



**EFTS**



**Mémoire de Master 2 – Tome 1**

*Sciences de l'Education et de la Formation*

*Parcours « Professionnalisation de la Formation et de l'Accompagnement » (ProFA)*

**Usage des espaces potentiels dans le dispositif de  
formation au service du développement professionnel  
des éducateurs socio-sportifs**

*Mise en lumière d'un métier d'ombre*

**Présenté et soutenu par :**

Sterenn CHOQUET

Le jeudi 23 septembre 2021

**Travail suivi et dirigé par :**

Lucie AUSSEL & Cédric AÏT ALI, *maîtresse et maître de conférences en sciences de l'Education et de la Formation à l'Université Toulouse II Jean Jaurès*

**Membres du jury :**

Président du jury : Michel LAC, *maître de conférences en sciences de l'Education et de la Formation à l'Université Toulouse II Jean Jaurès*

Tuteur de stage : Jules SIRE, *directeur de Rebonds!, détenteur du Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Etablissement ou de Service d'intervention sociale (CAFDES)*

Année universitaire 2020 – 2021

*« L'acteur n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur qui seul peut le porter et lui donner vie, et qui seul peut le changer »*

*(Crozier & Friedberg, 1992, p. 9)*

## REMERCIEMENTS

J'adresse mes sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette recherche.

Je remercie en particulier Lucie AUSSEL et Cédric AÏT ALI, mes deux directeurs de mémoire, qui m'ont accompagnée magnifiquement, avec une bienveillance, une générosité et une adaptation merveilleuse. Je réalise la chance que j'ai eue de vous avoir à mes côtés cette année. Un énorme merci à vous !

Je remercie Michel LAC d'avoir accepté d'être le Président du jury de ma soutenance.

Egalement, je remercie Jean-François MARCEL et Laurent TALBOT, mes directeurs de master, qui m'ont montré un grand soutien durant cette année pleine de rebondissements personnels et professionnels.

Merci à Jules SIRE et Dominique MALHAIRE, directeur et président de Rebonds!, qui m'ont fait confiance et m'ont permis de reprendre mes études cette année en parallèle de mon travail.

Egalement, je remercie les éducateurs socio-sportifs de Rebonds! d'avoir accepté de partager avec sincérité leur expérience, et sans qui cette recherche n'aurait pas d'âme.

Merci à Josselin, mon compagnon, qui m'a supportée cette année avec beaucoup d'amour et de patience.

Je remercie également Caroline, une très chère amie sans qui je n'aurais pas eu toute la force nécessaire pour aller jusqu'au bout.

Merci à Laura, mon binôme au sein de la promotion ProFA. Nos temps de travail ont été riches en soutien et en élaboration, une denrée très rare en cette année de confinement total.

Et enfin, merci à ma famille, ma mère et mes amies Nelly et Camille pour leur soutien et la relecture de mon mémoire.

## DEDICACES

*À tous les éducateurs socio-sportifs, dont le métier n'est pas assez mis en lumière :*

*À vous qui jouez un rôle éducatif central auprès des jeunes et de leurs familles ;*

*À vous qui êtes sur le terrain et qui vous engagez physiquement et psychologiquement auprès  
des publics, malgré un manque de formation ;*

*À vous qui êtes formidables.*

*À tous ceux qui ont le pouvoir de participer à faire reconnaître ce métier merveilleux en  
profession à part entière, avec des conditions de formation et de travail à la hauteur de  
l'engagement et de l'intérêt social des actions menées par les éducateurs socio-sportifs.*

## AVANT-PROPOS

C'est après six ans d'expérience professionnelle suite à l'obtention de mon diplôme d'état d'éducatrice spécialisée que j'ai décidé de reprendre mes études. Ce désir s'est développé lors de mes quatre années au poste de coordinatrice sociale au sein de l'association Rebonds!. Accompagner les éducateurs socio-sportifs au quotidien, les amener à acquérir de nouvelles compétences, tenter d'identifier leurs besoins, penser des méthodologies de formation, sont autant de pratiques professionnelles que j'ai enrichies au fil des années en étant sur le terrain.

Cet intérêt pour la formation et ce besoin d'intellectualiser mes pratiques m'ont amenée à entrer en septembre 2020 à l'Université Jean Jaurès Toulouse II. Le mémoire de recherche universitaire qui va suivre s'inscrit dans le cadre du master 2 sciences de l'Education et de la Formation, parcours Professionnalisation de la Formation et de l'Accompagnement (ProFA). Dans cette démarche de reprise d'études, j'espérais renouer avec cette vie étudiante connue il y a dix ans, rencontrer des enseignants, des étudiants et échanger sur des concepts autour d'un repas en tailleurs sur l'herbe du campus. Malheureusement, les conditions sanitaires m'ont amenée à vivre cette année isolée derrière un ordinateur. N'étant pas dans un cursus universitaire, l'acculturation aux codes de la faculté, aux méthodologies de recherche et à l'élaboration sur les concepts étaient nouveaux pour moi. C'est en passant des heures, seule, à me questionner sur des notions que j'ai pris la mesure de l'importance de tous ces temps informels de la vie étudiante qui me manquaient. Mais ces conditions extrêmes m'ont permis d'aller puiser dans des ressources personnelles que je ne soupçonnais pas, et également de réaliser que je n'étais pas seule mais bien accompagnée.

Il est important de préciser que notre terrain de recherche était également mon lieu de travail et que j'ai décidé, en mai 2021, de quitter le poste de coordinatrice sociale que j'occupais depuis quatre ans. Malgré tous ces obstacles, je suis allée au bout de la rédaction et j'ai pris du plaisir à mener cette recherche avec mes deux directeurs de mémoire. J'espère que vous en prendrez autant en la lisant.

# SOMMAIRE

<b>Remerciements</b> .....	<b>1</b>
<b>Dédicaces</b> .....	<b>2</b>
<b>Avant-propos</b> .....	<b>3</b>
<b>Sommaire</b> .....	<b>4</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>5</b>
<b>I. Problématisation</b> .....	<b>7</b>
1. Rebonds! : une association socio-sportive .....	7
2. Cadre Théorique : l'évaluation convoquée au service des concepts de dispositif et de développement professionnel.....	17
3. Problématique : vers la reconnaissance du métier d'éducateur socio-sportif .....	31
<b>II. Méthodologie au service d'une enquête qualitative</b> .....	<b>34</b>
1. Posture en tension entre proximité et distance.....	34
2. Enquête exploratoire hybride .....	38
3. Entretiens semi-directifs individuels.....	40
4. Analyse de contenu thématique .....	43
<b>III. Analyse et discussion des résultats</b> .....	<b>45</b>
1. Description, analyse et interprétation .....	45
2. Discussion .....	62
<b>Conclusion</b> .....	<b>67</b>
<b>Bibliographie</b> .....	<b>69</b>
<b>Glossaire</b> .....	<b>73</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>75</b>
<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>76</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>77</b>
<b>Résumés</b> .....	<b>80</b>

## INTRODUCTION

Le champ du socio-sport est en pleine émergence. Il mêle l'action sportive et l'accompagnement social de différents publics. Au sein de l'association Rebonds!, les professionnels principalement sur le terrain sont des éducateurs socio-sportifs (ESS). Ce métier, existant au sein de différentes organisations, n'est pas encore reconnu comme une profession et à ce titre, ne bénéficie pas encore d'une formation initiale adaptée. Aujourd'hui, se former en tant qu'ESS consiste à suivre des formations sportives et sociales séparément les unes des autres, comme si elles relevaient de deux champs distincts. Politiquement, des évolutions existent sur la prise en compte de l'action sportive à vocation d'inclusion sociale et territoriale au sein des contrats de ville.

Dans la recherche que nous allons vous présenter, notre préoccupation scientifique est d'étudier les pratiques des ESS, engagés à la fois dans une situation de travail à Rebonds! et à la fois dans une situation de formation à travers le dispositif de formation continue interne sur l'accompagnement social individualisé des familles. Pour ce faire, notre première volonté était la mise en place d'une méthodologie participative avec la menée d'une recherche-intervention impliquant directement les professionnels à différentes étapes d'élaboration de notre projet. Au vu du contexte particulier explicité en avant-propos, nous avons fait le choix d'une approche plus déductive.

Précisons que nous avons fait le choix de considérer Rebonds! comme un système et plus précisément comme un macro-dispositif. De Rosnay (1975) utilise le microscope comme un « instrument symbolique », capable « de voir, de comprendre et d'agir » (*ibid.* p. 10). Il permet d'observer « l'infiniment complexe », prenant en compte la société et la nature. Ce microscope est un outil pour les chercheurs afin de poser une focale particulière. Considérer Rebonds! comme un macro-dispositif permet de le prendre en compte dans sa globalité, comme un système, au sens de Belin (2001), composé d'une multitude de dispositifs. Notre recherche se concentre sur le dispositif de formation continue sur l'accompagnement social, composé lui-même de micro-dispositifs. En parlant du dispositif de formation, Aussel (2013, p. 34) explique qu'« il est important de cerner l'ensemble de ses contours et de ses zones d'ombre ».

En premier lieu nous vous présenterons notre contexte de recherche Rebonds! et notamment comment s'y organise la formation des éducateurs socio-sportifs. Ensuite, nous mobiliserons les concepts théoriques de dispositif, d'espaces potentiels, d'évaluation et de développement professionnel pour définir notre problématique de recherche : **À travers l'identification des espaces habités dans le dispositif de formation continue sur l'accompagnement social individualisé, nous cherchons à mettre en valeur les trajectoires de développement professionnel des éducateurs socio-sportifs, métier encore non reconnu comme profession.** Dans un second temps nous vous accompagnerons pas à pas dans les étapes méthodologiques qui nous ont amenés à recueillir la parole des ESS et comment nous avons procédé pour interpréter et analyser ces données. Au-delà de Rebonds!, il s'agira enfin de se questionner plus largement sur ce métier d'éducateur socio-sportif et sa formation.

# I. PROBLEMATISATION

## 1. REBONDS! : UNE ASSOCIATION SOCIO-SPORTIVE

### 1.1. Le Projet Insertion Rugby : du collectif à l'individuel

#### 1.1.1. *L'initiative de deux éducateurs sportifs*

Rebonds! est une association de loi 1901 à but non lucratif. Elle a été créée en 2004 par deux anciens rugbymans professionnels en fin de carrière. Pour eux, le rugby a été bien plus que l'acquisition de compétences sportives. Ce sport leur a offert un espace de socialisation : le club de rugby. Il leur a permis de sortir de leur quartier et de leur ouvrir des portes au niveau professionnel. Ils ont fait le constat qu'en club de rugby il n'existait que très peu de mixité sociale : peu de filles, peu de jeunes de quartiers populaires. Pourquoi ? Les clubs étaient excentrés des quartiers, non accessibles en transports en commun et sélectifs d'une certaine élite sociale. Leur projet a ainsi vu le jour : rencontrer un maximum de jeunes et faciliter l'intégration en club de ceux qui, sans accompagnement, n'y auraient pas accès. Naît alors le **Projet Insertion Rugby (PIR)**. Pour ces professionnels, le rugby devient un outil pour entrer en relation avec des familles rencontrant des fragilités diverses et un accompagnement social individualisé est pensé dès la création de l'association. Ce « suivi » va évoluer tout au long des 17 années d'existence de Rebonds!. Les principaux acteurs de terrain de cet accompagnement sont reconnus comme des éducateurs SOCIO-sportifs.

Rebonds! possède plusieurs agréments : sport depuis 2005, Jeunesse et Education Populaire (JEP) depuis 2008 et Entreprise Solidaire d'Utilité Sociale (ESUS) depuis 2018. Son travail s'inscrit dans plusieurs thématiques : sport, jeunesse, politique de la ville, éducation, prévention, égalité filles/garçons et action sociale. Sous la Convention Nationale du Sport (CNS), l'association ne compte pas de licenciés et ne bénéficie donc pas de financement de la part des fédérations sportives. N'étant pas non plus une association médico-sociale, elle n'est pas éligible aux financeurs comme pourrait l'être l'Agence Régionale de Santé (ARS). Pour se développer, Rebonds! a donc un modèle financier très complexe, avec aujourd'hui près de 150 lignes

financières. Elle s'adresse à différents services, collectivités et organes déconcentrés de l'Etat qui financent les différents dispositifs de l'association. Parmi les différentes politiques publiques, la politique de la ville est le financeur majoritaire. Rebonds! a besoin de mettre en avant la plus-value sociale de son accompagnement pour faire fonctionner son modèle économique. Elle a donc un enjeu d'identifier, de nommer et de « faire rentrer dans des cases » cet accompagnement, au niveau des missions transversales des salariés entre les champs du sport et du social. C'est pourquoi notre recherche s'est intéressée à cet accompagnement social, et plus spécifiquement au métier d'éducateur socio-sportif.

Le Projet Insertion Rugby comporte deux grandes phases : la levée des freins vers un club de rugby pour les jeunes repérés comme étant en difficulté lors des cycles éducatifs rugby, et l'accompagnement social individualisé de la famille.

### *1.1.2. La levée des freins pour une intégration en club de rugby*

Les cycles éducatifs rugby sont dispensés dans les écoles primaires de l'éducation nationale, et plus précisément celles des Réseaux d'Education Prioritaire (REP et REP +) et situées dans les Quartiers Prioritaires de la Ville (QPV). Des interventions ont également lieu en collèges dans des classes Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) et des dispositifs de décrochage scolaire. Certaines structures du médico-social bénéficient également des cycles Rebonds!, comme certains Dispositifs Instituts Thérapeutiques Educatifs et Pédagogiques (DITEP), accueillant des jeunes avec des troubles psychologiques et/ou comportementaux qui perturbent l'accès aux apprentissages, et certains Instituts Médico-Educatifs (IME), accueillant des enfants porteurs de handicap mental.

Ces cycles sont composés d'au moins six séances hebdomadaires d'1h30 avec chaque groupe, co-animés par un éducateur socio-sportif Rebonds! et le référent éducatif du groupe (enseignant, éducateur, etc.). Il s'agit d'utiliser le rugby comme outil éducatif pour travailler diverses problématiques que le référent peut rencontrer avec son groupe : la mixité fille/garçon, le rapport à la règle, la coopération, le fair-play, l'appartenance au groupe « classe », etc. La co-animation permet au binôme de professionnels de repérer et cibler des jeunes qui présentent des difficultés et pour qui le rugby semble être une porte d'entrée en relation intéressante.

Les jeunes repérés durant les cycles éducatifs rugby peuvent présenter des difficultés diverses. Il peut s'agir d'un jeune nouvellement arrivé sur le territoire avec une acquisition difficile de la langue française, d'une famille isolée qui semble avoir des difficultés à prendre contact avec les dispositifs de droit commun tel que l'école, d'un jeune qui a des problèmes de comportement en classe ou qui exprime très peu ses émotions, ou encore d'une famille ayant des difficultés multiples (sanitaires, sociales, économiques) et dont l'activité sportive n'est pas une priorité u milieu des préoccupations familiales.

Lorsque l'activité rugby semble être une porte d'entrée intéressante pour un jeune repéré comme étant en fragilité, un rendez-vous est organisé avec les parents pour évaluer les freins existants à l'accès en club. Trois freins principaux sont levés : la mobilité, l'administratif et les représentations sociales. Une fois le jeune licencié en club de rugby, il entre dans ce que l'on appelle le « suivi Rebonds! » et bénéficie d'un accompagnement social individualisé.

### *1.1.3. Le « suivi Rebonds! » : un accompagnement social individualisé*

Une fois le jeune licencié dans un club de rugby, **l'éducateur socio-sportif** présente à la famille **la coordinatrice social**<sup>1</sup> de Rebonds!. Par cette coréférence démarre alors un accompagnement social individualisé du jeune et sa famille. L'entrée en relation avec la casquette « rugby » facilite grandement l'adhésion. Le binôme se positionne en tant que ressource, pour accompagner la famille dans différentes difficultés qu'elle pourrait rencontrer.

L'éducateur socio-sportif s'occupe du lien avec l'établissement scolaire et plus précisément avec le référent éducatif avec qui il a co-animé les cycles éducatifs rugby. Il a également un lien privilégié avec le club de rugby et notamment l'éducateur de la catégorie dans laquelle le jeune est licencié. Cela lui permet de faire des points réguliers sur l'évolution du jeune dans ces différents espaces. La coordinatrice sociale, quant à elle, a un lien privilégié avec les partenaires du médico-social et une connaissance du réseau territorial pour mobiliser si nécessaire les ressources adaptées afin de répondre aux besoins de la famille.

Durant les vacances scolaires, les éducateurs socio-sportifs et la coordinatrice sociale organisent des stages éducatifs, des chantiers jeunes et des séjours avec les jeunes du « suivi ».

---

<sup>1</sup> Il s'agit donc du poste que j'occupais en tant que professionnelle à Rebonds!. Nous verrons dans la partie posture comment j'ai articulé cette proximité avec notre terrain de recherche.

Leurs objectifs sont de renforcer le lien éducatif entre un jeune et son éducateur référent, permettre au jeune de prendre du plaisir pendant ces temps qui sont souvent synonymes d'enfermement au domicile ou d'oisiveté dans le quartier, travailler les codes sociaux de la vie en collectivité et s'ouvrir sur des activités et des métiers qu'ils n'ont pas l'occasion de découvrir dans leur quotidien.

Un réel travail de coréférence se met en place entre ces deux acteurs. Ils vont utiliser les différents liens créés avec le jeune et sa famille pour mettre en place des stratégies éducatives. Au-delà du lien de confiance qui peut être plus ou moins fort suivant les professionnels, la répartition des missions auprès de la famille dépend également des appétences et compétences de l'ESS. C'est ce que nous appellerons le *déjà-là*, notion que nous développerons plus loin dans cette partie.

## **1.2. Éducateur socio-sportif : une formation continue**

### *1.2.1. Place de l'éducateur socio-sportif dans le champ du social*

L'action sociale, définie ainsi, prend racine dans une logique de charité initiée notamment par les religieux au XVII<sup>ème</sup> siècle. L'ouverture d'hospices permet d'enfermer, sans grande différenciation, les miséreux, les vagabonds, les prostituées, les fous, les orphelins, en somme toute personne qui pourrait troubler l'ordre social (Foucault, 1993). C'est lors de la Révolution Française que la loi pénale de 1791 initie une réflexion sur l'instruction et l'éducation et où le contexte social et éducatif commence à être pris en compte pour expliquer les actes délictueux des jeunes mineurs. Les politiques se sont alors développées au cours des siècles, donnant une place de plus en plus importante à l'éducation des jeunes et à l'utilisation des différents espaces sociaux participants à l'éducation dite secondaire<sup>2</sup> de la jeunesse. Des métiers ont vu le jour comme ceux des éducateurs spécialisés, éducateurs de jeunes enfants, animateurs jeunesse, animateurs socio-culturel et bien d'autres, ayant chacun des formations initiales associées sous forme de Brevets Professionnels ou de Diplômes d'Etat.

---

<sup>2</sup> Le sociologue Emile Durkheim (1997) différencie la socialisation primaire du cercle familial de la socialisation secondaire constituée par l'école, les activités extra-scolaires et tout autre lieu de socialisation auquel l'enfant pourrait appartenir.

Finalement chaque métier, impliquant dans ses fonctions des missions en lien direct avec les jeunes, a une dimension sociale et éducative. Qu'il s'agisse d'un enseignant face à ses élèves, d'une animatrice socio-culturelle face aux jeunes qui viennent sur ses ateliers ou d'un éducateur socio-sportif face aux publics qu'il accompagne, l'impact éducatif est présent. À partir du moment où un professionnel est en lien avec une personne accompagnée, il laisse une trace et participe à son éducation. C'est pour cela que de nombreux modules sur la psycho-sociologie de l'enfant et les méthodes pédagogiques, entre autres, se développent dans des formations déjà existantes et viennent compléter certains référentiels de formation. De nombreux métiers voient également le jour, alliant des compétences pratiques dans un domaine et une approche psycho-sociale des publics. L'éducateur socio-sportif habite à la fois l'espace public et la sphère familiale, dans une proximité inégalable avec les publics. Dans le contexte actuel où la prévention auprès des jeunes est indispensable et fait ses preuves au sein de l'éducation, l'éducateur socio-sportif, avec ses pratiques spécifiques, a son utilité sociale. Sa place dans les politiques publiques devrait être reconnue.

### *1.2.2. Formation initiale sportive*

À leur arrivée à Rebonds!, les éducateurs sont diplômés dans le champ du sport. La condition d'embauche est la possession d'une carte professionnelle qui leur permet d'intervenir dans les différents établissements scolaires, structures spécialisées et dispositifs de décrochage scolaire, pour animer des séances de rugby. Même si la démarche pédagogique est propre à Rebonds!, les compétences mobilisées pour mener à bien ces missions de face-à-face pédagogique sont acquises par les éducateurs lors de leur embauche. Comme le montre l'annexe 6, 81% des 21 éducateurs en poste actuellement à Rebonds! ont pour formation initiale un parcours BPJEPS/DEJEPS ou Licence/Master STAPS.

