
ATELIER 3**Pratiques de la formation**

(Marie-Christine GALINOU)

Communication 3.1**« Formation des éducateurs intervenant auprès des jeunes délinquants :
vers un renversement des postures ? »****Pierre Bechler, Jean-Claude Ottogali et Frédéric Mazereau, IREIS Rhône Alpes**

Aborder autrement les processus professionnalisation

Résumé

La principale difficulté de l'intervention éducative en France aujourd'hui semble être que l'éducation spécialisée s'est installée dans le virtuel. Elle s'est coupée de la société parce que certains praticiens se sont « fonctionnarisés » ; parce que la professionnalisation a été bien plus souvent abordée sous l'angle de la formation que sous l'angle de la motivation (les deux termes ayant finalement été quasiment opposés); parce que beaucoup de choses ont été prises dans de l'idéologie, allant d'une conception angélique de l'éducation – systématiquement opposée à la contrainte – à une vision de la société considérée comme extérieure aux acteurs qui la composent : les sujets désocialisés seraient ainsi d'abord des victimes sociales en partie dépourvues de responsabilité tant à l'égard de leur histoire qu'à celle de leur devenir.

Pourtant face à la violence des structures et des comportements, si une pédagogie de la loi a quelque chance d'être non violente, cela ne tient qu'à l'engagement humain des personnes qui en sont les garants et qui cherchent à la promouvoir.

Le dispositif de professionnalisation qui a été engagé récemment pour les intervenants éducatifs des Centres Educatifs Renforcés s'inscrit alors dans une volonté de renverser les logiques de formation admises et le conformisme ambiant (dont l'université française, réputée peu professionnalisante est à certains égards le contre-modèle). Il ne s'agit pas de nier l'intérêt des connaissances et des approches théoriques ou de ne mesurer les choses qu'à l'aune de leur caractère plus ou moins opérationnel, ou encore d'imposer des modèles, des prescriptions de rôles, des normes pour l'action.

Mais :

- Il s'agit désormais non de partir de la qualification pour se poser ensuite (un jour) la question de la compétence, mais bien de partir des compétences avérées pour les étayer, les compléter et parvenir à des compétences certifiées. Partir des situations de travail et des difficultés rencontrées dans les activités professionnelles liées aux emplois réellement tenus pour formaliser les pratiques, conceptualiser l'action, repérer des savoir-faire individuels et collectifs, s'approprier des savoir de référence.

- On rencontre là un mouvement général qui commence avec une conception renouvelée de l'alternance dans les formations « classiques » (alternance intégrative se substituant à une alternance juxtapositive) ; qui se poursuit dans le passage d'une formation diplôme à une formation-compétence étayée sur des référentiels (chaînés entre eux) ; qui se fonde sur une fonction tutorale assurée par des professionnels expérimentés, qui cherche à être mieux instrumentée (jusque dans sa version formation par l'apprentissage) et qui se situe elle-même dans des organisations qualifiantes, c'est-à-dire des entreprises humaines soucieuses de contribuer au développement des compétences dont elles ont besoin pour réaliser leur mission, sans tout attendre de l'extérieur et du marché ... Ces organisations deviennent alors des organisations apprenantes dans lequel le travail acquiert une dimension formative et engendre des acquis d'expérience pouvant à leur tour faire l'objet d'une validation (et éventuellement conduire à une certification).
- Cette approche encore nouvelle dans le secteur, qui rapproche la formation dans le champ de l'intervention sociale de ce qui existe ailleurs dans le monde de la formation professionnelle (en train d'être rénové par la loi) , ne résout pas toutes les questions mais permet de dépasser certaines difficultés en mettant l'apprenant, son projet, ses motivations, ses façons d'apprendre (qui relèvent de la méta-cognition), ses stratégies identitaires... au centre d'un système de ressources formatives. On ne regarde donc plus d'abord ce qu'est la formation mais ce qui fait ou peut « faire formation ».
- On peut alors également aborder la question importante de la compétence collective, nécessaire pour agir, en se demandant à quelles conditions elle peut émerger et se développer dans une organisation : dépend-elle de transferts d'expertises particulières, d'une qualité du management, d'une volonté et d'une capacité à apprendre ensemble en travaillant sur les difficultés de chacun et de tous...
- Si « l'acte d'apprendre est plus important que l'acte de former », l'apprenance est aussi un processus mental qui a ses lois ; les aborder ne revient pas pour autant à sacrifier au mythe d'une technologie absolue de cognition ou à celui d'une possible maîtrise externe des processus personnels qui concourent à rendre un sujet compétent.

Comme nous avons essayé de le montrer à plusieurs reprises [\[11\]](#), et pour des raisons qui tiennent probablement autant à la transformation des politiques publiques qu'à la diversification des figures de la souffrance et de l'inadaptation sociales [\[21\]](#), les organisations d'action sociale sont aujourd'hui confrontées à une contradiction de plus en plus aiguë : le besoin qui est le leur de disposer en permanence de personnels dont la compétence et le professionnalisme soient ajustés à son projet, et dont les attitudes et l'action soient évidemment adaptés au profil des publics avec lesquels ils travaillent, se heurte au caractère inévitablement généraliste des formations initiales dispensées, tout autant qu'à l'incidence limitée et conjoncturelle des formations continues « classiques ». Ces formations peuvent en effet contribuer à étayer ou clarifier certaines connaissances ou soutenir des dynamiques et des projets d'équipes, mais elles ne peuvent résoudre sur le moyen et le long terme les difficultés liées à la gestion des ressources humaines dans un milieu marqué par une forte incertitude (celles des publics, celle de l'environnement partenarial et réglementaire, celle de la compétence, de la motivation et de la mobilité des personnels).

Et si l'on pense, comme cela nous paraît vivement souhaitable, que les organisations ont désormais elles-même un rôle central à jouer et doivent se réappropriier les questions relatives à la gestion, notamment prévisionnelle, de leurs ressources humaines et de la compétence de leurs membres, elles ne pourront tout faire sans un minimum d'aide formative externe.

Encore faudrait-il que l'aide dont il s'agit n'ait rien d'une assistance par défaut mais relève d'un processus normal permettant à un système d'acteurs, grâce à l'introduction d'un tiers externe, de s'instruire sur ses besoins et d'envisager les moyens d'y faire face en développant ses capacités apprenantes et formatives... sans pour autant créer une « formation-maison » risquant

d'instrumentaliser les acteurs à partir d'enjeux trop spécifiques et d'une approche restrictive de la compétence professionnelle.

Ce tiers doit donc être dans une posture particulière que nous qualifierions volontiers, pour faire un clin d'œil à celle de l'éducateur décrite par ROGERS il y a bien longtemps maintenant, de neutralité certes bienveillante, mais opérante.

Une nouvelle approche des besoins de professionnalisation

De cette démarche inédite dans le champ des organisations d'action sociale, un exemple nous est donné par le « dispositif de professionnalisation des intervenants éducatifs en Centre Educatif Renforcé », que nous avons nous-même contribué, avec quelques collègues de notre Institut, à envisager, structurer et mettre en œuvre. Ce dispositif nous paraît en effet pouvoir constituer un modèle assez nouveau d'intervention formative, tentant de dépasser l'alternative entre posture de formateur (dispensant une formation traditionnelle, qualifiante ou non), et posture de consultant (intervenant en matière de conseil ou d'assistance technique et méthodologique).

Comme l'indiquait naguère PROMOFAP [\[3\]](#) en vue de présenter la problématique d'ensemble qui a été à l'origine de ce programme, « créés en 1996 et alors dénommés Unités Educatives Renforcées, les Centres Educatifs Renforcés ont progressivement marqué de leur empreinte les dispositifs de protection des mineurs », contribuant à réhabiliter la « dialectique décision pénale / mesure éducative ». « En plaçant au cœur de leur projet le cheminement étroit et permanent entre l'adulte et le jeune dans un vivre-avec engagé et soutenu, fait d'exigences, de valeurs fortes fondées sur le respect de l'autre, de règles d'un vivre en société, elles renouent aussi avec l'histoire et le cœur même de la profession d'éducateur spécialisé. Pourtant les évolutions sociales qui caractérisent aujourd'hui le secteur de l'action sociale et médico-sociale nous conduisent à observer que les professionnels qualifiés, diplômés et expérimentés, délaissent ce champ de l'intervention sociale. Cette situation illustre et préfigure en quelque sorte les problèmes de qualification qui se développent déjà tendanciellement et commencent à diffuser dans d'autres secteurs de l'intervention sociale. »

Ainsi beaucoup des professionnels impliqués dans l'action, encore expérimentale, des CER ne disposent pas de la qualification requise pour l'exercice de leur activité professionnelle. « A cela s'ajoute le flux et le turnover existant sur ces postes de travail ».

