

UNIVERSITÉ OUVERTE DE CATALOGNE

**DIPLÔME UNIVERSITAIRE EN ÉDUCATION SOCIALE**

**« L’inconfort de l’équipe éducative en milieu résidentiel et son impact sur l’enfance et l’adolescence. »**

**Antonio Argüelles Balletbó**

Projet de fin d’études

Tuteur: Julio Rodríguez Rodríguez

Année académique 2022 – 2023

Barcelone

**“El objectif d’un éducateur este de faire taire le symptôme, fut-\*il dérangeant, mais de l´entendre, pour accompagner le sujet dans sa prise en compte, dans la découverte de ce qui, en lui cherche à nous dire.”**

**Joseph Rouzel**

**RÉSUMÉ.**

Ce document de recherche est basé sur les scénarios possibles de complexité dans lesquels se trouve l’équipe d’éducateurs sociaux d’un centre d’action éducative résidentiel (CRAE), leurs incertitudes possibles concernant l’enfance et l’adolescence, leurs difficultés possibles à s’identifier en tant qu’éducateurs sociaux et leur inconfort possible face à l’impuissance face à l’atteinte de leurs objectifs. Tout un ensemble de scénarios qui constituent l’objectif général de ce travail, comprendre la conception du travail socio-éducatif et son influence sur la pratique professionnelle des éducateurs sociaux. Pour fournir une argumentation, cet objectif a permis d’élaborer un ensemble de principes et d’idées qui ont été nécessaires pour élaborer les questions et aborder le problème avec les personnes interrogées. Avec les résultats des entretiens et le contraste avec leur cadre théorique, la discussion a été élaborée, ce qui montre qu’il y a une source de malaise dans l’équipe d’éducateurs sociaux. Enfin, dans l’analyse de la conclusion, il y a une compréhension de ce malaise, de ses causes et motivations et des mesures qui pourraient améliorer le travail d’équipe des éducateurs sociaux dans le CRAE.

This research paper is based on the possible scenarios of complexity in which the team of social educators in a Residential Educational Action Center (CRAE) finds itself, their possible uncertainties regarding childhood and adolescence, their possible difficulties to identify themselves as social educators and their possible discomfort in the face of impotence when reaching their goals. A whole set of scenarios that make up the general objective of this work, to understand the conception of socio-educational work and its influence on the professional practice of social educators. To provide argumentation, this objective has developed a set of principles and ideas that have been necessary to develop the questions and address the problem to the interviewees. With the results of the interviews and the contrast with their theoretical framework, the discussion has been elaborated, which shows that there is a source of discomfort in the team of social educators. Finally, in the analysis of the conclusion, there is an understanding of this discomfort, its causes and motivations and the measures that could improve the team work of social educators in the CRAE.

ÍNDICE DE CONTENIDO

[1. INTRODUCtion 4](#_Toc138272505)

[1.1. Justification 5](#_Toc138272506)

[2. OBJECTif GéNéRAL 7](#_Toc138272507)

[2.1. Objectifs spécifiques 7](#_Toc138272508)

[3. cadre tehòrique 9](#_Toc138272509)

[3.1. La impronta, donde resta la práctica del saber 9](#_Toc138272510)

[3.2. La responsabilidad socioeducativa. 11](#_Toc138272511)

[3.3. El acto de adjetivar 12](#_Toc138272512)

[3.4. El acto de educar 14](#_Toc138272513)

[3.5. El equipo educativo y sus fuentes de malestar 15](#_Toc138272514)

[3.6. La ética del profesional, que es bueno para el otro 16](#_Toc138272515)

[3.7. La metáfora del cuerpo 16](#_Toc138272516)

[3.8. La norma como producto de consenso 17](#_Toc138272517)

[4. Méthodologie 19](#_Toc138272518)

[4.1. Investigación cualitativa. 19](#_Toc138272519)

[4.2. Método etnográfico de la investigación 19](#_Toc138272520)

[4.3. Estrategias de la recogida de informació 20](#_Toc138272521)

[4.3.1. Preguntas de la entrevista 21](#_Toc138272522)

[4.4. Mustreo y criteros de selección de las personas participantes 23](#_Toc138272523)

[4.5. Criterios éticos de la investigación 23](#_Toc138272524)

[4.6. Contexto de la investigación 24](#_Toc138272525)

[4.7. Análisis de la información 24](#_Toc138272526)

[5. Résultats 25](#_Toc138272527)

[5.1. El grupo de personas participantes 25](#_Toc138272528)

[5.2. Resultados del estudio cualitativo 26](#_Toc138272529)

[5.2.1. Malestar profesional 26](#_Toc138272530)

[5.2.2. Concepción de la praxis 28](#_Toc138272531)

[5.2.3. Rol de la institución 30](#_Toc138272532)

[5.2.4. Mejora de la pràctica 31](#_Toc138272533)

