

Identifier les classes de situations dans le travail socio-éducatif : une entrée par la didactique professionnelle

Salem SAAIDIA¹

Doctorant à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue,
Université Virtuelle de Tunis

Chiraz KILANI²

Maître de conférences en Didactique des disciplines à l'Institut Supérieur de Documentation,
Université de la Manouba

DOI : <https://doi.org/10.71895/PRSM/revue-rise.n6.101>

Résumé

Cet article vise à identifier les classes de situations dans le travail socio-éducatif, en se basant sur le cadre de la didactique professionnelle, nous avons organisé un focus groupe avec sept chargés d'assistance pédagogique et technique en éducation spécialisée. L'étude identifie cinq classes clés du travail socio-éducatif de l'éducateur spécialisé : socialisation, régulation des comportements, développement cognitif ou académique, autonomie et évaluation. Ces situations, ancrées dans la relation éducative, mobilisent surtout actions mentales et langagières, parfois gestuelles, et diverses ressources (techniques, humaines, réflexives).

Mots clés : travail socio-éducatif, classes de situations, didactique professionnelle, éducateur spécialisé.

¹ salemsaaidia@gmail.com

² chiraz.kilani@yahoo.fr

Abstract

This article aims to identify the classes of situations in socio-educational work, based on the framework of professional didactics. We organized a focus group with seven pedagogical and technical assistants in special education. The study identifies five classes of socio-educational work for special educators: socialization, behavior regulation, cognitive or academic development, autonomy, and evaluation. These situations, rooted in the educational relationship, mainly involve mental and verbal actions, sometimes gestural, and various resources (technical, human, and reflective).

Keywords: socio-educational work, classes of situations, professional didactics, specialized educator.

Introduction

L'éducateur spécialisé est un professionnel qui construit des actions et des pratiques éducatives adaptées à des publics et à des contextes d'intervention spécifiques (Brichaux, 2005). La notion de « spécialisé » renvoie ainsi aux caractéristiques particulières de son champ d'action, qui exigent des postures singulières et une capacité d'adaptation constante (Cambon, 2009). Les travaux de Contini (2019, 2020) considèrent l'agir éducatif spécialisé comme une « *co-construction de la réalité professionnelle au quotidien* » (2020, p. 82). Il se décline en trois registres : l'agir organisationnel, qui inscrit l'action dans un cadre institutionnel structuré (projets individualisés, travail en lien avec les familles et les équipes pluridisciplinaires) ; l'agir relationnel, centré sur la création de liens humains et professionnels pour soutenir l'insertion sociale des personnes accompagnées ; et l'agir réflexif éthique, qui régule les deux premiers registres par l'analyse et la mise en sens de l'action (Schön, 1993 ; Vacher, 2022).

L'éducateur spécialisé est un « *tisseur de quotidien* » (Durual & Perrard, 2012 ; Rouzel, 2020) capable de transformer des actes ordinaires en occasions éducatives signifiantes (Capul & Lemay, 2019). Professionnel créatif de l'aide à autrui, il favorise le développement des potentialités des personnes accompagnées à travers des relations éducatives individualisées et ajustées. Son travail relationnel, cœur de son savoir-faire (Bouchereau, 2016 ; Contini, 2020 ; Fustier, 2013), fait de lui un véritable technicien relationnel (Capul & Lemay, 2019 ; Chatelanat & Pelgrims, 2003).

Cette singularité de l'agir éducatif spécialisé interroge également la professionnalisation du travail socio-éducatif, un enjeu récurrent pour les concepteurs de programmes de formation comme pour les acteurs de terrain. En fait, plusieurs auteurs relèvent le statut encore marginal de cette profession au sein des métiers à caractère éducatif (Gaberan, 2009 ; Marpeau, 2018 ; Rouzel, 2024) ainsi que les flottements identitaires qui en découlent, liés notamment à l'hétérogénéité des pratiques et des référentiels d'intervention (Amaré & Martin-Noureaux, 2017). S'ajoutent à cela un décalage parfois marqué entre la formation et les réalités du terrain (Demouron & Fochesato, 1993) et des frontières de rôle et de champ d'action demeurant floues (Lemay & Capul, 2019).

Ce contexte d'incertitude complique la mise en mots des pratiques quotidiennes, alimente un sentiment de non-reconnaissance et participe à l'invisibilité du travail réel (Cambon, 2009 ; Contini, 2018 ; Fustier, 2025).

Face à ces défis, plusieurs pays ont engagé des démarches d'institutionnalisation et de normalisation du métier afin d'en clarifier les contours et de renforcer sa légitimité (Jurmand, 2009). Ces initiatives passent par l'élaboration de référentiels communs, la reconnaissance officielle des diplômes et compétences, ainsi que le développement de formations adaptées aux réalités du terrain (Bertrand, 2015).

En Tunisie, la formation universitaire des éducateurs spécialisés s'est structurée dès le début des années 1990, marquant une étape importante dans la reconnaissance et l'institutionnalisation de cette profession. Ce dispositif a connu plusieurs réformes majeures, notamment en 2008 puis en 2019, afin d'adapter les contenus pédagogiques et les modalités d'enseignement aux évolutions des besoins sociaux et aux exigences du terrain. En parallèle, l'année 2018 a vu l'élaboration d'un référentiel national de compétences et de métier, offrant un cadre normatif pour définir les savoirs, savoir-faire et savoir-être attendus des éducateurs spécialisés. Cette démarche visait à harmoniser les pratiques, clarifier le rôle professionnel et renforcer la légitimité de la fonction au sein du champ socio-éducatif tunisien.

Malgré ces avancées dans la professionnalisation de l'éducateur spécialisé, le travail socio-éducatif demeure largement méconnu et insuffisamment valorisé. Ce champ gagnerait à être davantage structuré afin de mieux en cerner la réalité du terrain. Notre s'insère dans ce dans cadre et vise précisément à identifier les caractéristiques génériques qui définissent ce travail.