Il existe deux grandes spécialités de BPJEPS : « animateur » et « éducateur sportif ». Dans ces deux spécialités, de nombreuses mentions viennent apporter des compétences spécifiques sur des activités sportives bien ciblées. En ce qui concerne la filière STAPS, là encore différents parcours existent : APAS, EM, ES, EPM et MS. Les annexes 3 et 4 présentes les Unités Capitalisables (UC) communes à tous les BPJEPS, ainsi que les compétences transversales dispensées dans le cadre des licences STAPS. Nous observons que sont développées tout ce qui est de l'ordre de la connaissance des publics et du face-à-face pédagogique d'un collectif. *A contrario*, il y a une absence totale de la notion d'accompagnement social individualisé.

Un nouveau parcours de la licence professionnelle STAPS a vu le jour en 2008 à l'Université d'Orléans, au sein de l'Unité de Formation et de Recherche (UFR) CoST Sciences et Techniques : la Licence Professionnelle Développement Social et Médiation par le Sport (LP DSMS). Son objectif général est de :

*« Former des éducateurs socio-sportifs (ESS) compétents, capables de convaincre par leurs actions des conseils municipaux, des institutions, des associations à les employer, et parvenir ainsi à dépasser les clivages sectoriels entre monde du sport, de l'éducation et du social : voici le défi (utopie ?) auquel nous devons répondre en proposant la LP DSMS. Former des ESS, acteurs de terrain, pragmatiques, créatifs et capables de justifier, d'éclairer leurs actions, porteurs de projet de développement »*  
(Paret, 2017, p. 6).

Cette licence est une réelle avancée dans la reconnaissance du métier d'éducateur socio-sportif et à ce jour, une seule ESS de Rebonds! est détentrice de cette licence. Elle a fait partie des ESS interrogés dans le cadre de nos entretiens semi-directifs.

### *1.2.3. Pratiques innovantes : besoin d'un complément de formation sur le social*

Dans leur fiche de poste, les éducateurs sont considérés dès leur arrivée comme éducateurs SOCIO-sportifs, car ils se voient attribuer des missions sociales de l'ordre de l'accompagnement individualisé des jeunes et de leurs familles. Ils deviennent référents de certaines situations et ont pour missions de poser des hypothèses de compréhension quant aux comportements des jeunes, aux fonctionnements des familles, de créer une relation éducative de confiance, de faire émerger des demandes et d'accompagner les publics dans la recherche de solutions.

Ces aspects de l'accompagnement social individualisé sont survolés ou inexistant dans les différentes formations initiales des éducateurs sportifs. Le métier SOCIO-sportif exercé à Rebonds! existe, par des pratiques socio-sportives reconnues par l'association. Néanmoins, la profession en tant que telle n'existe pas. Lors de la création de l'association, les éducateurs en poste étaient pour la plupart en reconversion professionnelle, avec un *déjà-là* fourni en terme d'expérience auprès de publics en fragilité. Souvent eux-mêmes issus de quartiers populaires, ils avaient la connaissance des publics et une posture éducative et responsable déjà bien

assumée. De par son développement rapide, Rebonds! a fait appel à des Services Civiques Volontaires (SCV), jeunes de moins de 25 ans en recherche souvent d'une première expérience professionnelle. Tous animés par le sport, ils sont arrivés à l'association avec une vague idée de ce qu'est l'accompagnement social individualisé.

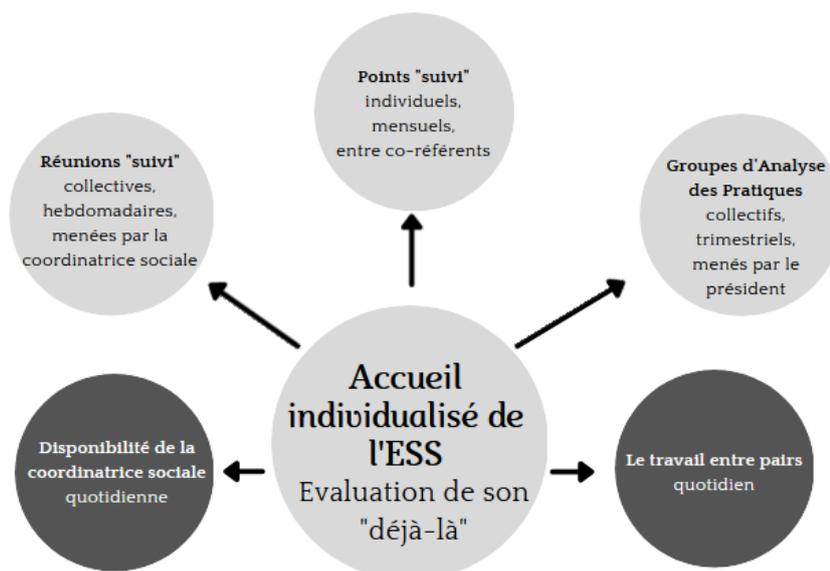
Le rajeunissement de l'équipe a fait naître des nouveaux besoins en formation chez les éducateurs socio-sportifs de Rebonds!. Ainsi, en 2011, un nouveau poste voit le jour à Rebonds!, celui de la première coordinatrice sociale, diplômée du champ social.

#### 1.2.4. Une formation sociale continue

Il n'existe pas de référentiel de formation à Rebonds!. Néanmoins, la coordinatrice sociale de chaque antenne a clairement indiqué dans ses missions celle de former et d'accompagner les ESS sur l'accompagnement social individualisé des jeunes et des familles. Les pratiques de formations sont bien présentes et ont évolué en fonction des nouveaux besoins repérés chez les éducateurs, ainsi que par la succession de plusieurs coordinatrices sociales tout au long des dix années depuis la création de ce poste.

La formation actuelle vise à combler l'écart entre la formation sportive initiale des éducateurs et les compétences nécessaires pour mener à bien les missions sociales d'accompagnement individualisé qui leur sont demandées. Voici une modélisation de l'organisation de cette formation :

FIGURE 1 : ORGANISATION DE LA FORMATION CONTINUE DES ESS A REBONDS!



## 1.3. État de la recherche à Rebonds!

### 1.3.1. L'évaluation du développement territorial par une sociologue

L'association, toulousaine à sa création, se développe depuis 2014 sur toute l'Occitanie :

FIGURE 2 : ETAT DU DEVELOPPEMENT TERRITORIAL DE REBONDS! EN OCCITANIE EN MARS 2021



Depuis ses 17 ans d'existence, l'association est passée d'un unique territoire toulousain à 6 antennes régionales autonomes au niveau du terrain, mais toutes rattachées à l'antenne mère toulousaine pour ce qui est de la direction et des fonctions supports administratives. Rebonds! a également multiplié son nombre de salariés, en passant de deux créateurs bénévoles à 41 salariés<sup>3</sup> en 2021. L'association a toujours revendiqué les pratiques socio-sportives des éducateurs. Grâce au développement et à des enveloppes budgétaires supplémentaires, elle s'est mobilisée dans des démarches de recherche et d'évaluation.

Dans le cadre de l'Appel à Manifestation d'Intérêt (AMI) « Tremplin Asso », Rebonds! est lauréate d'un financement pluri-annuel 2020-2022 de 300 000 euros pour soutenir son développement territorial sur le territoire de l'Occitanie. Une partie du financement est alloué à une sociologue en recherche fondamentale, rattachée à la Maison de Recherche d'Artois. Son post-doctorat a pour objectif d'évaluer les effets directs et indirects de l'implantation de l'association sur les écosystèmes locaux. Dans un second temps, Rebonds! a demandé à ce qu'elle évalue également les effets des dispositifs de l'association sur les bénéficiaires. Cette sociologue mène donc une évaluation de certains parcours de vie et plus spécifiquement de

<sup>3</sup> Se référer à l'annexe 1 présentant l'organigramme de Rebonds!.

jeunes ayant eu un long parcours au sein du Projet Insertion Rugby. Son objet n'est pas de transformer, mais bien de mener une recherche évaluative fondamentale. Sa réflexion est théorisée et vise à ce que Rebonds! devienne éventuellement un exemple d'un modèle plus large de dispositif socio-sportif qui s'implante dans une région.

### *1.3.2. Le projet mesure d'impact : « Impact social par le sport »*

Le projet « Impact social par le sport : développement et partage des connaissances pratiques et théoriques » est né en 2018 du regroupement de trois associations socio-sportives française : Breizh Insertion Sport<sup>4</sup>, Dahlr<sup>5</sup> et Rebonds!. Toutes se revendiquent appartenir au champ du socio-sport et militent pour le développement et le partage des connaissances relatives au socio-sport. Elles se sont organisées en consortium avec trois laboratoires de Recherche Universitaire et sont reconnues pour leurs actions socio-sportives auprès de différents publics en difficulté, utilisant le sport comme outil éducatif afin de proposer un réel accompagnement psycho-social des personnes éloignées des activités physiques, sportives et culturelles.

Le projet vise à s'inscrire dans les politiques publiques actuelles, en effectuant une analyse scientifique didactique des savoir-faire et savoir-être des éducateurs socio-sportifs. Il comporte quatre axes majeurs : un état des lieux sur les connaissances et les outils propres au socio-sport, la construction de nouvelles connaissances théoriques et pratiques dans le champ du socio-sport, la création d'une référentialisation des outils pour les acteurs socio-sportifs, et enfin la diffusion des outils et connaissances dans un objectif de faire monter en compétences les partenaires, intervenants et dirigeants du champ du socio-sport.

Ce projet est actuellement en cours de négociation pour débloquer des financements qui permettraient l'embauche de salariés ou chercheurs pour démarrer sur le premier axe d'ici la fin de l'année 2021.

---

<sup>4</sup> Breizh Insertion Sport est une association rennaise créée en 2009 pour les personnes loin de la pratique physique et sportive (en errance, sous mesure de justice, avec des troubles du comportement).

<sup>5</sup> Dahlr est une association qui œuvre pour faciliter l'accès des personnes handicapées au sport et à la culture.

### 1.3.3. L'évaluation des effets du « suivi social »

En mars 2019, le directeur de Rebonds! a demandé aux coordinatrices sociales de Toulouse et de l'Hérault de réaliser une grille d'évaluation pour mesurer les effets de l'accompagnement social sur les bénéficiaires. La commande était bien la construction d'un outil, type questionnaire, afin de recueillir la parole des publics accompagnés dans le PIR, voire des professionnels partenaires des accompagnements, ce dans l'objectif d'avoir du matériel scientifique qualitatif utilisable auprès des partenaires pour faire valoir l'accompagnement social réalisé à Rebonds! au sein du PIR. En effet, l'association a de nombreux indicateurs quantitatifs sur les caractéristiques des publics, mais n'a pas encore développé dans ses rapports d'activité du contenu qualitatif accessible à tous et permettant d'avoir une vision de ce qu'est réellement et concrètement le « suivi social » à Rebonds!.

En tant que coordinatrice sociale de Toulouse, nous avons participé au pilotage de groupes de travail avec la coordinatrice sociale de l'antenne héraultaise, la chargée de suivi toulousaine, et une membre du conseil d'administration de l'association, anciennement enseignante-chercheuse. Aujourd'hui, la grille d'entretien est finalisée pour les enfants et adolescents et les premiers entretiens directifs ont démarré.

Dans cette première partie, nous venons de voir comment l'association Rebonds! propose, grâce à l'outil rugby, un accompagnement social individualisé des publics en difficulté. Pour ce faire elle embauche des éducateurs socio-sportifs, formés initialement dans le champ du sport mais pas dans celui du social. Une formation continue interne permet la prise en compte du métier d'éducateur socio-sportif dans sa globalité, lui apportant une formation sur les compétences sociales, venant compléter sa formation initiale. À Rebonds!, les dispositifs de recherche se développent et notamment sur toute cette plus-value sociale qu'est l'accompagnement individualisé des familles. Nous pouvons alors nous demander comment les ESS se saisissent des espaces de formation sur cet accompagnement ? Par quels processus acquièrent-ils de nouvelles compétences ? Nous avons choisi de mobiliser le concept d'espace potentiel dans le dispositif, pour comprendre ces pratiques socio-sportives innovantes. Le concept secondaire d'évaluation est utilisé pour border notre recherche et spécifier son caractère valorisant du métier et de ses pratiques socio-sportives.

## 2. CADRE THEORIQUE : L'ÉVALUATION CONVOQUÉE AU SERVICE DES CONCEPTS DE DISPOSITIF ET DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

### 2.1. L'évaluation

#### 2.1.1. Le modèle de la reconnaissance

Dans notre travail de recherche, nous cherchons à connaître pour comprendre et identifier les processus utilisés par les éducateurs socio-sportifs pour acquérir de nouvelles compétences. L'évaluation est utilisée pour dresser un diagnostic et faire émerger les pratiques existantes, les mettre en valeur. Il s'agit de comprendre pourquoi ces pratiques fonctionnent. Étymologiquement, le terme *évaluer* vient de *ex valuate* qui signifie « donner de la valeur ». Nous cherchons donc à donner de la valeur aux pratiques socio-sportives existantes, en terme d'accompagnement social.

Initialement connue dans le domaine de l'éducation et de la formation, l'évaluation est une notion transversale à de multiples champs. En sciences de l'Éducation et de la Formation, différentes formes d'évaluation existent, modélisées notamment par Bonniol et Vial (2009). Le modèle dominant est celui qui tend à mesurer des aspects quantitatifs et/ou qualitatifs. Ces auteurs expliquent que « le travail de l'évaluateur consiste à rechercher la cause des effets constatés : l'évaluation est l'étude des effets, par exemple les effets d'une formation sur les formés » (*ibid.*, p. 49). Nous aurions pu naturellement nous orienter vers une évaluation mesure du dispositif de formation continue actuel à Rebonds!. En effet, il aurait pu s'agir de mesurer l'écart entre un *référent* (la formation sportive initiale des éducateurs) et un *référé* (les compétences sociales mobilisées sur le terrain). Ce modèle causale de l'évaluation n'est pas celui que nous utiliserons dans notre recherche. Notre philosophie tend plus vers la mise en valeur et la reconnaissance du métier d'éducateur socio-sportif. Néanmoins, le modèle d'évaluation que nous souhaitons utiliser

*« ne se substitue pas pour autant aux processus de référentialisation, d'interprétation, de négociation, de prise de décision, de communication qui font partie intégrante de toute activité évaluative qui, alors, est conceptualisée comme une pratique ou activité sociale située et non plus essentiellement comme un geste technique et statistique » (Mottier Lopez, 2013, p. 6).*

### 2.1.2. La notion de « déjà-là »

Figari et Remaud (2014, p. 40) mentionnent que « l'être évalué (ou le groupe) ne peut être appréhendé qu'en tant que résultant d'interactions humaines ». Ils utilisent les travaux de Cardinet (1992) pour définir l'*évaluation interactive/négociée* comme la prise en compte d'une *évaluation objectiviste* (simple comparaison d'un référent et d'un référé) et d'une *évaluation subjectiviste* complexe, car « la compréhension des résultats requiert la connaissance des intentions des acteurs et de la manière dont ils interprètent les situations » (Figari & Remaud, 2014, p. 40). Pour se situer dans cette compréhension complexe des résultats, ces auteurs expliquent le côté indispensable de l'étape du processus de *référentialisation*, comme la mise en lumière des systèmes de valeurs de l'évaluation. Il s'agit alors de prendre en compte les systèmes de valeurs tant des évaluateurs, que des concepteurs du dispositif évalué, que de celui des bénéficiaires. L'objectif est de sortir de l'inconscient, comme un procédé d'extirpation du *déjà-là*, des normes et des valeurs.

Figari et Remaud (2014) apportent la notion de *référentiels déjà-là*, qu'ils définissent comme des « référentiels émis par des institutions et invoqués par des acteurs comme normes de référence légitimes et non discutables : ils sont "déjà-là" et, parfois, acceptés sans remise en question, parfois contestés ou critiqués » (*ibid.*, p. 67). De cette définition, nous faisons le choix de retenir la notion de « déjà-là » comme quelque chose de plus abstrait, qui représenterait les expériences acquises<sup>6</sup> par l'individu et qui, de manière inconsciente, participent à la construction identitaire personnelle et professionnelle de ce dernier. Notre définition du *déjà-là* fait écho à ce que Coombs, Prosser et Ahmed (1973) appellent l'*éducation informelle*. Aït Ali et Fabre (2019) la définissent comme « le processus par lequel une personne acquiert et accumule durant sa vie des connaissances, des compétences, des attitudes et des notions, par l'expérience quotidienne et les relations avec le milieu » (*ibid.*, p. 40). Ainsi, nous pouvons dire que les éducateurs intégrant Rebonds! arrivent chacun avec leur propre *déjà-là* et vont donc investir la formation continue proposée à Rebonds! de manière différente. Ils n'ont pas tous les mêmes attentes, ni les mêmes besoins. Identifier ces différents *déjà-là* sera une de nos étapes du processus d'évaluation.

---

<sup>6</sup> En référence au domaine psychologique et psychiatrique qui différencie l'*inné* de l'*acquis*, le premier définissant les caractéristiques physiques et/ou psychologiques d'une personne à sa naissance, et le second caractérisant celles qui sont acquises par l'individu au cours de son existence et de ses expériences dans son environnement (primaire, secondaire, tertiaire).

### 2.1.3. La triangulation dans le recueil de données

Dans une perspective de qualité et de validité des résultats d'une évaluation qualitative, Mottier Lopez (2013, p. 9) utilise les travaux de Allal et Mottier Lopez (2009) pour distinguer quatre types de triangulation :

- Une première dans l'utilisation d'une même méthode de recueil de données, avec la même personne ou le même groupe, mais dans des contextes différents ;
- Une deuxième dans la mixité des méthodes de recueil d'informations, à savoir par des entretiens individuels, entretiens de groupe, observations, etc. ;
- Une troisième en confrontant différents acteurs à l'examen de données identiques ;
- Une quatrième dans l'utilisation de différentes théories pour interpréter les résultats obtenus. Cela fait appel à la multiréférentialisation dont nous avons parlé précédemment.

Ainsi commence à se dégager la nécessité d'une mixité dans le choix de l'échantillon des personnes interrogées pour notre évaluation, de même que l'alternance des méthodologies utilisées pour recueillir nos données.

Notre évaluation tend à mettre en valeur les compétences mobilisées par les éducateurs socio-sportifs, en évaluant la manière dont ils utilisent le dispositif de formation continue à Rebonds!. Nous venons de voir que pour utiliser l'évaluation en ce sens, il est nécessaire de passer par un double processus : celui de la multiréférentialisation avec les différents *déjà-là* des éducateurs socio-sportifs, et celui de la triangulation dans le recueil et l'interprétation de nos résultats de recherche. Cette perspective collaborative d'intégrer en tant qu'acteurs évaluateurs les acteurs même du dispositif de formation évalué nous amène à solliciter le concept contributif de dispositif. Cela nous permettra d'identifier les différents acteurs impliqués dans un dispositif, ainsi que les stratégies qu'ils peuvent adopter et les différents espaces habités et habitables.

## 2.2. La « complexité » du dispositif de formations des ESS

Agemben (2007, p. 13) définit aujourd'hui le dispositif comme « tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants ». Ainsi, nous voyons qu'une multitude d'organisations peuvent être considérées comme des dispositifs, à partir du moment où elles ont comme visée de répondre à un besoin, à l'amélioration d'une situation.

Depuis la seconde guerre mondiale, les diverses crises économiques des années 90 ont amené les politiques publiques à accroître fortement la création de dispositifs d'accompagnement, pour répondre à la hausse du chômage, à la prise en compte du handicap et autres problématiques sociales. Par exemple, nous avons vu naître des parcours professionnels de plus en plus complexes, avec la disparition des métiers qui se perpétuent de génération en génération, et l'accroissement de parcours avec des reconversions professionnelles au sein d'une même génération. Des besoins en termes d'accompagnement individualisé ont vu le jour et expliquent la multiplication des dispositifs d'accompagnement et de formation pour adultes ces dernières années<sup>7</sup>. Les dispositifs par définition sont créés pour répondre à des situations problématiques. Ils sont imaginés par des concepteurs et destinés à des usagers, pilotés par des administrateurs avec un but à atteindre, en vue d'une amélioration de la situation. Nous pouvons dire qu'un dispositif a donc une visée transformative.