[6. DISCUSsion 34](#_Toc138272534)

[7. CONCLUSIons 36](#_Toc138272535)

[8. BIBLIOGRaphie 38](#_Toc138272536)

[9. ANneXeS 43](#_Toc138272537)

« L’une des caractéristiques qui définissent les questions éthiques est leur possibilité d’être comprises et normalisées dans différents sens, ce qui nous amène à la notion de conflit, de conflit entre perspectives ou entre lignes d’action » (Payà, 2007- p.95)

# INTRODUCTION.

La profession d’éducation sociale évolue dans des scénarios très complexes, souvent sans les espaces mentaux et le temps de réflexion nécessaires pour guider la pratique. Malgré tout, il est nécessaire de réfléchir à la commission institutionnelle dans le but de confronter la pratique des éducateurs sociaux qui travaillent en milieu résidentiel, avec la réalité de notre temps, pour assurer la cohérence des pensées et des connaissances avec leurs actions éducatives. Nous parlons d’une pratique ouverte à des réalités complexes et diverses qui remet en question les connaissances des éducateurs sociaux, de sorte qu’une révision permanente des connaissances est nécessaire afin d’en construire de nouvelles. Souvent cette construction de nouvelles connaissances et leur transmission dans de nombreux cas ne sont pas ancrées, reposent sans empreinte faute d’une culture des archives et par conséquent d’une connaissance de la pratique de nombreux professionnels. Nuñez (2011), prétend ancrer ce savoir, écrire son discursif pédagogique afin d’être reconnu par les éducateurs et les éducateurs sociaux, de pouvoir être adjacent à la production discursive utilisée avec des logiques de marché. Comme le souligne l’auteur, nous vivons à une époque de modernité liquide hégémonique qui embrasse à nouveau l’hygiénismeou le postmodernisme caché, où la prévention justifie l’intervention en remettant en question la pédagogie même de l’éducation sociale. Dans ce scénario, les éducateurs sociaux devraient chercher, comme acte de responsabilité, la construction d’un cadre théorique et méthodologique soutenu par des questions éthiques sur les effets de l’action éducative. Nous vivons à une époque où les institutions exigent de plus en plus de certitudes dans leurs affectations, une projection des exigences néolibérales du marché qui contredit le travail pédagogique de la profession socio-éducative. En bref, un vidage de contenu qui place la tâche éducative des éducateurs sociaux à contrôler les fonctions protégées par la protection des enfants et des adolescents. Nous constatons donc un ensemble de circonstances étrangères au profil professionnel de l’éducateur et de l’éducateur social qui produisent en eux un degré élevé d’inconfort, découlant en grande partie de l’affectation institutionnelle et de ses exigences dans les fonctions protectrices, fonctions situées en dehors du cadre de compétences de la profession.

## Justification.

En étudiant le degré d’éducation sociale, j’ai pu connaître ce savoir-faire qui nous caractérise tellement en tant qu’éducateurs sociaux, un savoir que je suis encore en train de construire à partir de mon expérience professionnelle. Un savoir qui s’est construit non seulement par la théorie mais aussi par ma pratique au fil des années dans un centre d’action éducative (CRAE). Une connaissance de la théorie et de la pratique nécessaires pour interpréter et répondre aux ordres de l’institution. Malgré tout, ma proposition dans ce projet de find’études veut remettre en question l’interprétation des devoirs et leur réponse. De mon expérience professionnelle, j’ai pu vérifier que la pratique professionnelle peut montrer des paradoxes qui peuvent passer inaperçus par les éducateurs sociaux eux-mêmes, en les tournant le dos tourné à certaines incohérences dans leurs tâches éducatives, une réalité qui génère une source d’inconfort parmi les différentes équipes et directions de la CRAE où j’ai capturé cette étude Ce travail veut montrer à partir d’un regard introspectif de l’éducateur et éducateur social de ce CRAE, la connaissance de la commission institutionnelle dans toutes ses nuances et la connaissance des fonctions de l’équipe éducative, deux regards qui peuvent nous éclairer sur les sources de malaise. Au fil des années que j’ai passées à la CRAE, les sources d’inconfort dans les équipes éducatives ont été diverses, mais celles-ci ont eu la même racine, les difficultés de pouvoir se sentir identifié et identifié. Cette difficulté génératrice d’inconfort de l’équipe éducative peut représenter pour les enfants et les adolescents une double impuissance. L’un des éléments nécessaires pour être reconnu est l’introspection elle-même, etce mot vient du latin « \*introspicere », qui signifie regarder à l’intérieur (RAE, 2022). Lorsque nous faisons l’acte de regarder ce qui est à nous, ce qui est observable, nous faisons un acte de réflexion sur notre conscience. Bon nombre des malaises générés par l’équipe éducative, comme le souligne Vilar, te al (2015), proviennent des difficultés du professionnel à s’identifier dans cet agent médiateur entre les principes éthiques et les réalités de l’enfance et de l’adolescence du CRAE. Avec l’introspection vous pouvez reconnaître la complexité de l’action socio-éducative, que tout ne doit pas être rempli de ce normatif (un lieu de refuge contre l’incertitude), car de cette logique, ce contrôle de la norme ne naîtra pas une identification de l’éducateur ou de l’éducateur social , ce ne sont pas des gestionnaires de un mandat, ils ont des fonctions et des compétences définies dans le Code de déontologie des éducateurs sociaux qui les valident au-delà de la gestion.