Cadre théorique

Plusieurs approches théoriques ont été mobilisées pour analyser l'activité professionnelle. Dans le présent travail, nous nous focalisons sur la didactique professionnelle (DP). En fait, elle permet de rendre visibles les savoirs d'action, les gestes professionnels et les régulations implicites mobilisés sur le terrain (Pastré, 2011 ; Tourmen, 2014). Elle prend part aussi du terrain et de l'expérience pour identifier des situations typiques ou les classes de situations dans un champ professionnel donnée (Petit et al., 2023).

La DP s'appuie sur trois courants théoriques : la psychologie développementale, la psychologie du travail et les didactiques disciplinaires. Elle articule développement cognitif et adaptation à l'activité réelle (Pastré, 2011), tout en intégrant les apports de l'ergonomie pour analyser le travail réel (Habboub, 2014). Elle vise à analyser le travail dans le but de développer les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier (Pastré et al., 2006). Elle s'intéresse aux processus d'apprentissage afin de concevoir et d'optimiser les dispositifs de formation professionnelle, et d'élaborer des projets pédagogiques adaptés aux réalités du terrain (Pastré, 2011). Dans cette perspective, elle explore les liens entre activité professionnelle et formation (Olry et al., 2021), et peut être définie, selon Métral (2012), comme une didactique centrée sur l'action en situation de travail. La DP repose sur le postulat selon lequel l'activité humaine est organisée par des schèmes, dont le noyau est constitué de concepts pragmatiques (Pastré et al., 2006). Elle propose ainsi un cadre théorique et méthodologique permettant de comprendre l'activité humaine en tenant compte des différentes dimensions de la tâche (Tourmen, 2014).

Selon Petit et al. (2023), l'un des fondements du programme de recherche en DP est la caractérisation et l'identification des classes de situations caractéristiques d'un travail donnée. En effet, « *chaque emploi serait ainsi constitué d'un ensemble de classes de situations prototypiques ou caractéristiques, d'autres pouvant être annexes ou connexes* » (Mayen et al., 2010, p. 35). Pastré (2011) avance qu'une classe de situations, appelée situation générique par Mayen et al. (2010), ou situation professionnelle de référence par Olry et Vidal-Gomel (2011), peut être considérée comme le produit d'un processus de conceptualisation, c'est-à-dire une configuration construite à partir de situations professionnelles récurrentes. Elle représente une forme de stabilisation cognitive issue de l'activité. Il s'agit d'une forme d'intelligence conceptuelle du travail.

Pour Mayen et al. (2010) et Mayen (2014), une classe de situations désigne aussi un ensemble de situations professionnelles, plus ou moins complexes, partageant des caractéristiques génériques. De son côté, Numa-Bocage (2020) la définit comme un regroupement de situations significatives et représentatives de l'activité réelle, dans une logique de généralisation des invariants pertinents. Enfin, Petit et al. (2023) soulignent que l'identification des classes de situations revient à chercher à structurer les pratiques professionnelles à partir de leur régularité et de leur signification pour les acteurs.

Elles peuvent être caractérisées de deux manières complémentaires. D'une part, par leurs éléments constitutifs : les buts à atteindre (souvent emboîtés et de natures diverses), les objets de l'action, matériels ou immatériels, les conditions matérielles, techniques, sociales et naturelles influençant ces objets, ainsi que les modalités de régulation de l'action, autrement dit les leviers permettant d'agir efficacement (Mayen et al., 2010). D'autre part, elles se définissent par leur niveau de complexité, évalué notamment à travers le nombre d'objectifs, la variabilité de la situation, ou encore l'existence de résultats immédiats et attendus (Mayen, 2012).

Les classes de situations renvoient également à l'ensemble des compétences développées par les professionnels sur le long terme, à travers de nombreuses expériences de travail (Holgado & Allard-Martin, 2021). Dans cette perspective, Mayen et al. (2010) définissent la compétence comme « *la relation dynamique d'une personne avec des situations ou des classes de situations* » (p. 32). Pour Pastré (2005), la prise en compte des classes de situations et de leurs traits caractéristiques dans un champ professionnel donné consiste en une épistémologie locale permettant l'élaboration d'un savoir spécifique à ce champ.

Les travaux de Pastré (2011), Mayen (2014) et Magendie (2020) proposent d'identifier les classes de situations en mobilisant le couple notionnel schème-situation (Vinatier, 2022) et en définissant, d'une part, la structure conceptuelle et, d'autre part, les jugements pragmatiques. D'autres chercheurs (Ferron et al., 2006 ; Métral & Mayen, 2008 ; Tourmen, 2007, 2008) s'appuient quant à eux sur les déclarations de professionnels pour caractériser les classes de situations propres à un champ professionnel donné. La présente recherche s'inscrit dans cette seconde approche.

Assurément, l'activité de l'éducateur spécialisé, à l'instar des autres métiers de service (enseignement, travail social, santé, etc.), s'ancre dans des situations complexes et qui exigent un haut niveau de conceptualisation (Pastré et al., 2006). Dans ses interventions, il adopte une approche attentive à la complexité des situations humaines. Selon Brichaux (2005), ces situations se distinguent d'abord par leur unicité : l'éducateur est confronté à des contextes singuliers et imprévisibles, auxquelles il doit répondre de manière individualisée.

Elles résultent de l'interaction de multiples dimensions psychologiques, sociales, pédagogiques et institutionnelles, ce qui impose le recours à une pluralité d'actions pour s'y adapter. Ces situations professionnelles uniques, complexes et relationnelles constituent le terrain même où se construit, s'ajuste et se réinvente en permanence la pratique de l'éducateur spécialisé.

Dans ce cadre, cette recherche vise à répondre à la question suivante : quelles sont les classes de situations qui structurent le travail socio-éducatif des éducateurs spécialisés ?

