

Comment les éducateurs-trices spécialisé-e-s en accompagnement psycho-éducatif s'engagent-ils en formations continues choisies et quels bénéfices en tirent-ils ?

Auteur : Hellmann, Dominique

Promoteur(s) : Faulx, Daniel

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2023-2024

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/21981>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

***Comment les éducateurs·trices spécialisé·e·s en
accompagnement psycho-éducatif s'engagent-ils
au sein de formations continues choisies et quels
bénéfices en tirent-ils ?***

Réalisé par Dominique Hellmann
(S202447)

Promoteurs : Faulx Daniel
Superviseur : Winand Marine
Lecteurs : Jans Véronique
Carnevale Marino

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation

Année académique 2023 – 2024

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier particulièrement Monsieur Daniel Faulx, d'avoir accepté en dernière minute la supervision de ce mémoire. Ainsi que Madame Marine Winand qui a accepté d'effectuer mon suivi tout au long de cette recherche. Merci infiniment à vous deux pour votre compréhension, votre bienveillance ainsi que l'autonomie que vous m'avez laissée pour le choix et la réalisation de ce travail.

Merci à toutes les personnes que j'ai rencontrées d'avoir accepté cette rencontre et de m'avoir donné du temps, ainsi que du matériau précieux et utile pour mener à bien la présente recherche. Merci à mes lecteurs, Madame Jans et Monsieur Carnevale d'avoir accepté et pris le temps de lire ce mémoire.

Merci infiniment à toi, Sylvie Debergh pour le prêt d'ouvrages sur de longues, voire très longue durée. Merci pour ton écoute, tes encouragements, ta bienveillance. Merci à Monsieur Wacquez d'être toujours un peu présent et d'alimenter ta merveilleuse bibliothèque d'ouvrages utiles à cette merveilleuse profession. Merci à tous les formateurs que j'ai pu rencontrer tout au long de mon parcours de formation initiale à l'Helmo CFEL, particulièrement à Monsieur Eric Debras, Monsieur Jehan Wacquez, Madame Marjorie Nibona, Monsieur Jean-Marc Dion. Vous m'avez marquée, donné l'envie et le goût de vouloir en apprendre toujours plus.

Merci aux formateurs de l'Uliège, et particulièrement à Monsieur Faulx, Madame Winand, Monsieur Danse, Madame Babic, Monsieur Montagnino, Monsieur Mandfredini, Madame Poumay, Madame Pirard pour les savoirs transmis et tous les précieux apprentissages réalisés tout au long de ce cursus. Merci à Monsieur Lejeune pour les apprentissages réalisés en *pratique de la recherche qualitative*, ainsi que pour ses précieux conseils.

Merci à ma petite sœur, Pascale Hellmann, de m'avoir inspirée, de m'avoir donné le courage et la force d'entamer ce parcours à l'Uliège. Merci à mon entourage, à Marie-Louise Simon, et particulièrement à mon compagnon Mananga Simon, qui a toujours été présent pour nos enfants lorsque je l'étais un peu moins. Merci pour la patience dont tu as fait preuve. Merci à mes enfants, Antwan et Maïla, d'avoir été une source de motivation et de force pour arriver au bout de ce parcours. Merci à mes parents de m'avoir inculqué l'importance d'en apprendre toujours plus, d'avoir porté toujours une importance à l'acquisition de nouveaux savoirs et à la formation continue. Enfin, merci à mes pairs et mes co-équipières durant ces deux dernières années : Krystel Ciura, Caroline Vanesse et Lémonia Palmentouras. J'ai fait la rencontre de merveilleuses personnes.

« Mon apprentissage n'a d'autre fruit que de me faire sentir combien il me reste à apprendre »
(De Montaigne, 1580)

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	4
1. INTRODUCTION	6
2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	8
2.1. <i>Chapitre 1 : la profession d'éducateur.rice spécialisé.e</i>	8
2.1.1 Définition de la profession.....	9
2.1.2 Composantes essentielles de la profession	10
2.1.3 Une profession en mutation	11
2.1.4 La notion d'accompagnement : la fondation de la profession	11
2.1.5 Naviguer entre diverses postures pour accompagner.....	13
2.1.6 Nous retenons	14
2.2. <i>Chapitre 2 : la formation initiale des éducateurs spécialisés</i>	14
2.2.1. Nous retenons	17
2.3. <i>Chapitre 3 : la formation continue (ou Long Life Learning)</i>	17
2.3.1. La formation continue des éducateurs spécialisés	21
2.3.2. Nous retenons	22
2.4. <i>Chapitre 4 : la notion d'engagement</i>	23
2.4.1 Différents types d'engagement	23
2.4.2. Un modèle intégratif de l'engagement	24
2.4.3. Engagement et dynamiques émotionnelles	25
2.4.4. Engagement et sentiment d'appartenance	27
2.4.5. Engagement et dynamiques identitaires	28
2.5. <i>Chapitre 5 : engagement et motivation, des concepts étroitement liés</i>	31
2.5.1. La théorie de l'autodétermination.....	32
2.5.2. La théorie des besoins de base.....	33
2.5.3. Nous retenons	34
3. MÉTHODOLOGIE	35
3.1. <i>Recourir à une approche qualitative</i>	35
3.2. <i>Disposer de préoccupations éthiques</i>	36
3.3. <i>Choisir d'appliquer la Grounded Theory Method (GTM)</i>	37
3.4. <i>Effectuer une micro-analyse</i>	38
3.5. <i>Utiliser un journal de bord et rédiger des comptes-rendus</i>	39
3.6. <i>Poursuivre un parcours itératif</i>	40
3.7. <i>Collecter le matériau</i>	41
3.8. <i>Analyser le matériau recueilli</i>	43
3.9. <i>Étiqueter (codage ouvert)</i>	44

3.10.	<i>Articuler les étiquettes (codage axial).....</i>	45
3.11.	<i>Schématiser.....</i>	46
3.12.	<i>Intégrer les articulations (codage sélectif)</i>	46
4.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	48
5.	DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	67
5.1.	<i>Les dimensions de l'engagement</i>	67
5.2.	<i>Les besoins et les motivations sous-tendant l'engagement.....</i>	67
5.3.	<i>L'engagement comme processus dynamique</i>	68
5.4.	<i>Sentiment d'efficacité personnelle.....</i>	69
5.5.	<i>Tensions identitaires et effets thérapeutiques des dispositifs.....</i>	70
5.6.	<i>Les formations comme espaces d'écoute et de partage.....</i>	71
5.7.	<i>Le soutien social.....</i>	73
5.8.	<i>Le soutien organisationnel.....</i>	74
5.9.	<i>Les dimensions émotionnelles de l'engagement</i>	74
5.10.	<i>Quête de reconnaissance et engagement.....</i>	75
6.	CONCLUSION	76
7.	LIMITES ET PERSPECTIVES	78
7.1.	<i>Limites en lien avec la méthode :.....</i>	78
7.2.	<i>Limites en lien avec le codage :</i>	78
7.3.	<i>Limites en lien avec la création de théories nouvelles :.....</i>	79
7.4.	<i>Perspectives :</i>	79
8.	BIBLIOGRAPHIE	80
9.	RÉSUMÉ	92
10.	ANNEXES	93

1. INTRODUCTION

L'OCDE (2021) évoque ceci en mentionnant la formation continue : de nos jours, la mise en place de systèmes aidant les personnes à maîtriser les compétences dont ils ont besoin afin de réussir sur le marché du travail ou dans la société garde une grande pertinence. Pour s'épanouir et pour s'adapter dans un monde qui évolue rapidement, chacun doit avoir la possibilité de se procurer un large panel de compétences et enrichir celui-ci tout au long de l'existence. La formation tout au long de l'existence se déploie ainsi « du berceau à la tombe » (OCDE, 2021).

Bon nombre de **formations continues** sont proposées aux éducateurs spécialisés qui exercent leur profession depuis déjà de nombreuses années. Comme l'évoque De Backer (2000), les demandes en formation et en compétences peuvent provenir de différents acteurs de terrain : des intervenants sociaux ou encore des directions des institutions, et ce, en raison de motifs qui varient tels que par exemple anticiper des évolutions institutionnelles postérieures, afin d'affronter les nécessités actuelles de la profession, ou encore dans le but de préparer des projets professionnels personnels.

Lorsque je questionnais des éducateurs spécialisés gravitant dans mon environnement, je notais divers degrés d'intérêts quant à ce sujet. J'ai commencé à me questionner : qu'est-ce qui amène l'intérêt, la motivation et l'engagement dans des dispositifs de formations continues choisis ? Quelles sont les représentations, le vécu et le cheminement de ces professionnels ? Quels changements de pratiques découlent suite à ces formations ?

En outre, si l'on se réfère à Faulx et Danse (2015), une formation va exercer des effets sur quatre gammes : didactiques, motivationnels, identitaires et socio-relationnels. Par effets, ces auteurs entendent l'impact que les choix du formateur vont produire sur les apprenants.

- **Effets didactiques** : relatifs aux dynamiques d'apprentissage des apprenants ;
- **Effets motivationnels** : relatifs à l'engagement des participants dans une démarche d'apprentissage ;
- **Effets identitaires** : relatifs à l'implication ainsi qu'à la transformation de l'image de soi lors d'une formation ;
- **Effets socio-relationnels** : relatifs aux modes d'interactions ainsi qu'au climat relationnel et groupal amené par la démarche de formation (Faulx & Danse, 2015).

Plusieurs effets entrent ainsi en jeu lors de la formation continue. Selon Perrenoud (2003), apprendre, c'est changer... Seraient-ce ces résistances aux changements qui freinent les

professionnels à continuer à se former ? Comment, alors, leur permettre de s'engager pleinement dans ce processus de formation continue ? Autrement dit, dans ce processus de changement ? C'est par le biais de ce questionnement, que je me suis plongée dans la littérature scientifique concernant la formation continue des adultes, et plus précisément la formation continue des travailleurs sociaux, donc des éducateurs spécialisés.

La formation continue s'inscrit dans la lignée et le mouvement du « life long learning » (Monville & Leonard, 2008). Le life long learning prône une place pour tout un chacun, un apprentissage et un développement personnel tout au long de la vie (Marjan-Laali & Peyman Salamati, 2012). Comme le spécifient Nissen et al. (2014), le concept d'apprentissage tout au long de la vie se rapporte à un ensemble de valeurs et de principes concernant le rôle de l'acquisition, de l'intégration et de l'application continues de nouvelles connaissances, et ce, tout au long de la vie. Ce concept comprend également les pratiques et les structures permettant aux professionnels d'être pertinents, efficaces et engagés dans leur carrière (Nissen et al., 2014).

Effectivement, le contexte de la formation continue est en pleine expansion surtout en ce qui concerne le domaine des travailleurs sociaux. Selon Thob (2018), les éducateurs spécialisés sont en général inscrits dans une logique de connaissances, leurs missions étant à clarifier et à redéfinir de façon régulière puisque ce métier se transforme par rapport à la société dans laquelle il évolue. Pour ces professionnels, qui soulèvent l'importance des apprentissages en situation de travail ainsi que le partage de connaissances au sein d'une pluridisciplinarité dans les équipes, l'importance de la conceptualisation est évoquée. Cela indique que l'expérience est formatrice lorsque cette dernière engage la pensée. S'ils éprouvent le besoin de s'absenter du terrain, c'est parce que l'éloignement est propice aux apprentissages en lien avec une réflexion concernant les pratiques.

Ce choix de recherche découle de l'envie de comprendre le vécu de ces professionnels de terrain. Il est également à mettre en relation avec l'envie de montrer le métier de l'éducateur.rice spécialisé.e. De dévoiler ce qui soutient leur engagement ainsi que leur motivation, de mettre en lumière le cheminement dans le prolongement de la pratique à la suite de formations choisies. Notre question de recherche se formulera donc comme suit :

« Comment les éducateurs·trices spécialisé·e·s en accompagnement psycho-éducatif s'engagent-ils en formations continues choisies et quels bénéfices en tirent-ils ? »

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Afin d'être certain que les termes que nous évoquerons dans cette recherche soient bien compris, que son contexte global soit posé de manière précise et afin que nous partagions bien le même langage ; nous clarifierons ci-dessous quelques notions abordées vers lesquelles nous nous sommes plus spécifiquement tournées lors de notre criblage de la revue de la littérature, nous expliciterons également l'importance de ces différentes notions en les mettant en lien avec notre question de recherche.

Tout d'abord, il est important de savoir qu'au cœur de cette recherche, nous utilisons deux termes afin de désigner notre public cible : **les éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif**. Nous parlerons ainsi de « travailleurs sociaux » et « d'éducateurs spécialisés ». En effet, Dubar (1972, cité par Sanchou, 2022) évoque le terme « travail social » et l'explicite comme suit : par travail social, on entend d'abord toute action organisée visant à réduire diverses inadaptations, ou encore toute action préventive, qu'elle soit implicite ou explicite, concernant l'inadaptation d'une personne ou d'un groupe (Sanchou, 2022). Cet auteur suggère dès lors « une conception extensive du « travailleur social », qui va du rééducateur à l'animateur, en passant par l'assistante sociale » (Sanchou, 2022, p. 60). Ott (2011) rejoint cette idée en affirmant :

« être travailleur social représente bien une identité professionnelle, mais le terme ne recouvre l'intitulé d'aucune profession en particulier ; en effet les travailleurs sociaux peuvent être éducateurs de différents types (éducateurs spécialisés, de jeunes enfants, moniteurs-éducateurs, etc.), animateurs (de nombreuses qualifications, dénominations coexistent), assistants sociaux, etc. » (Ott, 2011, p. 88 et 89).

De ce fait, maints articles scientifiques que nous avons consultés pour cette présente recherche utilisent le terme de « travailleurs sociaux » ou encore, « intervenants sociaux » afin de désigner les « éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif ». C'est pour cette raison que nous naviguons également à travers cet écrit, entre ces diverses appellations ; aussi dans le but d'éviter certaines redondances.

2.1. Chapitre 1 : la profession d'éducateur.rice spécialisé.e

Dans cette partie, nous peindrons, de manière très large, un portrait de la profession des éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif ainsi que le contexte de travail dans lequel ces derniers exercent et évoluent, afin de montrer une idée du contexte global de cette profession.

De Halleux (2007) décrit la profession d'éducateur spécialisé comme étant imprécise, sans référence à une technique ou un savoir propre, multiforme. Selon cet auteur, « le métier d'éducateur semble en proie à un malaise identitaire durable » (De Halleux, 2007, p. 14). La profession d'éducateur spécialisé est souvent méconnue et confondue avec les métiers de l'enseignement ou restreinte à un seul type de population (Rouzel, 2000). En réalité, les éducateurs spécialisés travaillent avec divers publics spécifiques : jeunes en danger, personnes handicapées, déficients, délinquants, toxicomanes, personnes atteintes de maladies mentales, et marginalisées (Rouzel, 2000 ; Chapelier, 2001 ; Fablet, 2007). Ils interviennent dans différents contextes tels que les institutions, les quartiers, les lieux d'accueil, les familles, les internats, et les milieux ouverts. Ces professionnels prennent en charge des personnes de tous âges en grande souffrance, avec pour objectif de les aider à s'approprier leur espace physique, social et psychique (Rouzel, 2000 ; Chapelier, 2001). Ott (2011) souligne que le champ de l'intervention sociale ne se limite pas à un domaine professionnel strictement délimité, ce qui pourrait faussement faire croire qu'il s'agit d'une fonction accessible à tous (Ott, 2011).

2.1.1 Définition de la profession

Selon Fustier (2009), la définition la plus souvent donnée au métier d'éducateur spécialisé fut donnée en 1951 au Congrès de l'UNAR (Union Nationale des Associations Régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence) :

« travailleur social chargé de l'éducation des enfants et des adolescents présentant des déficiences physiques ou psychiques, des troubles du caractère ou du comportement, délinquants ou en danger, confiés par les autorités judiciaires ou administratives ou par les familles, à des établissements d'éducation ou de rééducation. L'éducateur remplace implicitement les pères et mères de famille momentanément ou définitivement absents » (Fustier, 2009, p. 2).

Cet auteur met en exergue que le projet de l'éducateur est complexe à préciser. L'éducateur est présent avec les bénéficiaires dont il est responsable, « pour les éduquer dans un vivre avec, qui ne se laisse pas définir par des objectifs précis et partiels » (Fustier, 2009, p. 2). La plupart du temps, le travail éducatif ne se voit pas ; cependant, les éducateurs spécialisés ne ménagent ni leur réflexion ni leur peine. Les éducateurs, à force de prendre en charge la misère du monde, la déchéance, la folie, sont personnellement et fortement bouleversés. La relation éducative ne laisse pas indifférent. Cette relation agite les points de repère ordinaires des éducateurs et pousse à l'invention continuelle. L'acte éducatif se construit ainsi principalement sur une pratique de relations humaines (Rouzel, 2000). Ce métier consiste à se placer à côté des personnes frappées d'un sort injuste – non en éprouvant de la pitié, mais bien dans un principe de solidarité – non dans un principe d'acceptation, mais bien dans un principe de révolte – lutter avec les personnes

afin de tenter de diminuer les conséquences de leur abandon, leur infirmité, leur handicap ou encore leur blessure. C'est à cette place que l'éducateur va donner une noblesse à son métier (Derivois et al., 2012). Chapelier (2001) ajoute à cela que parce que l'éducateur est un des acteurs de première ligne de l'aide sociale, ce dernier va trouver sa renommée lorsqu'il se situera dans ses dimensions indispensables, morales, éthiques et politiques (Chapelier, 2001). Pour terminer, Jorro et De Ketele (2013) définissent la profession comme suit : l'éducateur est un professionnel élaborant et mettant en œuvre des projets éducatifs, en coopérant avec d'autres acteurs, tout en ayant pour objectif de favoriser le développement personnel, la promotion des ressources et l'intégration sociale. Le monde où le professionnel de l'éducation exerce est caractérisé par une grande complexité. Ces professionnels sont amenés à effectuer des choix dans des situations problématiques pour lesquels aucune ligne d'action standardisée n'existe (Schön, 2011 cité par Jorro et De Ketele, 2013).

2.1.2 Composantes essentielles de la profession

Quelques composantes primordiales du métier peuvent être exposées comme suit, il s'agit de : s'engager dans la relation aux autres individus, saisir toutes les opportunités qui peuvent supporter cette rencontre, se donner les outils théoriques qui permettront la compréhension des milieux ainsi que des dynamiques humaines, afin de pouvoir prendre du recul pour mieux pouvoir s'y impliquer (Helmo, 2024). Découlant d'actions quotidiennes, les éducateurs spécialisés favorisent le développement des personnes, en particulier celles en difficulté (Rouzel, 2000 ; Chapelier, 2001 ; Fablet, 2007). Il soutient et restaure les échanges, renoue et tisse des relations. Souvent, il intervient où il y a marginalité, ce qui signifie là où l'ordre familial, social, psychologique et/ou biologique est délicat, se brise et se rompt. Quel que soit son contexte de travail, dans l'exercice de son métier, l'éducateur spécialisé fait toujours face à des situations où s'entremêlent : une commande sociale ; un contexte institutionnel et social défini habituellement complexe ; une dimension collective (quartier, vie de groupe,...) ; un échange individuel avec des individus en difficulté ou en demande ; le travail en équipe ; l'élaboration de techniques ou de moyens qui favorisent d'abord le développement et la créativité des individus, dans le but de leur émancipation. C'est dans tous ces aspects que consiste la position essentiellement éducative (Helmo, 2024).

« La méthodologie de l'éducateur spécialisé doit lui permettre d'appréhender une situation à la fois dans sa complexité et dans sa singularité, en mobilisant des savoirs théoriques divers, en étant présent, aux personnes impliquées dans cette situation et en agissant dans celle-ci » (Helmo, 2024, p. 4).

Gaberan (1998 ; 2009) affirme que l'activité professionnelle de l'éducateur spécialisé implique l'engagement (Gaberan, 1998 ; 2009). Tout comme le spécifie également Chapelier (2001), le métier d'éducateur n'évoluera qu'au prix d'une construction ainsi que d'une appropriation de ses savoirs spécifiques. Il mentionne également le fait que si l'on ne peut se coller à la souffrance ainsi qu'au drame sans intelligence, reste alors à structurer cette intelligence et à la rendre intelligible (Chapelier, 2001).

2.1.3 Une profession en mutation

Depuis la fin des années 60 et le début des années 70, les sociétés occidentales ont subi des transformations sociales et économiques majeures (Amdouni, 2024 ; Corr  a & Roquet, 2024), affectant les temporalités du travail éducatif. L'essor du néolibéralisme dans les années 70 et 80 a imposé les transformations économiques, politiques et sociales, accentuées par les avancées technologiques comme Internet. Ceci a modifié la perception du temps. Les acteurs sociaux ont été incités à adopter des dynamiques de flexibilité et d'efficacité propres au New Public Management (Salais, 2010 cité par Corr  a & Roquet, 2024 ; Lyet & Molina, 2019), formalisant les pratiques éducatives par des rapports et comptes rendus quotidiens. Les éducateurs spécialisés doivent ainsi s'adapter à des temporalités plus courtes dans l'accompagnement des usagers, même pour ceux en grande précarité nécessitant un suivi prolongé. Avec la massification de l'usage d'Internet, la virtualisation des tâches administratives est devenue courante, incluant la rédaction de rapports, demandes d'admission et courriers (Orlandi, 2020). En plus de ce travail virtualisé, les éducateurs spécialisés assurent l'accompagnement sur le terrain et parfois la coordination (Corr  a & Roquet, 2024).

2.1.4. La notion d'accompagnement : la fondation de la profession

L'accompagnement fait partie du quotidien des éducateurs spécialisés. Nous avons dès lors choisi de discuter de ce concept d'une manière non exhaustive, car les personnes rencontrées nous ont à maintes reprises raconté s'engager en formation continue afin de pouvoir offrir un « accompagnement de qualité » aux personnes accompagnées (familles, jeunes, élèves, personnes immigrées, enfants...).

Paul (2020) discute cette notion comme suit : « il s'agit de se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui et à son rythme » (Paul, 2020 ; Fabre, 2015). La question de l'accompagnement englobe donc un large panel de concepts, sur certains niveaux de réalité, qui s'entrecroquent, se croisent, s'enchevêtrent plutôt que de créer une définition lisse. Ce qui relève de sa complexité. La pratique d'accompagnement va mobiliser des idées pouvant

quelquefois paraître contradictoires (Paul, 2020). L'accompagnement exige une posture bien spécifique. L'interrogation du comment accompagner ne passe pas par les choix des outils ou les méthodologies, comme le pensent les professionnels troublés, mais bien par l'éthique. Si l'éthique est la base de l'accompagnement c'est parce que son activité interroge la responsabilité, l'existence des autres, la liberté et qu'elle a pour but un dépassement de l'existence spontanée ainsi que de ses comportements. Effectivement, l'accompagnement doit être ajusté à chacun, à chaque situation et à chaque contexte (Paul, 2020).

La mise en relation initie l'accompagnement, elle doit être considérée avant toute chose et est primordiale. Cette mise en relation va dépendre de la mise en chemin. La mise en relation étant caractérisée par la réciprocité et la simultanéité tandis que la mise en chemin est caractérisée par la rythmicité et la séquentialité. Il s'agit d'aller au rythme de la personne et de ne pas imposer de cadence. Il s'agit également d'aller là où va la personne (Paul, 2020). Selon cette auteure, la mise en relation et la mise en chemin peuvent être définies comme suit (Paul, 2020, p. 50) :

<i>Se mettre en relation</i>	<i>Se mettre en chemin</i>
Accueillir : mettre en contact, en ouverture et en présence ; S'ouvrir : mettre en confiance, en ouverture mutuelle ; Échanger : mettre en commun ; Recueillir : se mettre en posture d'écoute mutuelle ; Fonder : mettre en œuvre un terrain d'entente.	Se rejoindre : là où est l'individu ; Maintenir, soutenir, entretenir, confirmer : une orientation, une direction ; Déployer : expliciter et aller dans le sens de déployer ce qui est plié, conscientiser ; Repérer : un sens ; Tendre vers : un but, un objectif, un résultat dans un cadre distinct.

L'accompagnement se conçoit ainsi comme une nouvelle expérience avec ses temps d'entraînements et d'exercices, ses apprentissages, ses maturations et acquisitions, il s'agit en quelque sorte d'une initiation. Debras et Renard (2008) évoquent la relation d'accompagnement comme suit :

« Qu'on la nomme relation éducative ou relation d'accompagnement, la relation que l'éducateur spécialisé noue avec les personnes avec lesquelles il travaille est une relation de proximité où il se met personnellement en jeu. Cette relation de proximité est un des points d'appui du travail socio-éducatif. C'est aussi le lieu de sa fragilité. Impossible de ne pas investir et se laisser investir dans ce type de travail. Cette réalité, on peut aussi l'approcher en tant que relation de transfert, ainsi que la réfléchit parmi d'autres quelqu'un comme Joseph Rouzel, dans une perspective psychanalytique » (Debras & Renard, 2008, p. 45).

2.1.5. Naviguer entre diverses postures pour accompagner

L'accompagnement exige de naviguer entre différentes postures. La posture, afin d'être éthique, demande à ne pas « s'enfermer » dans une situation, à ne pas être rigide ; et repose sur quelques principes, tels qu'entretenir (Paul, 2020 ; Michel, 2013) :

Une posture de « non-savoir » : le professionnel, en « ne sachant pas » privilégie l'intelligence provenant des échanges, du dialogue avec l'autre personne et non des théories en surplombs. Il soutient ainsi le questionnement plutôt que les affirmations. Ce principe suppose d'avoir l'esprit ouvert à l'inattendu ; à s'ouvrir aux vérités et aux savoirs construits au travers de dialogues et d'échanges. Ce principe se fonde aussi sur la fondation de l'accompagnement, à savoir ne pas se substituer à autrui. Cette substitution (dire, faire, penser à la place) est une négation de l'autre en tant qu'autre personne.

Une posture de dialogue : de dialogue conscientisant. C'est dans les situations de dialogue que la place de chacun va s'exercer. Un échange entre sujet et sujet. Être sujet c'est être en relation avec un individu autre dont la consistance s'oppose à la fusion. C'est s'inscrire dans une relation qui respecte, entretient, comprend, suscite ce dédoublement de l'individu capable de s'interroger sur son existence et d'entrer en dialogue avec lui-même, tout ceci en présence d'un autre.

Une posture d'écoute : écouter c'est répondre, interagir, solliciter, dynamiser un questionnement qui permettra à la personne accompagnée de se questionner quant à son rapport à la réalité dans laquelle elle se situe et simultanément, être capable de rester silencieux. L'écoute demande une conception partagée du sens qui facilite l'accès à la compréhension, l'accès à une compréhension affective et cognitive de la situation demandant d'être impliqué dans la relation, tout en étant distant quant au problème traité. L'implication suppose la capacité du professionnel à être à l'écoute de son propre ressenti et de s'écouter. Il n'existe pas d'autre moyen de faire survenir la subjectivité des autres, de faciliter l'expression de ce qu'ils ressentent d'être eux-mêmes avec leur propre subjectivité.

Une posture tierce : au risque d'être pris dans une posture de juge, le professionnel n'a pas à s'interposer entre l'individu et sa situation. Sa posture consiste à soutenir la relation de l'individu accompagné à sa situation. L'accompagnant se retrouve alors tel un compagnon réflexif (Donnay, 2008, cité par Paul, 2020), en position tierce ; il est créateur d'espace de médiation (Paul, 2012) ; il permet de cette manière une parole narrative et réflexive.

Une posture émancipatrice : toute approche d'accompagnement a pour objectif de recréer un environnement relationnel étant une opportunité, que ce soit pour l'un ou pour l'autre, de

grandir en créativité et en liberté, tout en se distanciant des jeux qui aliènent. Si l'on évolue à deux, c'est parce que la solidarité, la reconnaissance ou la liberté ne peuvent s'apprendre seul. L'autonomie est une ressource et la relation est le milieu où l'autonomie va pouvoir s'exercer. La posture se cherche entre une position pair, qui propose, exprime son avis, ouvre des perspectives différentes, et expert, qui domine la situation, transmet des informations, des conseils, des solutions et se situe en extériorité. Un juste milieu entre ces deux positions est ainsi nécessaire (Paul, 2012 ; Paul, 2020). Faulx et Danse (2015) expriment d'ailleurs également cette idée.

Accompagner c'est cheminer avec, aller avec, et non laisser aller ou égarer ; être présent, se tenir avec, et non se retirer, se dérober, livrer à soi-même. Protéger sans assister, guider, conseiller et orienter sans imposer une direction, tout en questionnant sur ce que la personne vit et désire (Paul, 2020). Enfin, en tenant compte de ces éléments, accompagner serait alors laisser libre, sans renoncer à interpeller et solliciter. Ne pas laisser sur place, mais bien aller de l'avant avec la personne. Laisser choisir tout en dialoguant.

2.1.6. *Nous retenons*

Dans l'exercice de leur profession, les éducateurs spécialisés doivent tenir compte de différentes dimensions importantes qu'elles soient morales, éthiques ou encore politiques. Accompagner signifie pouvoir naviguer entre diverses postures. Les professionnels doivent dès lors pouvoir se nourrir de la théorie dans leur pratique. Retenons également, dans le cadre de cette recherche, qu'il est essentiel de ne pas nous focaliser sur un seul et unique secteur de l'éducation. Aussi, étant donné que le métier est en mutation constante, le recours à la formation continue y est nécessaire afin que les professionnels puissent s'adapter dans leurs pratiques et dans le contexte dans lequel les pratiques éducatives évoluent.

2.2. Chapitre 2 : la formation initiale des éducateurs spécialisés

Notre question de recherche se concentrant sur la formation continue des éducateurs spécialisés, il nous paraît pertinent d'aborder rapidement la formation initiale de ces professionnels ; la formation continue émanant effectivement d'un prolongement de la formation initiale.

Le travail social est très ancré dans un champ « professionnel technique » ; en effet, les métiers d'éducateurs se fondent sur des formations partageant formation théorique et pratique (stages), et ce à temps équivalent, ou du moins, presque égal (Cany & Helfter, 2012 ; Ott, 2011). C'est dans l'enseignement supérieur que la formation des travailleurs sociaux prend place. Dans la majorité des pays, l'enseignement du travail social se trouve dans une position paradoxale et

singulière au sein du système de l'enseignement supérieur, et ceci par le fait qu'il est situé en dehors des universités tout en s'en rapprochant fortement (Jovelin, 2014). Cany et Helfter (2012) évoquent qu'il est possible de dessiner à grands traits les contenus de formation se retrouvant dans la profession des éducateurs spécialisés ; ces professionnels auront une formation initiale colorée d'une dominante « psychologique », mais également d'éléments provenant de la « sociologie ». Les deux disciplines centrales acquises lors du parcours de formation de ces professionnels sont la psychologie et la sociologie, les approches économiques quant à elles, prennent moins de place. Une base juridique significative est également présente étant donné que ces travailleurs vont évoluer dans un monde très normatif. De plus, il est essentiel de comprendre le sens des politiques publiques afin de pouvoir y réfléchir tout en questionnement sa posture professionnelle ainsi que les questions éthiques (Cany & Helfter, 2012). Aussi, dans la formation initiale de ces professionnels, une place indispensable est donnée à l'analyse de pratiques ayant pour objectif de faire le lien entre les champs théoriques et pratiques (Fablet, 2013).

Dans le champ de l'intervention sociale, les savoirs d'expérience sont légitimes, mais le processus de professionnalisation exige qu'une réflexion puisse être menée par les personnes ; réflexion qui porte sur leur expérience ayant pour objectif de développer des processus de conscientisation (Ott, 2011 ; Ladsous, 2006 ; Debras & Renard, 2008). Tout comme le spécifient Cany et Hefler (2012), les contenus d'enseignement se retrouvent dans la partie théorique, cependant, au vu du domaine de compétences concerné, les étudiants éducateurs spécialisés auront de nombreux stages à effectuer. Sur les lieux de stages, ceux-ci devront ainsi travailler les questions abordées de manière théorique. Dans les premiers temps, les stagiaires se situeront plutôt dans l'observation. Il s'agit de poser un regard sur les professionnels, d'observer les différentes populations et de comprendre ce qui se joue au niveau de la disqualification sociale ou encore du handicap, etc. C'est au fil du temps que ces stagiaires progresseront dans leurs apprentissages, ils seront amenés à se mettre en situation, cela sur des temps de plus en plus longs. Il s'agit dès lors d'une approche de formation par le terrain. L'idée étant que cette formation pratique prenne sens par rapport à la formation théorique (Cany & Hefler, 2012).

Barbier (1996) suggère une distinction entre savoirs et action ; cela englobe le savoir-faire, qui va de la simple routine qui est difficile à verbaliser à des habiletés qui sont complexes, ainsi que les savoirs théoriques, donc les connaissances. Chapelier (2001) discute de cette distinction en émettant l'hypothèse que si les éducateurs mettent en œuvre de sérieuses et solides

compétences de manière effective, ces derniers s'appuient principalement sur des savoirs d'action difficilement verbalisables. L'éducateur se méconnaît, comme d'autres professionnels, tant dans ce qu'il dit que dans ce qu'il fait, dans ce qu'il signifie ainsi que dans ce qu'il sait (Capul & Lemay, 1996). La complexité de la profession se cache derrière l'apparence de la simplicité des tâches. Chapelier (2021) stipule également le fait qu'en termes ergonomiques, on pourrait dire que l'éducateur va déployer des schèmes opératoires très divers ; il va assumer un niveau de stress élevé qui sera notamment en lien avec l'incertitude des situations rencontrées et/ou gérées ; il va aussi maîtriser de nombreux paramètres, la plupart du temps incompatibles ; il va gérer des demandes, des attentes ainsi que des besoins qui sont souvent en contradiction ; il va aussi assumer un impact émotionnel inattendu (Chapelier, 2001).

Selon Budayová et al., la professionnalisation des travailleurs sociaux peut être comprise sous deux angles : il s'agit d'un processus d'acquisition de traits professionnels caractéristiques (connaissances, compétences et qualités personnelles) nécessaire pour l'exercice du métier en question ; la professionnalisation de la profession du travailleur social – par exemple, le processus pendant lequel le travailleur social acquiert le caractère de la profession qui n'a pas été spécifié (Budayová et al., 2022). De ce fait, l'éducateur spécialisé devrait donc satisfaire à certaines conditions préalables de qualifications professionnelles et personnelles, qui, ensemble, forment les compétences d'un travailleur social et qui sont nécessaires à l'exercice de la profession (Budayová et al., 2022). Pour Brichaux (2004), devenir éducateur, c'est s'intégrer au sein d'un processus complexe d'apprentissage dont les prémices sont à chercher dans les expériences antérieures de vie à l'entrée en formation et dont l'aboutissement est le développement professionnel se déployant tout au long de la carrière (Brichaux, 2004, p. 122). Selon plusieurs auteurs, la formation initiale doit tenir compte du passé de l'apprenant, tout en le dotant de compétences nécessaires qui lui permettront de poursuivre un développement professionnel ultérieur (Brichaux, 2004 ; De Halleux, 2008 ; Debras & Renard, 2008). Faulx et Danse (2015) rejoignent eux aussi l'idée qu'il est essentiel de tenir compte des dispositions préalables des apprenants qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou expérientielles. Selon ces auteurs, ces dispositions peuvent jouer comme des facilitateurs ou des stimulants de l'apprentissage si ces dernières sont prises en compte. À défaut de cela, ils risquent de devenir une entrave importante au développement des individus (Faulx & Danse, 2015).

Les formateurs au sein de cette formation initiale rencontrent de façon régulière les apprenants dans des séances d'analyses de pratiques professionnelles. L'objectif de ces séances étant de

faire apparaître le vécu des apprenants sur le terrain professionnel ; et de façon collective, d'essayer de donner du sens à ce vécu. Les pédagogues aident les apprenants à mobiliser des contenus théoriques afin de construire de l'intelligibilité des situations rencontrées. Les formateurs se rendent également sur les différents lieux de stage afin d'observer et d'entrer en discussion avec les équipes. Ils sont ainsi garants du prolongement du parcours ainsi que du processus de professionnalisation des travailleurs sociaux (Brichaux, 2004).

2.2.1. *Nous retenons*

Dans cette partie, la formation initiale des éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif a été abordée. Nous retenons que le métier combine une formation théorique et pratique, et ce, à part presque égale. La formation initiale se construit sur base de disciplines telles que la psychologie, la sociologie, la pédagogie, le droit ainsi que la compréhension des politiques publiques. Dans la pratique, les professionnels utilisent des savoirs d'action difficilement verbalisables ainsi que des références théoriques. De ce fait, la professionnalisation des travailleurs sociaux comprend l'acquisition de compétences bien spécifiques. La formation initiale tient compte du passé des apprenants et favorise le développement professionnel continu.

2.3. Chapitre 3 : la formation continue (ou *Long Life Learning*)

Dans ce chapitre, nous nous attarderons sur la formation continue, appelée aussi *Long Life Learning* (Conte & Maroy, 1999). Puisque notre recherche porte sur la formation continue, il nous est apparu important de décrire et de clarifier cette notion. Dans cette recherche, nous utiliserons le terme *formation* dans un sens très large, à savoir qu'en plus de la formation classique, nous y inclurons également : la supervision ou encore les interventions psychosociologiques dans les équipes de travail (Babic, 2023). Nous avons fait ce choix, car à l'issue des entretiens menés avec les professionnels de terrain, ceux-ci nous ont raconté réaliser chacune de ces modalités de formation au cours de leurs carrières. Selon Lescarbeau, Payette & St Arnaud (2003), les modalités d'intervention auprès d'un groupe sont multiples :

Formation avec un groupe constitué pour l'occasion	Formation avec des entités regroupées	Formation avec un groupe réel	Animation d'un groupe à tâches constitué pour l'occasion	Animation d'un groupe à tâches réel	Intervention auprès d'un groupe réel
Formation « catalogue » La priorité est donnée aux contenus abordés avec la visée d'un apprentissage individuel	Formation « institution » Les contenus abordés occupent une part importante mais ils peuvent être mis en lien avec des réalités de terrain variées	Formation « sur demande » Les contenus abordés sont mis en regard des réalités de terrain permettant un apprentissage individuel et collectif	Animation d'un groupe de travail ou d'expression La tâche à réaliser et/ou la thématique discutée est en lien direct avec les connaissances, compétences ou fonctions des participants	Animation d'un groupe de travail ou d'expression La tâche à réaliser et/ou la thématique discutée est en lien direct avec les connaissances, compétences ou fonctions des participants ainsi que de leur environnement partagé	Supervision, accompagnement, médiation, développement d'équipe Relève d'un changement important nécessitant la prise en compte du contexte organisationnel dans lequel le groupe s'inscrit
Formation Importance des contenus en vue de l'apprentissage des participants et de leur possible transfert			Facilitation Importance du processus mis en oeuvre en vue de la réalisation par le groupe d'une tâche spécifique		Intervention Importance des effets de l'intervention en vue d'un changement souhaité

Selon Conte et Maroy (1999), les notions de formation des adultes, de formation continue ou encore de formation permanente sont enclines à devenir synonymes. Il s'agit de formations s'adressant à une population définie comme étant adulte (Conte & Maroy, 1999). En effet, avant que les termes de « formation continue » ou de « Long life learning » ne servent à signaler toutes les formes de développement des compétences tout au long de la vie, Lengrand (1975) avait introduit la notion « d'éducation permanente » (OCDE, 2021).

Référons-nous tout d'abord à la définition proposée par l'OCDE en 1997 : par « Formation professionnelle continue » pour les adultes, on entend tous types de formations financées, patronnées ou organisées par les pouvoirs publics, offertes par l'employeur ou financées par les bénéficiaires eux-mêmes. Toutes activités organisées de formation et d'enseignement auxquelles participent les adultes afin d'acquérir des connaissances ou de nouvelles qualifications dans le cadre de leur emploi actuel ou encore, en perspective d'un emploi futur permettant d'améliorer leur salaire ou encore leurs possibilités de carrière dans l'emploi occupé ou dans un autre, et d'une manière générale, pour accroître leurs chances d'avancement et de promotion (Conte & Maroy, 1999). La formation, sous toutes ses formes, recouvre l'apprentissage formel intervenant au sein d'un cadre officiel tel que l'école ou encore en centre de formation ; l'apprentissage non-formel ayant lieu « sur le tas » ; l'apprentissage informel qui se crée auprès de collègues par exemple ainsi que l'apprentissage fortuit, résultant quant à lui d'interactions sociales spontanées, dans la cité ou encore à la maison (OCDE, 2020, OCDE, 2021).

Le *long life learning*, appliqué à l'éducation ou à l'apprentissage, en circulation depuis plus d'un quart de siècle (Friesen & Anderson, 2004) ne propose pas d'itinéraires qui soient bien balisés et qui amènent vers des destinations bien précises. Au contraire, il s'agit d'un processus guidant et accompagnant les personnes dans leur rapport à la réalité, dont l'objectif est à redéfinir de façon continue, car le monde est en évolution permanente (OCDE, 2021). Le *Long Life Learning* couvre un large panel d'apprentissages incluant les apprentissages tant formels qu'informels. Ce dernier inclut également les aptitudes, le savoir ainsi que les comportements que les personnes acquièrent dans leurs expériences quotidiennes (Dunn, 2003 ; Marjan Laal & Peyman Salamati, 2012). Effectivement, le *Long Life Learning* est une construction continue d'aptitudes et de savoirs tout au long de la vie des individus. Ses principes sont tels que les résultats des apprentissages proviennent de différents cadres et contextes qui peuvent être liés (Marjan Laal & Peyman Salamati, 2012). L'OCDE (2021) affirme que la création d'une culture de formation tout au long de l'existence donnera à tout un chacun les clés permettant de faire face au changement.

