre et enfin qu'elle soit reconnue dans un statut de formateur participant aux apprentissages professionnels des étudiants.

Depuis 2017, les savoirs expérientiels sont légalement reconnus en effet, le décret du 6 mai 2017 définissant le travail social intègre dans le code de l'action sociale et des familles la reconnaissance des trois formes de savoirs qui doivent se croiser : des savoirs universitaires en sciences sociales et humaines, des savoirs pratiques et théoriques des professionnels du travail social et des « savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement social, celles-ci étant associées à la construction des réponses à leurs besoins. »

Ainsi, depuis quelques années, nous assistons à des initiatives de dispositifs en co-formation dans différents établissements de formation en travail social, et ces initiatives devraient se généraliser à toutes les formations en travail social.

Nous-même, dans le cadre de notre fonction de formatrice auprès d'étudiants en formation d'éducateurs spécialisés, avons réfléchi à la mise en place cette année d'un dispositif en co-formation avec des personnes accompagnées, portant sur la participation des personnes et les postures professionnelles.

Ainsi, si nos lectures nous avaient conforté sur l'apport de ces dispositifs en co-formation pour les personnes accompagnées en termes d'implication, de pouvoir d'agir, et d'estime de soi, nous nous interrogeons sur l'apport pour les étudiants dans leur professionnalisation et leur posture professionnelle.

En effet, notre hypothèse était que les étudiants auraient une meilleure représentation de leur profession d'éducateur spécialisé si c'était une personne accompagnée qui partageait son expérience et sa façon de voir le travail des professionnels, participant ainsi à leur processus de formation. Nous pensons également que les étudiants penseraient différemment leur posture professionnelle s'ils allaient dans le sens d'un partage des savoirs issus d'une co-construction des interventions avec des personnes accompagnées.

Si nous avons démontré dans notre recherche que ces co-formations amènent une réflexion chez les étudiants quant à leur façon d'appréhender l'accompagnement auprès des personnes en termes d'accueil, de participation, de « faire avec » la personne, il ressort également de notre analyse que le changement de posture professionnelle prend du temps, et demande une certaine prise de recul, une temporalité.

Or, notre recherche ne concerne qu'un seul dispositif en co-formation et sur une temporalité très courte, ainsi il ne peut s'agir d'une analyse empirique.

Par ailleurs, nous évoquons dans notre hypothèse que les étudiants auraient une « meilleure » représentation de leur profession, or le terme « complémentaire » nous semble plus opportun à l'issue de notre recherche, dans le sens d'une complémentarité des trois formes de savoirs, à égale reconnaissance, nécessaires au processus de professionnalisation des étudiants.

Dans les perspectives à explorer, nous pensons qu'il serait intéressant de poursuivre cette recherche auprès de jeunes professionnels diplômés, ayant expérimenté dans leur parcours de formation des dispositifs en co-formation avec des personnes accompagnées afin de mesurer réellement l'impact sur leurs pratiques professionnelles. En effet, ces nouveaux professionnels ont-ils des pratiques différentes en termes d'accueil des personnes ? Prennent-ils davantage en compte les personnes dans la construction des réponses à leurs besoins, comme le préconise le code de l'action sociale ? Sont-ils dans une posture plus égalitaire, plus asymétrique avec les personnes qu'ils accompagnent ?

L'apport du savoir expérientiel de ces nouveaux formateurs-pairs mérite donc d'être davantage étudié, au prisme d'un processus et d'une temporalité, afin d'en mesurer l'impact à plus long terme sur les pratiques et la posture professionnelle des futurs travailleurs sociaux.

Bibliographie

- Albarello L, (2012) « Apprendre à chercher », Ed De Boeck, Bruxelles
- Barbier J-M, Galatanu O (coord.), (2004). « Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ? » L'Harmattan, Paris
- Blanchet A, Gotman A, De Singly F (coord), (2015). « L'entretien » A. Colin, Paris
- Bourgeois E, « Expérience et formation. La contribution de John Dewey » dossier : Formation expérientielle et intelligence en action. Revue éducation permanente n°198, mars 2014
- Bouquet B, Draperi, J-F, Jaeger M, (coord) (2009), « Penser la participation en économie sociale et en action sociale » Dunod, Paris
- Bourguignon B, (2015), rapport « Reconnaître et valoriser le travail social » https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2015/09/rapport_brigitte_bourguignon.pdf
- Boussion S, (2013) « Les éducateurs spécialisés naissance d'une profession » Presses Universitaires de Rennes
- Bresson M, (2014) « La participation : un concept constamment réinventé - Analyse sociologique des enjeux de son usage et de ses variations », Socio-logos, n° 9, <http://socio-logos.revues.org>
- Brichaux J, (2008) « L'éducateur spécialisé en question(s), la professionnalisation de l'activité socio-éducative » Eres, Ramonville Saint-Agne
- Chauvière M, (1980) « Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy » Les éditions ouvrières, Paris
- Conseil National des politiques de Lutte contre la pauvreté et l'Exclusion sociale, (2011) rapport « Recommandations pour améliorer la participation des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des politiques publiques » https://www.cnle.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_edite_version_numerique.pdf
- Chartrin T ; Dooley, J « Faire participer les personnes concernées à la formation professionnelle des travailleurs sociaux ? La question s'impose, pas la réponse » revue Vie Sociale Eres, 2019/1, p 179-191
- Cometti, E. « Participation de tous : passer des intentions aux actes ».revue Vie sociale, Eres dec 2017 p 131-152.
- Conseil Supérieur du Travail Social (2015) rapport « refonder le rapport aux personnes, merci de ne plus nous appeler usagers » <https://www.cnle.gouv.fr/rapport-du-csts-refonder-le.html>
- Demazière D, Roquet P, et Wittorski R, (2012) ouvrage coordonné « La professionnalisation mise en objet » L'Harmattan, Paris
- Dubasque D, « Participer, oui, mais comment ? éloge de la co-construction » Eres, Vie sociale 2017/3 n° 19 | pages 73 à 78 <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2017-3-page-73.htm>
- Foudriat M, (2016) « La co-construction, une alternative managériale », Presses de l'EHESP
- Gardien E, « Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche en sciences humaines et sociales » revue Vie sociale Eres déc 2017 p 31-44

Gardien E, « Les savoirs expérientiels : entre objectivité des faits, subjectivité de l'expérience et pertinence validée par les pairs » revue Vie Sociale Eres, 2019/1 p 95-112

Haut Conseil du Travail social (2017) : rapport « participation des personnes accompagnées aux instances de gouvernance et à la formation des travailleurs sociaux » <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2017-3-page-127.htm>

Jaeger M, « les nouvelles formes de participation des personnes accompagnées dans les instances de gouvernance et dans les formations » revue Vie Sociale (sept 2017), p 15-25

Jaeger M, « L'émergence d'un nouveau profil de formateurs : les personnes accompagnées », p 11-26

Jovelin E, Bouquet B, (2005) « Histoire des métiers du social en France » Editions ASH, Paris

Khon R.C., Nègre P. (2003) « les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines » L'Harmattan, Paris

Lapassade, G. (2002). « Observation participante. » Dans : Jacqueline Barus-Michel éd., Vocabulaire de psychosociologie (pp. 375-390). Toulouse, France: ERES. doi:10.3917/eres.barus.2002.01.0375.

Maubant, P. et Piot, T. « Etude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui » Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 2011/2 Vol. 44 <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-erenouvelle-2011-2-page-7.htm>

Mulin T, (2013) « la posture professionnelle », in Dictionnaire des concepts de la professionnalisation coordonné par Anne Jorro, De Boeck

Paul M. (2004) « l'accompagnement, une posture professionnelle spécifique » L'Harmattan, Paris

Paul M, (2016) « La démarche d'accompagnement, repères méthodologiques et ressources théoriques », De Boeck, Louvain-la-neuve

Perrard P (2008), « La formation des professionnels de l'éducation spécialisée : lieu d'élaboration d'une culture commune ? », Reliance 2008/1 (n° 27), p. 105-110. DOI 10.3917/reli.027.0105

Roquet P. « Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse » Phronesis Volume 1, numéro 2, avril 2012 URI : id.erudit.org/iderudit/1009061ar <https://doi.org/10.7202/1009061ar>

Roquet P, « l'expérience comme processus mobilisateur de la professionnalisation », in Education permanente, n°198, 2014 p 51- 58

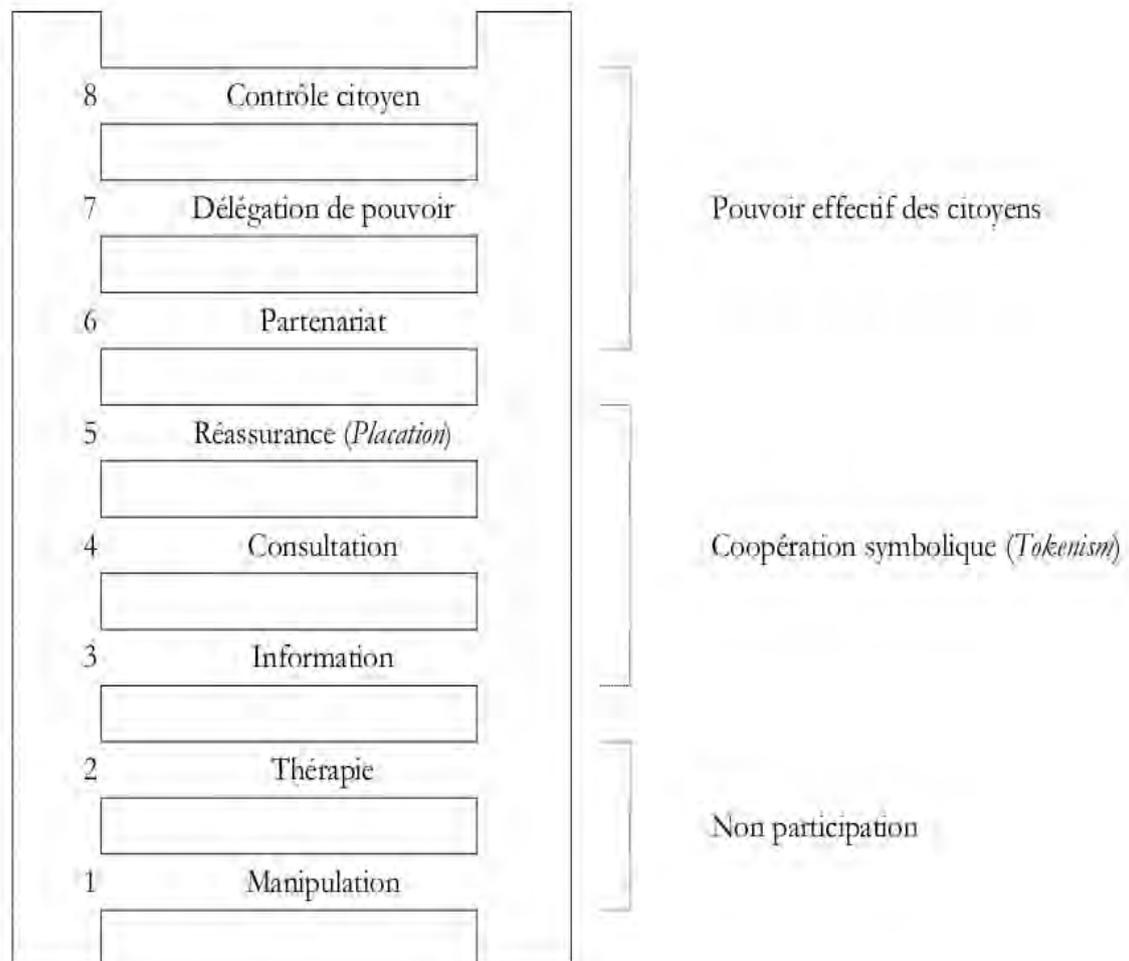
Tourette-Turgis C., Lennize Pereira P, Vannier, M.P , « Quand des malades transforment leur expérience du cancer en expertise » revue Vie Sociale Eres, 2019/1, p 159-177

Wittorski, R. (2005) « Formation, travail et professionnalisation » L'Harmattan, Paris

Wittorski R., (2007) « Professionnalisation et développement professionnel » L'Harmattan, Paris

Annexes :

Annexe 1 : Echelle de la participation de sherry Arnstein



Annexe 2 : entretien du représentant des personnes accompagnées (RPA)

A : Bonjour D..., est-ce que tu es d'accord pour que j'enregistre ?

RPA : oui

A : Est-ce que tu peux te présenter ?

RPA : alors moi c'est D... C..., j'ai eu un parcours à la rue il y a une dizaine d'années, ensuite après mon parcours de rue, j'ai trouvé un logement avec un bailleur privé, là j'avais retrouvé du travail mais j'ai du arrêter pour des raisons de santé, j'ai connu le collectif des SDF de L... donc je me suis engagé dans ce collectif des SDF de L... et j'ai continué mes actions que je menais lorsque j'étais en CHRS et je suis aussi depuis que ça existe au conseil d'administration de la Fédération des acteurs de la solidarité, d'abord j'étais dans le collège des personnes accompagnées, maintenant je suis dans le collège des bénévoles

A : comment et à quel moment tu as commencé à participer à ces actions, ces instances ? par exemple le CVS...