Méthodologie de recherche

Afin d'identifier les classes de situations caractéristiques du travail socio-éducatif, cette étude s'inscrit dans une approche qualitative. La section suivante présente en détail la démarche méthodologique adoptée, en mettant l'accent sur les procédures de collecte des données et sur les modalités de leur analyse.

1. Recueil des données

Pour identifier les classes de situations dans le travail socio-éducatif, nous avons interrogé sept chargés d'Assistance Pédagogique et Technique en Éducation Spécialisée (APTES). Nous les considérons comme des professionnels expérimentés, au sens de Numa-Bocage (2020), pour qui ces acteurs détiennent un savoir d'expérience, faisant d'eux la mémoire de l'institution. Leur questionnement permet ainsi de mieux comprendre l'agir professionnel et d'identifier les situations représentatives ou problématiques du métier (Ferron et al., 2006 ; Mayen et al., 2010). Le tableau 1 présente la répartition des participants selon l'ancienneté et la région.

Tableau 1 : Répartition des participants selon l'ancienneté et la région

Participant	Ancienneté (en ans)	Région
A1	25	Ariana
A2	30	Manouba
A3	25	Sidi Bouzidi
A4	24	Tunis
A5	28	Sfax

A6	25	Ben Arous
A7	24	Sousse

Pour caractériser les classes de situations liées à l'activité de l'éducateur spécialisé, nous avons organisé un focus-groupe. Cette méthode d'entretien collectif favorise l'interaction entre participants afin de recueillir des données qualitatives riches, de croiser les perceptions et de construire collectivement une compréhension approfondie des situations professionnelles (Albarello, 2022 ; Evans, 2011 ; Krueger & Casey, 2015). Les thématiques abordées dans ce focus-groupe ont été élaboré à partir des éléments méthodologiques proposés par Mayen et al. (2010) pour la caractérisation des classes de situations dans une activité professionnelle donnée :

- La description des classes de situations (leur nom et les buts associés) ;
- Les actions habituellement réalisées par les professionnels dans chaque classe de situations ;
- Les ressources mobilisées par les professionnels dans ces situations.

Le déroulement du focus groupe a débuté par une introduction détaillée destinée à encadrer et à clarifier la séance. Cette phase introductive avait pour objectif d'expliquer aux participants le fonctionnement de l'entretien collectif, en précisant les modalités d'échange et les règles de prise de parole. Elle a également permis de présenter les objectifs généraux du travail de recherche, afin de situer le cadre de la discussion. Enfin, les raisons justifiant l'enregistrement de la séance ont été exposées en toute transparence, en insistant sur la confidentialité des propos recueillis et l'usage strictement scientifique des données.

2. Analyse des données

Une fois les réponses enregistrées, elles ont été transcrites manuellement. Plusieurs lectures ont été effectuées afin d'isoler leurs éléments significatifs, d'en faire l'inventaire, puis de procéder à leur classification. Ces deux étapes relèvent de la démarche structuraliste de catégorisation (Bardin, 2013). Nous avons procédé par le système de catégorie qui, selon Bardin (2013) « *n'est pas donné, mais est la résultante de la classification analogique et progressive des éléments. C'est la procédure par "tas". Le titre conceptuel de chaque catégorie n'est défini qu'en fin d'opération* » (p. 152-153).

Les réponses des chargés d'APTES ont été classées selon leur signification, en se basant sur les thèmes mentionnés ci-dessus. Concernant la description des classes de situations, une analyse a posteriori des énoncés des participants a été réalisée. Par exemple, des réponses comme « *développer les habiletés de communication* » [A2], « *améliorer les compétences relationnelles et communicationnelles* » [A3] ou « *rendre la personne plus apte à interagir dans des contextes sociaux* » [A5] illustrent toutes une volonté de renforcer les interactions sociales des bénéficiaires, justifiant leur regroupement dans la classe nommée « *socialisation* ».

Pour analyser les actions mobilisées dans différentes classes de situations, les réponses des chargés d'APTES ont été regroupées en trois catégories selon la classification proposée par Mayen et al. (2010). Ces actions peuvent être mentales, impliquant les processus cognitifs mobilisés par l'éducateur pour planifier, ajuster et évaluer son intervention ; langagières, concernant l'utilisation du langage lors de l'interaction éducative, essentielle pour la communication et la régulation sociale ; et gestuelles, qui regroupent les comportements corporels visant à soutenir l'apprentissage, notamment par la démonstration ou la manipulation.

Concernant les ressources, mobilisées dans chaque classe de situations, ont été analysées comme des instruments permettant d'instrumenter l'agir éducatif spécialisé. En se basant sur la classification proposée par Mayen et al. (2010), elles se répartissent en quatre types : techniques (outils et supports pratiques), réflexives (savoirs issus de l'expérience et de l'analyse de la pratique), formatives (connaissances et compétences acquises par la formation) et humaines (apports liés aux interactions et coopérations avec autrui).

Caractérisation des classes de situations dans le travail socio-éducatif

L'objectif de cette étude est d'identifier les classes de situations, ou situations génériques, qui structurent le travail socio-éducatif de l'éducateur spécialisé. En nous appuyant sur les déclarations des chargés d'APTES, dans ce qui suit, nous présentons les résultats du focus-groupe selon les thématiques présentes au-dessus.

1. Identification des classes de situations dans le travail socio-éducatif

L'analyse des échanges recueillis lors du focus groupe a permis de faire émerger cinq classes de situations représentatives de cette activité professionnelle.

La première classe de situations est celle de socialisation. Elle regroupe l'ensemble des situations dans lesquelles l'éducateur intervient auprès de personnes en difficulté, avec pour objectif fondamental leur intégration sociale, en fonction de leurs besoins spécifiques. Les buts visés, selon les réponses des participants, sont de « *développer les habiletés de communication* » [A2], « *améliorer les compétences relationnelles et communicationnelles* » [A3] ou encore de « *rendre la personne plus apte à interagir dans des contextes sociaux* » [A5].