La question posée a donc été de voir comment soutenir les professionnels de ces structures par une GRH appropriée et plus particulièrement par une politique active de formation, en vue d'avoir notamment des effets sur la durée, généralement limitée, de l'engagement de ces professionnels dans leurs emplois.

La démarche engagée alors par quelques personnes, au nom de l'UNASEA et du SNASEA [\[4\]](#), a consisté à repérer précisément ce qu'était l'exercice professionnel de ces intervenants éducatifs [\[5\]](#) pour imaginer un dispositif visant finalement à agir à trois niveaux :

- répondre aux besoins de compétence des CER ;
- utiliser l'exercice professionnel comme dynamique de formation ;
- dispenser certains contenus de formation susceptibles d'entrer dans des parcours de qualification existants afin d'inscrire chaque intervenant volontaire dans une dynamique de qualification et de promotion sociale (qui ouvre une possibilité de mobilité interne ou sein

qualification et de promotion sociale (lui assurant une possibilité de mobilité interne au sein de la branche dès lors qu'il souhaiterait changer de nature d'institution).

« Les CER étant des laboratoires de pratiques éducatives expérimentales, il s'agira d'instrumenter et de consolider la dynamique formative de ces organisations apprenantes afin notamment que les connaissances générées par l'exercice professionnel puissent être intégrées dans un dispositif de professionnalisation ».

Cela étant, notre propos n'est pas de reprendre dans ses détails une démarche spécifique qui a fait l'objet de différents documents et qui a été présentée publiquement à de nombreuses occasions, mais de tenter d'en tirer quelques leçons en matière de management et de gestion des compétences afin de montrer de manière suffisamment concrète qu'une approche renouvelée et mieux adaptée des processus de professionnalisation dans les organisations sociales est aujourd'hui possible « avec les moyens du bord ».

Nous évoquerons donc successivement plusieurs points, en commençant par les enjeux particuliers des CER. Le but n'est pas là d'engager un débat sur le sujet lui-même mais il était important de les caractériser parce qu'ils sont assez représentatifs du type de problématiques qui sous-tend la compétence individuelle et collective des intervenants dont on aura alors besoin ou que l'on sera en mesure de s'associer compte tenu de l'état du marché de l'emploi dans ce domaine ; et parce qu'il y a là, comme dans d'autres secteurs d'intervention sociale, des divergences quant à la conception des projets institutionnels, ce qui a nécessairement un impact, dans une démarche de professionnalisation, sur le choix des profils initiaux des personnels et sur les perspectives du management de la ressource irremplaçable qu'ils constituent. Puis nous aborderons la structure du processus de professionnalisation lui-même, c'est-à-dire les instances, les lieux et les outils nécessaires à sa mise en œuvre régulée. Et enfin nous envisagerons la posture particulière du formateur-référent ou du formateur-consultant appelé à travailler avec l'équipe professionnelle.

Relier lecture des problématiques sociales, conception des projets d'action socio-éducative et dynamiques de formation

Comme l'indiquait Yves DARNAUD, directeur général de la Sauvegarde de la Drôme et principal initiateur du projet pour l'UNASEA, les Centres Educatifs Renforcés ont pris le relais des premières UE(E)R. Et la façon dont ce sigle a été parfois retraduit témoignait déjà des ambiguïtés du concept d'encadrement renforcé : s'agissait-il, comme l'acceptation officielle le voulait, d'unités à encadrement éducatif renforcé ? Ou d'unités éducatives à encadrement renforcé ?

Quoi qu'il en soit, les CER sont au cœur d'un certain nombre d'enjeux, concernant l'action en direction des adolescents dits « délinquants multirécidivistes », enjeux qu'il faut avoir présents à l'esprit quand on souhaite mettre en œuvre une formation au profit des intervenants éducatifs de ces centres. Ces enjeux sont notamment, comme le dit encore Y. DARNAUD :

- Une certaine conception du processus éducatif : il faut savoir et pouvoir contenir pour pouvoir amorcer un travail éducatif : le profil dominant des intervenants a donc fait l'objet

peuvent amener au travail éducatif, le premier dominant des intervenants a donc fait l'objet d'appréciations diverses : éducateurs, spécialisés ou non spécialisés, mais disposant d'une compétence « clinique » ; ou, au contraire, animateurs et éducateurs sportifs, ayant des personnalités assez mûres et équilibrées, mais d'abord légitimés par leurs ressources physiques et leur capacité à imposer une autorité formelle...

- Une idée du cadre éducatif qu'il convient de promouvoir et de garantir dans la durée : comment ce cadre peut-il résister avec le temps qui érode les énergies et la motivation des personnels, comment peut-il aussi réduire les risques d'usure physique et psychique des personnels ?
- Une nouvelle distribution des dispositifs d'intervention face à la délinquance : les CER, et plus récemment les CEF, s'adressant aux plus « cassés », aux plus « tordus », aux plus « violents », aux plus « souffrants » aussi de ces jeunes, dépendent de pratiques judiciaires qui, en France, relèvent elles-mêmes souvent de l'autorité des magistrats et donc de la conception qu'ils ont personnellement du mandat qu'il convient de donner aux structures qui s'en occupent.
- La place de la démarche (ou de la méthode) clinique : même si une certaine contention est inscrite dans la plupart des projets des centres, quels moyens les équipes se donnent-elles de comprendre les dynamiques de personnalité de ces jeunes, comment peuvent-elles décoder, pour agir plus efficacement, les déterminants de leur histoire personnelle ? Certes un centre éducatif n'est pas un centre thérapeutique, mais comment articuler alors la dimension de l'éducation et celle du soin, qui ne peut être totalement déconnectée de la précédente ? N'y aurait-il pas à fonder une nouvelle « clinique éducative » permettant d'aider les équipes à « mettre en pensée » les agir de ces jeunes ?
- Les notions faisant référence : si des notions comme la « rupture », le « faire avec », le « faire ensemble » sont inscrites dans le cahier des charges des centres, par quelles pratiques instituées se traduisent-elles ? S'agit-il d'une rupture liée à des situations particulières inédites pour les mineurs (expériences déstabilisantes, sports à risque, camps éloignés...), de nature à produire des effets rapides, mais risquant d'accroître, du fait d'une certaine brutalité, la dépendance du jeune à l'adulte ou de le « briser » encore davantage ? S'agit-il plutôt d'une rupture avec le milieu habituel du jeune permettant de prendre soin de lui ou de l'aider à prendre davantage soin de lui-même, d'induire de nouveaux contextes relationnels relevant toutefois d'une sociabilité et de situations somme toute assez habituels sinon ordinaires pour ces jeunes.
- Le passage de l'individuel au collectif : en l'absence de méthode d'intervention étayée sur une conception claire des processus éducatifs, comment peut-on, compte tenu de l'hétérogénéité des personnels, disposer de moyens d'évaluer de manière suffisamment fiable et partagée les comportements des jeunes, garantir une démarche d'équipe qui ait un sens et s'inscrive dans un projet, dans une visée, portés collectivement ? On constate à cet égard que quand les différences individuelles sont trop fortes ou mal régulées, les équipes peuvent « exploser », le turnover a tendance à s'accroître... A l'inverse, si la culture partagée par l'équipe n'est plus mise en question de manière régulière, des dérapages peuvent se produire. Comment développer alors des formes de management permettant de conserver une distance critique permettant au jeune de se re-mobiliser sans que d'éventuelles transgressions ne paraissent systématiquement intolérables ?
- La gestion d'un paradoxe : il est de plus en plus évident qu'en France aujourd'hui, certaines pratiques éducatives ne peuvent produire d'effets qu'en s'adossant à la loi pénale (ordonnance de 45), sorte de dernier recours symbolique dans notre société. Comment alors éviter des conduites personnelles et professionnelles se traduisant par ce que Bernard CATELAT appelle un principe de « réarmement dogmatique », même s'il est vrai que l'on a eu trop tendance à opposer sanction et éducation ?