RPA : d'abord, quand j'étais en centre d'hébergement, il existait des rendez-vous avec les usagers, ça s'appelait « 59-62 », qui étaient organisés par la fédé donc c'étaient toutes les personnes, les directeurs qui étaient adhérents de la fédération, qui s'appelait alors la FNARS, qui organisaient des rencontres pour discuter de tout ce qui n'allait pas dans les centres d'hébergement, pour faire des propositions etc... Donc au départ j'y allais par curiosité, parce que je voyais bien que dans les centres d'hébergement il y avait des choses qui ne marchaient pas (on impose les repas à telle heure, l'heure des rentrées et des sorties), donc j'ai commencé à apprendre certaines choses et après dans la structure, on a eu un directeur qui était très « pour les personnes accompagnées » qui a voulu créer un CVS, donc là je me suis présenté, j'ai presque été présenté de force parce que sans me vanter, ils voyaient bien que j'étais actif avec les autres personnes donc ils m'ont dit, faut que tu te présentes, faut que tu te présentes, j'avais pas trop envie puis je me suis présenté, donc j'ai été élu et après j'ai intégré.. je prenais les informations des personnes accompagnées pour les remonter à la direction, c'est là que je me suis aperçu que les directeurs ils ne savaient même pas ce qui se passait dans les structures ; il y a beaucoup de structures qui sont grandes donc les directeurs ils ne savent même pas ce qu'il se passe dans leurs structures, ils savent l'essentiel, mais les petits problèmes quotidiens ils ne savent pas ; donc j'ai trouvé quand même une certaine écoute et ensuite j'avais retrouvé du travail et après a commencé à être le CCPA, c'était à l'origine du CNPA et des CRPA, donc le CCPA c'était le conseil consultatif des personnes accompagnées ou accueillies et le CRPA c'est le conseil régional des personnes accompagnées ou accueillies ; Donc ils avaient fait une présentation une fois à la fédération pour ceux qui voulaient intégrer le CRPA, donc j'ai été à une première réunion et j'ai vu que c'était vachement intéressant parce qu'il y avait des travailleurs sociaux, des bénévoles et leur système c'était que les personnes elles étaient à table c'était un système d'images et les personnes elles s'installent on ne sait pas au départ où c'est qu'on va, j'ai trouvé ça sympa en plus c'est convivial etc... et j'ai trouvé aussi qu'on pouvait arriver à remonter aux politiques publiques ce qui n'allait pas parce que tous les CR sont envoyés au gouvernement, si c'est le thème de la famille c'est envoyé au ministère de la famille, etc.. à la DDCS et ça permet d'améliorer les choses Donc je me suis investi là dedans ensuite vu qu'on a fonctionné à l'envers, le point de vue national a été créé avant le point de vue

régional, le point de vue régional a été créé en 2011 donc une année après ; on a vu que dans les territoires il n'y avait pas les mêmes problèmes, donc on a créé les CRPA, là je me suis présenté comme délégué, donc j'avais un rôle plus important par ce que nous au CRPA c'est faire remonter la parole des PA, mais pas notre parole

A : d'accord

RPA : donc là on a quand même des supports, des comptes-rendus, mais c'est vraiment de faire remonter la parole des PA

A : toi tu es élu au CRPA,

RPA : oui je suis élu au CRPA, ensuite il y avait des places aussi au CNPA donc là j'ai été élu aussi au CNPA comme délégué national, donc là c'était vraiment aller dans les ministères, et rencontrer les personnes importantes on va dire et donc ça me plaisait bien de fil en aiguille, je me suis quand même aperçu qu'on était quand même écouté parce que les politiques il ne s'imaginent pas tout ce qui peut se passer dans un CHRS, au départ ils disaient c'est pas possible, c'est pas possible et puis à force de dire, ça a marché c'est pour ça que je me suis engagé là dedans. Donc au CNPA on a un mandat d'un an renouvelable une fois, c'est-à-dire qu'on peut faire seulement deux ans donc il y a un turnover des PA, tout le monde peut s'investir ; donc j'ai fait mes 2 ans au CNPA, après on a le droit de se représenter si on a un an de pause, mais je ne me suis pas représenté, je laisse la place aux autres, par contre je me suis représenté au CRPA parce qu'il n'y avait pas de candidats j'ai remarqué que les personnes sur une journée elles s'investissent beaucoup mais sur le long terme ça va pas, c'est pas leur but, donc voilà à peu près mon parcours pour la participation

A : les missions du CRPA c'est quoi, c'est quoi l'objectif ?

RPA : c'est de faire remonter justement aux politiques publiques tout ce qui ne va pas sur différents thèmes pour que les politiques publiques puissent améliorer des choses par rapport aux personnes accompagnées

A : et le CNPA et CRPA, c'est dans le champ de l'exclusion

RPA : oui, mais on a élargi parce que normalement c'était seulement au départ du CNPA qui a été créé par Alain Renier qui était délégué interministériel au ministère du logement, on avait que le logement, l'hébergement et le logement, mais on a étendu un peu partout parce que hébergement et logement, un fois qu'on a fait 3 ou 4 réunions... donc on a étendu sur la santé, sur l'emploi, sur les violences, sur le travail social aussi ; sur les sorties d'hébergement, tous les thèmes sont abordés et ce sont les personnes qui donnent le choix du thème c'est-à-dire qu'ils proposent des thèmes et c'est voté par l'ensemble des personnes présentes donc le rôle de délégué, c'est de faire des recherches sur le thème et de faire l'animation des plénières, donc bosser sur le thème, préparer des ateliers et faire des propositions.

A : et en tant qu'élu, toi tu intervies dans différentes réunions, dans des associations dans des instances mêmes ministérielles ? c'est quoi ton rôle ?

RPA : moi mon rôle c'est de porter la parole des PA, donc où je suis invité j'y vais, il y a des moments où je suis invité seulement pour faire des témoignages, pour parler de mon parcours, donc là je parle de mon parcours, mais dans beaucoup de réunions c'est pour apporter la parole des PA donc là j'ai quand même des supports, parce que chaque fois qu'on fait une réunion au

CNPA ou au CRPA, on fait un compte-rendu donc j'ai le support de tout ce qui a été dit ; au début c'était très difficile parce qu'on était invité mais on n'avait pas notre mot à dire, on était là pour faire figuration parce que c'était obligatoire, on va dire ça comme ça, mais maintenant on voit quand même que à force de parler de dire les choses qui ne vont pas, on dit aussi les choses qui marchent qu'il faut garder et tout ça, on voit qu'on est écouté c'est ça qui est intéressant

A : dans quelles instances tu vas ?

RPA : oh lala un peu partout, du coup j'ai intégré aussi les groupes d'appui nationaux que fait la Fédération, je suis au groupe d'appui national santé, au groupe d'appui national participation et au groupe d'appui national travailleur social donc ces groupes d'appui ce sont des groupes de travail pour faire remonter au conseil d'administration tout ce qui peut être fait au point de vue national donc là j'ai intégré ces groupes d'appui à peu près en 2000 (?) grâce à mon ancien directeur de structure, il m'a dit si ça vous intéresse, venez avec moi à une réunion, bon j'ai dit oui c'était « gain de santé », donc je suis arrivé là-bas ; la réunion s'était très mal passée parce que je ne comprenais rien avec tous les sigles et tout ça je ne comprenais rien donc à la fin de la réunion il m'a dit est-ce que ça t'a plu ? ils étaient à deux à animer j'ai dit non ça ne m'a pas plu, pourquoi ? , parce que j'ai rien compris à ce que vous m'avez dit, ils m'ont tous regardé et les deux personnes m'ont regardé et j'ai dit avec tous vos sigles j'ai rien compris, ils se sont quand même rendu compte qu'il y avait du travail à faire ; mon ancien directeur de structure il m'a dit le jour où vous m'appellerez Dominique je vous expliquerai tous les sigles, donc après on était devenus presque copains pourtant c'était mon ancien directeur de structure, voilà comment j'ai débuté ; après j'ai été un peu partout, j'ai été à l'assemblée nationale, j'ai été dans des écoles, dans des ministères et ensuite avec certaines personnes, ils ont commencé à parler de la pair-aidance, donc la pair-aidance c'est une personne qui aide une autre personne en ayant vécu des problèmes pareils donc c'est une complémentarité par rapport au travailleur social ; donc là ils ont essayé de faire un référentiel sur la pair-aidance donc pendant cinq ans j'étais aussi pour faire ce référentiel qui n'a pas abouti d'ailleurs, parce que ça ne marche pas

A : donc là aujourd'hui tu es investi dans le collectif des SDF de L... et tu fais des interventions dans les écoles ; est-ce que tu peux me parler de ces interventions ?

RPA : disons que nous dans les écoles on essaie de faire plutôt de la prévention, c'est-à-dire d'éviter les pièges pour ne pas se retrouver à la rue, donc c'est surtout les étudiants mais aussi des élèves très jeunes de CE1 ou CM1, donc c'est plutôt faire de la prévention, expliquer les dangers qu'il peut y avoir à la rue et leur donner aussi des solutions, donc on fait de la prévention, les numéros d'urgence comme le 115 à appeler aussi si ils voient des personnes à la rue etc... donc de la prévention et de la formation

A : d'accord, donc ça c'est au niveau de l'éducation nationale et alors comment tu es intervenu ici dans une école de travail social ?

RPA : alors ici on était invité pas mal de fois à l'IRTS pour faire justement des témoignages, donc on venait faire nos témoignages et tout et puis un jour, Mme Gallot, donc Donatienne elle était à une réunion avec nous, je ne sais plus le nom, c'était un truc de recherche et elle s'est aperçue qu'on avait des choses à dire aussi et elle a dit pourquoi pas qu'ils soient formateurs avec nous ? donc ils ont demandé l'autorisation et tout ça et c'est comme ça que depuis quatre ans, on fait un module exclusion pour les travailleurs sociaux ; donc on essaie de leur apporter

justement ce qu'il se passe sur le terrain, leur donner des pistes aussi, leur apprendre des choses qu'ils ne connaissent pas ou qui ne sont même pas dans le programme et puis de les faire participer aussi ; donc là ça fait quatre ans qu'on fait ce module là

A : tu peux m'expliquer comment il se déroule ce module et toi où tu intervies ?

RPA : Alors ce module d'abord il est préparé par les formateurs de l'IRTS, depuis deux ans on prend des élèves aussi, c'est-à-dire on prend des élèves qui ont fait la formation l'année d'avant et ceux qui veulent faire la formation cette année pour les thèmes vraiment qu'ils veulent choisir parce que c'est vraiment fait tous ensemble ; donc moi j'interviens surtout sur ce qui est CNPA, CRPA, les CVS, etc... tout ça pour leur donner toutes les informations qu'il peut y avoir

A : donc toi tu intervies comme formateur

RPA : formateur, mon titre c'est formateur occasionnel,

A : avec un contrat de travail

RPA : avec un contrat de travail, parce qu'au départ, c'est l'IRTS qui nous a proposé ça, au départ dans les systèmes de formations on n'était pas payés, et c'est eux qui nous ont proposé d'avoir un contrat de formateur occasionnel, au départ on n'était pas tellement d'accord, on a dit non c'est pour le bien-être des étudiants, c'est pour qu'ils apprennent quelque chose et après ils ont dit, si vous êtes obligés, si jamais il arrive quelque chose, on vous fait un contrat de formateur occasionnel, donc on reçoit un contrat en bonne et due forme, on signe le contrat et on est payé pour nos heures d'interventions

A : et qu'est-ce que ça change dans la posture de formateur ? par rapport à avant où vous faisiez des témoignages ?

RPA : Bah disons que pour les témoignages, je me suis aperçu qu'il fallait savoir s'arrêter dans les témoignages, j'ai connu certaines personnes qui faisaient des témoignages et à certains moments ils craquaient, disons qu'ils se remémoraient les moments pénibles qu'ils ont eu ensemble donc ils craquaient donc... ou alors si on fait un témoignage, on dit que c'est un témoignage, mais ce n'est pas notre rôle de témoigner, tout le monde va dire oui c'est malheureux, mais ils ne vont rien apprendre, de temps en temps on le fait pour donner un exemple, mais ce n'est pas notre rôle de faire du témoignage, moi je me suis aperçu que concernant les recours, les lois Dallo ils ne connaissent pas grand-chose donc c'est plutôt pour que ça leur soit utile dans leur parcours professionnel ou qu'ils soient confrontés à quelque chose qu'ils ne connaissent pas. C'est quand même malheureux parce que je pensais que dans une école de travail social j'estimerai que ce soit mis au programme quand même ou c'est peut-être mis au programme mais pas assez mis en avant, je ne sais pas ; mais tout ce qui est recours et tout ça, ils ne s'y connaissent pas.

A : vous vous pensez qu'il n'y a pas assez d'interventions sur tous les dispositifs et sur tout ce qui existe et surtout quand c'est expliqué par une personne accompagnée c'est une autre façon de le présenter ?

RPA : oui parce qu'on a quand même des souvenirs là-dedans donc on le présente d'une certaine façon comme là on fait des saynètes et tout ça, ça choque certaines personnes, mais moi quand je fais la saynète sur l'accueil en CHRS, c'est comme ça que j'ai été accueilli, c'est un truc que j'ai vécu, donc c'est bien de recommander de ne pas faire comme ça, de de pas

accueillir des personnes comme des bêtes, ou comme des personnes vraiment moins que rien et c'est aussi que le travailleur social essaie de travailler avec la personne donc pas que le travailleur social décide pour la personne mais que ce soit décidé ensemble ; parce que moi j'ai remarqué si c'est le TS qui décide pour la personne c'est voué à l'échec, on peut pas vous imposer....

A : et toi quand tu les revoies l'année d'après est-ce que tu penses que ça a fait sens dans leur parcours de formation ? qu'ils ont évolué dans leur posture ?

RPA : oui parce que justement on en parlait avec Donatienne quand on a fait les saynètes l'année passée, elles se sont retrouvées confrontées à tout ça et elles ont repensé à ce qu'on avait dit, donc y a du recul ; tout de suite ça ne leur fait peut-être pas écho, mais quand elles sont confrontées par la force des choses, elles repensent à ce qu'on a dit donc ça se passe beaucoup mieux avec la personne qu'elles accompagnent ; elles prennent du recul ; parce qu'il y en a beaucoup peut-être qui pensent ce n'est pas vrai et tout ça, mais justement quand ils accueillent une personne qu'ils voient la personne, ils se disent tiens ! il a dit ça il faut faire comme ça donc c'est rétroactif quoi

A : Et par rapport à ce module, donc ça fait quatre ans que tu y participes, toi est-ce que tu as vu une évolution ?

RPA : un évolution oui parce qu'au départ on était dans l'aventure donc on avait pris des sujets où on voyait que les étudiants ils n'étaient pas trop intéressés ; c'est pour ça que maintenant on met deux élèves qui ont participé au module d'avant et ceux qui voudraient y participer, le truc des saynètes et tout ça la première année, on ne l'a jamais fait et après dans le bilan du module, on a vu que c'était demandé, les mises en situation, donc ça nous permet de nous améliorer

A : tu dirais que tu es plus à l'aise en tant que formateur aussi ?

RPA : bah oui parce que la première année c'était vraiment le néant, on avait aussi de faire des visites sur site, ça ne marchait pas, mais maintenant ça marche, on apprend et ça a quand même de l'écho dans les structures qu'il y a un module qui existe aussi ; dans les formations que je fais au point de vue national, il y a des échos de la formation des travailleurs sociaux à Lille, maintenant il y a des personnes qui me demandent des conseils ; ça existe dans d'autres endroits mais pas pareil que nous, ça se déroule soit sur une journée ou alors c'est des formateurs vraiment professionnels qui disent il faut faire ci, il faut faire ça, tandis que nous on construit tous ensemble

A : est-ce que toi tu t'es formé pour intervenir dans les écoles ?

RPA : oui quand j'étais délégué CNPA, on a eu trois jours de formation, parce que dans notre convention et dans notre budget, normalement on a un module formation, donc on a passé trois jours justement pour avoir les techniques d'animation, comment se présenter, comment se tenir etc, sinon c'est sur le terrain ; parce que la première fois que je me suis retrouvé, j'étais élu délégué au CNPA, il y avait 200 personnes et je me suis dit « qu'est-ce que je fous là ? mon dieu, mon dieu (rires) ; justement ce qui m'a donné la force de continuer c'est parce que je parlais au nom des personnes accompagnées, j'avais quand même une obligation de défendre leur parole ; sinon ça aurait été un témoignage, j'aurais dit mince et je partais, et puis après on s'habitue et puis voilà, mais on n'est pas professionnel

A : oui et puis au sein des écoles c'est important de bien construire son discours aussi parce qu'autrement on peut faire passer des choses à l'inverse de ce qu'on voulait dire

RPA : oui il faut il ne faut pas leur donner des fausses informations et tout ça parce que ça ils vont le retenir et donc il faut des informations vraiment du terrain ou des textes de loi, pas des fausses informations, sinon il y a longtemps que ce serait fini le module

A : toi tu as déjà entendu ou assisté à des informations qui s'étaient mal passées parce que les personnes elles ont peut-être parlé de choses trop personnelles

RPA : oui je me rappelle d'un truc avec C.... on avait la journée d'un SDF, on avait fait ça sous la forme d'un atelier : comment se passe la journée d'un SDF de 6h du matin à 18h du soir ? donc là ils ont dit le matin la personne elle se lève, elle prend son café, elle fait la manche, elle va prendre un croissant, elle va à l'accueil de jour elle prend sa douche, elle se repose elle va refaire la manche, elle mange et tout ça, donc C.... par rapport à son expérience personnelle, elle s'était vraiment... elle avait dit c'est pas possible, et elle avait dû partir, c'est pour ça qu'on préconise quand on fait les interventions comme ça d'être toujours à deux, comme ça il y a toujours quelqu'un qui prend le relais s'il y a un problème avec la personne ; comme aujourd'hui ça s'est bien passé, j'ai laissé passer C.... mais si à un moment donné je vois que ça ne va pas, je peux prendre le relais donc on préconise de travailler en binôme, pas seul

A : et ça c'est le CNPA qui préconise cela, d'essayer d'être à deux

RPA : non au départ on intervenait seul, mais c'est nous en tant que délégué CNPA qui avons proposé d'être en binôme

A : c'est aussi un soutien, parce que c'est long de tenir 3 h d'intervention

RPA : tu as vu, elle était bien partie, et à un moment elle a bloqué, alors j'ai repris sur les CVS pour ça les binômes c'est essentiel et puis au moins dans les binômes il y a deux voix, donc si on oublie quelque chose, il y a toujours quelqu'un pour dire ce qu'on a oublié

A : toi ces interventions tu les prépares ?