La deuxième classe de situations est celle de la régulation de comportement ou de normalisation. Elles visent à accompagner la personne dans la modification de comportements jugés inadaptés, afin de favoriser leur conformité aux normes sociales. Les objectifs évoqués sont : « *rendre normal le comportement* » [A1], « *réduire les difficultés liées aux comportements perturbateurs* » [A4] ou encore « *diminuer le risque de comportements agressifs* » [A7].

La troisième classe de situations concerne Le développement des habilités cognitives ou académiques. Elle regroupe les actions visant à faire acquérir au bénéficiaire des compétences utiles dans sa vie quotidienne. Les buts identifiés incluent : « *Développer les acquis académiques* » [A4], « *renforcer la capacité de réflexion* » [A6] et « *améliorer les aptitudes à la résolution de problèmes* » [A2], etc.

La quatrième classe de situations est celle de développement de l'autonomie. Elle est très présente dans la pratique quotidienne et étroitement liée aux trois classes précédentes. Les objectifs poursuivis sont : « *entraîner la personne aux compétences d'autonomie fonctionnelle* » [A7], « *développer les habiletés à agir de manière autonome* » [A5] ou encore « *rendre la personne capable de réaliser des actions de façon individuelle* » [A3].

2. Description des actions habituellement réalisées par les professionnels dans chaque classe de situation

Pour mieux appréhender cette complexité, notre analyse s'est orientée vers l'identification, pour chaque classe de situations, des actions mobilisées par les éducateurs spécialisés ainsi que leurs critères permettant d'en évaluer la réussite.

- **Actions habituellement réalisées dans les situations de socialisation** : pour cette classe de situation, nous avons identifié trois types d'actions mobilisées par les éducateurs spécialisés : des actions langagières, qui sont les plus mentionnées, telles que « *évaluer les compétences en communication (capacité à s'exprimer, à comprendre, à utiliser des signes)* » [A4], « *organiser des activités stimulantes pour développer les compétences linguistiques (telles que raconter des histoires, jouer à des jeux de dialogue ou faire des jeux de rôle)* » [A1] et « *amélioration des compétences d'écoute et de compréhension grâce à des exercices interactifs* » [A6].
- **Actions habituellement réalisées dans les situations de régulation du comportement ou de normalisation** : selon les réponses des participants, les actions mobilisées par les éducateurs spécialisés dans ces situations sont majoritairement de type mentales, comme « *observer le comportement de l'enfant afin d'identifier les schémas négatifs ou positifs* » [A3], « *proposer des exercices pour gérer les comportements indésirables (comme la colère ou le retrait social)* » [A6] et « *travailler à renforcer la confiance en soi par le biais de jeux de rôle et d'activités récréatives* » [A1]. D'autres actions de nature langagière sont également présentes, telles que « *organiser des séances de sensibilisation à l'intention des parents afin de développer des stratégies de soutien des comportements positifs* » [A5] et « *encourager l'enfant à exprimer ses sentiments de manière appropriée* » [A2]. Une seule action gestuelle a été enregistrée : « *former l'enfant aux compétences sociales (comme participer à des activités de groupe)* » [A7]. Concernant, Les critères de réussite de ces actions, les chargés d'ATEPS déclarent : « *réduire les comportements indésirables (tels que l'agressivité, la colère ou le retrait social)* » [A4], « *respecter les règles et les lois à l'école ou à la maison* » [A2], « *adopter des comportements positifs tels qu'attendre son tour, aider ses camarades et respecter les règles* » [A6],

« favoriser l'interaction collective et réduire les conflits » [A3], ou encore « participer à des activités collectives » [A5].

- Actions habituellement réalisées dans les situations de développement des habilités cognitives ou académiques :** les réponses enregistrées nous permettent de distinguer trois types d'actions mobilisées : mentales, telles que « évaluer le niveau scolaire et les connaissances par l'observation ou des activités » [A4], « concevoir un programme éducatif individuel en fonction des besoins de la personne » [A1], « concentration sur les outils concrets, puis passage à l'abstrait » [A6] et « suivi de l'évolution de l'enfant et adaptation du programme en fonction des nouveaux besoins » [A3] ; langagières, comme « utilisation de méthodes pédagogiques innovantes telles que les jeux interactifs » [A5] ; et enfin gestuelles, par exemple « mise à disposition d'outils d'aide (tels que des livres illustrés, des applications technologiques) » [A7]. Ces actions ont pour critères de réussite : « une amélioration notable des compétences scolaires (comme la lecture des lettres et des mots, l'écriture de données personnelles ou le calcul, comme compter, lire des chiffres et utiliser de l'argent) » [A2], « la capacité à résoudre des problèmes simples et à accomplir des tâches » [A6] et « une concentration plus longue pendant l'exécution des tâches » [A1].
- Actions habituellement réalisées dans les situations de développement de l'autonomie :** ces situations mobilisent principalement des actions mentales telles que « déterminer le niveau actuel de performance dans l'exécution des tâches d'autonomie personnelle » [A4], « la division de chaque tâche en compétences simples » [A1] et « la réduction de l'aide physique et verbale » [A6]. Des actions gestuelles sont également mentionnées, comme « utiliser des tableaux visuels illustrant les étapes de l'hygiène personnelle » [A2] et le « renforcement continu et immédiat » [A5]. Enfin, des actions langagières liées aux « recommandations aux parents pour qu'ils mettent en pratique les exercices à la maison » [A3]. Parmi les critères de réussite mentionnés, on peut citer : « accomplir les tâches d'hygiène personnelle de manière autonome » [A7], « respecter la routine quotidienne d'hygiène sans résistance ni plainte (par exemple, se laver les mains avant et après les repas) » [A1],

« *utiliser correctement les outils d'hygiène personnelle (par exemple, brosse à dents, savon, vêtements)* » [A6] et « *comprendre l'importance de l'hygiène personnelle et son impact sur la santé* » [A4].