### 2.2.1. Du macro aux micro-dispositifs

Comme nous avons pu le voir en introduction, nous situons le macro-dispositif à l'échelle de Rebonds!. Au sein de celui-ci existe une multitude de dispositifs, dont le dispositif de formation continue sur l'accompagnement social individualisé des ESS. C'est dans ce dispositif que prennent place des micro-dispositifs. Nous pouvons ici faire référence à Morin (2005), qui explique que la complexité s'impose comme une impossibilité de simplifier, *a contrario* d'une

---

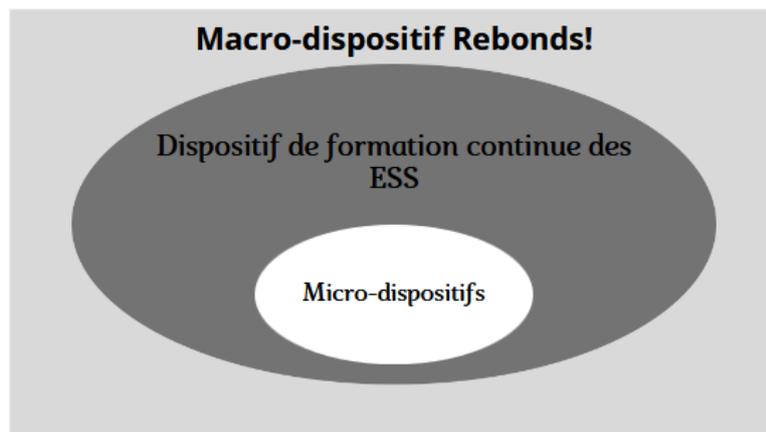
<sup>7</sup> Par exemple, le vieillissement de la population et la prise en compte du handicap ont mis en avant les besoins d'aide à la personne. De nombreux dispositifs publics ou privés se sont saisis de cette thématique et ont créé des dispositifs d'aide individualisée à domicile.

situation « compliquée », qui elle peut l'être. Notre objet de recherche se compose d'une triple complexité :

- La première en l'état de sa composition de micro-dispositifs pluriels, s'articulant ensemble de manière interdépendante, se répondant les uns aux autres.
- La seconde s'observe au niveau de l'ouverture du dispositif. Un dispositif « ouvert » est par définition dans un processus d'interdépendance avec l'environnement extérieur, tantôt pouvant l'impacter, tantôt pouvant être impacté.
- La troisième existe simplement par le fait que ce dispositif soit construit et habité par des individus. L'humain est complexe par essence, empreint de ses intentions et de ses actions.

C'est bien tout cela qui fait système. Voici une première modélisation exposant les différents niveaux de dispositifs comme nous les considérerons pour l'ensemble de notre recherche :

FIGURE 3 : DU MACRO-DISPOSITIF AUX MICRO-DISPOSITIFS



En nous référant à la figure 1 de la première partie représentant l'organisation de la formation continue des ESS à Rebonds!, nous comprenons quels sont les micro-dispositifs composant le dispositif de formation des ESS.

### 2.2.2. Du jeu à l'espace potentiel

Foucault (1994) parle de *zones de jeu*, comme des espaces formels ou informels dans le dispositif, permettant la possibilité que des événements puissent se produire (Lévi-Strauss, 1962). Ces règles instaurées par le concepteur forment un cadre qui contraint, mais également

<sup>8</sup> Terme emprunté à De Rosnay (2014).

– et c’est là toute l’ambivalence d’un dispositif – un cadre qui permet. Plus le cadre est permissif, ou l’« espace potentiel » est large, plus la possibilité qu’il se produise des événements à l’intérieur du cadre est grande. « Le jeu pour nous est beaucoup plus qu’une image, c’est un mécanisme concret grâce auquel les hommes structurent leurs relations de pouvoir et les régularisent tout en leur laissant – en se laissant – leur liberté » (Crozier & Friedberg, 1977, p. 97). Nous comprenons ici la liberté comme la possibilité pour les acteurs de se saisir de ces espaces pour exprimer leur pouvoir d’agir et user de stratégies pour atteindre leurs objectifs au sein du dispositif. En s’appuyant sur les travaux de Winnicott (2006) et notamment sur la notion d’*objet transitionnel*, Belin (2001) parle d’*espace potentiel* et explique que :

« Sans nul doute, il y a un monde intérieur de la psyché et un monde extérieur des choses, mais il existe également un lieu où l’expérience se constitue, s’unifie, s’organise, et ce lieu n’est ni dedans, ni dehors. Ce lieu où nous vivons, au sens fort du terme, c’est-à-dire celui où nous faisons nos expériences, où nous nous promenons la plupart du temps, c’est l’espace potentiel » (Belin, 2001, p. 98).

Cet auteur précise que la mise en place d’un dispositif ne garantit pas la réussite, mais entraîne juste la **possibilité de réussir**. Si nous prenons l’exemple d’un dispositif de formation, les espaces potentiels sont bien ceux qui permettent aux apprenants d’acquérir des compétences. Mais la responsabilité d’apprendre et d’investir le dispositif est bien celle de l’apprenant. L’enseignant, lui, est responsable de proposer un contenu respectant la *zone proximale de développement*<sup>9</sup> de l’élève.

Crozier et Friedberg (1977) définissent le dispositif comme l’association d’un *système d’action concret (SAC)* et de *zones d’incertitudes (ZI)*. Le premier représente l’ensemble des règles formelles et informelles, donc le cadre institutionnel de l’organisation. Les zones d’incertitudes, quant à elles, sont l’ensemble des espaces habités par les acteurs dans le dispositif, mais non anticipées par les concepteurs. **Que ce soit dans le système d’action concret ou dans les zones d’incertitudes, il existe des espaces potentiels.**

---

<sup>9</sup> Nous comprenons la *zone proximale de développement* comme un espace potentiel d’apprentissage d’un apprenant, s’étendant de ses connaissances déjà acquises à un certain seuil « suffisamment » éloigné mais pas trop, permettant à l’apprenant d’être dans une situation de « difficulté modérée ». Il s’agit de permettre l’expérience d’un obstacle « franchissable » pour que la situation d’apprentissage puisse avoir lieu (Vygotski, 1985).

## 2.3. Les niveaux de formalisation des espaces

### 2.3.1. *Espaces formels, non formels, informels*

L'*espace*, initialement étudié dans le domaine des mathématiques comme « un contenant sans contenu » (Lefebvre, 2000, p. XVII), est un concept arrivé par la suite dans d'autres disciplines comme la sociologie et les sciences de l'Education et de la Formation. Notamment, Bourdieu (1979) considère un espace comme un lieu physique ou symbolique où se jouent les relations sociales. En suivant cette analyse, il apparaît que « l'espace n'est plus un cadre passif, comme neutre, mais il participe activement à la structuration sociale » (Gravereau & Varlet, 2019, p. 6). Ce qui nous intéresse aujourd'hui dans notre recherche est la considération de l'espace dans sa dimension expérientielle, autant du point de vue social et collectif comme nous l'explique ces auteurs, que du point de vue individuel. Car c'est bien dans ces espaces « potentiels » que peut avoir lieu l'expérience et donc l'apprentissage et la formation.

Mais alors quelles formes peuvent prendre ces espaces « potentiellement habitables » par les acteurs ? Les espaces que nous souhaitons étudier dans le dispositif de formation sont des espaces d'apprentissage où les ESS acquièrent de nouvelles compétences. Ces espaces sont donc des lieux éducatifs. Aït Ali et Fabre (2019) parlent d'*éducation formelle, non formelle et informelle* en s'appuyant sur Coombs et Ahmed (1974, p. 78) :

*« Nous pouvons définir l'éducation formelle comme le « système d'enseignement institutionnalisé, chronologiquement gradué et hiérarchiquement structuré qui s'étend de l'école primaire à l'université », l'éducation non formelle comme « toute activité éducative et systématique, conduites en dehors du système formel en vue de fournir différents types d'apprentissages à des groupes particuliers de la population, adultes aussi bien d'enfants » » (Aït Ali & Fabre, 2019, p. 40).*

L'*éducation informelle* étant représentée par ce que nous avons défini précédemment comme *déjà-là*, à savoir un ensemble de connaissances et de compétences acquises par l'expérience et les rencontres, au fur et à mesure du parcours de vie de l'individu.

Les espaces d'un dispositif de formation étant des lieux d'apprentissage, nous faisons le parallèle entre ces différentes formes de formalisations de l'éducation avec la formalisation des espaces. Ainsi, nous choisissons dans notre recherche de différencier *l'espace formel, l'espace*

*non formel* et *l'espace informel*. Ces trois types d'espaces répondent aux mêmes caractéristiques définies précédemment et permettent d'identifier des espaces plus ou moins formalisés, en fonction de la structuration du cadre qui s'y rattache.

En référence à Crozier et Friedberg (1977), nous pourrions instaurer que les espaces formels et non formels composent le *système d'action concret* d'un dispositif. Par ailleurs, un espace informel pourrait s'apparenter à une *zone d'incertitude*. C'est bien ce non systématisme et l'aléatoire apporté par l'expérience dans un espace de liberté qui apportent ce côté informel à un espace d'apprentissage.

Lefebvre (2000) explique la multi-dimensionnalité de l'espace par la *triplicité* « espace conçu, espace vécu et espace perçu »<sup>10</sup>. Il définit alors ce concept comme « un produit dans lequel chaque acteur, individuel ou collectif, a un rôle à jouer grâce à sa propre expérience et ses propres compétences » (*ibid.* p. 6). Cependant, l'espace n'est pas qu'un produit, mais il a lui-même un pouvoir sur les acteurs qui l'habitent. Lefebvre (2000) explique que le concept se *dialectise* et se définit comme « produit-producteur, support des rapports économiques et sociaux » (*ibid.* p. XX-XXI). Ce qui nous amène à pouvoir considérer un espace comme étant dynamique, ayant une histoire. Cette idée se rapproche du dispositif, qui a bien des enjeux primaires définis par les concepteurs et transformant les acteurs, mais qui peut lui-même se faire transformer par les stratégies internes des acteurs. Cela suppose que « l'espace apparaît, se forme, intervient tantôt à l'un des « niveaux », tantôt à l'autre ; tantôt dans le travail et les rapports de domination (de propriété), tantôt dans le fonctionnement des superstructures (institution) » (*ibid.* p. XXI-XXII).

Nous rappelons qu'il s'agit d'une modélisation et que nous sommes bien conscients que les espaces sont interdépendants les uns et des autres, par la raison même qu'ils sont habités par des acteurs qui ont un pouvoir sur ces espaces.

---

<sup>10</sup> Référence à la pensée spatiale de Lefebvre (2000), urbaniste et sociologue. Il ne s'agit pas de scinder trois types d'espace, mais bien de prendre en considération ses trois dimensions pour comprendre l'unité. *L'espace conçu* fait référence aux représentations, à l'espace dominant comme le seraient les normes posées par le concepteur d'un dispositif. *L'espace perçu* est la pratique spatiale qui est le produit, ce qui est créé. *L'espace vécu*, lui, l'est à « travers les images et les symboles qui l'accompagnent, par l'intermédiaire des « habitants », des « usagers » (...) » (*ibid.* p. 4).

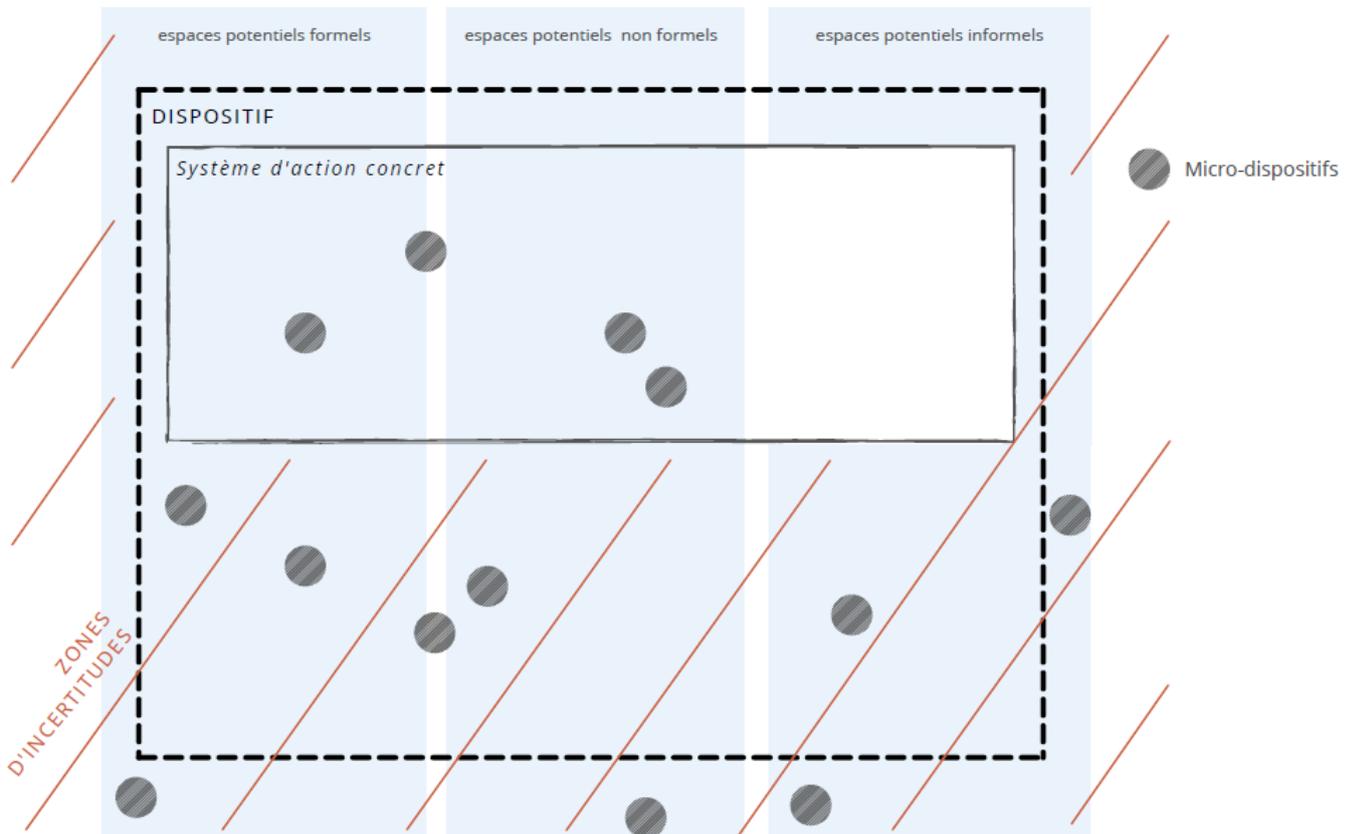
### 2.3.2. Et les non-lieux : qu'est-ce que c'est ?

Il nous semble intéressant d'aborder ici la notion de *non-lieu* qui s'intéresse aux espaces potentiels habités ou non par les acteurs du dispositif. Augé (1992) oppose la notion sociologique de *lieu* avec celle de *non-lieu*. Pour cet auteur, un lieu est représenté par une « culture localisée dans le temps et l'espace » (*ibid.*, p. 48). Il est donc identifiable et « s'accomplit par la parole, l'échange allusif de quelques mots de passe, dans la connivence et l'intimité complice des locuteurs » (*ibid.* p. 99). Nous comprenons ici qu'un *lieu*, en référence à notre partie sur la formalisation des espaces, est un espace qui peut être formel ou non formel par l'identification d'un cadre, de normes explicites ou implicites.

Par opposition, le *non-lieu* serait un espace informel, situé dans les zones d'incertitudes internes ou externes du dispositif. « Si un lieu peut se définir comme identitaire, relationnel et historique, un espace qui ne peut se définir ni comme identitaire, ni comme relationnel, ni comme historique définira un non-lieu » (*ibid.* p. 100). Notamment, Augé (1992) prend l'exemple de voies de chemin de fer ou autres transports en commun, qui ne sont *a priori* pas inscrits dans ces trois dimensions. Mais cette opposition drastique entre *lieu* et *non-lieu* est tempérée par De Certeau (1990), qui considère qu'un *non-lieu*, comme pourrait l'être une rue, se transforme en « lieu pratiqué » par le fait qu'il est traversé par des marcheurs. Ainsi, le *lieu* définit comme « ensemble d'éléments coexistant dans un certain ordre », s'articule avec le *non-lieu*, « espace comme animation de ces lieux par le déplacement d'un mobile » (Augé, 1992, p. 102). Il nous semble intéressant d'avoir en mémoire cette notion de non-lieu lors de l'analyse de nos résultats de recherche, pour éventuellement identifier des non-lieux dans le dispositif de formation des ESS.

Voici comment nous pourrions modéliser les espaces potentiels du dispositif :

FIGURE 4 : LES ESPACES POTENTIELS DU DISPOSITIF



De même que sur un terrain de rugby un ailier peut, sans que ce soit sa place attitrée, se retrouver dans une mêlée, un micro-dispositif, lui, peut être pensé par un concepteur comme étant positionné dans un espace formel et se retrouver à cheval sur deux espaces.

## 2.4. Les processus à l'œuvre dans le dispositif

### 2.4.1. Stratégies des acteurs

Pour Foucault (1977), la *fonction stratégique* du dispositif est la stratégie principale du concepteur, de ce qui est attendu comme résultat du dispositif. Nous pouvons le corrélérer au terme de *réfèrent*, abordé précédemment dans la partie sur l'évaluation. Mais au-delà de ce but, il est indispensable de prendre en compte le contexte dans lequel le concepteur crée le dispositif :

*« Puisque la dimension stratégique est fortement impactée par le contexte et la temporalité dans lesquels le dispositif va s'inscrire, il va nécessiter une construction à la fois autour de l'expérience de ses concepteurs et des attentes des acteurs qui vont vivre le dispositif, mais il va aussi se situer dans un environnement spécifique »*  
(Aït Ali, 2017, p. 39).

Cependant, ce n'est pas parce qu'un dispositif est mis en place avec un objectif précis que le résultat est celui attendu initialement. Cela s'explique par les stratégies que mettent en place les acteurs qui habitent le dispositif, parfois en inadéquation avec les attentes du concepteur. C'est bien ce qui amène des *zones d'incertitudes*, intégrées dans les espaces potentiels.

Voyons maintenant les différents acteurs impliqués dans un dispositif. Nous pouvons différencier trois types d'acteurs dans un dispositif (Aït Ali, 2017) :

- Les **concepteurs** imaginent et construisent le dispositif, avec un objectif précis, mais ne l'habitent pas. Ils mettent en place un fonctionnement permettant d'atteindre un idéal. Nous pourrions facilement imaginer que ce sont eux qui détiennent le plus de pouvoir, car hiérarchiquement souvent en haut de la pyramide. Cependant, poser des règles et définir les espaces ne fait qu'organiser un système et rendre possible la faisabilité de certaines situations pour les autres acteurs qui habitent le dispositif. Les concepteurs ont peu de pouvoir sur les stratégies mises en place par les habitants du dispositif.

- Les **administrateurs** s'approprient le projet initial en fonction de leurs propres expériences et attentes et guident les bénéficiaires au sein du dispositif. Ils ont un rôle hybride, dans le sens où ils peuvent avoir une fonction commune avec les concepteurs en construisant des sous-dispositifs dans le dispositif ; tout en habitant ce dernier et donc en étant également usager, comme les bénéficiaires. Les administrateurs sont garants du bien-être des bénéficiaires dans le dispositif et de la cohérence entre les actions mises en place et l'objectif à atteindre. Ils utilisent le cadre mis en place par les concepteurs.

- Les **bénéficiaires** sont ceux pour qui le dispositif est créé. Ils habitent pleinement ce dernier et sont voués à s'y transformer. Si les bénéficiaires ne sont pas à l'initiative de la création du dispositif, ils n'en ont pas moins de pouvoir d'agir et eux aussi, comme les administrateurs, vont habiter ou non les espaces pensés par le concepteur.

Qu'il s'agisse des administrateurs ou des bénéficiaires, ces habitants du dispositif ont le pouvoir de ne pas habiter tous les espaces mis à disposition. Au-delà des choix conscients d'être en

adéquation avec le cadre ou de contourner des règles, certaines stratégies sont inconscientes. Et notamment, un acteur est rarement isolé dans un dispositif et il est intéressant de se poser la question de l'impact du groupe dans ses prises de décisions.

Un groupe se définit plus par un objectif commun que par des caractéristiques communes.

« *Et si l'on essaie de comprendre comment et pourquoi un groupe peut se constituer, on s'aperçoit que la similitude des griefs ou l'affirmation d'objectifs partagés sont beaucoup moins décisives que l'existence d'un atout commun qu'on peut utiliser (l'opportunité) et la possession d'une capacité suffisante d'interaction ou si l'on veut de coopération qui permet le développement d'une action commune, donc l'utilisation de l'opportunité présente* » (Crozier & Friedberg, 1977, p. 38).