Face à ces enjeux, force serait ainsi de constater que :

- le secteur éducatif s'est fortement intellectualisé et qu'un fossé se crée au niveau des professionnels entre la capacité à concevoir des projets et la faculté de les mettre en œuvre

au quotidien, ou tout au moins dans les situations qui font le quotidien des acteurs éducatifs. Des professionnels apparemment aguerris (avec de nombreuses années d'expérience et des qualifications reconnues) n'y « arrivent pas » ou « fuient » très vite les CER. C'est aussi pour cette raison que nombre de CER ont recruté des personnels ayant un profil et une trajectoire de vie différente de celle de beaucoup d'éducateurs spécialisés, personnes auxquelles les jeunes peuvent dans certains cas mieux parvenir à s'identifier, ne serait-ce que parce qu'ils donnent l'exemple quant à la possibilité de changer de perspective – de « chemins de vie » - à un moment de leur parcours, parce qu'ils n'ont pas un langage qui met à distance les interlocuteurs (le formatage langagier lié aux formations-écoles a parfois des effets ravageurs)...

- la comparaison entre les CER et les « établissements » a toutefois des limites : le CER vise, en un temps très court, à re-mobiliser l'adolescents sur un projet personnel, l'amener regarder son avenir un peu différemment, l'aider à amorcer certains remaniements d'ordre psychologique et social ; les établissements prennent le relais, ou font autre chose dans une autre temporalité.
- la question du maintien de certains liens se pose : les éducateurs éprouvent souvent de la difficulté à « laisser partir », car si les choses ont souvent commencé à bouger pour certains jeunes, le processus a besoin de se poursuivre et d'être soutenu. La séparation est une nécessité reconnue mais le manque de cohérence des dispositifs et de complémentarité des structures est un handicap sérieux en la matière : ce handicap peut être quand même en partie compensé par l'effort des équipes des CER consistant à expliciter leur action auprès de leurs partenaires et de leur environnement, afin de les impliquer davantage dans la suite, comme ils le font avec les familles. Le manque de reconnaissance dont souffrent les CER peut donc être en partie compensé par un effort de communication externe, même si les associations – qui sont aussi « pourvoyeuses » des CER - ne voient pas nécessairement d'un bon œil certaines réussites de la prise en charge qui leur renvoient un sentiment d'échec et éventuellement de culpabilité : car, comme dit F. BAILLEAU, beaucoup considèrent qu'« on rentre dans une institution en étant un enfant victime ; et on en sort délinquant ».

La difficulté générale semble être cependant que l'éducation spécialisée s'est installée dans le virtuel. Elle s'est coupée de la société parce que certains praticiens se sont « fonctionnarisés » ; parce que la professionnalisation a été bien plus souvent abordée sous l'angle de la formation que sous l'angle de la motivation (les deux termes ayant finalement été quasiment opposés) ; parce que beaucoup de choses ont été prises dans de l'idéologie, allant d'une conception angélique de l'éducation – systématiquement opposée à la contrainte – à une vision de la société comme extérieure aux acteurs qui la composent, créant des victimes et déresponsabilisant les sujets.

Pourtant face à la violence des structures et des comportements, si une pédagogie de la loi a quelque chance d'être non violente, cela ne tient qu'à l'engagement humain des personnes qui en sont les garants et qui cherchent à la promouvoir.

Et comme le disent souvent les responsables des CER, si l'on s'efforce d'avoir un regard un peu plus serein, on s'aperçoit donc de ce qui est essentiel si l'on veut contribuer à la professionnalisation - c'est-à-dire au développement d'une compétence mieux adaptée, mieux ajustée - des intervenants éducatifs/ éducateurs : comment mesure-t-on les motivations des jeunes aujourd'hui ? Quels moyens des donne-t-on de repérer la manière parfois inédite dont ils conçoivent, de nos jours, leur engagement ? Peut-être que certains jeunes (futurs éducateurs ?) paraissent moins engagés aujourd'hui car ils essaient de trouver une solution à la contradiction dans laquelle leur projet professionnel se trouve enfermé, ayant à faire face d'un côté à un certain cynisme des politiques et, de l'autre, à des obligations, ainsi qu'à des exigences et à une complexité des actes professionnels sans commune mesure avec ce qui était auparavant

La structure d'un dispositif expérimental largement innovant et potentiellement transférable

-

Pour répondre, dans de telles conditions qui sont autant de contraintes que l'on ne dissipe par aucune formule magique, aux enjeux de la professionnalisation d'un millier environ d'intervenants éducatifs en CER, et pour conforter la qualité de la prise en charge des jeunes sous mandat judiciaire, un dispositif expérimental a été mis en place, en lien avec la PJJ et avec le soutien de PROMOFAP, par le SNASEA et l'UNASEA. Ce dispositif a pour vocation de prendre pleinement en compte les conditions d'exercice en CER, de renforcer des dynamiques apprenantes souvent déjà présentes, d'intégrer les attentes des personnes qui y exercent (avoir une qualification reconnue et disposer d'un avenir dans le secteur) et de préfigurer un nouveau dispositif de formation, à la fois durable pour les structures concernées et potentiellement transférable à des établissements et services d'autres domaines de l'intervention sociale : bref pour tous ces secteurs du « secteur » qui ne peuvent et ne pourront se prévaloir de trouver « sur le marché », même si l'on mettait brutalement le « paquet » en matière de formation initiale, les ressources humaines qualifiées et adaptées aux emplois dont ils ont besoin ; et qui savent qu'elles ne pourront parvenir, par leur seul effort, à étayer à l'interne les compétences de leurs personnels en vue des changements qui s'imposent.

Ce projet a les caractéristiques suivantes :

C'est un projet de formation-action.

-

Une formation-action est en effet conçue comme une modalité de formation permettant à la fois d'aboutir à un résultat précis, objectivable concernant une action (en l'occurrence l'amélioration des conditions de prise en charge et d'accompagnement éducatif de jeunes délinquants multirécidivistes) tout en s'attachant simultanément à développer avec - et auprès des - participants (qui sont les véritables responsables et garants de l'action) les compétences individuelles et la dynamique collective indispensables à une réalisation optimale de cette action et à la pérennisation de ses résultats.

Les temps d'action et de formation sont ainsi en grande partie indissociables et interpénétrables. Ils se concrétisent par un processus permanent et itératif d'allers et retours entre des étapes d'analyse de situations-types rencontrées dans le travail, d'identification et de formalisation de savoir faire et de savoir de référence, d'émission d'hypothèses, de négociation d'objectifs individuels et collectifs, d'élaboration d'outils et de méthodologies, et d'évaluation de résultats.

Il a donc pour but de répondre à des besoins en compétences qui ont été évalués préalablement dans une recherche à la fois sur l'emploi-type d'intervenant éducatif en CER et sur les compétences correspondantes (cf. l'illustration donnée dans le second chapitre de la troisième partie). Et il utilise le plus largement possible l'exercice professionnel comme dynamique de formation.

L'acteur-clé en est un formateur-référent placé dans une posture inédite et travaillant au sein d'une triade pédagogique

Pour mener à bien ce travail, réalisé « en intra », un formateur-consultant est affecté à chaque CER et travaille en lien étroit avec le directeur ou le chef de service de ce CER ainsi qu'avec le/la psychologue qui y intervient. Avec eux, il forme, sans confusion des rôles, c'est-à-dire sans ingérence de sa part dans les responsabilités exercées par les représentants institutionnels, mais en tant qu'intervenant extérieur néanmoins impliqué (car garant de la dynamique de formation-action), un triptyque pédagogique tant dans la préparation que dans la réalisation de séquences collectives à visée formative qui seront plus ou moins co-animés en fonction des besoins et des compétences des membres du triptyque. Durant ces temps spécifiques, identifiés et intégrés dans le cadre de l'activité normale du CER, la question des apprentissages passe alors au premier plan des préoccupations de l'ensemble et n'est plus (au moins sur le principe) déterminée par la nécessité de répondre à des problèmes urgents ou immédiats.