En Europe, le *Long Life Learning* a été reconnu depuis plusieurs années (Colardyn & Bjornvold, 2004). Les nouvelles technologies, l'économie du savoir, la vitesse de développement des changements technologiques ainsi que la globalisation sont des facteurs qui influencent le besoin d'amélioration des compétences et des aptitudes de la population (Marjan-Laall & Peyman. Salamati, 2012). En France, la loi du 4 mai 2004, correspondant à la formation tout au long de la vie ainsi qu'au dialogue social, a instauré le contrat de professionnalisation ainsi que le droit individuel à la formation (Thob, 2018). En Belgique plus particulièrement, dans l'intention de soutenir les travailleurs, la loi du 3 octobre 2022 qui porte des dispositions relatives au travail envisage que chaque travailleur employé à temps plein possède un droit individuel à la formation. Ce droit s'élève à quatre jours de formation en 2023 ainsi qu'à cinq jours à partir de 2024. Cette loi vise aussi bien les formations informelles que formelles (étant en relation directes avec le travail) (Service Public Fédéral, s. d.). Selon Tissot (2004), le glossaire du Cedefop définit les concepts fondamentaux des diverses formes d'apprentissage comme suit :

- L'apprentissage formel : apprentissage qui se déroule dans un contexte organisé et structuré (éducation formelle, formation en entreprise) et qui est conçu comme un apprentissage.
- L'apprentissage non-formel : apprentissage intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme un apprentissage, mais qui contiennent un élément

d'apprentissage important tel que des compétences professionnelles acquises sur le lieu de travail.

Telle que visée par la loi du 4 août 1996 concernant le bien-être des travailleurs lors de l'accomplissement de leur métier, la formation peut aussi concerner les matières au sujet du bien-être (Service Public Fédéral, s. d.). Il est important de pointer le fait que le *Long Life Learning* peut prendre de nombreuses formes diverses et ne doit pas nécessairement correspondre à l'image que l'on se fait de l'environnement traditionnel d'une salle de classe. Nous évoquons d'ailleurs l'intervention psychosociologique dans l'introduction de ce chapitre, il s'agit d'un ensemble de pratiques d'accompagnement groupales et des équipes ; ainsi que de conduite de changement au sein des institutions (Babic, 2023). Tel type d'intervention (supervision) peut se dérouler auprès d'un groupe réel, c'est-à-dire un groupe d'individus travaillant ensemble, ayant une existence avant l'intervention, au sein d'un système organisé (relations de travail, places, statuts, une histoire commune) ; ou encore auprès d'un groupe ad-hoc, c'est-à-dire un groupe dont les individus ne détiennent pas d'histoire commune et qui a été institué par l'intervenant. En effet, la dynamique ainsi que la conduite de ces groupes sont différentes. Tandis que l'intervention sur un groupe réel va viser la réplique de ce qui est vécu au travail, l'intervention sur un groupe ad-hoc quant à elle, a pour objectif d'amener les professionnels à réaliser des expériences d'échanges pour envisager d'agir autrement (Babic, 2023).

Les chercheurs humanistes recourent au concept d'andragogie afin de mettre en évidence l'autonomie de l'adulte, pour attirer sur le contexte professionnel ou encore sur la conception des dispositifs de formation intégrés dans un milieu de travail et qui facilite l'implication des formateurs (Knowles, Holton & Swanson, 2005 ; Reichmann, 2004 ; Cercone, 2008). L'andragogie nécessite une approche particulière des apprentissages ; cette façon de faire bien spécifique se manifeste par la prise en compte des expériences de vie et des expériences professionnelles des apprenants, de leur mise en responsabilité et curiosité dans le parcours de formation et enfin dans le suivi d'enseignements immédiatement exploitables (Knowles, Holton & Swanson, 2005). Ainsi, comme cela fut évoqué précédemment, Knowles (1980) met en exergue l'importance de l'expérience comme étant source de l'apprentissage. Dans ce sens, si l'expérience peut être un atout, elle peut également devenir un obstacle à l'apprentissage. Si l'on se réfère à Kerka (2002), les adultes peuvent être enfermés dans des schèmes de pensées rigides et éprouver des difficultés à s'adapter à de nouveaux concepts (Kerka, 2002). Cependant, l'apprentissage transformationnel (Cercone, 2008) met quant à lui en lumière la

capacité des apprenants adultes à pouvoir remettre en question les perspectives et valeurs qui leur sont propres. Ces processus de transformation les amènent alors à se transformer en penseurs plus autonomes (Cercone, 2008).

L'éducation et la formation tout au long de la vie aident aussi les individus à atteindre d'autres objectifs, comme prendre une part active à la vie civique, mener un mode de vie plus durable et améliorer leur santé et leur bien-être. Elle profite également à la société en réduisant la criminalité et en encourageant les activités communautaires (Dunn, 2003). La mondialisation et la croissance de l'économie de la connaissance, qui évolue rapidement, signalent que les individus ont besoin d'améliorer leurs compétences tout au long de leur vie d'adulte pour faire face à la modernisation, tant dans leur travail que dans leur vie privée (Marjan-Laal & Peyman Salamati, 2012).

2.3.1. La formation continue des éducateurs spécialisés

Casagrande (2016) affirme que le recours nécessaire à la formation professionnelle continue pour les travailleurs sociaux ne fait aujourd'hui plus débat. Les pratiques professionnelles sont à questionner de manière permanente et de nouvelles postures sont également à adopter suite aux évolutions sociétales, la conformité quant aux nouvelles normes en vigueur dans les institutions dans lesquelles les intervenants sociaux exercent : tout est venu légitimer un recours salvateur et régulier à la formation continue (Casagrande, 2016). Le recours à la formation continue pour imprégner des postures individuelles et collectives, afin de revisiter les paradigmes qui président aux conduites, qu'ils soient conscients ou inconscients ou encore des découvertes en sciences humaines bouleversant les connaissances établies actuelles (Casagrande, 2016). Tout comme Paul (2020) le signale, il est important de ne pas rester seul lorsque l'on est un professionnel qui accompagne ; et il est essentiel de créer des lieux dans lesquels les professionnels pourront analyser, échanger, comprendre, donc s'accompagner les uns et les autres dans ce que la pratique va venir questionner (Paul, 2020).

L'emphase qui est mise sur la nécessité de se former tout au long de sa carrière de professionnel est fondée sur le fait que l'expérience du travail social se développe dans l'environnement social bien spécifique qui existe et qui le détermine. Dans un environnement où la théorie est enrichie par la réflexion professionnelle concernant la pratique et où la réflexion est appliquée et traitée une nouvelle fois dans la pratique (Budayová et al., 2022). Il s'agit ainsi d'un aller et retour continu entre la théorie et la pratique.

En outre, selon Henri Vallon (1879 – 1962), il est essentiel de faire surgir la pensée de l'action afin de ne pas rester dans la répétition. Cela suppose une lucidité sur les réalités, et une volonté de transformation de celles-ci, tout en s'appuyant sur le potentiel de tout individu dont l'expérience est facteur d'évolution et de développement. Selon Ladsous (2006), la formation continue illustre de façon parfaite ce double mouvement que Schwarz et al. (2006, cités par Ladsous, 2006) mentionnent comme suit : toute expérimentation pose des problématiques, c'est à la résolution de ces derniers que sont invités les individus qui se forment (Ladsous, 2006).

Comme l'évoquent d'ailleurs plusieurs auteurs (Fablet, 2007 ; Rouzel, 2015 ; Paul, 2022 ; Boucenna et al., 2022) il est vrai que dans la professionnalisation des travailleurs sociaux, l'analyse des pratiques professionnelles apparaît comme étant un facteur important. Dans l'exercice quotidien de leur métier ainsi que de leurs missions, la plupart des travailleurs sociaux sont confrontés à des situations de rencontre avec des bénéficiaires qui sont assez souvent psychiquement éprouvantes (Fablet, 2007). Dans le cadre de la relation d'aide ou dans l'accompagnement social et éducatif, on comprend que l'action des travailleurs sociaux, de façon non formalisée, nécessite support et attention (Fablet, 2007). Revenir réflexivement sur des situations que nous percevons comme problématiques pour clarifier la nature des écueils rencontrés et contribuer à mieux comprendre les problèmes émotionnels est une pratique aidant à développer l'expérience professionnelle (Fablet, 2007). Il s'agit de la tâche du système d'analyse : comprendre et explorer les facteurs qui contribuent aux réactions et à leur déclenchement, et trouver des moyens d'utiliser des modes de réaction différents de ceux déjà expérimentés (Fablet, 2007). Tout comme le soulignent également Heugens et Wauthier (2013), ces auteurs rejoignent l'idée de Fablet (2007) : la multitude des types de services ainsi que leur spécialisation, les problématiques dévoilées par les bénéficiaires, la mobilité professionnelle, la lourdeur ainsi que la complexité grandissante des situations et des individus à accompagner, les divers modes de prise en charge mènent au constat que tout éducateur devra continuer à maintenir ses compétences et ses connaissances, en incluant le dialogue avec les pairs, tout au long de son parcours (Heugens & Wauthier, 2013).

2.3.2. *Nous retenons*

Pour les éducateurs spécialisés, l'analyse de pratiques et le dialogue avec les pairs permettent de développer l'expérience professionnelle ainsi que le maintien des compétences et des connaissances. Et cela permet de faire face à la lourdeur des situations vécues. La formation des adultes étant un domaine en constante évolution et complexe, son public se caractérise par des apprenants aux motivations, besoins et expériences divergentes.

2.4. Chapitre 4 : la notion d'engagement

Puisque nous nous questionnons par rapport à l'engagement et l'évolution des éducateurs spécialisés en formation continue choisie, nous avons souhaité nous pencher sur la notion d'engagement ainsi que la notion de motivation, y étant étroitement liées. Notre recherche étant qualitative, exigeant de ce fait une démarche itérative, notre revue de la littérature n'a cessé d'évoluer au cours de notre recherche afin d'exploiter des concepts en lien avec les propos recueillis auprès des professionnels rencontrés. C'est pourquoi nous avons choisi d'aborder dans cette partie les divers types d'engagement, le modèle intégratif de l'engagement, l'engagement en lien avec les émotions, l'engagement en lien avec les dynamiques identitaires ainsi que l'engagement en lien avec le soutien social.

Tout d'abord, selon Piolat (1982), un processus d'engagement commence lorsqu'une personne développe un ensemble plus ou moins coordonné de conduites orientées moyennant la recherche de conditions favorables à l'exercice d'activités que la personne valorise (Piolat, 1982). Toujours selon l'auteur, « **tout engagement est en partie recherche de changement personnel** » (Piolat, 1982, p. 366). Kaës (cité par Piolat, 1982) affirme que toute demande de formation est une demande de changement. Bourgeois (2009), dans le même ordre d'idée, évoque que le rôle d'une formation est d'accompagner les transformations, les changements déjà présents. L'engagement de l'individu étant un préalable indispensable pour persévérer au sein du processus d'apprentissage (Bourgeois, 2009).

2.4.1 *Différents types d'engagement*

Au vu du matériau recueilli lors de nos entretiens, nous nous sommes penchés sur les différents types d'engagement. Effectivement, les professionnels que nous avons rencontrés ont évoqué leur engagement en formation continue comme provenant de différentes dimensions.

Meyer et Allen (1991, cités par Jorro et De Ketele, 2013) envisagent que l'engagement se décompose en trois dimensions : la dimension *affective commitment* relevant de la sphère du désir, la dimension *continuance commitment* relevant de la sphère du besoin ainsi que du profit ou du calcul ; la dimension *normative commitment* relevant de la sphère du devoir (Jorro & De Ketele, 2013). Plusieurs travaux, dont ceux de Brault-Labbé et Dubé (2009) mettent en lumière que **la capacité de s'engager est associée au bien-être personnel**.

Certains auteurs valorisent une approche affective selon laquelle le fait de s'engager proviendrait avant tout de l'expression **d'une attirance ou encore d'un intérêt marqué envers**

une activité, une personne ou un quelconque objet social (Brault-Labbé & Dubé, 2009). De ces idées ont découlé plusieurs sous-types d'engagement :

- ***L'engagement personnel***, qui découle des choix propres et des attirances des personnes associées à une satisfaction extrême.
- ***L'engagement moral ou social***, découlant des valeurs morales ainsi que du sens des responsabilités et des devoirs des personnes.
- ***L'engagement structurel***, relevant quant à lui du sentiment d'obligation et de contrainte de persister à cause des conséquences ou des coûts anticipés si une interruption de l'engagement provenait.
- ***L'engagement identitaire***, référant à l'ensemble des forces permettant à la personne de choisir des interactions avec son environnement reflétant parfaitement son identité, et ce dans chacune des sphères majeures de sa vie. Ce type d'engagement consentirait à garder un sentiment de cohérence entre qui la personne se considère être, donc son identité, ainsi que sa manière d'agir au quotidien (Brault-Labbé & Dubé, 2009) .

2.4.2. Un modèle intégratif de l'engagement

Dans cette lignée, Dubé et al. (1997) propose un modèle du processus d'engagement potentiellement applicable à chacun des domaines d'engagement. Ce modèle suggère l'engagement comme étant défini telle une interaction dynamique de trois éléments : **forces affectives, cognitives et comportementales** ; faisant qu'un individu initie, puis maintienne une ligne de conduite ou de pensée envers un objet social valorisé et important (Dubé et al. 1997 ; Brault-Labbé & Dubé, 2010). À la suite de leurs recherches, Dubé et al. (1997) ont considéré qu'intégrer **l'aspect motivationnel** à ce modèle tridimensionnel initial était pertinent en s'inspirant des travaux de Novacek et Lazarus (1990, cités par Brault-Labbé & Dubé, 2009) qui observaient l'engagement comme essentiel pour étudier les buts et valeurs personnels.

C'est ainsi que Dubé et al. (1997) ont élaboré le modèle intégratif de l'engagement reprenant plusieurs composantes :

- **Les forces affectives**, ou l'enthousiasme, sont considérées comme ***responsables du déclenchement du processus d'engagement et concorde avec l'intérêt personnel, le plaisir*** ou encore ***l'attirance ressentie*** pour la personne au vu de l'objet d'engagement (Dubé et al., 1997 ; Brault-Labbé & Dubé, 2009, 2010).
- **Les forces comportementales**, ou encore la persévérance, sont considérées comme ***permettant la poursuite des efforts et des actions nécessaire quant à l'engagement*** malgré les obstacles présents (Dubé et al., 1997 ; Brault-Labbé & Dubé, 2009, 2010).

- **Les forces cognitives** correspondant à la *capacité de réconciliation entre les éléments négatifs et positifs associés à l'engagement*. Cette composante se réfère plus précisément à la *capacité de compréhension et d'acceptation* (résilience) que l'engagement implique toujours dans certains aspects laborieux, auxquels il est important de faire face afin de pouvoir profiter des avantages qu'il comporte. Selon Brickman (1987) ainsi que Lydon et Zanna (1990), ce serait précisément quand survient l'adversité que l'engagement serait réellement mis à l'épreuve (Brickman, 1987 ; Lydon & Zanna, 1990, cités par Dubé et al., 1997).
- **Les forces motivationnelles** intègrent l'énergie nécessaire afin d'atteindre les buts personnels. Cette composante est vue ainsi telle une force activatrice indispensable pour déclencher et maintenir l'engagement (Brault-Labbé & Dubé, 2009, 2010).

L'intérêt de ce modèle repose sur le fait qu'en plus de pouvoir s'appliquer à tout objet d'engagement, ce dernier met en exergue **le caractère dynamique de l'engagement humain**, c'est-à-dire **le caractère évolutif et cyclique**. Cette optique permet de percevoir les variations du niveau d'engagement d'une personne par rapport à un objet social comme faisant part d'un même processus. Le modèle peut de ce fait rendre compte qu'un individu ait par exemple déjà été très enthousiaste envers l'objet de son engagement, mais que, à un certain moment, il s'agit avant tout de sa persévérance comportementale qui le maintienne engagé alors que l'enthousiasme a quant à lui diminué (Dubé et al., 1997 ; Brault-Labbé & Dubé, 2009). Plusieurs professionnels rencontrés nous ont fait part de ce caractère dynamique et changeant, nous y reviendront plus tard dans notre partie résultats et discussion.

2.4.3. Engagement et dynamiques émotionnelles

Nous nous sommes ici penchés sur **le rôle des émotions dans le processus d'engagement et d'apprentissage**, les éducateurs spécialisés rencontrés y faisant la plupart du temps référence, nous avons fait le choix de vouloir comprendre le rôle des émotions dans l'engagement de l'individu en formation.

Giarrizzo et Delobbe (2023) suivent l'idée de Brault-Labbé et Dubé (2009) en voyant **l'engagement tel un processus dynamique**. Ces auteurs s'intéressent au rôle que jouent les émotions dans l'engagement des adultes en parcours de formation. Ainsi, la dimension émotionnelle de l'engagement comprend l'ensemble des émotions liées à la situation de formation, incluant le formateur, l'institution, les pairs et le contenu des apprentissages (Jacot et al., 2015 ; Molinari et al., 2016 ; Giarrizzo & Delobbe, 2023). Des recherches montrent que les émotions, distinctes de la motivation, influencent l'apprentissage et constituent de cette

manière une dimension cruciale de l'engagement (Jacot et al., 2015 ; Giarrizzo & Delobbe, 2023). La contribution de Giarrizzo et Delobbe (2023) se concentre sur les interactions entre la dimension émotionnelle de l'engagement ainsi que trois autres dimensions liées : comportementale, cognitive et sociale. Les auteurs s'appuient sur la taxonomie de Pekrun (2023) afin de mieux comprendre l'influence des émotions dans la dynamique de l'engagement (Giarrizzo & Lobbe, 2023).

Les émotions positives activatrices, comme **l'espoir et le plaisir**, sont généralement associées à une plus grande **persistance dans l'activité** d'apprentissage, tandis que les émotions négatives désactivatrices, comme **l'ennui et la déception**, conduisent au **désengagement** (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014 ; Giarrizzo & Delobbe, 2023). Certaines émotions négatives activatrices, telles que **l'anxiété et la colère**, peuvent **parfois augmenter l'engagement comportemental en stimulant l'action**, mais peuvent également entraîner **des comportements disruptifs** tels que l'absence en formation (Hospel et al., 2016).

Ces effets sur la dimension comportementale de l'engagement peuvent être compris en relation avec la composante de tendance à l'action des émotions, c'est-à-dire que **les émotions incitent l'individu à modifier ou maintenir sa relation à leur objet**. La curiosité épistémique par exemple, ayant pour objet le contenu d'une formation favorise les comportements d'approche : l'apprenant sera davantage enclin à investir ses efforts dans l'activité d'apprentissage. La dimension émotionnelle peut toutefois influencer la dimension comportementale par le biais de la tendance à l'action, sans qu'il n'y ait pour autant une correspondance parfaite entre comportement et émotion (Giarrizzo & Delobbe, 2023).

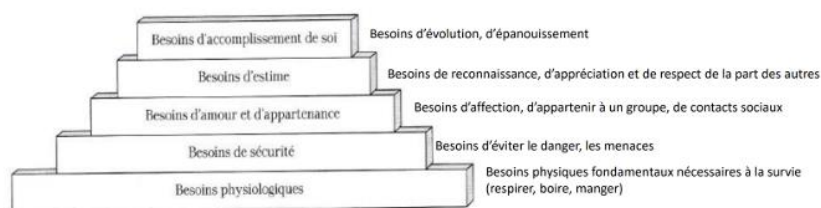
En outre, les émotions influencent l'engagement cognitif en affectant les médiateurs cognitifs. Les émotions peuvent par exemple faciliter ou entraver le stockage et la récupération de l'information, influencer le mode de pensée (analytique ou holistique) et taxer les ressources attentionnelles nécessaires à l'apprentissage (Pekrun, 1992 cité par Giarrizzo & Delobbe, 2023).

La dimension émotionnelle de l'engagement est également influencée par **les relations interpersonnelles dans le cadre de la formation** (Fredricks et al., 2004) et impacte la dimension sociale de l'engagement des apprenants. Pekrun (1992, cité par Giarrizzo & Delobbe, 2023) indique que certaines émotions à caractère social, telles que **la gratitude** ou **l'admiration**, peuvent motiver l'apprenant à adopter des comportements prosociaux, comme aider ses pairs. De manière réciproque, le contexte social, souvent étudié à travers le prisme du groupe, est un facteur déterminant des émotions dans l'activité de formation (Pekrun, 2023).

De cette façon, la théorie du conflit sociocognitif considère que **la relation à autrui et la confrontation à un point de vue alternatif sont des moteurs de l'apprentissage** (Bourgeois & Buchs, 2017). En effet, en poussant l'apprenant à se décentrer de son propre point de vue, le conflit sociocognitif peut susciter diverses émotions épistémiques, telles que la curiosité, qui favorisent des « comportements épistémiques » comme la prise d'information et l'amélioration des connaissances (Giarrizzo & Delobbe, 2023). Cependant, le climat affectif dans lequel se déroule le conflit sociocognitif joue un rôle crucial dans l'apprentissage. Si les relations sont marquées par l'hostilité, le sentiment de menace et la compétition, le conflit, entraîne des régulations strictement relationnelles, entravant l'élaboration cognitive et l'apprentissage (Giarrizzo & Delobbe, 2023). **Le contexte social influence donc l'apparition de certaines émotions en situation d'apprentissage, et ces émotions peuvent soit favoriser, soit entraver les dimensions sociale et cognitive de l'engagement des apprenantes en formation** (Pekrun, 1992 cité par Giarrizzo & Delobbe, 2023).

2.4.4. *Engagement et sentiment d'appartenance*

Pour poursuivre dans le même ordre d'idée que le modèle proposé par Giarrizzo et Delobbe (2023) s'appuyant sur la théorie du conflit socio-cognitif ; en tenant compte du matériau recueilli lors de nos différents entretiens ; matériau mettant clairement en évidence l'aspect groupal en lien avec le processus d'engagement, mentionnant ainsi le groupe comme étant « porteur » et le soutien de l'entourage essentiel à la persistance de l'engagement, nous avons choisi de nous attarder sur ce sujet. Penchons-nous dans un premier temps sur la théorie des besoins de bases énoncée par Maslow (Spector et al., 2020, p. 197) :



La pyramide de Maslow (1943) est une théorie intéressante, elle souligne l'importance des besoins pouvant expliciter la motivation et l'engagement. Les personnes sont ainsi motivées à agir par le niveau de besoin, le plus bas étant insatisfait à un moment donné. De ce fait, un besoin satisfait de manière significative cessera ensuite d'être un facteur de motivation. Il existe parfois des exceptions à cette hiérarchie. En effet, des niveaux supérieurs peuvent dominer les besoins inférieurs. Les besoins de niveau inférieur sont les besoins physiologiques et de sécurité. Ils sont satisfaits au niveau externe : c'est l'environnement qui permet de les combler.

Les besoins de niveau supérieur, eux, correspondent aux besoins d'amour et d'appartenance, d'estime de soi et d'accomplissement de soi, et sont satisfaits au niveau interne : c'est l'individu qui se bouge pour combler ces besoins (Spector et al., 2020 ; Babic, 2022).

Les besoins qui nous intéressent dans le cadre de cette recherche sont le besoin d'accomplissement de soi et le besoin d'appartenance. Le besoin d'appartenance nous amène dès lors à considérer le sentiment d'appartenance en lien avec l'engagement. Plusieurs études ont effectivement montré l'effet positif que le sentiment d'appartenance peut avoir sur la motivation ainsi que l'autodétermination de l'individu. De ce fait, Deci et Ryan (2000) et Reeve et al. (2018) montrent que le sentiment d'appartenance sociale, ou le fait de se sentir accepté et d'entretenir des liens satisfaisants avec autrui influence de manière positive la motivation (Bebbouchi - Ben El Kezadri, 2022).

Selon Osterman (2000), le sentiment d'appartenance est en lien à des processus psychologiques essentiels. Dès lors, les apprenants éprouvant un sentiment d'appartenance fort se perçoivent comme plus autonomes et plus compétents ; et présentent un niveau élevé de motivation intrinsèque. Ils montrent également un fort sentiment d'engagement, d'identité et de performance, participent plus volontiers et s'investissent davantage au sein du processus d'apprentissage (Bebbouchi – Ben El Kezadri, 2022). Bourgeois et Chapelle (2008) rejoignent cette idée en affirmant que les relations sociales permettent de renforcer la motivation par le biais du sentiment d'appartenance à un groupe (Bourgeois & Chapelle, 2008). Heutte (2014) affirme que le sentiment d'appartenance groupal permet le développement d'une communauté d'apprentissage, ce sentiment est ainsi désigné comme étant l'un des moteurs indispensables à vouloir participer avec autrui (Heutte, 2014 ; Bebbouchi – Ben El Kezadri, 2022). St-Amand (2015) vient confirmer ces propos en mettant en lumière que le sentiment d'appartenance représente le socle de l'engagement scolaire (St-Amand, 2015 ; Bebbouchi – Ben El Kezadri, 2022), dans notre cas, l'engagement en formation continue.

2.4.5. Engagement et dynamiques identitaires

Selon les recherches de certains auteurs, l'engagement en formation de l'apprenant est fortement lié à sa **dynamique identitaire en cours** (Dubar, 2000, cité par Beckers, 2004 ; Kaddourri, 2019 ; Bourgeois, 2011). Les dynamiques d'ordre identitaire observables peuvent être de types divers : **une dynamique de préservation**, quand l'identité actuelle qui est valorisée de façon positive est menacée. **Une dynamique de transformation**, quand l'individu abandonne de manière progressive l'identité actuelle et vise une identité valorisée de façon plus positive.

La dynamique identitaire peut ainsi jouer un rôle favorable par rapport à l'engagement, quand la formation est vue tel un moyen de **soutenir la dynamique en cours** (transformation ou préservation) ou défavorable, quand la formation est vue tel **un obstacle qui compromet la dynamique identitaire en cours** (Bourgeois, 2011). De cette manière, certains apprenants s'engagent dans une quête d'identité et les choix de vie en découlant sont avant tout axés sur **l'évitement d'une image négative de soi-même** (éviter de se mettre dans les situations susceptibles de générer une image négative de soi-même, à soi-même ainsi qu'à autrui). Tandis que d'autres essaient **d'accomplir une image positive de soi** (réaliser un soi visé). La régulation par évitement est surtout observée dans les dynamiques de préservation de l'identité et la régulation par accomplissement sera perçue dans le cas d'une dynamique de transformation de l'identité ; quand l'individu abandonne graduellement une identité actuelle problématique afin de s'approche d'une identité visée, positive et nouvelle (Bourgeois, 2011). Ceci amène à différentes tensions identitaires pouvant subvenir en formation continue (Bourgeois, 2011) :

- **Tensions entre soi actuel et soi idéal vues par soi-même :**

Dans une logique d'accomplissement : il s'agit d'une tension entre la manière dont l'individu se voit lui-même ainsi que les différentes images de soi idéales projetées pour lui-même comme étant possibles, que la personne valorise de façon positive et qu'elle tente d'accomplir grâce à la formation. Par exemple : donner à son entourage et à soi-même l'image d'être une personne courageuse, être quelque de respecté sur le plan professionnel et être quelqu'un de « bien », quelqu'un de digne, être à la hauteur dans son rôle de parent.

- **Tensions entre soi actuel et soi idéal vus par soi-même :**

Dans une logique d'évitement : les images de soi projetée dans ce cas peuvent être des images perçues comme étant menaçantes (ce que l'on ne voudrait pas devenir ou être), ce que l'on peut maintenir à l'écart à travers la formation : s'opposer au destin familial, ne plus être « roulé » dans son quotidien.

- **Tensions entre soi actuel et soi normatif vus par soi-même :**

Dans une logique d'accomplissement : les images de soi générées par l'individu sont également valorisées positivement, non pas comme étant un idéal à atteindre, mais telle une norme à laquelle il faudrait se conformer.

- **Tensions entre soi actuel vus par soi-même et soi idéal vu par autrui :**

Dans une logique d'accomplissement : ces tensions mettent en lumière l'image que l'individu a de lui-même et les attentes positives qu'à ses yeux, autrui a à son égard et qu'il désire réaliser. Par

exemple être fier de soi-même de façon générale par rapport aux autres, ou encore être à la hauteur des attentes d'un autre individu significatif comme un conjoint ou un parent.

- **Tensions entre soi actuel vu par soi-même et soi normatif vu par autrui :**

Dans une logique d'évitement : ici les attentes des autres sont appréhendées telles des normes auxquelles l'individu doit se conformer. L'attention de l'individu apparaît de ce fait concentrée sur le souci d'éviter de se retrouver en « porte à faux » et d'être pris en défaut par rapport à la norme établie.

La littérature soutient l'idée selon laquelle une régulation par accomplissement d'une image positive de soi-même favoriserait la motivation plus fortement qu'une logique qu'une régulation par évitement d'une image négative de soi. **L'engagement en formation permettrait dès lors de réguler ces tensions identitaires**, de cette manière, on réalise que souvent, **ces tensions sont éprouvées depuis longtemps, sans avoir pour autant enclenché l'engagement**. Aussi, dans les études menées par Bourgeois et al. (2009), **l'engagement vient souvent en lien avec un évènement particulier qui a joué un rôle déclencheur** comme un divorce, la perte d'un emploi, un état de précarité qui est devenu insupportable, un isolement social ou encore des enfants qui grandissent. Bourgeois (1998, 2011) rejoint ainsi l'idée de Fond-Harmant (1995) selon laquelle l'engagement de l'adulte en formation viendrait en réponse à des évènements biographiques singuliers qui marquent des ruptures ou des modulations dans le trajet de vie. Les évènements biographiques seraient susceptibles d'entraîner les adultes à une reprise d'études telles que le suggère Leclerc-Olive (1993) et Berger et Luckmann (1992) (cités par Bourgeois, 1998). D'après ces modèles théoriques, d'autres éléments sont à prendre en considération aussi dans le processus motivationnel, tels que **les dispositions internes de l'individu**. Ces théories mettent aussi en avant l'importance de **l'estime de soi** (concept ou image de soi), de **l'attitude fondamentale du sujet relatif aux apprentissages ou à la formation** (Barbeau, 1993 ; Bourgeois, 1998 ; Bourgeois, 2011 ; Galand, 2011).

Les évènements biographiques peuvent donc interagir de manière indirecte avec les tensions identitaires et contribuer à l'engagement en formation. Effectivement, certains évènements biographiques ont pour impact le fait de favoriser le sentiment d'efficacité personnel par rapport à l'apprentissage. C'est typiquement le cas de certaines rencontres décisives ayant comme effet de donner confiance à l'individu dans sa capacité de réussir et de le convaincre que la formation est accessible (Bourgeois, 2011). Les travaux de ces chercheurs proposent dès lors de voir l'engagement en formation comme étant la résultante d'interactions entre des tensions d'ordre de l'identité et des évènements biographiques favorables quant à cet engagement. Comme si ces évènements venaient

de manière progressive ou soudaine, rendre saillante ou urgente la résolution de ces tensions identitaires latentes depuis déjà un certain temps, ou possiblement, en générer de nouvelles. Trois domaines dans lesquels ces interactions peuvent se produire sont identifiés par la recherche : **les pratiques professionnelles de l'individu ; les relations interpersonnelles ; la participation à des communautés de pratiques** (Bourgeois, 2011).

En formation d'adulte, il est courant que les dynamiques de transformations et de préservations de l'ordre de l'identité coexistent et se manifestent par une ambivalence, plus ou moins désagréable, de l'engagement de l'apprenant, **tirillé entre désir et peur du changement promis par l'engagement en formation**. L'image de soi peut intervenir dans l'engagement en formation autrement qu'en termes de but à atteindre ou encore de tensions à résoudre. L'idée que des enjeux identitaires peuvent sous-tendre la motivation intrinsèque pourrait ainsi être considérée, en dehors de tout but à atteindre ou de tensions à résoudre. Un apprenant peut très bien s'engager en formation parce que l'activité en soi met à chaque fois l'apprenant en contact avec une image positive de lui-même et qu'une telle expérience permet d'éprouver de la joie ainsi que de la fierté (Bourgeois, 2011).

2.5. Chapitre 5 : engagement et motivation, des concepts étroitement liés...

Si l'on se réfère à Bourgeois (1998), cet auteur entend l'engagement tel le processus conduisant l'adulte à la prise de décision d'entamer, à un moment donné dans sa vie, telle ou telle formation ; ce qui signifie, la plupart du temps, renoncer à d'autres options s'offrant à lui. Se pose ensuite la question de la motivation concernant l'engagement dans l'apprentissage, donc le processus conduisant le sujet, une fois qu'il est entré en formation et qu'il est confronté à des situations d'apprentissages bien spécifiques à y persister. En effet, l'apprenant devra accepter de mettre au travail ses connaissances préalables et à relever le défi de la mutation. Selon cet auteur, les deux niveaux d'analyse (engagement et motivation) devraient être considérés de manière conjointe (Bourgeois, 1998).

Bourgeois et al. (2009) discutent de l'engagement en formation ; cet engagement va relever de **buts intrinsèques** comme **l'intérêt concernant les divers contenus de cours, la recherche de développement personnel ou le plaisir d'être en formation**. L'individu est alors amplement motivé par l'accomplissement de l'activité comme une fin en soi ; pour la satisfaction et le plaisir procuré (Bourgeois et al., 2009). Carré (2015) rejoint cette idée en explicitant que les adultes s'engagent en formation pour des raisons étant la plupart du temps intrinsèques. Ces motivations comprennent un **désir d'apprentissage et d'épanouissement personnel** (Carré, 2015). Les propos de ces auteurs rejoignent les théories suggérées par Deci et Ryan (2017, 2020) que nous développerons ci-dessous.

Ainsi, la motivation peut être influencée par des facteurs externes (motivation extrinsèque) comme le besoin d'amélioration du statut social ou encore l'avancement professionnel (Rothés, Lemos & Gonçalves, 2014). Anctil-Fortier et al. (1978) dans cette même lignée, affirment que c'est d'abord l'amélioration de la qualité du travail fourni et l'accroissement de ses compétences qui motive le travailleur social à se perfectionner. Le fait également d'apprendre de nouvelles méthodes ou techniques de travail, développer son esprit et sens critique, et être plus qualifié afin de discuter de cas professionnels qu'il rencontre. Selon ces auteurs, si l'on harmonise cependant les indicateurs de motivation avec les indices d'intentions d'accomplissement et d'accomplissement effectif, une tout autre image se dessine. Le souci professionnel dominant antérieurement dans les motivations formulées disparaît. Les professionnels actuellement inscrits en perfectionnement s'identifient premièrement et de manière très significative à la motivation d'obtention d'un meilleur salaire. Et il en va de même pour les individus manifestant des intentions de perfectionnements futurs ; ceux-ci valorisent une promotion ainsi que les changements d'emploi (Anctil-Fortier et al., 1978).

La formation avec sa dimension « valeur intrinsèque » semble ainsi être pertinente à l'égard d'adultes poursuivant ce type d'objectifs de formation et peut être distinguée de façon claire des autres paramètres d'évaluation de la valeur des activités de formation (Bourgeois et al., 2009). De plus, les adultes en formation peuvent justifier, pour rejoindre l'idée d'Anctil-Fortier et al. (1978), leur entrée dans une trajectoire de formation par des motifs externes misant sur leur vie professionnelle. Des études à ce sujet indiquent que les étudiants adultes cherchent systématiquement à ancrer des apprentissages académiques dans leur vécu professionnel et leur personne (Bourgeois et al., 2009).

2.5.1. La théorie de l'autodétermination

Comme nous l'avons mentionnée ci-dessus (au point 2.4.4.). La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) nous paraît intéressante à développer dans le cadre de cette recherche, en lien avec le sentiment d'appartenance, mais également en lien avec les propos des professionnels rencontrés, racontant s'engager en formations continues, car ils estimaient cela important, sans pour autant qu'il n'y ait d'autres raisons sous-jacentes à cet engagement.

La théorie de l'autodétermination suggère que l'individu posséderait une tendance **vers l'intégration et l'actualisation de soi** ; que chaque individu possède une tendance naturelle et innée à **développer un soi de plus en plus unifié et élaboré** (Sheldon & Kasser, 2001). L'individu serait également influencé par l'environnement dans le développement concernant cette tendance (Carré & Fenouillet, 2009).

Cependant, le contexte dans lequel l'individu va évoluer pourra restreindre ou soutenir sa tentative d'intégrer et de maîtriser ses expériences dans un soi cohérent (Deci & Ryan, 2000). Ainsi, Edward Deci (1971) est le premier auteur à avoir conceptualisé la motivation intrinsèque (Carré & Mayen, 2019). C'est comme suit qu'il définit ce type de motivation : il s'agit **d'une motivation consistant à effectuer des activités sans aucune récompense apparente ; simplement pour le plaisir éprouvé de la pratique des activités ou au travers des sentiments de satisfaction que l'individu éprouve en retour de ces pratiques** (Carré & Mayen, 2019).

Comme le montrent ces auteurs grâce à cette théorie, **plus un individu est autodéterminé, plus il s'engagera dans le comportement visé** (Maugis, 2019). La théorie de l'autodétermination (Carré & Mayen, 2019 ; Fenouillet, 2011 ; Lofti, 2020) distingue deux modes de régulation et de déclenchement des comportements. Le mode de **régulation autonome** intervient lorsque **l'individu conçoit son comportement comme important, conforme à ses besoins et ses valeurs et résultant d'une réelle occasion de choix**. Tandis que **la régulation** sera **contrôlée** quand le comportement sera perçu comme contraignant, que la pression soit exercée par une force intrapsychique ou externe. Dans cette théorie, la motivation peut être plus ou moins intériorisée. Et plus cette motivation le sera, plus elle sera perçue par l'individu comme étant une part de lui-même (intégrée au soi) et plus le comportement sera autodéterminé.

Cette théorie précise le type de motivation de l'apprenant, ce qui permet de mieux saisir l'engagement de l'individu, d'anticiper et de préparer au mieux sa possible évolution. Ce modèle montre également que l'intériorisation des valeurs associées au désir de changement évolue quand on se déplace le long du continuum d'autodétermination.

2.5.2. La théorie des besoins de base

Cette théorie est en lien avec la précédente, développée par les mêmes auteurs (Deci & Ryan, 2017). Celle-ci suggère que les individus sont actifs de façon naturelle et qu'il existerait des tendances innées au développement nécessitant des « nutriments » que sont les « occasions » que fournit le contexte afin de favoriser le développement psychologique de la personne (Carré & Mayen, 2019). **Les personnes s'impliqueront dans les activités** en fonction de la propension que ces environnements auront à fournir ces nutriments **qui viendront satisfaire les besoins de base**. Plus une activité va satisfaire les besoins de base, plus cette dernière sera intéressante et pourra **conduire au bien-être, et ainsi au développement de la personne**. Ryan et Deci (cités par Carré & Mayen, 2019) suggèrent ainsi l'existence de trois besoins étant à la base de toute motivation humaine :

- **Le besoin d'autonomie** : le besoin d'être à l'origine de son action, de réaliser l'action choisie et dont l'individu se sent responsable ;
- **Le besoin de compétence** : le besoin d'interagir de manière efficace avec son environnement.
- **Le besoin de relation sociale** : en lien avec le fait de se sentir connecté aux autres, d'avoir un sentiment d'appartenance à des communautés de personnes et d'être attentif aux autres (Carré & Mayen, 2019 ; Carré, 2020).

2.5.3. Nous retenons

Dans cette partie, nous avons abordé les concepts de motivation et d'engagement en formation continue des adultes. Nous retenons que la formation continue a des effets sur différents aspects tels que l'apprentissage, la motivation, les émotions, l'identité et les relations sociales. L'amélioration des compétences et du travail, l'apprentissage de nouvelles méthodes, le développement critique et l'amélioration de la situation professionnelle sont des motivations importantes pour les adultes en formation.

Nous retiendrons aussi l'importance de l'estime de soi et l'attitude fondamentale de l'apprenant envers l'apprentissage. Nous nous sommes attardés sur les théories de l'autodétermination et des besoins de bases présentées telles des approches mettant en évidence les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance des apprenants afin de favoriser la motivation intrinsèque. Enfin, des facteurs sociaux, tels que l'attitude envers la formation et le milieu social d'appartenance peuvent également être des facteurs influençant l'engagement et la motivation en formation.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Recourir à une approche qualitative

Dans le cadre de cette recherche, la parole est donnée aux éducateurs spécialisés en fonction. Nous tentons de comprendre le vécu de ces professionnels à travers leurs différents choix émanant de diverses situations concernant leur engagement ainsi que leurs motivations. Nous tentons également de comprendre les bénéfices que ces personnes en tirent. C'est pour cette raison que nous menons une recherche qualitative. Selon Paillé (1994), l'analyse qualitative est une activité captivante. Celle-ci implique à l'entrée, une importante masse de données brutes telles que des notes de terrain, des transcriptions d'entretiens et autres documents, débouchant sur une description ainsi qu'une analyse méticuleuse du phénomène questionné (Paillé, 1994).

Il s'agit dès lors de déployer un processus tendant à dégager le sens d'un vécu particulier (Paillé, 1994). Nous tentons de comprendre ce qui est inexplicable ; saisir les éléments qui nous échappent (Hobeila, 2018). Effectivement, dans le courant interprétatif, il va s'agir de rendre compte de phénomènes vastes, denses et ambigus. Mais également de faire émaner le sens exact de ce qui serait peu clair, de tenter de comprendre les vérités des personnes rencontrées (Winand, 2023) en tentant d'être le plus objectives possible en s'écartant de nos présupposés (voir chapitre 3.4. Effectuer une micro-analyse). Dans cet esprit, Anadón et Savoie-Zajc, (2009) expriment que la méthode qualitative permet de saisir les significations que les personnes rencontrées donnent à leurs expériences et leurs vies, tout autant que les lectures différentes qu'ils réalisent du monde qui leur est propre et du monde qui les entoure (Anadón & Savoie-Zajc, 2009). Nous avons choisi la recherche qualitative, car il ne s'agit aucunement de classer ou encore de quantifier un phénomène, mais bien de comprendre la singularité d'un sens donné. Effectivement, selon Dionne (2018), si l'on vise à examiner un projet de recherche et non de mesurer des données, réaliser le choix d'une approche qualitative est évident (Dionne, 2018).

L'engagement et l'évolution en formation continue résultent d'un processus dynamique qui est animé par des forces motivationnelles. Un changement entre également en jeu (Perrenoud, 2003 ; Faulx & Danse, 2015). Afin de comprendre comment les éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif en fonction s'engagent en formation continue choisie et y trouvent des bénéfices, il est essentiel de s'imprégner des expériences, vécus, réalités des personnes rencontrées, de leurs besoins, de leurs valeurs ou encore de leurs parcours. Nous tentons donc de discerner des données subjectives et sensibles, en interprétant nos données de manière rigoureuse. C'est ainsi que notre recherche s'inscrit dans un courant interprétatif.