Nous comprenons ainsi que pour se développer, actionner son pouvoir d'agir, l'acteur a besoin d'une *opportunité* et d'une *capacité*. Ces mêmes auteurs parlent de la *conduite humaine* comme « un choix à travers lequel l'acteur se saisit des opportunités qui s'offrent à lui dans le cadre des contraintes qui sont les siennes » (*ibid.*, 1977, p. 39)

Ces mêmes auteurs identifient trois types de groupes :

- Les groupes *apathiques*, qui n'ont pas d'opportunité et ne font donc pas appel à une capacité d'agir ;
- Les groupes *erratiques*, qui ont des opportunités mais manquent de coalition entre les acteurs pour développer une capacité d'agir ;
- Les groupes *stratégiques*, qui eux ont des opportunités et sont capables de s'en saisir pour exprimer leur pouvoir d'agir.

Les acteurs, et notamment les destinataires, évoluent et se transforment au sein du dispositif. Ils sont guidés par des objectifs qui se réajustent sans cesse. Ces objectifs peuvent être des enjeux personnels ou des objectifs communs au groupe. Dans les deux cas ils peuvent être définis, précis, connus ou alors inconscients. L'acteur n'anticipe pas toutes ses actions de manière rationnelle. Ces dernières peuvent découler d'opportunités qui se présentent, ou du fonctionnement du groupe à un moment donné.

Néanmoins, l'acteur est constamment actif. Malgré les contraintes et la liberté plus ou moins limitées suivant les règles du dispositif, il demeure auteur de choix. Car même rester passif dans une situation est un choix. Crozier et Friedberg (1977) parlent de *l'aspect offensif*, qui permet

à l'acteur d'évoluer et de *l'aspect défensif* qui lui permet de conserver sa capacité d'agir. Ce comportement est en lien direct avec les potentialités des différents espaces du dispositif. Les stratégies des acteurs sont donc mouvantes et c'est ce dynamisme constant qui explique bien l'aspect transformatif d'un dispositif.

#### 2.4.2. *Espaces d'expression du pouvoir d'agir des acteurs*

L'humain a toujours une marge de liberté, quel que soit le système dans lequel il évolue. Crozier et Friedberg (1977) disent qu'il y a *négociation constante* entre les différents acteurs, et que c'est cette négociation qui amène de l'incertitude et donc une possibilité stratégique de l'acteur et l'expression de sa liberté.

« *L'acteur n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur qui seul peut le porter et lui donner vie, et qui seul peut le changer* » (Crozier & Friedberg, 1977, p. 9).

Ainsi, il est intéressant de se demander quels sont les espaces, pensés ou non par le concepteur, où les acteurs vont exprimer leur pouvoir d'agir.

Les espaces potentiels sont des opportunités qui permettent aux différents acteurs d'exprimer leur pouvoir d'agir et de transformer le dispositif. Ces espaces potentiels ne deviennent pas nécessairement un espace de réussite, ils ne sont que des occasions. Nous comprenons bien que le dispositif met à disposition des espaces potentiels, mais qui ne deviendront espaces de réussite que si les destinataires s'en saisissent et mobilisent les bonnes stratégies pour atteindre leurs propres objectifs. Ce sont donc bien les acteurs du dispositif qui sont en capacité de contrôler l'incertitude, pour avoir le pouvoir.

Aït Ali (2017, p. 42-43) explique que « la présence des différents acteurs, leur perception du cadre, les relations qui vont naître, évoluer, et s'entretenir durant la mise en place du dispositif, peuvent rendre aléatoire à la fois le résultat, mais aussi le processus prévu par le dispositif ». Crozier et Friedberg (1977) parlent de *zones d'incertitude*, comme une ressource potentielle pour les acteurs, et leur pouvoir est fonction de l'ampleur de la zone d'incertitude. D'espaces

pensés formels ou informels, comme espaces potentiels, nous passons alors aux espaces non pensés par le concepteur, qui n'en restent pas moins une richesse d'action pour les habitants du dispositif.

Nous venons de voir qu'un dispositif est constitué de différents acteurs. Ceux qui l'habitent agissent constamment, en adoptant des stratégies conscientes ou inconscientes, seuls ou en groupe. Tout dépend des espaces habités. Dans notre recherche, le macro-dispositif de formation continue est constitué de micro-dispositifs définis en première partie. Nous pouvons alors nous poser ces questions : Quels sont les espaces utilisés par les éducateurs socio-sportifs pour se former ? Quelles stratégies mettent-ils en place ? Répondre à ces questions nous permettrait de comprendre les processus par lesquels les éducateurs socio-sportifs acquièrent de nouvelles compétences sur l'accompagnement individualisé des jeunes – compétences non développées dans leur formation initiale d'éducateur sportif. Pour aller encore plus loin, acquérir ces nouvelles compétences peut bien être considéré comme un processus de professionnalisation, qui permettrait de passer du métier d'éducateur sportif au métier d'éducateur SOCIO-sportif. Nous en venons alors à mobiliser le concept de développement professionnel.

Nous pouvons ainsi considérer les espaces potentiels du dispositif comme potentiellement professionnalisant pour tout éducateur les habitant. Les parcours de développement professionnel des éducateurs résident dans leur faculté à se déplacer d'un espace à un autre, par l'habitation des micro-dispositifs mis à leur disposition, ou créer de leurs propres initiatives.

#### *2.4.3. Développement professionnel des acteurs et contours métier*

Pour définir ce qu'est la professionnalisation, nous utilisons les travaux de Wittorski (2007) :

*« Cette définition cherche à penser, dans le même temps, professionnalisation des sujets (individuels ou collectifs), des activités et des organisations en « réservant » le mot « professionnalisation » pour l'offre (les dispositifs) et le mot « développement professionnel » pour l'action des sujets (dynamiques d'apprentissage au sein de l'offre) » (ibid., p. 90) .*

Dans notre recherche, ce qui nous intéresse particulièrement est la dimension des individus. Ces derniers se transforment, d'une part par les apprentissages en lien avec des situations vécues bien précises (personnelles, professionnelles), d'autre part par le développement professionnel. Il s'agit alors de la façon dont les individus se construisent au fil du temps. Le développement professionnel prend en compte une plus grande temporalité que l'apprentissage. Wittorski (2007) parle de *trajectoire de développement professionnel*.

Ces dernières décennies, les contextes d'activités changent constamment et les parcours individuels habitent plusieurs groupes professionnels au sein d'une même génération. Wittorski (2008, p. 12) explique que ce concept vient de la sociologie américaine, et correspond au « processus par lequel une activité devient une profession ». Ce processus dynamique correspond bien au changement de nature de l'activité professionnelle que Bourdoncle (1991) articule par un passage d'une occupation, vers un métier, vers une profession. À ce jour, le métier d'éducateur socio-sportif existe, dans le sens où des fiches de poste existent dans différentes structures. Néanmoins, ce métier n'est pas encore reconnu comme une profession, et pour mener à bien les missions demandées l'éducateur doit composer avec deux formations distinctes : une sportive et une sociale. Wittorski (2007) parle de « fabrication d'une profession » par la formalisation d'une activité et la définition des **contours du métier**.

Nous venons de voir comment nous mobilisons l'évaluation par modèle de la reconnaissance pour identifier les contours du dispositif de formation continue des ESS, composé d'une multitude de micro-dispositifs. Ces derniers s'inscrivent dans des espaces plus ou moins formalisés qui sont pour les ESS des espaces potentiels d'apprentissage. Par l'acquisition de nouvelles compétences les ESS se développent professionnellement. Ce qui nous intéresse dans notre recherche est d'identifier les trajectoires des espaces habités par les ESS pour les amener à se professionnaliser.

### **3. PROBLEMATIQUE : VERS LA RECONNAISSANCE DU METIER D'EDUCATEUR SOCIO-SPORTIF**

Rebonds! est une association créée par deux anciens rugbymen professionnels, de formation initiale sportive. Leur sensibilité à l'accompagnement social, aux quartiers défavorisés et à la

précarité de certains publics les a amenés à développer un projet mixte, utilisant l'accompagnement collectif à travers le rugby pour mettre en place un réel accompagnement social individualisé des familles. Ils ont alors considéré les premiers professionnels de Rebonds! comme des éducateurs SOCIO-sportifs. Les missions sociales de ces derniers font appel à des compétences professionnelles spécifiques non développées dans les formations sportives initiales existantes, ces dernières étant centrées sur des apprentissages envers un collectif. Les caractéristiques spécifiques de certains publics y sont abordées, comme le public en situation de handicap par exemple, mais la notion d'accompagnement individualisé n'existe pas. La question de départ qui nous a alors traversé est la suivante : **quels sont les besoins en formation des ESS sur l'accompagnement social individualisé ?** C'est cette question qui a guidé l'enquête exploratoire de notre recherche.

Une formation continue des éducateurs socio-sportifs sur l'accompagnement social individualisé a vu le jour après les premières années de la création de l'association. Son objectif de départ était bien de répondre aux écarts entre, d'une part, la formation initiale des éducateurs sportifs, et d'autre part les situations problématiques rencontrées sur le terrain dans l'accompagnement individualisé des familles.

Nous en sommes alors arrivés à des questionnements sur l'évaluation de cette formation continue. Comment cette formation interne à Rebonds! est-elle construite ? Et comment son évaluation pourrait permettre de mettre en valeur des pratiques socio-sportives innovantes ? Pour ce faire, nous avons mobilisé le concept d'évaluation, afin d'aller plus loin sur ce que nous pourrions évaluer et identifier quelle théorie de l'évaluation était la plus en adéquation avec le fonctionnement de Rebonds!. Il nous est apparu que le modèle d'évaluation de la reconnaissance et de la mise en valeur de ces pratiques socio-sportives innovantes était le plus adapté, et notamment en passant par l'évaluation du dispositif de formation continue des éducateurs socio-sportifs sur l'accompagnement social individualisé. Nous pensions réaliser une recherche avec comme objet les pratiques professionnelles et notamment mobiliser les entretiens d'instruction au sosie dans notre méthodologie. Mais notre attention s'est portée ailleurs au fur et à mesure de notre élaboration.

Le besoin de faire appel au concept de dispositif est rapidement survenu pour comprendre que cette formation représente un dispositif, composé d'une multitude de micro-dispositifs de formation. Mais alors, comment évaluer ce dispositif ? Car ce qui nous intéresse est bien de mettre en valeur des pratiques professionnelles au service d'un métier qui existe bel et bien,

mais d'une profession encore non-reconnue, qui n'a pas de formation initiale attirée. Cette formation sociale, construite au fur et à mesure des années à Rebonds!, ne participe-t-elle pas à un processus de professionnalisation des éducateurs socio-sportifs ?

Au fil des lectures et des discussions, l'étude du concept de dispositif a mis en lumière celui d'espace potentiel. Et finalement, nous avons compris que ce sont dans les espaces potentiels qu'est possible l'apprentissage et par extension la professionnalisation. Notre interrogation s'est alors précisée : quels sont les espaces du dispositif utilisés par les éducateurs socio-sportifs pour acquérir les compétences nécessaires aux missions sociales de terrain ? Sont-ils les espaces pensés par les concepteurs du dispositif de formation ? Habitent-ils plus les espaces formels, informels ou non formels ? Investissent-ils des zones d'incertitudes encore non repérées ? Des espaces « entre » les dispositifs ?

L'évaluation est pour nous un enjeu de reconnaissance et de valorisation en formalisant les trajectoires de développement professionnel que traversent les ESS dans ce dispositif de formation.

**À travers l'identification des espaces habités dans le dispositif de formation continue sur l'accompagnement social individualisé, nous cherchons à mettre en valeur les trajectoires de développement professionnel des éducateurs socio-sportifs, métier encore non reconnu comme profession.**

Ainsi, notre cadre théorique nous amène à mobiliser une méthodologie en lien avec ces objectifs :

- **Objectif 1** : Repérer les compétences mobilisées ou à mobiliser pour mener les missions d'accompagnement social individualisé des jeunes et de leurs familles, par de l'observation participante et des entretiens informels de groupe.
- **Objectif 2** : Identifier les trajectoires de développement professionnel des ESS, en recueillant les verbatim des ESS par des entretiens semi-directifs :
  - Repérage des espaces que les ESS habitent dans le dispositif de formation Rebonds!, d'éventuelles stratégies d'investissement et de détournement du dispositif.
  - Identification des représentations que les ESS ont de ce métier et comment ils perçoivent leur parcours de formation.

## **II. METHODOLOGIE AU SERVICE D'UNE ENQUETE**

### **QUALITATIVE**

Une fois notre objet de recherche ciblé, notre première prétention méthodologique a été la mise en place d'une recherche-intervention. Il nous paraissait pertinent de pouvoir associer les éducateurs socio-sportifs et d'autres professionnels de Rebonds! à l'élaboration de la réflexion et d'être dans une réelle démarche de recherche participative. Néanmoins, pour des raisons d'absence de temps de stage, de mobilisation difficile des équipes et de difficulté à mener des entretiens de groupe durant cette période de crise sanitaire, nous nous sommes tournés vers la mise en place d'entretiens semi-directifs et ce après une enquête exploratoire réalisée par de l'observation participante et des entretiens informels de groupe. La variation des contextes et des méthodologies de recueil de données participe à la triangulation nécessaire (Allal & Mottier Lopez, 2009) dans le processus d'évaluation. Dans cette partie, nous allons vous expliquer en détail notre cheminement de recueil de données et d'analyse.

### **1. POSTURE EN TENSION ENTRE PROXIMITE ET DISTANCE<sup>11</sup>**

#### **1.1. Contextualisation chronologique**

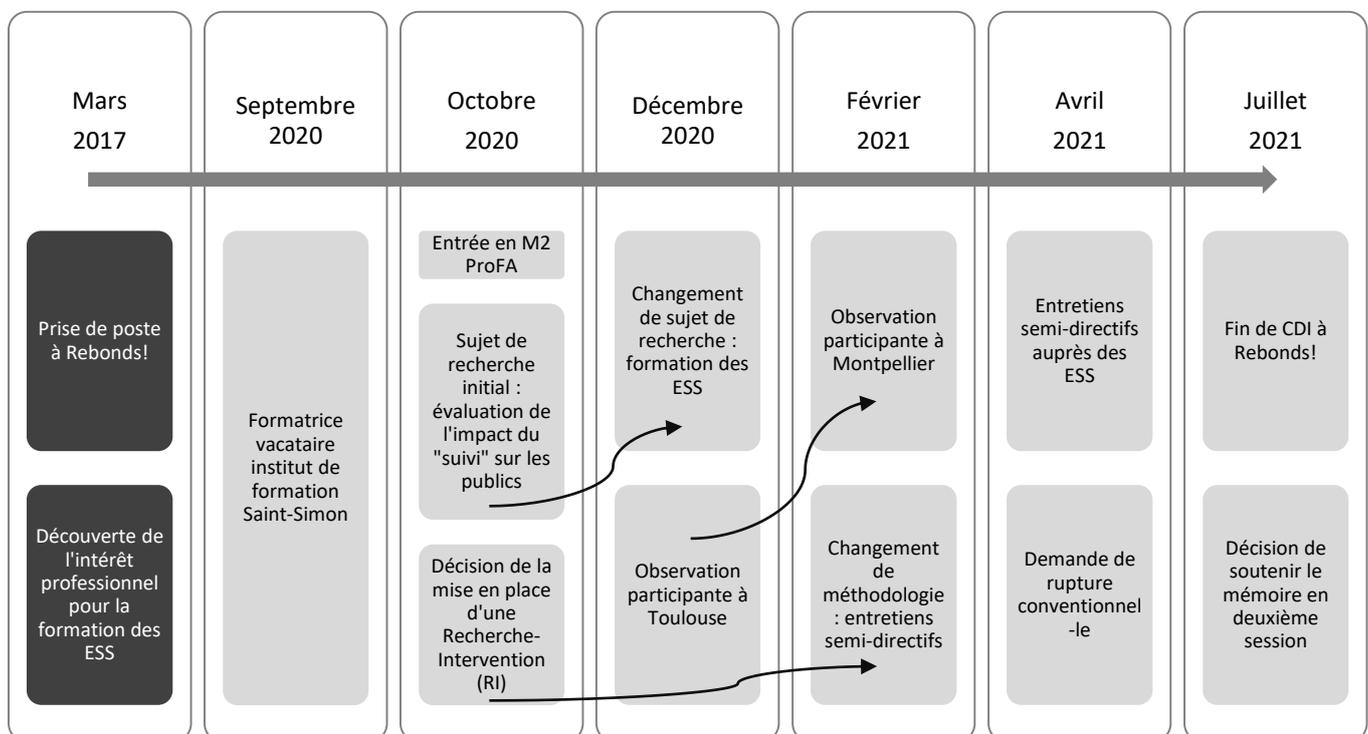
De formation éducatrice spécialisée après avoir effleuré les bancs de l'université en sociologie, je me définis dans le domaine psycho-social. L'étude des comportements humains et des dispositifs sociaux a toujours été pour moi une source d'inspiration dans mes lectures et ma pratique professionnelle. Ma posture dans le champ des sciences de l'Education et de la Formation est donc pluridisciplinaire et en adéquation avec ma pratique professionnelle au sein de Rebonds!. Mon master 2 a été financé par l'OPCO de cette association et mon stage réalisé sur mon lieu de travail.

---

<sup>11</sup> Dans cette partie sur la posture j'ai choisi de parler à la première personne du singulier, afin d'assumer pleinement mon positionnement dans ce contexte particulier. Néanmoins, je tiens à préciser que l'utilisation du « je » n'exclut pas mes directeurs de mémoire, qui ont grandement participé aux différents choix méthodologiques et de posture en lien avec ce contexte. Dans la suite du mémoire j'utiliserai à nouveau la première personne du pluriel.

Avant de vous présenter l'analyse de ma posture, il me semble important de contextualiser ce lieu dans lequel j'ai adopté tout d'abord une posture de praticienne, puis développé celle de stagiaire et d'apprentie-chercheuse. Nous verrons comment ces différentes postures se traduisent par une tension omniprésente entre proximité et distance. Pour cela, il m'a paru naturel de faire un état des lieux chronologique des événements marquants de cette année universitaire, qui ont directement impacté ma posture et mes choix de recherche. Mais cette causalité fonctionne également en sens inverse : le processus de recherche, mouvant et dynamique, à la fois influence et est influencé par les événements qui l'entourent.

FIGURE 5 : FRISE CHRONOLOGIQUE DES EVENEMENTS MARQUANTS LIES A NOTRE POSTURE



Entre le monde scientifique et le monde professionnel, « la recherche peut se trouver ainsi au service de la professionnalité, comme la professionnalité au service de la recherche » (Perrault Soliveres, 2001, p. 46).

## 1.2. Posture de « praticienne-chercheuse »

Une praticienne-chercheuse est « une professionnelle et une chercheuse qui mène une recherche sur son terrain professionnel ou sur un terrain proche » (De Lavergne, 2007, p. 28), ce qui était mon cas à Rebonds!. Pour Do (2015) :

*« La praticienne-chercheuse a une responsabilité dans la clarification de sa subjectivité, liée à ses différentes implications (comme personne engagée dans une expérience personnelle, professionnelle et de chercheur). Cet audit de sa subjectivité doit le conduire à faire des choix théoriques, méthodologiques pour travailler le rapport implication/distanciation » (ibid., p. 26).*

Etant dans une démarche d'évaluation, il était donc de ma responsabilité de prendre conscience d'un maximum d'enjeux de l'apprentie-chercheuse et de la professionnelle pour faire des choix qui apportent de la distance dans ce contexte qui implique une grande proximité.

Par exemple, vous pouvez voir dans la frise chronologique qu'il y a eu modification de l'objet de recherche. Initialement, j'avais validé avec mon directeur et tuteur de stage que je réaliserais ma recherche sur l'évaluation du « suivi social » auprès des publics, en utilisant un tableau d'évaluation. Or, une première version de ce tableau avait déjà été construite par un groupe de travail professionnel auquel je participais déjà depuis plusieurs mois avant mon entrée à l'université. Je me suis alors retrouvée en tension entre le monde professionnel et le monde de la recherche. Transformer cet outil professionnel en une méthodologie propre à ma recherche aurait mis à mal ce groupe de travail professionnel. J'ai donc choisi de transférer mon intention de recherche sur la formation des éducateurs socio-sportifs, sujet qui m'intéressait déjà également fortement.

Et pourtant, cet objet de recherche est en grande proximité avec moi, étant supérieure hiérarchique des éducateurs socio-sportifs et directement impliquée dans leur formation au quotidien. J'ai donc dû faire un pas de côté pour spécifier que ma recherche ne serait pas là pour évaluer ma pratique professionnelle, mais bien pour positionner ma loupe d'apprentie-chercheuse sur la pratique des ESS. Également, j'ai pris des précautions méthodologiques pour m'adapter aux aléas de ce contexte professionnel / de recherche.