RPA : oui il faut les préparer, mais parfois j'ai des interventions sur différents thèmes et les documents je les ai que la veille ou l'avant-veille donc c'est compliqué, il y a aussi des personnes accompagnées qui sont en structures, quand il y a un CVS... si ils sont encore en situation d'exclusion, ils n'ont pas internet, alors on dirait que c'est fait exprès on a les documents vraiment beaucoup trop tard, on s'est aperçu que maintenant qu'on est payé, ça sert quand même nous avant ce qu'on demandait c'était seulement le train, le voyage, l'hôtel quand on avait besoin qu'on allait loin et le repas mais enfin quand même on apporte quelque chose donc il faut quand même qu'on soit rémunéré, ils essaient de faire que les personnes qui ont les minimas sociaux ils ne perdent pas les minimas sociaux par rapport à la rémunération, sinon il faut recommencer tout le dossier c'est compliqué au point de vue administratif donc voilà et puis ça nous revalorise aussi, on se dit c'est quand même un travail sans être un travail mais on a quelque chose ; ça nous redonne de l'importance

A : C... tout à l'heure elle disait que rapport à toutes les interventions qu'elle a fait, elle a du mal à faire reconnaître ce statut de formateur occasionnel

RPA : c'est toujours une histoire d'argent, quand on va en intervention ils nous disent c'est gratuit, y a que l'hôtel et le train, mais quand on dit c'est rémunéré, là c'est plus pareil

A : comment tu valorises toutes ces interventions que tu as faites aussi bien dans des espaces de gouvernance que dans des écoles ? tu as des attestations ?

RPA : il y a certains qui donnent des attestations, sinon on en demande une, mais quand c'est bénévole, on ne peut pas le mettre dans un CV et puis aussi pour les points retraite... c'est peut-être pas beaucoup, mais ici à l'IRTS j'y suis quand même assez souvent, donc ça s'accumule, ça fait pour la retraite aussi, sinon c'est bénévole, il y a rien

A : et toi tu intervies, tu m'as dit que tu intervenais à l'éducation nationale, tu intervies dans d'autres écoles de travail social ? auprès d'éducateurs spécialisés ?

RPA : oui à l'ESTS, je dois aller à l'ISN aussi, oui un peu partout, j'ai déjà été aussi à Sciences po où c'est qu'on m'invite quoi...

A : et par rapport à la formation des ES, en quoi c'est différent d'aller à sciences po ?

RPA : non à sciences po c'était aussi pour leur apprendre comment ça se passe à la rue, leur montrer la réalité des choses ; après ils ont un autre regard sur les personnes aussi, nous on a notre parlé, c'est pas des termes trop techniques et tout ça

A : et par rapport aux ES, on dit qu'il y a besoin d'avoir plusieurs savoirs, les savoirs académiques, les savoirs d'action, ça c'est la pratique sur les stages et les savoirs expérientiels donc c'est de part des personnes accompagnées ou l'ayant été, qu'est-ce que tu en penses ?

RPA : oui tous les savoirs justement le savoir expérientiel, donc nous on apporte notre expérience, eux ils apportent le savoir théorique, parce que nous on n'a pas les compétences d'un travailleur social

A : mais toi tu trouves que c'est important ? parce qu'avant il n'y avait que les savoirs théoriques et les savoirs liés à la pratique

RPA : non c'est important aussi parce qu'on parle de la pair-aidance, parce que pour dire les choses, il faut quand même savoir comment ça se passe, moi une situation que je n'ai pas vécue, je vais dire oui ça se passe comme ça, c'est bien ou c'est mal, tandis que là ça permet de dire la réalité, mais là ça va les nouveaux travailleurs sociaux de maintenant ils sont quand même beaucoup plus investis, dans l'aller-vers et tout ça, ils ne veulent plus trop se cantonner derrière un bureau, enfin je ne pense pas

A : Et tu penses que c'est grâce à ces interventions-là dans ce module, où on va montrer autre chose dans la formation ?

RPA : ça aide beaucoup aussi, ils apprennent beaucoup de choses aussi et même si ce n'est pas sur le coup, après ça revient dans leur posture, leur accompagnement

A : merci D...

Annexe 3 : Entretien d'un étudiant de 1 ère année (ES1)

A : Bonjour, tout d'abord merci d'avoir accepté de participer à ma recherche ; est-ce que vous êtes d'accord pour que je puisse enregistrer cet entretien ?

E : oui tout à fait

A : Est-ce que vous pouvez vous présenter, présenter votre parcours et votre choix de devenir ES ?

E : Donc, j'ai 24 ans, j'ai fait un bac économique et social, (ES) et j'ai entrepris, par conviction, de faire une formation d'infirmier, j'ai passé le concours, je l'ai réussi, mais je suis originaire de la Martinique, et je devais me déplacer sur la métropole pour faire ma formation, je ne pouvais pas le faire, donc j'ai abandonné l'idée de devenir infirmier, je suis entré en école de compta, donc j'ai un BTS comptabilité mais je ne me voyais pas forcément devenir comptable par la suite, donc j'ai pris une année sabbatique et pendant cette année, j'ai pu expérimenter plusieurs choses, donc j'ai travaillé dans plusieurs domaines, des petits boulots et parmi ces boulots j'ai fait de l'aide à la personne donc surtout concernant des personnes âgées, de l'aide à domicile, et de là je me suis découvert un feeling avec tout le côté relationnel et ... mon année sabbatique s'est terminée, j'étais toujours dans la démarche de me professionnaliser et d'acquérir un diplôme donc je me suis inscrit à la mission locale, dans le dispositif garantie jeune et j'ai émis l'hypothèse de travailler dans le social parce que dans ma famille on a des convictions assez humanistes, donc je savais que je voulais travailler dans le social, mais quand ? quoi ?, je n'étais pas forcément sûr, donc, durant ma garantie jeune, j'ai effectué deux stages, un stage dans un ESAT, pour les pers en situation de handicap et un stage dans une école relai, donc c'est une école pour les jeunes qui sont en décrochage scolaire, en période très sensible dans leur scolarité,

A : comme un PRE ?

E : c'est ça,

A : c'était en Martinique ?

E : oui et c'était avec des ES et de là, j'ai pris la décision de m'investir dans la profession d'ES, je ne savais pas encore si ça se faisait en Martinique ou pas donc je me suis inscrit dans le dispositif « certificat », c'est un dispositif chez nous de prépa, où on nous accueille en métropole dans une résidence et on suit une formation de préparation aux métiers du social, donc j'ai fait cette formation et je suis entrée en formation d'éducateur spécialisé à Lille en 2018

A : donc là vous finissez votre première année, au niveau des expériences pratiques, vous pouvez me dire quels stages vous avez fait cette année ?

E : donc mon 1^{er} stage, je l'ai fait dans un club de prévention, c'est un dispositif qui s'appelle 3R qui cible des jeunes en situation d'échec scolaire et qui sont vraiment à la limite de l'exclusion ; le dispositif leur permet d'avoir des temps scolaires adaptés où ils font par exemple un mi-temps à l'école et l'autre mi-temps à l'association où ils font des activités diverses et variées dans le but de leur apporter de nouvelles compétences, de faire un peu le point sur leur situation, afin qu'ils reprennent une scolarité bien « normale »

A : ça c'était un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire, ce n'était pas un club de prévention spécialisée ?

E : si c'était un club de prévention spécialisée qui a ce dispositif à l'intérieur, c'est en fait un service du club de prév, j'ai un peu observé et participé au travail de rue, mais le gros du stage était au sein du dispositif de lutte contre le décrochage scolaire ; et mon 2^{ème} stage, c'était un stage collectif donc un stage de recherche où on devait travailler sur une commande sociale qui était demandée par un centre social, qui voulait travailler sur la question de l'inclusion des pers en situation de handicap au sein de leur structure ; donc on a travaillé sur une recherche, à la fois interne auprès des salariés de la structure pour savoir quelles envies ils avaient, quels freins ils trouvaient peut-être à leur montée en compétence ; au fait que leur structure n'était pas forcément inclusive et on a réalisé une 2^{ème} étude qui était externe sur d'autres centres sociaux pour justement se renseigner sur leurs actions, leur façon de travailler sur la question de l'inclusion et on a fait un rendu qui synthétise à la fois l'interne et l'externe afin d'apporter des solutions effectives au centre social qui nous a fait la commande

A : par rapport à la formation, est-ce que vous pouvez m'indiquer des temps forts de la formation qui impliquent des PA ?

E : Tout au long de la formation on a affectivement ... donc c'est un projet que l'IRTS a, donc par exemple il y a une semaine, on a travaillé avec des pers en situation de handicap ou bien au sein du module exclusion où des intervenants qui travaillent au sein de structures ont fait participer des personnes en situation de handicap ils ont présenté justement leur travail pour aussi nous sensibiliser sur les différentes appréhensions qu'on peut avoir, par exemple sur leur handicap

A : quel était leur rôle ? c'était un rôle plus de témoignage ou de co-animation de l'intervention ?

E : Euh alors, sur le principe ce serait de la co-animation d'intervention, mais c'étaient des personnes polyhandicapées, donc effectivement elles ont participé activement à l'intervention, elles répondaient aux questions, mais je ne pense pas qu'on était dans un but de témoigner, ils étaient là pour nous présenter ce qu'ils ont fait, le travail qu'ils ont entrepris avec l'équipe éducative

A : d'accord, et il y a eu d'autres interventions ?

E : oui on a des PA d'ATD quart monde qui sont venues dans le module PE où elles sont venues montrer l'expertise que les PA pouvaient posséder dans le domaine éducatif et justement il y avait un peu la confrontation entre les analyses qu'elles pouvaient faire d'une situation et les analyses que nous, nous pouvions faire d'une situation et justement on a eu la surprise de voir que leur analyse était souvent beaucoup plus juste que celle qu'on pouvait proposer

A : par exemple ?

E : euh. par exemple au niveau de la peur ... quand on lit une situation rédigée, une synthèse par exemple on peut être amené à être vite alerté ou paniqué sur une situation, et ils ont réussi à nous démontrer que les choses qui se sont passées, qui sont justement passées, ne sont pas forcément effectives aujourd'hui et qu'on ne doit pas forcément se baser sur une liste de choses peut-être déplorables qui se sont passées et plus se concentrer sur les faits réels actuels et justement essayer de travailler sur ces faits actuels en mettant à part le passé

A : donc là c'étaient des personnes qui étaient suivies en PE, c'est ça, c'étaient des parents ?

E : c'étaient des parents, donc ATD quart monde, c'est de la précarité, mais c'est un peu induit, donc ils ont eu des problèmes en PE de par leur soucis de précarité

A : et le fait que ce soient des PA qui vous parlent de ces situations et pas un professionnel, ou un formateur, en quoi c'est important ?

E : bah c'est des pers avec qui on sera amené à travailler bientôt ; effectivement je pense qu'on peut observer chez certains professionnels un certain détachement envers ces personnes, enfin un certain délaissement, comme si leur avis ne comptait pas, qu'elles étaient ignorantes et le fait qu'elles prouvent qu'elles ont une expertise, un savoir, qu'elles sont bien conscientes de ce qu'il se passe dans leur situation nous montre à nous futurs professionnels qu'il est important de faire participer ces personnes à l'élaboration des différents projets qu'on pourrait mettre en place pour eux, du moins avec eux. Je pense que c'est important aujourd'hui de pouvoir écouter ces personnes cela nous apporte un vrai plus pour ne pas justement tomber dans le travers de faire sans ces personnes

A : alors, on va parler plus particulièrement du module qui est aussi pour moi l'objet de ma recherche ; est-ce que vous pouvez me parler de ce module « accompagner des personnes en situation de précarité et d'exclusion », comme il se déroule, comment il se passe ?

E : donc ce sont les formateurs qui nous ont conviés les étudiants à participer à l'élaboration du module, donc on a participé à plusieurs réunions de pilotage et on a, sur la base de ce qu'ils avaient fait l'année dernière, élaboré un module qui se passait sur trois jours et on a proposé des interventions et mis en place ces interventions ; donc cela se passait sur trois jours (le mardi, mercredi, jeudi) et le mardi on a eu une définition de ce que c'était l'exclusion, la précarité, l'après-midi on a eu des visites sur site qu'on a réussi à avoir par des partenaires, justement la Fédération des Acteurs de la Solidarité, le mercredi matin, on avait organisé des petites saynètes avec Dominique Calonne qui est une ancienne personne accompagnée et qui fait partie du collectif des personnes SDF, ensuite on a eu une intervention avec Carole sur justement l'exclusion, après l'après-midi c'était la sociologie de l'exclusion, le jeudi, le matin c'était la psychopédagogie de l'exclusion et l'après-midi une table ronde avec différents intervenants où on pouvait échanger (comme la sauvegarde du nord, la Fédé, le collectif des SDF, et le CNPA)

A : pourquoi avoir fait le choix de participer à la co-construction du module et pas simplement d'y avoir participé en tant qu'étudiant comme vos autres camarades de promo ?

E : quand Donatienne nous a fait la proposition, on a trouvé ça intéressant quand même, qu'on nous demande aussi notre avis sur ce qu'on a envie de faire, bien sûr dans la mesure du possible et oui c'est intéressant je pense pour un étudiant de pouvoir participer à la formation, au même titre que les PA où on construit des projets ensemble, des projets qui nous concernent et ça reste intéressant d'y participer afin d'avoir une vision et un avis sur ce qui nous sera proposé dans notre formation.

A : et donc dans le cadre de la préparation du module, vous avez participé à des réunions préparatoires avec des acteurs de la Fédé mais aussi des représentants du CNPA, en quoi c'était intéressant ces échanges lors des réunions, qu'est-ce que ça vous a apporté ?