# OBJECTIF GÉNÉRAL.

Le but de cette étude est de comprendre la conception de la tâche socio-éducative et son influence sur la pratique professionnelle des éducateurs sociaux travaillant dans le domaine résidentiel de la prise en charge des enfants et des adolescents.

## Objectifs spécifiques.

1.Identifier les sources de souffrance professionnelle du point de vue des éducateurs sociaux.

2.Analyser les critères éducatifs et pédagogiques de l’action éducative des éducateurs et des éducateurs sociaux.

3. Reconnaître quels éléments structurels de l’établissement sont des facilitateurs ou des limiteurs dans la pratique éducative.

4. Proposer des éléments pour l’amélioration de l’intervention éducative de l’équipe éducative à partir de la connaissance des sources d’inconfort.

 « L’éducation sociale a des références scientifiques ; pédagogie sociale, psychologie, sociologie, anthropologie et philosophie, tout un ensemble d’éléments théoriques, méthodologiques et techniques nécessaires au travail socio-éducatif » (Estefanía, te al, 2014).

# CADRE THÉORIQUE

J’ai divisé ce cadre en sept blocs, où vous pouvez identifier les relations et les concepts sur lesquels je fonde mon argumentation.

Ces blocs thématiques sont : l’empreinte, où la pratique du savoir demeure ; la responsabilité socio-éducative ; L’acte d’adjectif, l’acte d’éduquer ; l’équipe éducative et ses sources d’inconfort ; l’éthique du professionnel, qui est bon pour l’autre ; la métaphore du corps et de la norme comme produit du consensus.

## L’empreinte, où subsiste la pratique de la connaissance.

Les éducateurs sociaux doivent pouvoir disposer d’une autonomie suffisante pour pouvoir conceptualiser leur pratique, comme le soulignent Lletjòs et Morros (2010), donner des mots aux sens, aux situations, à leurs pensées, à leurs désirs et à ceux des autres afin de contextualiser un langage qui les identifie dans un paradigme théorique où ils ne peuvent le faire que. Être capable de reconnaître une langue identifiée par l’équipe éducative qui reflète leurs préoccupations et leurs besoins. Un langage qui peut être intégré dans sa dynamique et ses relations avec l’institution. Une connaissance qui devrait être enregistrée comme matériel pédagogique avec ses succès et ses erreurs. Comme nous le soulignent les auteurs, ces connaissances doivent pouvoir être écrites à partir de la coopération et de la responsabilité professionnelle, un engagement où tout le monde est appelé. Cependant, nous devons être conscients que le professionnel ne peut être séparé de la personne et donc l’intervention éducative se fait à partir du reflet de cette relation et de ses défis. Selon les mots de Sánchez et al. (2015), les éducateurs dans leur pratique doivent faire face aux conflits liés au travail à partir de réalités incertaines et changeantes. Ces éducateurs doivent être en mesure de répondre à ces réalités et de montrer à la CRAE un lieu sûr où les droits fondamentaux à l’égalité des chances et à la dignité des enfants et des adolescents sont garantis. Mais, comme le soulignent les auteurs, ce travail à partir de l’incertitude peut générer un malaise lorsque vous ne savez pas quoi faire avec une réalité complexe, sans un héritage d’autres expériences, d’autres actions, d’autres temps. Avec ces carences, le professionnel peut conduire à une réponse négative aux événements, un plus grand sentiment de pessimisme et un état d’anxiété dans son action éducative. Effets dévastateurs car ils peuvent entraîner l’apparition d’une fatigue émotionnelle, une dépersonnalisation et une réduction du succès personnel. Para Olivar te \*il (2008), le syndrome d’épuisement professionnel apparaît lorsque l’action socio-éducative est dans une situation de confusion, le professionnel est confronté à des exigences excessives auxquelles il doit faire face sans savoir comment le faire, l’un des facteurs de ce phénomène est le manque de cadres théoriques pour mettre en œuvre sa pratique et un manque de soutien de l’équipe éducative et / ou de la direction