### **1.3. Précautions méthodologiques**

Ma forte implication professionnelle m'a amenée à m'adapter et à saisir les espaces s'offrant à moi pour adopter ma posture de stagiaire et d'apprentie-chercheuse. Ainsi, mon observation participante, méthodologie qui vous sera explicitée dans la partie suivante, s'est traduite par des prises de notes dans certaines pages de mon carnet professionnel, devenant ponctuellement mon carnet de bord. Ceci illustre à nouveau cette hybridation de ma posture. J'ai effectué des va-et-vient constants entre ces deux postures. C'est en conséquence que j'ai eu l'opportunité de mener des entretiens informels de groupe. Au détour d'une réunion, j'ai saisi l'instant présent et improvisé ces entretiens auprès des ESS, comme un musicien dans un groupe de jazz à qui on laisserait le champ libre pour improviser quelques mesures. Ces entretiens n'ont donc pas été enregistrés, mais retranscrits en annexes à partir des traces écrites de mon carnet de bord.

Pour aller plus loin dans ce premier recueil de données, j'ai saisi l'opportunité de me rendre à Montpellier dans l'antenne Rebonds! de l'Hérault, afin d'adopter pleinement une posture de stagiaire. Cette distanciation physique et symbolique a permis une prise de recul sur l'objet de recherche et un croisement des données entre l'entretien informel de groupe avec les ESS de l'Hérault et celui avec les éducateurs de Toulouse.

Il est également important d'expliquer comment je suis passée d'une volonté de mise en place d'une recherche-intervention à des entretiens semi-directifs individuels. Il me paraissait important de pouvoir mener cette recherche sur la formation des ESS en les impliquant directement dans l'élaboration. Néanmoins, par cette proximité du quotidien, j'ai choisi de recueillir la parole des ESS par une méthodologie impliquant plus de distance avec le terrain. Malgré les conditions sanitaires difficiles, il m'était possible de mener les entretiens en présentiel. J'ai cependant privilégié l'outil Zoom de visioconférence qui m'a permis une formalisation symbolique, nécessaire pour moi dans cette période difficile de transition professionnelle.

## 2. ENQUETE EXPLORATOIRE HYBRIDE

Nous pouvons dire que notre enquête exploratoire s'est déroulée de manière hybride pour deux raisons. Elle a été réalisée en parallèle sur deux lieux différents. Le dispositif de formation à l'échelle macro s'étend sur toutes les antennes Rebonds! des territoires habités par l'association. Nous avons recueilli des données en Haute-Garonne, ainsi que dans l'Hérault. De plus, l'hybridation est représentée par l'utilisation de différentes techniques, à la fois de l'*observation participante* et des *entretiens informels de groupe*.

### 2.1. Par l'observation participante

Notre enquête exploratoire a été réalisée en premier lieu par de l'observation participante. Comme nous l'avons vu précédemment, cette méthodologie, largement utilisée dans le champ de la recherche en sciences de l'Education et de la Formation, est adaptée à un milieu où la chercheuse a une posture de praticienne-chercheuse. Nous savions que notre objet de recherche était la formation continue des ESS et donc notre observation a été guidée par cette question de départ : **quels sont les besoins en formation des ESS sur l'accompagnement social individualisé ?** Et notamment, notre intérêt s'est porté sur les difficultés que pouvaient rencontrer les ESS dans leur élaboration et sur le terrain, lors de leurs missions relatives au « suivi social ».

L'*observation participante* est l'adoption d'une posture d'observation tout en étant présente et participative dans le lieu. « La rupture, visibilité dans l'approche en extériorité, doit dans l'observation participante se produire essentiellement à l'intérieur de l'observateur, par sa capacité à tenir simultanément, tout en les distinguant, les deux places également nécessaires pour sa recherche » (Kohn & Nègre, 2013, p. 59). C'est donc bien le fait de penser sur le moment être en situation d'observation qui amène le premier niveau de distance et la capacité à observer. Ces mêmes auteurs expliquent la particularité de l'observateur participant par ces caractéristiques : « son lieu topographique est généralement peu marqué, son rôle social est toujours ambigu, son cadre théorique se construit dans et par ses mouvements de rapprochement / distanciation par rapport au terrain » (*ibid.*, p. 59).

Nous pouvons aller plus loin en prenant en compte qu'il existe un écart entre ce qui est observé et ce qui est perçu. « La perception invente et construit la réalité, au fur et à mesure qu'elle la découvre » (Kohn & Nègre, 2013, p. 16). Plusieurs facteurs sont à l'origine de cet écart : culturels, psychologiques, sociaux, économiques. « Tout d'abord, toute observation est toujours une construction. On peut même dire que la perception est déjà une construction : le perçu n'est pas le réel, percevoir transforme la réalité. Et il en est de même pour l'observation de la réalité » (Ciccione, 2012, p. 70).

## **2.2. Par des entretiens informels de groupe**

Selon Kohn et Nègre (2013), cette première observation est dite *ordinaire*, dans le sens où elle se situe dans l'immédiateté du quotidien. Et c'est bien dans ces conditions que nous avons eu l'opportunité de mener des entretiens informels de groupe. À Toulouse, il s'est réalisé à la fin d'une réunion de « suivi » que nous menions de façon hebdomadaire, avec les huit éducateurs socio-sportifs et les deux chargées de suivi. Nous avons alors posé une unique question : « Quelles *situations problématiques* repérez-vous dans vos missions d'accompagnement social individualisé auprès des familles ? ». La parole a ensuite été donnée librement aux éducateurs, avec des relances de temps en temps de notre part qui avaient pour but de réanimer la discussion et non de poser d'autres questions. Nous avons pris des notes dans notre carnet de bord, que nous avons retranscrites en annexe 8.

Cette enquête exploratoire a été poursuivie à Montpellier, lors de l'observation d'une réunion de « suivi » réunissant les six ESS de l'antenne Héraultaise. À la fin de cette réunion, les éducateurs eux-mêmes nous ont demandé sur quoi portait notre recherche et si nous avions des questions à leur poser. Nous avons à nouveau saisi l'opportunité de mener un entretien informel de groupe en leur posant la même et unique question qu'aux éducateurs de Toulouse. Nous avons pris des notes dans notre carnet de bord, qui ont été fusionnées avec les données retranscrites dans l'annexe 8.

Les données relatives à l'observation participante réalisée sur Toulouse et sur Montpellier sont consultables en annexe 7. Précisons que cette enquête exploratoire amène des résultats qui seront utilisés au service des entretiens semi-directifs individuels.

### 3. ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS INDIVIDUELS

#### 3.1. Mixité de l'échantillon des éducateurs

Nous avons choisis de recueillir la parole des éducateurs socio-sportifs de Rebonds!, destinataires du dispositif de formation. Ils sont actuellement vingt-et-un ESS en poste sur les quatre antennes de l'Occitanie. La question du choix de l'échantillon s'est posée. Nous sommes dans une évaluation qualitative, ce qui nous a amenés à privilégier un échantillon bien précis d'éducateurs, plutôt que la quantité. Nous souhaitons être conscients des raisons qui nous amèneraient à choisir notre échantillon, afin de les prendre en considération lors de l'interprétation de nos résultats.

Nous cherchions à avoir un échantillon mixte, représentatif des différents profils d'éducateurs existants à Rebonds! : âge, genre, antenne territoriale, durée d'occupation du poste, statut, et formation à la prise de poste. Voici la méthodologie que nous avons utilisé pour connaître la représentativité la plus juste de ces différentes caractéristiques :

TABLEAU 1 : METHODOLOGIE DE SELECTION DE L'ECHANTILLON DES ESS

		Total des ESS		Echantillon sélectionné pour les entretiens	
		<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
		21	100%	6	100%
Genre	<i>Femmes</i>	8	38%	2	38%
	<i>Hommes</i>	13	62%	4	62%
Antenne territoriale	<i>Toulouse</i>	10	48%	3	50%
	<i>Gers/Comminges/ HP</i>	3	14%	1	17%
	<i>Hérault/Gard</i>	7	33%	2	33%
	<i>Tarn</i>	1	5%	0	0%
Âge	<i>- 30 ans</i>	16	76%	5	83%
	<i>+ 30 ans</i>	5	24%	1	17%
Statut	<i>SCV</i>	3	14%	1	17%
	<i>Emploi</i>	14	67%	4	66%
	<i>Apprentissage</i>	4	19%	1	17%
Formation initiale	<i>Bac</i>	4	19%	1	17%
	<i>Licence STAPS</i>	7	33%	2	33%
	<i>Master STAPS</i>	4	19%	2	33%
	<i>BP JEPS</i>	4	19%	1	17%
	<i>DE JEPS</i>	2	10%	0	0%

Suite au tableau précédent, nous avons sélectionné six éducateurs socio-sportifs, en respectant les pourcentages de représentativité ainsi que la libre adhésion des intéressés. La totalité des caractéristiques des vingt-et-un ESS se trouvent en annexe 6. Voici l'échantillon sélectionné pour les entretiens :

**TABLEAU 2 : ECHANTILLON FINAL DES ESS ENTRETENUS LORS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS INDIVIDUELS**

*(Données valables au 01/04/2021)*

N° échantillon	Antenne	Sexe	Âge (ans)	Durée de la prise de poste	Caractéristique du contrat de l'ESS	Niveau de qualification le plus élevé lors de la prise de poste	Formation professionnelle en cours de poste à R!
ESS 1	Gard	M	21	5 mois	SCV	Bac ES	L2 STAPS (APAS)
ESS 2	Toulouse	F	28	4 ans et 6 mois	Salarié CDI	M2 STAPS (APAS)	BAFD
ESS 3	Hérault	M	28	1 an et 8 mois	Salarié CDI	M1 STAPS (EM)	BAFD
ESS 4	Toulouse	F	23	1 an et 7 mois	Salarié CDI	L3 STAPS (DSMS)	-
ESS 5	Toulouse	M	24	1 an et 4 mois	Salarié apprenti	L2 STAPS (EM)	BPJEPS (ASC)
ESS 6	Comminges	M	41	1 an et 5 mois	Salarié CDI	BPJEPS (APT)	BAFD

Précisons que deux éducateurs ont été évincés de la sélection car ils n'avaient pas encore commencé les missions d'accompagnement social auprès des familles, au vu du développement récent de leurs antennes respectives. De plus, trois éducateurs sélectionnés sur six sont issus des antennes hors Toulouse, à la fois pour garder la représentativité de la mixité des territoires, mais également pour me permettre une mise à distance de la hiérarchie que nous avons en tant que coordinatrice avec les trois autres éducateurs.

### **3.2. Des entretiens à distance**

Le choix des entretiens semi-directifs est basé sur la volonté d'un accès au discours individuel de chaque éducateur. L'utilisation d'un guide d'entretien permet un bon compromis entre une formalisation idéale de questions en lien avec un cadre théorique et une liberté de la chercheuse de créer des questions secondaires qui viendraient spécifier certaines réponses. Il s'agit d'adapter l'interface entre « conceptualisation de la recherche et [...] mise en œuvre concrète »

(Blanchet & Gotman, 1992, p. 61). Cette forme d'entretien, relativement libre, permet d'explorer les thématiques choisies en suivant les liens logiques que fait la personne interviewée, tout en garantissant à la chercheuse la possibilité de réorienter le discours ou de le préciser.

Les entretiens ont tous été réalisés par visioconférence, grâce à l'outil Zoom. Ils ont duré entre 22 et 47 minutes. Ils ont été préparés grâce à la grille d'entretien que vous pouvez trouver en annexe 3, dont voici un extrait :

**TABLEAU 3 : GRILLE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS**

<b>Parties</b>	<b>Questions</b>
1- Description	Quel est ton parcours ?
2- Contours du métier d'ESS	Que veut dire être éducateur socio-sportif ?
	Avais-tu une autre vision de ce métier avant ?
3- Identification de l'itinéraire de développement professionnel de l'ESS	Le métier d'ESS n'est pas commun, alors comment t'es-tu formé en tant qu'ESS ?
4- Identification des espaces repérés et habités par les ESS dans le dispositif de formation sur l'accompagnement social	Et dans quel(s) espace(s) ? Sous quelle forme ?
3-	Quel(s) est (sont) ton (tes) projet(s) futur(s) ?
5- Fin de l'entretien	As-tu des choses à rajouter ?

Les questions ont été travaillées à partir de notre cadre théorique et de nos objectifs de recherche. Etant dans un processus d'évaluation du dispositif, nous avons commencé par une question sur le parcours de l'éducateur afin d'identifier son *déjà-là* pour le prendre en compte lors de l'interprétation de nos résultats.

## 4. ANALYSE DE CONTENU THEMATIQUE

Nos données empiriques ont été soit retranscrites à partir des notes de notre carnet de bord, et donc déjà empruntées d'une certaine interprétation de la chercheuse, soit retranscrites fidèlement grâce à des enregistrements audio. Les entretiens informels de groupe, réalisés de manière non anticipée, n'ont donc pas fait l'objet d'un enregistrement, et par manque du matériel nécessaire sur le moment, et pour préserver l'authenticité des éducateurs lors de ces instants rares et précieux de leurs confidences. Toutes les données recueillies, écrites ou enregistrées, ont été analysées avec la même méthodologie, afin de respecter notre démarche d'évaluation intégrative/négociée (Figari & Rémaud, 2014) en prenant en compte les parts de subjectivité et d'objectivité des prises de notes et des enregistrements audio. La rigueur de l'analyse, nous l'avons suivie grâce à une méthodologie empruntée à Bardin (2013). Nous n'avons pas suivi fidèlement l'intégralité des étapes de cette autrice, mais nous nous en sommes fortement inspirés.

### 4.1. Verticalité de la démarche

Etant dans une volonté d'analyse qualitative, nous avons choisi de nous inspirer de l'analyse de contenu selon Bardin (2013) et notamment l'analyse de contenu *thématique*. Bardin (2013) propose une analyse avec de nombreuses étapes telles que *l'organisation de l'analyse, le codage, la catégorisation, l'inférence* et *l'informatisation de l'analyse des communications*. Il s'agit d'un « ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (*ibid.*, p. 42), qui permet de prendre en compte les attitudes, le langage, les expressions, les relations, etc. Nous avons procédé par étapes en nous inspirant grandement de celles proposées par Bardin (2013), mais en s'émancipant de l'exhaustivité que propose cette autrice. La première étape a consisté en ce que Bardin (2013) appelle *l'inférence* : fait de passer du cadre théorique à une proposition d'analyse, qui se matérialise par une relecture de notre cadre théorique et de notre grille d'entretien, afin d'identifier les premiers thèmes principaux en lien avec nos objectifs de recherche. Le « thème est une unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture » (*ibid.*, p. 136). Pour

chaque entretien, il s'agit de réaliser un tableau d'analyse dit *vertical* qui organise les verbatim en les triant selon des thèmes.

Nous avons identifié des thèmes principaux à partir de notre grille d'entretien et, au fur et à mesure de l'analyse de chacun, des sous-thèmes sont apparus. « L'analyse de contenu fonctionne par procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (*ibid.*, p. 37). Cette étape a permis de faire ressortir de nouveaux thèmes, ainsi que des sous-thèmes pour préciser certains aspects : « traiter le matériel c'est le coder » (*ibid.*, p. 134).

Vous trouverez donc en annexes (16 à 22) sept tableaux d'analyse verticale : un relatif aux prises de notes de l'observation participante et des deux entretiens informels de groupe réalisés à Toulouse et à Montpellier, et six autres relatifs aux six entretiens semi-directifs individuels réalisés auprès des ESS.

#### **4.2. Horizontalité de la démarche**

Une fois chaque grille d'analyse réalisée, il s'agissait de les rassembler dans un unique tableau, représentant *l'analyse horizontale*, reprenant l'ensemble des thèmes et sous-thèmes évoqués dans l'analyse verticale. Tout un travail d'homogénéisation des titres a été réalisé afin d'en avoir une lecture fluide et de retirer un maximum d'ambiguïté pour l'étape suivante de l'interprétation des résultats. Les premiers tableaux d'analyse verticale ont été modifiés suite à l'analyse horizontale, afin de retrouver les mêmes thèmes et sous-thèmes communs à toutes les données.

Bardin (2013) propose de comptabiliser le nombre d'occurrences par sous-thèmes pour éventuellement voir ressortir une redondance de certains verbatim. Cela peut paraître antinomique avec une analyse qualitative, car un sous-thème très peu représenté peut avoir un poids fort dans l'analyse de nos résultats et, *vice versa*, un thème très représenté n'est pas nécessairement synonyme de généralité. Néanmoins, nous avons comptabilisé les occurrences par sous-thèmes pour répondre à l'exhaustivité qu'aborde Bardin (2013) et utiliser ces informations avec prudence pour venir appuyer certains points d'analyse. Ces occurrences apparaissent donc tout au long des tableaux, mais ne sont pas utilisées systématiquement dans l'analyse de tous les sous-thèmes.

Notre posture a impacté notre méthodologie et, réciproquement, notre méthodologie de recherche s'est construite au fur et à mesure des questions qui nous traversaient et qui se précisaient. L'enquête exploratoire, composée d'observation participante et d'entretiens informels de groupe, a permis de recueillir une première parole des ESS sur les compétences mobilisées au travers de leurs missions sociales. Enfin, les entretiens semi-directifs individuels ont rendus accessibles les verbatim encore plus précis des ESS, avec des questions ouvertes ciblées au regard de notre problématique. Voyons maintenant quels sont les résultats et l'analyse qui en découle.

### **III. ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS**

C'est après avoir détaillé nos choix méthodologiques que nous allons à présent vous exposer les résultats obtenus. Notre démarche d'évaluation selon le modèle de la reconnaissance nous a amenés à chercher la cause des effets constatés (Bonniol & Vial, 2009) verbalisés par les éducateurs. Nous utiliserons les données recueillies lors de notre enquête exploratoire pour interpréter les résultats obtenus par les entretiens semi-directifs individuels. Enfin, nous discuterons cette interprétation au vu de notre problématique.

#### **1. DESCRIPTION, ANALYSE ET INTERPRETATION**

##### **1.1. Traitement des données de l'enquête exploratoire**

###### *1.1.1. Thèmes et sous-thèmes*

Notre enquête exploratoire s'est déroulée en deux temps. En annexe 7 vous pouvez trouver les notes de notre observation participante (OP) et en annexe 8 celles relatives aux entretiens informels de groupe (EIG). Nous avons choisi de présenter une analyse commune de ces deux temps méthodologiques de recueil de données car les résultats s'articulent autour de thématiques communes. Voici un extrait du tableau d'analyse que vous pouvez trouver dans son intégralité en annexe 16 :

TABLEAU 4 : EXTRAIT DU TABLEAU D'ANALYSE DE L'ENQUETE EXPLORATOIRE

Thèmes	Sous-thèmes	Extraits de notes	Nombre d'occurrences	Commentaires
Situations problèmes dans les missions d'accompagnement social	Se sentir légitime	<p>« <i>Appréhension à aller chez les familles.</i> » (p. 7, l. 2)</p> <p>« <i>Les ESS ne se sentent pas légitimes face aux partenaires, aux familles (coups de téléphone et rendez-vous physiques).</i> » (p. 7, l. 3-4)</p> <p>« <i>Difficile avec certains partenaires d'avoir la casquette éducateur sportif, et qu'ils ne connaissent pas le « socio-sportif », car ils ne nous donnent pas de légitimité à parler du « suivi social ».</i> » (p. 9, l. 7-9)</p>	3 (2 OP, 1 EIG)	Occurrences élevées pour tout ce qui relève de la relation éducative et des techniques d'entretien, donc tout ce qui touche à l'accompagnement individualisé des familles. Si on compare ces compétences avec celles dispensées dans les formations initiales des éducateurs, on voit effectivement qu'ils ne sont pas formés initialement. Cette enquête exploratoire montre la concordance entre les difficultés des éducateurs sur le terrain, et l'absence de formation sur le social.
	Faire face à la violence	<p>« <i>Comment apaiser un jeune ou un parent, lui-même très en colère ?</i> » (p. 10, l. 28)</p> <p>« <i>Comment réagir face aux insultes que s'envoient les jeunes entre eux ?</i> » (p. 10, l. 40)</p> <p>« <i>Faire face à de la grande violence verbale et physique entre jeunes.</i> » (p. 10, l. 41)</p>	3 (EIG)	
	Gérer ses émotions	« <i>Gérer nos émotions personnelles (souvent la colère).</i> » (p. 9, l. 23)	1 (EIG)	

L'analyse des données réalisée par la confection de ce tableau nous a amenés à mettre en avant les thèmes et sous-thèmes suivants :

TABLEAU 5 : PRESENTATION DES THEMES DE L'ENQUETE EXPLORATOIRE

Thèmes	Sous-thèmes	Type de méthodologie
Situations problèmes repérées dans les missions d'accompagnement social	Se sentir légitime	EIG, OP
	Faire face à de la violence	EIG
	Gérer ses émotions	EIG
	Utiliser une méthodologie de réflexion éducative	EIG, OP
	Différencier ses normes sociales de celles de la famille	EIG, OP
	Prendre du recul	OP
	Individualiser l'accompagnement	EIG, OP
	Travailler en partenariat	EIG, OP
	Mener des entretiens avec les publics	EIG
Contours de la formation des ESS	Limites de la formation initiale	OP
	Limites de la formation continue interne	OP
	Utilisation de micro-dispositifs internes	OP
	Auto-formation	OP

### 1.1.2. Situations problèmes

Rappelons que pour les entretiens informels de groupe nous avons posé la question suivante : « Quelles situations problèmes repérez-vous dans vos missions d'accompagnement social des publics ? ». Notre analyse permet de repérer que les ESS à Rebonds! ont des difficultés sur le terrain dans l'accompagnement social individualisé.