A noter : Le triptyque formatif n'existe évidemment pas en soi. Il est une création du dispositif et de la formation-action à laquelle il correspond. Il se construit dès lors que le système d'action du CER, qu'on peut se représenter comme un espace particulier, et à chaque fois spécifique, de positions occupées par un(e) psychologue, un(e) chef de service et/ou un directeur, ainsi que par des intervenants éducatifs (hétérogènes), devient davantage conscient de lui-même, mieux délibéré, et se transforme au moins partiellement dès lors qu'une dimension apprenante lui est également assignée de manière « officielle ».

La présence (l'intégration dans ce système) d'un formateur-référent (qui a ses propres compétences et sa personnalité particulière) ne doit pas avoir pour effet de modifier les places occupées ou de créer (renforcer) de la confusion. Mais l'objectif complémentaire de professionnalisation qu'il signifie doit conduire chacun à occuper sans doute différemment sa place, et, il faut l'espérer, à la clarifier de façon négociée et pragmatique en explicitant les savoirs qui existent.

Le psychologue, comme le chef de service ne deviennent donc pas des formateurs et encore moins des enseignants. Mais, appelés (surtout peut-être en ce qui concerne le psychologue) à « prendre soin » du dispositif d'intervention, ils sont amenés à se préoccuper encore davantage des effets de formation possibles de leur action et de la qualité de l'organisation qu'ils conduisent ; de la manière dont ils vont infléchir l'action du formateur référent – garant de la formation - dans une perspective partagée et créative... et considérée plus que jamais à parité d'estime ; en se posant la question de savoir comment ils sont ressources eux-aussi pour la formation.

Parallèlement à ce travail, intégré dans la vie du CER, des contenus de formation structurés, susceptibles d'entrer dans des parcours de qualification existants ou d'étayer un parcours de validation des Acquis de l'Expérience, sont dispensés lors de regroupements inter-établissements aux personnels désireux de disposer d'une certification reconnue.

C'est un processus de professionnalisation articulé à un processus de qualification

Le processus de professionnalisation (cf. schéma page suivante) associe ainsi deux dynamiques d'apprentissage :

celle de l'exercice professionnel lui-même par la formalisation et la structuration des ressources pour la compétence contenues dans l'expérience, et ce au cours des temps collectifs de travail et

de temps spécifiques intégrés aux sessions de fonctionnement des CER (en général deux par an d'une durée de 4 à 5 mois chacune).

celle de sessions de formation dans un Institut de formation intégrant tout ou partie des acquis précédents dans des parcours individuels finalisés, apportant les compléments de formation appropriés aux objectifs de qualification personnalisés.

Il suppose un cadre de référence commun tant dans la démarche que dans l'instrumentation pédagogique

Par delà la diversité des CER, ces apprentissages doivent être référés à un référentiel d'objectifs pédagogiques communs, sans lequel, quelle que soit l'effort de chacun de ne pas tomber dans l'anecdote ou le trop particulier, il y aurait un risque important de décalage entre une professionnalisation ouverte et une culture maison, en partie dépendante d'impulsions conjoncturelles (cf. l'encadré en fin de chapitre).

Dans ce dispositif, et à la lumière d'une expérimentation d'une année, il convient de faire quelques remarques :

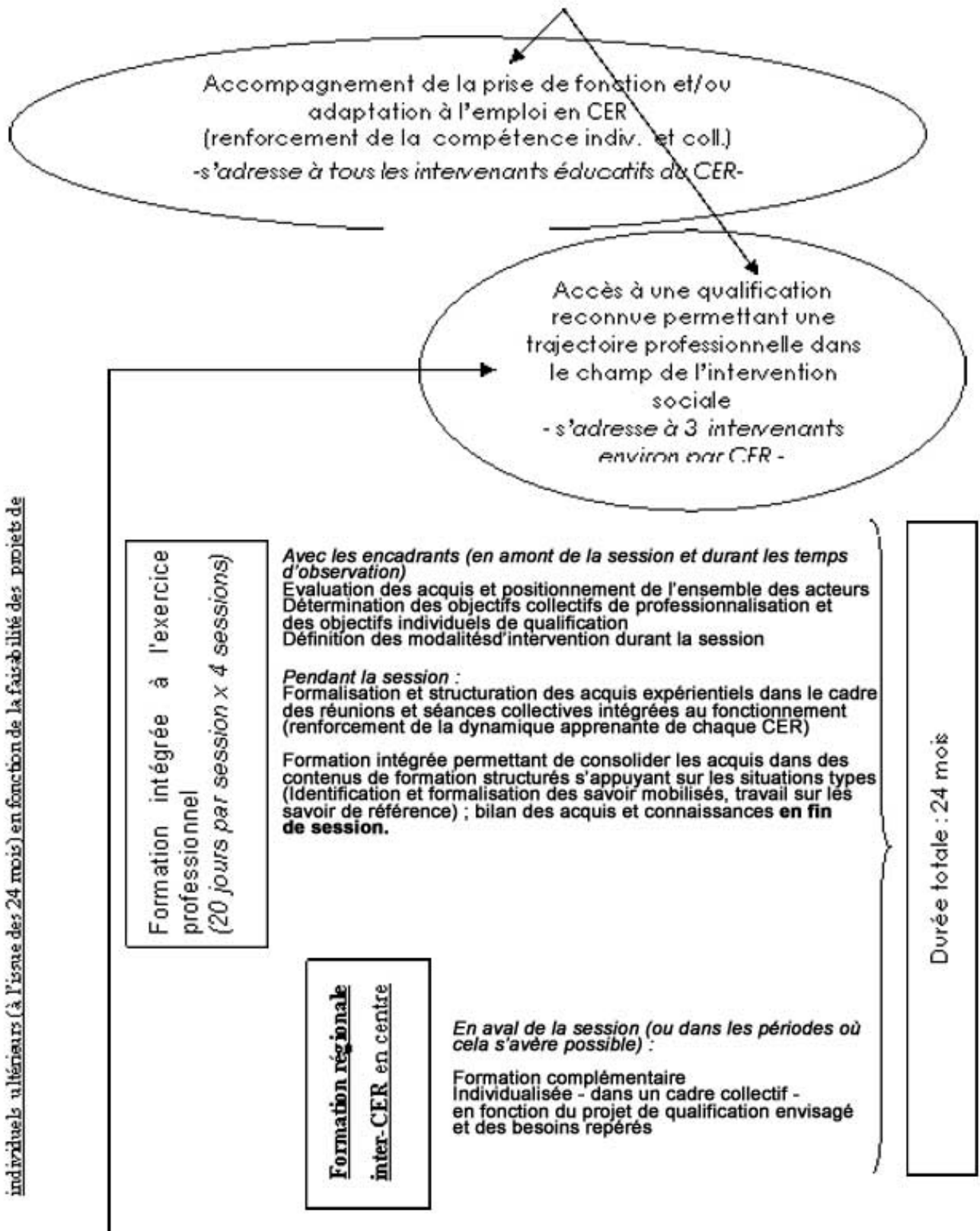
Si la construction du projet pédagogique réel doit bien être réalisée avec le directeur (ou le chef de service du CER) et le/la psychologue (cf. le « triptyque pédagogique »), un certain nombre d'écarts peuvent être constatés dans différents CER et doivent faire l'objet d'une attention particulière :