Selon Morales (2012), le professionnel de l’éducation sociale est un générateur de processus de transmission et d’acquisition de la culture, comme d’autres professionnels de l’éducation ayant la particularité de ne pas avoir de cursus établi, un défi car leur tâche est développée dans plusieurs institutions et ce qu’ils ont à enseigner n’est pas signé à l’avance, mais doit être défini. Cette définition fait partie du cœur de la profession et l’un des principaux problèmes que vous devez résoudre dans votre pratique. Ainsi, comme mentionné par Lletjòs et Morros (2010), l’action éducative peut générer un malaise chez le professionnel et l’équipe, car elle peut remettre en question sur le plan personnel le souci de ne pas atteindre l’excellence. Ici, « savoir », « savoir-faire » et « savoir être » sont difficiles à séparer des aspects émotionnels en raison du caractère unique de ce métier. Les éducateurs sociaux doivent acquérir un certain degré de connaissance de soi, de gestion de leurs émotions et de leurs propres potentialités et lacunes afin de grandir à partir des aspects professionnels et personnels. Cela doit se refléter dans leurs documents écrits, ils doivent être capables d’enregistrer leurs pensées, leur malaise, leurs nouveaux projets et conceptions et ainsi apprendre de la réflexion de l’autre.

## Responsabilité socio-éducative.

Pour Trilla et Novel (2011), l’importance de la participation des enfants et des adolescents dans tous les domaines d’une \*CRAE peut mener à une amélioration de la qualité, mais c’est aussi un acte participatif qui peut créer des conflits et de l’inconfort dans son interprétation de la participation et de son efficacité ou efficience. Vous pouvez tomber avec des arguments situés dans la logique que plus la participation est faible, plus l’efficacité est grande. Selon Subirats (2004, p. 9), la participation et l’efficacité devraient être complémentaires parce que les mécanismes participatifs éclairent les réalités de l’enfance et de l’adolescence, permettant une résolution efficace des problèmes. Dans une CRAE ce sont les éducateurs sociaux qui reconnaissent dans leurs pratiques aux enfances et aux adolescents en termes d’appartenance et de responsabilité avant les processus d’apprentissage. La question est de savoir s’ils intègrent dans leurs pratiques des stratégies participatives ceux qui les accompagnent pour leur fournir des personnes à part entière. Ce n’est que par la reconnaissance que la participation est possible, la sienne et celle des autres. Comprendre ce qui se passe dans un environnement socio-éducatif nécessite d’apprendre des sujets et de la façon dont ils participent. Pour atteindre les enfances et les adolescents qui ont été accompagnés selon Bretonas (2011), nous devons savoir percevoir leurs différences, car avec des modèles homogènes, nous ignorons la possibilité de développer des pratiques éducatives où nous sommes tous parties prenantes. La construction d’un processus de communication égalitaire entre différents milieux socioculturels permet la reconnaissance d’une conscience critique contre les différents avec des pédagogies de divergence. (\*Gundara, 2001, cité par Bretonas, 2011).

Les éducateurs sociaux doivent être conscients du lien entre leurs responsabilités et leurs engagements envers leurs devoirs, un engagement à assumer la responsabilité de leurs actes parce qu’avec ceux-ci, ils peuvent générer la confiance et la réciprocité attendues. Mais nous devons aussi marquer les limites de l’acte éducatifafin de limiter notre responsabilité. Selon Martínez (2011), les éducateurs sociaux doivent avoir des limites pour être accrédités et cohérents dans leur intervention. Sans ce cadre limitatif, les éducateurs sociaux peuvent embrasser la logique de tout ce qui est possible, un positionnement loin de l’éthique du professionnel. Il est nécessaire que les éducateurs prennent conscience de l’importance de leur héritage, de l’écriture de leurs connaissances parce qu’ils restent quelque chose à connecter avec les futurs éducateurs sociaux. Pour Martínez (2011), un héritage peut rendre plus compréhensible une réalité que les éducateurs sociaux doivent défendre et assumer comme la leur, mais d’autres le feront en les libérant de leur identité. En ce sens, Freire (1970), libère la neutralité la non-intervention des conflits entre les puissants et les dépossédés, impliquant cet acte neutre aux côtés des puissants. Un acte qui doit être réfléchi sur les idées et les pratiques qui sont mises en œuvre et leur positionnement. Comme le démontre Soto (2006 :363), les éducateurs sociaux doivent être placés à un endroit de n’importe quel autre afin d’être légitimés et de rétablir ainsi une certaine équivalence entre les éducateurs sociaux et les nourrissons et les adolescents., un lieu de rencontre pédagogique.