Il peut s'agir d'un sentiment d'illégitimité face aux familles et aux partenaires : « *Difficile avec certains partenaires d'avoir la casquette éducateur sportif, et qu'ils ne connaissent pas le « socio-sportif », car ils ne nous donnent pas la légitimité à parler du suivi social* » (cf. annexe 8, p. 9, l. 7-9). Chaque spécialiste a son propre langage, son vocabulaire et sa façon d'élaborer sur les situations. Un ESS qui va discuter d'une situation avec un partenaire sportif n'aura pas de difficulté particulière à se sentir légitime, car il a déjà intégré, par sa formation initiale sportive, l'identité métier de l'éducateur sportif. Par contre, face à un partenaire social, l'ESS a tendance à être catégorisé dans la case du référentiel métier connu le plus proche, à savoir celle d'« éducateur sportif ». Ils peuvent alors se retrouver en difficulté, sans être considérés comme légitimes dans les réflexions éducatives de certaines situations. Mais ce sentiment d'illégitimité peut provenir également des ESS eux-mêmes. Nous le verrons lorsque nous parlerons de la construction identitaire professionnelle.

De plus, les ESS peuvent être en difficulté face à des situations de violence physique ou verbale de certains jeunes, et se questionnent sur leurs propres émotions : « *Gérer nos émotions personnelles (souvent la colère)* » (cf. annexe 8, p. 9, l. 23). En lien, nous pouvons retrouver dans les résultats la difficulté à « *identifier ce qui relève de son fonctionnement personnel, pour prendre de la distance avec ce qui est repéré chez les familles, et ne pas considérer une situation problème pour une famille lorsque c'est une situation problème personnelle* » (cf. annexe 7, p. 8, l. 41-43).

Egalement, le plus grand nombre d'occurrences se réfère au sous-thème « Mener des entretiens », qui comptabilise douze propositions des ESS uniquement lors des entretiens informels de groupe. Cette donnée chiffrée nous semble pertinente car elle révèle une réelle difficulté à acquérir ces compétences de menée d'entretiens, qu'ils soient formels, informels ou non formels. « *Comment amener du dialogue ? Comment être dans l'échange ? Comment reformuler les questions ?* » (cf. annexe 8, p. 9, l. 24-25).

Cette enquête exploratoire nous a amenés à mobiliser les entretiens semi-directifs individuels auprès des ESS pour aller plus loin dans l'évaluation de ce dispositif de formation et comprendre comment ces acteurs habitent ce dispositif pour se former. Quels sont finalement les espaces mobilisés par les ESS dans le dispositif pour se former sur les compétences sociales non développées dans leurs formations initiales ?

## 1.2. Traitement des données des entretiens semi-directifs individuels

Précisons tout d'abord que les résultats ont montré une forte homogénéité dans les réponses des éducateurs. Même si les ESS ont chacun leur façon de s'exprimer et mettent l'accent parfois sur des éléments différents les uns des autres, nous relevons de nombreuses similitudes dans leurs discours. Leurs paroles sont complémentaires et homogènes.

### 1.2.1. Thèmes et sous-thèmes

L'analyse des six entretiens semi-directifs individuels s'est réalisée en deux temps. Tout d'abord nous avons fait une analyse verticale de chacun des entretiens (cf. annexes 10 à 15), dont voici l'extrait d'un des tableaux :

TABLEAU 6 : EXTRAIT DU TABLEAU D'ANALYSE VERTICALE DE L'ESS 2

Thèmes	Sous-thèmes	Verbatim	Nombre d'occurrences	Commentaires
Déjà-là	Parcours scolaire / universitaire	<p>1. « (...) je te parle de mon parcours à partir de mes études ? » (p. 24, l. 36)</p> <p>2. « (...) après le lycée, je suis partie à la fac de sport en STAPS. Parce que j'aimais bien le sport, mais sans objectif trop défini pour ces études. Mes études m'ont bien plu, du coup j'ai fait ma licence en Activité Physique Adaptée et Santé, et j'ai poursuivi sur un master en partant un an en Erasmus en Irlande, et un an voire deux à Lille. » (p. 24, l. 38-41)</p>	2	<p>On voit que le parcours est synonyme d'études.</p> <p>Les stages permettent de vivre des expériences liées aux études, mais également humaines (voyage à l'étranger), qui font acquérir des compétences dans le lien social, nécessaires au métier d'ESS.</p>
	Parcours professionnel	<p>4. « (...) la réflexion éducative, bon je suis partie pas de zéro parce que j'avais déjà bossé avec des enfants et que Rebonds! ça correspond quand même vachement à mes valeurs et à ma façon de faire (...) » (p. 32, l. 271-273)</p>	1	

Dans un second temps, nous avons rassemblé les verbatim de l'ensemble des tableaux d'analyse verticale en un unique tableau préparant notre analyse horizontale (cf. annexe 23). Cette analyse a permis de faire ressortir les thèmes et sous-thèmes suivants :

**TABLEAU 7 : DESCRIPTION DES RESULTATS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS INDIVIDUELS**

**A. Les espaces habités dans le dispositif de formation**

<b>Thèmes</b>	<b>Sous-thèmes</b>	<b>ESS</b>
Espaces d'échanges entre pairs	Formels (SAC)	1, 2, 3, 4, 5, 6
	Non formels (SAC)	1, 2, 3, 4, 5, 6
	Formels (ZI)	2
	Non formels (ZI)	2, 3
	Informels (ZI)	1, 2, 4, 6
Espaces d'échanges avec les administrateurs	Formels (SAC)	2, 3, 4, 5, 6
	Non formels (SAC)	1, 2, 3, 4, 5, 6
Espaces d'expérimentation de terrain	Formels (SAC)	1, 2, 3, 4, 5, 6
	Non formels (SAC)	1, 2
Espaces de démarches individuelles	Formels (ZI)	3, 4, 5
	Non formels (SAC)	2
	Informels (SAC)	3

**B. Les espaces habités hors du dispositif de formation**

<b>Thèmes</b>	<b>Sous-thèmes</b>	<b>ESS</b>
Déjà-là	Parcours scolaire / universitaire	1, 2, 3, 4, 5, 6
	Parcours professionnel	1, 2, 3, 5, 6
	Parcours personnel	1, 3, 4, 6
Ressources externes	Formations diplômantes	2, 3, 5
	Interventions thématiques	2, 4
	Rencontres avec des professionnels externes à R!	2, 3, 4
Démarches individuelles	Administratives	2
	De terrain	2, 3

**C. Les contours du métier d'ESS**

<b>Thèmes</b>	<b>Sous-thèmes</b>	<b>ESS</b>
Raisons de l'entrée à R!	Pour avoir un salaire	1
	Pour l'intérêt du projet R!	2, 3, 5, 6
	Pour être sur le terrain	3
Visions du métier d'ESS	Avant d'intégrer R!	1, 2, 3, 4, 5, 6
	Une fois à R! – global	1, 2, 3, 4, 5, 6
	Une fois à R! – volet sport	2, 3, 4, 5, 6
	Une fois à R! – volet social	1, 2, 3, 4, 5, 6

Visions de la formation R! sur le volet social	Elle est continue	3, 5
	Elle répond à des besoins	1, 3, 4, 5
	Elle complète la formation initiale	4, 5
	Elle se professionnalise	2
	Elle est perfectible	5
Apports de l'expérience R!	Expérience de terrain	1, 6
	Acquisition de nouvelles compétences	1, 2, 6
	Evolution du projet professionnel	3, 6
Projets futurs	Professionnels	2, 3, 4, 5, 6
	Personnels	1, 2, 4
	De formation	1, 2, 3, 4, 5, 6

Même si nous sommes dans une enquête qualitative, nous avons expliqué notre choix de comptabiliser les occurrences de toutes les thématiques. Celles qui vont nous intéresser le plus sont les occurrences des espaces habités dans le dispositif :

**TABLEAU 8 : NOMBRE D'OCCURRENCES DES ESPACES HABITES DANS LE DISPOSITIF (EN %)**

	<b>SAC</b>	<b>ZI</b>
<b>Formels</b>	58	4
<b>Non formels</b>	24	5
<b>Informels</b>	-	9
<b>TOTAL</b>	<b>82</b>	<b>18</b>

Ces chiffres sont à magner avec précaution. Il est intéressant d'observer que tous les types d'espaces sont représentés, à l'exception des espaces informels dans le Système d'Action Concret. Par ailleurs, les 82 % d'espaces habités au sein du SAC permettent de dire que les micro-dispositifs pensés par les concepteurs et les administrateurs du dispositif semblent investis par les ESS dans leur formation sur l'accompagnement social. Les 18 % de Zones d'Incertitudes permettent de comprendre que les ESS usent de stratégies pour détourner ou créer des micro-dispositifs de formation au sein du dispositif évalué.

### *1.2.2. Les espaces habités et contournés dans le dispositif*

L'analyse des entretiens semi-directifs permet d'identifier les différents types d'espaces habités par les ESS dans le dispositif de formation. Voici la liste exhaustive de tous les micro-dispositifs du dispositif de formation mentionnés par les ESS lors des entretiens :

TABLEAU 9 : MICRO-DISPOSITIFS DU DISPOSITIF DE FORMATION DES ESS

Types d'espaces	Formalisation	Micro-dispositifs
Echanges entre pairs	Formels (SAC)	Réunions « suivi » Groupes d'analyse des pratiques
	Non formels (SAC)	Temps du repas au bureau Temps entre deux interventions ou rdv Temps conviviaux séminaire
	Formels (ZI)	Temps de travail (bureau, visioconférence)
	Non formels (ZI)	Discussion WA ESS Sollicitations entre pairs inter-antennes
	Informels (ZI)	Echanges téléphoniques Sorties en dehors du travail Rencontres informelles sur le terrain Débriefes entre pairs après un rendez-vous (téléphone, notes audio)
Echanges avec les administrateurs	Formels (SAC)	Formations théoriques « suivi » Formations théoriques séminaire Points « suivi » individuels Tableaux de « suivi » Conversation WA « suivi » Groupes de travail Rendez-vous famille communs
	Non formels (SAC)	Préparations de rendez-vous famille Débriefes de rendez-vous famille Echanges téléphoniques Echanges mails Echanges sur lieu de travail
Expérimentation de terrain	Formels (SAC)	Observation des pairs experts Stages, chantiers, séjours Mener des entretiens famille seuls
	Non formels (SAC)	Le temps Responsabilisation par référence projet
Démarches individuelles	Formels (ZI)	Auto-bilans hebdomadaires Carnet de notes
	Non formels (SAC)	Utilisation du réseau Rebonds!
	Informels (ZI)	Observation de professionnels extérieurs Expérimentation d'exercices avec les jeunes lors de la logistique

Quatre grandes thématiques ressortent : les espaces d'échanges entre pairs, les espaces d'échanges avec les administrateurs, les espaces d'expérimentation de terrain et les espaces de démarches individuelles. Tous sont représentés dans le Système d'Action Concret du dispositif. Les micro-dispositifs des espaces formels du SAC, comme par exemples les réunions de « suivi », les GAP, l'observation des pairs experts et les formations théoriques internes sont bien investis par les éducateurs, quels que soient leur ancienneté ou leur niveau d'étude à l'entrée à Rebonds!.

*« (...) je me suis formée par les réunions d'équipe du mercredi matin. Chaque mercredi matin on a une réunion d'équipe sur le « suivi social ». Donc chaque éducateur peut discuter de la situation de ses jeunes pour avoir l'avis de la coordinatrice sociale, et pour essayer de construire ensemble, d'avoir l'avis de l'équipe et d'avoir une réflexion la plus adaptée possible à la famille, aux jeunes. Donc ça c'est un premier volet de formation. » (cf. annexe 11, p. 27, l. 117-121).*

Également, nous observons que les ESS habitent des zones d'incertitudes au sein du dispositif. Elles sont présentes dans les échanges entre pairs et les démarches individuelles. Ces espaces ne sont pas pensés par les concepteurs du dispositif et peuvent être plus ou moins formalisés en fonction de l'expression du pouvoir des acteurs qui les habitent. Prenons l'exemple des groupes What's App (WA). Un groupe WA « suivi » a été créé par une administratrice avec des règles précises et connues de tous. L'ensemble des ESS et la coordinatrice sociale sont présents sur cette conversation, qui existe à l'échelle d'une antenne Rebonds! (une pour Toulouse/Ariège, une pour l'Hérault, etc.) :

*« (...) ça peut être des informations, « j'ai eu un rendez-vous famille avec X et il a besoin... la maman aurait besoin » par exemple, je sais pas, « d'aide pour savoir quelle aide elle pourrait avoir si elle change de logement », voilà, toutes ces informations sont retranscrites sur WhatsApp. Et comme ça c'est un outil qui fonctionne bien parce que, y a les moments où c'est le social (...) » (cf. annexe 15, p. 90, l. 338-342).*

Les ESS ont décidé de contourner ce micro-dispositif du SAC et de créer un micro-dispositif parallèle, à savoir une conversation WA uniquement entre éducateurs. Son fonctionnement, au démarrage informel, s'est petit à petit formalisé par des règles implicites de fonctionnement qui la rende aujourd'hui non formelle : *« (...) on a une discussion aussi entre éducateurs sur WhatsApp où on se pose quand même quelques questions, où on échange assez souvent dessus. » (cf. annexe 12, p. 50, l. 269-271).*

Cette stratégie de contournement s'observe également au niveau du micro-dispositif de la logistique, se situant dans un espace formel institutionnalisé. Néanmoins, l'ESS 3 explique comment il a détourné ce micro-dispositif pour utiliser une zone d'incertitude et exprimer son pouvoir d'agir :

*« (...) il m'arrive des fois, pendant les logistiques, de prendre les jeunes une heure avant. C'était plus l'année dernière, cette année j'ai moins le temps de le faire. Mais je prenais*

*des jeunes pendant une heure, j'allais leur faire des exercices avant leur entraînement, pour m'adapter aussi, pour réfléchir sur les exercices qu'on pourrait créer, ou les exercices qu'on a mais qu'on peut améliorer. » (cf. annexe 12, p. 53, l. 379-383).*

Au sein du dispositif de formation Rebonds!, nous venons de voir comment les ESS peuvent habiter à la fois le système d'action concret, et à la fois des zones d'incertitudes. Mais ces dernières ne sont pas propres au dispositif et existent également en dehors de celui-ci.

### *1.2.3. Les espaces habités en dehors du dispositif de formation Rebonds!*

En évaluant le dispositif de formation et en interrogeant les éducateurs sur les espaces formateurs qu'ils utilisent pour acquérir les compétences nécessaires pour mener à bien leurs missions d'accompagnement social à Rebonds!, nous repérons de nombreux espaces formateurs en dehors du dispositif. Cela s'explique par le fait que le dispositif de formation est un dispositif ouvert, qui nourrit et se nourrit de l'extérieur :

*« (...) on a fait la pyramide des sanctions. Donc ça aussi ça a été une formation pour moi à Rebonds!, entre punition et sanction, que je réutilise et que je redis à tout le monde ! (Rires) Pendant les interventions, notamment aux petits animateurs. » (cf. annexe 11, p. 36, l. 383-385).*

Chaque éducateur, au moment de sa prise de poste, a un parcours scolaire, universitaire, professionnel et personnel riche, que nous avons défini dans notre cadre théorique comme *déjà-là*. Au vu de notre analyse, nous pouvons dire que ce *déjà-là* est une richesse formative pour les éducateurs. Par exemple, en parlant de son poste, l'ESS 1 explique :

*« Au début c'est vrai que c'est compliqué, hein, (...) c'est pas quelque chose qu'on pourrait faire, je pense, comme ça, sans avoir eu un minimum d'expérience. Voilà moi j'ai de la chance à travers mes études d'avoir eu à encadrer plusieurs fois des groupes de jeunes (...) » (cf. annexe 10, p. 20, l. 227-230).*

L'expérience passée a permis aux ESS d'arriver à Rebonds! avec des compétences dans l'encadrement collectif. L'ESS 3 confie :

*« Au niveau sportif j'ai été formé plus par ma fac, et par tous les stages que j'ai pu faire. Donc le face-à-face pédagogique c'est quelque chose que j'avais expérimenté assez souvent, notamment comme je le disais dans mon... sur une piste de karting où j'encadrais les enfants vers les activités motorisées qui pouvaient être assez dangereuses, et donc il fallait leur expliquer. Donc euh, j'avais quand même à faire à pas mal de face-à-face pédagogique tout au long de l'année. Pour le volet social par contre, j'étais pas du tout formé par mon cursus scolaire. » (cf. annexe 12, p. 46-47, l. 167-173).*

Chez les éducateurs socio-sportifs le bénévolat est courant dans les clubs de sport et cette expérience personnelle est aussi source de formation :

*« Je me suis occupé pendant quelques années de jeunes dans un club de foot. Donc des jeunes qui avaient la première année 6 ans, ensuite je suis passé sur du 14-15 ans, et puis après j'ai fait trois ans avec des 19 ans. Donc ça a été assez marquant parce que déjà c'est mon sport... c'est mon sport de prédilection. Et puis voilà ça m'a fait connaître un petit peu tous les âges, donc quatre face-à-face avec différents publics de différents âges et... du coup ça m'a permis de me familiariser avec du face-à-face pédagogique qui me sert aujourd'hui dans mon travail. » (cf. annexe 12, p. 43-44, l. 72-78).*

L'ESS 4 exprime également :

*« Je pense que c'est un ensemble de plein de choses qui m'a amenée là aujourd'hui, donc... le fait peut-être de pas avoir pu faire de sport quand j'étais petite ou... les choses comme ça, d'avoir rencontré les bonnes personnes au bon moment aussi. Donc je pense que ouais ça aide toujours d'avoir un vécu quand même. » (cf. annexe 13, p. 61, l. 163-166).*

Ces données correspondent bien à notre définition du *déjà-là* comme un ensemble d'expériences concrètes d'activité, mais également des expériences de vie plus intérieures à la personne, moins perceptibles mais pour autant importantes dans le parcours d'un individu.

Les espaces formateurs en dehors du dispositif Rebonds! ne se cantonnent pas à l'expérience passée, mais prennent forme également par les formations diplômantes ou non qu'ont la possibilité de faire les ESS en cours de poste :

*« (...) en étant à Rebonds! on m'a proposé de me former, donc pour le BAFD, donc pour être directrice de stages et de séjours. Donc ça c'est aussi une formation qui m'a permis d'évoluer sur certaines de mes missions à Rebonds!, notamment sur la construction de stages, de séjours, sur ce que c'est que d'être directeur. Et c'est quand même une réflexion qui est beaucoup plus poussée que le BAFA pour être animateur où on... Enfin les volets qui m'ont plu là-dedans c'est sur la... sur le management d'équipe et sur toute la réflexion qu'il y a aussi éducative vis-à-vis des enfants. Bon ça ça fait aussi partie des formations (...) » (cf. annexe 11, p. 34-35, l. 334-341).*

De plus, les ESS se nourrissent des rencontres réalisées avec des professionnels externes à Rebonds! :

*« C'est bien parce que j'ai pu rencontrer des personnes totalement extérieures à l'asso, qui faisaient d'autres métiers, qui avaient d'autres vécus, d'autres expériences. Donc le fait de partager avec d'autres expériences ça permet aussi de se former et de pouvoir avoir des ouvertures d'esprit. » (cf. annexe 11, p. 35, l. 343-346).*

Notre analyse apporte également des éléments sur le pouvoir des ESS à créer leurs propres micro-dispositifs pour répondre à des besoins en formation non comblés par la formation continue proposée à Rebonds!. Par exemple, l'ESS 2 explique : *« (...) moi personnellement je me renseigne quand même sur pas mal de sujets, notamment dans le cadre de... des interventions terrains, le Parcours Laïque et Citoyen. » (cf. annexe 11, p. 28, l. 161-162).* Ou encore, l'ESS 3 montre comment sa vie personnelle est un outil pour lui pour se former au quotidien :

*« après ça se fait aussi dans ma vie perso, je prends mon petit cousin et je vais m'amuser avec lui sur un terrain et j'essaie de créer des exercices qui peuvent lui... faire prendre du plaisir en jouant au rugby. Et pour le coup après moi je les réessaie en milieu scolaire. Mais voilà, c'est plus tenter, expérimenter. Et je pense que ça, ça se fait au jour le jour. » (cf. annexe 12, p. 53-54, l. 383-387).*

Le dispositif de formation R! répond aux besoins de terrain et donc aux compétences nécessaires aux ESS pour qu'ils résolvent les situations problèmes rencontrées sur le terrain. Le cadre du dispositif est mouvant en fonction des administratrices en poste, en fonction des déjà-là des ESS qui se succèdent et en fonction de l'évolution des publics. Cette formation n'a

pas de référentiel et son cadre en est très permissif. Il existe beaucoup de *jeu* (Foucault, 1994), donc de zones d'incertitude et la possibilité que de nombreux évènements se produisent. Les ESS utilisent ces zones d'incertitudes pour exprimer leur liberté et leur pouvoir d'agir en créant des micro-dispositifs ou en en détournant des existants, en les déplaçant d'un espace à un autre (par exemple d'un espace formel à un espace informel). Nous pouvons en conclure que les ESS correspondent à un groupe stratégique (Crozier & Friedberg, 1977), qui a des opportunités et est capable de réunir ses membres pour s'en saisir et exprimer son pouvoir d'agir.