Tout d'abord, nous avons retranscrit les six entretiens que nous avons menés (annexes confidentielles). Avant de commencer à coder le matériau, nous avons avant toute chose relu attentivement les entretiens. Dans un premier temps, un codage ouvert fut réalisé (voir 2.9, 2.10, 2.11, 2.12) en étiquetant les éléments nous paraissant importants en lien avec notre question de recherche ; pour effectuer par la suite le codage axial en réalisant les articulations entre les différentes étiquettes. Lors de cette phase, beaucoup d'étiquettes ont été laissées de côté, car elles ne servaient parfois pas à répondre à la question de recherche.

Après chaque articulation, nous avons ensuite réalisé une schématisation pour chaque entretien mené. Une fois notre matériau entièrement codé et schématisé, nous avons réalisé une schématisation globale reprenant chacune des schémas. Nous avons toujours respecté les ancrages recueillis dans le matériau et tenté de rendre compte le plus fidèlement possible du vécu des professionnels rencontrés (voir annexe 4 : exercice de codage – évolution des étiquettes – articulation).

3.2. Disposer de préoccupations éthiques

Au nom du respect de la dignité humaine, et en raison de la responsabilité des chercheurs envers les personnes rencontrées, certaines règles et normes de conduite sont définies pour façonner et guider la recherche impliquant des humains (Hobeila, 2018). Dans la recherche scientifique en sciences humaines, il est essentiel de se questionner en tant que chercheur quant à l'éthique. En se questionnant quant aux droits des personnes et des précautions à prendre dans le cadre d'une recherche avec des êtres humains. L'éthique de la recherche est avant tout un ensemble de considérations qui visent à protéger les personnes (Hobeila, 2018).

Nous nous sommes dès lors basés sur trois principes fondamentaux durant la réalisation de cette recherche : le respect des personnes, la justice ainsi que la bienfaisance. Voici les principes établis par le Belmont Report (1979) ainsi que leurs applications dans la recherche tenant compte de la protection des participants humains (Hobeila, 2018, p. 59) auxquels nous avons accordé une importance particulière :

- **Respect de la personne** : les personnes rencontrées doivent être adéquatement informées des tenants et aboutissants de la recherche menée. L'information doit être comprise et le consentement doit être volontaire et éclairé.
- **Bienfaisance** : il s'agit de ne pas faire de tort. Il est important d'évaluer et de tenir compte de la nature du risque ainsi que des avantages (psychologiques, physiques, juridiques, économiques et social) ainsi que de leur étendue (individuelle, familiale, sociétale et communautaire).

- **Justice** : répartir de manière juste les risques et les bénéfices associés quant à la recherche. Les avantages de la recherche devraient ainsi profiter aux populations à l'étude et devraient éviter l'exploitation de populations vulnérables (Hobeila, 2018).

De ce fait, nous avons toujours respecté les personnes rencontrées en garantissant la confidentialité et l'anonymat. Ainsi que celles s'étant proposées initialement pour participer à la recherche, mais qui n'ont, par la suite, plus répondu lorsque nous les invitions à nous faire part de leurs disponibilités en vue de fixer les entretiens. Nous avons respecté leur refus de donner suite et leur silence. Bien que cela nous mettait en difficulté, car il fallait recruter de nouveaux informateurs, les participants peuvent se retirer à tout moment. Nous avons d'ailleurs toujours explicité cela clairement lorsque nous rencontrions les professionnels ayant accepté de participer. En présentant notre recherche ainsi que le formulaire à signer en vue d'obtenir un consentement éclairé des personnes rencontrées (voir annexe 1 : présentation de la recherche). Lorsque nous contactons les professionnels (par mail ou encore via les réseaux sociaux), nous nous adaptons toujours aux disponibilités des professionnels, si bien qu'un entretien fut mené en visioconférence, car cela était plus confortable pour l'une de nos participantes. Dans d'autres cas, nous nous sommes rendus au domicile des personnes rencontrées ou encore sur le lieu de travail. L'une des participantes a souhaité nous rencontrer dans un salon de thé. Nous nous sommes toujours adaptés aux préférences des participantes, en leur montrant du respect et en évoquant qu'elles n'étaient pas obligées de répondre aux questions si elles ne le souhaitaient pas. Les personnes rencontrées ont également toujours été informées qu'elles pouvaient mettre un terme à la participation de la recherche sans devoir motiver leur décision ni subir aucun préjudice.

3.3. Choisir d'appliquer la Grounded Theory Method (GTM)

La GTM (*Grounded Theory Method*) étant une méthode d'analyse visant la compréhension d'un phénomène ainsi que de sa signification plutôt que de la fréquence (Lejeune, 2019), celle-ci nous a paru pertinente et intéressante à mettre en œuvre dans le cadre de ce travail. Selon Charmaz (2007), toute théorie construite dans le cadre de la théorie ancrée doit être considérée comme une co-construction entre le chercheur et les personnes rencontrées, qui dépend du temps, de l'espace et des circonstances » [*traduction libre*] (Charmaz, 2007, cité par Priya, 2016).

Il est vrai qu'à la genèse de ce projet de recherche, nous nous étions questionnés quant à la méthodologie à mettre en œuvre. L'analyse thématique (Paillé & Muchielli, 2012) étant également une méthodologie possible à utiliser. Au vu de l'expérience acquise lors de notre

parcours de formation, nous ayant permis d'exercer la GTM préalablement lors d'un cours de *recherche qualitative en formation des adultes* mené par Madame Marine Winand, ainsi que le choix effectué de poursuivre le cours de *pratique de la recherche qualitative* mené par Christophe Lejeune, où la pratique de cette méthodologie de recherche prenait une part centrale, nous avons fait le choix d'appliquer cette méthodologie, se prêtant à notre question de recherche. Le choix de la GTM a été privilégié, car celle-ci aspire à bien plus qu'une simple traduction des mots des personnes rencontrées en idées synthétiques (Lejeune, 2019), cette méthode ayant pour objectif de rendre compte du vécu, des propos, des perceptions et des expériences des personnes rencontrées le plus fidèlement possible (Lejeune, 2024).

3.4. Effectuer une micro-analyse

En recherche qualitative, Dionne (2018) suggère au chercheur la prise de conscience quant aux éléments pouvant colorer sa vision des choses. L'outil principal de la recherche étant le chercheur lui-même avec ses préconceptions, ses idées ainsi que ses réflexions, l'interprétation engage toujours une part de subjectivité, l'auteur qualifie d'ailleurs le chercheur comme étant l'acteur nécessaire de l'analyse qualitative (Dionne, 2018). En ce sens, il est indispensable pour le chercheur de prendre conscience de sa part de subjectivité entrant en jeu dans ce travail de recherche.

Assumant l'affection portée aux éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif, notre part de subjectivité est en effet basée sur cet intérêt, sur l'engagement de ce public cible ainsi que les bénéfices qu'ils tirent des formations continues choisies, en vue de pouvoir réaliser un accompagnement singulier, soutenu et spécifique pour ces professionnels en tant que formateur, nous avons effectué une micro-analyse en début.

Effectivement, selon Christophe Lejeune (2019), le chercheur doit effectuer une micro-analyse en début de recherche. Cette micro-analyse constitue la première activité qui relève du codage ouvert (nous y reviendrons plus tard) (Lejeune, 2019). L'auteur explicite dans son ouvrage qu'il s'agit d'une étape à réaliser avant le codage des matériaux recueillis lors des entretiens. Il s'agit d'une association de mots libres ; d'une analyse, mot à mot, de ce que des extraits de verbatims d'entretien peuvent nous évoquer (Lejeune, 2019). Pour expliciter ses présupposés, l'analyste va réaliser cette micro-analyse en examinant de façon minutieuse quelques premiers extraits de matériau. Cette analyse se concentre sur chaque mot afin d'en expliciter tous les sens possibles. Celle-ci n'est effectuée qu'une seule fois, de façon intensive, en début de recherche. Les objectifs de la micro-analyse sont les suivants (Lejeune, 2019) :

- **S'immerger dans le matériau** : en travaillant sur des fragments spécifiques, le chercheur découvre des significations qu'une lecture rapide et survolée pourrait manquer. Cette approche aide ainsi à comprendre les différentes acceptations et connotations des mots utilisés par les personnes rencontrées. Cette immersion dans le matériau permet aussi de maximiser l'ouverture d'esprit et d'ouvrir des pistes d'analyse et de réflexion.
- **Mettre à distance ses présupposés** : en explorant plusieurs interprétations possibles d'un entretien, le chercheur évite de projeter sa propre vision sur le matériau. Cette pratique essentielle à toute démarche scientifique vise à ne pas imposer unilatéralement le point de vue du chercheur sur celui de la personne rencontrée. Il s'agit dès lors d'utiliser la subjectivité du chercheur de façon contrôlée afin d'enrichir l'analyse du matériau (Lejeune, 2019).

Les mots « Ce », « Je », « La », « Quand » (annexe 1 : micro-analyse) nous ont permis d'effectuer cette micro-analyse. Grâce à cette analyse, nous avons pu dégager plusieurs prises de conscience, tels que la singularité de chaque éducateur suite à sa propre histoire et son parcours personnel, l'aspect collectif de la profession (travail d'équipe, débats, croisement d'avis). La dimension introspective du métier, la réflexion collective, l'engagement en formation continue pour perfectionner des compétences existantes. La micro-analyse met ainsi en lumière les défis éthiques et sociaux auxquels ces professionnels sont confrontés tout comme l'importance de la dialectique entre l'individuel et le collectif, le vécu personnel et l'adaptation continue à travers la pratique. L'engagement en formation continue reflèterait selon nous d'une volonté de s'améliorer continuellement afin de pouvoir accompagner au mieux les bénéficiaires. Nous avons de ce fait tenté de tenir compte de ces éléments dans la construction de notre guide d'entretien (voir annexe 3 : évolution du guide d'entretien). Pour Lejeune (2019), la micro-analyse contribue à une compréhension plus riche et nuancée du sujet étudié et suit le premier contact avec le terrain (Lejeune, 2019).

3.5. Utiliser un journal de bord et rédiger des comptes-rendus

Dans l'application de la *Grounded Theory Method*, nous avons rédigé un journal de bord. En effet, Lejeune (2019) affirme que « la scientificité d'une recherche qualitative réside à expliciter toutes les étapes de son déroulement » (Lejeune, 2019, p. 32). L'analyse par théorisation ancrée place la rigueur au cœur de la recherche, en préconisant le suivi d'activités spécifiques lors des différentes étapes de la recherche. Le chercheur doit pouvoir retracer et expliciter son cheminement. Il porte une attention particulière aux traces de son activité recensée dans son journal de bord (Lejeune, 2019).

Nous avons donc été amenés à rédiger continuellement des comptes-rendus documentant notre cheminement ainsi que les résultats intermédiaires produits. La rédaction de comptes-rendus de diverses natures (voir annexe 6 : exemples de comptes-rendus issus de notre journal de bord) a accompagné le processus de notre recherche.

- ↳ En effectuant nos recherches théoriques, nous avons rédigé des comptes-rendus théoriques ;
- ↳ En réalisant nos guides d'entretien, nous avons rédigé des comptes-rendus opérationnels ;
- ↳ En menant nos entretiens, nous avons rédigé des comptes-rendus de terrain ;
- ↳ En réfléchissant et en nous questionnant, nous avons rédigé des comptes-rendus théoriques ;
- ↳ En retranscrivant et en analysant nos entretiens, nous avons rédigé des comptes-rendus de codage ;
- ↳ En ajustant notre guide d'entretien, nous avons rédigé des comptes-rendus opérationnels ;
- ↳ En nous rendant sur le terrain et en observant, nous avons rédigé des comptes-rendus de terrain.

En outre, nous avons toujours porté une attention particulière à assurer l'ancrage de nos interprétations dans le matériau recueilli, en appuyant nos décisions sur ce que les personnes rencontrées nous ont amené. Nous avons également tenté de garder des traces concernant le cheminement global de cette présente recherche. De cette manière, des comptes rendus de nature diverse ont été rédigés dans notre journal de bord : comptes rendus théoriques, de terrain qui concernaient la retranscription et les observations réalisées, des comptes rendus de codage (ouvert, axial et sélectif), ainsi que des schématisations (voir annexe 5 : exemples de schématisations). Nous avons réalisé une, voire deux schématisations par entretien avant de réaliser une schématisation plus globale reprenant l'ensemble du matériau. Nous nous sommes reposés sur nos comptes rendus intermédiaires afin de rédiger nos résultats et retracer le cheminement que nous avons suivi pour rédiger ce travail.

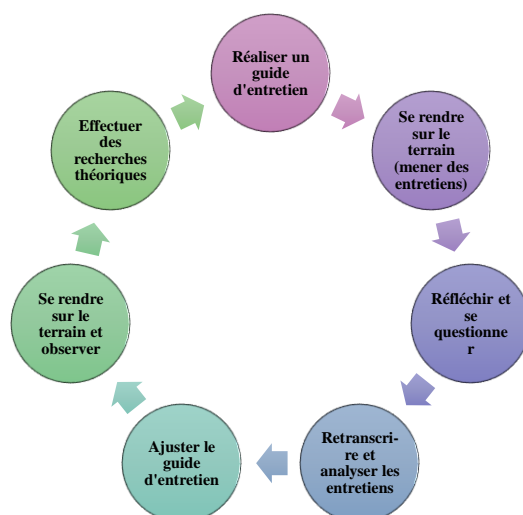
3.6. Poursuivre un parcours itératif

Lejeune (2019) explique que toute recherche scientifique engage quatre activités :

1. Problématiser : en consultant la littérature scientifique existante concernant le domaine ;
2. Collecter le matériau empirique ;
3. Analyser le matériau collecté ;
4. Rédiger les résultats de l'analyse.

Durant notre démarche, ces quatre activités se sont organisées de façon parallèle. Dans ce cas, les activités se sont superposées et influencées de façon circulaire. Les recherches par théorisation ancrée s'organisent en effet de façon parallèle (Lejeune, 2019). Dans cette logique, lecture, collecte, analyse

et rédaction sont conduites de manière simultanée, elles ne se succèdent plus, mais s'instruisent de façon mutuelle (Lejeune, 2019). Tout au long de notre recherche, nous avons donc navigué entre ces diverses activités. Dans une telle démarche, Glaser et Strauss (2017) rappellent que le chercheur doit disposer d'une perspective l'aidant à voir les données pertinentes et à en extraire les catégories signifiantes à l'aide d'un examen méticuleux. Le chercheur n'accède ainsi pas à la réalité en faisant table rase des connaissances existantes et préalables. C'est comme cela que nous avons débuté notre recherche par la recherche théorique et par diverses lectures en lien avec notre questionnement. La recherche théorique nous a par la suite accompagnées tout au long de notre recherche lors de la réalisation de notre journal de bord. Dans ce journal, nous avons rédigés des comptes-rendus théoriques et annoté nos recherches (voir annexe 6). Le matériau empirique fut également mis en perspective grâce à de nouvelles ressources. Notre démarche pourrait être schématisée de cette manière:



En début de recherche, nous nous concentrons essentiellement sur l'engagement en formation continue, mais puisque notre question portait aussi sur les bénéfices tirés des formations, nous avons consulté plus de littérature en ce qui concerne l'accompagnement de la pratique réflexive, la place de l'histoire et du vécu personnel en formation, l'ambiance, l'attitude des formateurs et comment ces derniers accompagnaient les professionnels. Nous avons grâce à cela pu faire évoluer notre guide d'entretien.

3.7. Collecter le matériau

Dans le cadre de cette recherche, nous avons rencontré six éducateurs spécialisés en accompagnement psycho-éducatif réalisant des formations continues choisies. Nous avons fait le choix de mener des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) et individuels (Baribeau & Royer, 2012). L'entretien compréhensif vise effectivement à rendre un phénomène intelligible,

à le comprendre (Savoie-Zajc, 2009 ; Baribeau & Royer, 2012 ; Kaufmann, 2016). Il est à noter que l'entretien individuel est un dispositif permettant au chercheur de saisir, à travers l'interaction avec la personne rencontrée, son point de vue, sa compréhension d'une expérience singulière, sa vision du monde, dans le but de les rendre explicites, d'en apprendre davantage concernant un objet donné et de le comprendre en profondeur. Puisque la parole est donnée à la personne, l'entretien s'avère être un instrument favorisé afin de mettre à jour la représentation du monde qui est propre à cette personne (Baribeau & Royer, 2012).

Préalablement à ces entretiens, nous avons effectué une première revue de la littérature et avons ainsi réalisé notre guide d'entretien, qui n'a cessé d'évoluer au fil des différentes rencontres (voir annexe 2 : évolution du guide d'entretien). Prenons pour exemple notre questionnement « *qu'est-ce qui vous déstabilise en formation continue ?* », nous avons choisi de poser ce questionnement à la suite de notre rencontre avec Laurie (communication personnelle, 12/12/2023), qui nous disait être bouleversée à la suite d'une formation qu'elle avait vécue, nous avons donc aussi questionné Thérèse à ce sujet afin de tenter de saisir le mieux possible le vécu des professionnelles rencontrées, qui nous en a dit ceci :

« oh... ça, ça m'a déstabilisée, avec le *zoom* [les formations continues effectuées par visioconférence] là... Mais sinon... Je n'ai jamais été déstabilisée... quand je vais en formation... Non... Parce que... premièrement je me la choisi, je, je ne suis pas envoyée pour la faire et donc en... si, si tu choisis, c'est déjà quelque chose qui t'intéresse depuis le début... » (Thérèse, communication personnelle, 24/06/2024).

Selon Blanchet et Gotman (2007), le chercheur devrait adopter quelques attitudes durant ces entretiens tels que : se montrer bienveillant, être patient, non autoritaire, intelligemment critique, il devrait également aider, rassurer et encourager, se montrer non-jugeant. Il ne devrait pas non plus tenter d'influencer ses informateurs ; le chercheur devrait cependant rechercher la variabilité des situations. Dans ce sens, il s'agit d'établir un climat égalitaire entre les différents participants de l'entretien et de mettre en œuvre des attitudes favorisant les confidences (Proulx & Dionne, 2010). Nous avons tenté de mettre ces recommandations en pratique lors de la conduite de nos entretiens (voir annexes confidentielles).

Les entretiens ont été menés de manière semi-dirigée et peuvent s'apparenter à l'approche narrative : récits de vie (Bertaux, 1980 ; Bernard, Breton & Jouet, 2021). Selon Bertaux (1980), à travers les autobiographies et les récits de vie, aussi bien à travers leurs formes que leurs contenus (Burgos, 1979, 1980 ; Kholi, 1981 ; Catani, 1981 cités par Bertaux, 1980), les chercheurs s'attachent à dégager des complexes de représentations et de valeurs existant au niveau collectif, avant de s'emparer des subjectivités (Bertaux, 1980). Thompson (1980) quant

à lui discute la méthode des récits de vie comme étant fondée sur une combinaison de questionnements et d'explorations, dans le cadre d'un dialogue avec la personne rencontrée. Le dialogue signifie que le chercheur est préparé à recueillir l'inattendu, et que le cadre systémique au sein duquel les données sont recueillies n'est pas déterminé par le chercheur, mais par la personne rencontrée et plus exactement par la manière dont elle va voir sa propre vie. Ainsi, c'est le questionnement du chercheur qui doit s'intégrer dans ce cadre, et non l'inverse. Dans ce type d'entretien, il est normal que l'essentiel soit formulé sans référence à des questionnements directes. Le chercheur peut aussi, au fur et à mesure que sa recherche progresse, s'intéresser à des questionnements nouveaux, voire même déplacer le centre d'attention, sans pour autant compromettre la cohérence de sa recherche (Thompson, 1980). Ainsi, le récit de vie permet de se focaliser sur les expériences vécues et le parcours de vie des personnes rencontrées.

Bien que les guides d'entretien réalisés (voir annexe 3 : évolution du guide d'entretien) comportent des questionnements bien spécifiques, ces questionnements n'ont pas réellement été utilisés comme tels. Il s'agissait surtout de pouvoir se sentir rassuré dans notre posture de chercheur et de ne rien oublier. Si l'on se penche sur les retranscriptions des entretiens menés, on constate qu'une question ouverte et large est utilisée en premier lieu « pouvez-vous me raconter/me parler de votre vécu en formation continue choisie », de cette question découlent alors d'autres éléments sur lesquels nous avons rebondi tout au long des différents entretiens en naviguant dans les thèmes de notre guide d'entretien de façon aléatoire selon les différentes rencontres. Nous avons donc été en mesure d'accueillir l'inattendu tel que l'évoque Thompson (1980).

3.8. Analyser le matériau recueilli

Lejeune (2019) décrit les différentes étapes à réaliser durant une recherche qualitative utilisant la *Grounded Theory Method*, à savoir le codage ouvert, le codage axial et le codage sélectif.

- ↳ **Le codage ouvert** a pour objectif l'immersion dans le matériau ainsi que la découverte des caractéristiques des phénomènes qui sont analysés. L'auteur appelle ces caractéristiques des propriétés (étiquettes).
- ↳ **Le codage axial** vise à articuler les propriétés (les étiquettes) deux à deux.
- ↳ **Le codage sélectif** sert à intégrer, peaufiner et à systématiser la théorie.

Ces trois codages s'organisent de façon itérative et ne constituent pas forcément des phases consécutives. Il n'est pas rare de naviguer entre ces trois types de codage (Lejeune, 2019). La GTM est un processus itératif. Effectivement, le chercheur ne réalise pas ses démarches consécutivement,

comme mentionné, mais il s'offre la possibilité de les réaliser de manière parallèle, ce qui rend possibles le repli et la rétrospection. La problématique se précise et s'affine ainsi au cours de la recherche grâce aux différentes rencontres.

3.9. Étiqueter (codage ouvert)

Tout au long de notre recherche, nous avons réalisé de l'étiquetage (voir annexe 3 : exercice de codage – évolution de nos étiquettes). En effet, comme l'évoque Lejeune (2019), « chacun des contacts avec le terrain est suivi d'une séance d'étiquetage » (Lejeune, 2019, p. 62). Nous avons ainsi étiqueté chacune de nos retranscriptions d'entretien en y apposant des mots sur le vécu, le témoignage des personnes rencontrées. Nous avons opté pour la méthode papier en vue de la réalisation de ce codage ouvert ; en consignant des notes dans la marge de nos entretiens retranscrits (voir en annexe 3 et annexe 5.5). L'annotation décrit et explicite. L'étiquette va caractériser un vécu et amorcer une conceptualisation (Lejeune, 2019). Selon Strauss (1987) le choix des étiquettes est déterminant, car toute l'analyse va s'appuyer sur celles-ci (Strauss, 1987), néanmoins, nos étiquettes ont évolué tout au long de notre recherche afin de s'approcher le plus de ce qui est préconisé par la GTM : utilisation de verbes actifs, sans négation, s'approchant le plus possible du vécu des personnes (« **avoir envie d'en apprendre plus** » est par exemple devenu « **rester sur sa faim** » ce qui permettait de mieux traduire la frustration ressentie par l'une des éducatrices rencontrées). Deux formes d'étiquettes peuvent être distinguées : l'étiquette peut reprendre les mots des personnes rencontrées (étiquette *in vivo* comme « **se sentir remuée** », « **se sentir seule** » des mots tels quels employés lors de l'entretien) ou être formulée grâce aux mots du chercheur (Lejeune, 2019). Lors de notre étiquetage, nous avons utilisé ces deux formes.

« Une étiquette de qualité porte sur l'expérience des acteurs » (Lejeune, 2019, p. 67). Aussi, une bonne étiquette ne classe pas les personnes rencontrées. Pour formuler les étiquettes en GTM, Lejeune (2019) expose plusieurs ficelles :

- **la ficelle de l'expérience** : les étiquettes sont expérientielles et puisent dans le vécu, le ressenti, les émotions, les représentations ou encore les opinions des personnes rencontrées ;
- **la ficelle de la variation** : privilégie les étiquettes variant d'une situation à une autre ;
- **la ficelle de la première personne** : quand la personne rencontrée parle des autres, elle exprime quelque chose d'elle-même ;
- **la ficelle des verbes** : comporte de préférer les verbes aux noms. Cette ficelle préconise également l'utilisation de verbes actifs (Lejeune, 2019).

Nos étiquettes (voir annexe 3 : exercice de codage – évolution des étiquettes - articulations) ont ainsi été élaborées en tenant compte au maximum de ces ficelles tout en restant bien ancrées dans le matériau recueilli. En effet, tout l'enjeu consiste à retenir l'ancrage dans le matériau et la portée conceptuelle de l'étiquetage (Lejeune, 2019).

3.10. Articuler les étiquettes (codage axial)

Après avoir réalisé ce premier étiquetage lors du codage ouvert, nous avons ensuite articulé les étiquettes entre elles (codage axial). Nous n'avons cette fois-ci plus opté pour la version papier, mais bien utilisé une version numérisée de nos entretiens retranscrits ; en nous servant de la fonction « commentaire » du programme Word pour articuler les étiquettes entre elles et former ainsi des phrases (voir annexe 3 : exercice de codage – évolution des étiquettes - articulations).

Le plus compliqué lors du choix des étiquettes fut de traduire le plus fidèlement possible ce qu'exprimaient les personnes rencontrées, comme nous l'avons exemplifié ci-dessus. Par la suite, le défi de l'articulation fut d'articuler le mieux possible ces différentes étiquettes entre elles et de toujours rendre compte le plus fidèlement possible du vécu, des motifs d'engagement et des bénéfices des formations continues choisies. Lors de l'entretien avec Selena (16/01/2024) nous disposions par exemple des étiquettes : ***se sentir dépassée – faire face à des changements sociétaux – s'engager en formation continue choisie – regretter de provenir de différents secteurs aux contextes de travail très divergents – se former au sein d'un groupe hétérogène – comprendre et répondre à des cas spécifiques rencontrés sur le terrain.*** Ces étiquettes s'articulent comme suit dans **un compte-rendu de scénario analytique** (annexe 6) :

Faire face à des changements sociétaux conduit la professionnelle à **se sentir dépassée**, ceci la stimule afin de **s'engager en formation continue choisie**. Cet engagement donne la possibilité de **se former au sein d'un groupe hétérogène**. Cependant, **se former au sein d'un groupe hétérogène** amène un sentiment de **regret** (« Regretter de provenir de différents secteurs aux contextes de travail très divergents »). En effet, **provenir de différents secteurs aux contextes de travail très divergents** empêche de **comprendre et répondre à des cas spécifiques rencontrés sur le terrain**.

De cette manière, le codage axial part des étiquettes créées lors du codage ouvert et cherche à les articuler, les organiser, les intégrer (Lejeune, 2019). Tout au long de notre recherche, nous avons étiqueté et analysé chaque nouvelle observation et chaque nouvel entretien. Nous avons ainsi produit des propriétés théoriques caractérisant le phénomène étudié : dans notre cas donc l'engagement en formation continue choisie et les bénéfices que ces formations apportent aux éducateurs spécialisés. Selon Lejeune (2019), le codage axial prolonge l'analyse amorcée lors du codage ouvert. Le codage axial pousse l'articulation plus loin : il s'agit d'assembler les étiquettes. Lejeune (2019) utilise la métaphore d'assemblage de briques deux à deux. Articuler

revient donc à identifier les propriétés qui sont en lien, qui dépendent l'une de l'autre ou encore qui varient ensemble. La mise en rapport des diverses propriétés permet d'établir des circonstances, des contextes ou des situations qui conditionnent leur variation (voir la schématisation finale dans le point 4).

3.11. Schématiser

Comme déjà évoqué, après l'analyse de nos entretiens, nous avons toujours réalisé une schématisation par entretien mené (voir annexe 5 : exemples de schématisations). Nous disposons ainsi de plusieurs schématisations. Comme l'évoque Lejeune (2019) dessiner des schématisations n'est pas obligatoire. L'auteur évoque également que cette schématisation accompagne, voire précède la rédaction des comptes rendus pour beaucoup d'analystes. En se basant sur nos schématisations, la rédaction de nos comptes rendus de scénarios analytiques était facilitée. Nous avons procédé de cette manière : étiqueter, articuler et ensuite schématiser. La difficulté qui s'est ainsi présentée est que nous nous sommes retrouvés avec beaucoup de schématisations que nous avons ensuite dû regrouper ensemble pour disposer d'une schématisation globale et systémique servant à la rédaction de nos résultats. Cette étape fut frustrante, car la schématisation finale nous paraît incomplète. Néanmoins, nous ne pouvions tout aborder, nous avons donc fait des choix.

Nous avons eu l'occasion de mettre en pratique le codage seul, mais également en équipe lors des séances de *pratique de la recherche qualitative*. Bénéficier du point de vue et de l'apport de pairs chercheurs est intéressant et primordial, cela permet de se questionner et d'enrichir la recherche. Ces séances de cours furent donc des ressources non négligeables dans le cadre de ce travail de recherche. Nous n'avons malheureusement pas pu participer aux *salons qualitatifs* organisés par l'UAFA et conduits par Madame Marine Winand dans le cadre de ce travail de recherche puisque ceux-ci avaient lieu en même temps que d'autres cours ou encore de nos obligations professionnelles. Nous pensons qu'il aurait été préférable d'y prendre part, car cela aurait pu enrichir encore plus la réflexion lors des différentes phases de codage et pour la rédaction de nos résultats.

3.12. Intégrer les articulations (codage sélectif)

Comme déjà évoqué, nous avons rédigé des comptes-rendus de codage pour chacun des entretiens que nous avons menés (voir annexe 6 : exemples de comptes-rendus issus de notre journal de bord). Au fur et à mesure que s'articulent les propriétés entre elles, la théorie se construit de façon progressive (Lejeune, 2019). L'intégration n'est pas forcément linéaire et est sujette à de nombreuses révisions, comportant certaines fois aussi des retours en arrière. En

effet, certaines propriétés, qui sont peu documentées, peuvent parfois ne pas s'intégrer aux autres. Quand de telles situations adviennent, le chercheur doit s'interroger sur le rôle de ces propriétés par rapport au phénomène étudié. Parfois, les propriétés éclairent alors un autre phénomène que celui qui est étudié et dans ce cas, elles sont alors mises de côté (Lejeune, 2019).

À l'issue de nos analyses et des constructions de nos schématisations, nous nous sommes retrouvés avec énormément d'étiquettes. Ainsi que bon nombre comptes-rendus analytiques. Dans cette phase de travail, nous avons tantôt ressenti de la frustration, tantôt le sentiment d'être submergé face à autant de matériau. Nous avons effectué des choix et dû laisser de côté de nombreuses étiquettes. De plus, un bon nombre de ces étiquettes ne répondaient pas réellement à notre questionnement. Ceci nous a amenés à modifier finalement tous nos comptes rendus pour rédiger nos résultats et nous a permis de réaliser notre schématisation finale.

Une fois notre schématisation finale réalisée, celle-ci fut retravaillée à plusieurs reprises en recherchant les ancrages dans notre matériau. Lejeune (2019) évoque d'ailleurs que « les activités de codage sélectif concernent les moments où le chercheur fait le point » (Lejeune, 2019, p. 117). Elles sont l'occasion de rédiger des conclusions, parfois seulement provisoires, mais qui intègrent le journal de bord. Les comptes-rendus provisoires rédigés dans notre journal de bord après chaque entretien ont évolué lorsque nous avons rédigé nos résultats.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nous considérons l'étiquette « **s'engager en formation continue choisie** » comme centrale et tel le point de départ de notre schématisation. Cette étiquette met en lumière les éléments permettant de s'engager en formation continue choisie chez les éducatrices spécialisées que nous avons rencontrées. Nous allons expliciter ces éléments plus concrètement en nous basant sur les ancrages présents dans nos entretiens (les étiquettes sont reconnaissables en **gras**). Notre schématisation globale se trouve à la page 66, en orientation paysage.

S'intéresser à différentes thématiques particulières permet de **s'engager en formation continue et d'effectuer ce choix**, tout autant que de **rencontrer des situations compliquées sur le terrain**. Les professionnelles rencontrées évoquent ainsi un intérêt particulier pour certaines thématiques. Dans le cas de Selena il s'agit de la collaboration avec les familles, et dans le cas de Sofia, cette dernière explique éprouver un intérêt depuis de nombreuses années pour l'approche systémique. Thérèse, quant à elle, choisit les formations continues en fonction de ce qu'il se passe dans sa maison de jeunes. Elle raconte l'importance des formations concernant la dynamique de groupe, ainsi que celles abordant les thématiques des abus sexuels, car il s'agit de situations auxquels elle a été confrontée. Ou encore *ChatGPT* lui permettant de réaliser plus rapidement ses demandes de subsides et de bénéficier ainsi de plus de temps à consacrer à l'accompagnement des jeunes. Jasmine choisit des formations continues en fonction de ses intérêts. Puisqu'elle exerce en maison de jeunes, ces formations peuvent facilement être justifiées auprès de l'employeur.

« Ça date de quand j'étais étudiante [...] On avait eu un cours d'approche systémique [...] ce cours m'avait marquée parce que je m'étais rendue compte à quel point la théorie pouvait être applicable dans la pratique et à quel point ça pouvait vraiment marcher quoi... C'était pas juste euh... Euh... des idées théoriques, mais que en fait dans la réalité on n'en faisait rien quoi. Là vraiment, je pouvais appliquer la théorie, et voir en direct... 'Fin en direct... Sur quelques semaines en tout cas l'impact que ça a [...] sur des êtres humains quoi... Et ça m'avait fascinée quoi et... J'ai toujours dit [...] je ferai une formation. [...] Il a fallu que j'attende dix ans pour le faire... Mais ça m'est resté en tête. Et euh... Voilà pourquoi j'ai commencé cette formation... à la base » (Sofia, communication personnelle, 29/05/2024).

« J'ai toujours fait de la formation continue en fonction de ce qui euh était important pour moi à ce moment-là [...] j'ai fait des formations cette année de *ChatGPT* parce que trouve ça intéressant pour les demandes de subsides, etcetera donc j'ai fait là des formations continues, mais euh... y a quelques jours j'ai fait encore une formation continue pour voir, quels étaient euh les nouveaux décrets au sujet de la sexualité infantile et juvénile donc je, je fais toujours en fonction de ce qui est important » (Thérèse, communication personnelle, 24/06/2024).

« L'employeur voulait bien nous offrir la formation moyennant le fait que l'on pouvait justifier que c'était en lien avec [...] le boulot. Mais c'était... Les Maisons de Jeunes c'est tellement vaste que c'est très facile de justifier en fait » (Jasmine, communication personnelle, 12/03/2024).

Choisir permet donc aux professionnelles de s'engager en formation continue. Dans le cas où la professionnelle rencontre des situations compliquées, cela mène à **disposer d'attentes élevées** en ce qui concerne la formation continue suivie. Comme dans le cas de Selena :

« Parfois on a des problématiques avec les familles et euh on sait pas trop comment réagir [...] Donc j'aspirais, j'espérais vraiment mon petit début de réponse » (Selena, communication personnelle, 16/01/2024).

Pour Katia, la formation continue vient répondre à un **besoin d'accomplissement** personnel. Effectivement, la professionnelle évoque s'ennuyer dans sa vie personnelle et professionnelle. Le besoin d'accomplissement favorise de cette manière l'engagement des professionnelles en formation continue choisie.

« Je, je m'ennuyais... en fait un moment donné dans ma vie ! [...] Et du coup je me suis dit euh bin pourquoi pas faire le master » (Katia, communication personnelle, 16/04/2024).

Katia y voit également **un avantage financier (percevoir un avantage financier)**. Dans le cas de cette éducatrice spécialisée, il s'agit d'une formation continue de type universitaire qui est suivie.

« Ce master permet dans l'enseignement, de passer au barème 501... Et là, actuellement, je suis au barème 301. Donc j'y ai vu un... un très gros avantage financier euh... Pour commencer. Euh... et ensuite, c'est vrai... que... j'ai... On va pas dire que j'ai toujours voulu faire l'université » (Katia, communication personnelle, 16/01/2024).

Bien qu'elle se soit engagée et ait tenu cet engagement, la professionnelle exprime avoir été « blessée », voire même « écorchée » par cette formation :

« j'ai trouvé que c'était très dur ! [...] Donc en fait euh j'ai dû me surpasser... Peut-être trop... Euh... Donc j'ai l'impression que j'ai besoin de repos pour me reconstruire en fait [...] là, maintenant, la dernière année, je, je, j'ai, j'ai besoin d'une pause, j'ai besoin de prendre de la distance, de me, de, de reprendre... En fait je, je crois que je suis fatiguée, fatiguée, fatiguée... C'est ça en fait... Je suis tellement fatiguée, de devoir faire le travail, rentrer, étudier (Katia, communication personnelle, 16/01/2024).

Les exigences élevées auxquelles la professionnelle a été confrontée ont amené une fatigue intense. Katia a également pu ressentir un manque de soutien de la part des formateurs à certains moments, ainsi qu'un manque d'entraide entre apprenants. Elle évoque un investissement personnel élevé, des jeux de rôles lui ayant été imposés et le manque de familiarité présent. Ce qu'elle a mal vécu.

« Au lieu de nous expliquer clairement les choses [en évoquant les formateurs] [...] Ils nous laissent rentrer dans le mur, et puis pour nous dire, mais non, ça ne va pas du tout, bin je sais pas moi, expliquez-moi convenablement en fait hein, comme ça je ne ferais pas l'erreur [...] Euh... non, non ! On nous laisse euh... On nous laisse à l'abandon entre guillemets et euh et du coup, du coup j'ai besoin de repos après ça [...] Je trouve ça dur à beaucoup de niveaux... Je dirais l'investissement personnel et en fait moi j'ai eu un cours dans lequel on m'a imposé un certain rôle, que je ne voulais pas prendre. Et je l'ai vraiment très, très mal vécu [...] Pendant deux, trois mois, j'arrivais plus à étudier, j'arrivais plus... J'avais plus envie [...] j'ai galéré... ça été horrible quoi ! [...] Mais bon, il fallait le faire [...] c'était vraiment aberrant de forcer les gens à faire quelque chose qu'ils ne veulent pas [...] Et puis le mémoire aussi je, je trouve que c'est pas facile... Parce que là, là... ça parle de nous quoi ! C'est notre investissement, donc forcément si on rate euh... C'est, c'est triste quoi ! [...] Je dirais que ce qui m'a marquée aussi, c'est parfois, le fait de... d'avoir eu... l'impression d'être un numéro ! Et de... que, qu'il n'y a pas cet aspect euh... un peu familial » (Katia, communication personnelle, 16/04/2024).

Malgré ces moments difficiles que Katia a pu traverser, la professionnelle a tenu son engagement en formation continue grâce au **soutien, aux encouragements de son entourage ou encore de personnes significatives**. Et certainement aussi, grâce à l'avantage financier auquel elle aspire. Jasmine, qui elle aussi, réalise une formation continue de type universitaire, évoque également l'aspect financier : « 'Fin voilà, faut pas non plus euh... se mentir, c'est aussi un, un gage euh financier, une revalorisation financière pour euh, pour la famille qui n'est pas négligeable » (Jasmine, communication personnelle, 12/03/2024). **Bénéficiaire du soutien, d'encouragements de son entourage ou encore de personnes significatives** rencontrées lors de son parcours de vie, encourage les professionnelles rencontrées à **s'engager au sein de formations continues choisies** et de tenir cet engagement, comme nous l'avons d'ailleurs mentionné ci-dessus pour Katia :

« papa avait aussi des espérances à ce niveau-là [...] Je pense que ce petit message que mon père m'a passé toute, toute mon adolescence, toute mon enfance euh... « l'université c'est bien ! faut faire l'université ! »... Bin... Je crois que quelque part, je... je réponds un petit peu à... à son désir inconsciemment aussi... voilà... » (Katia, communication personnelle, 16/01/2024).

« Je vois [...] une ancienne stagiaire euh avec qui on décide d'aller manger et avec qui je discute et qui me dit [...] « de tous les maîtres de stage que j'ai eu, c'est toi qui m'a le plus appris, même de mes profs » etcetera et donc voilà, cette rencontre-là a fait son chemin et je me suis dit « bin pourquoi pas effectivement essayer euh mon beau métier » [Jasmine s'est déjà reconvertie professionnellement, elle travaille maintenant en tant qu'enseignante] [...] Donc je me suis effectivement lancée dans le master [...] Et voilà, c'était plutôt dans un but de reconversion professionnelle, mais plutôt euh à long terme en fait... de base. En tout cas quand je me suis inscrite je, je pensais terminer au moins ma formation en étant toujours à la Maison des Jeunes (MJ) et les choses ne se sont pas passées comme ça [...] j'ai démissionné un an après » (Jasmine, communication personnelle, 12/03/2024).

Perdre le sens de son métier favorise à certaines conditions **l'engagement en formation continue choisie**. Jasmine l'évoque en parlant d'un « décalage » ressenti au sein de son équipe de travail. Par « décalage », elle évoque des membres de l'équipe n'étant pas dans la même perspective qu'elle en ce qui concerne le professionnalisme du métier ou encore l'engagement en formation continue. Elle explique par ailleurs que certains membres de son équipe voyaient la formation continue telle une contrainte, et non comme une chance, comme Jasmine, elle, la percevait (**percevoir la formation continue telle une chance**). De cette manière, l'éducatrice spécialisée se sentait en décalage avec ses propres valeurs et sa vision du métier (vouloir effectuer un accompagnement de qualité, être à l'écoute des jeunes ou encore faire preuve d'empathie, améliorer continuellement ses compétences) et ne partageait plus les mêmes valeurs ni la même vision du métier que ses collègues.