## L’acte d’adjectiver.

Fryd et Silvia (2011) soutiennent que l’éducation est l’essence même de devenir éducateur, avec l’acte que nous sommes chargés de transmettre le patrimoine culturel de l’époque, nous faisons avec lui que l’élève aborde le patrimoine culturel de la société. Cette tâche implique pour les éducateurs sociaux un degré élevé d’incertitude, lorsque les réalités avec lesquelles ils travaillent sontdifférentes des leurs. Núñez (1999) souligne qu’une situation incertaine peut conduire à des catégorisations de l’enfance et de l’adolescence pour justifier une fausse homogénéité qui ne fait que ségréguer, les plaçant comme une population à risque. Bref, la commission de transmission culturelle de l’époque pour l’auteur n’aurait pas été indépendamment d e un acte politique, il faut convoquer l’éducation cet acte et le croiser avec le travail d’acculturation aux nouvelles générations. Pour \*Bustelo (2012), il existe une vision centrée sur l’adulte où l’intervention peut être conceptualisée en termes de rationalité et d’équilibre social où les enfants et les adolescents sont considérés comme des agents sujets à éduquer et à soumettre à des connaissances scientifiques par lesquelles les modèles sociaux peuvent être « régulés », normalisés. Le même \*Bustelo (2012) pointe un ensemble de subjectivités qui composent des organismes dociles, réglementés et classifiés dont ils sont dotés d’un ensemble de savoirs pour coexister dans une société disciplinaire. Une logique où la règle de la tutelle prévaut et où celui qui regarde reste caché du regard du surveillé. Pour Bustelo (2012), la catégorisation de l’enfance et de l’adolescence implique un antagonisme avec l’âge adulte qui en est l’extérieur constitutif, concept dominant dans les sociétés de contrôle. Les concepts moraux vont au-delà de la conceptualisation de l’enfance et de l’adolescence, c’est un acte humanitaire de la société de les interpréter comme des personnes dignes.

D’après Fryd et Silva (2001), l’acte d’éduquer a pour objectif d’être le bagage des enfances et des adolescents pour pouvoir se déplacer librement dans l’espace social, en évitant les destinations préétablies et en embrassant l’incertitude de leur destin. Cette réalité placel’éducateur comme un promoteur, et non comme un producteur. C’est avec la production par ses qualifications et ses quantifications que l’on peut obtenir des certitudes immédiates, qui ne peuvent être accordées par la promotion car ses registres ou quantificateurs nécessitent une plus grande complexité. Une complexité qui peut montrer l’enfance et l’adolescence comme des agents vulnérables. Un terme utilisé pour corriger les inégalités, mais qui peut placer certaines institutions dans un certain état de contrôle. Quoi qu’il en soit, nous parlons aujourd’hui de situations à risque et, bien qu’elles soient pertinentes, les facteurs de protection gagnent en importance. \*Bourdieu (1993), souligne que l’enfance et l’adolescence peuvent percevoir ce concept de risque comme responsable et/ou victime, une perspective que l’auteur qualifie de misérable. Pour Balsells (2003), le développement constant de la société exige un effort de conceptualisation des événements, d’être attentif aux effets de ceux-ci sur les enfants et les adolescents et leur éducation. Ces sujets sont les plus touchés par les changements socio-économiques et culturels car ils définissent leurs processus de développement psychosocial. Revenant à \*Fryd et Silvia (2011), ils soulignent que c’est à partir de cette complexité et de cette singularité que l’éducateur peut nommer et arrêter d’étiqueter, un premier pas pour laisser le regard fixé sur le contrôle, la précarité, la stigmatisation, l’expulsion des systèmes éducatifs et la régulation de la participation. Lorsque l’équipe professionnelle perd ce regard, une conscience d’échec, d’inconfort qui limite la promotion de leur enfance et de leur adolescence, peut prendre le dessus. Par conséquent, il est nécessaire de ne pas perdre la perspective de l’endroit où les enfances et les adolescents sont convoqués, ils doivent être capables de s’exprimer en dehors du pouvoir, mais la logique de l’adulte peut donner lieu à une ignorance activée, car ce sont les enfances et les adolescences qui ont beaucoup à dire. (Save the Children Sweden, 2004 :64, cité par Fryd et Silva,2011).

## L’acte d’éduquer.

Les systèmes de valeurs des gens montrent une perspective éthique et une identification. Une question qui est chargée de questions, parce qu’il y a une enquête explicite sur les origines. Selon \*Meirieu (1988), pour se construire en tant que personne il faut connaître ses origines, pour se différencier il faut construire sa propre altérité ; Ignorer ces principes, c’est tomber dans la soumission au pouvoir de l’autre et à sa volonté. Il y a un danger de tomber dans les effets d’une mauvaise pratique où les enfances et les adolescents sont entraînés dans les volontés de leurs éducateurs sociaux ou d’assumer comme leur propre pratique étrangère, comme dans les cas de Frankenstein \* Pygmalium ou \* Gepeto (\* Meirieu, 1988). Le désir, comme le souligne \*Meirieu (1988), serait que ces enfances et adolescents reconnaissent les éducateurs comme tels et non comme leurs maîtres et seigneurs. Les éducateurs et les éducateurs sociaux doivent assumer le risque d’accepter la liberté de l’autre comme garant de s’autoriser, il est de leur responsabilité que les adhésions soient libres comme Freud (1921) souligne que nier cette réalité, c’est éviter sa complexité et le conflit qu’elle génère, avec la négation le professionnel est dissocié ne pas assumer son existence sans en avoir conscience la présente loi. Pour Gonzalo (2013), les éducateurs sociaux n’ont pas à remodeler la relation de la figure de l’attachement des enfants et des adolescents à leurs référents primaires, mais s’ils construisent un espace de compensation où ces personnes sûres et confiantes peuvent être trouvées, ainsi avec ce lien la résilience peut être favorisée. Comme le montrent Cantero et Lafuente (2010), un enfant ou un adolescent avec une figure référentielle de saisie accessible, coopérative et affectueuse peut être un générateur d’une image positiviste et avec des compétences à estimer.