#### *1.2.4. Regard sur les contours du métier d'ESS*

De nombreux éléments intéressants sont ressortis sur les contours métier de l'ESS lors des entretiens. Il apparaît de manière évidente que la prise de poste des ESS à Rebonds! est motivée par le face-à-face pédagogique sur le terrain. L'ESS 6 confie :

*« (...) tout le monde me disait, ça passe bien avec les enfants, on voit que tu vis des choses, que t'es quelqu'un qui est à cent pour cent tout ça. Je me suis dit peut-être que ça pourrait être un mal pour un bien, c'est-à-dire que de faire éducateur bénévole, tu pourrais peut-être en devenir ton boulot. »* (cf. annexe 15, p. 84, l. 130-134).

Mais également, il est mentionné par certains l'intérêt pour cette plus-value sociale que propose Rebonds! dans son accompagnement, comme l'ESS 3 qui explique :

*« (...) comme on me l'avait présenté c'était un accompagnement qui me paraissait encore plus important qu'avec prof d'EPS. Alors j'avais vraiment à l'esprit de repasser mon concours en candidat libre, mais quand on m'a présenté ce métier-là je me suis dit que c'était quelque chose qui pouvait vraiment coller à mon... à mon personnage, à ma façon de concevoir l'enseignement. Et c'est quelque chose qui pouvait ne pas s'arrêter à la sonnerie de l'école quoi... ça continuait après et c'est ce qui m'a... c'est ce qui m'a accroché je crois. »* (cf. annexe 12, p. 44, l. 98-103).

Si la compréhension de la partie sportive et collective du métier est bien en place avant d'intégrer Rebonds!, celle concernant les missions sociales est presque inexistante :

*« (...) je savais qu'il y avait une partie terrain, donc où j'aurais du face-à-face péda en lien avec du rugby. Euh, toute la partie sociale ça on n'est pas formés pour ça dans nos*

*études, donc on sait pas forcément à quoi s'attendre et à quoi ça va consister le métier d'éducateur socio-sportif. Donc, sur la partie terrain, sportif, je savais à peu près ce qui allait en être, mais sur la partie sociale et suivi des jeunes, j'ai vraiment découvert en arrivant à Rebonds! au fur et à mesure des réunions, et au fur et à mesure de suivre les éducateurs en rendez-vous famille. Donc j'avais pas grande idée de ce que c'était le côté social. » (cf. annexe 11, p. 25, l. 60-66).*

La vision du métier SOCIO-sportif est donc très floue pour les ESS qui intègrent Rebonds! :

*« Après le côté social, justement, avec du socio-sport oui il est tombé complètement par hasard, mais je suis très content que ça me soit, j'allais dire, un peu tombé dessus, parce que je m'y attendais pas, je savais même pas que ça existait le socio-sportif. Je suis très très content d'être là-dedans. » (cf. annexe 14, p. 69, l. 57-60).*

L'ESS 6, lui, explique :

*« (...) j'avais la vision de... donc la base c'était quand même le rugby, y avait cette base-là du rugby. Et j'avais aussi le côté social, sachant que moi le côté social c'était très nouveau, et je suis vraiment novice au niveau du côté social. Mais voilà, les deux grands axes que je savais en arrivant à l'entretien. » (p. 86, l. 185-188).*

Les ESS arrivent donc à Rebonds! par intérêt du projet, mais sans avoir conscience ni connaissance des compétences qu'ils seront amenés à mobiliser dans leurs missions sur le « suivi social » individualisé. Une fois à Rebonds! nous pouvons observer dans les résultats que la représentation du métier d'ESS est claire sur la double fonction sociale et sportive : « (...) c'est garder en tête le côté sportif mais aussi un côté social très important. » (cf. annexe 10, p. 15, l. 84-85). Et notamment, le volet social du métier est bien présent. Un éducateur explique même que le métier d'ESS est « (...) un métier du social (...) » (cf. annexe 13, p. 61, l. 175). Néanmoins, en réponse à notre question sur ce qu'est un éducateur socio-sportif, les ESS interrogés n'apportent pas une définition générale du métier qui pourrait se transposer à différentes structures, mais restent fidèles à leurs missions au sein du PIR de Rebonds! :

*« (...) quand tu es éducateur socio-sportif, tu es sur le terrain. Tu intervies par exemple dans une école et tu fais des cycles éducatifs de six séances, où tu utilises le rugby comme outil d'éducation et d'insertion. Donc tu valorises le fair-play et la coopération, tu valorises vraiment le comportement des enfants plutôt que la performance rugby. Et*

*sur ces interventions on peut repérer des jeunes qui sont en difficulté sociale, difficulté scolaire (...) » (cf. annexe 11, p. 26, l. 85-91).*

*« (...) les rendez-vous famille on rencontre la famille du jeune qu'on accompagne à Rebonds!, et du coup on est là pour un peu savoir comment ça se passe dans la famille, s'il y a des difficultés, s'ils ont besoin d'aide. Et puis si c'est le cas, on essaie de les aider comme on peut à Rebonds!. » (cf. annexe 13, p. 59, l. 104-107).*

De plus, l'absence de représentation du métier d'ESS au-delà de Rebonds! se ressent dans les projections professionnelles futures après ce poste. Aucun ESS n'exprime de volonté d'exercer ce métier dans une autre structure. Leur projet peut se transformer ou évoluer par leur passage à Rebonds!, leur *déjà-là* grandit, mais aucun n'aspire à exercer le même métier dans une autre organisation, comme si ce métier s'arrêterait le jour où ils quitteraient Rebonds!: *« (...) soit continuer de bosser dans le sport et l'éducation, parce que c'est des domaines qui me plaisent bien. » (cf. annexe 11, p. 33, l. 298-299).* *« (...) le social ça me plaît quand même beaucoup, donc peut-être que je changerais pas forcément totalement de milieu. » (cf. annexe 13, p. 66, l. 300-301).*

#### *1.2.5. Entre identité de métier et identité associative*

Le métier d'éducateur socio-sportif n'a pas de formation initiale sur le socio-sport et donc pas d'identité professionnelle de référence. Un ESS se construit directement sur le terrain, avec ses pairs. Il n'existe pas d'espace, comme pourrait l'être une formation théorique, pour penser l'identité professionnelle du métier d'ESS. Wittorski (2008) parle d'*identité collective*, et la définit par « une intention sociale, venant des groupes qui cherchent à revendiquer une place et à se faire reconnaître dans l'espace social » (*ibid.*, p. 195).

Dans ce sens, les résultats de notre recherche montrent que les ESS investissent les espaces d'échanges collectifs formels du système d'action concret du dispositif. De plus, ils usent de stratégies pour détourner ou construire des micro-dispositifs non formels ou informels pour perpétuer ces échanges entre eux de manière quotidienne. Par exemple, l'ESS 1 explique :

*« Souvent à la fin d'un rendez-vous, faire un débriefe à une collègue, ou des choses comme ça... je sais qu'avec X on se parle souvent des situations, s'il y a des choses*

*qui... on ne se sent pas à l'aise, des choses comme ça, on parle beaucoup. »*  
(cf. annexe 13, p. 59, l. 111-113).

*« (...) on fait surtout en notes audio, comme ça l'autre répond quand elle peut ou... Parce que du coup avec les interventions terrain, on n'est pas toutes les deux disponibles tout le temps en même temps. »* (cf. annexe 13, p. 59, l. 115-117).

Cette proximité quotidienne existe également avec les administratrices (coordinatrices) :

*« N'importe quand, ça veut dire que je peux, (...) d'un coup, il y a quelque chose qui me revient, j'ai un problème, ou demain j'ai une intervention, il y a un truc que j'ai pas compris, je vais appeler (...). Mais que ça soit à 20h, comme à midi, comme le matin, je peux l'appeler n'importe quand (...) »* (cf. annexe 10, p. 17, l. 142-145).

En l'absence d'une reconnaissance sociale face aux partenaires et d'un référentiel métier identifié, les ESS construisent leur identité professionnelle à Rebonds! à travers leurs échanges de pratiques. Ces va-et-vient constants entre leurs pratiques sur le terrain et les échanges avec les administrateurs ou leurs pairs montrent bien ce besoin qu'ont les ESS que le « groupe professionnel Rebonds! » valide ou invalide leurs pratiques. C'est en cela que nous considérons que l'identité de métier semble n'exister pour l'instant qu'à l'échelle de Rebonds!.

#### *1.2.6. Regard sur la formation de l'ESS*

Il apparaît clairement que la formation du volet social de ce métier n'est pas acquise dans les différentes formations sportives initiales des ESS. Les situations problèmes exposées dans les résultats de l'enquête exploratoire montrent bien un écart entre la formation initiale des éducateurs et les compétences mobilisées ou à mobiliser sur le terrain sur les missions d'accompagnement social individualisé. *« Déficit de formation : formation initiale = cours de psychologie sur la théorie du développement de l'enfant, mais pas sur l'accompagnement individualisé et comment mener des entretiens »* (cf. annexe 16, l. 29-31, p. 8). C'est d'ailleurs pour cette raison qu'une formation continue interne s'est mise en place à Rebonds!. Même l'ESS 4, qui est la seule à avoir bénéficié d'une formation socio-sportive explique : *« (...) au final, même si j'ai une formation plus ou moins socio-sportive, je considère que sur ce volet-là du social elle a pas été très adaptée. »* (cf. annexe 13, p. 64, l. 246-247). Elle précise :

*« On n'a pas eu tout ce qui est entretien. On était plus formés sur les organismes autour du social, donc pas forcément sur... Même comment remplir une demande de projet, enfin... Mais en soi on n'a pas pu... voilà... comment gérer une situation importante ou... les entretiens... on n'a pas eu tout ça. »* (cf. annexe 13, p. 64, l. 149-252).

La formation continue dispensée par Rebonds! est appréciée et investie par les ESS :

*« (...) c'est un métier très... complet. Donc euh... la partie terrain, il y a toujours du terrain mais effectivement moi la formation sociale m'a fait évoluer beaucoup dans ma pratique, dans ma capacité à me remettre en question, dans... ce que je dis aux enfants et comment je le dis... pour pas blesser, pour pouvoir amener les choses comme je l'entends. Donc effectivement là-dessus j'ai énormément évolué. »* (cf. annexe 11, p. 32, l. 265-269).

*« Je sais comment aborder des familles, alors qu'au tout début pour moi, c'est vrai que c'était compliqué parce que c'était tout neuf et j'avais... parce que moi j'aime bien faire les choses bien et j'avais peur de mal faire ou d'être maladroit ou... voilà. Et maintenant, à l'heure d'aujourd'hui, je suis très content de devoir appeler une maman ou une famille pour prendre des nouvelles. Je n'hésite pas à contacter les établissements (...) »* (cf. annexe 15, p. 88, l. 272-276).

Néanmoins, cette formation est perfectible. L'ESS 3 explique :

*« (...) je pense que c'est quand même une formation assez longue. Je pense qu'il n'y a pas de finalité à cette formation-là, c'est quelque chose qu'il faut travailler tous les jours. Et réagir aux situations qui nous font face, et surtout y réfléchir après pour essayer de voir ce qu'on pourrait mieux faire à la suite, si jamais des mêmes situations se présentent. Même si c'est rarement la même chose, on doit toujours se réadapter aux situations qui nous font face. »* (cf. annexe 12, p. 47, l. 188-193).

Ce même éducateur, en poste depuis presque 2 ans, confie :

*« (...) je sais que j'ai pas mal de choses et de craintes à lever et je pense que les formations pourront me le faire. Je pense vraiment que la pratique va permettre de lever ces appréhensions-là. Mais ouais, continuer à développer ce volet social. »* (cf. annexe 12, p. 52, l. 327-329).

L'ESS 5, lui novice, exprime : « (...) je trouve niveau formation moi j'aurais vraiment aimé apprendre à... ouais à savoir comment mieux gérer l'approche avec la famille. Mais c'est... j'ai pas eu de formation là-dessus et je pense pas qu'il y en ai. » (cf. annexe 14, p. 76, l. 279-281).

Enfin, les ESS expliquent tous la part importante de l'expérience dans cette formation :

« (...) et les autres expériences au cours de la semaine que, voilà, depuis le début de l'année, là, aller en école, aller en EHPAD, ça forme quoi. Donc c'est... je dirais l'expérience, ouais l'expérience des activités au fur et à mesure du temps, c'est comme ça que ça marche la formation aussi : sur le terrain ! » (cf. annexe 10, p. 19, l. 199-202).

Au vu de notre évaluation, nous pouvons qualifier le dispositif de formation continue à Rebonds! de complexe. La formation est formalisée, obligatoire, mais elle opère dans une multiplicité de micro-dispositifs aux caractéristiques très diverses. Les concepteurs du dispositif ont un objectif de départ clair de formation, mais qui ensuite, dans la mise en œuvre, évolue par les décisions des administratrices (coordinatrices sociales). Ces dernières n'ont pas de référentiel de formation et façonnent le dispositif au regard de leurs propres conceptions du métier d'ESS et aux référentiels sociaux existants en référence à leurs propres formations sociales initiales. Donc l'évolution du dispositif semble fonction d'une grande part de subjectivité des administratrices qui se sont succédées.

L'absence d'outils d'évaluation, comme pourrait l'être une grille d'évaluation par exemple, amène les administratrices à opérer des évaluations non formelles à chaud<sup>12</sup>, sans méthodologie d'évaluation qui prendrait en compte le double regard objectif/subjectif. Nous faisons l'hypothèse que cette absence d'évaluation formalisée et objective nourrit ce sentiment d'inachèvement de la formation qu'exprime les ESS. De plus, quelle continuité existe lors des changements d'administratrices ? Comment également garder une harmonie des pratiques de formation entre les antennes ?

---

<sup>12</sup> Dans ce paragraphe il est évident qu'il s'agit grandement de la professionnelle Rebonds! qui parle, apportant des éléments qui viennent compléter l'analyse de la chercheuse.

Au regard de notre problématique – *À travers l'identification des espaces habités dans le dispositif de formation continue sur l'accompagnement social individualisé, nous cherchons à mettre en valeur les trajectoires de développement professionnel des ESS, métier encore non reconnu comme profession* – nous avons tenté de répondre à nos deux objectifs de départ. Premièrement, grâce à notre enquête exploratoire, nous avons pu identifier une bonne partie des compétences mobilisées par les ESS dans leurs missions d'accompagnement social. Nous avons repéré de nombreux espaces habités par les ESS dans et en dehors du dispositif de formation continue Rebonds! pour développer des compétences sociales, non instruites dans leurs formations sportives initiales. De plus, nous avons pu constater que la conception du métier d'ESS par les éducateurs interrogés semblait floue en termes de définition des contours métier et que leur représentation était directement associée à leurs pratiques au sein de Rebonds!, sans se sentir appartenir à un groupe identitaire professionnel plus large que l'association.

## **2. DISCUSSION**

### **2.1. Développement professionnel par l'éducation permanente**

Le processus de professionnalisation n'est pas uniquement rattaché à un parcours de formation débouchant sur un diplôme. Nous l'avons vu, la professionnalisation peut également être comprise comme une démarche qui consiste à définir les contours d'un métier. Nombreuses sont les occupations qui existent en réponse à des besoins sociaux et qui peu à peu deviennent des professions. Si nous prenons l'exemple de l'aide à la personne, nous avons vu se développer ces pratiques, qui, pour des besoins sociaux et institutionnels se sont vues formalisées. Le processus a constitué en une identification des actions de terrain pour les associer à des compétences mobilisées par les individus, et petit à petit, des référentiels de formation sur les métiers de l'aide à la personne ont vu le jour. Ainsi, les professionnels exerçant ces activités se sont vus attribuer une reconnaissance (statut, rémunération, formation).

En attendant une reconnaissance au niveau des politiques publiques, ces professionnels de l'ombre, comme le sont les éducateurs socio-sportifs aujourd'hui, acquièrent des savoir-faire et savoir-être inhérents à leurs pratiques singulières en se formant aux grès de leurs différentes

expériences professionnelles. C'est ce que Forquin (2004) appelle *l'éducation permanente*. Il la définit comme :

« une éducation étendue sur toute la durée de la vie, intéressant toutes les dimensions de la vie et intégrant en un dispositif cohérent les différentes modalités possibles du processus éducationnel : initiale et continue, formelle et informelle, scolaire et non scolaire » (*ibid.*, p. 1).

C'est ainsi que se construit le « déjà-là » d'un individu et donc ses prédispositions à acquérir de nouvelles compétences et connaissances.

## **2.2. Expérience et alternance**

Les adultes ont de nombreuses compétences pour allier l'expérience à de nouveaux apports théoriques. Ils ont une capacité d'autoformation, consciente ou non, et sont dans une réelle dynamique d'engagement. Dans la formation pour adulte, alterner l'expérience de terrain et un « travail plus distancé d'*analyse de la pratique, d'identification des problèmes et des dilemmes professionnels, de développement personnel* » (Perennoud, 1998, p. 25) semble être le plus formateur. C'est bien parce que l'individu va se confronter à des situations problèmes qu'il va user de stratégies pour les résoudre et apprendre par l'expérience. Mais cette pratique doit être accompagnée d'une prise de recul pour que se mette en place une réflexion permettant de comprendre et d'analyser ces événements, afin de pouvoir réutiliser ce qui a fonctionné et réajuster ce qui n'était pas adapté.

Il s'agit alors d'alterner les « espaces potentiels » d'apprentissage mis à disposition par le dispositif de formation. En variant les types d'espaces (formels, non formels, informels) il est possible d'alterner ainsi la porosité du cadre (règles de fonctionnement) en permettant l'expression d'une liberté modérée des apprenants. C'est parce qu'il y aura de la liberté qu'il y aura la possibilité que l'expérience est lieu. « *L'expérience est à la fois un acquis et un mode d'acquisition* » (Wittorski, 2008, p. 25), d'où l'intérêt pour les individus d'expérimenter rapidement dans le processus d'apprentissage afin d'avoir des repères de pratiques pour assimiler et comprendre la théorie et ne pas se cantonner à scinder expérimentation et théorie, jugeant que la théorie doit nécessairement préexister à l'expérience.

Dans le cas de la formation des éducateurs socio-sportifs, une des singularités est que ces derniers entrent dans un processus de formation sur leur lieu de travail. Ils ne sont pas en stage mais s'engagent et ont l'obligation, par leurs missions, de se former sur la dimension sociale. L'expérience est donc pour eux le terrain professionnel du quotidien, et la prise de recul sur cette expérience se réalise de manière progressive au sein de l'association. Le dispositif de formation sur l'accompagnement social ne cesse de se développer, permettant la création de nouveaux micro-dispositifs au fur et à mesure de la construction des contours du métier et en lien avec les besoins repérés sur les espaces d'expérience. Ceux qui existent depuis des années et qui sont bien investis peuvent se formaliser jusqu'à s'institutionnaliser, d'autres restent non formalisés pour s'ajuster continuellement aux besoins de chacun.

### **2.3. Jusqu'où institutionnaliser la formation ?**

La formation continue des ESS sur les missions sociales à Rebonds! est formelle par son caractère obligatoire, mais non institutionnalisée par son absence de référentiel de formation et son évaluation non formelle. Dans quelle mesure la non institutionnalisation est au service de cette formation ?

Nous venons de voir comment les ESS habitent une multitude de micro-dispositifs, répartis dans des espaces plus ou moins formalisés les uns les autres, certains dans le système d'action concret, d'autres dans des zones d'incertitudes. C'est bien cette mixité d'espaces potentiels de formation qui fait la richesse de ce dispositif. Avoir le choix c'est avoir la capacité de s'adapter. À Rebonds! il s'agit pour les administratrices du dispositif (coordinatrices sociales) de s'adapter à chaque éducateur, tous salariés pour différentes raisons et avec des *déjà-là* bien spécifiques, définissant des prédispositions pour l'apprentissage différentes pour les uns et les autres. De plus, l'absence de référentiel métier entretient de fait un questionnement permanent sur les limites des actions sociales et les limites de la formation.