- Il s'agit d'abord (et ce n'est pas évident pour les acteurs internes) de comprendre pourquoi on continue parfois à faire ce dont on dit que ça ne marche pas et pourquoi on ne fait pas ce qu'on pense qu'il faudrait essayer de faire.
- La représentation que peuvent avoir les professionnels quant à leurs acquis et quant à leurs difficultés est également parfois en décalage non seulement avec celle de leurs responsables mais aussi avec celle du formateur-référent en fonction de ce qu'il décode dans le cadre de son immersion au sein du CER et des pratiques qui l'animent.
- Le rôle du formateur n'est pas d'abord de déstructurer/déconstruire (pour ensuite aider à restructurer) ou de déstabiliser, mais bien de conforter les professionnels dans une pratique professionnelle pertinente en soutenant et développant les compétences et les savoirs acquis.
- L'acte de formation est moins un acte de transmission de savoirs que d'accompagnement des intervenants. Cet accompagnement individualisé, dans un cadre néanmoins le plus souvent collectif, vise une réorganisation et une formalisation des acquis de chacun, en aidant à tirer les leçons de la confrontation à la réalité de l'exercice professionnel. Il a évidemment pour perspective de contribuer à la transposition/ au transfert de ces acquis dans le cadre d'un métier générique, par delà l'expression de ce métier au sein du système spécifique que constitue le CER. En ce sens, la formation vise bien une transformation du sujet qui veut devenir un professionnel confirmé, ce qui suppose un travail, à certains égards singulier, entre le formateur et l'intervenant éducatif. Et c'est précisément la confrontation au réel du métier qui permet de créer ce lien formatif entre ce qui est fait et ce qu'on dit soi-même de ce que l'on fait.
- Il ne s'agit pas de se tromper de registre dans cette nouvelle « posture » de formateur : le formateur n'est ni enseignant ni expert. Il n'a pas à dire ce qu'il aurait fallu – ou ce qu'il faudrait – faire : il s'agit d'identifier, de comprendre et de travailler à partir de ces moments où

l'intervenant éducatif se trouve déséquilibré et où il est confronté à la nécessité d'une transformation de sa position et de ses attitudes professionnelles pour trouver un équilibre nouveau. Le formateur tient donc une place de tiers, ne pouvant –et c'est là la complexité de son action- connaître par avance la forme que prendra la rencontre formative : il doit donc disposer de suffisamment de ressources mobilisables (et donc aussi de points de repères –cf. outils et référentiels d'objectifs pédagogiques) pour laisser la place à l'imprévu.

Processus de professionnalisation des intervenants éducatifs en CER

Choix initial de principe de la VAE DEES (du fait d'un cadrage nécessaire des outils de positionnement et des perspectives/objectifs de formation) et repositionnement individuels ultérieurs (à l'issue des 24 mois) en fonction de la faisabilité des projets de



Finalisation du projet de qualification dans un parcours individualisé d'accès à cette qualification par la voie de la VAE ou par la voie classique en fonction des possibilités ouvertes par la réglementation

(DEES, DEETS, CAFME, BEATEP, DEEPJJ, BEES, DEFA... ?)

Durée : un an maximum

La constitution de la ressource formative et la mise en œuvre des apprentissages repose alors principalement sur trois enjeux [\[6\]](#) :

1. identifier des situations-types (référées à des situations concrètes), structurantes dans l'activité du CER, renvoyant à des problématiques professionnelles individuelles ou collectives et pas toujours maîtrisées par les acteurs, et dont le traitement suppose des compétences potentiellement transférables à d'autres contextes de travail socio-éducatif.

C'est déjà souvent ce qui se fait dans les réunions de services hebdomadaires en CER avec l'aide du responsable et du psychologue. Il convient donc d'amplifier cette dynamique en aidant ces acteurs à formaliser leur action en la matière et à repérer les occasions qu'ils ont d'organiser le travail pour qu'il soit encore davantage formateur (comment multiplier les occasions d'apprendre, mieux analyser les problèmes rencontrés...).

2. repérer, expliciter, formaliser les savoirs mobilisés, que ceux-ci le soient de manière individuelle, ou au niveau du collectif que constitue l'équipe et que cela interroge le niveau collectif ou institutionnel/organisationnel

C'est un travail de formalisation très utile qu'il faut étayer là où il a lieu et initier quand cela n'est pas fait en aidant les équipes à mieux objectiver et formaliser l'expertise acquise par ses membres et les apprentissages expérientiels qui sont les leurs (formaliser les modes opératoires, mutualiser les processus et les méthodes de travail).

3. contribuer au développement des savoirs de référence.

Cela peut certes démarrer durant les sessions, mais cela sera surtout l'objet des périodes de formation « hors session » qui viseraient alors

- à développer ces savoirs de référence
- à travailler avec les intervenants pour repérer les points faibles de leurs acquis au regard des exigences de la VAE et des exigences des diplômes actuels en la matière
- et à déterminer les modalités de renforcement de ces acquis que les structures d'appartenance auraient aussi à contribuer (avec l'aide d'un tutorat adapté) à mettre en œuvre.

Une nouvelle approche de la formation, dépassant la distinction traditionnelle initial/continu

Le dispositif de professionnalisation qui a été engagé pour les CER s'inscrit, on le voit, dans une

volonté de renverser les logiques de formation admises [7] et un certain conformisme ambiant de la formation initiale et de la formation continue. Il ne s'agit pas évidemment de nier l'intérêt des connaissances et des approches théoriques ou de ne mesurer les choses qu'à l'aune de leur caractère plus ou moins opérationnel, ou encore d'imposer des modèles, des prescriptions de rôles, des normes pour l'action.

Mais il s'agit désormais de partir non de la qualification pour se poser ensuite (un jour) la question de la compétence, mais des compétences avérées pour les étayer, les compléter et parvenir à des compétences certifiées. Partir des situations de travail et des difficultés rencontrées dans les activités professionnelles liées aux emplois réellement tenus pour formaliser les pratiques, conceptualiser l'action, repérer des savoir-faire individuels et collectifs, s'approprier des savoir de référence.

On rencontre là, comme nous l'avons vu dans la troisième partie, un mouvement un peu général et éminemment souhaitable des formations professionnelles dans le champ de l'intervention sociale qui, malgré des obstacles, commence avec une conception renouvelée de l'alternance dans les formations « classiques » (alternance intégrative se substituant à une alternance juxtapositive) ; qui se poursuit dans le passage d'une formation diplôme à une formation-compétence étayée sur des référentiels (chaînés entre eux) ; qui se fonde sur une fonction tutorale assurée par des professionnels expérimentés, qui cherche à être mieux instrumentée (jusque dans sa version formation par l'apprentissage) et qui se situe elle-même dans des organisations qualifiantes, c'est-à-dire des entreprises humaines soucieuses de contribuer au développement des compétences dont elles ont besoin pour réaliser leur mission, sans tout attendre de l'extérieur et du marché ... Ces organisations deviennent alors des organisations apprenantes dans lequel le travail acquiert une dimension formative et engendre des acquis d'expérience pouvant à leur tour faire l'objet d'une validation (et éventuellement conduire à une certification).

Cette approche, nouvelle dans le secteur, qui rapproche davantage la formation dans le champ de l'intervention sociale de ce qui existe ailleurs, ne résout pas toutes les questions mais permet de dépasser certaines difficultés en mettant l'apprenant, son projet, ses motivations, ses façons d'apprendre (la méta-cognition, disent certains), ses stratégies identitaires... au centre d'un système de ressources formatives. On ne regarde plus ce qu'est la formation mais ce qui fait ou peut « faire formation ».

On peut alors également aborder la question importante de la compétence collective, nécessaire pour agir, en se demandant à quelles conditions elle peut émerger et se développer dans une organisation : dépend-elle de transferts d'expertises particulières, d'une qualité du management, d'une volonté et d'une capacité à apprendre ensemble en travaillant sur les difficultés vde chacun et de tous...

Si « l'acte d'apprendre est plus important que l'acte de former » (P. CARRE), l'apprenance est aussi un processus mental qui a ses lois ; les aborder ne revient pas pour autant à sacrifier au mythe d'une technologie absolue de cognition ou à celui d'une possible maîtrise externe des processus personnels qui concourent à rendre un sujet compétent.

Certes, les leçons d'un tel dispositif sont encore à tirer si l'on souhaite pouvoir l'étendre et le généraliser.