## L’équipe éducative et ses sources d’inconfort.

Selon Núñez et al. (2010), la tâche socio-éducative des équipes est marquée par une volatilité des professionnels et un manque de permanence, une réalité qui se justifie par diverses raisons qui estiment qu’il faut savoir y faire face en dehors de la plainte, car cela conditionne la qualité du travail del’équipe. Ces auteurs soutiennent que l’instabilité de l’équipe suppose un affaiblissement de sa production et en même temps un vide du discours car elle marque des distances entre les idées, les critères et les finalités inclus dans le projet de l’institution par rapport à la pratique professionnelle exercée. Mendel (2011, citant Lis, (2009), souligne qu’à notre époque, les éducateurs sociaux traversent une époque où les logiques néolibérales embrassent « tout peut être fait ». Ainsi, les affectations institutionnelles vont souvent au-delà de leurs propres fonctions (telles que l’assistance, le contrôle et la pratique clinique), générant un degré élevé d’inconfort envers les institutions et le travail d’équipe. Mendel (2011 citant Frigeiro et Poggi 2004) souligne que c’est avec la pédagogie que l’équipe peut guider ses missions institutionnelles. Un modèle pédagogique qui aide à interpréter au sein d’une culture institutionnelle claire, car une culture sans référents et arbitraire ne ferait que régler le problème. La culture institutionnelle ne devrait pas avoir pour fonction de combler les lacunes avec de nouveaux protocoles, car elle limiterait les critères et la pluralité de l’équipe. C’est à partir de cette pluralité, celle de l’équipe, que la culture institutionnelle peut être présente. Mendel (2011) citant Duschatzky, Birgin (2001), souligne qu’il faut éviter d’être figé dans des contingences, des urgences, car le regard des éducateurs sociaux doit se situer dans la globalité. C’est à partir de cet endroit que l’équipe peut s’interroger sur ce qui est fait et pourquoi cela se fait et ne pas rester figée dans des interprétations subjectives. Comme le souligne Sánchez (2007), il existe un risque d’être situé dans des lieux de patriarcat et de logiques technocratiques.

## L’éthique du professionnel, ce qui est bon pour l’autre.

Selon Habermas (2001, p. 13-14), il nous dit que la morale a à voir avec ce qui est juste et l’éthique ce qui est bon, en ce sens la morale traite de la résolution équitable et impartiale des gens, ce qui est bon est bon pour tous. Au lieu de cela, l’éthique envisage les différentes façons d’être bon et leur complexité. Vilar (2011), souligne que si la justice oblige à respecter des règles pour rendre possible l’autonomie des personnes, c’est parce qu’elles ont la liberté de choisir le bon mode de vie qu’elles veulent vivre. L’auteur rappelle que le sens moral donne du sens à la tâche, que leurs valeurs les guident dans la pratique et que leur vocation politique les place dans la lutte contre les inégalités sociales et le respect des droits fondamentaux. Mais ces postulats peuvent perdre leur sens si l’on ne traite pas en profondeur de sa propre identité, de l’image que l’on a de soi, de qui on est, de ce qu’on peut offrir et de ce qui les engage. Vilar (2011), souligne que l’identification de la profession socio-éducative par domaines peut entraîner un évitement de sa propre identification, une faiblesse avant la mission et par conséquent il est nécessaire de dépasser le débat traditionnel des domaines et des protocoles d’action car nous sommes confrontés à un professionnalisme avec un haut degré de complexité. Pour Canimas (2011), lorsque l’histoire, la tradition ou les lois ont été construites dans une perspective moralisatrice, cela peut apporter des réponses et des justifications soutenues par des critères mal élaborés, sans fondements à contraster. Il ne vaut pas la peine de dire que cela est fait parce que cela a toujours été fait de cette façon ou parce que la loi le dit, il est nécessaire d’élaborer une réflexion rationnelle et profonde sur les normes morales, c’est une exigence éthique de contraster les déclarations simplistes qui sont basées sur une erreur légaliste.