- **Actions habituellement réalisées dans les situations d'évaluation :** Seulement deux actions ont été mobilisées dans ces situations : mentales, telles que « *utilisation d'outils d'évaluation appropriés* » [A3] et « *comparaison des résultats avec les objectifs fixés* » [A1] ; mais aussi langagière, comme « *rédaction de rapports* » [A4]. Deux critères de réussite ont également été déclarés : « *prendre les bonnes décisions pédagogiques en fonction des résultats* » [A2] et « *utiliser des outils d'évaluation adaptés* » [A5].

3. Identification des ressources mobilisées par les éducateurs spécialisés

Pour finir, nous avons cherché à déterminer des « ressources » qui soutiennent et rendent possibles les actions mobilisées dans chacune des classes de situations. Ces ressources, qui varient selon la nature et les objectifs de chaque classe, peuvent prendre des formes diverses :

- **Ressources mobilisées dans les situations de socialisation :** pour cette classe de situation nous avons identifié deux ressources qui peuvent être mobilisées par l'éducateur spécialisée : d'une part, des ressources techniques comme « *les cartes illustrées, les livres pédagogiques* » [A3] [A7], « *des outils de communication alternatifs* » [A6], ou encore « *des outils d'évaluation des compétences en communication* » [A1]. D'autre part, des connaissances telles que « *les programmes d'intervention pour améliorer le langage et la communication* » [A5].
- **Ressources mobilisées dans les situations de régulation du comportement ou de normalisation :** selon les réponses des participants, les ressources peuvent prendre quatre formes : techniques comme « *outils de renforcement tels que les récompenses* » [A2], « *utilisation de stratégies de modification du comportement* » [A7], et « *élaboration de plans comportementaux* » [A4]. Des ressources humaines sont également mentionnées, telles que « *mise à disposition des ressources humaines nécessaires pour aider les éducateurs à préparer des activités collectives* » [A1].

Enfin, des ressources formatives sont mobilisées, comme « *formation des éducateurs à la gestion des comportements indésirables* » [A5].

- **Ressources mobilisées dans les situations de développement des compétences cognitives ou académiques** : les chargés de l'ATEPS ont déclaré que, dans cette classe de situations, les éducateurs peuvent mobiliser différentes ressources. Parmi les ressources techniques, on retrouve : « *outils pédagogiques spéciaux* » [A4], « *supports visuels* » [A1], « *maquettes, images et fiches* » [A6]. Les ressources formatives incluent : « *formations pour les éducateurs* » [A3] et « *renforcement de l'échange d'expériences entre les éducateurs* » [A7]. Les ressources humaines sont représentées par « *ressources humaines compétentes et diversifiées* » [A2], tandis que les ressources environnementales sont illustrées par « *environnement organisé et exempt de distractions* » [A5].
- **Ressources mobilisées dans les situations de développement de l'autonomie** : pour cette classe de situations, un seul type de ressources a été enregistré, à savoir les ressources techniques, dont : « *les outils nécessaires à l'hygiène (brosse à dents, dentifrice, savon...)* » [A5], « *des aides techniques telles que fauteuils roulants, outils adaptables (poignées en caoutchouc, lavabos surbaissés)* » [A2], ou encore « *des tableaux visuels* » [A7].
- **Ressources mobilisées dans les situations d'évaluation** : Deux catégories de ressources ont été dégagées. Des ressources techniques comme « *outils d'évaluation* » [A3], « *rapports de suivi* » [A6], etc. et des ressources réflexives dont « *la capacité à analyser les données et à en tirer des conclusions* » [A1].

L'analyse des échanges issus du focus groupe a permis d'identifier cinq classes de situations caractéristiques du travail de l'éducateur spécialisé. Parmi ces classes, la socialisation apparaît comme centrale, visant le développement des habiletés relationnelles pour favoriser l'inclusion, en mobilisant des actions langagières, gestuelles, mentales ainsi que des ressources techniques (cartes, outils de communication) et des connaissances (programmes d'intervention).

Les situations de régulation du comportement cherchent à promouvoir l'adaptabilité aux normes sociales en réduisant les comportements inadaptés, par le recours à des actions mentales, langagières, gestuelles et à des ressources techniques (récompenses, plans), humaines et formatives.

Celles liées au développement des habiletés cognitives ou académiques visent à renforcer les apprentissages utiles au quotidien, notamment les capacités de réflexion et les acquis scolaires. Pour atteindre cet objectif, les actions mobilisées sont mentales, langagières et gestuelles, appuyées par des ressources techniques (outils pédagogiques, supports), formatives, humaines et environnementales.

Les situations de développement de l'autonomie, envisagée de manière fonctionnelle, se traduisent par des actions mentales, gestuelles et langagières visant à rendre la personne plus indépendante dans ses actes, ainsi que par des ressources techniques telles que les outils d'hygiène, aides techniques ou tableaux visuels.

Enfin, les situations d'évaluation, bien que moins fréquentes, jouent un rôle clé dans l'ajustement des projets éducatifs en fournissant des repères sur l'évolution des bénéficiaires. Les actions mobilisées sont mentales et langagières, soutenues par des ressources techniques (outils d'évaluation, rapports) et réflexives (analyse des données).

Le tableau 2 offre une synthèse claire des classes de situations, de leurs objectifs ainsi que des actions et ressources mobilisées.