Il est clair qu'au point où il en est, après une première année de mise en œuvre, toutes les hypothèses de départ, sujettes à controverse, ne sont pas encore validées. Nous voudrions donc, pour terminer sur ce point, en présenter quelques-unes, dans la formulation que les acteurs opérationnels du dispositif ont pu leur donner lors des nécessaires séances de travail entre les « triptyques » :

- sur la valeur d'exemple, pour le travail socio-éducatif lui-même d'une formation intégrée : peut-être est-ce aussi parce que les personnels éducatifs (et les autres) apparaîtront comme des gens qui apprennent dans et par leur travail, qui reconnaissent qu'ils ont à apprendre des jeunes avec lesquels ils travaillent, que ces mêmes jeunes pourront concevoir qu'ils ont des choses à apprendre des adultes et d'eux-mêmes.
- sur les motivations des professionnels à apprendre ou ré-apprendre : peut-être faut-il ne pas considérer d'emblée que tout le monde a le projet d'apprendre mais utiliser les situations où il y a des choses à apprendre pour dépasser des difficultés.
- sur la création de dynamique apprenantes au sein des structures de travail : ne vaut-il pas mieux partir de choses simples pour mettre les gens dans un mouvement de formation, c'est-à-dire partir de ce qui est au principe de l'élaboration et de l'évolution de certains projets institutionnels (qui ne sont pas seulement le fruit du hasard et ont eu du sens) : pourquoi tel CER est-il au fond des bois plutôt qu'au centre ville ? Pourquoi ai-je encore envie de me lever le matin pour aller rencontrer des jeunes compliqués ? Pourquoi privilégierait-on l'embauche de gens qui ont un parcours de vie riche et diversifié plutôt que des gens patentés et éventuellement formatés... ?
- sur le rapport aux approches théoriques dans la formation : ne faut-il pas éviter, sans tomber dans un œcuménisme illusoire et porteur de flou, de se situer institutionnellement dans une orthodoxie théorique, notamment sur le plan de la psychologie, orthodoxie d'autant plus redoutable que ces effets tiennent en grande partie à la croyance et à l'adhésion de ceux qui la propagent ?
- sur ce qui conforte le collectif : qu'est-ce que ce « nous » qui fait collectif ? Dépend-il du projet à l'institution auquel je contribue ? Ou relève-t-il d'une identité particulière, externe au projet lui-même (profil particulier des personnels formatés par une expérience similaire) ?
- sur les conditions de possibilité d'une formation intégrée et d'un rôle pédagogique pour les cadres : une formation est-elle possible si on confond responsabilité institutionnelle et enjeux de formation, si les cadres ne prennent pas toute leur place et n'assument pas leurs responsabilités managériales (ce qui reviendrait alors à transformer, ce qui est toujours un risque majeur) une formation interne en processus d'analyse institutionnelle ou d'intervention psychosociologique ? Mais cela est-il réellement possible ?

Un référentiel d'objectifs pédagogiques CER

Pour mener à bien un processus de professionnalisation permettant de doter des professionnels d'un corpus de compétences génériques transcendant les organisations de travail dans lequel ce processus s'enracine, il est nécessaire de disposer d'un référentiel commun.

La construction d'un référentiel de formation a donc eu lieu à partir d'une analyse de l'emploi-type d'intervenant éducatif - ou de la fonction générique d'intervention éducative - en CER, et cela a supposé de définir les bases du rapprochement emploi-formation auquel il était alors nécessaire de procéder.

D'une manière générale, un tel rapprochement peut se faire en mettant en relation les finalités intermédiaires de l'activité et un ensemble de « capacités à faire » visées par la formation.

Ces capacités doivent donc être énoncés dans des termes homologues à ceux par lesquels sont

exprimées les finalités intermédiaires : leur formalisation écrite doit seulement opérer une traduction consistant en la formulation d'objectifs pédagogiques généraux, c'est-à-dire d'objectifs caractérisant les comportements attendus au terme de la formation par rapport à un domaine d'activité, puis d'objectifs pédagogiques plus opérationnels formulés de façon à rendre possible une évaluation concertée et éventuellement contradictoire de leur degré de réalisation, c'est-à-dire des performances minimales par lesquelles il devrait se traduire (un objectif opérationnel étant, répétons-le, en effet un objectif dont on devrait pouvoir dire si, ou dans quelle mesure, il a été atteint ou pas).

Sa formulation doit donc intégrer a minima des critères de réussite et des conditions de réalisation.

Initié par l'expression « être capable de... », un objectif pédagogique permet ainsi de rendre explicites les buts de la formation pour tous les « partenaires » (apprenants, commanditaires et formateurs) ; d'évaluer et d'attester les capacités ou tout au moins la mobilisation des ressources susceptibles de concourir au développement de la compétence des (futurs) professionnels, tout en distinguant à ce niveau les modalités d'évaluation (définies par les objectifs visés) des stratégies pédagogiques découlant quant à elles de l'analyse des publics visés et de la nature des équipements dans lesquels les sujets vont pouvoir puiser pour construire leurs compétences (équipement incorporé à la personne – connaissances, savoir-faire, aptitudes, expériences...- et équipement de son environnement).

Ces ressources font donc quant à elles, l'objet d'un référentiel formation « proprement dit » dont la relation avec le référentiel d'objectifs sera de nature à la fois « injective » et « surjective » : en effet, à chaque objectif opérationnel de formation pourront correspondre plusieurs ressources « formatives » destinées à construire ou développer la compétence nécessaire à la réalisation de l'objectif ; mais un même type de ressource formative pourra également contribuer à la réalisation de plusieurs objectifs pédagogiques.

Cela laissera donc la possibilité de mettre au point des stratégies pédagogiques diversifiées selon les lieux tout en garantissant une unité suffisante à terme grâce à la capitalisation des ressources dans une sorte de portefeuille pouvant être tenu individuellement par le stagiaire et son (ses) accompagnateur(s).

TYPES DE SITUATIONS constitutives des compétences attendues d'un Educateur diplômé (Projet de référentiel VAE/ DEES)	FINALITES INTERMEDIAIRES des activités - réalisées en CER par les intervenants éducatifs - et susceptibles de traduire leurs compétences acquises (Etude CEDAET)	PHASES DE TRAVAIL et situations-clés correspondantes	OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE FORMATION ET OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES OPÉRATIONNELS DE LA FORMATION DES INTERVENANTS ÉDUCATIFS EN CER : « ÊTRE EN CAPACITÉ DE/ D'... »
Domaine d'Activité 1 : établissement d'une relation ,			OGF 1 Etablir une relation éducative

diagnostic éducatif			<p>OGF 2</p> <p>Contribuer à la formulation d'un diagnostic éducatif</p>
<p>1.1.</p> <p>Appropriation et analyse d'informations concernant la commande sociale et la situation de la personne ou du groupe.</p>			<p>OP21</p> <p>Identifier la commande adressée à l'institution afin de pouvoir formuler clairement à l'intention des partenaires la mission qui en résulte tant pour l'équipe que pour soi-même</p> <p>OP22</p> <p>Recueillir les principales informations concernant la situation du jeune et contribuer à l'analyse de celle-ci afin d'en mettre en évidence, par oral ou par écrit, les éléments déterminants</p>
<p>1.2.</p> <p>Etablissement d'une relation éducative avec la personne ou le groupe</p>	<p>Etablir une relation de respect, de protection et de sincérité avec chaque jeune et parvenir à ce qu'il accepte le projet (1)</p>	<p>1.</p> <p>Accueil, observation et instauration de la relation éducative</p>	<p>OP11</p> <p>Entrer en relation avec un jeune et instaurer une relation éducative pour qu'il montre, par une attitude de coopération qu'il accepte, au moins sur le principe, la mesure dont il fait l'objet</p>
<p>1.3.</p> <p>Elaboration d'un diagnostic éducatif, d'une hypothèse d'intervention socio-éducative et préfiguration d'un projet individuel adapté à la situation de la personne ou du groupe et en cohérence avec le projet institutionnel ou le mandat</p>	<p>Etablir un diagnostic permettant de comprendre les difficultés que vit chaque jeune et permettre une individualisation du projet éducatif pour préparer l'issue du CER (4)</p>	<p>4.</p> <p>Suivi permanent de l'évolution de chaque jeune, de préparation de l'après-CER et de compte-rendu auprès du magistrat</p>	<p>OP23</p> <p>Compléter, en fonction des événements et de l'observation du quotidien, l'identification première des difficultés du jeune, pour faire comprendre, dans des termes acceptables par tous –jeune, équipe, partenaires-, la dimension singulière du travail à mener, les points de fragilité sur lesquels l'intervention éducative devra mettre l'accent, les éléments de potentiel qu'elle devra contribuer à conforter</p>
<p>Domaine d'Activité 2 :</p> <p>accompagnement éducatif de la personne ou du groupe</p>			<p>OGF3</p> <p>Réaliser personnellement dans le cadre et d'un projet d'établissement connu et collectivement partagé l'accompagnement éducatif aussi bien d'un jeune que d'un groupe de jeunes</p>
<p>2.1.</p> <p>Mobilisation des ressources de l'environnement de la</p>	<p>Présenter le CER au jeune, à sa famille et à l'éducateur fil rouge (1)</p>	<p>1.</p> <p>Accueil, observation et instauration de la relation éducative</p>	<p>OP31</p> <p>Transmettre de manière appropriée à différents interlocuteurs (professionnels ou non professionnels)</p>