E : déjà de découvrir que ce qu'était la Fédération et le CNPA, parce que c'est quelque chose que personnellement je ne connaissais pas et ça nous apporte une expertise sur le sujet, par

exemple la Fédé qui était en partenariat lors des visites sur site et aussi ils nous ont présenté le dispositif logement ; on apprend, on découvre au fur et à mesure des discussions, en tant qu'élève qui ne savais pas, que cette question-là est une question complexe qu'on peut aborder de différentes façons, par exemple là on était restreint sur trois jours, donc par exemple le problème de la santé on n'a pas eu le temps de le traiter sur ces trois jours, on se dit que l'exclusion ça peut paraître général comme ça, il y a plusieurs biais de réponses, aussi bien pour le CNPA où la participation de PA apporte un plus et peut-être une réalité du terrain

A: vous avez co-construit avec Dominique les saynètes que lui-même a vécues quand il était à la rue ou que vous vous avez vécu en situation de stage, comment ça s'est passé ?

E : Donc Dominique nous a exposé une saynète, et on a émis des situations qu'on a vécu, donc on en a choisi quatre, finalement on en a joué deux parce que les échanges étaient riches, il y avait l'accueil en CHRS, donc ça c'est Dominique qui l'avait présentée et on voulait effectivement faire une autre situation où c'était Clémence une collègue qui a participé à la construction, c'est une situation où elle a vécu l'accueil d'une personne durant une maraude où ça s'est mal passé, où les professionnels se sont conduits de façon inadaptée face à la personne, donc ça s'est fait comme ça dans un échange ensemble

A : et alors qu'est-ce que ça enrichit dans votre pratique de futur professionnel ?

E : de l'avoir co-construit ou la réalité vécue ?

A : bah les deux en fait, déjà le fait d'avoir travaillé ces saynètes ensemble, vous en posture d'éducateur et Dominique en posture, maintenant de formateur, mais anciennement l'ayant vécu, qu'est-ce que ça vous fait // votre pratique ?

E : déjà ça amène une certaine vigilance, parce qu'il y a une certaine utopie qu'on va avoir tous, que dans le travail social que tout se passe merveilleusement bien, que tout le monde soit content, effectivement cela apporte une certaine réalité du terrain, dont on n'a pas forcément conscience, justement ça s'est vu dans les échanges après la scène, les personnes ont trouvé que les avis étaient négatifs, effectivement qu'ils n'exposaient que le négatif du social, mais je pense que c'est une réalité à savoir observer, à se l'avouer que ça peut se passer comme ça, parce que quand on a travaillé avec Dominique à l'élaboration de la scène, il ne nous a pas présenté la scène, on l'a vécu en direct avec lui et il avait la position du TS, et nous on jouait les personnes accueillies, et la façon dont il a réagi, de façon très inadaptée, où il n'a pas le temps, il est pressé, effectivement en tant que PA on le vit mal, on est gêné, donc ça apporte la réalité du terrain

A : c'était très pédagogique la façon dont il vous a fait travailler les saynètes ! (rires) après, Dominique il a une certaine pédagogie, est-ce que dans les autres expériences que vous avez eues, il y en a qui étaient moins formatrices ?

E : ça dépendait des intervenants, par exemple on a un module communication, effectivement ça se fait sur plusieurs groupes, il y en a qui sont très pédagogues et d'autres moins, c'est vrai que ça passe très bien quand c'est exposé comme ça, ça parle à tout le monde, effectivement on a pu voir la richesse et l'intérêt des interventions, on peut dire que c'était un succès

A : on peut dire que c'est un temps fort du module, ce moment-là, le travail sur les postures professionnelles, est-ce que vous vous avez échangé avec vos camarades de promo, en temps off, par ex aussi sur ce temps, parce que vous avez participé à la construction de la démarche pédagogique, donc vous avez eu un rôle un peu d'explicateur ?

E : oui effectivement, par la suite, par ex à la pause, on a discuté sur ce qui s'est passé et l'avis de chacun sur les situations, ou du moins moi j'ai expliqué, on ne voulait pas présenter du négatif dans le but de vous décourager ou quoi mais bien de montrer ce qui peut se passer et ce qui se passe malheureusement bien trop souvent dans le but justement d'être vigilant et de pouvoir après en tant que professionnel ne pas répéter ces erreurs et essayer de faire au mieux en tant que professionnel

A : et vous comment cela prend sens dans votre pratique, quand vous allez retourner sur le terrain lundi, est-ce que vous allez avoir une vigilance dans l'accueil ?

E : forcément ça fait se poser la question, parce que je pense qu'on peut vite tomber dans des automatismes, donc je pense que ça amène à plus penser à ce qu'on fait, à la façon dont on le fait, à la façon dont on agit devant les PA, par ex une personne qui est en train de faire un accueil avec une PA, un collègue qui débarque dans le bureau « c'est la pause », ou autre, effectivement on peut s'interrompre et le faire dans un cadre de travail de façon instinctive, mais on ne se pose pas forcément la question des répercussions que cela peut avoir sur la personne, là je pense qu'aujourd'hui, moi ça m'a sensibilisé à ça

A : par rapport aux PA, pour vous c'est quoi leur rôle dans la construction du module ? Ils agissent à quel titre, témoins, formateurs ?

E : moi je pense que le témoignage ce n'est pas ce qui est intéressant, pas ce qui est important, justement quand on a présenté le module, on a fait attention à bien préciser que les personnes qui sont présentes, ne sont pas là pour témoigner de leur vie, forcément, elle se basent sur ce qu'elles ont vécu, mais elles ne sont pas là pour témoigner de leur vie, elles ont le droit de garder pour elles ce qu'elles ont vécu, mais elles sont là pour apporter « l'autre côté de la table » si vous voulez, la vision qu'ils ont eux de nous en tant que travailleur social justement ce qu'ils ont vécu de bien et ce qu'ils ont vécu de mal afin de nous permettre de ne pas reproduire les erreurs qu'ils ont vécu et faire évoluer les pratiques dans le travail social

A : et sur les années qui viennent, il vous reste deux ans de formation, vous auriez envie de continuer ce travail ?

E : tout à fait, c'est ce qu'il faut je pense, par qu'on a vite fait de tomber dans ... si je reprends l'exemple du module PE avec ATD Quart monde, on a vite fait de tomber dans le drame, il faut vite retirer les enfants et là ils nous disent pas du tout il y a eu une crise, mais ça va, ça nous permet nous de nous remettre en question en tant que futur professionnel sur la façon dont on analyse les choses, oui je pense que c'est important de continuer à participer à la construction d'autres formations de façon à ce qu'on ait un retour en tant que futur travailleur social

A : Donc ce module il vient s'inscrire fortement dans votre parcours de formation ?

E : oui

A : et au niveau de votre professionnalisation ?

E : oui c'est professionnalisant de participer à cette co-construction et en tant qu'étudiant qui a vécu le module, aussi c'est professionnalisant puisque ça vous apporte une sorte de contre vision de notre travail et les répercussions que notre travail peut avoir sur les personnes,

A : Et est-ce que vous pensez que par rapport au début de l'année quand vous êtes entré en stage, le fait d'avoir participé à ce module a changé votre manière d'accompagner les personnes ou en tous cas votre posture ?

E : oui certainement je pense, à mon retour en stage en sept je pense que j'aurai une façon différente d'appréhender les choses, je ferai plus attention à observer l'équipe dans laquelle je m'intégrerai, à essayer de déceler ce qui va et ce qui ne va pas, mais oui ça m'a forcément sensibilisé sur ce point-là ; ça m'a aussi apporté une certaine vision sur la façon dont on peut interpréter le vécu des gens

A : Carole parlait beaucoup de pouvoir d'agir, cela vous parle ce terme ?

E : oui ça me parle, enfin ce que je trouve intéressant, c'est le fait que ça va dans les 2 sens, on parle de pouvoir d'agir pour les PA mais aussi pour nous aussi en tant que professionnel, c'est quelque chose que Carole a évoqué, mais nous dans notre pratique quel pouvoir on a sur ce qu'on peut faire, ce que les politiques sociales nous proposent ? Donc on a aussi notre pouvoir d'agir à ce niveau-là comme par exemple participer à des instances décisionnelles donc oui le pouvoir d'agir me parle maintenant et je vois l'importance de cette expérience et de participer aux instances décisionnelles par ex, Carole nous disait qu'elle a participé à l'élaboration de la définition du Travail social, là ils ont eu la capacité d'agir et d'intervenir dans les instances afin de construire une définition qui convient à tout le monde, les PA, les Educateurs, les politiques... Le pouvoir d'agir là est intéressant, maintenant, je le comprends différemment ; avant je le comprenais pour la PA, maintenant je le comprends aussi pour moi professionnel

A : Bon, merci

Annexe 4 : entretien d'une étudiante de 2^{ème} année (ES2-1)

A : Bonjour, donc je m'appelle Anne CHARRIER, dans le cadre de ma recherche je souhaitais vous interviewer, donc est-ce que vous êtes d'accord pour que je puisse enregistrer notre entretien ?

E : oui

A : merci beaucoup, Euh, première question d'abord, est-ce que vous pouvez vous présenter, présenter un petit peu votre parcours, voilà, et votre place ici au sein de l'école d'éducateur spécialisé ?

E : Je m'appelle J. C. je suis en 2^{ème} année d'éducateur spécialisé, j'ai 21 ans. Euh, avant d'arriver à l'irts à Lille, j'étais, euh, j'ai fait deux ans de fac en Histoire de l'Art à Lyon, Euh... comment je suis arrivée ici ? la question du travail dans le social, ça se posait depuis un moment parce que j'ai une tante qui est éducatrice de jeunes enfants et donc j'étais très intéressée quand elle me parlait de son métier etc et du coup euh, juste après le bac, je ne me sentais pas de passer le concours donc j'ai laissé passer, et puis j'aime beaucoup l'histoire de l'art, tout ce qui est dans le domaine culturel et artistique, c'était mon dada, mais en fait arrivée à la fac, je me suis retrouvée un peu... bah c'était beaucoup de théorique et je me suis dit il me manque quelque chose, j'ai quelque chose à creuser et ma deuxième année je me suis décidée à passer les concours et je me suis orientée vers Lille pour des raisons plus personnelles et j'ai été prise

A : d'accord, ... est-ce que vous pouvez présenter un petit peu comment se passe la formation, les différents stages que vous avez pu effectuer et euh, également des temps forts de la formation qui impliquent des personnes accompagnées ?

E : Ok, alors du coup la formation, euh, on peut dire que c'est une formation en alternance, puis qu'on a quand même la moitié du mois qui est des cours et l'autre du stage. Euh, mes stages, du coup j'en ai fait un premier dans la protection de l'enfance en foyer

A : En première année ?

E : oui, première année ; j'en ai fait un deuxième, toujours en première année dans un service d'accompagnement pour enfants autistes

A : D'accord,

E : Voilà, euh, un troisième en deuxième année à la compagnie de B...., c'est une compagnie de théâtre, c'est un ESAT avec une compagnie de Théâtre et un restaurant et là actuellement, j'ai commencé depuis un mois et demi mon dernier stage, mon stage de Troisième année au PFS de Lille donc placement familial spécialisé

A : ce sont des stages de combien de temps ?

E : le premier, première année, c'était... normalement on commençait d'octobre à juin, donc c'est huit mois, mais il y a le problème de la rémunération du coup j'ai dû...

A : vous avez scindé en deux, pour faire deux stages de 8 semaines

E : oui c'est ça, j'ai dû couper ; le stage 2 de 2^{ème} année, il est plus court, il est de 4 mois, et puis là c'est un stage d'un an sur la fin de 2^{ème} année et le début de troisième année du coup

A : d'accord,

E : voilà ! et puis les temps forts où on a été avec les personnes accompagnées dans la formation, il y a eu l'intervention d'un monsieur atteint de schizophrénie qui était assez forte, euh.. après voilà je reviendrai dessus, il y a des choses qui étaient très positives dans son intervention comme des choses qui manquaient de recul, pour ma part, et je sais qu'hier, il y a une femme transgenre qui est intervenue et j'ai trouvé ça assez dingue et là pour moi il y a eu une vraie utilité à ce qu'elle intervienne et à ce qu'elle vienne proposer un cours à l'irts.

A : c'était sur quelle thématique, qu'elle est intervenue ?

E : sur le transgenre, l'accompagnement des personnes transgenres

A : dans le cadre d'un module ?

E : pas du tout, on a eu un cours hier là-dessus

A : une intervention, d'accord, et elle-même est formée ? Elle intervenait plutôt sous forme d'un témoignage ou au nom d'une association ?

E : elle intervenait au nom de l'association ... « en trans » et en fait c'est une personne qui a changé de sexe mais qui n'était pas là que pour un témoignage purement personnel, elle a vraiment apporté des vrais vrais éléments d'accompagnement, elle nous a éclairé sur le parcours que pouvait suivre une personne dans cette démarche, sur ce qui pouvait se passer psychologiquement, peut-être aussi des termes que nous on pouvait utiliser et qui pouvaient blesser la personne pour du coup, remoduler ses paroles non, là c'était vraiment très intéressant.

A : d'accord... merci, euh, alors on va plus particulièrement parler du module accompagner les personnes en situation de précarité et d'exclusion, qui est un module qui se déroule en 1^{ère} année, cette année mais que vous vous avez eu je crois, en début de 2^{ème} année

E : oui

A : vous pouvez me parler un petit peu de ce module, en quoi il consiste ?

E : Ok, du coup dans la formation à l'irts, on fonctionne sous différents modules, on a eu des modules protection de l'enfance, handicap et du coup, c'est les trois champs principaux du social, on a eu le module exclusion et ce qui était très intéressant dans ce module c'est qu'ils ont proposé à des étudiants de participer, donc à deux, on était aussi avec des professionnels et des personnes accompagnées ou étant accompagnées avant, et donc ce module c'était l'idée de cibler qu'est-ce que nous en tant que professionnels on a besoin de savoir comme bases pour après aller travailler, et à nous questionner nous, parce que ce n'est pas en une semaine qu'on va pouvoir voir tout le module, enfin tout le champ de l'exclusion et voilà ...

A : alors comment il s'est construit ? Vous m'avez dit, il y avait des formateurs, des étudiants, des représentants des personnes accompagnées et professionnels qui participaient comment ça s'est construit ce module ? et vous comment vous-vous y êtes impliquée ?

E : du coup il s'est construit... il y a eu différents jours avec des réunions, c'est une sorte de grande table ronde, on s'est inspiré du planning de l'année précédente et ce qui était intéressant

c'est que tout de suite, les formateurs nous ont demandé à Marine et à moi, l'autre étudiante ce qu'on trouvait intéressant, qui avait été fait l'année dernière, ce qu'on pensait vouloir réutiliser et ce qu'on voulait apporter en plus dans ce module, donc c'était vraiment l'idée que... nous, on pouvait vraiment en tant qu'étudiant, proposer nos idées et puis aussi, des fois, les formateurs ils sont tout le temps dans cette formation et le fait que nous on était là on pouvait leur dire ; ça ça pourrait être très intéressant, mais ça va tomber à l'eau parce que c'est trop rapide, est-ce qu'il faudrait un temps plus long avec des explications, voilà, il y a des choses qui sont trop longues parfois quand on est en formation et qui peuvent, enfin on peut perdre la moitié de la promo quoi ; c'était hyper intéressant là-dessus et le fait de pouvoir échanger, d'avoir le point de vue des personnes accompagnées c'était super parce que pareil, on a plein de préjugés quand on arrive, je sais que j'en ai beaucoup et du coup ils étaient là vraiment pour nous éclairer et nous dire, bah attendez, ça pour vous c'est très intéressant mais au final dans votre formation ça ne vous aidera pas, par exemple Dominique... je sais que nous toute la promo on était là, on veut des témoignages, on veut des témoignages et lui il a été très strict et moi aussi j'étais dans cette idée-là, je trouvais ça trop intéressant de savoir, bah alors, qu'est-ce que tu as vécu ? mais Dominique il a été clair, que si on voulait le savoir il y avait plein de livres, plein de reportages, mais que en tant que professionnels on irait rencontrer tellement de personnes que c'était plus la manière d'aborder les choses avec eux et le moment de la rencontre qui était primordial que d'avoir le vécu d'une personne en particulier quoi

A : comment vous l'avez travaillé ça dans le cadre du module ?