Jusqu'où former ? Les situations problématiques rencontrées sur le terrain sont intarissables et nous le savons déjà, dans les métiers du social en lien avec des publics, la formation exhaustive n'existe pas. Nous pouvons affirmer cela par le simple fait que l'humain, dans toute sa complexité, est sujet à une multitude de mécanismes psycho-sociaux qui se jouent dans la relation. Aucune réponse humaine, toute professionnelle qu'elle puisse être, ne peut être

identique à une autre. Ainsi, il existera toujours des obstacles à la pratique des éducateurs socio-sportifs et une formation initiale serait insuffisante. De plus, l'identité professionnelle des ESS est spécifique également par l'absence de formation initiale sociale qui leur apporte une naïveté et une subjectivité sur le terrain qui participent à rendre singulières et innovantes leurs pratiques.

#### **2.4. Repères pour l'action : hybridation du dispositif**

Pour former les ESS, il semblerait adapté de proposer un dispositif hybride de formation « suffisamment ouvert »<sup>13</sup>, ni trop ni pas assez, qui puisse répondre aux besoins des ESS en amont de leur prise de poste par une formation initiale, ainsi que pendant leur pratique par une formation continue.

##### Formation initiale :

Il pourrait être question d'un parcours initial, basé sur un référentiel de compétences, proposant l'apprentissage des connaissances de bases sur l'accompagnement social individualisé. En fonction de l'évaluation du *déjà-là* des éducateurs, une sélection individualisée de modules pourrait être proposée. Ces apports initiaux permettraient de légitimer les pratiques des ESS, tant face aux partenaires que pour les professionnels eux-mêmes, en nourrissant le sentiment d'appartenance au groupe professionnel des ESS et donc en participant à leur construction identitaire professionnelle au-delà de leur lieu de travail.

##### Formation continue :

Une fois en poste, les ESS, au même titre que d'autres professionnels des métiers de l'humain, ont besoin de prendre du recul sur leurs pratiques pour comprendre l'autre et se comprendre eux-mêmes. Le dispositif de formation continue proposé par Rebonds! semble être réellement précurseur dans le champ du socio-sport par sa faculté à permettre une adaptation constante des espaces d'apprentissages aux différents professionnels qui habitent le dispositif. Imaginer ce type de dispositif interne à toutes les structures accueillant des éducateurs socio-sportifs serait

---

<sup>13</sup> Référence à Winnicott (2008) qui explique, dans le champ de la psychologie, qu'il n'existe pas de mère parfaite mais de « mère suffisamment bonne », dans le sens où elle est capable de répondre aux besoins du nourrisson, sans en faire trop ni trop peu.

envisageable, de par son adaptabilité aux apprenants et aux missions de terrain face à divers publics.

*Formalisation d'une évaluation :*

Ce dispositif hybride de formation des ESS nécessiterait pour sûr une évaluation formalisée pour s'assurer qu'il est en cohérence avec les contours de ce métier et les besoins des éducateurs. La formalisation d'un processus d'évaluation permettrait d'ajuster continuellement les micro-dispositifs qui le composent et de garantir un accompagnement adapté. L'évaluation pourrait se faire en amont de la formation lors de sa conception, pendant le processus de formation par la mise en place d'évaluations formatives (auto-formation, bilans intermédiaires), et en aval de la formation pour évaluer le dispositif dans son ensemble.

## CONCLUSION

Ce qui relève d'une démarche de recherche peut devenir une modalité de compréhension, et aujourd'hui nous avons le sentiment d'avoir apporté des éléments pour comprendre et mettre en lumière ce métier d'éducateur socio-sportif. Depuis plusieurs années, nous assistons à l'émergence de la prévention par le sport et nombreux sont ces éducateurs sportifs à qui est demandée une attention particulière à leurs pratiques, prenant conscience de plus en plus de l'impact psycho-social et éducatif sur tous les publics participants à diverses activités sportives. L'association Rebonds! s'inscrit dans cette dynamique et va même plus loin, en s'appuyant principalement sur des acteurs de terrain, les éducateurs socio-sportifs, qui ont des pratiques hybrides entre l'éducateur sportif et l'éducateur social. Mais ce serait une erreur de définir ce métier uniquement comme l'hybridation de deux métiers. L'éducateur socio-sportif à Rebonds! a des pratiques singulières, une approche du public et des réflexions sur les situations qui sont une mine d'or pour les professionnels des champs sportif et médico-social.

Par le recueil direct de la parole des ESS de Rebonds!, notre recherche a tenté de mettre en lumière les contours de ce métier à l'échelle de cette association en identifiant les différents espaces habités par les ESS dans le dispositif de formation continue sur l'accompagnement social individualisé. Il en ressort un investissement certain des micro-dispositifs des espaces formels et informels du système d'action concret. Mais également, nous repérons une capacité des éducateurs à détourner des micro-dispositifs et à investir des zones d'incertitudes pour en créer des nouveaux et répondre à leurs besoins en formation. C'est parce qu'ils ont des espaces potentiels à disposition qu'ils ont de la liberté et du pouvoir d'agir. Un espace potentiel veut dire la possibilité d'expérimenter, de se confronter éventuellement à des difficultés et donc d'établir des stratégies et de rentrer dans un processus d'apprentissage. C'est par la création d'espaces rendant possible l'acquisition de nouvelles compétences que le dispositif de formation continue de Rebonds! participe à la professionnalisation des éducateurs socio-sportifs. Notre analyse n'identifie pas de non-lieu dans le dispositif de formation Rebonds!, mais cela n'exclut pas leur existence. Non pensés par les concepteurs, ils peuvent être de réels espaces stratégiques et devenir de vrais lieux de formation. Il serait intéressant d'étudier cette dimension qui est restée une zone d'ombre dans notre travail.

Notre recherche, à visée heuristique, n'en est pas moins praxéologique. Nous considérons que toute recherche en sciences de l'Education et de la Formation, même si elle n'est pas

initialement guidée par une volonté de changement, amène indubitablement de la transformation. Dans notre situation nous avons mis en valeur des pratiques socio-sportives, qui nécessairement nous amènent à proposer des repères pour l'action. La formation professionnelle des éducateurs socio-sportifs mériterait une évaluation beaucoup plus large à l'échelle nationale afin d'identifier les différentes représentations des contours de ce métier. Nous souhaitons que dans les années à venir ce métier sorte de l'ombre et bénéficie d'une formation sur mesure correspondant aux pratiques singulières des éducateurs socio-sportifs.

## BIBLIOGRAPHIE

- Agamben, G., & Rueff, M. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Payot & Rivages.
- Ait-Ali, C. (2016). *Les contributions des dispositifs hors classe aux apprentissages : Le cas des élèves de 4ème et 3ème de l'enseignement agricole*. Université Toulouse 2 Jean Jaurès.
- Ait-Ali, C., & Fabre, I. (2019). *Le dispositif en questions : Le prisme des sciences de l'éducation et de la formation et des sciences de l'information et de la communication. Détours par le macro-dispositif*. Cepadues.
- Ait-Ali, C., & Gurnade, M.-M. (2016). *Jeunesses sans parole, jeunesses en paroles*. L'Harmattan.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : Des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40.
- Augé, M. (1992). *Non-lieux : Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Éditions du Seuil.
- Aussel, L. (2013). *Évaluer les dispositifs : Le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole*. Université Toulouse 2 Jean Jaurès.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Belin, E. (2001). *Une sociologie des espaces potentiels : Logique dispositifive et expérience ordinaire* (1ère édition.). De Boeck Supérieur.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (2ème édition). Nathan.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation : Textes fondateurs avec commentaires* (2ème édition). De Boeck Université.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 73-91.
- Cardinet, J. (1992). *Évaluation scolaire et pratique* (2ème édition). De Boeck-Wesmael.
- Ciccone, A. (2012). La pratique de l'observation. *Contraste*, 36(1), 55-77.

- Coombs, P., Prosser, R., & Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. International Council for Educational Development.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Éditions du Seuil.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1992). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Éditions du Seuil.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire* (Nouvelle édition). Gallimard.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, 3, 28-43.
- De Rosnay, J. (2014). *Le microscope : Vers une vision globale*. Points.
- Do, M. (2015). *Tuteurs et changement : La professionnalisation des infirmières en question : continuité, transformation ou mutation d'une profession*. Université Toulouse 2 Jean Jaurès.
- Durkheim, E. (1997). *Éducation et sociologie*. Quadrige.
- Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : Ou l'enquête évaluative*. De Boeck.
- Fischer, G. (2020). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Dunod.
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 9-44.
- Foucault, M. (1977). Le jeu. In *Dits et écrits* (Vol. 3, p. 298). Gallimard.
- Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Gaussel, M. (2011). Se former tout au long de sa vie d'adulte. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 61, 16.
- Gravereau, S., & Varlet, C. (2019). *Sociologie des espaces*. Armand Colin.
- Kohn, R. C., & Nègre, P. (2013). *Les voies de l'observation : Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. L'Harmattan.

- Lecoïnte, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Limoges, J., & Hébert, R. P. (1998). *Développement en tête : Une introduction au courant cognitif-développemental en psychologie*. CRP.
- Martin, J.-Y. (2006). Une géographie critique de l'espace du quotidien. L'actualité mondialisée de la pensée spatiale d'Henri Lefebvre. *Articulo*, 2, 1-13.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.
- Mottier Lopez, L. (2013). De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation. *Revue française d'administration publique*, 148, 939-952.
- Paret, K. (2017). *La formation d'éducateurs socio-sportifs en « licence professionnelle développement social et médiation par le sport » : Etude de la dynamique des expériences vécues dans un dispositif multimodal*. Université d'Orléans.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28 (1), 1-12.
- Perrault Soliveres, A. (2001). Praticien-chercheur : Défricher la nuit. In M.-P Mackiewicz (éds.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 41-53). L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogies collégiales (Québec)*, 11(4), 16-22.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée & langage*. La Dispute.
- Winnicott, D. W. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Payot & Rivages.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Wittorski, R., (2008) La notion d'identité collective. *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, 195-213. L'harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, n° 17, 9-36.

Zay, D. (2012). Michel Lecointe, une pensée de sortie de crise. Actualité et pertinence d'une redéfinition de l'évaluation. In D. Odry (dir.), *Evaluer pour accompagner les établissements d'éducation et de formation* (p. 97-103). ESEN.

# GLOSSAIRE

**AEMO** : Aide Educative en Milieu Ouvert

**AFC** : Animation Sport Collectif

**AIPSH** : Accompagnement et Inclusion des Personnes en Situation de Handicap

**APAS** : Activité Physique et Adaptée et Santé

**APT** : Activité Pour Tous

**AS** : Animation Sociale

**ASC** : Activité Sport Collectif

**ASE** : Aide Sociale à L'Enfance

**ASEI** : Association pour l'inclusion : Agir, Soigner, Eduquer, Insérer

**BAFA** : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur

**BAFD** : Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur en accueils collectifs de mineurs

**BPJEPS** : Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport

**BTS** : Brevet de Technicien Supérieur

**C** : Cervicale

**CAF** : Caisse d'Allocation Familiale

**CAPEPS** : Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive

**CDOS** : Comité Départemental Olympique et Sportif

**CDS** : Continental Digital Service

**CDI** : Contrat à Durée Indéterminée

**CMP** : Centre Médico-Psychologique

**CNRTL** : Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales

**CPC** : Conseiller Pédagogique de Circonscription

**CREPS** : Centres de Ressources, d'Expertise et de Performance Sportive

**DEJEPS** : Diplôme d'Etat de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport

**DSMS** : Développement Social et Médiation par le Sport

**EHPAD** : Etablissement d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes

**EIG** : Entretien Informel de Groupe

**EPS** : Education Physique et Sportive

**EM** : Education et Motricité

**EPM** : Ergonomie et Performance Motrice

**ES** : Economique et Social ou Entraînement Sportif

**ESSR** : Entraînement Sportif Spécialité Rugby  
**GAP** : Groupe d'Analyse des Pratiques  
**IME** : Institut Médico-Educatif  
**ITEP** : Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique  
**L** : Licence  
**M** : Master  
**MDA** : Maison des Adolescents  
**MDS** : Maison Des Solidarités  
**MECS** : Maison d'Enfants à Caractère Social  
**MJC** : Maison des Jeunes et de la Culture  
**MS** : Management du Sport  
**OP** : Observation Participante  
**OPCO** : Opérateur de COmpétences  
**PC** : Personal Computer, Ordinateur Personnel  
**PEC** : Parcours Emploi Compétences  
**PGD** : Politiques, Genres et Discriminations  
**PIR** : Projet Insertion Rugby  
**PJJ** : Protection Judiciaire de la Jeunesse  
**SAC** : Système d'Action Concret  
**SCV** : Service Civique Volontaire  
**SEGPA** : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté  
**STAPS** : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives  
**STG** : Sciences et Technologies de la Gestion  
**STSS** : Sciences et Technologies de la Santé et du Social  
**ULIS** : Unités Localisées d'Inclusion Scolaires  
**VAD** : Visite A Domicile  
**WA** : What's App  
**ZI** : Zone d'Incertitude

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Organisation de la formation continue des ESS à Rebonds! .....	13
Figure 2 : Etat du développement territorial de Rebonds! en Occitanie en mars 2021.....	14
Figure 3 : Du macro-dispositif aux micro-dispositifs .....	21
Figure 4 : Les espaces potentiels du dispositif.....	26
Figure 5 : Frise chronologique des événements marquants liés à notre posture .....	35

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Méthodologie de sélection de l'échantillon des ESS .....	40
Tableau 2 : Echantillon final des ESS entretenus lors des entretiens semi-directifs individuels .....	41
Tableau 3 : Grille des entretiens semi-directifs.....	42
Tableau 4 : Extrait du tableau d'analyse de l'enquête exploratoire .....	46
Tableau 5 : Présentation des thèmes de l'enquête exploratoire .....	46
Tableau 6 : Extrait du tableau d'analyse verticale de l'ESS 2 .....	48
Tableau 7 : Description des résultats des entretiens semi-directifs individuels.....	49
Tableau 8 : Nombre d'occurrences des espaces habités dans le dispositif (en %).....	50
Tableau 9 : Micro-dispositifs du dispositif de formation des ESS.....	51

# TABLE DES MATIERES

<b>Remerciements .....</b>	<b>1</b>
<b>Dédicaces .....</b>	<b>2</b>
<b>Avant-propos .....</b>	<b>3</b>
<b>Sommaire .....</b>	<b>4</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>I. Problématisation .....</b>	<b>7</b>
1. Rebonds! : une association socio-sportive .....	7
1.1. Le Projet Insertion Rugby : du collectif à l'individuel.....	7
1.1.1. <i>L'initiative de deux éducateurs sportifs .....</i>	<i>7</i>
1.1.2. <i>La levée des freins pour une intégration en club de rugby .....</i>	<i>8</i>
1.1.3. <i>Le « suivi Rebonds! » : un accompagnement social individualisé.....</i>	<i>9</i>
1.2. Éducateur socio-sportif : une formation continue .....	10
1.2.1. <i>Place de l'éducateur socio-sportif dans le champ du social.....</i>	<i>10</i>
1.2.2. <i>Formation initiale sportive.....</i>	<i>11</i>
1.2.3. <i>Pratiques innovantes : besoin d'un complément de formation sur le social .</i>	<i>12</i>
1.2.4. <i>Une formation sociale continue .....</i>	<i>13</i>
1.3. État de la recherche à Rebonds! .....	14
1.3.1. <i>L'évaluation du développement territorial par une sociologue.....</i>	<i>14</i>
1.3.2. <i>Le projet mesure d'impact : « Impact social par le sport ».....</i>	<i>15</i>
1.3.3. <i>L'évaluation des effets du « suivi social ».....</i>	<i>16</i>
2. Cadre Théorique : l'évaluation convoquée au service des concepts de dispositif et de développement professionnel.....	17
2.1. L'évaluation .....	17
2.1.1. <i>Le modèle de la reconnaissance.....</i>	<i>17</i>
2.1.2. <i>La notion de « déjà-là » .....</i>	<i>18</i>

2.1.3. <i>La triangulation dans le recueil de données</i> .....	19
2.2. La « complexité » du dispositif de formations des ESS.....	20
2.2.1. <i>Du macro aux micro-dispositifs</i> .....	20
2.2.2. <i>Du jeu à l'espace potentiel</i> .....	21
2.3. Les niveaux de formalisation des espaces.....	23
2.3.1. <i>Espaces formels, non formels, informels</i> .....	23
2.3.2. <i>Et les non-lieux : qu'est-ce que c'est ?</i> .....	25
2.4. Les processus à l'œuvre dans le dispositif .....	26
2.4.1. <i>Stratégies des acteurs</i> .....	26
2.4.2. <i>Espaces d'expression du pouvoir d'agir des acteurs</i> .....	29
2.4.3. <i>Développement professionnel des acteurs et contours métier</i> .....	30
3. Problématique : vers la reconnaissance du métier d'éducateur socio-sportif .....	31
<b>II. Méthodologie au service d'une enquête qualitative .....</b>	<b>34</b>
1. Posture en tension entre proximité et distance.....	34
1.1. <i>Contextualisation chronologique</i> .....	34
1.2. <i>Posture de « praticienne-chercheuse »</i> .....	36
1.3. <i>Précautions méthodologiques</i> .....	37
2. Enquête exploratoire hybride .....	38
2.1. <i>Par l'observation participante</i> .....	38
2.2. <i>Par des entretiens informels de groupe</i> .....	39
3. Entretiens semi-directifs individuels.....	40
3.1. <i>Mixité de l'échantillon des éducateurs</i> .....	40
3.2. <i>Des entretiens à distance</i> .....	41
4. Analyse de contenu thématique .....	43
4.1. <i>Verticalité de la démarche</i> .....	43
4.2. <i>Horizontalité de la démarche</i> .....	44

<b>III. Analyse et discussion des résultats .....</b>	<b>45</b>
1. Description, analyse et interprétation .....	45
1.1. Traitement des données de l'enquête exploratoire .....	45
1.1.1. <i>Thèmes et sous-thèmes</i> .....	45
1.1.2. <i>Situations problèmes</i> .....	47
1.2. Traitement des données des entretiens semi-directifs individuels .....	48
1.2.1. <i>Thèmes et sous-thèmes</i> .....	48
1.2.2. <i>Les espaces habités et contournés dans le dispositif</i> .....	50
1.2.3. <i>Les espaces habités en dehors du dispositif de formation Rebonds!</i> .....	53
1.2.4. <i>Regard sur les contours du métier d'ESS</i> .....	56
1.2.5. <i>Entre identité de métier et identité associative</i> .....	58
1.2.6. <i>Regard sur la formation de l'ESS</i> .....	59
2. Discussion .....	62
2.1. <i>Développement professionnel par l'éducation permanente</i> .....	62
2.2. <i>Expérience et alternance</i> .....	63
2.3. <i>Jusqu'où institutionnaliser la formation ?</i> .....	64
2.4. <i>Repères pour l'action : hybridation du dispositif</i> .....	65
<b>Conclusion.....</b>	<b>67</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>69</b>
<b>Glossaire.....</b>	<b>73</b>
<b>Liste des figures .....</b>	<b>75</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>76</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>77</b>
<b>Résumés.....</b>	<b>80</b>

## RESUMES

Ce mémoire présente une recherche réalisée auprès des éducateurs socio-sportifs de l'association Rebonds!. Le questionnaire qui nous a traversé concerne les parcours de développement professionnel de ces acteurs de l'ombre, qui avec une formation initiale sportive, acquièrent une fois en poste des compétences et des connaissances sur l'accompagnement social. Cette recherche tend à mettre en lumière les espaces qu'ils habitent au sein du dispositif de formation par un processus d'évaluation (Bardin, 2013).

Nous mobilisons des concepts théoriques du champ des sciences de l'Education et de la Formation, comme le dispositif et l'espace potentiel (Crozier & Friedberg 1977), ou encore le développement professionnel (Wittorski, 2008). Les éducateurs socio-sportifs ont des pratiques innovantes et leur place dans le champ de la prévention sociale est indiscutable.

Mots-clés : *dispositif, développement professionnel, évaluation, pratiques, éducateur socio-sportif, entretien semi-directif, espace potentiel*

### **Abstract**

This essay focuses on a research conducted among social-sports educators belonging to the association "Rebonds!". The investigation we decided to carry applies to professional development paths of these actors behind the scenes who, with an initial sports training, gain social support skills and knowledge, once they're on duty.

This research aims at highlighting the various spaces they evolve in within the training program, using an assessment process. It rallies theoretical concepts in the field of Training and Educational studies, such as programs, potential spaces (Crozier & Friedberg, 1977), or professional development (Wittorski, 2008). Social-sports educators use innovative techniques and their role in the field of social prevention is inarguable.

Keywords : *program, professional development, assessment process, practice, social-sport educator, semi-structured interview, potential space*