## La métaphore du corps.

Planella (2011, citant Bromo 2001) souligne que l’une des exigences du capitalisme de notre temps est d’avoir des corps efficaces, d’avoir des corps productifs. Planella (2011) souligne que lorsque cette efficacité et cette production ne sont pas comme prévu, le corps reste brisé, gâté, jeté et séparé desautres corps vers des endroits improductifs et marginaux. Dans cet amalgame de corps symboliques, la pédagogie du corps et la manière d’éduquer, le récit, la fonction de transmission par rapport au corps et à sa trajectoire vitale sont travaillés. Avec la pédagogie narrative, il est possible d’intervenir entre les corps et le monde qui les entoure afin qu’ils entrent en contact en leur proposant des canaux de dépression afin qu’ils puissent être confrontés à des discours homogènes. L’auteur souligne que les éducateurs et les éducateurs sociaux qui travaillent avec les enfants et les adolescents viennent avec leur propre projection et expérience corporelle, cette réalité doit être au centre de leur action éducative, et s’éduquer pour éviter de tomber dans la fabrication de corps à la carte, une fabrication qui rend impossible de les connaître et de les ressentir. Pour Planella (2011), il n’est pas facile de maintenir le symbolisme du corps comme lieu de rencontre, car il peut toujours être susceptible de devenir un promoteur de l’ordre et de la discipline.

## La norme en tant que produit du consensus.

La norme dans une CRAE peut concentrer toute la tâche éducative, réguler le rythme de l’institution, les processus éducatifs et ses discours pour la soutenir, soustraire une petite marge pour ce qui n’est pas prévu. Avec le respect prévu de la réglementation, l’équipe éducative peut avoir plus ou moins d’autonomie et de créativité. Comme le souligne Solé (2014), la perspective institutionnelle peut affirmer que le respect des règles est l’un des piliers de l’institution qui marque une limite et une logique rationnelle, mais ceux-ci et leurs accords réglementaires au fil du temps peuvent être neutralisés s’ils sont appliqués arbitrairement sans tenir compte de leur finalité pédagogique. Dans cette ligne, \*Frigeiro et \*Poggi (1992), soulignent que ce sont les lois et les normes qui ont pour but de rendre les comportements prévisibles, une façon de se placer devant quelque chose d’incertain à partir d’un lieu de certitudes. Ce principe ne devrait pas être souhaitable, car il laisse l’interrogatoire éteint et enregistre la connaissance de la norme et de ses effets sanctionnateurs comme les seuls agents de la loi.

Revenant à Solé (2014), il souligne que lorsque la réglementation est appliquée de manière excessive, les enfants et les adolescents ne peuvent pas assumer leurs responsabilités en se conformant aux ordres par obligation. La même chose peut se produire avec les éducateurs sociaux lorsqu’ils sont limités à remplir leur obligation de la norme en tant que professionnels. C’est l’exercice du pouvoir, sa coercition, qui peut amener le professionnel à démissionner d’une tâche qui peut être imposée. L’éducateur et l’éducateur social se trouvent dans des endroits incertains où il n’y a pas de place pour des affirmations telles que : « les règles sont et doivent être respectées », car de telles affirmations laissent des professionnels de l’enfance, des adolescents seulement Compte tenu de la norme, le rôle de médiation et nécessaire (contribuer à quelque chose à enseigner) n’a pas sa place dans les lieux de pouvoir. Soler (2014) souligne que nous devons embrasser des lieux incertains, des lieux intermédiaires, car c’est là qu’ils peuvent être identifiés comme éducateurs sociaux et surtout autorisés et validés par l’enfance et l’adolescence elles-mêmes.

# MÉTHODOLOGIE.

Il existe différentes manières d’aborder l’étude d’un phénomène socio-éducatif. Dans cette approche interprétative ou qualitative, elle a opté pour la démarche qualitative. Comme le souligne Esteban (2006), lorsque l’on pose un regard qualitatif sur une réalité afin de l’analyser et d’y réfléchir, alors le discours épistémologique peut être basé sur la vision de la recherche elle-même, un dialogue s’établit entre les problèmes de la recherche et les questions théoriques et méthodologiques. Dans cette méthodologie qualitative, la personne qui enquête, son rôle et la façon dont elle recueille l’information deviennent pertinents, car la crédibilité et la fiabilité de cette recherche incombent au chercheur.

##  Recherche qualitative.

La recherche qualitative, qui vise à explorer, décrire, comprendre et interpréter les causes car il y a un malaise dans l’équipe éducative qui. Il se maintient au fil du temps et comme un impact sur l’enfance et l’adolescence. Dans le cadre de cette étude, nous avons cherché une méthode de recherche qui aborde le problème à partir d’expériences professionnelles. \*Guber (2011) pose l’importance de laconscience du chercheur, sa réflexivité.