E : le côté témoignages ?

A : oui

E : Euh, du coup, Dominique et un autre intervenant du collectif des SDF de Lille, ils se sont proposés de faire des petites saynètes mais sans dire que c'était leur expérience à eux, forcément ça portait sur ce qu'ils ont connu, mais ce n'était pas un moment privilégié qui leur corresponde, et en fait ils intégraient des petits bouts de témoignages, des petits bouts de passé mais toujours avec un coté formateur, c'était par exemple une arrivée en CHRS ; eux ils étaient les accueillants et les élèves jouaient les personnes à la rue et ils se comportaient comme ils avaient été reçus, ce qui nous déjà nous a choqué et après ils ont dit, bah voilà, on ne va pas s'étaler sur cette scène, mais vous voyez bien qu'il y a quelque chose qui doit être travaillé, qu'il y a peut-être une manière d'aborder les choses, qu'il y a des questions qui sont très intimes qui peuvent être abordées plus tard,

A : que ça peut être violent...

E : Et c'était tout dans ... en fait c'étaient des témoignages implicites, c'était bien fait et ça se glissait dans le côté formateur

A : et quelle a été la réaction des étudiants ? et vous, votre réaction, parce que vous, vous avez participé à la construction de ce module, donc vous étiez déjà impliquée, mais quelle a été la réaction des étudiants, lors du débriefing par exemple

E : au niveau global ?

A : non par rapport à cette intervention-là ?

E : par rapport à cette intervention, bah, il y a des personnes qui ont continué à demander ... qui restaient assez... qui demandaient plus, mais plus au niveau des témoignages, je sais je tourne un peu en rond mais c'est quelque chose qui me touche beaucoup, beaucoup et j'en discute encore avec des amis, et je suis là, mais si vous voulez vous pouvez ... il faut voir autre chose et plus et du coup ça a été très apprécié de toutes façons, c'est quelque chose de très dynamique, donc, c'était sympa...

A : et ça a amené des échanges après, vous avez débriefé ensuite ?

E : en fait à chaque petite scène, ça a été débriefé ; les étudiants ont interrogé Dominique ou d'autres personnes et inversement, voilà et puis nous ça nous questionne sur ... pas forcément comment on pourrait accueillir quelqu'un en CHRS, mais comment on pourrait accueillir quelqu'un tout court, donc notre posture en général.

A : vous, vous avez fait le choix de participer à la construction du module pas simplement d'y participer en tant qu'étudiante, pourquoi ce choix ?

E : euh... j'avoue que j'ai été motivée par Marine parce qu'elle est très impliquée dans tout ce qui est dans l'exclusion, elle est hyper au point, et moi j'avoue j'ai beaucoup moins investi ce côté-là de la formation et j'avais envie de m'y intéresser, je me suis dit c'est l'occasion et c'est l'occasion aussi de passer par d'autres moyens, y avait des formateurs et des professionnels de l'exclusion, des personnes accompagnées et du coup je me suis dit que c'était vraiment très intéressant et puis en plus de faire entendre sa voix, pour une fois qu'on nous propose...

A : d'être acteur ?

E : oui voilà, je suis assez critique sur la formation qu'on a ici et c'est souvent qu'on nous dit soyez acteurs sauf qu'il y a plein de choses où on ne peut pas être acteur, on y va en passif et là je me suis dit c'est quand même l'occasion et il y a des choses qu'on a proposé au module et je sais qu'on n'en démordait pas quoi

A : c'est-à-dire que dans ce module chaque personne a pu être actrice et avoir sa place aussi bien les étudiants, les formateurs, les professionnels ou les représentants des personnes accompagnées ; vous étiez sur le même pied d'égalité, avec l'aide aussi des formateurs pour trouver des intervenants j'imagine

E : oui c'était aussi les professionnels qui... oui c'est ça qui était intéressant c'était de pas tout le temps être là ... on a notre emploi du temps qui tombe la semaine d'avant on est content, là oui on savait qu'on allait parler et c'était très intéressant, c'était chouette

A : qu'est-ce que vous retenir comme temps fort de ce module ?

E : Comme temps fort ? ... bah, les journées de visite sur site, en tous cas moi elle s'est très bien passée et je trouve vraiment que c'est quelque chose qui est assez formidable parce que ... souvent on est un peu le nez dans le guidon nous aussi en tant qu'étudiant, quand on n'est pas du tout dans le social comme moi, enfin moi je suis arrivée en formation je ne savais pas du tout ce que c'était une MECS, donc ... c'est tellement large le social, ça se développe tellement vite que du coup ... y a tellement de possibilités d'accompagnement que je trouve ça hyper intéressant de pouvoir aller sur site.. ou même oui des présentations de structures mais c'est vrai que souvent ça perd un peu je trouve de caractère et d'envie quoi ; quand on voit les professionnels sur leur lieu de travail, on sent qu'il y a quelque chose d'investi et ça change

tout de suite ; il y a différents professionnels qui sont venus présenter leur structure à l'irts et je suis allée en voir à l'extérieur, il y a quand même autre chose ...

A : l'immersion c'est intéressant

E : Voilà, et puis moi j'ai beaucoup aimé aussi le ciné-débat « merci patron » c'est film que je ne connaissais pas du tout et j'ai trouvé que c'était un temps vraiment très intéressant avec un film qui est hyper lourd de sens ; ça s'était hyper sympa et puis voilà, après tout ce qui est aspect sociologique et psycho, ça me plait beaucoup aussi

A : oui c'était très complémentaire avec différents intervenants... d'accord et sur cette semaine-là comment cela a été réparti entre les personnes accompagnées, les sociologues, formateurs, chercheurs et étudiants ?

E : euh, un petit peu en dent de scie on va dire, le lundi matin je sais que c'était une professionnelle et une personne accompagnée, lundi après-midi et mardi matin, plus du théorique ; après on est allés sur site et après je pense que c'était plus la fin de semaine où il y a eu les personnes accompagnées, le collectif des SDF de Lille qui était présent c'était plus... un peu plus militant la fin de semaine, avec « merci patron » quelque chose avec plus de sens

A : vous diriez qu'ils ont amené ... enfin que les personnes qui ont vécu un parcours en parlent de façon plus militante qu'un professionnel ou un formateur ?

E : Oh bah oui, ça s'est sûr ! Et d'ailleurs oui, en personne accompagnée ou ayant été accompagnée, on a eu aussi l'intervention d'ATD quart monde

A : sur le croisement des savoirs ?

E : euh je sais plus, je sais plus pourquoi c'était mais c'est là où le fait d'avoir des personnes accompagnées des fois je trouve ça très positif mais des fois y a ce côté militant et un peu trop personnel qui prend le dessus, enfin, moi j'ai trouvé que l'intervention d'ATD quart monde était intéressante mais pour nous en tant que professionnel à part le fait de savoir que oui la protection de l'enfance va mal et qu'il y a plein d'enfants qui après 18 ans se retrouvent démunis dans leur famille ou sont à la rue et encore c'est pas la majorité, c'est là où j'ai trouvé leur intervention intéressante, mais qui manquait de formation ; après c'est mon point de vue personnel, je pense qu'il y a en a d'autres qui ont adoré mais j'ai trouvé que ça perdait un peu de son sens

A : c'est-à-dire qu'on niveau du témoignage, il y avait un manque de prise de recul et pas suffisamment de piste sur la posture qu'un éducateur devrait adopter ?

E : après elles ont joué aussi là-dessus, c'était presque quasiment que des femmes oui c'était que des femmes et c'était l'idée que ... les assistantes sociales elles sont nulles, qu'elles retirent les enfants, que les éducateurs, une fois que les enfants sont placés ils n'y arrivent pas, est-ce que ils feraient mieux que elles, alors qu'elles sont mères ? que c'est un traumatisme de vivre ça ; moi je l'entends tout à fait, mais du coup ok c'est un traumatisme, mais qu'est-ce qu'on en fait ? et du coup, c'est vrai que ce côté très agressif et témoignage hyper fermé bah ça m'a fait perdre un peu le ... oui j'ai perdu du sens

A : tout à l'heure, vous nous parliez des préjugés que les futurs travailleurs sociaux ou vous en tant qu'étudiants avez envers les personnes accompagnées, mais finalement dans l'autre sens c'est vrai aussi...

E : oui bien sûr et je comprends tout à fait et même nous on a des préjugés sur les collègues, on a des préjugés même sur d'autres services voilà c'est ... il faut travailler avec ça et heureusement, et tant mieux, peut-être qu'elles sont venues aussi provoquer un peu les choses, moi ça me fait prendre conscience aussi que les parents c'est quand même des personnes qu'on accompagne nous aussi sur la protection de l'enfance, pour moi, au même titre que les enfants ; après ça dépend du service aussi et peut-être aussi que dans la promo ça a permis que des gens se rendent compte qu'il y a des personnes qui en souffrent vraiment, je ne peux pas parler au nom de tout le monde,

A : bien sur

E : mais ça a dû permettre d'ouvrir les yeux à pas mal de monde, bah voilà

A : on va revenir sur le module et... , quel est selon vous l'atout de la participation des représentants du CNPA dans ce module ?

E : bah, leur expérience... leur expérience et aussi peut-être ce qui est intéressant dans l'idée que les personnes accompagnées soient là c'est que... ils ont vécu une chose ok, mais maintenant ça pourrait se passer mieux ou différemment et c'est ça qui est intéressant et le fait qu'ils soient intervenus dans la création du module, c'est que... nous des fois en tant que professionnels on va avoir une priorité à aborder et eux, totalement une autre donc c'était ça qui était très complémentaire ; voilà qu'est-ce qui est intéressant pour nous et qu'est-ce que pour eux un futur professionnel du social devrait savoir ou doit avoir en tête pour les accompagner

A : en termes d'accueil, en termes d'accompagnement, en termes de posture ? c'est-à-dire ?

E : c'était plus sur la posture, je ne sais pas cette année sur quoi ça va porter, mais c'était une idée de posture et d'accueil, on a beaucoup travaillé dessus, je pense que la saynète au CHRS a vraiment marqué

A : vous pouvez la décrire ? enfin votre souvenir ?

E : ce qui était assez drôle, parce que du coup c'étaient Dominique et ... je sais plus son nom, enfin bref, une autre personne du collectif qui se sont présentés comme éduc, on va dire les éduc, et donc il y a un étudiant qui arrive, qui a un dossier, qui se présente, qui dit bonjour ; en fait on voit Dominique et son collègue qui discutent, ils discutent de plein de choses, voilà ça va ? tu pourras me ramener le café... et en fait y a l'étudiant qui attend, qui attend, qui se sent mal à l'aise et à un moment il arrive, enfin Dominique se concentre enfin sur lui, et en fait ce qui est très drôle c'est que Dominique ne lui dit pas bonjour, lui demande bah alors qu'est-ce que vous venez faire là ? il ne lui propose pas de s'asseoir, enfin il y a plein de choses où on s'est rendu compte que des fois on est tellement pris dans les urgences ... par exemple en entretien d'admission, allez hop c'est quoi ton nom, qu'est-ce t'a fait, t'as une famille, t'as des enfants ?

A : qu'on en oublie l'accueil et le b-a-ba de ...

E : oui c'est ça et du coup ça bah moi j'ai pas encore travaillé en CHRS mais je me suis dit, ça l'accueil c'est la première chose, même si des fois c'est compliqué, je sais que là dans le service où je suis on voit beaucoup de parents et de familles passer et du coup parfois on n'ose pas dire

bonjour, mais en fait c'est primordial, juste donner une poignée de main, dire un bonjour de loin pour montrer qu'on a pris en compte la personne

A : oui c'est ça ce que vous reprenez c'est la prise en compte ... et le fait de continuer une discussion alors que quelqu'un arrive, en plus qui est attendu, c'est même très impoli et ça peut être mal vécu

E : oui et cette discussion sur l'accueil, déjà on pourrait très bien la continuer, mais déjà prendre un temps pour l'accueillir, lui demander 2 minutes, enfin... donc c'est ce côté-là qui questionne

A : oui en termes de posture, il y a d'autres manières de faire

E : ils montrent ce qu'ils ont pu vivre et je trouve ça très solidaire et très altruiste, nous on l'a vécu, ok voilà par contre on aimerait que ça ne se reproduise pas pour les prochains, parce qu'il y aura des prochains

A : le fait que ce soit joué sous forme de saynètes par des personnes qui ont eux-mêmes vécues ces situations, vous trouvez que cela a plus de poids que quand c'est raconté par un professionnel ? , par exemple, un professionnel qui travaille en CHRS peut avoir cette envie de transmettre une posture à avoir...

E : je pense que les deux sont complémentaires, après euh ... cela peut avoir plus de poids, parce qu'il y a cette idée que on l'a vécu au plus profond de nous-mêmes ; là Dominique et son collègue, ils l'ont vécu, c'était vraiment... ils l'ont vécue plusieurs fois ce sentiment d'injustice, ce sentiment d'être ignoré et quand c'est un professionnel, on peut se dire, et bien on peut toujours reporter sur... c'est pas moi, c'est moi en tant que professionnel ; là c'est pas l'individu en lui-même qui a été mis à mal et du coup c'est très intéressant oui que les professionnels nous transmettent la posture qu'ils aimeraient avoir, qu'ils ont envie de mettre en avant, quand on a été faire les visites sur site, les professionnelles qu'on a rencontrées étaient très intéressantes, elles disaient moi je n'utilise pas ce terme là parce que je trouve qu'il est injurieux, pour moi l'idée d'autonomie c'est trop large et ça n'exprime rien voilà il y a plein de choses, mais en même temps c'est intéressant aussi des fois de se détacher, de prendre du recul et de se dire, nous on pense comme ça, on aimerait agir comme ça, mais quel est l'effet qu'on donne, qu'on renvoie aux autres ? aux autres professionnels, mais aussi aux usagers de l'accompagnement ?

A : là vous parlez de votre posture, je voulais vous poser la question de comment ce module il vient s'inscrire dans votre parcours de formation, de professionnalisation, est-ce que notamment cette saynète c'est quelque chose que vous garderez aussi en tête quand vous allez accueillir les personnes...

E : oh bah je l'ai appliqué pratiquement la semaine d'après, on venait de commencer le deuxième stage et je l'ai appliqué directement, c'était dans un ESAT avec des personnes en situation de handicap et ça revient au même c'est prendre le temps de dire bonjour, de dire au revoir, de questionner, comment tu te sens ? si ça m'a vraiment impactée dans ma posture et puis du coup aussi l'idée de ne pas chercher toujours la vie privée des gens, l'idée du témoignage, ça c'est quelque chose que... j'ai vraiment fait un travail là-dessus et que on prend la personne où elle en est maintenant, qu'est-ce qu'elle a besoin là maintenant ? avant de savoir, alors qu'est-ce que tu as eu à 4 ans ? Et puis ça m'a donné plus de curiosité au niveau de l'exclusion aussi, sur tout ça... j'ai pu participer aussi au CNPA, il y a des réunions qui ont lieu

tous les deux ou trois mois à Paris et on a pu participer avec Marine à celle juste après le module, on est réinvité régulièrement mais on n'a pas encore pu y aller

A : comment vous y avez participé, à quel titre ?