Tableau 2 : Les classes de situations dans le travail socio-éducatif de l'éducateur spécialisé

Classe de situations	Buts visés	Types d'actions mobilisées	Exemples d'actions	Critères de réussite	Ressources mobilisées
Socialisation	Développer les habiletés de communication, améliorer les compétences relationnelles, rendre la	Langagières, gestuelles, mentales	Évaluer les compétences en communication, jeux de rôle, utilisation de la langue des	Développement du langage expressif, meilleure compréhension, augmentation du vocabulaire	Techniques (cartes, outils de communication), connaissances (programmes d'intervention)

	personne apte à interagir		signes		
Régulation du comportement / Normalisation	Normaliser le comportement, réduire les comportements perturbateurs, diminuer les comportements agressifs	Mentales, langagières, gestuelles	Observer les comportements, gérer la colère, organiser des séances de sensibilisation	Réduction des comportements indésirables, respect des règles, interaction collective	Techniques (récompenses, plans), humaines, formatives
Développement des compétences cognitives / académiques	Développer les acquis académiques, renforcer la capacité de réflexion, améliorer la résolution de problèmes	Mentales, langagières, gestuelles	Évaluer le niveau scolaire, concevoir un programme, utiliser des jeux interactifs	Amélioration des compétences scolaires, capacité à résoudre des problèmes, concentration accrue	Techniques (outils pédagogiques, supports), formatives, humaines, environnementales
Développement de l'autonomie	Développer les compétences d'autonomie fonctionnelle, rendre la personne autonome dans ses actions	Mentales, gestuelles, langagières	Diviser les tâches, utiliser des tableaux visuels, recommander des exercices aux parents	Autonomie dans l'hygiène personnelle, respect des routines, compréhension de l'importance de l'hygiène	Techniques (outils d'hygiène, aides techniques, tableaux visuels)
Évaluation	Identifier les points forts/faibles, suivre	Mentales, langagières	Utiliser des outils d'évaluation, comparer avec	Prise de décision pédagogique pertinente, utilisation	Techniques (outils d'évaluation, rapports), réflexives

	l'évolution des compétences, ajuster les projets éducatifs		les objectifs, rédiger des rapports	d'outils adaptés	(analyse des données)
--	--	--	-------------------------------------	------------------	-----------------------

Discussion

Cette étude révèle que l'innovation pédagogique numérique, bien qu'inégalement adoptée dans l'enseignement du français au secondaire au Maroc, constitue une réalité concrète marquée par des pratiques diversifiées. Cette hétérogénéité illustre à la fois une ouverture à la nouveauté et des résistances liées à des contraintes matérielles, institutionnelles et pédagogiques. Plus précisément, elle s'inscrit dans la typologie de Massiri, Ennassiri et Djemila, qui distinguent quatre formes d'innovation : éducation nouvelle, novation, rénovation et réforme. Dans le contexte étudié, les initiatives relèvent surtout d'une logique de rénovation, visant une amélioration progressive plutôt qu'un changement structurel.

Les situations de socialisation et de régulation du comportement (ou de normalisation) mettent en lumière l'importance de l'agir relationnel dans le travail socio-éducatif. Elles révèlent la dimension profondément relationnelle de l'activité de l'éducateur spécialisé, où la qualité de la relation éducative constitue un levier central de l'intervention. Nous rejoignons ici les travaux de Contini (2018, 2020) ainsi que de Capul & Lemay (2019), qui considèrent l'éducateur spécialisé comme un technicien de la relation et un régulateur de comportement. Dans le même sens, Saaidia et El Meddah (2023) soulignent que la normalisation constitue un organisateur déterminant de l'agir éducatif spécialisé. Les classes de situations liées au développement des habilités académiques ou cognitives et à celui de l'autonomie traduisent quant à elles une orientation fonctionnelle de l'agir socio-éducatif. Elles témoignent également la finalité émancipatrice, visant l'intégration sociale et le bien-être de la personne accompagnée. Enfin, les situations d'évaluation relèvent d'une dimension réflexive du travail socio-éducatif, dans la mesure où elles permettent d'ajuster les interventions en fonction des besoins observés. Bien qu'identifiée comme une classe à part entière, l'évaluation traverse en réalité l'ensemble des autres classes de situations.

Elle constitue une situation transversale, essentielle pour orienter, réguler et affiner l'action éducative. Ces différentes classes de situations traduisent un ensemble des compétences professionnelles développées par les éducateurs spécialisés tout au long de leur parcours comme le souligne (Holgado & Allard-Martin, 2021; Mayen et al., 2010).

En matière d'actions mobilisées, les résultats de l'analyse montrent la prédominance des actions mentales, qui constituent un socle commun à l'ensemble des classes de situations identifiées. Cette importance accordée aux actions mentales peut s'expliquer par le rôle central du traitement cognitif dans l'ajustement des pratiques éducatives. Ces actions traduisent aussi la part sensible ou souvent invisible du travail socio-éducatif comme le souligne Libois (2013). Elles sont indispensables dans la pratique quotidienne de l'éducateur spécialisé, car elles permettent de diagnostiquer, planifier, évaluer et ajuster les interventions en fonction des besoins bénéficiaires. Les actions langagières, également présentes dans les cinq classes de situations, témoignent de la place centrale du langage dans l'agir éducatif spécialisé. Le langage y est envisagé comme un outil de médiation essentiel, soutenant la relation éducative à travers la parole et l'écoute (Marpeau, 2018 ; Rouzel, 2024), mais aussi à travers l'écriture, notamment dans les pratiques de traçabilité et d'évaluation (Contini, 2020). Enfin, bien que moins nombreuses, les actions gestuelles jouent un rôle clé dans certaines classes de situations, notamment celles liées au développement de l'autonomie et des habiletés cognitives ou académiques. Leur présence souligne l'importance de supports concrets et des médiations corporelles dans l'accompagnement des personnes en situation de vulnérabilité.

Concernant les ressources mobilisées dans chaque classe de situations, l'analyse révèle qu'elles varient en fonction de la nature de la complexité des situations rencontrées. Certaines classes, telles que celles de la régulation du comportement ou le développement cognitif, nécessitent une combinaison de ressources techniques, humaines et formatives, ce qui témoigne de leur complexité comme le souligne Brichaux (2005). Par ailleurs, les ressources techniques, présentes dans toutes les classes, constituent un socle commun de l'agir socio-éducatif. Enfin, les situations d'évaluation mobilisent fortement les ressources réflexives, essentielles pour analyser et ajuster l'action éducative. Ces ressources faisant partie des éléments qui orientent et rendent possibles les actions réalisées et permettent l'instrumentalisation de ces situations (Mayen et al., 2010).