« C'est des jeunes en plus qui sont en grande difficulté [le public de la MJ]... 'fin voilà... qui vivent un peu euh dans une précarité sociale euh. Donc voilà j'avais envie de maintenir le lien parce que je trouvais ça important dans une période de confinement [durant le covid] et que à l'inverse euh... bin j'avais des collègues euh qui eux... De nouveau, j'ai pas envie d'être péjorative, mais qui m'envoyaient des photos en train de prendre l'apéro dans leur jacuzzi et voilà ! C'était pas... L'écart c'est vraiment fort fort accentué en tout cas après le covid [...] Avant, je décide de faire le Master parce que je sens que j'arrive un petit peu au bout de quelque chose [...] J'ai encore des choses à faire, je pense, dans l'institution où je suis, mais euh je pense que voilà, j'arrive au bout de quelque chose et que j'ai, j'ai envie de me tourner vers autre chose [...] J'avais envie de, de voir d'autres choses et de, de voir peut-être les choses un peu plus loin [en évoquant la formation continue] tandis qu'une certaine partie de l'équipe, pas tous hein, de nouveau, je ne critique pas euh... Mais une certaine partie de l'équipe se complaisait en fait dans, dans le fait bin de rester dans ses compétences, dans... bin dans le quotidien en fait tout simplement. Donc euh... Voilà, je commençais déjà à sentir un petit décalage par rapport à ça et [...] j'avais l'impression de tirer un peu une certaine partie de l'équipe [...] la plupart de mes collègues c'était vu comme une contrainte et que moi à l'inverse je voyais ça comme une chance. Et donc [...] j'ai fait énormément, énormément de formations continues » (Jasmine, communication personnelle, 12/03/2024).

Sofia évoque également avoir été confrontée à cette **perte de sens** dans ses pratiques et son métier, car elle ne se sentait plus à « sa place » dans la fonction de coordination qu'elle occupait l'année précédant son engagement en formation :

« J'avais perdu sens en mon métier et [...] cette formation [la formation approche systémique dans le travail social] m'a permis de retrouver du sens et de... d'envisager les choses euh... Mon parcours professionnel différemment que je l'avais imaginé. Complètement différemment. Je... J'y, je ne pensais même pas être thérapeute un jour tu vois... Je pensais même pas aller dans cette direction là... » (Sofia, communication personnelle, 29/05/2024).

Cette **perte de sens** éprouvée favorise un engagement en formation continue choisie. Tandis que l'engagement en formation continue permet de **(re)trouver du sens dans ses pratiques/son métier** et à **se réaligner à ses propres valeurs** à condition que la formation soit pertinente par rapport aux défis rencontrés dans la pratique quotidienne, qu'elle permette **une remise en question** ainsi qu'**une réflexion, un travail sur l'histoire personnelle** et que **les situations analysées soient proche des problématiques rencontrées sur le terrain**. Selena exprime d'ailleurs, en évoquant la formation continue concernant la collaboration avec les familles, que cette dernière n'a pas répondu à ses attentes, car elle évoluait dans un groupe hétérogène regroupant des éducateurs spécialisés provenant de secteurs différents (handicap, milieu scolaire) et trop éloignés du sien (secteur de l'aide à la jeunesse). Dans le cadre de l'aide à la jeunesse, Selena est amenée à exercer sous mandats des services de l'aide à la jeunesse (SAJ) ou des services de protection de la jeunesse (SPJ). Elle est ainsi soumise à certaines contraintes auxquels des éducateurs spécialisés d'autres secteurs ne doivent pas faire face. Les situations rencontrées ne s'analysent dès lors pas de la même manière.

Si l'on s'intéresse au vécu de Selena, celle-ci évoque une perte de sens dans son métier notamment suite aux évolutions sociétales, comme l'apparition des ordinateurs, la confrontation à des problématiques nouvelles et plus complexes (violence croissante, enfants accueillis présentant de plus en plus de problématiques psychologiques et/ou psychiatriques). Cependant, certaines formations vécues ne lui permettent tout de même pas de retrouver ce sens dans ses pratiques ou dans le métier. Effectivement, si les situations discutées sont trop éloignées de la réalité professionnelle vécue et si le contexte institutionnel ne permet pas de transposer les éléments appris en formation dans la pratique (infrastructure, travail sous mandats SAJ, SPJ), la professionnelle reste confrontée à cette perte de sens.

Nous pouvons constater que les cas de Jasmine, l'engagement en formation continue choisie est porté par l'envie de **se reconvertir professionnellement**. Jasmine explique clairement avoir entamé la formation dans un but de reconversion professionnelle, en évoquant un « décalage » ressenti dans sa manière de travailler par rapport à ses collègues et de cette manière **une perte de sens**. La formation est dans ce cas vécue comme un objet d'engagement auquel il est essentiel de s'accrocher, malgré les difficultés éprouvées (se confronter à l'échec, manquer de temps, réaliser des sacrifices financiers, éprouver des difficultés personnelles), car selon elle, elle s'est aussi engagée par rapport à son entourage, dans son cas, son compagnon, ainsi que par rapport au groupe d'apprenants établi dans le cadre de sa formation. Un groupe stable avec lequel elle travaille en collaboration et réalise tous les travaux durant l'entièreté de son cursus. Son idée de reconversion professionnelle la porte aussi. Ainsi, aspirer à **retrouver du sens dans**

ses pratiques renforce dans le cas de Jasmine l'engagement dans sa **reconversion professionnelle**, ce qui favorise la transition réussie dans sa carrière.

En revanche, dans le cas de Sofia, c'est la formation continue dans laquelle elle s'est engagée qui lui a permis de se rendre compte d'envisager **une reconversion professionnelle**. Puisque cette formation lui a permis de **travailler sur son histoire personnelle**, par le biais de l'approche narrative. La formation continue permet de cette manière de **(re)trouver du sens**, à condition que celle-ci permette à l'apprenante d'entamer un travail personnel et réflexif quant à sa propre histoire et à son propre cheminement (portfolio, analyses de situations, autoévaluations). Pour Sofia, ce travail sur son histoire personnelle permet de cette manière une introspection, une réflexion ainsi qu'une prise de recul :

« En présentant cet arbre de vie [en parlant de l'outil de l'approche narrative] à la classe. Parce que on l'a réalisé et puis après on en faisait une présentation [...] J'ai été hyper émue, et... Et j'ai pas compris pourquoi à ce moment-là... J'ai, j'ai vraiment été [...] pleine d'émotions et j'ai pas compris... Et puis après avec le recul je me suis rendue compte euh j'ai réalisé que j'étais pas là... [où je voulais être]. Je voulais pas voir quoi à ce moment-là [...] ça a eu un... Un effet un peu *déclat* [...] L'approche narrative [...] ça m'a fait réaliser que j'étais pas euh en adéquation... 'fin avec mes valeurs, avec ce que je voulais faire » (Sofia, communication personnelle, 29/05/2024).

Pour Katia, **(re)trouver le sens dans ses pratiques/son métier** peut s'apparenter avec ce qu'elle évoque comme éprouver plus de plaisir dans ses pratiques professionnelles. Katia était elle aussi confrontée à **la perte de sens de son métier**. Dans le cas de cette professionnelle, le manque de reconnaissance de sa profession est également évoqué. Une interprétation possible serait que **le manque de reconnaissance professionnelle** ait poussé Katia à s'engager en formation continue. La formation continue choisie lui permet de cette façon de disposer d'une image plus positive dans sa profession, de se rendre compte la puissance de sa pratique professionnelle (l'accompagnement, l'approche utilisée) lorsque cette pratique est réfléchie et fait sens. L'engagement en formation continue de Katia vient de cette façon renforcer son identité professionnelle, et crée un sentiment de cohérence et de satisfaction :

« Ce que le master m'apporte, c'est le fait que dans... Je prends beaucoup plus de plaisir dans ma pratique professionnelle parce qu'en fait j'arrive enfin ! Je pense ! à réellement comprendre quelle puissance pour moi, un éducateur spécialisé peut avoir... à quel point l'éducateur du coup peut avoir non seulement une influence au niveau euh... au niveau de, de... bin de l'approche, de, de l'accompagnement du jeune au quotidien... » (Katia, communication personnelle, 16/04/2024).

Retrouver du sens permet **d'effectuer un accompagnement de qualité**. Par « accompagnement de qualité », les professionnelles mentionnent un accompagnement teinté par certaines valeurs telles que la transparence, l'empathie, la bienveillance, l'écoute active, le

non-jugement, la collaboration, le partenariat, le respect de l'éthique ou encore de la déontologie. Ainsi que l'adoption d'une certaine posture, telle qu'une posture de non-savoir, d'écoute, de tierce personne et émancipatrice. Sofia, qui fut un moment coordinatrice de l'équipe d'éducateurs dans un centre de demandeurs d'asile où elle exerçait, en dit d'ailleurs ceci, après avoir suivi sa formation continue lui ayant une **prise de recul** :

« j'étais un peu trop... proactive on va dire euh... au niveau du terrain. Et je pense que ça... euh... ça n'a pas donné la possibilité à certains membres de l'équipe [...] 'fin comme je dis, c'est faire à la place... Si je vois que c'est pas fait parce qu'un collègue l'a pas fait... Au lieu de le laisser bin, je vais le faire... Au lieu de lui laisser faire réparer son erreur, bin je le faisais et je lui dis « oui je l'ai fait »... Mais en fait il aurait fallu... Je pense... laisser faire » (Sofia, communication personnelle, 29/05/2024).

Dans le cas où la formation continue empêche ce travail d'introspection, de réflexion et de remise en question personnelles, les professionnelles rencontrées sont contraintes d'entamer un travail sur leur histoire personnelle en dehors de l'espace de formation ou l'espace de travail. Par exemple, dans le cas de Thérèse, celle-ci a fait le choix d'entamer une thérapie avec une psychiatre. Thérèse voit cette thérapie telle une supervision, car elle peut y déposer régulièrement un vécu difficile, discuter avec une personne externe de situations vécues, réfléchir, prendre du recul et se questionner. Elle prend en charge cette supervision individuelle par ses propres moyens. La professionnelle explique ceci en évoquant une situation de viol qu'elle a récemment vécue au sein de sa maison de jeunes :

« l'abus sexuel par exemple... Durant ma carrière j'en ai eu quatre et donc euh... J'ai toujours besoin d'aide... Aussi, psychologique. Parce que ça te prend hein... ça te prend aux tripes. C'est pas vraiment évident de vivre ça... ça te... ça te fait mal en quelque sorte [...] y avait des garçons et des filles, mais j'avais ces jeunes, avec qui j'avais vraiment un contact, un lien très intensif, et je n'ai pas remarqué par exemple... ça me choque... ça me choque chaque fois... ça me rend alors à moi-même et je me dis « est-ce que toi en tant que travailleuse sociale tu es vraiment encore [compétente] ? », mais alors lors des supervisions, etcetera tu remarques que... c'est normal... De ne pas toujours tout voir. Surtout si ils n'en parlent pas... Comment veux-tu réagir ? [...] L'abuseur est le coupable et ça c'est souvent... C'est... Bon je trouve quand t'as une supervision, quand t'as la supervision et qu'ils voient ça [les superviseurs, formateurs] [...] aussi de... de... de te voir dans un miroir. Pas seulement déculpabiliser... C'est vraiment voir... euh... Où tu en es, pour toi-même aussi, mais en même temps de... de... d'avoir ton miroir parce que elle te montre ta réaction... Et en fonction de ta réaction... La euh... la superviseuse, enfin, ma psychiatre réagit... Et c'est important de voir [...] la vision des autres aussi... Et elle, elle me ramène vraiment aussi souvent à... pas seulement à ma vision, mais aussi à ce que j'ai vécu, etcetera, c'est vraiment comme une petite psychothérapie que tu as une fois par mois. De te remettre en question. Parce que moi je pense que toute bonne éducatrice doit se remettre en question » (Thérèse, communication personnelle, 24/06/2024).

Les supervisions aident les professionnelles à **prendre du recul** et à **bénéficier d'autres visions** (recadrer, voir les situations et les comportements sous un angle différent). Effectivement, le dialogue et le partage avec une personne externe permettent de « se voir dans un miroir », de **bénéficier d'un feedback** concernant son accompagnement ou encore de **développer sa réflexion** en se questionnant sur ses représentations, l'accompagnement effectué, ses comportements, ou encore son vécu, ce qui permet une **prise de recul**.

Ainsi, Laurie, Thérèse et Selena mentionnent l'importance de la supervision, et surtout d'un suivi individuel. Laurie nous explique qu'à la suite d'une formation continue choisie dans laquelle elle s'est engagée, elle a décidé d'entamer un travail sur son histoire de manière individuelle en convoquant une psychologue externe. Elle aussi prend cette thérapie personnellement en charge. Effectivement, Laurie, confrontée à de nombreux jeux de rôles lors d'une formation en hypnose PTR (hypnose conversationnelle stratégique), fut amenée à exercer différents jeux de rôles (thérapeute/patiente), ce qui a renvoyé la professionnelle à des difficultés quant à son histoire personnelle et l'a bouleversée. Toutefois, la professionnelle ne mentionne pas dans quelle mesure son vécu personnel fut pris en compte lors de la formation continue. Nous pourrions interpréter qu'un travail personnel d'introspection n'a pas eu sa place dans le cadre de cette formation, ou encore que le climat instauré n'était pas assez sécurisant pour que la professionnelle puisse se livrer au groupe ou encore aux formateurs. Dans l'institution où Selena exerce, des supervisions sont organisées à la demande de l'équipe (environ tous les trois ans), cette professionnelle estime tout de même que cela n'est pas suffisant. Elle aussi a entamé une psychothérapie afin de discuter des situations auxquelles elle est confrontée dans sa pratique quotidienne.

L'étiquette **manquer de confiance en soi** peut s'apparenter au sentiment de compétence personnelle éprouvé. **Manquer de confiance en soi** empêche de s'engager en formation continue choisie (autant qu'en formation initiale d'ailleurs). Selena évoque ceci à ce sujet :

« J'aurais pu faire les études de kiné [...] et logopédie j'aimais bien aussi, mais alors je me disais oui, mais on va se dire que je ne parle pas si bien le français ou bien que je veux en faire de trop... Enfin, mais voilà, je me sous-estimais, mais j'aurais pu » (Selena, communication personnelle, 16/01/2024).

Dans son cas, la condition qui lui permet de s'engager malgré ce manque de confiance est l'envie de se retrouver hors de l'institution dans laquelle elle exerce, de rencontrer d'autres professionnels et surtout d'échanger avec ceux-ci. En effet, Selena exprime un manque de confiance existant parfois entre collègues, ainsi qu'un manque de temps pour pouvoir échanger concernant ses pratiques professionnelles au sein des réunions hebdomadaires établies dans l'institution dans laquelle elle travaille. Ces réunions, très axées sur l'organisation, ne laissent

que peu de place à la réflexion, au partage ou à la discussion de situations difficiles rencontrées. Ce besoin de discussions, de partage et d'échanges concernant les pratiques favorise son engagement en formation continue.

« C'est vrai que les formations je les choisis aussi pour être hors de la maison [l'institution], rencontrer des gens, entendre ce qu'ils ont à dire, m'informer, me former... » (Selena, communication personnelle, 12/03/2024).

Dans les propos de Sofia, **un manque de confiance** empêchant **l'engagement en formation continue choisie** de type universitaire transparaît également :

« J'imaginai refaire psycho [...] ça m'intéresse en fait depuis très longtemps et je m'étais... J'avais des blocages qui étaient euh... qui étaient liés à des trucs euh... Rien avoir, c'était complètement inconscient... Et là je me dis que pourquoi pas... Mais ce qui me bloque encore c'est euh... là pour le moment c'est de me dire que... bin c'est étudier, c'est des examens, moi c'est, c'est des choses qui me mettent dans des situations, qui me... Je suis hyper anxieuse par rapport à ça... Et ça me fait peur quoi... [...] Je fais 16/20 [en évoquant sa formation continue en approche systémique] en bossant, mais en bossant, je ne m'imagine pas du tout avoir 16 quoi, si c'était à l'univ j'aurais pas 16 quoi [...] Parce que c'est pas mal ce que je fais, mais c'est pas non plus euh... Je suis pas fière de moi quand je rends un travail parce que je l'ai fait euh avec le temps que j'avais euh... Et j'ai fait ce que je pouvais quoi... Et dans ma tête, ça mérite pas 16... 'fin, j'ai, j'ai l'impression que les profs sont sympas [...] dans les évaluations quoi avec moi... Avec tout le monde quoi... Ils sont assez *coulants* [...] Peut-être que je me sous-évalue ? » (Sofia, communication personnelle, 29/05/2024).

Pourtant Sofia s'est tout de même engagée dans une formation continue malgré ce manque de confiance en elle, puisqu'elle a mené à bien la formation d'approche systémique en travail social. Son engagement est ainsi permis par l'intérêt porté à la matière, par le fait de « prendre plus de hauteur » et d'analyser les situations avec plus de recul (avoir un regard macro comme elle le dit), mais également par la représentation qu'elle détient de la formation continue de type non-universitaire. Selon elle, le niveau universitaire serait trop exigeant et elle ne détiendrait pas les capacités pour pouvoir réussir. Des échecs vécus dans son histoire personnelle par rapport à ce système entrent en jeu et forment certainement cette représentation. Il y a quelques années, elle a effectué des études en sciences politiques desquelles elle s'est désengagée. Elle explique que les formateurs, dans la formation continue qu'elle vit, contrairement aux souvenirs qu'elle détient des formateurs exerçant dans les universités, souhaitent que les apprenants réussissent et la pousse continuellement à s'améliorer. À l'inverse donc de ce qu'elle a certainement pu vivre dans son parcours antérieur.

« ne pas être dans un système genre universitaire, pour moi c'est bien parce que moi ça m'angoisse les évaluations, etcetera et là, ce genre, ce type de formation là c'est plus participatif... Euh t'as des évaluations, mais ils veulent que tu réussisses quoi... » (Sofia, communication personnelle, 29/05/2024).

L'importance de participer est aussi mise en exergue. Être active, s'investir. Néanmoins, Sofia exprime faire ce qu'elle peut avec le temps dont elle dispose.

Réaliser des sacrifices financiers empêche de s'engager en formation, sauf dans le cas où une revalorisation salariale est par la suite admise grâce à la formation continue choisie, et où un soutien de l'entourage est présent. **Bénéficiaire d'un soutien financier** (du gouvernement, de l'employeur véhiculant un projet pédagogique valorisant la formation) favorise l'engagement à condition que les professionnels détiennent certaines représentations positives comme l'importance de la formation continue tout au long de sa carrière, une représentation de « légèreté » quant à la formation, ou encore pouvoir choisir les thématiques qui intéressent les professionnels. Par légèreté nous exprimons le niveau d'exigences, d'investissement ou encore d'étude, mais également le fait de se retrouver avec d'autres professionnels soumis au même rythme de vie (qui conjuguent travail et formation). Étudier « par cœur » n'évoque aussi que peu de sens pour les professionnelles rencontrées. **Manquer d'intérêts, manquer de temps** ou encore **s'éloigner des problématiques réelles vécues sur le terrain** empêchent de s'engager en formation continue choisie. **Manquer de temps** empêche de **participer** et de cette manière de **s'engager** et de s'investir. Dans les conditions où les professionnelles manquent de temps, mais dispose d'un entourage soutenant et sont en quête de sens ou en quête de reconversion professionnelle. En quête identitaire et de reconnaissance ? Ce manque de temps n'entrave pas l'engagement en formation, et donc la participation et l'investissement.

Laurie évoque **éprouver de la passion (pour son métier)**, ce qui l'encourage, tout comme le projet pédagogique de son institution prônant l'importance de la formation continue, à s'engager en formation, et à y retourner de manière régulière.

« On est tous ici euh... assez passionnés par ce qu'on fait donc euh... on parle tout le temps de nos situations et on réfléchit tout le temps, tout le temps, tout le temps... [...] je pense que c'est un métier où il faut tout le temps se renouveler de toute façon euh... Pour garder la passion... parce que si on n'est plus euh passionné, c'est difficile de faire ce métier... » (Laurie, communication personnelle, 12/12/2023).

Dans son discours transparaît également la norme à respecter et à suivre (« on est tous ici assez passionnés »). Ce qui pourrait révéler d'un devoir auquel elle est soumise dans l'institution pour pouvoir y trouver sa place et s'y sentir bien. Bien que, dans ce que Laurie exprime, « se sentir à sa place » dans l'institution ; donc partager la même vision du métier avec ses collègues, être en adéquation avec les valeurs prônées par le projet pédagogique de l'institution dans laquelle elle exerce ; lui permet de s'engager en formation continue choisie.

Jasmine, en discutant de son engagement, évoque quant à elle que cela lui a permis aussi de **se découvrir une passion**, ce qui favorise l'engagement dans d'autres formations continues plus longues concernant la même thématique (dans ce cas le grimage).

« ça été la plus marquante parce que ça été au départ, c'était euh une petite formation de 3 jours pour moi développer mes compétences pour mon boulot qui, qui s'est avérée euh voilà... vraiment devenir une, une passion pour laquelle un moment donné j'envisageais d'en faire mon métier d'ailleurs » (Jasmine, communication personnelle, 12/03/2024).

Nous pouvons voir qu'à plusieurs reprises lors de l'entretien, Jasmine a voulu se reconverter professionnellement. Laissant de cette manière réellement apparaître le manque de sens éprouvé dans son métier et dans l'équipe dans laquelle elle évoluait. Mais également un manque de reconnaissance quant à sa profession. Ce qui rejoint par ailleurs les propos de Katia.

Dans le cas de Jasmine, **se reconverter professionnellement** est aussi lié à une envie de vouloir **échapper à la « lourdeur du métier »**. La lourdeur du métier signifie que Jasmine est amenée à vivre des situations compliquées quotidiennement (rencontrer des jeunes en situation de précarité, rencontrer des jeunes avec des problématiques psychologiques telles que la dépression, les pensées suicidaires...). Jasmine a ainsi effectué une formation de type universitaire afin de se reconverter dans l'enseignement :

« le fait d'être confrontée tout le temps huit heures par jour à du relationnel pur et dur, ça je, j'y arrive plus... Hum... parce que... Peut-être que j'ai un peu trop donné, j'en sais rien... Mais je n'y arrive plus et c'est, c'est, y'a ce côté aussi où effectivement le, le pédagogique bin coupe un peu ça [...] évidemment que tu es en relation avec tes étudiants. Je crois... 'Fin je, je pense avoir aussi remarqué que ce côté éducatif hum... Hum... modifie cette relation en fait » (Jasmine, communication personnelle, 12/03/2024).

Thérèse, Selena, Laurie et Katia évoquent également la lourdeur des situations vécues : violences, difficultés de collaborations sous contrainte, difficultés relationnelles entre collègues, situations d'abus sexuels, viols, violences conjugales. Cependant, ces professionnelles n'envisagent pas de reconversion professionnelle. Ou en tout cas, pas immédiatement, car Laurie l'envisage tout de même :

« j'aimerais faire ma formation de cadre [...] oui, oui [pour devenir cadre]... Bin, dans une institution comme celle-ci [service d'accompagnement et d'aide éducative] bin euh... pfff... pourquoi pas. Je me dis euh... C'est maintenant [...] Après [évoquant son âge] il sera trop tard » (Laurie, communication personnelle, 12/12/2023).

Dans le cas de Katia, dans ses propos, transparaît également cette possibilité. Néanmoins, le secteur d'activité dans lequel elle exerce (l'enseignement) exige un titre pédagogique afin de pouvoir aspirer à un poste de direction :

« Je me disais « je vais faire l'agrégation », enfin faut vraiment euh... En fait, je trouve ça bête parce que les éducateurs spécialisés, si ils font le Master en sciences de l'éducation, ils n'ont toujours pas de titre pédagogique et on n'a pas accès à des fonctions de direction [...] Donc du coup effectivement, je pense éventuellement passer mon Certificat d'Aptitudes pédagogiques... » (Katia, communication personnelle, 16/04/2024).

Selena et Thérèse, quant à elles, sont plus âgées et proches de la pension, ce qui pourrait peut-être expliquer le fait que ces professionnelles n'envisagent aucunement une reconversion professionnelle, mais bien une amélioration des compétences existantes ou peut-être leur faisant défaut. Comme dans le cas de Selena qui exprime ne pas avoir approfondi la collaboration avec les familles lors de sa formation initiale.

Pour en revenir au cas de Jasmine, suite à sa reconversion professionnelle, d'autres idées lui germent en tête telles qu'œuvrer à la reconnaissance de la profession des éducateurs spécialisés. Aussi, elle évoque ne pas se sentir reconnue dans son métier. Nous pourrions dès lors interpréter que son engagement en formation continue lui permet de se reconvertir professionnellement dans l'objectif d'être reconnue dans la profession qu'elle sera amenée à exercer.

« C'est pas à la portée de tout le monde [d'être éducateur spécialisé] Le, les réactions devant un humain en difficulté [...] c'est pas évident, c'est pas facile [...] Je crois que c'est pas donné à tout le monde, et je pense que, malheureusement le, le métier n'est pas reconnu à sa juste valeur [...] ça me dérangerait pas non plus de justement, travailler à la reconnaissance de ce métier-là [...] le métier d'éducateur, qu'il, qu'il soit protégé [...] qu'il soit reconnu quoi ! » (Jasmine, communication personnelle, 12/03/2024).

Ensuite, **Subir de la contrainte** permet un engagement en formation continue et à la fois l'en empêche. Laurie évoque le projet pédagogique de son institution, ce projet encourage la professionnelle à s'engager en formation continue de manière régulière (**bénéficier d'un projet pédagogique qui encourage la formation continue**). De plus, une des conditions pour travailler dans le service dans lequel elle exerce est de se former à la thérapie brève. Laurie s'intéresse à cela, ce qui lui permet de s'engager et de ne pas voir la formation continue telle une contrainte. C'est à cette condition qu'elle peut s'engager. Cependant, il s'agit bien ici de **subir une contrainte**. Dans le cas Thérèse, celle-ci est contrainte à s'engager en formation continue par les décisions politiques prises en Communauté germanophone. Elle explique effectivement être obligée de suivre au moins une formation continue par an pour pouvoir continuer à bénéficier de subsides lui permettant de percevoir son salaire. Néanmoins, estimer qu'il est important de suivre des formations continues (**percevoir la formation continue telle une chance**), **s'intéresser** et **choisir** les thématiques des formations continues évite de **subir cette contrainte** et permet l'engagement :

« Depuis que je travaille en MJ y avait toujours un décret qui postulait [...] qu'il fallait vraiment faire de la formation permanente [continue] euh c'est-à-dire que tu ne te restes pas dans ton vécu de euh il y a des années, mais que, que... tu es, tu es toujours en mouvement, en changement... Et c'était essentiel. Puisque la Communauté germanophone [...] avait écrit ça dans son décret, c'est-à-dire que si tu ne le fais pas, t'es puni. Et quelle est la punition ? [...] tu ne reçois plus ton argent, que tu n'es plus payé. Si tu ne fais pas de formations continues, tu ne reçois pas de subsides, et donc... tu ne sais pas être payé [...] depuis le début chaque année je peux choisir, ce que je fais [...] De toute façon je trouve ça très important que je puisse choisir parce que ce que moi je vis dans ma MJ, les autres ne le vivent pas dans leur MJ... Donc toujours... Réagir en fonction de... » (Thérèse, communication personnelle, 24/06/2024).

Nous pouvons voir qu'**appartenir à un groupe** soutient **l'engagement en formation continue**, permet de « tenir bon » et de « s'accrocher ». Jasmine en dit ceci :

« le groupe euh porte l'engagement en fait. C'est-à-dire que, dès le début de l'année tu t'engages envers un groupe [...] Je me sentais euh... Pas redevable, mais [...] Je me suis dit « bon allez hop, on s'y mets, on se met un petit coup de pied au cul, etcetera et y a un groupe, tu peux pas arrêter sinon les autres elles vont faire quoi ? [...] elles vont se retrouver avec qui ? et donc [...] ça force le truc quoi... Ici euh... C'est pareil hein euh... De nouveau je me, j'aurais bien abandonné mon année, là euh, comme elle est là maintenant. Je ne le fais pas pour le groupe ! [...] Je pense que ça aide vraiment beaucoup ! [...] dans les bas, comme les hauts en fait [...] si par exemple on a pas suivi un cours, si on était un peu moins attentif, on peut encore compter sur les autres, etcetera, pour réexpliquer [...] et à l'inverse euh... quand c'est toi qui maîtrise le mieux la chose, c'est hyper valorisant aussi [...] Quand, quand tu te retrouves dans une position, ou dans l'autre [...] c'est bien de se sentir raccroché au wagon quand t'es un peu à la traine, mais à l'inverse c'est très valorisant aussi de dire « ok, là y a quelqu'un qui est en difficulté et c'est, c'est à mon tour de prendre la main et de l'aider et de, de le ramener quoi ». Donc euh... Oui, ça c'est, je, je trouve que c'est engageant ! » (Jasmine, communication personnelle, 12/03/2024).

À condition d'être intégrée, ou de rencontrer au moins une personne significative au sein de la formation (Katia mentionne son « binôme ») et que le groupe soit perçu comme soutenant, cette appartenance permet de se revaloriser et de **prendre confiance** en soi. Faire face à des défis et se dépasser soi-même permet aussi le développement de cette confiance. Pour Sofia, **appartenir à un groupe** encourage et favorise également son engagement en formation continue et soutient cet engagement.

« Bin toute la classe a euh... comment dire ? a tenu bon tu vois [...] même dans la difficulté des évaluations, la classe elle a... Elle a tenu... Parce qu'on soutient, parce qu'on va prendre des verres après [...] c'est hyper bienveillant quoi ! Et y a une bonne dynamique je trouve dans cette classe. On est tous, on est tous très très différents, mais y a un truc qui [...] en tout cas moi je sens que cette, cette... ça, ça me porte quoi [...] On s'entraide beaucoup et y a un soutien euh... de fou » (Sofia, communication personnelle, 29/05/2024).

Cependant, dans le cas où le groupe est trop hétérogène, comme dans le cas de Selena, où les professionnelles proviennent de secteurs trop éloignés du secteur dans lequel elle-même exerce, les situations discutées sont trop éloignées de sa réalité de terrain et cela amène un niveau élevé de frustration, un désintérêt, et donc un désengagement, notamment quant à la participation. Aussi, lorsque les niveaux de compétences sont trop disparates, comme l'évoque Jasmine, le groupe ne représente pas un soutien permettant de maintenir l'engagement. Dans ces cas-là, l'appartenance au groupe mène plutôt au désengagement et à l'abandon, comme elle le discute :

« j'ai aussi euh fait une formation en photographie [...] Alors que le truc m'intéressait vraiment beaucoup, je n'ai pas continué parce que [...] j'étais pas euh spécialement intégrée quoi. C'était un groupe de personnes beaucoup plus âgées [...] j'avais l'impression de, de perdre mon temps [...] y avait trop de différence de niveau et donc euh... Je, je, j'arrivais pas à... Je, je m'ennuyais tout simplement [...] Je crois qu'il y a le climat de classe [qui joue], mais aussi euh... Le niveau de savoir euh... L'homogénéité du groupe, mais euh du groupe et des compétences aussi parce que je suis tout à fait capable de travailler avec des personnes plus âgées, c'est pas ça, mais [...] 'fin il faut une homogénéité aussi en matière de compétences, je crois » (Jasmine, communication personnelle, 12/03/2024).

« je ne me trouvais pas avec des personnes de l'aide à la jeunesse [...] j'ai été frustrée... vraiment frustrée parce que [...] moi à ce moment-là j'étais en questionnement par rapport à Maxence [prénom d'emprunt], le jeune dont je suis référente et par rapport à la maman, on a dit au SPJ [Service de Protection de la Jeunesse] qu'on allait obliger Maxence à voir sa maman et qu'ils allaient essayer que la relation reprenne quand même donc [...] j'étais en questionnement par rapport à ça : comment est-ce qu'on va faire ? Comment le SPJ va faire pour obliger un jeune [16 ans] à voir sa maman quand il ne veut pas la voir... Donc j'aspirais, j'espérais vraiment mon petit début de réponse à ça et en fait... Donc moi je... je, je pose cette question-là et alors on met en commun, mais alors, on est douze et ne... Il [le formateur] interroge trois ou quatre personnes dans les douze qui, qui viennent à poser leur, leur problème, et le mien est mis sur le côté... Donc on aborde le problème des autres et comme je te dis, moi j'étais pas vraiment concernée parce que c'était euh... si c'était une personne qui travaillait en SRG [service résidentiel général] j'aurais été plus intéressée, mais comme c'était pas des SRG bin... j'écoutais, mais j'étais que très peu concernée » (Selena, communication personnelle, 16/01/2024).

Aussi, **rencontrer des collègues** d'autres horizons ou encore d'autres secteurs d'activité permet de **retrouver du sens dans ses pratiques** par le dialogue, le partage de situations et l'échange avec les apprenants, mais également avec les formateurs.

Comme c'est le cas lors de supervisions, comme nous l'avons mentionné ci-dessus. Ces rencontres amènent un angle de vue différent qui permet de **prendre du recul** et de **se rendre compte comment les professionnels agissent dans d'autres institutions** et de cette façon **d'entretenir ou de développer sa réflexivité**. À condition par contre, comme déjà évoqué, que les situations discutées et réfléchies soient proches de la réalité de terrain des professionnelles. Et comme nous l'avons remarqué dans le cas de Selena, que les éléments échangés et appris

soient transposables concrètement dans la pratique et le contexte institutionnel. Sofia, à la suite de sa formation en approche systémique, raconte ceci :

« maintenant, je mets plus d'importance à ne pas faire, qu'à faire... euh... qu'être tout le temps dans l'action [...] je suis quelqu'un qui est très à, à agir quoi [...] Et là bin je pense que ça m'a aidée [en évoquant la prise de recul permise grâce aux échanges avec les formateurs et avec les pairs] à justement euh me poser et regarder les choses, parce que ça a autant, voire plus d'importance que d'a, d'agir. Après j'agissais pas comme une poule sans tête non plus hein, j'agissais, je le faisais quand même avec une réflexion derrière et tout [...] je pense que ça a développé [...] cette réflexion... [...] ne pas agir, ne, ne pas faire, ne pas être dans l'action, c'est observer et réfléchir [...] souvent c'est à ce moment-là que tu observes euh le comportement des jeunes, et que tu peux... déceler certaines choses. Durant ces temps de pause en fait où tu ne fais pas, mais en fait tu fais, mais dans ta tête quoi... Et tu construis aussi les choses, tu réfléchis les choses [...] J'avais un peu perdu de vue ça. Comme si je m'étais mise... Je pense que je m'étais mise euh dans un truc un peu routinier [...] Je pense que ça a remis en évidence euh l'importance euh de... parce que je, je le réalisais quand j'étais étudiante, mais j'avais un peu t'sais, avec dix ans, quinze ans de métier, des fois t'oublies un peu euh et je trouve que ça, ça remet un peu euh ce côté réflexif dans le travail et euh pour moi c'était super important d'avoir ce, cette, cette prise de recul quoi » (Sofia, communication personnelle, 29/05/2024).

De plus, **rencontrer des collègues** permet de **partager des situations difficiles** vécues, par exemple faire face à la violence des jeunes accompagnés, à la lourdeur des situations de violences conjugales et/ou sexuelles, aux pathologies psychiatriques du public (dépression, troubles anxieux, troubles du comportement), à des familles déficitaires ou encore le fait de devoir agir sous contrainte et sous mandats. Ce **partage de situations** avec les pairs permet de **se sentir compris, de déculpabiliser** ainsi que de **rompre avec un sentiment d'isolement**.

Rencontrer des collègues favorise également **l'établissement de partenariats**.

« Chaque situation, il faudra toujours la gérer euh... Voilà, voilà, ça t'aide [...] comme je disais je n'aime pas de contenir l'enfant [...] je sais qu'un moment donné il faut le contenir, mais je me sentais mal après parce que j'avais l'impression d'avoir usé de la force. Et ici [...] J'ai entendu que d'autres, dans d'autres services euh avaient la même problématique et que eux, ils trouvaient ça tout à fait normal et qu'ils ne se sentaient pas coupables d'avoir utilisé ce... cette force... euh... pas du tout. Le formateur m'a dit bin « quand il faut... C'est comme ça... Il faut veiller à la sécurité du groupe quand l'enfant lance des objets, shoote dans les portes, les murs, frappe les autres enfants ou menace les éducateurs avec des couteaux ». Donc voilà, ça m'a un peu rassurée euh... sur cette manière euh sur cet acte qu'il faut parfois poser... De ne pas se sentir coupable... ça m'a aidée » (Selena, communication personnelle, 16/01/2024)

« Je rencontre d'autres gens qui vivent la même situation que toi, tu ne te sens pas seule. Comme... Nous... dans les MJ on travaille encore seuls souvent, moi j'ai encore un collègue, mais qui n'est pas... formé en tant que... en tant que euh travailleur social [éducateur spécialisé]. Il est animateur, ce n'est donc pas la même chose. Donc je rencontre d'autres travailleurs sociaux et je peux euh... échanger en fonction du vécu que j'ai, que je vis dans ma MJ, et le plus important c'est aussi les données qu'on me

donne hein. C'est par exemple le... euh... Ce décret-là postule ça, fais ça en fonction de ça... Donc je, j'ai quand même des, des pistes... de comment réagir en fonction des situations que je vis » [...] Je pense qu'une formation continue c'est pas seulement de la connaissance qu'il faut te transmettre... Tout est en même temps... Là-dedans, c'est, c'est comme un système et le système est le plus important pour moi, c'est les connaissances plus rencontrer des gens et voir des visions différentes des choses... » (Thérèse, communication personnelle, 24/06/2024).

En outre, s'engager en formation continue permet de **comprendre et répondre à des situations spécifiques concrètes**, à condition que les professionnelles proviennent d'un même secteur d'activité et qu'ils soient confrontés aux mêmes réalités (par exemple en supervision lorsque les éducateurs d'une même équipe de travail réfléchissent ensemble à une situation spécifique leur posant problème ; ou encore lorsqu'une formation rassemble des éducateurs exerçant dans un même secteur d'activité et que des situations proches de leurs vécus y soient discutées). **Comprendre et répondre à des situations spécifiques concrètes** permet de **se remettre en question, de prendre du recul** et de **se questionner**. Tout comme le fait de **bénéficier d'autres visions et de nouvelles stratégies d'intervention** :

« T'as toujours des nouvelles idées, moi je trouve que chaque formation où j... je... que j'ai faite, je reviens euh... revenais à la MJ, j'avais toujours des nouvelles idées, des nouveaux partenaires pour faire des échanges de jeunes aussi, c'est aussi génial d'avoir des gens que tu rencontres, que tu connais après quelques semaines, et [...] tu sens le partenaire, et dès que tu te sens à l'aise avec lui tu peux faire tout plein de... de projets [...] Je rencontre d'autres travailleurs sociaux et je peux euh... échanger en fonction du vécu que j'ai, que je vis dans ma MJ, et le plus important c'est aussi les données [théories] qu'on me donne hein. C'est par exemple le... euh... Ce décret-là postule ça, fais ça en fonction de ça... Donc je, j'ai quand même des, des pistes... de comment réagir en fonction des situations que je vis. Par exemple j'avais maintenant le cas de, d'une jeune fille qui est euh, qui a été euh... *Missbraucht* [traduction : violée] [...] et comment réagir par exemple à ce moment-là envers elle aussi... Et... J'ai réagi en tant que travailleuse sociale, et lorsque j'ai eu un échange avec la police maintenant, mais avec les psychologues aussi parce que c'était une formation qui n'était pas seulement policière, mais qui était aussi psychologique, bin la psychologue m'a dit « t'as bien réagi. Tu lui as dit je te crois, je suis là pour toi, ectetera » (Thérèse, communication personnelle, 24/06/2024).

« Les supervisions... Quand on fait l'analyse de cas... Me sont plus... Me paraissent plus intéressantes... Mais évidemment euh... On prend vraiment une situation précise de l'institution, que quand on va en formation, on est un peu plus éloigné des situations... Un peu... Peut-être dans la formation qui traitait de la violence, il me semble qu'on avait quand même parlé de certaines situations, je me rappelle qu'on avait fait ça... Et d'autres, dans d'autres institutions, avaient parlé de... situations plus précises... Donc ça m'intéresse beaucoup mieux quand on... arrive à une situation plus précise et en même temps... J'aime bien quand il y a de la théorie... » (Selena, communication personnelle, 16/01/2024).

Les professionnelles ont également évoqué **s'engager en formation pour s'approprier de nouveaux outils et stratégies d'intervention**. Comme le met en lumière le matériau empirique. Ces outils permettent de **comprendre et répondre aux situations spécifiques et concrètes vécues**. Ce qui rend alors possible **un accompagnement de qualité** :

« Je me sens plus outillée [après les formations] euh... je pense que c'est un métier où on sera toujours preneur d'outils et que c'est important de se former constamment et de ne jamais se reposer sur ses acquis euh... parce que euh... y aura toujours des moments euh... où on peut euh... s'encroûter... faire le truc pfff... sans, sans plus trop réfléchir et faire le truc machinalement et [...] on pourrait passer à côté de plein de choses euh... que quand on est euh... formés [ça n'arrive pas] [...] on va peut-être pas poser des questions euh... je sais pas... on pourrait passer à côté [...] de certaines inquiétudes juste parce que [...] un peu blasés... on n'a pas envie d'y passer trois heures en entretien [...] on voit qu'on a plus d'outils [après les formations] on rebondit plus facilement quand on est bloqués... on a une autre réflexion qui se fait [...] ça débloque beaucoup plus vite les situations dans laquelle... dans lesquelles on tourne un peu en rond... Je peux amener des outils... [...] Je pense que c'est un métier où il faut tout le temps se renouveler de toute façon euh... Pour garder la passion... parce que si on n'est plus euh passionné, c'est difficile de faire ce métier... Et euh... Et avoir des outils pour prendre du recul euh, c'est important aussi. Parce que y a des situations [...] des fois où je me sent démunie aussi (Laurie, communication personnelle, 12/12/2023).