E : au titre d'étudiants, ils ont envie d'intégrer des étudiants du coup, donc ça c'est chouette et donc voilà, et ... j'ai trouvé ça génial et du coup, j'ai encore reçu un mail il y a deux jours, il y en a une au mois d'avril, le thème m'intéresse beaucoup donc je vais voir avec Marine,

A : c'est sur quoi ?

E : C'est sur quoi ? (cherche dans les mails), c'est plus sur l'accompagnement, parce que je sais que celle juste après où on avait été c'était sur le numérique, c'est moins quelque chose qui me passionne, là c'est « l'accompagnement social global et la vie quotidienne en structure d'hébergement et pension de famille » c'est plus sur l'hébergement

A : c'est plus en lien avec la précarité et l'exclusion

E : oui bah toujours, toujours

A : par rapport aux personnes du CNPA ou CRPA comme Dominique, à quel titre ils interviennent dans les actions de formation ?

E : ils se sont présentés comme anciennes personnes accompagnées, mais après on ne sent plus du tout ça et ils se placent plus en formateurs

A : ou professionnels ?

E : ils se placent comme ... accompagnants du module, voilà, accompagnant des étudiants...

A : d'où un rôle de formateur, formateur expert d'un savoir, leur savoir du vécu ...

E : ils se présentent quand même, mais je ne crois pas que dans le module, enfin nous en réunion, à Marine et à moi, ils se sont présentés comme ça, mais dans le module je ne crois pas, non c'est même sûr ! Non, dans le module, ils se présentent comme membres du collectif des SDF de Lille

A : D'accord,

E : ça vient plus après, forcément, dans les moments de saynètes, il faut bien expliquer que c'est du vécu pur, mais c'est pas la première chose qu'ils vont mettre en avant, comme quelqu'un qui se présente, bon voilà je suis autiste, ils vont pas dire je suis ancien SDF

A : donc ce module il s'inscrit dans le champ de la précarité, est-ce qu'il y a d'autres modules similaires dans d'autres champs de l'éducation spécialisée où des personnes accompagnées participent ? des gros modules comme cela ?

E : dans le module protection de l'enfance non, je ne crois pas, je m'excuse mais ça date, d'il y a un moment, mais je me demande s'il n'y a pas un professionnel du social, qui a été anciennement placé, je crois, mais là elle intervenait plus en tant que professionnel

Annexe 5 : entretien d'une étudiante de 2^{ème} année (ES2-2)

A : Bonjour, tout d'abord merci d'avoir accepté de participer à ma recherche ; est-ce que vous êtes d'accord pour que je puisse enregistrer cet entretien ?

E : oui tout à fait

A : Est-ce que vous pouvez vous présenter, présenter votre parcours et votre entrée en formation ?

E : alors, de base, j'étais en licence de psycho, et pour faire très court, j'ai changé d'orientation de part différentes expériences, donc j'ai mon bafa, j'ai fait plusieurs colonies de vacances avec des enfants qui sont placés et accompagnés par l'ASE et j'ai aussi une expérience dans un CES, je ne sais plus donner le nom exact, mais c'est un établissement qui accueille des demandeurs d'asile, pendant 8 mois, au final j'ai eu un peu le déclic, puisque j'étais auprès de travailleurs sociaux et d'éducateurs spécialisés du coup et j'ai décidé de passer mon concours, ce qui a fait que je suis actuellement en formation, euh voilà...

A : vos expériences de stage ?

E : en 1^{ère} année j'ai fait le choix de partir dans un CHRS, voilà un CHRS qui accueillait principalement des femmes avec enfants ou non, pendant 8 mois ; c'était un stage très enrichissant et c'est vrai que pour un premier stage, on m'a expliqué que c'était un peu rare que les premières années partent en CHRS, ça m'a fait prendre conscience de plein de choses assez rapidement, c'est un stage qui m'a fait beaucoup grandir et beaucoup évoluer professionnellement je pense ; donc un stage de 8 mois. En deuxième année je suis partie en FAM, un foyer d'accueil médicalisé qui accueille des adultes en situation de handicap, mais du coup-là principalement qui souffrent du trouble du spectre autistique, voilà pendant 4 mois ; c'était assez court, mais pareil c'était un stage très enrichissant. Et là en 3^{ème} stage, je suis en service d'appartement thérapeutique avec l'association C. et on accompagne des personnes qui ont une problématique addictive à se réinsérer ; c'est de la réinsertion au final mais avec l'addiction, le soin ; donc là c'est parti pour un an.

A : donc c'est le stage long, le stage à responsabilité

E : oui voilà

A : est-ce que vous pourriez me parler de temps forts de la formation qui ont impliqué des personnes accompagnées ?

E : euh.. des temps forts qui ont impliqué des personnes accompagnées...., pendant les différents modules, en fait on fonctionne un peu par module (protection de l'enfance, handicap et exclusion, enfin personnes en situation de précarité, pardon) et c'est vrai que dans chacun des modules, même santé mentale, il y avait le module santé mentale, il y avait des personnes qui ont été accompagnées et dans chaque module il y avait des personnes soit qui étaient encore accompagnées soit qui l'avaient été

A : est-ce qu'il y a une intervention qui vous a marqué ?

E : oui il y en a une qui m'a marqué, c'est un monsieur, je ne sais plus son nom, c'était dans le module de santé mentale, bref il est intervenu un matin pour nous raconter un peu son parcours

de vie, son parcours de soin et lui était enfin est toujours entendeur de voix et c'est quelque chose qui m'a mis une bonne, bonne claque et ... ouais, ça m'a mis une claque, il nous a raconté beaucoup de choses de sa vie personnelle, je ne dis pas que c'est ce qu'on attend des personnes qui viennent parce que le tout c'est pas le témoignage en fait ça avait vraiment du sens, et moi ça m'a fait un gros déclic

A : et il se définit comme personne entendeur de voix

E : oui et pas schizophrène, il ne veut pas entendre parler de ce terme là

A : et là il intervenait en tant que personne accompagnée ou comme personne participant à une association ou autre ?

E : en fait je ne sais pas trop, mais pour moi il intervenait dans le cadre de la formation, mais pas pour une association... c'est vrai que c'était un temps assez fort, après il y en a eu d'autres, même pendant le module précarité, c'est vrai que Dominique et ... j'ai perdu le nom de l'autre intervenante

A : Carole ?

E : oui, ça a été des temps aussi forts

A : alors on va parler justement de ce module, est-ce que vous pourriez me décrire un petit peu ce module et comment vous, vous vous y êtes impliquée ?

E : alors du coup, au tout départ, c'est une information qu'on a eu en amphi, on nous a proposé de co-construire le module avec des personnes accompagnées, des membres d'association et des formateurs ; moi c'est quelque chose, qui m'a plutôt intéressé dès le départ, surtout de par mon stage 1 en CHRS, c'est vrai que cela faisait beaucoup écho à ça et en plus mon stage était en train de se terminer et j'avais du mal à ... enfin j'étais vraiment accrochée à là où j'étais et je voulais continuer un peu dans cette thématique, du coup ça m'a beaucoup intéressé, je me suis proposée. En fait cette co-construction du module elle s'est faite sur plusieurs réunions autour d'une table voilà, avec les formateurs (Donatienne et Dominique) et .. en fait c'était une réunion avec plusieurs intervenants et j'ai trouvé ça très enrichissant, dans le sens où chaque intervenant avait sa place autour de la table et chacun avait son droit de parole, son temps, autant les étudiants que les personnes accompagnées ou les représentants d'association et j'ai trouvé ça super intéressant et je ne connaissais pas cette méthode de co-construction. Même au sein du CHRS où j'étais ce n'est pas quelque chose que je connaissais au final.

A : il n'y avait pas de CVS ?

E : si il y avait le CVS, mais à part ça... je compare un peu avec mon expérience en stage 3, on n'est pas sur le même niveau de développement du pouvoir d'agir, de co-construction, c'est vrai que ça n'a rien à voir, du coup je ne connaissais pas encore à cette époque ce fonctionnement qui pour moi est essentiel à l'heure actuelle

A : pourquoi vous avez fait le choix de participer à la co-construction et pas seulement de participer ?

E : alors, c'est une très bonne question... je pense que c'était pour être actrice de quelque chose, déjà de base, et En fait je voulais être en lien direct, c'est un peu perso, mais je voulais faire

partie de ce module, le co-construire, mais être en lien directement avec les personnes des associations, les personnes accompagnées ; je ne voulais pas être passive

A : oui vous avez souhaité être actrice au sein de ce module

E : oui et au final j'ai fait de belles rencontres, c'est hyper enrichissant, on apprend plein de choses, des dispositifs, des structures qu'on ne connaissait pas vraiment

A : justement est-ce que vous pourriez me décrire plus précisément ce module, une fois que tout a été préparé

E : ola !!! alors là c'est la mémoire, vous voulez dire au niveau des journées

A : sans forcément reprendre tout le programme, mais les temps forts que vous avez retenus

E : les temps forts... je sais que la première journée on avait défini la précarité, les personnes accompagnées qui sont-elles ? au final, une petite introduction ; après il y a eu plusieurs temps forts comme le droit au logement, en fait on est parti sur plusieurs thématiques, la santé, l'emploi, le logement et en soi, l'insertion en général, je pense et il y a eu aussi un temps fort une après-midi de visites de structures, voilà, je réfléchis

A : le temps sur les postures professionnelles aussi, à partir des saynètes

E : oui, ah oui totalement aussi, merci ; oui un temps sur la posture professionnelle aussi, c'était hyper important, on avait déjà eu un temps, mais on a besoin d'une petite pique de rappel,

A : Comment vous pourriez le décrire ce temps, parce que cette intervention elle a été animée par les représentants du CNPA ?

E : oui et du coup j'ai trouvé ça super, parce que c'était sous forme de petites saynètes, donc c'est beaucoup plus parlant, c'était une manière d'amener le sujet et aussi une manière de ... comment dire, à chaque fois je dis une petite claque, parce que parfois on ne se rend pas compte, en plus je sais que moi à ce moment-là j'étais en CHRS et on se rend pas compte de la manière dont on peut être face à la personne qui arrive ; donc c'est vrai j'ai trouvé ça super intéressant, et il y a beaucoup d'étudiants qui après sont venus me parler en me disant, mais on se rendait pas compte ! en plus on est jeune étudiant, on entre dans la formation, on n'a pas encore tous les outils, on n'a pas encore tout développé par rapport à notre réflexion personnelle ; on arrive et on prend un peu ce qu'on nous donne

A : est-ce que vous diriez que le fait que ce soit Dominique et sa collègue qui aient joué, ça a eu plus de poids que si ça avait été un professionnel qui vous en avait parlé ?

E : je pense parce que c'est du vécu, donc du coup oui c'est plus fort, ça a joué ce sont des personnes qui ont vécu ce type d'accueil donc du coup c'est ...

A ; vous pouvez décrire un peu la saynète pour comprendre ce qui vous a le plus marqué ?

E : alors je sais qu'au départ c'est Dominique et un collègue et au départ, la personne toque, et Dominique qui était dans le rôle du professionnel attendait au niveau de son bureau, Christopher était la personne accueillie, elle toque elle rentre « je ne vous ai pas demandé de rentrer !! » rien que ça c'est ... et après le fait de demander votre âge, vous venez d'où, c'est hyper intrusif en fait et on ne s'en rend pas compte parce qu'on a cette envie de bien faire et aussi parce qu'on doit rendre des comptes, je pense au document de pré-admission que j'avais sous les yeux au

stage en CHRS, on avait des cases à cocher (addiction, cocaïne, héroïne, ... troubles psy), en fait on a le papier et on doit rendre compte de ça, mais au-delà de ça on a quand même un humain en face de nous

A : c'est vrai que ça peut être très intrusif de poser une question en lien avec une consommation d'héroïne, alors qu'on ne se connaît pas, que la rencontre n'est pas faite

E : oui peu importe le 1^{er} ou 2^{eme} RDV, pour moi cela reste très intrusif, du coup ça a fait écho à pas mal de choses et je ne pense pas qu'à moi

A : et donc quand vous êtes repartie en stage la semaine qui a suivie, vous aviez une autre posture ?

E : j'étais pas dans le même questionnement, j'étais un peu ... et puis j'en ai parlé un peu à mon collègue de ce module et oui il y a des collègues qui disaient qu'ils étaient un peu la tête dans le guidon ; ça fait longtemps qu'ils sont là, je ne dis pas que c'est une excuse mais ça fait longtemps qu'ils remplissent les papiers et que à force ce soit automatique

A : et alors qu'est-ce qu'ils ont pensé de la participation des personnes accompagnées à votre formation ?

E : Ils ont trouvé ça globalement intéressant, ils trouvaient qu'ils avaient leur place mais c'est vrai que cette participation-là elle manquait pas mal dans l'établissement où j'étais, avec le recul, aujourd'hui je trouve que ça manquait alors que c'est vraiment intéressant dans l'accompagnement

A : oui parce que c'est l'expérience du vécu en plus des apports théoriques, tout est complémentaire

E : l'un ne va pas sans l'autre

A : alors là on a parlé plus du module, mais pour vous c'est quoi l'atout de la participation des représentants du CRPA à ce module ?

E : l'atout... c'est heu !!! comment dire (hésitations), c'est un peu le vécu en fait ...

A : par exemple s'ils n'étaient pas là dans la construction de ce module....

E : cela n'aurait pas de sens, parce qu'ils ont été à cette place de personne accueillie, et ils ont cette vision de l'accompagnement, du coup, donc cela ne peut être que ... intéressant de le confronter à nous, notre pratique ; je trouve ça indispensable en fait, je ne sais pas comment l'expliquer mais je trouve ça indispensable et c'est vrai que ça aurait moins de sens si ils n'étaient pas là

A : et avec du recul, parce que là vous l'avez vécu il y a quelques mois déjà, comment ça s'inscrit dans votre parcours de formation et dans votre posture professionnelle ?

E : au niveau du module précarité... du coup au niveau de mon deuxième stage parce que le premier stage était terminé, donc le 2^{ème} stage, c'étaient des personnes en situation de handicap (c'est pas que ce n'est pas la même chose, au contraire), j'étais très, très attentive à leurs envies, leurs besoins, après c'était un autre cadre, c'étaient des personnes qui étaient lourdement handicapées, c'est un autre accompagnement une autre approche, mais là retourner dans la réinsertion, même si c'est du soin c'est de la réinsertion... , je suis vraiment... je pars vraiment

de ce qu'ils sont eux... c'est ça que je trouve intéressant dans le service où je suis, c'est qu'on part de la personne de ce qu'elle nous amène, ce n'est pas nous qui allons chercher ce qu'on veut entendre, ce qu'on souhaite ou ce qu'on imagine ; la personne elle arrive, elle nous amène ça, ce qu'elle souhaite, une partie de son histoire ou pas et qu'est-ce qu'on fait avec ça ensemble ?, c'est ça qui est super intéressant.

A : c'est-à-dire que c'est la personne, malgré ses difficultés qui est actrice de son changement, qui est actrice de ses produits et vous êtes moins dans le faire avec, vous êtes dans le « être avec » ?