<p>personne ou du groupe</p>	<p>Rétablir des liens entre l'utilisateur et son environnement, sur le plan affectif, social et culturel, et favoriser les relations entre cet environnement et le CER (3)</p>	<p>3. Accompagnement des jeunes dans la réalisation des actes de la vie quotidienne et des activités socio-éducatives</p>	<p>et en fonction de différentes situations de communication, des informations précises et ordonnées concernant l'institution, sa mission et son projet en se donnant les moyens de vérifier qu'ils sont eux-mêmes en mesure de les reformuler</p> <p>OP32</p> <p>Identifier les principales composantes de l'environnement affectif, familial, social, culturel d'une personne afin d'en situer l'importance pour l'évolution du bien-être et de la compétence sociale de cet individu</p> <p>OP33</p> <p>Convaincre un interlocuteur de l'importance de son implication dans la résolution des difficultés d'une personne avec laquelle il a établi des liens personnels ou professionnels</p>
<p>2.2. Mobilisation des ressources de la personne ou du groupe et développement de ses capacités</p>	<p>Aider le jeune à reprendre son histoire ou sa vie en main (3)</p> <p>Mettre en place des situations socio-éducatives progressives où le jeune se trouve en position d'acteur et peut éprouver les conséquences de ses actes (2)</p>	<p>2. Conception et préparation des activités socio-éducatives dans le cadre du projet</p> <p>3. Accompagnement des jeunes dans la réalisation des actes de la vie quotidienne et des activités socio-éducatives</p>	<p>OP34</p> <p>Aider un jeune à avoir conscience tant de ses difficultés que de sa valeur et de son potentiel en l'amenant, à partir de situations quotidiennes, ou de situations organisées et proposées à cet effet, à parler de lui ; et ce, tout en observant, pour les lui restituer, les progrès accomplis, les réussites rencontrées et, plus généralement, les moments significatifs d'une dynamique de comportement nouvelle pour lui</p>
<p>2.3. Exercice d'une fonction de distinction symbolique des rôles et places dans une société. Positionnement de « référent » des règles et normes sociales permettant à la personne de s'y inscrire en tant que citoyen</p>	<p>Prévenir et contenir la tendance au passage à l'acte transgressif des jeunes difficiles (3)</p>	<p>3. Accompagnement des jeunes dans la réalisation des actes de la vie quotidienne et des activités socio-éducatives</p>	<p>OP35</p> <p>En disposant d'une connaissance générale des signes traduisant un mal-être individuel, révélant un risque de passage à l'acte ou manifestant une dynamique de groupe évoluant vers des phénomènes de violence, agir envers la(les) personne(s) ou le groupe de façon à contenir les comportements, apaiser les esprits, endiguer les dérives collectives et ramener le calme et la sécurité</p>

			<p>OP36</p> <p>Identifier dans toutes les situations de vie quotidienne (paroles échangées, activités menées ensemble à l'intérieur ou à l'extérieur de l'institution) les moments les plus propices à un rappel des règles de la sociabilité ordinaire (civilité) et de la citoyenneté en vérifiant alors, à travers les paroles et les gestes, si ce rappel a été compris ou au moins admis</p>
<p>2.4.</p> <p>Accompagnement de la (ou des) personne(s) dans la construction de son (de leur) identité et de sa (leur) singularité dans le respect le plus large possible de ses (leurs) choix, de son (leur) autonomie et de son (leur) intimité</p>	<p>Mettre en place des situations socio-éducatives progressives où le jeune se trouve en position d'acteur et peut éprouver les conséquences de ses actes (2)</p> <p>Guider et accompagner les usagers dans leur démarche d'autonomisation et de socialisation (3)</p>	<p>2.</p> <p>Conception et préparation des activités socio-éducatives dans le cadre du projet</p> <p>3.</p> <p>Accompagnement des jeunes dans la réalisation des actes de la vie quotidienne et des activités socio-éducatives</p>	<p>OP37</p> <p>En connaissant et en ayant éprouvé les effets de diverses activités éducatives et supports de médiation relationnelle possibles, choisir de faire vivre à une personne ou un groupe, en étant capable d'en expliquer le bien-fondé, des situations favorisant la mise en jeu de sa propre responsabilité et l'identification du résultat ou des conséquences de sa propre activité</p> <p>OP38</p> <p>A partir d'une compréhension des aptitudes requises pour être reconnu comme inséré socialement et professionnellement, ainsi que des moyens mobilisables dans son environnement pour acquérir ces aptitudes, guider le choix des personnes en la matière sur la base des objectifs définis en équipe, et accompagner les sujets dans les démarches personnelles qui devront en résulter</p>
<p>Domaine d'Activité 3 : conception et conduite d'une action socio-éducative au sein d'une équipe</p>			<p>OGF 4</p> <p>Contribuer personnellement, au sein d'une équipe, à la conception et à la mise en œuvre d'une action socio-éducative</p>
<p>3.1.</p> <p>Co-construction d'une intervention adaptée aux attentes et aux besoins de la personne en cohérence avec la commande sociale et le projet institutionnel</p>	<p>Etablir un diagnostic permettant de comprendre les difficultés que vit chaque jeune et permettre une individualisation du projet éducatif pour préparer l'issue du CER (4)</p>	<p>2.</p> <p>Conception et préparation des activités socio-éducatives dans le cadre du projet</p> <p>4.</p> <p>Suivi permanent de l'évolution de chaque</p>	<p>Cf. OP21, OP22 et OP23</p> <p>OP41</p> <p>Sur la base d'une méthode partagée de construction d'un projet personnalisé et d'un processus d'évaluation formalisée et régulière des écarts entre le projet élaboré avec/pour chaque jeune, et les progrès accomplis par celui-ci durant</p>

	<p>Mettre en place des situations socio-éducatives progressives où le jeune se trouve en position d'acteur et peut éprouver les conséquences de ses actes (2)</p> <p>Améliorer le projet éducatif au fil de l'expérience (6)</p>	<p>jeune, de préparation de l'après-CER et de compte-rendu auprès du magistrat</p> <p>6.</p> <p>Evaluation de la session et préparation de la session suivante</p>	<p>le temps de la prise en charge, identifier les orientations à la fois souhaitables et possibles à l'issue de cette prise en charge</p>
<p>3.2.</p> <p>Réalisation et ajustement de projets sociaux ou éducatifs dans un système d'acteurs multiple</p>	<p>Adapter les activités et les formes d'intervention en fonction des besoins des jeunes et de la situation (2)</p> <p>Rétablir des liens entre l'usager et son environnement, sur le plan affectif, social et culturel, et favoriser les relations entre cet environnement et le CER (3)</p> <p>Coordonner, ajuster, évaluer les projets et en rendre compte (3)</p>	<p>2.</p> <p>Conception et préparation des activités socio-éducatives dans le cadre du projet</p> <p>3.</p> <p>Accompagnement des jeunes dans la réalisation des actes de la vie quotidienne et des activités socio-éducatives</p>	<p>Cf OP37 et OP38</p> <p>OP42</p> <p>En ayant pris soin de repérer les objectifs et les effets de l'intervention des autres acteurs professionnels ou institutionnels concernés par la situation du jeune, formuler et faire valider par eux des orientations communes, le rôle plus spécifique de chacun en la matière, et les moyens d'en mesurer à terme la réalisation</p>
<p>3.3.</p> <p>Action en qualité de « référent » de la personne et du groupe vis à vis de l'institution</p>	<p>Etablir un diagnostic permettant de comprendre les difficultés que vit chaque jeune et permettre une individualisation du projet éducatif pour préparer l'issue du CER (4)</p> <p>Rendre compte des évolutions du jeune auprès du magistrat (4)</p>	<p>4.</p> <p>Suivi permanent de l'évolution de chaque jeune, de préparation de l'après-CER et de compte-rendu auprès du magistrat</p>	<p>OP43</p> <p>En fonction d'une procédure de compte-rendu adaptée au mandat reçu, recueillir au niveau de l'équipe et des partenaires les observations nécessaires à l'élaboration d'un rapport d'activité et d'une évaluation de ses effets ; et vérifier auprès du « commanditaire » de la prestation éducative, la conformité des éléments du rapport avec ses attentes en la matière</p>
<p>3.4.</p> <p>Contribution à la mise en œuvre du projet : gestion logistique et</p>			<p>Cf OP37</p> <p>OP44</p>