Pour terminer, l'engagement en formation continue choisie permet également **d'acquérir un sentiment de légitimité**. En évoquant la formation continue de type universitaire qu'elle a suivie, Katia explique ceci :

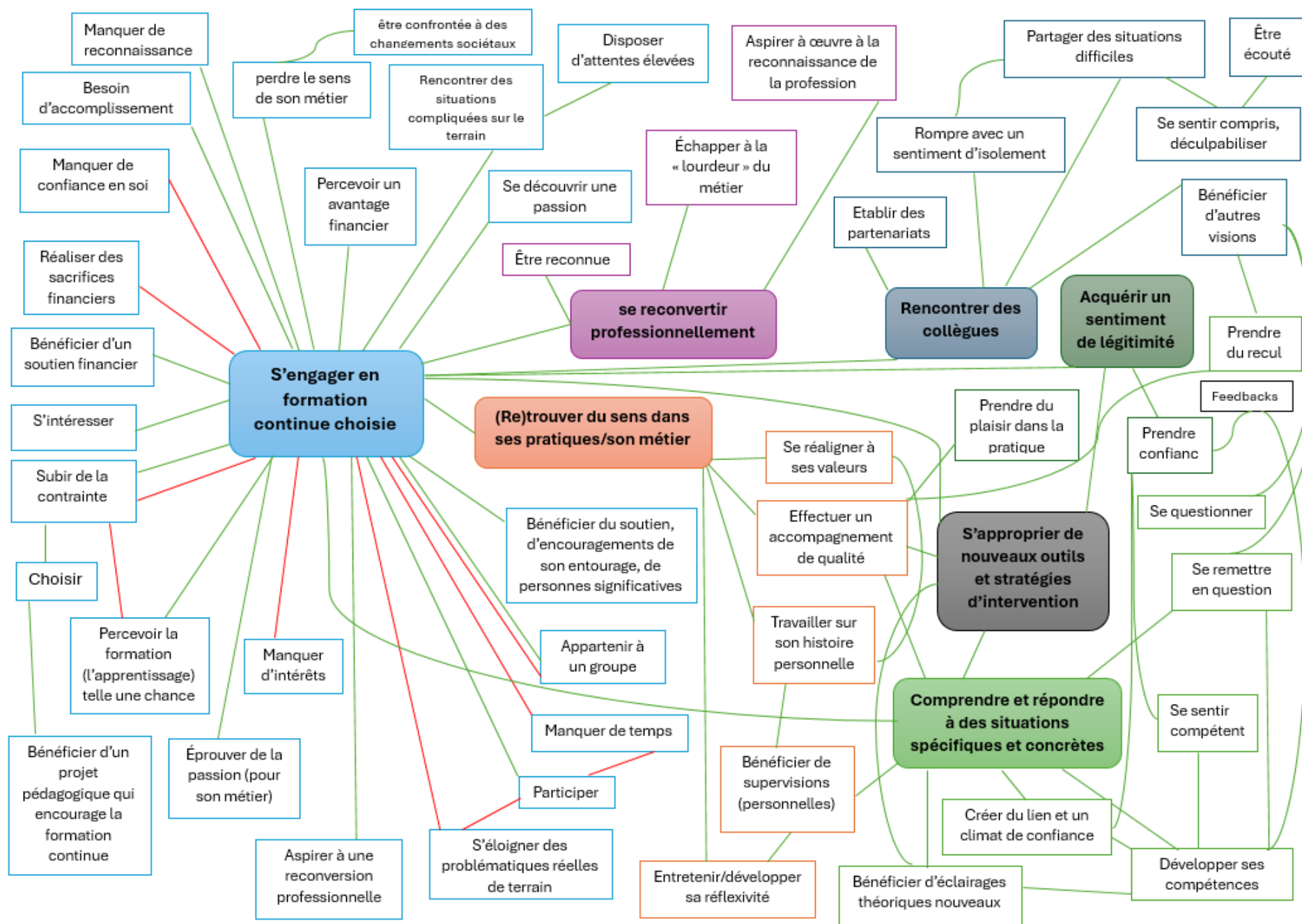
« On est tous particulier et moi voilà, j'ai un petit peu du mal au niveau social euh... Avec euh... mes collègues... parfois ! En tout cas, avant ! Et ce master, me permet vraiment de... J'ai l'impression d'avoir une approche qui est différente. Ça m'a donné confiance en moi, euh... J'avais moins confiance en moi avant. Euh... J'ai, j'ai moins peur de prendre la parole parce que je, je, je suis... Bin j'ai, j'ai acquis des connaissances donc j'ai, j'ai plus l'impression... C'est vrai que moi en fait je suis quelqu'un, je ne parle jamais si je ne sais pas, ou si je ne suis pas sûre à 100%... Bin je vais dire, je ne suis pas sûre, mais... Je... Je vais jamais me mouiller quoi... Moi j'estime que j'ai pas la science infuse, donc voilà... Et tandis qu'avec le master bin j'ai l'impression que je suis plus légitime pour m'exprimer... Donc ça c'est vraiment chouette » (Katia, communication personnelle, 16/04/2024).

Bénéficier d'éclairages théoriques nouveaux, s'approprier de nouveaux outils et stratégies d'intervention favorise l'**acquisition de ce sentiment de légitimité**, qui permet à son tour de **prendre confiance** en soi, ainsi qu'à **se sentir compétent**.

Sofia explique également que bénéficier de **feedbacks** constructifs de la part des formateurs durant la formation favorise le **sentiment de compétence** et la **prise de confiance** en soi et en ses capacités. Tout comme le fait de **créer du lien et un climat de confiance** au sein de la formation. **Créer du lien et un climat de confiance** permet par ailleurs de **partager des**

situations difficiles ainsi que de **comprendre et répondre à des situations spécifiques et concrètes**.

« quand ils sentent que y a un truc qui va pas ou [...] que tu n'es pas bien [...] certains profs qui viennent euh te voir en dehors, t'sais, à la machine à café, et qui prennent le temps [...] Une confiance en tout cas, y a vraiment ce lien. En tout cas les profs essayent de... Oui d'être présents [...] ils sont hyper ouverts, à, à cet échange [...] Avoir ce côté très humain quoi... Et accessible [...] Y a une confiance mutuelle. Venir se mettre à côté de nous pendant les pauses [...] Pouvoir aussi euh... rigoler avec nous quoi... Et ne pas tout le temps être dans euh il faut apprendre euh... Et aussi, être soutenant. Quand ils voient que tu es en échec, ou que tu... euh... Ou que t'es en difficulté en tout cas, et t'accompagner dans... Pour t'aider quoi [...] cette année j'ai un travail que j'ai rendu [...] j'ai dû refaire un complément [...] et donc j'ai refait un complément, mais la prof m'a dit, m'a dit « bin voilà », elle m'a posé des questions genre sur comment j'avais fait ce travail, comment j'avais organisé les choses, et puis après elle m'a dit, il faudra faire un petit complément par rapport à ça parce que t'en as pas parlé [...] Et on en a discuté. C'est ce que je te disais, ils, ils te soutiennent dans ta réussite en fait » (Sofia, communication personnelle, 29/05/2024).



5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous tenterons d'éclairer nos résultats en nous appuyant sur la littérature scientifique. Les étiquettes liées à ces éclairages sont mentionnées entre parenthèses, en gras et entre guillemets.

5.1. Les dimensions de l'engagement

L'engagement est un phénomène multidimensionnel, complexe et dynamique comprenant des dimensions affectives, cognitives, comportementales et motivationnelles (Brault-Labbé & Dubé, 2009). Ces différentes dimensions se manifestent dans les divers sous-types d'engagements observés dans notre matériau empirique : engagement personnel (« **s'intéresser** », « **percevoir la formation telle une chance** », « **éprouver de la passion (pour son métier)** »), engagement moral ou social (« **(re)trouver du sens dans ses pratiques/son métier** », « **bénéficier d'un projet pédagogique qui encourage la formation continue** »), engagement structurel (« **être contraint** ») et engagement identitaire (« **se reconverter professionnellement** »). Ces éléments confirment la complexité de l'engagement et l'importance de considérer ces différentes facettes pour comprendre pleinement l'expérience des professionnels en formation continue. Comme nous pouvons le voir dans la présentation de nos résultats, ces dimensions ne sont pas toujours distinctes et peuvent se chevaucher ou interagir entre elles. Par exemple, l'engagement identitaire peut être à la fois un engagement personnel et moral, car la reconversion professionnelle implique une redéfinition de soi qui répond à des motivations profondes de sens et d'accomplissement (Deci & Ryan, 1985). De plus l'engagement structurel, qui est souvent perçu comme étant imposé de l'extérieur (obligations liées au travail ou à l'institution), peut être intégré personnellement par la personne, influençant ainsi ses émotions (dimensions affectives) et ses pensées (dimensions cognitives) (Meyer & Allen, 1991). Comme c'est d'ailleurs le cas pour Thérèse : la professionnelle est contrainte de s'engager, mais celle-ci pense que les formations continues sont importantes, elle aime s'y engager et les choisir.

5.2. Les besoins et les motivations sous-tendant l'engagement

L'engagement provient de l'expression de certains besoins tels que le besoin d'accomplissement, d'appartenance (« **appartenir à un groupe** », « **rencontrer des collègues** ») ou encore de reconnaissance (« **acquérir un sentiment de légitimité** », « **être reconnu** », « **aspirer à œuvrer pour la reconnaissance de la profession** »). Comme le stipule Maslow (1943) à travers sa pyramide des besoins. Selon cet auteur, un besoin se cache derrière

chacune des motivations d'un individu. La théorie des besoins de base de Ryan et Deci peut aussi éclairer nos résultats, avec le **besoin d'autonomie** (« choisir »), le **besoin de compétence** (« (re)trouver du sens dans ses pratiques/son métier », « effectuer un accompagnement de qualité ») et le **besoin de relation sociale** (« rencontrer ses collègues », « appartenir à un groupe ») (Carré & Mayen, 2019 ; Carré, 2020). Un professionnel peut initialement être motivé par un besoin de reconnaissance externe, mais avec le temps, cette motivation peut se transformer en un intérêt plus intrinsèque pour le contenu de la formation ou encore une satisfaction liée à l'amélioration de ses compétences (Deci & Ryan, 1985). Aussi, la façon dont les professionnels perçoivent leur développement ainsi que les compétences acquises peut modifier leur engagement envers leur rôle et la formation continue (Kolb, 1984 ; Knowles, 1980). Comme c'est le cas pour Katia.

5.3.L'engagement comme processus dynamique

Selon Mayen et Pin (2013), l'engagement est un processus naissant, se développant ou non, se transformant et fluctuant dans son intensité ; pouvant s'interrompre ou se relancer. L'engagement serait dès lors le résultat entre les caractéristiques d'un individu et les caractéristiques du nouvel environnement dans lequel il s'engage, dans une période donnée de sa vie (Mayen & Pin, 2013). Pour Newmann (1992, p. 12) l'engagement se définit comme un investissement psychologique dans l'effort d'apprentissage (« **participer** »), de recherche de compréhension (« **comprendre et répondre à des situations concrètes et spécifiques** ») ou de maîtrise des compétences (« **développer ses compétences** »), des connaissances (« **bénéficier d'éclairages théoriques nouveaux** ») ou de l'action (« **s'armer de nouveaux outils et de stratégies d'intervention** ») [*traduction libre*] (Newmann, 1992). Si l'on considère Fillieule (2001), les motivations et les motifs se présentent comme les conditions préliminaires de l'action, donc dans ce cas l'engagement (« **Percevoir un avantage financier** », « **aspirer à une reconversion professionnelle** », « **rencontrer des situations compliquées sur le terrain** »). Comme le mettent en lumière Bourgeois et al. (2009) et Carré (2015) les résultats de notre recherche montrent que l'engagement relève de buts intrinsèques comme l'intérêt concernant les divers contenus de cours (« **s'intéresser** »), la recherche de développement personnel (« **besoin d'accomplissement** ») ou le plaisir d'être en formation (« **éprouver de la passion** »). Les professionnels que nous avons rencontrés sont parfois amplement motivés par l'accomplissement de l'activité comme une fin en soi ; pour la satisfaction et le plaisir procuré (Bourgeois et al., 2009 ; Carré, 2015).

« quand je venais à la formation j'avais [elle inspire une grande bouffée d'air] une bouffée d'air et ça me faisait du bien [...] ça me nourrissait tellement que je ne pouvais pas arrêter... Malgré la fatigue j'avais

envie d'y aller, j'avais envie de partager, j'avais envie d'apprendre » (Sofia, communication personnelle, 29/05/2024).

Les recherches montrent également que l'engagement peut être influencé par des facteurs contextuels, comme les méthodes pédagogiques utilisées, ou encore le soutien institutionnel. Un environnement de formation bienveillant et stimulant peut renforcer l'engagement, alors qu'un contexte perçu comme hostile ou non adapté aux besoins des apprenants diminuera l'engagement (Schaufeli & Bakker, 2004). De plus, la capacité des apprenants à naviguer à travers ces diverses fluctuations, en mobilisant des stratégies d'autorégulation ainsi qu'en s'adaptant aux changements est cruciale pour maintenir leur engagement sur le long terme (Zimmerman, 2002).

5.4.Sentiment d'efficacité personnelle

Selon Jorro et De Ketele (2013) les représentations sociales à l'égard du travail et de l'avenir professionnel jouent un rôle dans l'engagement en formation (« **aspirer à une reconversion professionnelle** », « **se reconvertir professionnellement** »). Ensuite, il s'agit des représentations individuelles que l'individu a de lui-même, qui renvoient à l'image de soi, comme l'évoque Galand (2011). Le sentiment d'efficacité (« **manquer de confiance en soi** ») est un facteur crucial dans la formation des apprenants. Bandura (1997) indique que le sentiment d'efficacité personnelle provient de différentes sources : expériences actives de maîtrise (succès, échecs, performances précédentes) ; expériences vicariantes (comparaison sociale, modelage) ; persuasion verbale (avis d'individus signifiants, feedbacks évaluatifs, encouragements) ; états physiologiques et émotionnels (Bandura, 1997 : Galand, 2011). En outre, il semble évident que les performances scolaires précédentes, l'histoire scolaire ainsi que le parcours de formation des personnes auront une influence signifiante sur les croyances d'efficacité (« **développer ses compétences** », « **se sentir compétent** », « **prendre confiance** ») (Galand, 2011).

Selon Bourgeois (2011), le sentiment d'efficacité personnel met lui aussi en jeu une composante essentielle de l'image de soi-même : l'image que l'on a de ses propres compétences (« **se sentir compétent** », « **être reconnu** »), de ses capacités de soi face à une tâche attribuée et l'image que l'on a de soi en tant qu'apprenant. Le développement d'un système positif de soi (« **développer ses compétences** ») à travers le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle crucial par rapport à l'engagement du sujet dans la tâche ainsi qu'aux stratégies d'autorégulations (Bourgeois, 2011). L'estime de soi apparaît effectivement comme une capacité essentielle afin de pouvoir faire face aux situations d'incertitudes (Jorro & De Ketele, 2013).

Les dispositifs de formation peuvent ainsi être conçus pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants grâce à la mise en place de feedbacks constructifs et réguliers, de défis adaptés au niveau des apprenants et d'opportunités permettant de mesurer leurs progrès. Ces éléments sont cruciaux pour renforcer le sentiment de compétence des apprenants (Bandura, 1997).

5.5. Tensions identitaires et effets thérapeutiques des dispositifs

Cifali Bega (2009) mentionne qu'entrer en formation, c'est aussi risquer : risquer d'apprendre et risquer de se déplacer intérieurement (Cifali Bega, 2009). Ainsi, selon cette auteure, une formation peut avoir des effets thérapeutiques (« **travailler sur son histoire personnelle** », « **se réaligner à ses valeurs** »), comme toute action lorsqu'elle est accompagnée et pensée dans toutes ses dimensions humaines (Cifali Bega, 2009). Comme l'évoque d'ailleurs Bourgeois (2011), comme spécifié dans notre revue de la littérature, des tensions entre soi actuel et soi idéal vu par soi-même émergent lorsque l'individu s'engage en formation, dans une logique d'accomplissement : il s'agit d'une tension entre la manière dont l'individu se voit lui-même ainsi que les différentes images de soi idéales projetées pour lui-même comme étant possibles, que la personne valorise de façon positive et qu'elle tente d'accomplir grâce à la formation (« **se réaligner à ses valeurs** », « **effectuer un accompagnement de qualité** » ou encore « **se reconvertir professionnellement** »). Dans le cas de Jasmine, la nouvelle identité projetée d'enseignante est valorisée de manière positive et elle tente de se l'approprier à travers la formation, tout comme Sofia. La régulation par accomplissement sera perçue dans le cas d'une dynamique de transformation de l'identité ; quand l'individu abandonne graduellement une identité actuelle problématique afin de s'approche d'une identité visée, positive et nouvelle (Bourgeois, 2011). Becker (1960) dans cet ordre d'idées suggère que l'engagement consiste en une maintenance comportementale (« **participer** ») adjointe à une nécessité ressentie par la personne d'être ou de paraître cohérente avec ses choix passés et ses croyances (« **se réaligner à ses valeurs** ») (Becker, 1960).

Nous pouvons également observer la tension entre soi actuel vu par soi-même et soi idéal vu par autrui (dans une logique d'accomplissement) : ces tensions mettent en lumière l'image que l'individu a de lui-même et les attentes positives qu'à ses yeux, autrui a à son égard et qu'il désire réaliser. Comme être fier de soi-même de façon générale par rapport aux autres, ou encore être à la hauteur des attentes d'un autre individu significatif comme un conjoint ou un parent. Dans le cas de Katia par exemple, nous pouvons assister à cela (« **bénéficier du soutien de son entourage, de personnes significatives** »).

Les tensions identitaires peuvent être source de croissance personnelle et professionnelle. Effectivement, le processus de réconciliation entre différentes facettes de soi peut amener les apprenants à développer une identité professionnelle plus cohérente et alignée avec leurs valeurs personnelles (« **effectuer un accompagnement de qualité** ») (Mezirow, 1997), comme nous le remarquons par ailleurs dans le cas de Sofia. Il est dès lors important que les dispositifs de formation puissent offrir un soutien adéquat afin d'accompagner cette transition. Des espaces de réflexion, un accompagnement personnalisé, des ateliers d'exploration identitaire pourront être des leviers puissants pour aider les apprenants à naviguer entre ces tensions et en tirer des bénéfices sur les plans personnels et professionnels (Cross, 1991).

5.6. Les formations comme espaces d'écoute et de partage

Pour Cifali Bega (2009) la conception d'un individu qui s'engage dans la formation corps et âme, avec raison et sentiment, avec ses valeurs et sa subjectivité, exige des dispositifs qui laisseront place à ce travail d'altérité et d'intériorité, garantissant de se réaliser de manière sécurisante. Debras et Renard (2008) rejoignent également cette idée et mettent en évidence que le positionnement professionnel dans la relation d'aide commence par la prise en compte du vécu et des ressentis des intervenants. Les dispositifs de formation proposés aux éducateurs spécialisés devraient dès lors permettre de développer un juste positionnement professionnel en prenant en compte leur propre vécu. Il est en effet nécessaire de trouver un équilibre entre investissement personnel et distance professionnelle dans la relation d'aide (« **se remettre en question** », « **se questionner** », « **prendre du recul** »). La construction d'une attitude professionnelle efficace, ainsi que l'entretien et la professionnalisation de cette dernière (« **effectuer un accompagnement de qualité** », « **entretenir/développer sa réflexivité** ») commence ainsi par la prise en compte du vécu et des ressentis de l'intervenant. Debras et Renard (2008) évoquent que pour faciliter ce processus, le lieu de formation doit être sécurisant, permettre une parole libre et un partage authentique (« **créer du lien et un climat de confiance** », « **partager des situations difficiles** », « **se sentir compris, déculpabiliser** », « **rompre avec un sentiment d'isolement** »). La parole est un outil clé pour permettre la réflexion. En effet, tel que le souligne Debras et al. (2018) en parlant avec d'autres collègues, les professionnels peuvent se dégager d'émotions fortes vécues par des situations qui les touchent au plus profond d'eux-mêmes. Ce partage aide à bénéficier d'un autre regard sur les choses afin d'envisager la façon la plus appropriée d'agir (Debras et al., 2018). Le formateur devrait écouter sans jugement et être attentif aux émotions et résistances des apprenants (« **créer du lien et un climat de confiance** »), facilitant ainsi un processus de transfert et de contre-transfert. Enfin, les apprenants doivent apprendre à questionner la réalité de façon globale en articulant leurs observations avec des

connaissances théoriques. Cela les aide à formuler des hypothèses de travail pertinentes (Debras & Renard, 2008) (« **bénéficier d'éclairages théoriques nouveaux** », « **comprendre et répondre à des situations spécifiques et concrètes** », « **s'armer d'outils et de stratégies d'intervention** », « **entretenir/développer sa réflexivité** », « **développer ses compétences** »). Cifali Bega (2009) ajoute à cela que ces dispositifs ne sont presque jamais à la journée. En effet, afin de permettre qu'une parole puisse se dire sans crainte d'être retournée contre la personne qui la risque, pour ritualiser la temporalité, le cadre, l'accueil... il faut du temps, des intervalles entre les différentes séances, faire preuve de patience envers les résistances, avec un collectif devenant lentement accompagnateur de chacun. Tout en explicitant que ces dispositifs se construisent à partir des possibilités s'ouvrant pour le formateur en fonction des visées ainsi que du contexte dans lequel il intervient. Ces dispositifs passent par l'écriture ou la parole (Cifali & André, 2007 ; Cifali Bega, 2009). Une telle approche s'oppose dès lors à des dispositifs promettant des techniques capables de se connaître et de se faire évoluer en quelques jours (Cifali, 2009). Ajoutons que lorsque les apprenants se sentent écoutés et compris dans un environnement de formation, ils sont susceptibles de s'investir pleinement dans le processus d'apprentissage et de développer des relations de soutien mutuel avec leurs pairs (Rovai & Wighting, 2021).

Paul (2022) discute l'accompagnement de la problématisation de situations professionnelles. Selon cette auteure, l'analyse de pratique, quelle que soit sa forme, représente un espace-temps d'écoute dédié à l'expression des questionnements liés à une situation problématique (« **comprendre et répondre à des situations spécifiques et concrètes** », « **se questionner** »). Elle relève d'un besoin fondamental : celui d'un accompagnement (« **prendre du recul** », « **se remettre en question** », « **se sentir compris, déculpabiliser** », « **partager des situations difficiles** », « **bénéficier d'autres visions** », « **entretenir, développer sa réflexivité** »). Ce besoin se manifeste ainsi sous plusieurs attentes (« **disposer d'attentes élevées** ») : être accueilli dans sa singularité (« **se sentir compris** »), avoir la capacité de s'exprimer et d'écouter sans jugement ni direction (« **créer du lien, un climat de confiance** » « **être écouté** ») et être soutenu dans la réflexion pour élucider une situation vécue tout en restant libre de choisir. En somme, c'est un idéal exigeant, tant pour l'apprenant accompagné, qui doit faire un retour sur lui-même (« **travailler sur son histoire personnelle** ») et s'exposer à travers la situation dévoilée, que pour ses pairs, qui doivent éviter de prétendre détenir « la solution » (Paul, 2022). Jorro et Deketel (2013) citent les travaux de Mead et de Vygotski affirmant que c'est en participant à des pratiques communicationnelles et en mobilisant des représentations marquant l'appartenance à une communauté socioculturelle que l'apprenant sera capable de développer les savoirs ainsi que les non-savoirs contribuant à son développement professionnel, mais

également à son engagement (Jorro & De Ketele, 2013). Dewey (1993) (cité par Paul, 2022) ajoute que l'on ne peut découvrir une vérité qu'à plusieurs, en maintenant sa réflexion sur un objet commun et en recherchant ensemble (Paul, 2022). La pratique réflexive est essentielle pour réguler l'incertitude et les risques inhérents à la pratique (Champy, 2011). Elle assure le professionnalisme et la légitimité des praticiens. Elle intègre à la fois les valeurs personnelles ainsi que la dimension collective où se négocient les interactions entre acteurs, bénéficiant à la fois aux intervenants, à l'organisation ainsi qu'aux personnes accompagnées (« **effectuer un accompagnement de qualité** ») (Molina, 2016).

5.7. Le soutien social

Nous souhaiterions éclairer nos résultats grâce au concept de soutien social (« **rencontrer des collègues** », « **appartenir à un groupe** », « **rompre avec un sentiment d'isolement** », « **bénéficier d'autres visions** »). Le sentiment d'appartenance est souvent cité comme un facteur clé de la persistance et du succès dans les contextes d'apprentissage (Tinto, 1997). Selon Wills & Fegan, 2001 (cités par Zio, 2018) les études mettent en évidence deux grandes catégories de soutien : le soutien social fonctionnel ainsi que le soutien social structurel. Ce soutien structurel exprime la quantité de personnes ressources ainsi que la fréquence des interactions avec ces dernières (Zio, 2018). Ce dernier comprend également le niveau d'intégration sociale : l'appartenance à un regroupement, une organisation et la fréquence des contacts sociaux (Helgeson, 2003). Le soutien fonctionnel représente la qualité des ressources disponibles ainsi que la perception de l'individu concernant l'accomplissement de certaines fonctions par les proches (Wills & Fegan, 2001 cité par Zio, 2018). Plusieurs éléments composent le soutien social fonctionnel (Streeter & Franklin, 1992) :

- ***Le soutien émotionnel*** : échanges des émotions vécues, compréhension empathique et encouragements (« **appartenir à un groupe** », « **partager des situations difficiles** », « **rompre avec un sentiment d'isolement** »)
- ***Le soutien d'estime*** : de valorisation dans ses habiletés, ses croyances, ses pensées et ses sentiments (« **se sentir compris** », « **être reconnu** »)
- ***Le soutien informationnel*** : feedbacks ou conseils par rapport à une situation difficile ou stressante (« **feedbacks** », « **bénéficier d'autres visions** »)
- ***Le soutien concret*** : l'aide financière ou matérielle ainsi que le fait de rendre des services concrets.

Le soutien social provient des amis, de la famille ou encore d'autrui significatifs. Il s'agit dans ce cas de sources informelles de soutien (Streeter & Franklin, 1992). Ce soutien que les adultes perçoivent parmi leurs amis, leurs familles ou encore d'autres personnes significatives est essentiel pour

leur engagement psychologique en formation (« **bénéficiaire de soutien, d'encouragements de son entourage et de personnes significatives** », « **feedback** »). Ce soutien social perçu est évalué de manière subjective et comprend des aspects affectifs, comportementaux, cognitifs. Il se manifeste ainsi par la disponibilité perçue et la satisfaction ressentie par l'individu (Vonthron et al., 2007). Ces auteurs ajoutent qu'en formation, la perception de soutiens sociaux disponibles est une ressource clé afin d'affronter les difficultés et de persister dans l'apprentissage (Vonthron et al., 2007). Thoits (1995) discute du soutien informel provenant des pairs ou de proches, affirmant que celui-ci peut compléter ou compenser des déficits dans le soutien formel fourni par l'institution (Thoits, 1995). Nous pouvons voir cela dans le cas de Katia, qui dit manquer parfois de soutien des formateurs et se sentir abandonnée. En s'appuyant sur le modèle *Expectancy-Value* d'Eccles et Wigfield (2012, cités par Jorro & De Ketele, 2013), Jorro & De Ketele (2013) soulignent qu'autrui est susceptible d'influencer la perception de l'utilité de la tâche, les trois sources reconnues de motivation intrinsèque (sentiment d'autonomie par rapport au contrôle, sentiment d'appartenance et sentiment de compétence), ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle, qui est particulièrement affecté par le feedback, par l'expérience de réussite ou d'échec ou encore la comparaison sociale (Jorro & De Ketele, 2013) (« **feedback** », « **développer ses compétences** », « **se sentir compétent** »).

5.8. Le soutien organisationnel

Le soutien organisationnel perçu joue également un rôle crucial (« **bénéficiaire d'un projet pédagogique qui encourage la formation continue** », « **bénéficiaire d'un soutien financier** »). Selon Paillé (2007) ce soutien se réfère aux soutiens formels de l'organisation, comme la reconnaissance et les aménagements pour la formation (Paillé, 2007). La théorie du soutien organisationnel perçu indique que les employés s'investissent plus quand ils sentent que leur organisation valorise leurs efforts et leurs bien-être (Eisenberg et al., 1986 cités par Paillé, 2007). Cette perception améliore les performances, réduit le turnover et influence positivement l'engagement en formation (Bosset & Bourgeois, 2014). Dans les formations initiées de manière individuelle, la perception des soutiens sociaux et organisationnels joue dès lors un rôle facilitateur ou inhibiteur pour l'engagement et la motivation (Vayre, 2007).

5.9. Les dimensions émotionnelles de l'engagement

Les résultats obtenus semblent également s'aligner aux travaux concernant la dimension émotionnelle entrant en jeu dans l'engagement. Comprenant l'ensemble des émotions liées à la situation de formation, incluant le formateur, l'institution, les pairs et le contenu des apprentissages (Jacot et al., 2015 ; Molinari et al., 2016 ; Giarrizzo & Delobbe, 2023). Les

émotions positives activatrices, comme l'espoir et le plaisir, sont généralement associées à une plus grande persistance dans l'activité d'apprentissage (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014 ; Giarrizzo & Delobbe, 2023) comme le mentionne Sofia :

« j'avais pris beaucoup de plaisir à créer ce truc-là, à le faire et à l'écrire [...] bin c'est du plaisir... Et je vois ça plus sous la forme du plaisir... Même les moments moins de plaisir [...] c'est formateur en fait... Tous les travaux que je dois réaliser bin ça permet de, de, de... fixer la matière dans ma tête quoi aussi » (Sofia, communication personnelle, 29/05/2024).

Tandis que les émotions négatives désactivatrices, comme **l'ennui et la déception**, conduisent au **désengagement** (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014 ; Giarrizzo & Delobbe, 2023).

« je m'ennuyais tout simplement [...] j'ai arrêté quelque temps après... » (Jasmine, communication personnelle, 12/03/2024).

Certaines émotions négatives activatrices, telles que **l'anxiété et la colère**, peuvent **parfois augmenter l'engagement comportemental en stimulant l'action**, mais peuvent également entraîner **des comportements disruptifs** tels que l'absence en formation (Hospel et al., 2016). Les émotions incitent ainsi l'apprenant à modifier ou à maintenir sa relation à leur objet d'engagement (Giarrizzo & Delobbe, 2013), dans notre cas, la formation continue. Les dispositifs de formation peuvent être conçus pour canaliser ces émotions de manière productive. Par exemple, l'anxiété liée à la performance peut être atténuée par la création d'un climat de formation soutenant ainsi que par la mise en place de défis réalistes et progressifs (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

5.10. *Quête de reconnaissance et engagement*

Enfin, selon Jorro (2023), les individus s'engageant en formation sont en quête de reconnaissance (« **manquer de reconnaissance** »). Ainsi, les individus cherchent à être reconnus dans plusieurs dimensions : *épistémique* (pour leurs connaissances et leur compréhension) ; *herméneutique* (concernant leur identité, les émotions et la manière dont l'individu se perçoit et se comprend) ; *praxéologique* (être reconnu dans ses compétences pratiques et professionnelles) ; *socio-professionnel* (reconnaissance dans le domaine du travail ou de la profession visée) (Jorro, 2023). La reconnaissance en formation joue un rôle clé, particulièrement pour les adultes, en favorisant la transformation personnelle et la réappropriation de soi. Elle permet à l'apprenant de renforcer son identité professionnelle et de mieux comprendre son parcours, tant dans le cadre de la formation que dans sa pratique professionnelle. Cette reconnaissance implique la mise en place d'une approche valorisante des actions de l'apprenant, en tenant compte de son parcours et de ses transformations. Ce processus est ainsi traversé par des enjeux identitaires et des enjeux en liés à l'évaluation (Jorro, 2023).

6. CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'explorer l'engagement en formation continue et les bénéfices de celles-ci chez les éducateurs spécialisés. Le métier d'éducateur spécialisé est continuellement confronté à la construction identitaire, dans une quête assidue de reconnaissance (Molteni & Forneris, 2010 cités par Jorro & De Ketele, 2013). Comme le racontent ces auteurs, les éducateurs spécialisés regrettent que leur métier ne soit ni « vu » au sein de la société, ni considéré dans le discours public (Jorro & De Ketele, 2013). Ainsi, cette recherche a pu mettre à l'honneur cette profession peu valorisée et donner la parole aux professionnelles exerçant sur le terrain.

Nous constatons, tout comme le mentionnent Jorro et De Ketele (2013) que l'engagement est lié à des facteurs sociaux, psychologiques et existentiels venant répondre aux besoins de l'individu de s'identifier, vivant une expérience d'accomplissement de soi-même, lui permettant de distinguer des significations ainsi qu'un sens à sa vie (Jorro & De Ketele, 2003). Les professionnelles mettent d'ailleurs cette recherche de sens en lumière, car ils sont en quête de trouver ou de retrouver du sens dans leurs pratiques professionnelles.

Elles évoquent également la lourdeur du métier (qui pourrait se traduire par une usure) à laquelle ils sont confrontés : la précarité sociale ou à les situations difficiles aux problématiques d'ordre plus psychologique (abus sexuels, violence, dépressions, tentatives de suicides, maladies mentales,...). Le besoin de partager et de verbaliser ces situations difficiles, de se questionner, de prendre du recul, d'analyser, de comprendre et de répondre à des situations bien spécifiques rencontrées pousse les professionnels à s'engager en formation continue. Afin de rencontrer des collègues, d'établir des partenariats avec d'autres services, de rompre avec un sentiment d'isolement, de se sentir compris, de déculpabiliser. Tout cela dans un but de développement de ses compétences, et l'envie de se sentir compétent.

En outre, lorsque l'usure de la profession devient trop pesante, l'éducateur spécialisé peut être porté par le désir de se reconvertir professionnellement, en quête d'un changement identitaire ainsi qu'un désir de faire reconnaître sa profession aux yeux de la société.

Les professionnelles aspirent à l'acquisition de nouveaux outils, de stratégies d'interventions à mettre en place dans leurs pratiques professionnelles, mais également à de nouveaux éclairages théoriques face à la société mouvante et aux problématiques rencontrées nouvelles. Éclairages théoriques ne faisant parfois pas partie du cursus de formation initiale ou étant trop peu approfondis. Nous rejoignons dès lors l'idée de Corr  a et Roquet (2024) affirmant comme piste

de réflexion l'analyse des contenus académiques des cursus de formation initiale des éducateurs spécialisés en vue d'effectuer de possibles adaptations de ces formations aux contingences temporelles et sociales au cœur de notre modernité. Effectivement, la formation devrait fournir des bases théoriques et méthodologiques solides, afin de renforcer une posture critique et mieux comprendre l'influence des dynamiques organisationnelles sur les pratiques éducatives (Corréa & Roquet, 2024).

Enfin, explorer le vécu des professionnelles de terrain nous a permis de comprendre et de mettre en lumière les éléments permettant de soutenir l'engagement ainsi que le maintien de cet engagement en formations continues choisies. Cette expérience nous a permis, en tant que formateurs, de mettre en évidence des éléments clés à prendre en considération pour construire des dispositifs de formation efficaces pour les professionnels travaillant avec l'humain, et d'identifier certaines adaptations nécessaires dans la formation continue.

De cette manière, notre recherche met en exergue le besoin de poursuivre continuellement sa formation en tant qu'éducateur spécialisé, conjointement à sa pratique professionnelle sur le terrain afin de développer une posture critique pour pouvoir faire face aux défis contemporains (temporels, administratifs, économiques et sociaux) s'imposant sur le terrain (Corréa & Roquet, 2024). La formation joue un rôle fondamental dans le processus de professionnalisation d'un métier (Corréa & Roquet, 2024) ; la formation continue pouvant dans ce cas être considérée tel le prolongement de cette professionnalisation. La formation joue également un rôle crucial dans la définition des pratiques ainsi que la légitimation de l'acte éducatif d'accompagnement (Corréa & Roquet, 2024), comme cela a d'ailleurs été souligné dans nos résultats, acquérir un sentiment de légitimité amenait aussi à s'engager en formation continue.

Au terme de ce travail de recherche, nous constatons que des éducateurs spécialisés effectuent des supervisions individuelles à leurs propres frais, en étant accompagnés d'un professionnel (psychologue ou encore psychiatre) externe à l'institution dans laquelle il exerce. Les situations vécues « les prenant aux tripes ». Un questionnement pourrait dès lors se poser : la formation continue ne devrait-elle pas porter une attention particulière quant au suivi individuel des professionnels, tels que celui-ci est envisagé dans les dispositifs de formation initiale (une supervision individuelle et collective régulière lors des stages) ?

7. LIMITES ET PERSPECTIVES

7.1. Limites en lien avec la méthode :

La méthode par théorisation ancrée est une méthode de recherche qui demande énormément de rigueur de la part du chercheur. Cette méthode suggère ainsi la tenue d'un journal de bord permettant de retracer le cheminement et les choix effectués tout au long de la recherche.

Bien que nous ayons veillé à la tenue de ce journal de bord, ce dernier fut très dispersé. Effectivement, nous avons certaines fois eu recours aux notes manuscrites dans un cahier à cet effet, nous avons également tenu un document numérique, tandis qu'à d'autres moments, lorsque le cahier ou le document numérisé n'étaient pas à notre disposition au moment où une réflexion nous traversait, nous la notions sur des feuilles à portée de mains. Rassembler tous ces éléments fut ardu. Nous craignons de cette manière être passés à côté de certains éléments relevant de questionnements ou de choix posés à des moments précis de la recherche. En effet, dans le cadre de l'analyse par théorisation ancrée, le journal de bord est un outil précieux permettant de reconstituer certaines logiques ayant été adoptées au moment de la rédaction.

En outre, la démarche itérative convoquée par cette méthode, nous a amenés à constamment nous réajuster notamment concernant notre revue de la littérature. En effet, cette revue fut rédigée en début de recherche et n'a pas cessé d'évoluer jusqu'à la rédaction de nos résultats. Lors de ces moments, nous avons effectué des choix en tenant compte du matériau empirique et des ancrages des personnes que nous avons rencontrées, afin que cette revue puisse être au service de la recherche. Nous devons dès lors avouer que nous avons consulté maintes références sans nécessairement rédiger de comptes-rendus suite aux aléas prescrits par le temps dont nous disposions, la rigueur imposée par une telle méthode s'avérant être extrêmement gourmande en temps.

7.2. Limites en lien avec le codage :

Lejeune (2019) avertit le chercheur du piège de l'irénisme. Par irénisme, il indique que toutes les recherches se servant de l'analyse par théorisation ancrée n'aboutissent pas à des résultats vivifiants. Il arrive dès lors aux chercheurs ayant mené correctement leurs analyses de produire des conclusions peu novatrices et banales (Lejeune, 2019). Ce que nous estimons être notre cas, bien que nous ayons tenté de déceler les variations ainsi que les éléments communs durant les activités de codage réalisées. Lejeune (2019) explique également d'envisager toute interprétation alternative suggérée par un collègue chercheur. Malheureusement, nous n'avons pas pu confronter nos étiquettes lors de chacun des entretiens menés, même si nous en

discussions avec nos pairs et que nous avons pu également bénéficier des cours de *pratique de la recherche qualitative* avec Monsieur Lejeune, il nous semble que nous aurions dû confronter nos étiquettes pour chacun des entretiens menés. Comme déjà évoqué, nous regrettons de ne pas avoir pu prendre part aux ateliers de recherche qualitative organisés par Madame Winand. En raison de cela, nous sommes certainement passés à côté de certains éléments que nous aurions pu découvrir différemment grâce à la vision de nos pairs. De toute évidence, nous avons veillé à ancrer le plus fidèlement possible nos interprétations dans le matériau empirique recueilli. Enfin, lors de l'analyse du matériau, nous avons rencontré plusieurs enjeux, notamment en ce qui concerne le choix de nos étiquettes. Maintes étiquettes ont effectivement dû être mises de côté dans le but de répondre à notre question de recherche.

7.3. Limites en lien avec la création de théories nouvelles :

Lors de l'élaboration de notre schématisation finale, nous nous sommes basés sur nos dix schématisations précédentes effectuées pour chaque entretien. Nous sommes dès lors conscients que la schématisation finale ne rend pas compte de nombreux éléments recueillis, néanmoins, nous avons dû choisir. Choisir en fonction de la question de recherche posée.

Ainsi, notre recherche a permis d'éclairer l'engagement et l'évolution des éducateurs spécialisés en formation continue choisie. De comprendre le phénomène d'engagement, qui est un processus dynamique, dans un contexte bien spécifique dans lequel les personnes que nous avons rencontrées se situent. Néanmoins, les résultats obtenus ne visent pas à l'élaboration d'une théorie novatrice. Dionne (2009) mentionne par ailleurs que bien que l'analyse par théorisation ancrée aspire à la création de théories nouvelles, selon ses adhérents, elle s'oriente en réalité vers la découverte des relations entre diverses propriétés d'un phénomène que vers une réelle théorisation (Dionne, 2009).

7.4. Perspectives :

Une perspective intéressante à creuser dans la lignée de cette recherche serait de se questionner face aux éléments à intégrer dans les dispositifs de formations continues pour les éducateurs spécialisés en fonction. Ou encore au sein des institutions dans lesquelles ces professionnels exercent. Ceci afin d'encourager et de maintenir l'engagement en formation ; mais également l'engagement dans le métier, qui, comme nous l'avons vu, peut s'avérer être usant pour le professionnel à certains moments. Enfin, une autre piste serait d'explorer plus spécifiquement les dispositifs de formation initiale des éducateurs spécialisés en vue de les adapter à notre société mouvante ; ainsi que les dispositifs de soutien à la réflexion des pratiques et la problématisation de situations professionnelles.

8. BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M. & Savoie Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. Association pour la recherche qualitative (ARQ). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ancil-Fortier J., Bilodeau F., Khalid, M. & Larivière, C. (1978). « La formation continue des travailleurs sociaux » : contributions positive ou constat d'échec ? *Revue canadienne d'éducation en service social*, 4 (1), 97 – 110.
- Babic, A. (2024). Interventions dans les organisations : stratégies fondées sur l'organisation [cours non publié]
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy : the exercice of control. Freeman.
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7 (1) , 20 - 27.
- Barbier, J.-M. (1996), Savoirs théoriques et savoirs d'action. PUF.
- Baribeau C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages des modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (1), 23 – 45.
<https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Bebbouchi Ben El Kezadri, D. (2022). L'entraide en e-learning : Le rôle joué par le sentiment d'appartenance à un groupe et par l'autodétermination de la motivation. Le cas d'étudiants adultes engagés dans un travail collectif à distance. Education. Université de Lille. ffNNT : 2022ULILH038ff. fftel-03935782f
- Bebbouchi Ben El Kezadri, D. & Jézégou, A. (2022). L'entraide d'étudiants dans l'apprentissage en ligne : le rôle joué par le sentiment d'appartenance à un groupe et par l'autodétermination de la motivation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19 (1), 1 – 17.
ff10.18162/ritpu-2022-v19n1-01ff. ffhalshs-03543188
- Becker H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment, *The American Journal of Sociology*, 66 (1), 32 – 40.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherches & formations*, 46, 61 – 80.
- Beckers, J. (2007). Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. De Boeck Supérieur.