Ces situations peuvent être considérées comme des situations cliniques (Pinel, 2001) qui structurent et encadrent le travail socio-éducatif de l'éducateur spécialisé. L'identification des cinq classes de situations permet ainsi de mettre en lumière les dimensions fondamentales de l'intervention socio-éducative, en cohérence avec les approches centrées sur le développement global de la personne. Ces situations traduisent également l'approche de la complexité des situations humaines adoptée par l'éducateur spécialisé dans son agir quotidienne (Brichaux, 2005 ; Contini, 2019). Selon Contini (2020), ces cinq classes de situations reflètent la nature profondément située, contextualisée et relationnelle de l'agir socio-éducatif, souvent marqué par une certaine invisibilité. Par ailleurs, elles peuvent être envisagées comme des situations potentielles de développement (Mayen, 1999), dans la mesure où elles articulent l'activité professionnelle et le développement du sujet au travail.

Conclusion

Les classes de situations identifiées (socialisation, de régulation de comportement, de développement de l'autonomie de développement des habilités cognitives et académiques et d'évaluation) sont directement liées à la pratique socio-éducative quotidienne de l'éducateur spécialisé. La complexité de ces classes ne réside pas uniquement dans leur diversité thématique, mais également dans la nature des objectifs qu'elles poursuivent et dans les caractéristiques du public accompagné. Chaque classe regroupe en effet des situations singulières, susceptibles varier considérablement selon les contextes d'intervention, les besoins des bénéficiaires et les contraintes institutionnelles.

Ce travail pourrait être aidé dans la mise en place d'un référentiel de formation. En effet, la typologie issue de cette analyse, dans une perspective didactique professionnelle, offre des repères pour structurer l'agir socio-éducatif et souligne de concevoir un référentiel de formation fondé sur les situations de travail. Cependant ce référentiel gagnerait à être complété par une typologie des situations de travail intégré dans un référentiel de compétences, afin d'articuler plus finement les situations vécues, les compétences mobilisées et les apprentissages professionnels visés. Les classes de situations identifiées peuvent également constituer des supports d'apprentissage pour les éducateurs spécialisés. En effet, elles permettent de développer les compétences professionnelles en articulant activité productive (agir) et activité constructive (apprendre).

À travers l'action concrète dans des situations réelles, l'éducateur en formation ou en développement professionnel peut renforcer ses savoir-faire tout en engageant une réflexion sur sa pratique. Dans cette perspective, la didactique professionnelle montre que l'on apprend dans, par et à partir des situations de travail. Bien que l'entrée de ce travail soit le discours des praticiens chevronnés, il serait intéressant d'étudier ces situations à travers l'analyse de l'activité réelle de l'éducateur spécialisé. Ceci offre une grille de lecture de l'activité de l'éducateur spécialisé et permet aussi de mieux approfondir les résultats et d'identifier des autres composantes opératoires des classes de situations comme les organisateurs de l'activité, leurs indicateurs, etc.

Il convient de souligner que ces classes de situations ont été établies à partir des déclarations des chargés d'APTES, ce qui constitue une limite de cette étude. Une analyse de l'activité réelle en situation pourrait permettre d'enrichir et de préciser ces résultats. Nous ajoutons qu'une étude des composantes des schèmes, tels que les concepts en acte, les règles d'action, ou encore les invariants opératoires, permettrait de mieux appréhender ces actions ainsi que leur organisation interne.

Une approche d'ingénierie didactique professionnelle permettrait donc de dépasser la simple description des classes de situations réelles ou déclarées, en accédant aux structures cognitives et pratiques qui sous-tendent l'agir professionnel. Cela offrirait un éclairage sur les logiques qui guident les décisions et les ajustements des éducateurs spécialisés en situation, et permettrait de mieux saisir la cohérence dynamique entre les intentions, les moyens mobilisés et les effets recherchés. Ainsi, l'étude des classes de situations contribuerait à enrichir la compréhension du savoir-agir éducatif dans sa dimension à la fois située, construite et évolutive. Elles permettent donc à l'éducateur spécialisé d'agir de manière adaptée, en s'appuyant sur des repères, des outils ou des savoirs issus de l'expérience, de la formation ou du cadre institutionnel.

Bibliographie

- Albarello, L. (2022). Chapitre 9. Conduite de l'entretien collectif (focus-groupe) et analyse des matériaux qualitatifs. Dans B. Albero et J. Thievenaz (Dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II* (p. 270-278). Raison et Passions.
- Amaré, S. et Martin-Noureaux, P. (2017). *Enseignants et éducateurs face au handicap : D'un mariage forcé à une union librement consentie*. érès.
- Andrien, L. (dir.) (2008). *Passeurs d'humanité*. érès.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bertrand, D. (2015). *L'éducateur spécialisé sous tension*. Presses de l'EHESP.
- Bouchard, F. (2008). Le mémoire professionnel des éducateurs spécialisés. *Recherche & Formation*, 58, 115-130. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.736>
- Bouchereau, X. (2016). *La posture éducative : Une pratique de soi*. érès.
- Brichaux, J. (2005). *L'éducateur spécialisé en question(s) : La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. érès.
- Cambon, L. (2009). *L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés : Une approche par les langages*. Presses de l'EHESP.
- Capul, M. et Lemay, M. (2019). *De l'éducation spécialisée : Ses enjeux, son actualité et sa place dans le travail social*. érès.
- Chatelanat, G. et Pelgrims, G. (2003). Éducation et enseignement spécialisés : un champ fragmenté en sciences de l'éducation ? Dans G. Chatelanat et G. Pelgrims (Dir.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (p. 7-26). De Boeck Supérieur.
- Contini, J.-C. (2018). *L'identité indicible. Le « savoir-faire » en éducation spécialisée*. Schwabe Verlag.
- Contini, J.-C. (2019). L'agir éducatif spécialisé : la transmission des limites dans la pratique professionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 9(3), 52-57 <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/95>
- Contini, J.-C. (2020). *Éducation spécialisée : l'écriture de l'agir : La fabrication du quotidien*. L'Harmattan.
- Demouron, S. et Fochesato, A. (1993). Imaginaire d'un malaise. Dans J.-L. Martinet (dir.), *Les éducateurs d'aujourd'hui* (p. 54-72). Toulouse : Privat.
- Dréano, G. (2015). *Guide de l'éducation spécialisée : Acteurs et usagers - Institutions et cadre réglementaire*. Dunod
- Durual, A. et Perrard, P. (2012). *Les tisseurs de quotidien : Pour une éthique de l'accompagnement de personnes vulnérables*. érès.
- Evans, C. (2011). 3. Les groupes de discussion ou focus groups. In C. Evans (Dir.), *Mener l'enquête*. Presses de l'enssib.