E : oui à côté, vraiment à côté et c'est hyper, hyper intéressant, enfin moi j'adore être là où je suis et c'est vraiment cette co-construction qui est permanente. Actuellement je suis au service d'appartements thérapeutiques et on a beaucoup de groupes de travail en ce moment, avec la sauvegarde aussi et la fédération addiction et on a un groupe de travail sur le développement du pouvoir d'agir et la co-construction, c'est hyper intéressant, on se retrouve tous autour d'une table, c'est le même principe au final que le module précarité et on est des personnes accompagnées, des professionnels, des professionnels en formation, enfin voilà quoi et la fédération et autour d'une table, on va discuter d'un sujet, d'une thématique, en ce moment c'est les CSAPA, du coup c'est qu'est-ce qui est mis en place ? qu'est-ce qui est fait avec la personne ? et on se rend compte que dans d'autres structures, il y a énormément de choses qui sont faites avec les personnes, par exemple les règlements... je trouve ça top, moi je ne savais pas, j'ai appris plein de choses

A: oui

E: et au niveau de mon service on a un CVS mais les personnes participent au rapport d'activité de l'association, dans toutes ces choses-là et du coup c'est...

A : c'est dans la prise en compte des personnes ... et qu'est-ce qu'elles disent les personnes qui participent à ce collectif ?

E : du coup moi je suis là depuis un mois et j'ai eu quelques temps un peu moins formels avec les personnes accompagnées et où justement on parlait de ça, de cette participation au sein du service et c'est vrai que toutes, sans que j'amène quoi que ce soit, contrairement à d'autres endroits ont dit, je me sens écouté, on a notre place, on a notre place à côté des éducateurs, à côté des psychologues, à côté des psychiatres, il n'y a pas ce truc de hiérarchie ...

A : vous parlez du développement du pouvoir d'agir, est-ce que ça parle aux personnes ou c'est un terme plus de professionnels ?

E : en fait il y a plusieurs journées de sensibilisation organisées par la fédération, la semaine dernière j'étais à l'une, et ce sont des journées qui sont pour tout le monde et c'est vrai que ce terme de DPA, le DPA, qu'est-ce que c'est ? tout ça a été décortiqué avec eux, ils ont posé plein de questions, parce que c'est pas concret en fait, ce terme là c'est un peu ...

A : parce qu'on pourrait penser que cela va de soi et que le mettre en avant c'est aussi dire que les personnes n'ont pas de pouvoir d'agir

E : mais alors qu'au final on se rend compte que dans certains endroits c'est pas le cas

A : non les personnes sont plus vues comme des consommateurs et ne participent pas aux prises de décisions, se sentent « usagers »...

E : c'est ça, c'est un terme que je ne peux plus employer, j'ai un peu de mal

A : alors oui c'était un terme que vous employiez au début de la formation ?

E : oui et que je n'emploie plus et depuis le module précarité d'ailleurs, il faut qu'on se le dise, c'est un terme que je n'utilise plus

A : aussi du fait que Dominique fasse partie du CRPA et donc des PA ?

E : mais oui et qu'est-ce que ça veut dire usager, en fait ?

A : et dans votre structure elles sont appelées comment les personnes ?

E : personnes accompagnées, personnes accueillies

A : résidents parfois aussi quand ce sont des structures d'hébergement

E : oui résidents aussi c'est employé

A : après usager, va être encore employé par rapport aux CAARUD, pour les usagers de drogue et là ça a du sens, parce que c'est expliqué

E : oui ce n'est pas la même chose...

A : est-ce que vous diriez que ... enfin vous en avez déjà un peu parlé, que ce module il vous a fait changer de terminologie par rapport aux PA, est-ce que vous diriez aussi qu'il a changé votre manière de penser l'accompagnement des personnes ?

E : je pense que oui, je pense que là peut-être je ne me rends pas compte encore de tout, il y a parfois des choses qui se créent et qu'on n'a pas encore tout Enfin bref, je pense que je ne suis pas encore en évolution, mais je pense que oui, surtout ma réflexion, et même j'ai participé à une réunion CNPA avec Jade et c'est vrai, rien que ça, je pense que ça a changé ma perception de l'accompagnement, alors après, dire exactement comment, je pense que c'est vraiment par des petites choses pour l'instant, l'écoute, le respect de ce que la personne peut amener, ce qu'elle ne va pas amener, c'est plein de petites choses, même la posture, je sais que les entretiens on ne les fait pas derrière un bureau, après ça peut paraître bête, ça dépend aussi des moyens de la structure, des contextes, ça je peux l'entendre, mais je sais que nous on a des bureaux avec des ordis mais on a aussi un coin avec deux trois petits fauteuils, mais tout ça est aussi en train de changer progressivement

A : aussi parce que vous êtes dans un lieu de stage où c'est réfléchi,

E : où c'est comme ça oui, donc ça amène une réflexion

A : quand l'équipe est dans cette dynamique-là, c'est plus facile

E : ça l'est complètement je ne sais pas si j'avancerai autant dans ma réflexion si j'étais dans une structure comme dans mon 1^{er} stage que je ne dénigre pas du tout, mais c'est juste que ce n'est pas pareil, ce n'est pas la même dynamique au niveau de cette réflexion

A : oui l'histoire aussi ramène à l'assistantat et c'est aussi des façons de penser et des façons de faire qui évoluent et heureusement

E : du coup je pense que oui, ce module m'a fait évoluer, mais pas d'un coup, vraiment au fur et à mesure il y a des choses qui me ramènent au module

A : et par rapport à vos collègues étudiants, qui eux y ont assisté, est-ce que c'est des choses que vous échangez avec eux ?

E : pas énormément, en ce moment...

A : en GAP par exemple, ou dans des groupes ... ?

E : oui en GAP, oui, en non formel au moins, peut-être juste après le module, là il y aurait pu, après c'est un contexte où on a un mois de stage, on retourne après en cours, mais oui en GAP, oui, d'ailleurs ça reprend la semaine prochaine, c'est des temps où on peut parler de l'accompagnement de la manière de .. des fois on entend des choses atroces, les GAP c'est ... je trouve ça bien, mais des fois on entend des choses qui se passent dans d'autres structures et c'est pas possible enfin

A : en termes de maltraitance institutionnelle ?

E : oui ça va de .. pas forcément physique, mais... du coup voilà

A : ça permet aussi d'avoir une prise de recul

E : oui oui, et ça je pense que c'est important, si on n'a pas les GAP, on a les supervisions en stage, je sais que j'ai des temps de supervision en stage, sinon les collègues il faut pas hésiter, enfin moi je sais que je peux compter sur mes collègues

A : alors ce module, là il s'inscrit dans le champ de la précarité et de l'insertion, est-ce qu'il y a d'autres modules similaires où les PA sont actrices ou même vous actrices ?

E : nous acteurs ? pas à ma connaissance, peut-être que je me trompe, les autres modules... Ah si protection de l'enfance, on avait pu y participer, si je ne me trompe pas en protection de l'enfance il y a des étudiants qui ont participé par contre je ne peux pas dire comment ils ont participé, je ne sais pas si c'était sous forme de réunion, mais je sais qu'il y avait deux, trois étudiants qui s'étaient inscrits dans l'organisation du module protection de l'enfance ; santé mentale, je n'ai pas le souvenir ; pour nous les étudiants, celui qui m'a le plus marqué, c'est « précarité », et un peu protection de l'enfance, après dans tous les cas, pour tous les modules, il y avait des personnes qui étaient accompagnées ou qui sont encore accompagnées et je pense que chaque module est construit en amont avec les différents intervenants, acteurs, formateurs oui je pense que oui il y a des réunions et c'est construit

A : et c'est finalement quelque chose qui va vous accompagner tout au long de votre formation et en dehors aussi puisque finalement vous faites partie d'un collectif là en stage qui participe de la co-construction

E : totalement oui et je continue oui

A : et si j'ai bien compris avec une continuité en 3^{ème} année avec des ateliers avec Dominique qui se mettent en place

E : oui c'est au fur et à mesure de notre formation, c'est assez plaisant et il le faut, je ne vois pas de modules sans les personnes accompagnées...

A : il faut savoir qu'avant il y en avait très peu, ce n'est que depuis quatre-cinq ans que la formation a été réfléchi différemment et notamment par rapport à un manque, parce que finalement, le travail sur la posture se faisait essentiellement en stage et pas suffisamment

également dans le temps de la formation ; avec un manque d'articulation ... Bon merci beaucoup

E: merci à vous

Annexe 6 : entretien d'une étudiante de 3^{ème} année (ES3)

A : Bonjour, tout d'abord merci d'avoir accepté de me rencontrer et de participer à ma recherche ; est-ce que vous êtes d'accord pour que je puisse enregistrer cet entretien ?

E : oui

A : Est-ce que vous pouvez vous présenter, présenter votre parcours et ce qui vous a amené à entrer en formation d'ES ?

E : je m'appelle P. B, je suis en 3^{ème} année d'ES, je suis rentrée juste après mon bac ES, ce qui m'a amené dans le social, c'est que ma famille est dans le social, j'ai fait partie des scouts élités de France, j'étais responsable animation, je travaillais avec des enfants, du coup ça m'a donné envie de pousser un peu plus loin et d'aller dans l'éducatif réellement ; donc après mon bac, j'ai passé le concours et je l'ai eu donc je suis entrée en formation d'éducateur, j'ai fait trois stages en tout, j'ai fait un premier stage dans le champ du handicap, en ESAT, pendant 7 mois, en 2^{ème} année, j'ai fait un stage en maison d'enfants pendant trois et du coup en dernier, j'ai fait un an à ATD quart monde

A : d'accord, donc au niveau de la précarité et l'exclusion... Est-ce que vous pouvez présenter des temps forts de la formation où des PA sont intervenues ?

E : donc c'était surtout en 2^{ème} et 3^{ème} année, ils ont accès vraiment sur la participation des personnes, on a eu un temps fort d'une matinée entière je crois, d'une personne qui est venue, qui est intervenue seule en tant que formateur, nous expliquer, c'était sur la santé mentale, en fait c'était un entendeur de voix, il y avait une petite part de témoignage sur son histoire, expliquer comment c'était arrivé et tout ça et ça a permis de casser un peu les préjugés sur la santé mentale ; donc ça m'avait marqué ; après on a eu aussi tout un cours sur des femmes transgenres qui sont venues nous expliquer, pour casser un peu les préjugés, parce qu'on ne connaît pas du tout le thème de la trans-identité, du coup on a eu tout un cours la dessus, elles nous ont expliqué le parcours, les démarches, pourquoi c'était compliqué, et comme c'était fait par les personnes transgenres, elles s'y connaissaient

A : c'est-à-dire qu'elles ne venaient pas seulement témoigner au nom d'une association, là c'était vraiment une action de formation ?

E : oui elles avaient l'habitude d'intervenir, elles accompagnaient elles-mêmes dans leur association, les personnes qui n'avaient pas confiance en elles dans les démarches, du coup elles avaient l'habitude de faire des formations comme ça et ça nous a permis de comprendre vraiment ce que c'était la trans-identité. C'était bien. C'est vraiment les deux temps forts que j'ai retenus

A : et en lien avec le module « exclusion », car actuellement je participe en tant qu'observatrice auprès des 1^{ères} années, à un module qui s'appelle « accompagner des personnes en situation d'exclusion et de précarité » auquel je crois que vous, vous avez participé en 2^{ème} année,

E : oui il ne s'appelait pas comme ça, mais c'était ça l'idée

A : Vous pouvez m'expliquer les souvenirs que vous en avez et comment se passait ce module ?

E : Comme c'était en début de 2^{ème} année, j'ai des souvenirs assez vagues mais il y avait des tables rondes, c'était en plusieurs temps, avec des tables rondes et des ateliers, du coup dans les tables rondes, je ne me souviens plus trop des associations, mais il me semble qu'il y avait ATD qui était venu et le CNPA, en petits groupes on avait pu comprendre et pousser avec les associations qu'on avait choisi des sous-thèmes, du coup on avait vraiment pu échanger avec les personnes c'est un peu vague, car on a eu plein de modules comme ça avec des sous-groupes, notamment le module violence,

A : oui c'est un peu loin, est-ce que vous vous souvenez quelle était la place qu'ont pris les PA dans ce module et leur rôle ?

E : elle était assez importante dans les débats et dans la façon de parler, oui je me souviens, j'étais avec ATD quart monde, et il y avait deux militants (on les appelle les militants dans l'association), c'était le thème de la précarité au quotidien, on avait échangé sur le thème de la précarité, du rapport travailleurs sociaux/ personnes accompagnées dans la relation, ils avaient expliqué un peu les regards qu'on pouvait avoir, qu'on pouvait changer, pour faire en sorte que la relation se passe différemment et qu'on ait une prise en compte vraiment de leur problématique et de leurs capacités et des fois, l'impression que les travailleurs sociaux étaient focalisés sur les problèmes, je me rappelle qu'il y avait ce genre de discours qui venait un peu casser ce qu'on avait en tête fois

A : qu'est-ce qu'ils disaient sur l'accompagnement des TS ?

E : globalement ils disaient que ... j'essaie de mettre les bons mots sur ce qu'ils disaient... il y avait plusieurs discours, forcément, ils sont tous différents, il y a ceux qui avaient l'impression qu'on venait et qu'on cherchait forcément les problèmes, là où ils avaient des difficultés, quand ils n'y arrivaient pas, ils avaient l'impression que les TS n'étaient là que pour ça et ils n'arrivaient pas à leur faire prendre confiance en eux, il y avait ce côté-là où ils essayaient de nous faire prendre conscience qu'il fallait changer un peu nos pratiques, dans la relation à l'autre

A : oui dans l'accompagnement proposé

E : et il y en avait d'autres qui disaient qu'ils n'avaient pas forcément besoin d'empathie, de pitié, enfin ils avaient l'impression que des fois on est un peu dans la pitié, et cette empathie ils n'en avaient pas besoin, ils voulaient juste un travailleur social qui les aide, mais sans être dans ...

A : dans la relation

E : oui il y avait deux discours différents

A : Est-ce qu'ils parlaient de participation, c'est-à-dire que les TS faisaient peut-être parfois un peu à la place ?

E : oui c'est ça, de chercher à « faire avec », en partant de ce qu'ils savaient faire, de le faire avec la personne vraiment et ATD c'est leur mode de pensée

A : oui avec les militants sur le croisement des savoirs

E : oui c'est ça, c'est de partir vraiment de ce qu'ils savent faire, de leur regard, et de travailler avec ça, et pas d'arriver avec un savoir et faire « l'éduc qui sait »

A : vous vous avez participé à ce module en tant que participante, parce que d'autres étudiants ont participé à la co-construction du module, qu'est-ce que vous diriez de façon générale, qu'est-ce que vous avez retenu de ce module, qu'est-ce que ça a joué par exemple quand vous êtes retournée en stage la semaine qui suivait ?

E : je me rappelle que j'avais un regard qui avait un peu changé sur ma façon d'aborder les ... peut-être en entretien, ma façon d'aborder les points importants, du coup j'étais dans l'exclusion (je ne sais plus à quelle période c'était en 2^{ème} année, car on a eu les deux stages), mais je me rappelle que ça m'avait changé, même par rapport au métier

A : de concevoir le métier d'éducateur ?