- Bernard, M.-C., Breton, H. & Jouet, E. (2021). Récits de vie et savoirs : enjeux des enquêtes narratives. *Recherches qualitatives*, 40 (2), 1–11. <https://doi.org/10.7202/1084064ar>
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197–225. <http://www.jstor.org/stable/40689912>
- Boucenna, S., Thiébaud, M. & Vacher, Y. (2022). Comment accompagner avec l'analyse de pratiques professionnelles ? De Boeck Supérieur.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education Permanente*, 136, 101-109.
- Bourgeois, E., De Viron, F., Nils, F., Traversa, J. & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 2 (20), 119 – 133. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/savo.020.0119>
- Bourgeois, E., & Chapelle, G. (2008). La motivation à apprendre. Apprendre et faire apprendre. Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É., & Buchs, C. (2017). Conflits sociocognitifs et apprentissage en formation. *Traité des sciences et des techniques de la formation*, 291 – 308. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0291>
- Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2007). Apprendre et faire apprendre. Presses Universitaires de France.
- Bosset, I. & Bourgeois, E. (2014). Le soutien organisationnel à la formation : rôle « modérateur » des dispositions individuelles dans la motivation à transférer et l'engagement organisationnel. Le cas d'apprenants adultes en formation continue universitaire en Suisse romande. *Savoirs*, 2 (35), 49 – 68. Editions L'Harmattan. <https://DOI10.3917/savo.035.0049>.
- Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 42 (2), 80-92.
- Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 81, 115-131. <https://doi.org/10.3917/cips.081.0115>

- Brichaux, J. (2004). La formation : un moment important, mais un moment seulement dans le développement de l'éducateur. *Empan*, 4 (56), 122 – 126.
- Budayová, Z., Svoboda, M., Kóša, M., Nitra-Zobor, Igorevna, I. (2022). Lifelong learning and development for social workers. *Journal of Education, Culture and Society*, 13 (2), 359 – 368. <https://DOI:10.15503/jecs2022.2.359.368>
- Champy, F. (2011). Nouvelle théorie sociologique des professions. Presse universitaire de France.
- Cany, O. & Helfter, C. (2012). Le cœur de métier des travailleurs sociaux. *Informations sociales*, 1 (169), 80 – 84.
- Capul, M. & Lemay, M. (1996). De l'éducation spécialisée. ERES.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue Française de Psychanalyse*, 190, 29 – 40.
- Carré, P. (2022). Pourquoi et comment les adultes apprennent? Pourquoi et comment les adultes apprennent? Genève: Université de Genève. <https://www.youtube.com/watch?v=Wk-Lpu0mSw>
- Carré P. & Mayen, P. (2019). Psychologies pour la formation. DUNOD.
- Carré, P. & Fenouillet, F. (2009). Traité de psychologie de la motivation. DUNOD.
- Casagrande, A. (2006). La formation continue, « nourriture terrestre » du travail social ? *Vie Sociale I* (13), 169 – 179.
- Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACE Review*, 16 (2), 137 – 159.
- Chapelier, J.-L. (2001). Éducateur : identité et formation. *Pensée plurielle*, 1 (3), 73 – 78. De Boeck Supérieur. <https://DOI10.3917/pp.003.0073>
- Cifali, M. & André, A. (2007). Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles. *Formations et pratiques professionnelles*. Presses Universitaires de France.
- Cifali Bega, M. (2009). Un sujet et son engagement dans la formation : approche clinique. *Encyclopédie de la formation*, 75 – 81. Presses universitaires de France.
- Colardyn D. & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning : policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1).

<http://www.jstor.org/stable/1503751>

- Conter, B. & Marois, C. (1999). Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone. *Cahiers de Recherches du GIRSEF*, 2. Université Catholique de Louvain.
- Corréa, D., D. & Roquet, P. (2024). Tensions temporelles et rationalisation du travail éducatif Analyse comparée (Belgique-France). *Recherches & éducations*, 26. <https://Doi.org/10.4000/rechercheseducations.14016>
- Cross, K., P. (1991). Adult learning : theories and practices. Jossey-Bass.
- Debras, E. & Renard, E. (2008). Réflexions sur une pratique de formation en lien avec des pratiques d'éducation : comment le vécu personnel peut-il fonder une attitude professionnelle ? *Pensée plurielle*, 1 (17), 45 – 54.
- Debras, E., Nibona, M., Renard, E. & Vögeli, O. (2018). Bien traiter la violence pour éviter la maltraitance, un enjeux essentiel dans les lieux d'intervention des éducateurs spécialisés. *Edith histoires de savoirs*, 1, 12 – 21.
- Deci, E., L. & Ryan, R., M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.
- Deci, E., L. & Ryan, R., M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, (4), 227 – 268. Taylor & Francis. <https://www.jstor.org/stable/1449618>
- De Backer, B. et Wautier, D. (2000). Savoir devenir tout au long de la vie ? Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux. *Non Marchand*, 6.
- Derivois, D., Duperray, M., Guillier, N., Simon A. (2012). Clinique des traces traumatiques familiales chez l'enfant placé en institution. *Le Divan familial*, 1 (28), 129 – 141. Edition In-Press.
- De Halleux, M. (2008). Histoires de vie et formation des éducateurs. *Pensée plurielle*, 2 (18), 161 – 177.
- De Halleux, M. (2007). Le métier d'éducateur : trajectoires sociales et construction identitaire. <http://hdl.handle.net/2078.1/5291>
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants

- par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. Dans M. Anadón, L. Savoie-Zajc & Royer (dirs.), *L'analyse qualitative des données* (p.76-115). Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dionne, L. (2018). *L'analyse qualitative des données*. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dirs.), *La recherche en éducation : Etapes et approches*. (4rd ed., pp. 317-342). Presses de l'Université de Montréal.
- Dionne, L. (2019). *Chapitre 12 : L'analyse qualitative des données*. 317 – 342. *La recherche en éducation*. 4^e éditions. Presses de l'université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Dubé, L., Kairouz, S., & Jodoin, M. (1997). L'engagement: Un gage de bonheur? [Commitment: A gauge of happiness?]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 18 (2), 211–237.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison & S., Sow, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 500 – 507. DOI:10.1037/0021-9010.71.3.500
- Faulx, D. (2020). *Questions pratiques de conduite d'une formation*. Université de Liège. [Cours non publié]
- Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes?* De Boeck Supérieur.
- Fablet, D. (2007). *Formation des travailleurs sociaux et analyses de pratiques professionnels. Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 17. *Travail social et formation : voie pour la professionnalisation*, 39 – 49.
- Fablet, D. (2007). Présentation. *La formation des travailleurs sociaux : nouvelles approches. Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 1 (40), 7 – 12. Editions ADRESE/CIRNEF. DOI10.3917/lstdle.401.0007
- Fablet, D. (2013). *Professionnalisation des intervenants sociaux et analyse des pratiques. Vie sociale*, 1 (1), 195 – 202. Editions Érès. DOI10.3917/vsoc.131.0195
- Fenouillet, F. (2011). *La place du concept de motivation en formation pour adulte. Savoirs, Volume*, 25 (1), 9 – 46. L'Harmattan. <https://DOI10.3917/savo.025.0009>

- Ferhani, F. (2015). Méthodes andragogiques et pratiques innovantes. *EducRecherche*, 5 (3).
- Fillieule, O. (2001). Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. Post scriptum. *Revue française de science politique*, 1 (51), 199 – 215. Éditions Presses de Sciences Po. <https://DOI10.3917/rfsp.511.0199>
- Frechon, I., & Dumaret, A-C. (2008). Bilan critique de 50 ans d'études sur le devenir des enfants placés. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56 (3), 135 – 147. Elsevier Masson. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.01.015>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1 – 4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Fond-Harmant, L. (1995). Approche biographique et retour aux études. *Education Permanente*, 125, 7 – 26.
- Friesen, N. & Anderson, T. (2004). Interaction for Life Long Learning. *British Journal of Educational Technology*, 35 (6), 679 – 687.
- Fustier, P. (2009). L'identité de l'éducateur spécialisé. DUNOD.
- Gaberan, P. (1998). Être éducateur dans une société en crise. Un engagement, un métier. ESF.
- Gaberan, P. (2009). Cent mots pour être éducateur. Dictionnaire pratique du quotidien. ERES.
- Giarrizzo, A. & Delobbe, N. (2023). Émotions en formation des adultes : la dimension émotionnelle des dynamiques d'engagement. *Revue pluridisciplinaire d'éducation par et pour les doctorant.e.s*, 1 (2), 9 – 22. DOI : 10.57154/journals/red.2023.e1328
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2017). La découverte de la théorie ancrée. *Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Collin. Paris. 2^e Edition.
- Hachicha, S. (2006). Andragogie. Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue.
- Helmo (2024). Bachelier éducateur spécialisé en accompagnement psycho-éducatif. Présentation de la formation et du profil d'enseignement.
- Heutte, J. (2014). Persister dans la conception de son environnement personnel d'apprentissage: Contributions et complémentarités de trois théories du self (autodétermination, auto-efficacité, autotélisme-flow). *Sciences et Technologies de l'Information et de la*

- Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21, 149 – 184.
<https://doi.org/10.3406/stice.2014.1095>
- Helgeson, V. S. (2003). Social support and quality of life. *Quality of life*, 12, 25 – 31.
- Heugens, S. & Wauthier, D. (2013). Exploration de la profession. La formation initiale et continue. *Les carnets de l'éducateur*, 57 – 60.
<http://www.educ.be/carnets/fondamentaux/fondamentaux.pdf>
- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4^e édition*, 51 – 84. Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Hospel, V., Galand, B., & Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research*, 77, 37 – 49. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.007>
- Jacot, A., Raemdonck, I., & Frenay, M. (2015). A review of motivational constructs in learning and training transfert. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (1), 201-219.
<https://doi.org/10.1007/s11618-014-0599-x>
- Jorro, A. & Deketele, J.-M. (2013). L'engagement professionnel en éducation et en formation. De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2023). La reconnaissance en formation. *Carnets de recherche sur la formation*. ffhal-04275984f
- Jovelin, E. (2014). Le travail social en Europe. Quelles formations, quelles pratiques, quels modèles ? *VST – Vie Sociale et traitements*, 2 (122), 26 – 32. ERES.
<https://DOI10.3917/vst.122.0026>
- Kaufmann, J.-C. (2016). L'entretien compréhensif. Armand Colin.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 1 (49), 13 – 48. L'Harmattan. DOI10.3917/savo.049.0013
- Kerka, S. (2002). Teaching adults: is it different? Myths and realities. *Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*, (21), 3 – 4.
- Knowles, M. (1980). The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. Association press.

- Knowles, M., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Sixth Edition. ELSEVIER.
- Kolb, D., A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Ladsous, J. (2006). La formation en cours d'emploi des éducateurs. *Moniteurs-éducateurs et éducateurs spécialisés. VST – Vie sociale et traitement*, 4 (92), 106 – 110.
- Lescarbeau, R., Payette, M. & St Arnaud, Y. (2003). *Profession : consultant*. Gaëtan Morin. Chenelière éducation.
- Lyet, P.& Molina, Y (2019). Réformes managériales des services sociaux en France et au Québec : des changements institutionnels entre prescription et autonomie professionnelle. *Sociologies, Dossier les changements institutionnel*. <https://journals.openedition.org/sociologies/10151#authors>
- Marjan-Laal, MD. & Peyman Salamati, MD. (2012). Lifelong Learning ; why do we need it ? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 399 – 403. Elsevier.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370 – 396.
- Maugis, M.-P. (2019). Engagement et apprenance en formation professionnelle continue obligatoire. *Varia*, 91, 71 – 87. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5502>
- Mayen, P. & Pin, J.-P. (2013). Conditions et processus de l'engagement en VAE. *Formation emploi*, 2 (122), 13 – 29. Éditions Céreq. <https://DOI10.4000/formationemploi.3981>
- Meyer, J. P. & Allen, N., J. (1991). A three-component conceptualization of organisational commitment. *Human Resource Management Review*, 1 (1), 61 – 89.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning : theory of practice. *New directions for adult and continuing education*, 74, 5 – 12.
- Michel, M. (2013). De l'éducation à l'accompagnement, quelles questions pour le travail social ? *Vie Sociale*, 4 (4), 177 – 190. Éditions Érès. <https://DOI10.3917/vsoc.134.0177>
- Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Sutter Widmer, D., & Caron, P.-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : Regards croisés. *Distances et médiations des savoirs*, 13. <https://doi.org/10.4000/dms.1332>
- Molina, Y. (2016). La pratique réflexive dans la formation en travail social. Le parcours de

- professionnalisation et le mémoire de recherche. *Approches inductives*, 3 (1), 68–90.
<https://doi.org/10.7202/1035195ar>
- Monville, M. & Léonard, D. (2008). La formation professionnelle continue. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2 – 3, (1987 – 1988), 7 – 67.
- Muchielli, M. (1991). Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, 8^{ème} édition. ESF.
- Nisse, L., Pendell, K., Jivanjee, P. & Goodluck, C. (2014). Lifelong Learning in Social Work Education : a Review of the Littérature and implications for the future. *Journal of teaching in social work*, 34 (4), 384 – 400.
<https://doi.org/10.1080/08841233.2014.936577>
- Newmann, F. M. (1992). Student engagement and achievement in american secondary schools. Teachers college press.
- OCDE (2021). Perspectives de l’OCDE sur les compétences 2021. Se former pour la vie.
<https://www.oecdilibrary.org/sites/a2f5d8c8fr/index.html?itemId=/content/component/a2f5d8c8-fr#section-d1e715>
- Osterman, K. F. (2000). Students’ Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323 – 367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Ott, L. (2011). Travail, travail social et travail du social. *Transversalités*, 4 (120), 87 – 100. Éditions Institut Catholique de Paris. <https://DOI10.3917/trans.120.0087>
- Paillé, P. (1994). L’analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147 – 181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. (2007). Les relations entre le soutien organisationnel perçu, les comportements de citoyenneté organisationnelle et l'intention de quitter l'organisation, *Bulletin de psychologie*, 4 (490), 349 – 355.
- Paillé, P. & Muchielli, A. (2012). Chapitre 11 – L’analyse thématique. *L’analyse qualitative en sciences humaines*. Armand Collin.
- Paul, M. (2022). Accompagner la problématisation des situations professionnelles. Analyser ses pratiques autrement. *Perspectives en éducation & formation*. De Boeck Supérieur.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13 – 20.

<https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>

- Paul, M. (2020). La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques. *Perspectives en éducation & formation*. 2^{ème} Edition. De Boeck Supérieur.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). International handbook of emotions in education. Routledge, Taylor & Francis groupe.
https://archive.org/details/internationalhan0000unse_f7x2/page/n3/mode/2up
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., ... Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124 (1), 145 – 178. <https://doi.org/10.1037/pspp0000448>
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & Psy*, 4 (24), Editions Érès.
DOI 10.3917/ep.024.0009
- Piolat M. (1982). L'engagement en formation, conception de soi et modèles de rôle chez l'adulte face au changement. *Bulletin de psychologie*, 35 (354), 365 – 368.
<https://doi.org/10.3406/bupsy.1982.11962>
- Priya, A. (2016). Grounded theory as a strategy of qualitative research : an attempt at demystifying its intricacies. *Sociological Bulletin*, 65 (1), 50 – 68. Sage Publications.
- Proulx, G. & Dionne, E. (2010). Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien (2e éd. refondue). Paris : Armand Colin. *Mesure et évaluation en éducation*, 33 (2). <https://doi.org/10.7202/1024898ar>
- Reischmann, J. (2004): Andragogy. History, Meaning, Context, Function.
- Richard, P. H., Laclemece, P., Delatour, G., & Calcei, D. (2020). L'andragogie face aux situations de crises: Analyse exploratoire de démarche de formation par la simulation.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03105864>
- Rogers, C. (1980). A way of being. Houghton Mifflin Company.
- Roths, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (2014). Motives and beliefs of learners enrolled in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 939 – 948.
- Rouzel, J. (2015). La supervision d'équipes en travail social. 2^e édition. Dunod.
- Rouzel, J. (2000). Le travail d'éducateur spécialisé. Éthique et pratique. Paris, DUNOD.

- Rovai, A., P. & Wighting, M., J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in virtual classroom. *Internet and higher education*, 8 (2), 97 – 110. DOI :10.1016/J.IHEDUC.2005.03.001
- Sanchou, P. (2022). Les éducateurs spécialisés et la formation des travailleurs sociaux. *Empan*, 2 (126), Editions Érès. DOI10.3917/empa.126.0059
- Schaufeli, B., W. & Bakker, B., A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement : a multi-sample study. *Journal of organizational behavior*, 25 (3), 293 – 315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Service Public Fédéral (s. d.). Emploi, travail et concertation sociale. Droit individuel à la formation.
- Sheldon, K., M. & Kasser, T. (2001). Goals, congruence, and positive well-being : new empirical support for humanistic theories. *Journal of Humanistic Psychology*, 41 (1), 30–50.
- St-Amand, J. (2015). Le sentiment d'appartenance à l'école : Un regard conceptuel, psychométrique et théorique. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/14049>
- Sonia Amdouni, S. (2024). Continuités et discontinuités dans la carrière professionnelle des éducateurs spécialisés au rythme des tensions temporelles vécues. *Recherches & éducations*, 26. <https://Doi.org/10.4000/rechercheseducations.14064>
- Spector, P., Caessens, G., Casini, A., Croity-Belz, S., Stinglhamber, F. (2020). Théorie de la motivation des employés. *Psychologie du travail et des organisations*. 2^{ème} Edition. De Boeck Supérieur.
- Strauss, A.-L. (1987). Qualitative analysis for social scientists. Cambridge University Presse.
- Streeter, C. L. & Franklin, C. (1992). Defining and Measuring Social Support: Guidelines for Social Work Practitioners, *Research in Social Work Practice*, 2 (1), 81 – 98.
- Tessier R. & Tellier, Y. (1991). Le changement planifié et évolution spontanée. Presses de l'Université du Québec.
- Thoits, P., A. (1995). Social supports as coping assistance. *Journal of consulting and clinical psyychology*, 63 (3), 415 – 418.

- Thompson, P. (1980). Des récits de vie à l'analyse du changement social. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 249 – 268. <http://www.jstor.org/stable/40689914>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities : exploring the educational character of student persistence. *The journal of higher education*, 68 (6), 599 – 623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Tissot, P. (2004). Terminology of vocational training policy: A multilingual glossary for an enlarged Europe. Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Thod, A.-M. (2018). La formation professionnelle continue en mutation. *Empan*, 1 (109), 112 – 117.
- Vayre, É., Dupuy, R. & Croity-Belz, S. (2007). Spécificité et rôle des rapports à autrui dans les conduites de formation d'étudiants en situations de e-learning: l'exemple des dispositifs universitaires français. *Distances et savoirs*, 5, 177-200. <https://doi.org/10.3166/ds.5.177-200>
- Vertongen G., Bourgeois E., Nils F., de Viron F., & Traversa J (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38 (1), 25 – 44. <https://doi.org/10.4000/osp.1829>
- Vonthron, A.-M., Lagabrielle, C. & Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *Varia*, 36 (3), 401 – 420. <https://doi.org/10.4000/osp.1481>
- Winand, M. (2023). Recherche qualitative en formation des adultes. Université de Liège
[Cours non publié]
- Zahra Lotfi, F. (2020). Vers une conceptualisation de l'autonomie professionnelle de l'enseignant. *Revue électronique de l'EPI*, 223.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner : an overview. *Theory into practice*, 41 (2), 64 – 70. DOI: [10.1207/s15430421tip4102_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zio, B. (2018). L'engagement psychologique des adultes en formation professionnelle au Burkina Faso : influences des motivations de formation, des motivations de carrière, des perceptions de soutiens et d'autonomie. CNAM.

9. RÉSUMÉ

Cet écrit explore l'engagement en formations continues choisies et les bénéfices que tirent les éducateurs spécialisés de la formation continue en utilisant des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) et la Grounded Theory Method (GTM) pour analyser les données qualitatives (Lejeune, 2019). L'analyse qualitative permet la compréhension approfondie du phénomène étudié et les significations données par les personnes à leurs expériences (Anadón & Savoie-Zajc, 2009 ; Dionne, 2018 ; Hobeila, 2018 ; Lejeune, 2019 ; Paillé, 1994).

La formation continue de ces professionnels est cruciale (Casagrande, 2016 ; Thob, 2018) dans le contexte des transformations économiques et sociales majeures des sociétés occidentales (Amdouni, 2024 ; Corr  a & Roquet, 2024). L'importance des apprentissages en situation de travail et du partage de connaissances au sein des équipes pluridisciplinaires est mise en avant ; soulignant que l'  xp  rience devient formatrice quand elle engage la réflexion. Ces professionnels ressentent parfois le besoin de s'éloigner du terrain pour favoriser une réflexion approfondie concernant leurs pratiques (Thob, 2018).

L'engagement en formation est un phénomène complexe et évolutif (Mayen & Pin, 2013). Il comprend des dimensions affectives, cognitives, comportementales et motivationnelles (Brault-Labbé & Dubé, 2009). L'engagement résulte de l'interaction entre les caractéristiques individuelles et celles de l'environnement ; tout en découlant de besoins fondamentaux tels que l'accomplissement de soi, l'appartenance et la reconnaissance (Maslow, 1943) incluant l'autonomie, la compétence et les relations sociales (Ryan & Deci, 2000 ; Carré & Mayen, 2019). Les représentations sociales du travail et de l'avenir professionnel jouent aussi un rôle (Jorro & De Ketele, 2013), tout comme l'image de soi et la confiance en ses compétences (Bourgeois, 2011 ; Galand, 2011). Les professionnels rencontrés évoquent également les effets thérapeutiques de la formation (Cifali Bega, 2009) montrant la tension entre le soi actuel et le soi idéal poussant l'individu à s'engager dans le but d'atteindre une nouvelle identité positive (Kaddouri, 2019) et l'importance de la cohérence avec les choix passés et leurs croyances dans l'engagement (Becker, 1960). Le soutien social provenant de personnes significantes joue un rôle clé dans l'engagement psychologique en formation (Vonthron et al., 2007). Enfin, la dimension émotionnelle inclut des émotions positives et négatives qui influencent la persistance dans l'apprentissage ; favorisant ainsi l'engagement ou le désengagement (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014 ; Giarrizzo & Delobbe, 2023). Les dispositifs de formation devraient dès lors toujours tenir compte du vécu des intervenants, offrir un environnement sécurisant permettant la parole libre et le partage authentique (Debras & Renard, 2008).

10. ANNEXES

Liste des annexes disponibles :

Annexe 1 : présentation de la recherche.....	1
Annexe 2 : micro-analyse.....	6
Annexe 3 : évolution du guide d'entretien.....	8
- <i>Notre premier guide d'entretien.....</i>	8
- <i>Notre sixième (et dernière version) de notre guide d'entretien.....</i>	10
Annexe 4 : exercice de codage – évolution des étiquettes – articulation.....	13
- <i>Exemple d'une première version d'étiquetage.....</i>	13
- <i>Exemple d'une deuxième version d'étiquetage.....</i>	15
- <i>Confrontation des étiquettes avec nos pairs chercheurs ainsi que Monsieur Lejeune lors des cours de pratiques de la recherche qualitative.....</i>	17
Annexe 5 : exemples de schématisations.....	18
Annexe 6 : exemples de comptes-rendus issus de notre journal de bord.....	20
- <i>Exemple de compte rendu opérationnel.....</i>	20
- <i>Exemple de compte rendu de terrain.....</i>	23
- <i>Exemples de comptes rendus de scénarios analytiques.....</i>	24
- <i>Exemple de compte rendu théorique.....</i>	34
- <i>Exemple de compte rendu de codage.....</i>	36

Annexe 1 : présentation de la recherche

PARTIE III – DOCUMENTS ADRESSÉS AUX POTENTIELS PARTICIPANTS

Les professionnel.le.s en fonction – éducateur.rice.s spécialisé.e.s (et dans ce contexte : apprenants/participants à une/des formation.s continue.s)

Lettre d'information et de consentement adressée aux participant.e.s de l'étude intitulée :

« Comment les éducateur.rice.s spécialisé.e.s s'engagent-ils et évoluent-ils dans des processus de formations continues volontaires – vécus de professionnels de terrain »

Étudiante :

Hellmann, Dominique, étudiante au master en Sciences de l'Éducation, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège

dominique.hellmann@student.uliege.be

Promotrice ou promoteur :

Faulx, Daniel, professeur

Département UAFA (Unité d'Apprentissage et de Formation continue des adultes), Université de Liège

Daniel.faulx@uliege.be

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet de recherche vise à explorer et à comprendre le vécu des éducateur.rice.s spécialisé.e.s en formations continues choisies au cours de l'exercice de leur fonction.

Concrètement, il s'agira de comprendre et de saisir comment l'informateur.rice choisi la/les formation.s continue.s en lien avec l'exercice du métier; comment le/la professionnel.le vit cette.ces formation.s et comment il/elle se perçoit dedans, et comment tout cela est ressenti.

Les résultats de ce projet de recherche seront publiés dans un mémoire de maîtrise.

Nous souhaitons recruter entre six et huit participant.e.s qui accepteraient d'être entendus lors d'entretiens compréhensifs menés.

Ces entretiens dureront entre 45 et 60 minutes. Une première entrevue aurait lieu dans le courant des mois novembre 2023. Ces entretiens seront par la suite étudiés et analysés ; un second

entretien aurait par la suite lieu dans le courant du mois de février/mars 2024 dans le but d'approfondir et de creuser certains propos recueillis initialement. Ce projet de recherche a été analysé et validé par la commission de vigilance éthique du département des Sciences de l'éducation de l'Université de Liège en 16 octobre 2023.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité.e afin de participer à ce projet car vous suivez une ou des formations continues dans le cadre de l'exercice de vos fonctions en tant qu'éducateur.rice.s spécialisé.e.s. La participation à ce projet de recherche est totalement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à :

- ↳ Réaliser une à maximum deux entrevues individuelles avec l'étudiante responsable du projet de recherche. Dans un lieu et à un moment qui vous conviendra le mieux. Ces entretiens compréhensifs se porteront sur votre vécu lors du/des formations continues choisies et aideront à comprendre comment les éducateur.rice.s spécialisé.e.s vivent la.les formation.s continue.s choisie.s.
- ↳ Les entretiens devront être enregistrés (dictaphone) avec votre consentement. Ils seront par la suite retranscrits. Ce qui permettra à l'étudiante en charge du projet de les analyser dans le cadre de la rédaction de son mémoire.
- ↳ Ces entretiens sont des discussions qui dureront entre 45 et 60 minutes. Vous pourrez à tout moment mettre un terme à votre participation à cette recherche, sans devoir motiver cette décision et sans subir aucun préjudice.

3. Avantages et bénéfices

De part la participation à ce projet de recherche, vous contribuerez à une meilleure compréhension du vécu de formation continue dans le cadre du métier d'éducateur.rice spécialisé.e.

En ce qui concerne les entretiens individuels, il est possible que votre collaboration vous donne l'opportunité de déposer votre vécu ainsi qu'une réflexion concernant votre parcours de formation, tout ceci dans un cadre bienveillant.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, aucun risque particulier associé à votre participation à ce projet de recherche n'existe. Néanmoins, il est probable que certaines questions puissent susciter chez vous des réflexions ou raviver certains souvenirs en lien à une/des expérience.s désagréable.s.

À tout moment, vous aurez ainsi la possibilité de refuser de répondre à une question qui vous est posée, ou comme déjà mentionné ci-dessus, mettre fin à l'entrevue sans devoir motiver votre décision.

En cas de besoin, une personne ressource pourrait vous être recommandée par l'étudiante afin de surmonter ces désagréments.

5. Confidentialité et anonymat

Les mesures nécessaires seront prises par l'étudiante afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez restent confidentiels. Pour ce faire, les moyens mobilisés sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD) :

- Toutes les données récoltées enregistrements audio et des notes d'observation seront rendues anonymes, et cela dès que possible, en utilisant un pseudonyme ou un code alphanumérique pour chaque participant et/ou institution. Ces codes/pseudonymes seront aussi utilisés dans les retranscriptions d'entretiens. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier des personnes, dans aucune des données traitées ni dans les publications des résultats.
- Les documents papier liés aux participants ou aux institutions où se déroule la recherche, seront scannés et ne seront conservés que dans leur version numérique, en l'enregistrant sur un environnement informatique sécurisé.
- Les correspondances entre les codes/pseudonymes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seules la promotrice et l'étudiante responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Les données de contact qui ont été utilisées (les citer : mails, numéros de GSM...), seront centralisées dans un fichier spécifique, lui aussi stocké uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seules la promotrice et l'étudiante responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.
- Dès que les données de contact et/ou la table de correspondance ne sont plus nécessaires, je supprime les fichiers correspondants afin que la mise en lien entre les résultats et les participants ne soit plus du tout possible.
- Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la collecte des données.

Limite de l'anonymat pouvant être garanti par l'étudiante

- Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, l'étudiante veillera à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier (à conserver le cas échéant).

6. Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seule l'étudiante réalisant la recherche présentée plus haut, sa promotrice et ses assistants et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université.

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Toutefois, avec votre consentement, les données anonymisées que vous fournirez pourraient être utilisées dans le cadre d'autres recherches similaires ou à des fins d'enseignement.

7. Conservation du dossier de recherche

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est

fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet sont conservées jusqu'au 30 septembre 2026.

8. Transmission des résultats aux participants

Il sera important et nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire communiquer un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

9. Droit des participants

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

- obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;
- obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;
- obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;
- s'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;
- introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

**Université de Liège
M. le Délégué à la protection des données,
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.**

6. Assurance

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l'assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à votre étude). En revanche, l'étudiante-chercheuse est couverte par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d'un tiers.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- ☐ Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- ☐ Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

C. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

J'ai pris connaissance du présent document d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « 2. Participation à la recherche ».

Je consens à être **recontacté** pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Je souhaite être joint par l'étudiant à l'adresse courriel suivante :

Je consens à ce que l'entrevue soit **enregistrée sur support audio** afin d'en faciliter l'analyse.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Je consens à ce que l'étudiant utilise, les **données dépersonnalisées** pour d'autres projets de recherche de même nature et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Annexe 2 : micro-analyse

Projet : Comment les éducateurs·trices spécialisé·e·s en accompagnement psycho-éducatif s'engagent-ils en formations continues choisies et quels bénéfices en tirent-ils ?

Type : **Micro-analyse**

Date : 07/12/2023

Titre : effectuer une micro-analyse

Autrice : Dominique Hellmann

Ancrage : débiter le codage (ouvert, axial et sélectif)

Selon Christophe Lejeune (2019), la micro-analyse est une étape que le chercheur doit réaliser en début de recherche. En effet, il s'agit d'une étape à réaliser avant le codage des matériaux recueillis lors des entretiens. Il s'agit d'une association de mots libre ; d'une analyse, mot à mot, de ce que des extraits de verbatims d'entretien peuvent nous évoquer. L'étiquetage, qui est quant à lui, conduit tout au long de la recherche, concerne la production de propriétés théoriques.

Effectivement, pour expliciter ses présupposés, l'analyste va réaliser cette micro-analyse en examinant de façon minutieuse quelques premiers extraits de matériau. Cette analyse se concentre sur chaque mot afin d'en expliciter tous les sens possibles. Celle-ci n'est effectuée qu'une seule fois, de façon intensive, en début de recherche. Les objectifs de la micro-analyse sont les suivants :

- ↳ S'immerger dans le matériau : en travaillant sur des fragments spécifiques, le chercheur découvre des significations qu'une lecture rapide et survolée pourrait manquer. Cette approche aide ainsi à comprendre les différentes acceptions et connotations des mots utilisés par les personnes rencontrées. Cette immersion dans le matériau permet de maximiser l'ouverture d'esprit et d'ouvrir des pistes d'analyse et de réflexion.
- ↳ Mettre à distance ses présupposés : en explorant plusieurs interprétations possibles d'un entretien, le chercheur évite de projeter sa propre vision sur le matériau. Cette pratique, qui est essentielle à toute démarche scientifique, vise à ne pas imposer unilatéralement le point de vue du chercheur sur celui de la personne rencontrée. Il s'agit dès lors d'utiliser la subjectivité du chercheur de façon contrôlée afin d'enrichir l'analyse du matériau.

Cette micro-analyse contribue ainsi à une compréhension plus riche et nuancée du sujet étudié et suit le premier contact avec le terrain (Lejeune, 2019).

« **Ce** » :

- ↳ Déterminant démonstratif, langue parlée, bilinguisme, s'exprimer, expressions, langage, langage verbal, langage non-verbal, communication
- ↳ Ce travail, travail éprouvant, « prenant », enrichissant
- ↳ Cette histoire, ce parcours, ce chemin (récits de vie)
- ↳ « se » : se souvenir de quelque chose, se sentir
- ↳ Ressentir
- ↳ Émotions qui nous traversent
- ↳ Ceci/cela
- ↳ Contexte

- ✧ Récit
- ✧ « CE » : conseil éducatif, travail d'équipe, réflexions, débats, s'adapter, se connaître, se disputer, se contredire, croises ses avis et ses regards, « s'apprendre », ensemble
- ✧ Sera : réaliser, aboutir à quelque chose
- ✧ Celui-ci, celui-là, celle-ci, celle-là, particularité

« Je » :

- ✧ Je pense donc je suis (Descartes)
- ✧ Je : singulier
- ✧ Personne et être singulier
- ✧ Je, tu, il, nous, vous, ils
- ✧ Je >< les autres
- ✧ « je » se nourrir de ses expériences
- ✧ Projections propres
- ✧ Transfert/ contre-transfert
- ✧ Expériences personnelles
- ✧ Histoire personnelle
- ✧ Histoires de vies, des histoires différentes
- ✧ Sensibilités propres,
- ✧ Personnel, intime
- ✧ « je » : vécu personnel
- ✧ Diversité des personnes et des situations
- ✧ Société – partage – valeurs
- ✧ Temporalités singulières et propres à chacun
- ✧ « je » se construit et s'apprend
- ✧ Je suis seule : isolement
- ✧ Se sentir seule, avoir besoin des autres
- ✧ Capacité d'autodétermination
- ✧ Motivation personnelle
- ✧ Jouer des rôles (attentes de rôles Belbin)
- ✧ Je – rupture – basculement : normes sociétales
- ✧ Règles, injustices, justice (la balance de la justice)
- ✧ Changements, difficultés, obstacles, compétences, richesses, apprentissages, nouveautés, s'intéresser, curiosité

« La » :

- ✧ La pratique
- ✧ La compétence
- ✧ La méthodologie, la pédagogie
- ✧ « la » note de musique, mélodie, partition, construction... « partition » : métaphore (utilisée pendant le cours de statistiques)
- ✧ Histoire
- ✧ La lune, le soleil, la, le, oppositions, divergences, assemblages, partager, se compléter
- ✧ La nature, écologie
- ✧ Changement, changement sociétal, grand tournant
- ✧ La personne, la personne qui est accompagnée, unique et singulière

Annexe 3 : évolution du guide d'entretien

- *Notre premier guide d'entretien :*

« Comment les éducateurs·trices spécialisé·e·s en accompagnement psycho-éducatif s'engagent-ils en formations continues choisies et quels bénéfices en tirent-ils ? »

<p>Évolution de l'identité professionnelle / Changements ressentis et observés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pourriez-vous me parler de votre vécu en formation continue - (peux-tu me parler comment tu as vécu la dernière formation à laquelle tu as pris part ?) - Expériences vécues marquantes : Comment avez-vous vécu ces formations ? Expériences marquantes ? En quoi ces expériences sont-elles marquantes ? - Observation de soi en tant qu'éducateur.rice spécialisé.s : Qu'observez-vous en tant qu'éducateur.rice spécialisé.e après avoir suivi ces formations ? Que ressentez-vous ? - Vécu post-formation : - Changements observés ? Ressentis suite à la formation continue vécue ?
<p>Engagement en formation continue choisie / motifs d'entrée en formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quels types de formations continues choisies avez-vous réalisées ? - Pourriez-vous me raconter ce qui vous a amené à faire ces choix plutôt que d'autres ? - Quelles raisons vous ont poussées à choisir et à vous inscrire à cette formation « xxx » (intitulé de la formation dont la personne parle) - Valeur donnée à la/aux formation.s continue.s choisie.s ? - Importance, place accordée à la/aux formation.s réalisée.s ou en cours ? - Y a-t-il des formations continues qui servent plus que d'autres ? - (où vous avez appris plus que d'autres ?) Si oui, pour quelle raison ? Si non, pour quelle raison ? Creuser ce qui est mieux que d'autres Creuser les différences entre les formations

	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous me parler de l'ambiance qu'il y a dans les formations ? Comment cela se passe-t-il ? - Qu'est-ce que vous aimez le plus en formation ? Pour quelle(s) raison(s) ? - Qu'avez-vous aimé dans la formation xxx (intitulé de la formation) ? - Pourriez-vous me parler de l'attitude du formateur/de la formatrice ? - Les formations auxquelles vous avez participé ont-elles remplies vos attentes ? - Qu'est-ce qui vous incite à retourner continuellement/régulièrement en formation ? - Pensez-vous que les formations continues suivies sont productives ?
Identité et identité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Pourriez-vous me parler de l'éducateur.rice spécialisé.e que vous êtes aujourd'hui ? - Parcours scolaire, formations antérieures ? - Centres d'intérêt ? - Vision du métier d'éducateur.rice spécialisé.e ? Des compétences ? - Valeurs propres ?
Facilitants et freins à l'engagement en formations continues volontaires identifiés	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles situations sont plus engageantes que d'autres ? - Quelles en sont les conditions ? - Influence des pairs et de l'entourage ? - Rapport à l'institution à la hiérarchie ?
Données pratiques	<p>Coûts (temps, fatigue, déplacement, organisation) en ce qui concerne ces formations</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment cela se passe-t-il avec votre entourage (en lien avec les formations continues suivies) ? Pourriez-vous me raconter ?

Nous nous sommes par exemple rendu compte que lors de notre premier entretien nous avions oublié énormément de dimensions telles que l'ambiance, les modalités de la formation, le soutien de l'entourage,... Toutes ces dimensions sont apparues au fur et à mesure des entretiens, nous avons réalisé un guide d'entretien pour chacun de nos entretiens.

- *Notre sixième version (et dernière version) de notre guide d'entretien :*

<p>Évolution de l'identité professionnelle / Changements ressentis et observés</p>	<p>Pourriez-vous me parler de votre vécu en formation continue (pouvez-vous me raconter comment vous avez vécu la dernière formation à laquelle vous avez pris part ?)</p> <p>Expériences vécues marquantes : Comment avez-vous vécu ces formations ? Expériences marquantes ? En quoi ces expériences sont-elles marquantes ?</p> <p>- Observation de soi en tant qu'éducateur.rice spécialisé.s : Qu'observez-vous en tant qu'éducateur.rice spécialisé.e après avoir suivi ces formations ? Que ressentez-vous ?</p> <p>- Vécu post-formation : Changements observés ? (par rapport à l'identité professionnelle ? Par rapport aux pratiques de terrain ?) Ressentis suite à la formation continue vécue ?</p>
<p>Engagement en formation continue choisie / motifs d'entrée en formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quels types de formations continues choisies avez-vous réalisées ? - Pourriez-vous me raconter ce qui vous a amené à faire ces choix plutôt que d'autres ? - Quelles raisons vous ont poussées à choisir et à vous inscrire à cette formation « xxx » (intitulé de la formation dont la personne parle) - Valeur donnée à la/aux formation.s continue.s choisie.s ? - Importance, place accordée à la/aux formation.s réalisée.s ou en cours ? - Y a-t-il des formations continues qui servent plus que d'autres ? - (où vous avez appris plus que d'autres ?) Si oui, pour quelle raison ? Si non, pour quelle raison ? Creuser ce qui est mieux que d'autres

	Creuser les différences entre les formations
Supervision/intervision	<ul style="list-style-type: none"> - Vécu marquant en supervision/intervision - Qu'est-ce qui est aidant en supervision ? - Qu'est-ce qui ne l'est pas ? - Qu'est-ce qui aide à mettre en pratique les expériences vécues/les théories acquises ? <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Comment faites-vous concrètement pour transposer ce que vous avez appris ? ⇒ Avez-vous l'occasion de travailler sur votre propre histoire/vécus/expériences concrètes vécues ? - Parlez-moi de l'analyse de vos pratiques professionnelles ? De situations concrètes vécues ? - Comment cela est-il mis en place ? - Comment cela se passe-t-il ? - Comment avez-vous vécu ces moments ? (exemples concrets, particularités) - Comment l'analyse de pratique professionnelle est-elle facilitée ? (par le formateur) - Comment êtes-vous accompagné dans ces moments d'analyses de pratiques ?
Ambiance en formation	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous me parler de l'ambiance qu'il y a dans les formations ? Comment cela se passe-t-il ? - Qu'est-ce que vous aimez le plus en formation ? Pour quelle(s) raison(s) ? - Qu'est-ce qui vous déstabilise ? - Qu'avez-vous le plus aimé dans la formation xxx (intitulé de la formation) ? - Les formations auxquelles vous avez participé ont-elles remplies vos attentes ? - Qu'est-ce qui vous incite à retourner continuellement/régulièrement en formation ? - Pensez-vous que les formations continues suivies sont productives ? <p>Si oui, pour quelle raison ?</p>

	<p>Si non, pour quelle raison ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui est aidant ? Qu'est-ce qui ne l'est pas ?
Attitude du formateur	<ul style="list-style-type: none"> - Pourriez-vous me parler de l'attitude du formateur/de la formatrice ? - Un.e formateur/rice vous a-t-il plus marqué que d'autres ? - Pourriez-vous me raconter pour quelle raison ? - Pourriez-vous me parler des méthodes de formation utilisées ? Lesquelles préférez-vous ? - Notamment en ce qui concerne l'analyse de pratiques professionnelles ? - Comment le formateur/la formatrice soutenait-il/elle votre réflexion concernant vos pratiques ? - Lesquelles préférez-vous particulièrement ?
Identité et identité professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Pourriez-vous me parler de l'éducateur.rice spécialisé.e que vous êtes aujourd'hui ? - Parcours scolaire, formations antérieures ? - Centres d'intérêt ? - Vision du métier d'éducateur.rice spécialisé.e ? Des compétences ? - Valeurs propres ?
Facilitants et freins à l'engagement en formations continues volontaires identifiés	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles situations sont plus engageantes que d'autres ? - Quelles en sont les conditions ? - Quelles situations sont déstabilisantes ? - Influence des pairs et de l'entourage ? - Comment cela se passe-t-il avec votre entourage (en lien avec les formations continues suivies) ? Pourriez-vous me raconter ? - Rapport à l'institution à la hiérarchie ?