- Ferron, O., Humblot, J.-P., Bazile, J. & Mayen, P. (2006). *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS. Rapport de recherche* (non publié). Enesad.
- Fustier, P. (2013). *Éducation spécialisée : repères pour des pratiques*. Dunod.
- Fustier, P. (2025). *Les corridors du quotidien : Clinique du quotidien et éducation spécialisée en institution*. Dunod.
- Gaberan, P. (2009). *Cent mots pour être éducateur : Dictionnaire pratique du quotidien. èrès*.
- Gaberan, P. (2016). *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée : La relation éducative 2. èrès*.
- Gaberan, P. (2023). *La relation éducative : Un outil professionnel pour un projet humaniste. Èrès*.
- Habboub, E. M. (2014). *When professional didactics supports the Competencies-Based Approach. The Journal of Quality in Education*, 4(5), 18. <https://doi.org/10.37870/joqie.v4i5.56>
- Holgado, O. & Allard-Martin, C. (2021). Variété et complexité des situations de travail et reconnaissance des acquis de métier : le travail des experts-évaluateurs. *Revue hybride de l'éducation*. 4 (5), 116-142.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (Five edition). Sage.
- Libois, J. (2013). *La part sensible de l'acte*. Éditions ies.
- Magendie, É. (2020). Des formes organisées de l'activité enseignante en maternelle : études de cas en danse. *Carrefours de l'éducation*, 49(1), 177-194. <https://doi.org/10.3917/cdle.049.0177>.
- Marpeau, J. (2018). *Le processus éducatif : La construction de la personne comme sujet responsables de ses actes*. èrès.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59–67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Mayen, P. (2014). Lever quelques embarras et incertitudes de méthode en didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 13(1), 118-138. <https://doi.org/10.3917/ta.013.0118>.
- Mayen, P., Métral, J., & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : Références pour les référentiels. *Recherche & Formation*, 64, 31-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>
- Métral, J.-F. & Mayen, P. (2008). *De la VAE à la formation des ingénieurs : le référentiel de compétences situées comme instrument d'une approche par les compétences en formation. Rapport de recherche*. Enesad.

- Métral, J.-F. (2012). La didactique professionnelle : vers une didactique de l'action professionnelle ? *Travail et Apprentissages*, 10(2), 85-105. <https://doi.org/10.3917/ta.010.0085>.
- Numa-Bocage, L. (2020). L'entretien d'analyse de l'activité en didactique professionnelle : l'EA-CDP. *Phronesis*, 9(3), 37-48. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2020-3-page-37?lang=fr>.
- Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). What ergonomics, professional didactics and training practices bring to educational design? *Activités*, 08(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2604>
- Olry, P., Métral, J.-F. et Chrétien, F. (2021). L'usage des vidéos en didactique professionnelle : statuts technique, pragmatique, épistémique et acceptabilité sociale. *Savoirs*, 55(1), 59-75. <https://doi.org/10.3917/savo.055.0059>.
- Pastré, P. (2008). La Didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, 1(1), 9-21. <https://doi.org/10.3917/ta.001.0009>.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Petit, L., Muñoz, G., Holgado, O., Inowlocki, P. et Mayen, P. (2023). La didactique professionnelle au fil des ans. Continuités et ruptures. *Savoirs*, 61-62(1-2), 107-120. <https://doi.org/10.3917/savo.061.0107>.
- Pinel, J.-P. (2001). Enseigner et éduquer en institution spécialisée : approche clinique des liens d'équipe. *Connexions*, 75(1), 141-152. <https://doi.org/10.3917/cnx.075.0141>.
- Queudet, J. (2008). *Éducateur spécialisé : un métier entre ambition et repli*. L'Harmattan.
- Ravon, B. et Ion, J. (2012). *Les travailleurs sociaux*. (8e éd.). La Découverte.
- Rouzel, J. (2010). *L'acte éducatif*. érès.
- Rouzel, J. (2020). *La relation d'aide en éducation spécialisée*. (2e éd.). Dunod.
- Rouzel, J. (2024). *Le travail d'éducateur spécialisé : Ethique et pratique*. (5e édition). Dunod.
- Saaidia, S. & El Meddah, F. (2023). Les logiques pratiques des éducateurs spécialisés à propos du Trouble du Spectre de l'Autisme. *Mediterranean Journal of Education*, 3 (2), 46-46. <https://doi.org/10.26220/mje.4413>
- Schon, D. A. (1993). *The Reflective Practitioner*. Temple Smith.
- Tourmen C. (2007). *Les compétences des évaluateurs. Le cas des évaluateurs de politiques publiques*. Thèse de doctorat, université de Grenoble II.
- Tourmen, C. (2008). Les compétences des évaluateurs de politiques publiques. *Formation Emploi*, 104, 53-65. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1373>

- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>.
- Vacher, Y. (2022). *Construire une pratique réflexive : Comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.
- Vinatier, I. (2022). Schème – situation. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 387-390). De Boeck Supérieur.