E : oui même si j'étais en MECS, avec les enfants ce n'est pas la même chose, mais je me rappelle que la conception du métier avait évolué, que ça avait mûri, et la façon dont on apprenait avec les formateurs (personnes concernées), ce n'était pas du tout la même chose et que ça apportait un plus qui n'est pas négligeable.

A : vous diriez que ça a plus d'impact le fait d'avoir échangé avec les personnes directement sur l'accompagnement éducatif que vous proposez

E : je pense qu'on a besoin en 1^{ère} année de tous les cours théoriques qu'on a eus et après, pour enrichir ça, et ne pas avoir juste le côté théorique de l'accompagnement, je pense que c'est nécessaire d'avoir des personnes concernées qui viennent (parce qu'après, on travaille pour eux)

A : et donc en 3^{ème} année, il y a eu à nouveau un temps organisé en lien avec l'exclusion, avec les personnes qui avaient animé ce module à l'époque

E : oui c'est ça et pour ceux qui étaient en stage dans l'exclusion, et pendant un an on a eu des interventions juste en petits groupes, on a eu une personne qui est venue nous parler de l'éthique professionnelle, de l'exclusion avec les personnes, on a eu une intervention pour expliquer le plan pauvreté avec une personne qui était concernée, dans le cadre d'une association et c'était une ancienne personne qui vivait à la rue ; maintenant elle était dans l'association et elle venait parler dans les écoles de politique, du lien politique / TS

A : oui je pense que c'est Dominique (qui participe au collectif des SDF) qui intervient beaucoup dans les écoles et qui participe à la construction du module

E : oui et donc on l'a eu en intervention, ils étaient deux, il y avait une bénévoles et lui et ils nous ont expliqué, aussi la pauvreté, les chiffres, pour nous rendre compte de ce que c'est et le côté aussi de ce que lui il avait vécu, il y avait un peu de témoignage, puisque c'est du vécu, mais ils l'ont tourné de façon à ce que ça nous apporte à notre professionnalisation

A : et qu'est-ce que ça vous a apporté ?

E : et bien, d'avoir un regard, de comprendre que ces personnes à l'instant où on les rencontre, elles sont à la rue, mais elles ont un passé, forcément elles ont appris plein de choses et qu'elles ont plein de savoirs et qu'il faut prendre en considération tout ce qu'elles savent, enfin essayer de faire en sorte de construire leur accompagnement sur ce qu'elles savent et donc de construire une relation qui sera plus à égalité, que l'accompagnement se fasse ensemble en fait

A : et là vous diriez que votre posture professionnelle, grâce à toutes ces rencontres de PA dans la formation, elle a changé ?

E : Oh oui, par rapport à mon stage en 1^{ère} année, déjà avec ATD du coup, avec ATD plus la formation, ça a beaucoup marqué dans ma posture, déjà ATD de base a cet axe-là de faire avec ...

A : vous pourriez donner un exemple de ce qui a changé ? par exemple par rapport en 1^{ère} année, un exemple de ce que vous ne feriez plus, ou vous feriez différemment ?

E : euh, ... en 1^{ère} année, j'étais en ESAT (silence)

A : peut-être sur l'accueil

E : ouai du coup en 1^{ère} année j'avais animé un atelier musique, ils étaient 8 et je pense que je parlais moins des personnes, j'apportais moi ce que je savais, du coup comme je suis musicienne, je voulais apporter le côté culture....

A : technicité aussi ?

E : un peu et puis de leur faire une ouverture d'esprit que moi je pensais bénéfique pour eux, mais aujourd'hui, je le ferai différemment c'est-à-dire que je leur faisais écouter des morceaux qu'ils n'avaient pas forcément l'habitude, mais du coup ils avaient l'air d'apprécier en soi, mais je pense que ce n'était pas forcément la bonne approche à faire, et plus leur demander ce que eux avaient envie de faire pendant cet atelier, ce qu'ils connaissaient, ce qu'ils avaient envie d'apprendre aux autres, eux, de partir de ce que l'un qui se connaissait en musique avait envie d'apprendre à l'autre par exemple et pas que l'éducateur qui arrive et qui donne

A : qui donne oui,

E : là en 3^{ème} année, j'ai construit un festival de quartier qui portait sur les savoirs des habitants sur trois jours, donc on a construit ça pendant 6 mois, en tout, il y avait 6 habitants du quartier, on a essayé de construire avec eux un festival qui leur ressemblait et en fait le principe c'était que les habitants animent des ateliers sur leur propre savoir ; on avait un atelier cuisine, c'est deux mamans, deux femmes du quartier qui apprenaient à faire la cuisine, enfin qui ont fait des crêpes avec les enfants, il y a une femme qui faisait du photo-laine (elle prenait des photos et elle cousait de la laine dessus, par exemple s'il y avait une étoile sur la photo, elle la faisait ressortir avec de la laine)

A : Ah d'accord,

E : du coup, elle apprenait ça aux passants, enfin aux gens qui passaient dans le quartier et c'était sympa, ça a duré trois jours, du coup cela parlait vraiment de leur savoir et quand on a commencé à construire ce projet, qui est un projet de 'ATD, enfin c'est pas nous qui l'avons inventé, on l'a juste repris dans ce quartier parce qu'il avait du sens et qu'ils en avaient envie, les militants qui vivaient dans ce quartier-là et du coup on a vraiment essayé de le construire au maximum avec les gens, parfois c'est pas évident d'aller chercher les plus en marge, les plus pauvres du quartier, ça c'est peut-être ce qu'on a pas trop réussi, d'aller chercher les personnes pour qui il y aurait le plus de bénéfice

A : et les personnes qui ont participé à ce projet, qu'est-ce qu'elles ont dit // leur participation, quel était leur retour ?

E : et bien on a fait l'évaluation du projet, justement à la fin des 3 jours ; ce qui est ressorti le plus, c'est qu'elles n'avaient pas l'habitude d'être intégrées dans un projet avec des professionnels en fait, et que ils avaient trouvé les 3 jours super, qu'elles le referaient, après elles n'ont pas forcément insisté sur la préparation puisque l'instant T c'était le festival, et dans les observations que j'ai pu faire autour de la préparation, c'est qu'elles étaient mobilisées,

A : impliquées, dynamiques...

E : oui (rires) à chaque fois, elles étaient aux réunions, même il y a des petits détails qui sans leur participation on serait passé à côté de certaines choses, dans l'organisation, dans le déroulé, qui auraient fait que ce n'était pas adapté aux habitants, par exemple de terminer le festival trop tard alors qu'ils ont le repas à faire, enfin des choses toutes bêtes, mais qui.. enfin il y avait du sens dans leur participation et Leurs enfants participaient aussi (je me rappelle qu'il y avait une maman qui avait une mesure d'AREMO en cours et il y a l'éducatrice qui était passée, pas forcément pour surveiller, c'est juste qu'elle était curieuse de savoir en quoi consistait le projet et cela lui avait fait plaisir)

A : c'était valorisant

E : d'être valorisée comme cela

A : Est-ce que ce choix de faire votre stage en 3^{ème} année à ATD quart monde a découlé de toutes ces rencontres avec les personnes accompagnées et de vouloir travailler différemment ?

E : oui il y a ce côté-là, ils sont venus en 1^{ère} année dans la PE cette fois ci, ils étaient intervenus pour un module, là j'avais un peu intercepté la dame qui était venue pour parler avec elle de la possibilité de faire un stage et je connaissais un peu l'association avant dans mon parcours au lycée donc je savais déjà leur façon de faire, qui m'intéressait et leur façon singulière d'aborder la question de l'inclusion ; forcément, cela a joué, s'ils n'étaient pas venus, je n'aurais peut-être pas poussé autant

A : oui parce que finalement ce n'est pas un lieu classique pour un ES,

E : bah il n'y a pas d'educateur, il n'y avait qu'une assistante sociale, mais ça m'a appris énormément ce stage, j'étais très autonome, tout de suite dans la relation avec l'autre, dans le « faire avec »

A : on parle de savoir expérientiel des personnes accompagnées, c'est un terme que vous avez entendu ?

E : non pas vraiment

A : c'est le fait que la personne accompagnée qui intervient en tant que formatrice, intervient au titre d'un savoir, qui est le savoir de son vécu finalement, parce qu'il y a des savoirs théoriques, plus académiques et des savoirs du vécu et que c'est complémentaire dans la formation, notamment dans le cadre du croisement des savoirs

E : oui complètement

A : vous avez assisté à des universités organisées par ATD quart monde ?

E : oui à une seule, c'était il n'y a pas longtemps, c'était pendant le grand débat qui a eu lieu dans toute la France mené par E. macron, ils avaient fait une université avec les sous-thèmes

que le débat évoquait, c'étaient des militants d'un peu tout le territoire et la prise de parole était quand même impressionnante, d'oser prendre la parole, alors qu'il y avait des ... ce n'était pas une député, mais une personne politique assez importante qui était là en tant qu'observatrice (elle n'avait pas le droit de prendre la parole), mais d'oser prendre la parole, on était une bonne cinquantaine, on était beaucoup et ce qu'ils disaient c'était super intéressant.

A : vous diriez que le fait que les PA participent soit aux universités, soit aux actions de formation, cela développe aussi chez eux d'autres compétences, un pouvoir d'agir ?

E : oui et ils forment aussi des personnes au croisement des savoirs parce qu'il y a une formation pour animer, c'est quand même assez complexe et ce qui est en question, c'est de le faire reconnaître par un diplôme, un certificat, quelque chose parce qu'en fait, c'est une compétence qu'ils ont, qui pour l'instant n'est pas reconnue, même si ils sont au chômage, qu'ils touchent le RSA, ils ont des compétences, et ils ont l'impression de ne pas être reconnus, ce n'est peut-être pas un boulot mais...

A : mais lorsqu'ils sont formateurs, qu'ils forment d'autres personnes, ils n'ont pas un contrat ?

E : non c'est bénévole, c'est dans le cadre des universités, ce sont des militants

A : alors qu'ici, dans la formation, les PA qui interviennent, interviennent au même titre qu'un intervenant vacataire, avec un contrat...

E : je ne sais pas trop, Ah ok

A : vous avez d'autres exemples de modules, en dehors de celui sur l'exclusion, qui sont co-animés ou co-construits avec des personnes accompagnées ?

E : dans les différents modules, (PE, violence, addiction, radicalisation), dans chacun il y a eu une ou deux personnes concernées qui viennent soit avec une association

A : et là ils venaient en tant que formateurs ou bénévoles de l'association ?

E : c'était plus bénévole

A : est-ce que vous avez vu des limites parfois dans la participation des PA ou vous y avez toujours trouvé du sens ?

E : cela dépend des interventions, parfois quand ça partait dans ... des fois c'était très bien cadré et c'était vraiment de la formation, des fois, quand ça partait sur le témoignage ... on avait eu une personne qui était porteuse de trisomie 21 qui était venue avec sa mère pour témoigner de son parcours, elle travaillait dans une bibliothèque et c'était pour nous expliquer que c'était possible, comment elle en était arrivée là, là c'était vraiment du témoignage, c'était intéressant, mais il a manqué un temps de réflexion sur l'accompagnement, la posture à avoir, sur le moment c'était intéressant, mais avec du recul, on se dit on n'a pas pu pousser le sujet jusqu'au bout en tant que professionnel ; c'est le seul sujet que j'ai qui était un peu .. où j'étais restée sur ma faim

A : vous diriez que pour intervenir en tant que formateur ou intervenant occasionnel, il faut être formé ?

E : il faut se préparer avant, je pense qu'ils se préparent tous pour intervenir, je ne mets pas en cause ça, mais plus se préparer sur l'objectif de la formation, après avec l'expérience ... mais je pense que personne ne peut intervenir pour former des étudiants sans être formé

A : alors quelle est leur place // formateurs, dans la formation, selon vous ?

E : forcément on les voit différemment, on ne se dit pas c'est des formateurs forcément...

A : vous dites quoi, ce sont des intervenants ?

E : oui des intervenants, qui viennent nous apporter un plus dans notre formation ; cela évolue, au départ, en 1^{ère}, 2^{ème} année, c'est plus des témoignages et ils ne viennent pas forcément nous former, c'est au fur et à mesure qu'on se dit, ça nous apprend vraiment quelque chose

A : à quel moment, dans votre parcours de formation, vous vous êtes dit, cette intervention-là, elle est vraiment complémentaire ?

E : je pense que c'est le module exclusion... ; je pense que quand on a vécu quelque chose de fort, on a envie de le raconter, de le rapporter aux étudiants, du coup faire la part entre le témoignage et apporter quelque chose, il y en a qui s'emportent et c'est surement normal, quand ils ont en face des étudiants éducateurs et qu'ils ont envie de leur transmettre tout ce qu'ils ont vécu en peu de temps...

A : est-ce que vous voulez rajouter quelque chose ?

E : euh... que la participation des personnes accompagnées dans la formation, pour moi c'est nécessaire pour qu'on soit de professionnels avec un regard juste et dans la considération de l'autre, dans le « faire avec » et dans une position égalitaire, dans la formation pour qu'on soit plus rapidement des professionnels avec un regard égal, la participation est nécessaire ; je pense que ça nous a beaucoup appris dans notre posture

A : merci

Anne CHARRIER

Année de formation : 2018-2019

La participation des « personnes accompagnées ou l'ayant été » à la formation des éducateurs spécialisés

L'apport de leur savoir expérientiel dans la professionnalisation des étudiants

Résumé :

Dans une approche exploratoire à visée descriptive et compréhensive, ce travail de recherche porte sur la participation des « personnes accompagnées ou l'ayant été » à la formation des éducateurs spécialisés et sur l'apport de leur savoir expérientiel dans la professionnalisation des étudiants.

La formation des éducateurs spécialisés est sanctionnée par un diplôme d'état depuis 1967 et elle est reconnue depuis 2018 au niveau 2 de la nomenclature des métiers et donc au grade licence. Depuis 2017, la définition du travail social indique qu'il repose sur des savoirs universitaires en sciences sociales et humaines, sur les savoirs pratiques et théoriques des professionnels du travail social et sur les savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement.

Ainsi notre terrain de recherche a porté sur un dispositif en co-formation avec des personnes accompagnées au sein de la formation d'étudiants éducateurs spécialisés et nous y avons réalisé une observation participante et des entretiens de type compréhensif auprès d'étudiants et de personnes accompagnées ayant participé à ce module de formation.

Il ressort de nos observations et des éléments recueillis plusieurs enseignements à savoir que les étudiants se professionnalisent grâce à l'apport du savoir expérientiel des personnes accompagnées et que cela a un impact sur leur posture professionnelle dans le sens d'une meilleure prise en compte de la personne dans son projet de vie et dans le sens d'une relation plus égalitaire entre le professionnel et la personne accompagnée. L'un des enseignements de cette recherche est également que ce changement de posture professionnelle ne peut se faire qu'avec une prise de recul, dans une certaine temporalité.

Par ailleurs, pour que ce savoir expérientiel soit reconnu, il est apparu qu'il était important que la personne accompagnée transforme son expérience vécue en savoir expérientiel et qu'elle soit en capacité de le transmettre et enfin qu'elle soit reconnue dans un statut de formateur participant aux apprentissages professionnels des étudiants.

Mots clés : éducateurs spécialisés, personnes accompagnées, participation, savoir expérientiel, professionnalisation, posture professionnelle, co-formation