Annexe 4 : exercice de codage – évolution des étiquettes – articulation

Voici à titre d'exemple l'évolution de l'étiquetage de quelques pages de l'entretien mené avec Laurie (il s'agit du premier entretien que nous avons mené). Puisque nous avons toujours réalisé un premier étiquetage sur papier, ensuite en version Word, nous avons choisi de ne montrer ici

qu'une sélection, une infime partie donc du travail fourni. Cependant, celui-ci est à disposition en version papier si vous souhaitez le consulter.

- *Exemple d'une première version d'étiquetage :*

Projet : Comment les éducateur.rice.s spécialisé.e.s s'engagent-ils et évoluent-ils dans des processus de formation continues volontaires – vécu de professionnel.le.s de terrain
 Type : compte rendu de terrain
 Date : 20/12/2023
 Titre : entrevue avec Laurie le 12/12/2023 au sein de son service d'accompagnement
 Autrice : Dominique Hellmann
 Ancrage : Guide d'entretien du 6/11/2023

Dominique : donc je fais mon master en sciences de l'éducation et euh... Je suis en dernière année...

Laurie : d'accord

Dominique : et ma question de recherche c'est comment les éducateurs spécialisés évoluent et s'engagent dans des processus de formations continues qu'ils ont eux-mêmes choisis et euh... Voilà... Je pars un peu là-dessus...

Laurie : oui oui bin c'est chouette...

Dominique : donc merci en tout cas d'être là... [rire] donc là, j'ai pris mon petit guide d'entretien ici avec moi avec quelques questions mais bon après... je vous écoute... Donc... voilà... [silence]

Racontez moi un peu l'éducatrice spécialisée que vous êtes euh... aujourd'hui...

Laurie : Donc ici, dans ce service... où... mon parcours ?

Dominique : oui, racontez moi votre parcours...

Laurie : moi j'ai un parcours un peu atypique euh... dans le sens où j'ai repris mes études euh... d'éduc... quand j'avais... 26 ans... Donc euh... après un de mes deux enfants. Euh... J'en ai 41 aujourd'hui... euh... j'ai tout de suite euh... je me suis tout de suite sentie à ma place lors de mes études et je savais que c'était l'Aide à la Jeunesse... Donc voilà... Mon parcours il est exclusivement dans l'aide à la jeunesse... J'ai un petit peu voyagé... j'ai travaillé en hébergement, institution, j'ai travaillé dans des AMO [Aide en Milieu Ouvert], j'ai travaillé comme déléguée au SAJ [Service d'Aide à la Jeunesse] aussi pendant quelques années... Beaucoup trop administratif pour moi...

Dominique : Hum hum [hochement de tête]

Laurie : et ici... bin là euh je m'y sens vraiment bien et à ma place... C'est... euh... ça fait sept ans ici, que je suis ici... Et euh... Justement ce qui est chouette ici c'est qu'on bénéficie de beaucoup de formations, que ce soit... euh... l'institution oblige... Enfin... Pour travailler ici... notre projet pédagogique c'est la thérapie brève.

Dominique : hum hum [hochement de tête]

Laurie : Donc euh... si on veut travailler ici déjà on doit être formé en thérapie brève et la thérapie brève bin... c'est quelque chose de très stratégique qu'on utilise en entretien avec nos familles... Et donc euh... Bin on a nos modules de bases mais on est reformés quand même systématiquement... On a des modules euh hops... Donc on va revoir

- reprendre ses études aux "le tard"

- ne rentre à sa place ds les études/ ds le métier / ds le secteur

- voyager ds "mobilité" du "secteur" (faire le chèque)

- travailler dans un secteur particulier

- ne rentre bien et à sa place

- épreuves de l'opacité

- bénéficier de nombreuses formations

- être centré à suivre une formation en pct du projet éducatif

- ne former continuellement

Dominique : et euh... Vous avez fait les autres formations aussi au [un endroit] ?

Laurie : ah non, non, c'est juste quand je faisais le lien avec euh éduc... [quand elle parlait du PEI etc.] Non euh, la thérapie brève c'était à l'institut xxx à [un endroit] et euh... L'hypnose, c'était euh à [un endroit] à [un institut de formation]

Dominique : ah oui c'est loin quand même...

Laurie : oui, oui, mais il faut... pour faire cette formation à l'hypnose, il faut déjà un module de base euh en thérapie brève... Parce qu'en fait c'est complémentaire à la thérapie brève.

Dominique : ah oui, donc c'est ça que vous disiez il faut avoir suivi le module 1...

Laurie : oui, oui bin oui, en fait, le questionnement de base euh ils m'ont acceptés... Parce qu'en fait ce sont des formations qui ne sont pas tout venant non plus quoi. Il faut quand même avoir déjà un bagage, c'est quand même plus de psy qui font quand même euh évidemment ce type de formation. Mais comme j'avais la thérapie brève euh bin ils m'ont acceptée quoi... Ou alors si c'est d'autres personnes euh [que des psychologues] bin ils obligent euh à faire le module de Palo Alto ; donc c'est le module qui est en rapport avec la thérapie brève quoi. Parce que avant de, de commencer l'hypnose euh faut quand même un questionnement, bien cibler le problème... Qu'est ce qui a déjà été tenté la tenta, la tentative de solution, la boucle euh... Comment amener la personne ailleurs de ce qu'elle a déjà tenté euh... [silence]

Dominique : donc c'était vraiment aussi un prolongement à la thérapie brève que vous avez fait ça ?

Laurie : oui, oui ! Avec après, une autre approche... Oui, oui... Et voilà... Je me retrouve moi-même en thérapie [rire] c'est bien hein... Oui bin je trouve que c'est aussi un métier où il faut beaucoup travailler sur soi parce que... Si on se positionne toujours en tant que sauveur... [silence] on ne peut pas faire pire que bien... Parce que y a plein de moments où on n'a pas... Où on n'est pas éduc... Ou... On ne travaille pas dans le social pour rien c'est-à-dire que y a souvent une histoire... Une histoire de vie derrière qui fait que... Que on a... Un petit tempérament de sauveur qui est caché derrière hein... Donc euh... Faut quand même ne pas aller faire de dégâts et travailler ses propres blessures pour pouvoir... euh... voilà... Bien dissocier les choses euh... et être plus ai... pour rester aidant quoi ! Donc voilà... Mais on, on fait tous ça... On travaille toutes sur nous ici [rire] mais voilà c'est... c'est ri... C'est chouette... C'est riche et c'est euh... humain et euh... On a euh... Notre petit monde de... de bisounours... [elle rigole] enfin non mais avec les situations qu'on a...

Dominique : [rigole] c'est un mécanisme de défense hein ça, non ?

Laurie : exactement... Parce que quand on voit les situations trash qu'on a... Oui oui...

Dominique : vous avez quoi comme situations ?

- bénéficier d'un bagage permettant accès à la formation / des formations
- être admise / acceptée à la formation

- bénéficier d'une approche / d'un o angle de vue
- travailler sur soi-même
- entreprendre une thérapie perso

permet de me pas endosser le rôle de sauveur
- être conscient de son parcours / de son histoire de vie

- principe éthique = ne pas faire de mal
- dissocier les choses
- travailler ses propres blessures

⇒ pr rester aidant
- faire face à des situat° difficiles

- *Exemple d'une deuxième version d'étiquetage :*

Projet : Comment les éducateur.rice.s spécialisé.e.s s'engagent-ils et évoluent-ils dans des processus de formation continues volontaires – vécu de professionnel.le.s de terrain
Type : compte rendu de terrain
Date : 20/12/2023
Titre : entrevue avec Laurie le 12/12/2023 au sein de son service d'accompagnement
Autrice : Dominique Hellmann
Ancrage : Guide d'entretien du 6/11/2023

Dominique : donc je fais mon master en sciences de l'éducation et euh... Je suis en dernière année...

Laurie : d'accord

Dominique : et ma question de recherche c'est comment les éducateurs spécialisés évoluent et s'engagent dans des processus de formations continues qu'ils ont eux-mêmes choisis et euh... Voilà... Je pars un peu là-dessus...

Laurie : oui oui bin c'est chouette...

Dominique : donc merci en tout cas d'être là... [rire] donc là, j'ai pris mon petit guide d'entretien ici avec moi avec quelques questions mais bon après... je vous écoute... Donc... voilà... [silence] Racontez moi un peu l'éducatrice spécialisée que vous êtes euh... aujourd'hui...

Laurie : Donc ici, dans ce service... où... mon parcours ?

Dominique : oui, racontez moi votre parcours...

Laurie : moi j'ai un parcours un peu atypique euh... dans le sens où j'ai repris mes études euh... d'éduc... quand j'avais... 26 ans... Donc euh... après un de mes deux enfants. Euh... J'en ai 41 aujourd'hui... euh... j'ai tout de suite euh... je me suis tout de suite sentie à ma place lors de mes études et je savais que c'était l'Aide à la Jeunesse... Donc voilà... Mon parcours il est exclusivement dans l'aide à la jeunesse... J'ai un petit peu voyagé... j'ai travaillé en hébergement, institution, j'ai travaillé dans des AMO [Aide en Milieu Ouvert], j'ai travaillé comme déléguée au SAJ [Service d'Aide à la Jeunesse] aussi pendant quelques années... Beaucoup trop administratif pour moi...

Dominique : Hum hum [hochement de tête]

Laurie : et ici... bin là euh je m'y sens vraiment bien et à ma place... C'est... euh... ça fait sept ans ici, que je suis ici... Et euh... Justement ce qui est chouette ici c'est qu'on bénéficie de beaucoup de

Commenté [DH1]: Se sentir à sa place dans ses études / savoir dans quel domaine on souhaite exercer

Commenté [DH2]: Détenir un parcours diversifié dans un même secteur permet de se rendre compte de ce que l'on n'aime pas faire

quand on fait des jeux de rôles, parce que c'est beaucoup de jeux de rôles à chaque fois dans nos formations euh... que si je suis avec une de mes collègues aujourd'hui qui... avec qui on est dans le même *trip* bin euh... alors c'est aidant parce que on va se dire bin ça te fait penser à quelle famille quand elle parle de ça ? Bin oui hein, tu vois, bin on ferait bien ça, tu vois, quand elle dit ça – et là, là... c'est aidant, parce qu'on est dans le même *trip* et qu'on avance ensemble et que voilà quoi...

Dominique : Vous pensez aux mêmes situations, vous réfléchissez, vous faites des liens ?

Laurie : oui, oui, on fait beaucoup de liens oui... Oui, et même quand elles sont pas avec moi [ses collègues] bin si je reviens, je dis, bin ce week-end en formation j'ai vu ça, j'ai pensé à Madame untel euh... et je dis bin avec elle ce serait vraiment intéressant de faire ça euh... et euh, bin oui euh, c'est vrai... Donc voilà.

Dominique : hum hum [hochement de tête] et donc quand vous étiez avec le collègue... qui travaille toujours ici ?

Laurie : non, non, il ne travaille plus ici. Bin non, il n'aimait pas ici donc euh... Mais il devait être formé... Voilà c'était euh... voilà... une des conditions pour travailler ici...

Dominique : mais ça n'aidait pas... ça n'aidait pas qu'il soit là quoi, c'est bien ça ?

Laurie : oui, c'est ça.

Dominique : et les changements observés à la suite des formations ? Vous m'en avez déjà parlé un petit peu je pense...

Laurie : bin oui, oui, je me sens plus outillée [après les formations] euh... je pense que c'est un métier où on sera toujours preneur d'outils et que c'est important de se former constamment et de ne jamais se reposer sur ses acquis euh... parce que euh... y aura toujours des moments euh... où on peut euh... s'encroûter ? [elle rit] je sais pas...

Dominique : [je rigole] s'encroûter ? Vous voulez dire quoi par-là ?

Laurie : bin faire le truc pfff... sans, sans plus trop réfléchir et faire le truc machinalement et... et euh du coup euh... on pourrait passer à côté de plein de choses euh... que quand on est euh... formés...

Dominique : comme quoi par exemple ? Passer à côté de quoi ?

Commenté [DH55]: Se rendre en formation continue avec des collègues qui ne sont pas dans la même optique, qui ne croient pas au travail qui est effectué dans l'institution amène des difficultés pour s'engager dans la formation/ se livrer/ se mettre «à nu»/ participer activement et pleinement

Commenté [DH56]: Participer à des formations continues avec des collègues avec lesquels on a une vision commune permet de faire des rapprochements et de discuter par rapport à sa pratique professionnelle : «on avance ensemble»

Commenté [DH57]: Vivre des formations continues permet d'établir des liens avec des situations vécues dans sa propre pratique éducative et d'utiliser les éléments appris/ se servir des éléments appris/acquis en formation pour effectuer un accompagnement de qualité

Commenté [DH58]: Se former permet de réfléchir continuellement et de se remettre en question; cela permet de ne pas exercer machinalement

Confrontation des étiquettes avec nos pairs chercheurs ainsi que Monsieur Lejeune lors des cours de pratique de la recherche qualitative :

Les étiquettes proposées sont mises entre **guillemets**, certaines fois il s'agit de phrases à trois verbes. **Camille** est en mauve ; **M. Lejeune** en bleu ; **les autres** en noir et **Dominique** en rouge.

« Partager le projet d'établissement permet de rentrer plus facilement dans la formation et d'avancer ensemble en équipe »(p.14)

→ double bâtonnet : ligne horizontale verte en haut et une en bas en haut :



Exemple de la ligne horizontale en bas : Jean-Claude, il ne partage pas le projet donc il ne rentre pas facilement dans la formation. → **ligne horizontale en bas ≠ cas négatif !**

Pour les mêmes propos : « **participer à des formations continues avec des collègues qui ont la même vision du métier permet de s'engager pleinement dans la formation** » S'engager pleinement dans la formation est déterminé par 2 choses : l'engagement personnel et le fait qu'on est pas seul.

« Vouloir constamment apprendre de nouvelles choses permet de vivre pleinement la formation et d'en tirer avantage » (p.14)

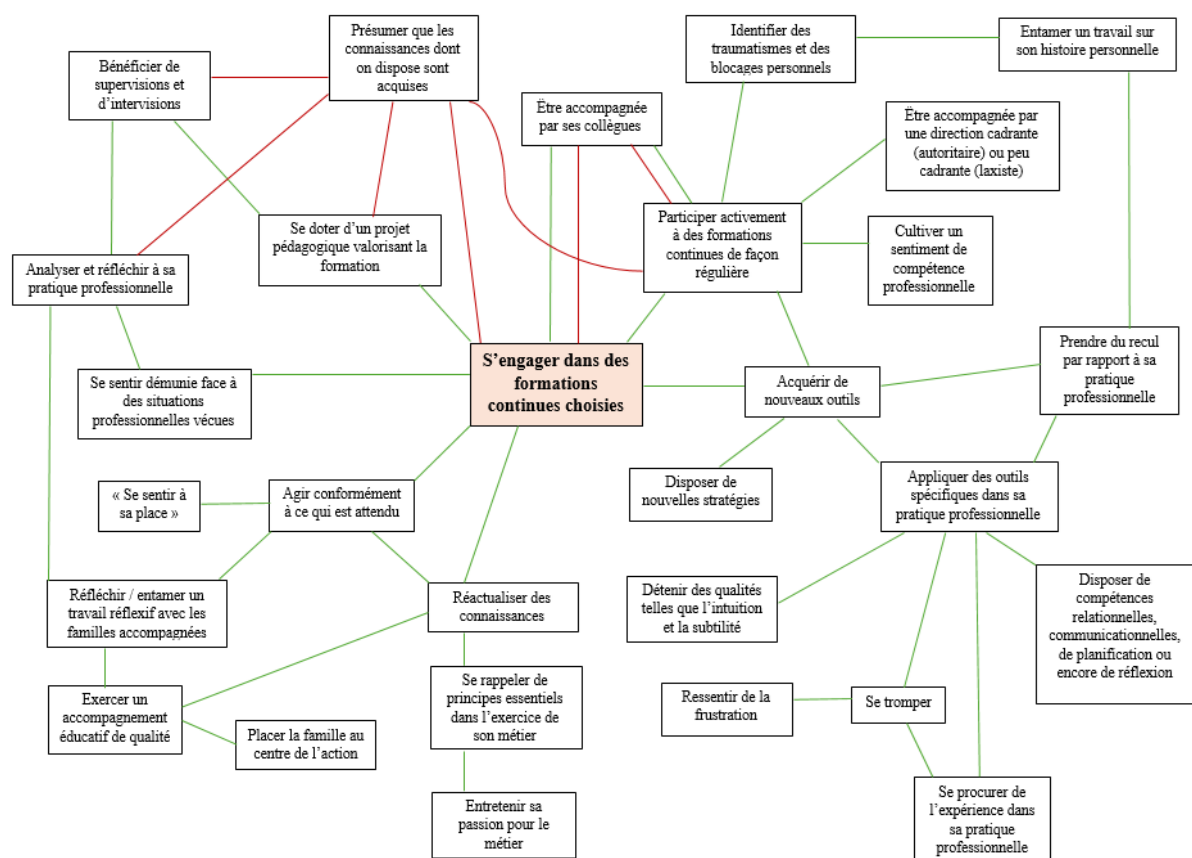
3 dimensions : vouloir constamment apprendre de nouvelles choses / vivre pleinement la formation / d'en tirer avantage (Camille n'est pas satisfaite de la formulation de cette dernière dimension.)

Mr Lejeune explique qu'il a fait un dessin mais qu'il est parti d'une action plutôt que d'une dimension au centre : « **contribue à mieux aider les familles** » comme centre de la marguerite

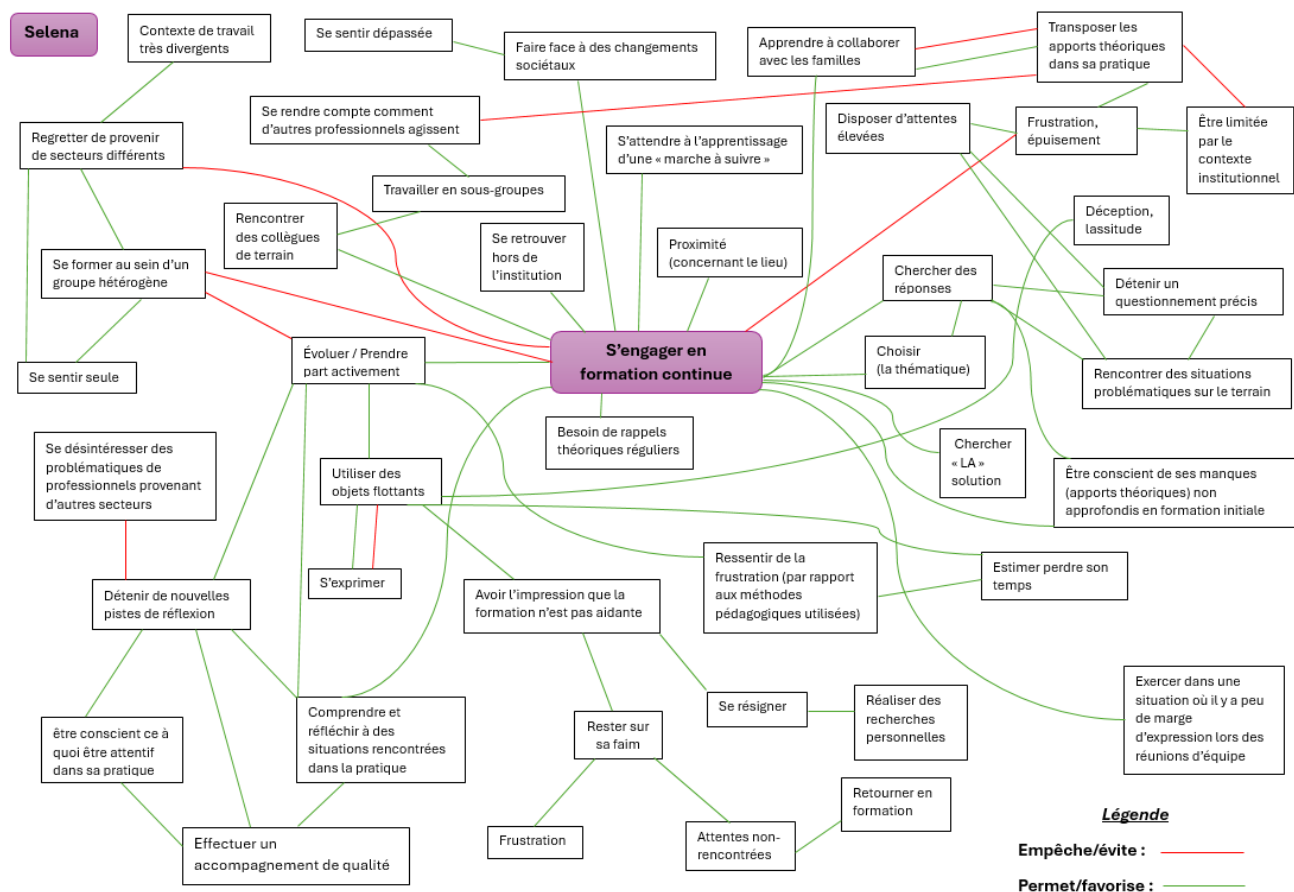
Camille voudrait relier une dimension à son étiquette « **prioriser sa vie privée entrave sa vie professionnelle** » mais elle ne sait pas comment la placer. Laurie travaille la semaine et est en formation le we → il faut un certain soutien à la maison pour pouvoir faire ça, en parle-t-elle ?

Annexe 5 : notre première schématisation

Voici notre première schématisation, réalisée pour notre premier entretien (Laurie, 12/12/2023). En ce qui concerne le reste de nos entretiens, nous avons réalisé une, voire deux schématisations par entretien, celles-ci ont été réalisées sur papier, il s'agit donc de brouillons. Nous n'avons pas réalisé toutes les schématisations par ordinateur, car cette pratique était très chronophage. Nous nous sommes donc contentés des versions papier (qui sont consultables, mais très désordonnées). Tous ces brouillons rassemblés nous ont ensuite permis d'effectuer la schématisation globale qui se trouve dans la section « présentation des résultats ».



Voici une autre schématisation à titre d'exemple réalisée en nous basant sur les ancrages de l'entretien avec Selena (21/02/2024) :



Annexe 6 : exemples de comptes-rendus issus de notre journal de bord

- Exemple de compte rendu opérationnel :

Projet : comment les éducateurs·trices spécialisé·e·s en accompagnement psycho-éducatif s'engagent-ils en formations continues choisies et quels bénéfices en tirent-ils ?

Type : **compte rendu opérationnel**

Date : 15/09/2023

Titre : questionnement quant à la formulation de ma question de recherche

Autrice : Dominique Hellmann

Ancrage : se questionner dans la recherche et utiliser une méthode d'analyse pertinente



Hellmann Dominique

À : Lejeune Christophe



Ven 15-09-23 13:26

Bonjour Monsieur Lejeune,

Je me permets de vous écrire car je souhaiterais vivement participer à vos cours de pratique de la recherche qualitative.

Je sais que votre cours est très prisé et que vous n'acceptez que dix étudiants.

Pour la rédaction de mon mémoire, dont la question de recherche est la suivante : "comprendre les processus motivationnels et l'engagement des éducateur.rice.s spécialisé.e.s en accompagnement psycho-éducatif en formations continues choisies ainsi que l'impact de ces formations sur leurs compétences initialement acquises", j'utiliserai la GTM ; de ce fait je pense que le fait de suivre votre cours me sera nécessaire et très utile.

Pourriez-vous me dire ce qui est attendu et ce qu'il faudrait préparer pour la première séance ?

Bien à vous,

Dominique Hellmann.

ReBonjour,

En complément à mon précédent message, je soumets à votre réflexion la remarque suivante.

> Pour la rédaction de mon mémoire, dont la question de recherche est la suivante : "comprendre les processus motivationnels et l'engagement des éducateur.rice.s spécialisé.e.s en accompagnement psycho-éducatif en formations continues choisies ainsi que l'impact de ces formations sur leurs compétences initialement acquises", j'utiliserai la GTM

Analyser sans compter ni classer convient aux questions de recherche compréhensives, donc aux approches qui visent à comprendre comment les personnes rencontrées vivent ce qui leur arrive. A l'inverse, chercher à identifier les causes, dans une perspective explicative, convient normalement mieux aux approches quantitatives.

Les motivations ne seraient-elles pas les causes (subjectives) de l'action ? De même, s'intéresser à l'impact des formations sur les compétences ne réintroduit-il pas un raisonnement causal dans une approche qui devrait s'en affranchir ?

Excellente réflexion et à bientôt,

Christophe Lejeune

Le 15/09/23 à 15:39, Hellmann Dominique a écrit :

Re-bonjour Monsieur Lejeune,

Merci pour votre invitation à la réflexion très pertinente.
Il est vrai que la question de recherche est mal formulée et prête à confusion.

Ma question de recherche initiale était : quel est le vécu des éducateur.rice.s spécialisé.e.s en formations continues choisies.

Depuis le départ, il est clair pour moi que je souhaite m'intéresser au vécu des personnes que je vais rencontrer lors des entretiens.

Cependant, mon promoteur m'a invité à retravailler la question de recherche, j'en suis ainsi venue à celle que je vous ai envoyée dans le mail précédent.

C'est vrai que le verbe "impact" est mal choisi, tout en sachant que je souhaite m'intéresser et comprendre les changements de pratiques qui en découlent (si il y en a) et non quantifier ou mesurer l'impact.

Je souhaite m'intéresser aux vécus des personnes, qu'est ce qui les animent, les motive, ce qui les pousse à faire tels choix et non tels autres.

Je pense que ce genre de questionnaire se prête à la GTM.

Je vais refixer un rendez-vous avec ma promotrice en ce qui concerne la question de recherche afin que celle-ci soit mieux formulée...

Bien à vous,

Dominique Hellmann.

Christophe Lejeune<christophe.lejeune@uliege.be>

À : ☺ Hellmann Dominique

😊 ↩ ...

Ven 15-09-23 18:16

Bonsoir,

C'est toujours une bonne idée de se concerter avec sa promotrice... mais, à toutes fins utiles, sachez qu'il n'est pas impératif que vous l'ayez rencontrée avant le premier cours. L'idée de cette présentation est de démontrer que vous avez préparé votre présentation au cours et vous êtes interrogée sur sa pertinence pour votre projet de mémoire. C'est vraisemblablement votre cas; vous partez donc avec un avantage certain sur les personnes qui ne se seront pas interrogées sur la pertinence de ce cours pour leur projet de mémoire.

Bon week-end, bonne réflexion, excellente rentrée et au plaisir de vous rencontrer dans deux bonnes semaines !

Christophe Lejeune

Suite aux échanges ayant eu lieu avec Monsieur Lejeune, quant à ma question de recherche initiale ainsi qu'aux questions que je m'étais déjà posées le 4/6/2023, j'ai fait le choix de demander une rencontre individuelle à Madame Winand afin de rediscuter de mon projet de recherche, mais également de reformuler de manière plus adéquate la question de recherche. L'intérêt de la recherche étant bien de comprendre le vécu des personnes que je vais rencontrer.

- **Exemple de compte rendu de terrain :**

Projet : Comment les éducateurs·trices spécialisé·e·s en accompagnement psycho-éducatif s'engagent-ils en formations continues choisies et quels bénéfices en tirent-ils ?

Type : **compte rendu de terrain - questionnements**

Date : 05/11/2023

Titre : préparation du premier guide d'entretien

Autrice : Dominique Hellmann

Ancrage : se préparer au premier entretien

Pour les entretiens qui seront menés, je pense que ce qu'il sera important de développer et d'explorer :

1. **Engagement dans la formation continue volontaire** : parler de l'engagement envers le développement professionnel et des compétences de ces professionnels.
2. **Motivations et besoins** : comprendre les motivations qui poussent les éducateurs à s'engager en formation. Ces motivations pourraient par exemple inclure : désir d'amélioration des pratiques professionnelles, rester à jour avec les nouvelles tendances de recherches, répondre à des besoins spécifiques identifiés dans leur travail quotidien.
3. **Explorer les expériences concrètes en formation durant les entretiens** (interactions avec les formateurs, méthodes d'apprentissage préférées, défis rencontrés pendant le processus ?)
4. **Explorer comment la participation à ces programmes de formation continue amène l'évolution professionnelle** des éducateurs (*changements dans les pratiques professionnelles ? Prise de conscience de nouveaux concepts ou approches ? Capacité à intégrer de nouvelles compétences dans le travail quotidien ?*)
5. **Explorer dans quelle mesure la participation à des formations continues volontaires peut améliorer la qualité des services offerts aux bénéficiaires** (*changements mesurables dans les résultats des interventions ? Meilleure satisfaction des bénéficiaires ou plus grande efficacité dans la gestion des cas ?*)

- *Exemples de compte rendu de scénario analytique :*

Projet : Comment les éducateurs·trices spécialisé·e·s en accompagnement psycho-éducatif s'engagent-ils en formations continues choisies et quels bénéfices en tirent-ils ?

Type : **compte rendu de scénario analytique**

Date : 21/02/2024

Titre : évoluer en formation continue

Autrice : Dominique Hellmann

Ancrage : évoluer en formation continue

Évoluer en formation :

L'évolution en formation continue, selon Selena, englobe plusieurs aspects. Selon cette professionnelle, **effectuer le choix de s'engager en formation continue** lui permet de **rencontrer d'autres professionnels en provenance d'autres institutions** qui exercent le métier d'éducateurs spécialisés, comme elle. Ce qui lui donne la possibilité **d'explorer d'autres manières de faire, à d'autres pratiques éducatives**.

Explorer d'autres pratiques éducatives en partageant et écoutant les expériences de terrain vécues par d'autres professionnels lui permet de **prendre conscience qu'elle n'est pas la seule à être confrontées à des problématiques** qui la mettent en difficulté. À savoir : la violence ainsi que l'agressivité dont son public, dans ce cas précis, les enfants placés en Service Résidentiel Général (SRG) font preuve à son égard.

Ce partage et cette écoute d'expériences similaires favorisent dès lors **la réflexion quant à ses propres pratiques éducatives** ; mais lui permet également de **recadrer le problème et à l'envisager sous un autre angle**.

Le recadrage de la situation problématique vécue amène Selena à **prendre conscience de l'importance d'acquérir de nouveaux outils et de les transposer dans sa pratique**. Ce qui l'incite à **retourner en formation de manière régulière**, car cela la renvoie à ses difficultés. Dans ce cas spécifiques, **les difficultés éprouvées par Selena sont des « manques » lors de sa pratique professionnelle**. Effectivement, la professionnelle pense ne pas effectuer assez de collaborations et de partenariats avec les familles des enfants qu'elle accompagne dans le quotidien. Ces manques et difficultés l'amènent à **choisir des formations continues en lien avec des problématiques vécues et à détenir des questionnements très précis et spécifiques** quant à une situation concrète rencontrée (comment renouer les liens familiaux sous contrainte du SPJ alors que le jeune n'est pas demandeur). Ce qui favorise ainsi l'émergence **d'attentes élevées quant aux formations continues qu'elle va choisir**.

L'espace de parole prévu pour les professionnels en formation, lui permet de **déposer son vécu ainsi que son expérience**, ce que selon elle, elle n'a pas toujours l'impression de pouvoir faire lorsqu'elle participe à des réunions d'équipe au sein de l'organisation dans laquelle elle exerce. Celle-ci explique effectivement que ces réunions sont très « cadencées », l'ordre du jour étant établi au préalable. Ce qui ne laisse que de peu de place à l'imprévu, aux discussions et débats plus animés entre les professionnels exerçant au sein de l'institution, prenant plus de temps.

Le comportement de la direction de Selena empêche ainsi **les échanges de pratiques entre professionnels**, ou du moins, ne leur laisse pas assez de place. En effet, si il se passe une situation problématique à laquelle la professionnelle est confrontée ; et de laquelle elle a besoin de discuter rapidement, elle est « recadrée » par la direction, lui stipulant qu'il faut impérativement suivre l'ordre du jour ou lui suggère d'en rediscuter « plus tard, à un autre moment ».

Ceci pourrait expliquer le besoin de Selena de suivre des formations continues de manière régulière, puisqu'elle est en manque de ce partage de pratiques. **La formation continue** permet à Selena de **bénéficier d'un moment pour soi et d'être en dehors de « la maison »** (l'organisation dans laquelle elle exerce). Ainsi, nous constatons que si **les espaces de paroles professionnels** (dans le cas de Selena, les réunions d'équipe hebdomadaires) empêchent les professionnels de **livrer leur vécu et de partager leurs expériences ainsi que leurs pratiques éducatives**, cela encourage la professionnelle à **choisir et à prendre une part active à des formations ou à des supervisions**.

En effet, **déposer son vécu ainsi que son expérience** permet à Selena de **déculpabiliser**. Selena explique qu'elle culpabilise certaines fois lorsqu'elle est amenée dans sa pratique éducative, à devoir contenir un enfant. Selon elle, utiliser la contention, c'est « user de la force ». Utiliser ce genre d'outils ou de pratiques, n'étant pas en adéquation avec ses valeurs propres, favorise l'apparition d'un sentiment de culpabilité.

Bénéficier d'apports théoriques et d'éclairages nouveaux permet à la professionnelle d'**acquérir de nouveaux outils**. Aussi, pouvoir **bénéficier d'une écoute active, d'encouragements ainsi que d'une attitude bienveillante de la part des formateurs**, lui permet de **déculpabiliser** et de **se sentir plus apaisée**. **Déculpabiliser et sentir plus apaisée** permet par la suite de pouvoir être de nouveau **disponible** pour le public accompagné, mais également de renouer des liens lors d'une rupture relationnelle. Ce qui permet par la suite d'**exercer un accompagnement éducatif de qualité**, où les **besoins et les demandes de l'enfant accompagnés sont pris en compte et au centre de l'intervention**.

Évoluer dans un dispositif de formation au sein de groupes homogènes, c'est-à-dire regroupant des professionnels en provenance de secteurs de travail similaires, permet à Selena de **ressentir la formation comme étant utile**. Tout comme le fait de pouvoir y **réaliser des exercices pratiques** (de relaxation dans son cas particulier) et de **pouvoir transposer les nouveaux outils appris directement dans sa pratique professionnelle**.

Cependant, **évoluer dans un groupe d'apprenants hétérogènes**, regroupant des éducateurs spécialisés exerçant dans des secteurs d'activités divers (CPMS, AVIQ, milieu scolaire) empêche de **ressentir la formation comme étant utile**. Cela amène même à la professionnelle à estimer que la formation suivie et choisie est **une perte de temps**. Effectivement, **les groupes hétérogènes regroupent des professionnels de secteurs très éloignés** en termes de contextes de travail (cadre scolaire, handicap) et qui ne travaillent pas forcément sous mandats (SAJ/SPJ) et sous-contrainte comme Selena est elle-même amenée à le faire dans sa pratique éducative favorise l'apparition d'un **sentiment de regret**, ce qui l'empêche d'**évoluer au sein de la formation**.

En revanche, lorsqu'elle prend part à une formation lors de laquelle **un outil très pratique est présenté par le formateur, appris et mis en pratique par l'apprenante** (la relaxation dans son cas), **évoluer au sein d'un groupe hétérogène avec des professionnels d'autres secteurs d'activités très divergents** ne semble pas lui poser de problème. Il s'agit dans ce cas de **la réalisation d'exercices très pratiques**, où le partage d'expériences prend certainement moins de place. De plus, Selena évoque **un désintérêt et un sentiment de solitude** dans le cas où elle est amenée à **partager son vécu et son expérience dans des groupes hétérogènes**.

Changer et améliorer ses pratiques éducatives grâce à la supervision d'équipe :

À travers son vécu, Selena explore deux supervisions qu'elle a pu vivre en équipe. Une de ces supervisions lui a semblé utile, tandis que l'autre, non. Nous nous sommes ainsi interrogés sur ce qui permettait de **percevoir les supervisions d'équipe comme utiles et aidantes**.

Selon Selena, plusieurs éléments permettent de percevoir une supervision comme utile et aidante, notamment **la réalisation d'analyses de cas approfondies, la réflexion quant à des situations très spécifiques complexes vécues dans la pratique, la possibilité de s'exprimer et de déposer son vécu**, et enfin, **l'acquisition de nouvelles stratégies d'intervention** (conseils pratiques et solutions concrètes) lui permettant de **changer et d'améliorer ses pratiques éducatives** quotidiennes.

Mettre en mots des situations problématiques très spécifiques vécues permet d'analyser le cas en profondeur, cela donne également la possibilité de **se rappeler d'éléments importants concernant le vécu des enfants accompagnés** et de ce fait, **prendre conscience de certains mécanismes biologiques liés à certains comportements**. Dans le cadre d'une des supervisions vécues par Selena, la professionnelle **bénéficie d'explication par rapport au sentiment et à l'émotion de la colère éprouvée** et de ce que cela implique dans le cortex cérébral. **Ces explications détaillées** permettent dès lors à Selena **d'acquérir de nouveaux apports théoriques**, qui lui étaient jusque-là encore inconnus. Ces **éléments théoriques acquis** permettent alors à la professionnelle **d'entrevoir de nouvelles pistes d'intervention et de nouvelles possibilités**. Dans le cas spécifique de Selena, cela lui permet de donner des explications claires et précises à la jeune fille accompagnée quant à certains des comportements qu'elle met en œuvre. Ce qui permet dès lors de **renouer les liens** avec la jeune fille accompagnée, et évite la persistance de **la rupture relationnelle**.

Selon le vécu de Selena, le fait **d'aborder des sujets théoriques ainsi que des situations éducatives** de manière **trop rapide** est vécu comme **frustrant**. Selena parle d'ailleurs de « survoler » les éléments qu'elle estime importants à sa pratique éducative, et qui, selon elle, pourraient être plus approfondis (dans ce cas il s'agit d'éléments théoriques concernant les troubles de l'attachement). Ainsi, Selena évoque des attentes non satisfaites concernant l'efficacité d'une supervision. Elle met en lumière le besoin que la supervision soit approfondie (analyse de cas bien spécifiques) et soutenue (apports théoriques particuliers en fonction du public accompagné) afin de bénéficier de réflexion approfondie. Effectivement, Selena critique la superficialité de certains échanges lors de certaines séances de supervision, ce qui suggère un besoin de discussion plus approfondie et significative afin de pouvoir en retirer des bénéfices concrets.

En outre, Selena évoque qu'elle n'est plus aussi rapide qu'avant et qu'elle a des difficultés à prendre des notes, ce qui pourrait s'expliquer par son âge plus avancé. Aussi, **se sentir éloignée des réelles problématiques vécues** au sein de sa pratique empêche de percevoir une supervision comme étant utile et aidante.

Enfin, **adapter la supervision aux attentes des professionnels** permet de **percevoir la supervision comme étant utile et aidante**. Selena exprime ainsi l'importance de pouvoir se rapprocher le plus fidèlement possible des situations vécues par les professionnels de terrain et de partir de problématiques concrètes auxquels ces professionnels sont confrontés quotidiennement sur le terrain. En procédant comme suit, le formateur peut ainsi réellement soutenir les professionnels sur le terrain et les aider à améliorer leurs pratiques éducatives.

Selon Selena, **les formations choisies et les supervisions vécues** lui offrent des **apports trop limités quant à sa pratique professionnelle**. Elle souhaiterait en effet **bénéficier d'un soutien plus conséquent**. La professionnelle explique d'ailleurs vivre l'exercice de son métier comme « des hauts

et des bas », évoquant ainsi qu'elle navigue entre des périodes des burn-out professionnels ainsi que des périodes de reviviscences et de reprises d'énergie.

⇒ *Ce constat mène ainsi à une réflexion plus profonde pouvant émerger quant à d'autres dispositifs plus spécifiques pouvant être mis en place au sein des institutions, en plus des formations continues choisies et des supervisions. Tout ceci afin de pouvoir soutenir au mieux les professionnels de terrain se sentant « usés » après plusieurs années dans l'exercice de leur métier d'éducateur spécialisé.*

Projet : Comment les éducateurs·trices spécialisé·e·s en accompagnement psycho-éducatif s'engagent-ils en formations continues choisies et quels bénéfices en tirent-ils ?