<p>gestion, logistique et financière d'activités, ou de séquences collectives, de nature socio-éducative</p>			<p>En tenant compte des procédures habituelles de préparation et d'organisation au plan budgétaire, réglementaire, fonctionnel... d'une activité collective, planifier et conduire une telle activité</p>
<p>3.5. Evaluation des actions menées dans le cadre du projet social ou éducatif, ou des mesures individuelles assurées</p>	<p>Améliorer le projet éducatif au fil de l'expérience (6)</p> <p>Coordonner, ajuster, évaluer les projets et en rendre compte (3)</p> <p>Etablir un diagnostic permettant de comprendre les difficultés que vit chaque jeune et permettre une individualisation du projet éducatif pour préparer l'issue du CER (4)</p>	<p>3. Accompagnement des jeunes dans la réalisation des actes de la vie quotidienne et des activités socio-éducatives</p> <p>4. Suivi permanent de l'évolution de chaque jeune, de préparation de l'après-CER et de compte-rendu auprès du magistrat</p> <p>6. Evaluation de la session et préparation de la session suivante</p>	<p>Cf OP43</p>
<p>Domaine d'Activité 4 : construction d'un cadre d'analyse et d'une expertise des pratiques éducatives et sociales</p>			<p>OGF5</p> <p>Identifier et expliciter les connaissances théoriques, méthodologiques, et procédurales constitutives d'une expertise personnelle transférable dans le champ des pratiques professionnelles socio-éducatives</p>
<p>4.1. Implication dans une structure sociale ou au sein d'une équipe éducative où les projets tant individuels que collectifs nécessitent un travail pluridisciplinaire et coopératif de personnes relevant de spécialités différentes</p>	<p>Etablir un diagnostic permettant de comprendre les difficultés que vit chaque jeune et permettre une individualisation du projet éducatif pour préparer l'issue du CER (4)</p> <p>Assurer et améliorer la pertinence et la cohérence de ses démarches de travail et se réassurer auprès de ses pairs</p>	<p>4. Suivi permanent de l'évolution de chaque jeune, de préparation de l'après-CER et de compte-rendu auprès du magistrat</p> <p>5. Suivi permanent, analyse et ajustement des pratiques</p>	<p>Cf OP42 et OP43</p> <p>OP51</p> <p>Enoncer oralement et par écrit les démarches engagées personnellement auprès d'un jeune ou d'un groupe de jeunes de façon à évaluer leur cohérence avec le projet institutionnel et à identifier les zones de proximité ou les dissonances éventuelles avec l'activité des autres intervenants professionnels</p>

	(5)		
4.2. Echange d'informations nécessaires aux besoins d'un milieu professionnel au sein duquel la communication est à la fois institutionnelle et informelle	Etablir un diagnostic permettant de comprendre les difficultés que vit chaque jeune et permettre une individualisation du projet éducatif pour préparer l'issue du CER (4)	4. Suivi permanent de l'évolution de chaque jeune, de préparation de l'après-CER et de compte-rendu auprès du magistrat	Cf OP42, OP 43
4.3. Veille et attention permanente par rapport à l'évolution des connaissances techniques et théoriques du champ social ou éducatif afin de conserver une pratique adaptée à ses évolutions	Assurer et améliorer la pertinence et la cohérence de ses démarches de travail et se réassurer auprès de ses pairs (5)	5. Suivi permanent, analyse et ajustement des pratiques	Cf OP 51 OP52 En utilisant différentes ressources formatives ou informatives (notamment documentaires), récapituler en vue de leur diffusion les articles, ouvrages, documents multimédia... ayant permis de mieux cerner les enjeux de sa propre activité professionnelle et indiquer de manière claire leur intérêt pour le travail personnel ou collectif au sein de la structure d'appartenance
4.4. Capitalisation permanente des acquis de l'expérience individuelle et collective par une formalisation de ceux-ci, en vue de faire progresser et de partager son propre savoir professionnel	Améliorer le projet éducatif au fil de l'expérience (6)	6. Evaluation de la session et préparation de la session suivante	Cf. OP43 OP53 Elaborer des documents écrits structurés aux fins d'attester des acquis personnels et professionnels liés à l'expérience et de les faire au moins partiellement partager à ses collègues ou aux responsables de la structure

Les chiffres entre parenthèses renvoient aux différentes phases de travail dans lesquelles s'inscrivent les finalités intermédiaires [8], phases dont les situations-clés sont reprises dans la colonne suivante :

Phase d'accueil, d'observation et d'instauration de la relation éducative

Phase de conception et de préparation des activités socio-éducatives dans le cadre du projet

Phase d'accompagnement des jeunes dans la réalisation des actes de la vie quotidienne et des

Phase de suivi permanent de l'évolution de chaque jeune, de préparation de l'après CER et de compte rendu auprès du magistrat

Phase de suivi permanent, d'analyse et d'ajustement des pratiques

Phase d'évaluation de la session et de préparation de la session suivante.

[1] Cf. notamment Pierre BECHLER, Les formations sociales peut-être enfin à l'heure de l'Europe, in Revue Empan, La formation en questions, n°56, déc. 2004, pp.33-44.

[2] ... et évidemment du fait du manque d'anticipation concernant ces questions par des gestionnaires d'organisation qui ont encore beaucoup de mal à se penser comme des managers et qui ont encore plus de difficulté à admettre qu'ils ont un rôle à jouer dans la gestion des ressources humaines dont les organisations qu'ils dirigent ont besoin.

[3] Organisme Paritaire Collecteur Agréé de la branche sanitaire et social privée à but non lucratif, devenu aujourd'hui UNIFAF

[4] respectivement Union et Syndicat d'employeurs dans le champ de la protection de l'enfance et de l'adolescence

[5] Cela a été rendu possible par le recours à un consultant utilisant de manière particulièrement intelligente la méthode ETED, qui comme toute méthode, connaît ses limites du fait même :

- que les informations qui doivent être recueillies pour aboutir à une analyse et à une modélisation des emplois-types « en dynamique », dépendent avant tout de la qualité de la relation que le consultant va instaurer avec les personnes qui détiennent – souvent sans le savoir elles-mêmes - ces informations ;
- et que la qualité du traitement des informations relève à la fois d'un savoir-faire qui ne découle pas de l'application stricte d'une technique apprise, et d'un intérêt implicite ou d'une empathie de la part du consultant à l'égard des activités concernées par les informations.

[6] On remarquera que ce travail est parfaitement cohérent avec la mise en oeuvre ultérieure d'un processus de VAE, tel au moins qu'il a été élaboré par PROMOFAP, le GNI et AFORTS, puis repris par la DGAS, pour le Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé (cf. Actualités et perspectives, journal du SNASEA, numéro spécial, décembre 2003).

[7] Pour une présentation plus précise et mieux argumentée de ce point, cf. Pierre BECHLER et alii, Quelle formation pour les personnels éducatifs des Centres Educatifs Renforcés ? Des aptitudes avérées aux compétences certifiées : pour un renversement des logiques de formation, Rapport d'Etude pour PROMOFAP, SNASEA, UNASEA..., IRFAS, juin 2002

[8] Cf. CEDEAT, Michel ROUSSEAU, La fonction d'intervention éducative en Centre Educatif Renforcé, Projet de référentiel professionnel, rapport final, juin 2002