Type : **compte-rendu de scénario analytique**

Date : 06/05/2024

Titre : Se motiver et s'engager au sein de dispositifs de formations continues choisies

Autrice : Dominique Hellmann

Ancrages :

- ☒ projet pédagogique valorisant la formation & choisir de s'engager en formation continue
- ☒ choisir de se former & s'engager
- ☒ découvrir de nouveaux outils & les approfondir
- ☒ assimiler et approfondir des outils spécifiques & agir conformément à ce qui est attendu dans l'institution
- ☒ appliquer les outils & prendre du recul par rapport à sa pratique professionnelle
- ☒ outils & réflexion, questionnement et analyse quant à sa pratique éducative
- ☒ partager les valeurs de l'institution & se sentir à sa place
- ☒ appliquer, utiliser des outils bien spécifiques & participer activement à des formations continues de manière régulière,
- ☒ réactualiser des connaissances et des principes essentiels dans la pratique éducative & placer les familles au centre de l'action (rendre les familles actrices)
- ☒ réfléchir et entamer un travail réflexif au sein des familles & réactualiser continuellement ses connaissances,
- ☒ exercer un accompagnement éducatif de qualité & bénéficier de supervisions et d'intervisions
- ☒ bénéficier de supervisions & s'engager en formation continue
- ☒ se sentir démunie face à des situations concrètes vécues dans sa pratique professionnelle & mettre en application des outils spécifiques
- ☒ mettre en application des outils spécifiques & participer activement à des formations continues de manière régulière
- ☒ participer activement à des formations continues de manière régulière & disposer de plusieurs stratégies, découvrir de nouveaux outils
- ☒ se former à plusieurs outils & disposer de plusieurs stratégies
- ☒ disposer de plusieurs stratégies & s'adapter aux différentes situations éducatives rencontrées
- ☒ s'approprier et appliquer les outils appris & entretenir sa passion pour le métier,
- ☒ participer activement à des formations continues & identifier des traumatismes dans son vécu ainsi que des blocages personnels
- ☒ identifier des traumatismes & se sentir remuée, bousculée,
- ☒ se sentir remuée, bousculée & entamer un travail réflexif par rapport à son histoire personnelle
- ☒ entamer un travail réflexif par rapport à son histoire personnelle & entamer un suivi psychologique personnalisé
- ☒ travailler sur soi-même & être au clair avec son histoire personnelle
- ☒ exercer un travail éducatif sans endosser un rôle de sauveuse & rester aidante
- ☒ rester aidante & soutenir les personnes accompagnées
- ☒ soutenir les personnes accompagnées & exercer un accompagnement éducatif qualitatif

- ☒ être accompagnée par ses collègues & s'engager dans les formations continues choisies
- ☒ partager la même vision de la pratique professionnelle & les valeurs de l'institution
- ☒ détenir la même vision du métier & être passionné par le métier
- ☒ être accompagnée par ses collègues & partager une vision différente du métier,
- ☒ discréditer l'efficacité des outils stratégiques mis en place au sein de l'institution & s'engager, s'impliquer
- ☒ s'engager, s'impliquer & réfléchir, s'interroger par rapport à sa pratique professionnelle
- ☒ attitude du/des collègue.s accompagnant.s & participer activement aux formations continues choisies
- ☒ attitude du/des collègue.s accompagnant.s & participation passive
- ☒ accompagner son équipe éducative de façon directive (autoritaire) & réactualiser ses connaissances, se former à de nouveaux outils/nouvelles théories
- ☒ Réactualiser ses connaissances, se former à de nouveaux outils & éprouver un sentiment de compétence professionnelle
- ☒ Accompagner son équipe éducative de manière non-cadrante (non-directive) & éprouver un sentiment d'anxiété
- ☒ Éprouver un sentiment d'anxiété & se sentir en confiance et en sécurité
- ☒ Bénéficier d'une relation hiérarchique peu-cadrante & éprouver un sentiment de compétence professionnelle
- ☒ Bénéficier d'un accompagnement peu-cadrant & s'engager dans des formations continues choisies
- ☒ S'engager dans des formations continues choisies & être mieux armée et plus outillée
- ☒ Se former et s'outiller & déceler certaines inquiétudes au sein des familles accompagnées
- ☒ Se former & exercer son métier de façon machinale
- ☒ Se former & prendre du recul par rapport à sa pratique
- ☒ Se former & se remettre en question
- ☒ Se former & évoluer professionnellement
- ☒ Se former & exercer un rôle de cadre ou de direction

Dans le cadre de l'Aide à la Jeunesse, l'institution dans laquelle exerce Laurie, s'est dotée **d'un projet pédagogique valorisant la formation continue**. Celui-ci encourage, au travers de son projet pédagogique, ses éducatrices à **choisir une formation continue et à la suivre**. Pour elles, **choisir de se former** revient à **s'engager**. Les formations auxquelles les professionnelles prennent part permettent de **découvrir de nouveaux outils** ou encore de les **approfondir**. Dans le cas de Laurie, l'exercice du métier d'éducatrice spécialisée dans un contexte particulier en Service d'Accompagnement et de soutien éducatif, il s'agit de découvrir l'outil de la thérapie brève ainsi que de l'hypnose conversationnelle stratégique (aussi appelée hypnose PTR) et leur approfondissement. Ces outils servent à intervenir au sein même des familles. En outre, **l'assimilation et l'approfondissement de ces outils** particuliers permettent **d'agir conformément à ce qui est attendu dans l'institution** dans laquelle le professionnel exerce. Mais également **d'appliquer ces outils** ainsi que de **prendre du recul par rapport à sa pratique professionnelle**. Ces outils permettent **la réflexion, le questionnement ainsi que l'analyse** quant à sa pratique éducative.

Partager les valeurs de l'institution, comme l'empathie, le respect, la transparence ou encore l'écoute active et croire aux outils spécifiques utilisés, tels que la thérapie brève ou encore l'hypnose conversationnelle stratégique, contribue à **se sentir à sa place** dans l'institution dans laquelle la professionnelle exerce. Cette adhésion permet **d'agir en cohérence avec le projet pédagogique** ainsi que **la mise en application de ces outils bien spécifiques**. **Utiliser des outils spécifiques** (thérapie brève, hypnose PTR) favorise **la participation active à des formations continues de manière régulière**. Ces formations continues permettent alors **la réactualisation de connaissances et de principes essentiels dans la pratique éducative** avec les familles. Ce qui contribue à **placer la famille au centre de l'action** et à **la rendre actrice**. **Réfléchir et entamer un travail réflexif** avec les familles encourage le professionnel à **réactualiser continuellement ses connaissances**. Ce qui permet dès lors **d'exercer un accompagnement éducatif de qualité**. Ce que Laurie entend par « accompagnement éducatif de qualité » est un accompagnement coloré par certaines valeurs (empathie, respect, écoute active,...) plaçant les personnes accompagnées au centre et les rendant actrices. Il s'agit d'un accompagnement teinté également de réflexions, de questionnements et d'analyses de ses propres pratiques. **Les supervisions et les interventions** contribuent à **exercer un accompagnement éducatif de qualité**. **Bénéficier de supervisions** au sein de l'organisation peut être assimilé au fait de **s'engager dans de la formation continue** puisque les supervisions font partie de la formation continue des professionnel.le.s.

Par ailleurs, **se sentir démunie face à des situations concrètes dans sa pratique professionnelle** ; par exemple être amenée à suivre sous mandats et sous-contraintes certaines familles, ou encore se retrouver face à des familles en situation de handicap intellectuel empêche de pouvoir **mettre en application des outils particuliers utilisés par l'institution** (la thérapie brève ou encore l'hypnose PTR) qui sont des outils fortement basés sur de la réflexion intellectuelle. Ceci favorise dès lors **la participation active à des formations continues de manière régulière** dans le but de pouvoir **disposer de plusieurs stratégies et de découvrir de nouveaux outils**.

Se former à plusieurs outils et disposer de plusieurs stratégies permet de **s'adapter aux différentes situations éducatives rencontrées**. S'adapter aux diverses situations permet de **s'approprier et d'appliquer les outils appris**, mais contribue également à **entretenir sa passion pour le métier**. Cependant, **en participant activement à des formations continues**, la professionnelle peut également être amenée à **identifier des traumatismes dans son vécu ainsi que des blocages personnels**. C'est particulièrement le cas lorsque les formations continues convoquent des jeux de rôles et invitent le participant à se livrer émotionnellement quant à son propre vécu : prendre le rôle de patient ou encore de thérapeute. **L'émergence de ces traumatismes** amène à **se sentir remuée, bousculée** et incite la professionnelle à **entamer un travail réflexif quant à son histoire personnelle**. Dans le cas spécifique de Laurie, il s'agit **d'entamer un suivi psychologique personnalisé**. En effet, **travailler sur soi et être au clair avec son histoire personnelle** permet **d'exercer un travail éducatif sans endosser un rôle de sauveuse**. Vouloir à tout prix **endosser le rôle de sauveuse** empêche de **rester « aidante » et de soutenir les personnes accompagnées**. Dans ce cas particulier, les familles. Ce qui contribue à **exercer un accompagnement éducatif qualitatif**.

Aussi, **être accompagnée par ses collègues** permet de **s'engager pleinement dans les formations continues choisies** à condition que ces collègues **partagent la même vision de la pratique professionnelle, les valeurs de l'institution, la même vision du métier** et que ceux-

ci soient passionnés par leur métier. Uniquement dans ce cas, cela facilite **l'engagement et l'implication**. Néanmoins, **être accompagnées par ses collègues** peut tout aussi bien freiner **l'engagement en formation**. Effectivement, lorsque les collègues **partagent une vision différente du métier** et **discréditent l'efficacité des outils stratégiques mis en place au sein de l'institution**, cela empêche **l'engagement, l'implication, le travail réflexif ainsi que les interrogations par rapport à sa pratique professionnelle** quant aux familles accompagnées. Cela entrave notamment de pouvoir « se mettre à nu » lors de jeux de rôles effectués au sein du groupe-classe par exemple. Lorsque Laurie utilise les termes « se mettre à nu », cela signifie pour elle de pouvoir partager son propre vécu ainsi que des situations problématiques rencontrées dans sa pratique professionnelle avec les familles accompagnées. **L'attitude du collègue accompagnant** permettra de **prendre part activement au dispositif de formation continue choisie** ou l'en empêchera. Ce qui amènera dans ce cas une **participation passive** de la professionnelle.

En ce qui concerne les relations hiérarchiques établies au sein de l'institution dans laquelle l'éducatrice exerce, si la direction **accompagne son équipe éducative de façon directive**, cela permet à la professionnelle de vouloir **réactualiser ses connaissances, de se former à de nouveaux outils ainsi qu'à de nouvelles théories** afin de pouvoir répondre de manière professionnelle et adéquate à des situations problématiques rencontrées sur le terrain. Telles que par exemple des violences conjugales, des viols subis ou encore des conflits parentaux. **Réactualiser ses connaissances ou se former à de nouveaux outils** favorise par ailleurs l'apparition graduelle **d'un sentiment de compétence professionnelle**. En revanche, si la direction **accompagne son équipe éducative de manière non-cadrante** (non-directive), sans prendre de décisions finales, cela amène **un sentiment d'anxiété** auprès des intervenantes, car cela leur empêche de **se sentir en confiance**. Ce qui empêche alors la manifestation **d'un sentiment de sécurité et de confiance**. D'une autre manière, ce type de **relation hiérarchique peu cadrante** cultive en quelque sorte tout de même **un sentiment de compétence professionnelle** chez la professionnelle si, et seulement si, la décision prise dans la situation problématique vécue a porté ses fruits. Dans le cas de Laurie « porté ses fruits » signifie pour elle, qu'elle estime avoir agi de manière adéquate et utilisé des outils et stratégies appropriés dans la situation éducative se présentant à elle.

Cet **accompagnement peu cadrant** permet aux éducatrices de **s'engager dans les formations continues choisies** afin de pouvoir **être mieux armées et plus outillées dans l'exercice de leur fonction et des missions qui leur sont propres**. En effet, **se former et s'outiller** permet de déceler **certaines inquiétudes au sein des familles accompagnées** qui pourraient passer inaperçues en n'étant pas ou peu formé. **Se former** évite également **d'exercer son métier machinalement** puisque cela favorise **la réflexion continue quant à ses propres pratiques, la prise de recul et la remise en question**. Enfin, **se former** permet **d'évoluer professionnellement** et de pouvoir à son tour **exercer un rôle de cadre ou de direction au sein de l'institution**.

Projet : Comment les éducateurs·trices spécialisé·e·s en accompagnement psycho-éducatif s'engagent-ils en formations continues choisies et quels bénéfices en tirent-ils ?

Type : **compte rendu de scénario analytique**

Date : 16/03/2024

Titre : tenir son engagement en formation continue

Autrice : Dominique Hellmann

Ancrage : tenir son engagement en formation continue

« Tenir » son engagement en formation continue

Se sentir en décalage au sein de l'équipe de travail dans laquelle on évolue, favorise **l'engagement en formation continue volontaire**. Tout **comme percevoir la formation telles une chance ou une opportunité** plutôt qu'une contrainte. **S'épuiser professionnellement, vivre un burn-out** amène à **tenir son engagement en formation continue choisie**. Cet engagement en formation continue provient dès lors de **l'envie, voire, du besoin de se réorienter et se reconverter professionnellement**. Ce but de **reconversion professionnelle** permet de **tenir son engagement** en formation.

Selon Jasmine, la profession d'éducatrice spécialisée n'est pas reconnue à sa juste valeur, et n'est que peu valorisée. Aussi, évoluer dans une équipe d'éducateurs spécialisés disposant d'une vision très fermée, c'est-à-dire peu enclins à se former à de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences et qui voient la formation continue telle une contrainte amène à se sentir en décalage dans son équipe de travail. Dans ces conditions, voir les formations continues comme une opportunité et se former continuellement creuse ce décalage de plus en plus. Aussi, dans l'exercice de sa profession, Jasmine **accorde une énorme importance au côté relationnel** (garder un lien avec les jeunes, maintenir la relation), **ce côté relationnel « pur et dur »** de la profession amène un **épuisement**. Jasmine est effectivement confrontée à des éléments pouvant être difficiles à vivre sur le long terme (idées suicidaires des jeunes, grande précarité sociale). Cet **épuisement** amène dès lors un **burn-out**. **Vouloir se convertir professionnellement** vient donc également **d'un souhait d'amener une plus grande distance dans la relation**. Jasmine raconte effectivement qu'elle souhaite se tourner vers les professions dans l'enseignement. Selon elle, le côté pédagogique permet de réguler le côté relationnel. Jasmine évoque également **le manque de reconnaissance quant à sa profession**, cela favorise également **l'envie de se reconverter professionnellement afin d'œuvrer à ce manque de reconnaissance et revaloriser la profession d'éducateurs spécialisés**.

Au sein des formations continues choisies, **évoluer au sein d'un groupe de travail qui reste constant** durant toute la durée de la formation (dans le cas de Jasmine il s'agit d'une formation continue d'une durée de 3 ans) permet de **tenir son engagement**. Dans son cas, elle **se sent effectivement « portée » par le groupe** lors de moments plus difficiles vécus par exemple dans sa vie personnelle (démission, inondations,...). Selon Jasmine, le groupe permet également de **pouvoir « se raccrocher au wagon » quand elle estime être un « peu à la traîne »**, au niveau de la matière vue et des contenus par exemple compris moins bien. Le groupe de travail qui reste constant permet de tisser des liens forts avec ses pairs, ce qui favorise dès lors l'entraide. Le groupe permet à Jasmine de « s'accrocher », car elle **se sent « redevable »** (« je dois continuer pour les autres, pour le groupe »). Le fait de **pouvoir expliciter des concepts ainsi que des éléments** qu'elle-même au mieux compris à son groupe de pairs permet à Jasmine de

se sentir valorisée, ce sentiment de revalorisation accroît ainsi **sa confiance en elle**. Confiance en elle dont elle raconte manquer. **Se sentir valorisée** favorise aussi de **tenir son engagement** en formation continue.

En revanche, **évoluer au sein d'un groupe hétérogène** où il existe **une grande diversité en termes de compétences** empêche de pouvoir **tenir son engagement** en formation. Jasmine évoque dans son cas une formation « photographie » dans laquelle elle évoluait avec des personnes beaucoup plus âgées qu'elles, qui ne savaient pas utiliser correctement les outils technologiques dont il fallait se servir.

Bénéficier d'encouragement et d'éloges de stagiaires que Jasmine a suivis au cours de sa carrière en Maison de Jeunes, ainsi que **du soutien de son entourage** permet également de **s'engager** ainsi que de **tenir son engagement sur le long terme**. Cependant, **plus la formation est d'une longue durée**, plus cela freine **la teneur de l'engagement**. Il en va de même en ce qui concerne l'éloignement géographique. Plus la formation est d'une longue durée et organisée dans une ville lointaine, plus cela freine la teneur de l'engagement. Effectivement, cela amène à **sacrifier une grande partie de son temps** ainsi qu'à **réaliser des sacrifices financiers**. Ce qui amène ainsi **vivre mal la formation continue** choisie empêche également de **tenir son engagement** dans cette dernière. Lorsque Jasmine parle de « vivre mal la formation continue » elle évoque le fait d'être confrontée à de nombreux échecs. Ces nombreux échecs favorisent les phases de découragement, ce qui amène à se sentir démunie, c'est-à-dire, ignorer comment dépasser ses difficultés. Ce qui empêche de tenir son engagement et mène à l'abandon.

Enfin, vivre une formation continue dans laquelle une place à l'erreur est laissée, ce qui permet de se tromper et de recommencer, favorise la teneur de l'engagement. Acquérir de nouvelles compétences, apprendre de nouveaux savoirs ainsi que de nouveaux outils permettent aussi de tenir. Il en est de même en ce qui concerne l'attitude des formateurs. Effectivement, bénéficier de conseillers d'orientation au sein de la formation continue, bénéficier de formateurs bienveillants, diversifiant les méthodes pédagogiques, qui prennent en compte le parcours de l'étudiant permet de se sentir comprise et non-jugée, ce qui permet alors de tenir sur le long terme.

- *Exemple de compte rendu théorique :*

Projet : Comment les éducateur.rice.s spécialisé.e.s s'engagent-ils et évoluent-ils dans des processus de formation continues volontaires – vécu de professionnel.le.s de terrain

Type : **compte rendu théorique**

Date : 31/05/2024

Titre : s'engager en formation continue

Autrice : Dominique Hellmann

Ancrage : engagement et sentiment d'efficacité personnel

Suite au matériau recueilli auprès de Sofia :

« Après j'imaginai refaire psycho... J'avais envie de faire la psycho. Mais vraiment la psycho... Donc euh... recommencer à zéro pour plein de raisons, parce que ça m'intéresserait et j'aurais bien aimé avoir un diplôme de psycho quoi... ça m'intéresse en fait depuis très longtemps et je m'étais... J'avais des blocages qui étaient euh... qui étaient liés à des trucs euh... Rien avoir, c'était complètement inconscient... Et là je me dis que pourquoi pas... Mais ce qui me bloque encore c'est euh... la pour le moment c'est de me dire que... bin c'est étudier, c'est des examens, moi c'est, c'est des choses qui me mettent dans des situations, qui me... Je suis hyper anxieuse par rapport à ça... Et ça me fait peur quoi... Mais bon... [...] peut être que tu me dis que l'univ c'est plus comme ça maintenant... [...], mais c'est [les évaluations en formation continue] beaucoup plus *chill* quoi j'ai l'impression... Genre... J'ai l'impression... Je fais 16/20 en bossant, mais en bossant, je ne m'imagine pas du tout avoir 16 quoi, si c'était à l'univ j'aurais pas 16 quoi... Je pense... J'aurais 14 genre... Parce que c'est pas mal ce que je fais, mais c'est pas non plus euh... Je suis pas fière de moi quand je rends un travail parce que je l'ai fait euh avec le temps que j'avais euh... Et j'ai fait ce que je pouvais quoi... et dans ma tête, ça mérite pas 16... 'fin, j'ai, j'ai l'impression que les profs sont sympas avec moi quoi... tu vois... Enfin sont sympas, dans les évaluations quoi avec moi... Avec tout le monde quoi... Ils sont assez *coulants* [...] Peut-être que je me sous-évalue peut-être ? »

Nous nous sommes questionnés quant au sentiment d'efficacité personnel en lien avec l'engagement en formation continue. Effectivement, Sofia exprime avoir de l'intérêt à continuer à se former mais est prise dans des « blocages ».

Selon Carré (2020 cité par Galand, 2011 ; Carré 2022), le sentiment d'efficacité personnelle réfère à la probabilité qu'une personne va accorder à sa réussite (ou échec) d'une action. Ainsi, il s'agit d'une représentation de l'apprenant de sa capacité à mener l'activité d'apprentissage à son succès et qui va influencer son attitude par rapport à l'activité de formation.

Nous avons alors choisi de nous intéresser à la confiance en soi en formation, en prenant connaissance du chapitre 17 : avoir confiance en soi du livre « apprendre et faire apprendre ». Nous apprenons ainsi que **selon Bandura, une composante essentielle serait la perception de l'apprenant de sa propre capacité à réussir (self-efficacy). Ce facteur étant, pour cet auteur, un déterminant immédiat et fondamental de l'engagement ainsi que de la performance de l'individu dans la tâche.** Ainsi, un apprenant peut accorder une grande valeur à un cours ou encore à un cycle de formation, car il perçoit ce cours ou cette formation comme extrêmement utile en vue d'atteindre un objectif personnel important pour lui. **Il sera cependant très réticent à s'y engager si il n'a pas confiance en ses capacités de réussite.**

La confiance en soi serait un élément clé intervenant dans la dynamique motivationnelle (et dès lors dans l'engagement). Selon maintes recherches, la confiance en ses capacités d'apprentissage a toute une série de conséquences positives pour l'apprenant. Ces derniers choisissent davantage des activités représentant pour eux un défi et leur donnant l'occasion de

développer leurs habiletés. Ils se fixent des buts d'apprentissage élevés et font plus fréquemment usage de stratégies de traitement de l'information en profondeur ainsi que de stratégie d'autorégulation, ils persévèrent face à leurs difficultés et régulent mieux leurs efforts. De plus, ils régulent mieux leur anxiété ainsi que leur stress et obtiennent de meilleures performances. **Beaucoup d'études montrent également que les apprenants vont rarement s'investir dans une activité qu'ils ne s'estiment pas capables d'effectuer** (Galand, 2011).

Aussi, un des acquis majeurs des recherches scientifiques menées démontre que **les performances d'un apprenant ne dépendent pas uniquement de ses compétences « objectives », mais aussi de sa confiance en ses capacités d'apprentissage**. De ce fait, les apprenants qui ont des compétences cognitives supérieures à la moyenne peuvent avoir de faibles croyances en leur capacité d'apprentissage, avec toutes les conséquences négatives y étant associées. De même pour les apprenants possédant au départ de faibles acquis, mais qui croit en ces capacités, pourra facilement développer des compétences. Un cercle vicieux peut cependant aussi s'installer : un apprenant dont un échec ébranle la confiance en ses compétences sera moins susceptible de produire des compétences élevées à l'avenir, ce qui ébranlera encore plus son sentiment d'efficacité. Un point important que les recherches mettent en évidence, est que ce sont les croyances en lien avec l'agentivité, donc la possibilité d'agir de la personne, qui vont être déterminantes (Galand, 2011).

Le sentiment d'efficacité est un facteur crucial dans la formation des apprenants. Bandura (cité par Galand, 2011) indique que le sentiment d'efficacité personnelle provient de différentes sources :

- ⇒ Expériences actives de maîtrise (succès, échecs, performances précédentes) ;
- ⇒ Expériences vicariantes (comparaison sociale, modelage) ;
- ⇒ Persuasion verbale (avis d'individus significatifs, feedbacks évaluatifs, encouragements)
- ⇒ États physiologiques et émotionnels.

En outre, il semble évident que les performances scolaires précédentes, l'histoire scolaire ainsi que le parcours de formation des personnes auront une influence signifiante sur les croyances d'efficacité.

Afin d'accroître les croyances d'efficacité et les performances d'apprenants en difficulté, les programmes dans lesquels la matière est structurée en sous-compétences qui seront aisément maîtrisables et efficaces. Fixer des objectifs ciblés avec des défis modérés dans un laps de temps court est également efficace. Ceci, couplé avec des feedbacks ou des autoévaluations. Ces adaptations favorisent le développement du sentiment d'efficacité personnelle ainsi que la performance des apprenants, tout en suscitant plus d'intérêt également (Galand, 2011).

Sofia nous raconte d'ailleurs que pouvoir bénéficier de feedbacks constructifs, de retours, de l'attitude de l'apprenant.

Le sentiment d'efficacité peut également être impacté par des messages adressés aux apprenants : critiques, encouragements, attentes, conseils, etc. Les apprenants sont également sensibles à la perception de leurs compétences qu'ont leurs formateurs, leurs pairs ou encore leurs parents. Leur évaluation propre reflète de manière partielle ces perceptions. Ces perceptions sont communiquées verbalement, mais aussi non verbalement. Des études montrent que les formateurs manifestent souvent, de manière inconsciente, les attentes qu'ils ont par rapport aux apprenants à travers l'attention qu'ils leur portent, la façon de les regrouper, de leur parler, de les regarder, la difficulté des tâches assignées ainsi que le degré d'autonomie accordé, etc. (Galand, 2011).

- *Exemple de compte rendu de codage :*

Projet : Comment les éducateurs·trices spécialisé·e·s en accompagnement psycho-éducatif s'engagent-ils en formations continues choisies et quels bénéfices en tirent-ils ?

Type : **compte rendu de codage (codage ouvert, axial, sélectif)**

Date : 19/02/2024

Titre : créer des étiquettes (et parfois les articuler) : évoluer en formation

Autrice : Dominique Hellmann

Ancrage : entretien mené avec Sélène

- ↗ Disposer d'attentes élevées par rapport à la formation choisie
- ↗ Estimer perdre du temps (au sein du dispositif de formation)
- ↗ Travailler en groupes/en sous-groupes
- ↗ Évoluer dans un groupe d'apprenants provenant de secteur divers (groupe hétérogène)
- ↗ Regretter de ne pas partager les mêmes expériences, les mêmes problématiques
- ↗ Provenir de secteurs de travail divergents
- ↗ Évoluer dans un groupe d'apprenants qui proviennent de secteurs différents amène à ressentir du regret // regretter
- ↗ Regrouper des professionnels exerçant dans un secteur similaire évite un sentiment de frustration pouvant être ressenti par la professionnelle. Cela permet également de partager et de discuter d'expériences similaires ainsi que de disposer d'un regard neuf concernant ses pratiques éducatives.
- ↗ Regrouper des professionnels d'un seul et même secteur exerçant dans des institutions similaires permet aussi à la professionnelle de comparer ses pratiques éducatives, de s'inspirer d'autres manières de travailler, et de se questionner sur des fonctionnements institutionnels ancrés.
- ↗ Participer activement à la formation choisie permet d'apprendre à accueillir les familles, à préparer et à mener des entretiens.
- ↗ Se rendre compte que les recommandations, les théories apprises sont impossibles à être transposées dans sa pratique ou impossible à être réalisées sur le terrain
- ↗ Regretter que les expériences partagées avec les apprenants dans un groupe hétérogène ne soient pas similaires/ ou trop éloignée de sa propre pratique en fonction du secteur d'activité
- ↗ Se retrouver seule (se sentir seule ?)
- ↗ (en tant que formateur) s'adapter à son public d'apprenant permet aux apprenants de s'engager et de prendre une part active à la formation
- ↗ Passer beaucoup (trop) de temps à se présenter amène à ressentir un sentiment de frustration et à ressentir cela comme étant une perte de temps
- ↗ Perdre du temps
- ↗ (en tant que formateur) utiliser des objets flottants (carte DIXIT) permet aux apprenants de se livrer et de s'exprimer
- ↗ L'utilisation d'objets flottants peut-être ressentie comme inutile/étant une perte de temps si cet outil est utilisé de manière (trop) récurrente (après chaque pause dans ce cas) ce qui empêche l'apprenante d'être/de rester motivée
- ↗ Avoir des attentes élevées quant à la formation choisie
- ↗ Choisir une formation en fonction de ce qui est ressenti comme un manque de compétence dans la pratique professionnelle (le partenariat avec les familles) // être

- conscient de ses faiblesses, des compétences à acquérir pour pouvoir exercer un accompagnement « de qualité »
- ☞ Choisir de se former en étant consciente de ses manques (apports théoriques et pratiques qui n'ont pas été approfondis en formation initiale)
 - ☞ Choisir et s'engager en formation en fonction de problématiques concrètes rencontrées dans sa pratique éducative (travail et partenariat avec les familles), ce qui favorise l'apparition d'attentes élevées quant à la formation choisie et suivie
 - ☞ S'attendre à l'apprentissage « d'une marche à suivre » dans les situations problématiques rencontrées
 - ☞ Vouloir apprendre ce qui est indispensable d'être mis en place dans la pratique et les éléments importants auxquels être attentifs
 - ☞ Détenir/disposer de nouvelles pistes de réflexion et prendre conscience des éléments auxquels il est important d'être attentif (lieu de rencontre, accueil, positions hautes et basses : systémique,...)
 - ☞ Comprendre et réfléchir à des situations rencontrées dans la pratique (comportements violents et agressifs des jeunes accompagnés)
 - ☞ Réfléchir à transposer ses acquis théoriques dans la pratique éducative/ Se sentir limitée par l'organisation dans laquelle on exerce
 - ☞ Apprendre, mais ressentir de la frustration/ avoir envie d'en apprendre plus / avoir soif d'apprendre / percevoir les apports de la formation réduits par rapport aux attendus de l'apprenante/la professionnelle
 - ☞ Se questionner quant aux apports de la formation / Déception / ressentir de la déception de ne pas pouvoir aborder des problématiques plus spécifiques de l'Aide à la Jeunesse
 - ☞ Rechercher des réponses quant à une situation bien spécifique / Ressentir de la frustration / Frustration
 - ☞ Aspirer/espérer un début de réponse concernant un questionnement très précis/concernant une situation problématique rencontrée
 - ☞ Regretter que le formateur mette une problématique/un questionnement spécifique « de côté » afin de s'adapter à un maximum d'apprenants/professionnels présents
 - ☞ Se désintéresser/se détacher des problématiques posées par les professionnels en provenance d'autres secteurs et avec un contexte de travail différent (qui ne sont pas contraints à suivre un mandat SAJ/SPJ par exemple)
 - ☞ S'intéresser aux problématiques/situations rencontrées dans son secteur d'activité (ici l'AJ)
 - ☞ Rester en questionnement sans obtenir de réponse ou un partage d'expériences similaires (= frustration)
 - ☞ Ressentir de la frustration de ne pas obtenir de réponse ou « un début de réponse » permettant de cheminer et d'évoluer dans sa pratique éducative
 - ☞ Être limité durant le temps de parole/ Bénéficier/obtenir un temps de parole restreint
 - ☞ Lassitude // Ressentir de la lassitude quant à certains outils/méthodes pédagogiques utilisées de manière trop récurrente ou prenant trop de place au sein du dispositif de formation
 - ☞ Ressentir un épuisement suite aux attentes non rencontrées
 - ☞ (relation à la hiérarchie) être accompagné par une direction qui remet les sujets de discussion à plus tard, qui ne laisse pas de temps/d'ouverture à la discussion de sujets problématiques n'étant pas repris dans l'ordre du jour de la réunion établit au préalable

- ☞ Avoir l'impression que la formation n'est pas aidante permet de se résigner et de rechercher par soi-même des réponses quant à une situation problématique rencontrée/un questionnement posé (**comment ? Je ne sais pas... Peut-être à questionner...**)
- ☞ Choisir des formations ayant lieu à proximité // Les formations organisées à une grande distance géographique empêchent la professionnelle de choisir de s'y engager
- ☞ Apprécier le groupe de formation dans lequel la professionnelle évolue // apprendre dans un groupe de professionnels provenant de secteurs similaires et ayant un vécu/des expériences se rapprochant des siennes
- ☞ Écouter des récits d'expériences similaires // partager un vécu similaire permet d'aider le professionnel à se rendre compte qu'il n'est pas seul à être confronté aux mêmes problématiques et de se rendre compte qu'il ne possède pas toujours « la solution »
- ☞ Partager son expérience/son vécu/les problématiques rencontrées permet d'aider la professionnelle à recadrer le problème et à l'envisager sous un autre angle (**lien avec modèle de Kotter, modèle de Bareil, théories du changement de Lewin**)
- ☞ Bénéficier de supervisions permet à la professionnelle de prendre conscience où elle se situe dans l'organisation (**attentes de rôles Belbin**) par rapport à la violence vécue, cela permet également de se rendre compte qu'il est indispensable de détenir et de s'approprier de nouveaux outils à utiliser dans la pratique professionnelle
- ☞ Se sentir compris par les formateurs // Bénéficier d'une attitude bienveillante et encourageante pendant la formation permet de regarder les problématiques sous un autre angle et de se rendre compte que le travail effectué est de qualité. Cela permet en outre de se remémorer les spécificités du public accompagné et accueilli en bénéficiant d'apports théoriques à ce sujet. Ce qui favorise alors la prise de recul quant aux situations problématiques rencontrées.
- ☞ Partager son expérience/son vécu en formation/supervision permet de prendre conscience qu'il est normal d'éprouver de la colère vis-à-vis des enfants accueillis lorsqu'ils ont des comportements violents et agressifs
- ☞ La formation, de par son espace d'échange, permet de déposer son vécu/sa souffrance/ses incertitudes en tant que professionnel et de recadrer le problème, de le regarder sous un autre angle. Déposer son vécu permet au professionnel d'être à nouveau disponible pour le public accueilli lorsqu'il retourne sur le terrain
- ☞ Se déculpabiliser
- ☞ Choisir les formations en fonction de problématiques spécifiques rencontrées dans l'institution dans laquelle le professionnel exerce
- ☞ Utiliser des outils/méthodes qui ne sont pas en adéquation avec les valeurs du professionnel amène à ressentir un sentiment de culpabilité (dans ce cas : utiliser la contention)
- ☞ La formation permet de sentir rassuré grâce aux explications données/à l'éclairage reçu par le formateur
- ☞ S'engager en formation dans l'optique de trouver « LA solution », de détenir « LA baguette magique » qui permettra de résoudre toutes les situations problématiques rencontrées // utopie // idéalisation
- ☞ Continuer à croire que l'on va détenir « LA solution » // La formation encourage la réflexion, donne à réfléchir concernant ses pratiques éducatives
- ☞ S'engager en formation permet de rencontrer des professionnels en provenance de milieux extérieurs // chercher à s'informer, à acquérir de nouveaux outils et à explorer

comment les professionnels exercent dans d'autres institutions favorise la motivation pour s'engager en formation

- ☞ Se doter d'outils/s'approprier de nouveaux outils utiles dans la pratique éducative
- ☞ La formation permet de répondre aux attentes des professionnels lorsque celle-ci permet d'apprendre et d'acquérir de nouveaux outils ressentis comme utiles dans la pratique professionnelle; mais également lorsque celle-ci offre un espace d'exercice/ de pratique pour se familiariser à l'outil appris
- ☞ Apprendre/évoluer au sein d'un petit groupe de personnes permet d'être serein/de se sentir en sécurité pour acquérir et pratiquer les apprentissages (relaxation) // pratiquer des outils au sein de groupes restreints
- ☞ Évoluer dans un groupe varié peut-être vécu comme contraignant (frustration), mais cela peut également être vécu sereinement à condition que l'apprenant puisse s'exprimer quant à sa propre pratique, exposer ses problématiques, se sentir écouté et qu'une place lui est laissée. Regretter de ne pas prendre connaissances des sources/apports théoriques ou pratiques proposées par les formateurs (en vue de la non-clôture de l'apprentissage)
- ☞ Prendre du temps pour soi // bénéficier «d'un moment pour soi», «hors du travail» favorise le choix de prendre part activement à une formation et à s'y engager
- ☞ Choisir les formations pour être en dehors du lieu de travail, pour rencontrer des professionnels, entendre ce que d'autres personnes ont à dire, pour s'informer et se former
- ☞ Ressentir la temporalité en formation comme étant trop courte («il faudrait que ce soit plus long») // conserver des attentes non rencontrées
- ☞ Pouvoir appliquer directement les outils appris sur le terrain permet de ressentir la formation comme utile et aidante. De percevoir la formation de manière positive, efficace et comme répondant aux attentes du professionnel
- ☞ Bénéficier de nouveaux outils efficaces dans la pratique et applicables immédiatement.
- ☞ Percevoir la formation comme utile et aidante favorise la motivation
- ☞ Au contraire, percevoir les éléments appris en formation comme étant non applicable à la pratique freine la motivation et amène de la frustration
- ☞ Dans le cas où les éléments appris ne peuvent être transposés dans le cadre institutionnel, dans le contexte de travail, l'engagement et la motivation sont freinés (frustration // ressentir et percevoir les limites institutionnelles à la mise en place de connaissances et d'outils appris freine l'engagement
- ☞ Retenir de «petits trucs» qui peuvent aider, mais percevoir un manque de soutien // percevoir les apports théoriques et pratiques comme devant être plus soutenus
- ☞ Bénéficier de supervisions permet de réfléchir à certaines situations problématiques spécifiques vécues en profondeur, amène des pistes d'intervention, et permet d'améliorer/changer ses pratiques éducatives et de prendre conscience de certains mécanismes (mécanisme de la colère dans le cortex cérébral dans ce cas). Bénéficier d'apports théoriques dont le professionnel n'a pas pu bénéficier durant sa formation initiale.
- ☞ Les apports théoriques appris en formation permettent au professionnel la mise en mot de situations problématiques vécues et de pouvoir donner des explications aux enfants accompagnés
- ☞ Bénéficier de supervisions permet de «renouer» les liens rompus à force de vivre de l'agressivité venant des enfants accueillis. La supervision permet en effet de recadrer la

problématique, de la voir sous un autre angle et d'envisager de nouvelles pistes d'interventions dans sa pratique professionnelle.

- ↗ Percevoir les supervisions comme étant utiles lorsque le dispositif permet d'effectuer des analyses de cas pratiques de manière approfondie
- ↗ Se sentir éloigné des réelles problématiques vécues durant certaines formations empêche de percevoir la formation comme étant utile
- ↗ S'intéresser à la réflexion concernant des situations précises et à la théorie
- ↗ Avoir besoin de rappels théoriques réguliers permet de s'engager en formation et d'y retourner régulièrement
- ↗ Faire face à des changements sociétaux // des «chocs générationnels» freine la motivation dans le travail
- ↗ Se sentir «dépassé» par la technologie//ressentir un décalage dans sa pratique professionnelle
- ↗ Ressentir le travail comme des montagnes russes (des hauts et des bas) // Vivre un burn-out
- ↗ Pouvoir travailler sur son histoire personnelle // son récit de vie // ses propres problématiques avant de s'engager dans le métier permet d'effectuer un accompagnement de qualité
- ↗ Se connaître dans l'équipe de travail favorise l'émergence de la confiance réciproque // Dans le cas où cette confiance est «bafouée» cela amène le professionnel à se sentir blessé
- ↗ Utiliser/ se servir de théories apprises en supervision permet de répondre au mieux aux besoins des enfants accompagnés (agir en fonction de leurs besoins, entendre leurs appels, leurs demandes)
- ↗ Se sentir interpellé en formation permet de s'exprimer // Vouloir trouver des réponses à ses questionnements permet de s'engager en formation et d'y prendre une part active
- ↗ Se sentir frustré lorsqu'un sujet qui intéresse le professionnel n'est pas abordé en profondeur
- ↗ Se sentir frustré lorsqu'un sujet qui intéresse le professionnel n'est pas abordé en profondeur en effectuant des analyses de cas
- ↗ Préférer visualiser les apprentissages >< travailler en sous-groupes
- ↗ Le travail en sous-groupe amène un sentiment de perte de temps chez le professionnel qui préférerait s'attarder sur des questionnements plus spécifiques, des outils et des moyens à mettre en place et en pratique
- ↗ Bénéficier de supervision permet de s'exprimer // s'exprimer de manière superficielle (pas en profondeur)
- ↗ Toucher à des sujets intéressants de manière rapide (à une vitesse... une vitesse... je ne suis plus aussi rapide) // vivre la temporalité différemment en fonction de son âge
- ↗ Avoir le sentiment de trop vite passer à la suite lorsque des sujets intéressants sont abordés
- ↗ Se sentir «cassé»// coupé dans son expression par le formateur empêche le professionnel de se rendre à une autre formation donnée par le même formateur
- ↗ Se faire couper la parole alors que le professionnel exprime des situations qui l'ont bouleversé, ému
- ↗ Avoir le sentiment de ne rien apprendre lorsque des professionnels en provenance de contexte, milieu, secteur de travail différents partagent leurs pratiques // Se sentir obligé d'écouter
- ↗ Stopper, arrêter les professionnels de manière cassante lorsqu'ils partagent leurs vécus freine l'engagement en formation, entrave le sentiment de sérénité et de confiance vécu

lors de la formation et empêche le professionnel de se rendre à d'autres formations organisée par le même formateur

- ↳ Une attitude bienveillante du formateur permet l'émergence de la motivation et de l'engagement
- ↳ Cela permet également de se sentir en confiance (et dans les bonnes conditions pour apprendre?)
- ↳ Détenir des interrogations spécifiques, des inquiétudes, permet aux formateurs d'adapter leur supervision en fonction des demandes des professionnels de terrain, ce qui est vu de manière positive par les professionnels accompagnés
- ↳ (en tant que formateur) pratiquer l'écoute active et adopter une attitude/posture bienveillante, être transparent et mentionner que l'on ne détient pas le savoir («on n'a pas de baguette magique») envers les professionnels permet l'émergence d'une relation de confiance, cette relation de confiance permet l'engagement des professionnels dans le dispositif de formation continue
- ↳ S'engager en formation permet de détenir plusieurs «flèches à son arc» (un arc de plus)

Selena souligne l'importance d'avoir une personnalité stable et saine pour travailler efficacement avec des enfants ayant des difficultés, mettant en avant la nécessité d'une stabilité personnelle pour gérer des situations complexes.

Selena explique sa sélection de formations en fonction de leur accessibilité géographique, mettant en lumière les contraintes liées à la localisation des formations.

Elle a souligné l'importance **d'entendre les problématiques des autres participants lors des formations, soulignant les bénéfices de l'échange d'expériences entre professionnels de différents contextes.**

Selena exprime une confiance générale envers ses collègues, soulignant qu'ils se connaissent bien et se soutiennent mutuellement sans toujours avoir besoin de se parler. Bien qu'elle affirme ne pas vivre de difficultés liées à la confiance avec ses collègues au quotidien, elle mentionne une situation passée où elle s'est sentie blessée par un manque de confiance.

Elle exprime parfois des attentes qui ne sont pas entièrement satisfaites par certaines formations, suggérant qu'une durée plus longue ou des contenus plus spécifiques pourraient mieux répondre à ses besoins.

Elle mentionne la nécessité de résoudre ses propres problèmes personnels pour exercer efficacement.