## Méthode ethnographique de recherche.

Par Álvarez (2008), l’ethnographie vise à décrire, interpréter, comprendre et diffuser un contexte spécifique pour améliorer sa réalité socio-éducative. En ethnographie, les discours des membres de la communauté étudiée et le discours de l’ethnographe sont combinés. Une histoire « \*émique » générée par les opinions et expériences de l’observateur et une histoire « \*étique » qui permet de voir le regard d’un observateur extérieur, la relation des deux discursifs permet de voir les problèmes à résoudre.

J’ai opté pour la méthode ethnographique pour pouvoir décrire les particularités du problème d’un point de vue subjectif des participants. Avec ce regard interprétatif, nous voulons diffuser une réalité sur un problème et offrir des outils d’amélioration. Comme le souligne Beatriz (2016), avec le regard subjectif, nous voulons construire des signifiants à partir de l’expérience des personnes interrogées. En bref, un travail ethnographique basé sur les intersubjectivités des éducateurs sociaux. Suite à Beatriz (2016), c’est à partir de cette expérience que nous voulons mener ce travail qualitatif, qui vise à interpréter et construire une histoire à partir des particularités et de la vision subjective des personnes interrogées.

## Stratégies de collecte d’informations.

Dans ce travail de recherche, j’ai utilisé la procédure d’entrevue, comme une stratégie interactive de participation visant à obtenir des informations verbales d’un groupe d’éducateurs sociaux qui ont travaillé et travaillent dans un CRAE, une procédure de communication faite entre deux personnes où la personne interrogée obtient directement les informations de la personne interrogée. Comme le souligne Patton (2014), ces entretiens ont pour fonction d’aborder les questions soulevées pour permettre de comprendre une réalité vécue, sa casuistique et les améliorations possibles. Ce sont des entretiens semi-structurés où au préalable on évalue quelles informations on veut obtenir, les questions sont ouvertes pour saisir les nuances des réponses et ainsi pouvoir entrelacer les sujets abordés. En ce qui concerne l’entretien, il se déroulera dans une atmosphère de neutralité et de tranquillité pour la personne interrogée. Ma relation avec les personnes interrogées a été intime et informelle, en partie pour donner plus de marge de manœuvre, de liberté, dans les réponses aux personnes interrogées. Mon rôle a été celui d’un observateur impliqué, condition nécessaire pour obtenir des résultats qualitatifs, car obtenir les réponses des personnes interrogées nécessite une certaine compétence dans leur langue . Tout au long du processus d’entretien, la logique de l’authenticité a été préservée, une position qui a été placée dans un rôle d’interlocuteur entre égaux, mais sans perdre de vue le rôle scientifique qualitatif. Les questions du questionnaire sont ouvertes et semi-directives, j’ai laissé de côté les arguments marquant les lignes directrices pour ne pas quitter les sujets qu’il aborde et les objectifs auxquels ils sont fixés.

###  Questions d’entrevue.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Objectifs spécifiques | Thématique | Questions d’entrevue |
| Identifier les sources de souffrance du point de vue des éducateurs sociaux. | Malaise professionnel | Comment vivez-vous les évaluations de l’équipe concernant les interventions auprès des enfants et des adolescents, pensez-vous qu’il y a suffisamment de conscience réflexive et critique d’un travail complexe ?Comment est la communication entre l’équipe et les enfants et adolescents, pensez-vous que l’équipe a en tête le point de vue de l’autre, quand vous les écoutez vous prenez note, vous donnez une réponse? Dans quelle mesure le travail de tutorat est-il pertinent pour vous dans votre pratique, le mentorat est-il juste par rapport aux complexités ?Un éducateur, en tant qu’éducateur et non éducateur, peut-il avoir des avantages ou des inconvénients s’il utilise le pouvoir ? |
| Proposer des éléments pour l’amélioration de l’intervention éducative de l’équipe éducative à partir de la connaissance des sources d’inconfort.  | Conception de la praxis | Quelle est votre opinion sur les réunions d’équipe et leur dynamique, comment vous sentez-vous en elles, êtes-vous piégé, interrogé / questionné lorsque vous voulez donner votre avis ?Pensez-vous que l’application du règlement entraîne des contradictions dans leur exécution par l’équipe, leurs approches pédagogiques sont-elles présentes ?Comment cela affecte-t-il l’engagement et la responsabilité de chaque professionnel vis-à-vis de l’équipe, est-ce tout à fait équitable, la diversité des critères est-elle respectée ? |
| Analyser les critères pédagogiques et pédagogiques de l’action éducative des éducateurs et éducateurs sociaux | Rôle de l’institution | Comment feriez-vous du PSC un bon instrument de référence, un outil d’orientation pour améliorer la qualité de votre travail, quelles mesures prendriez-vous pour le rendre plus agile ? D’après votre expérience de pratique professionnelle, comment avez-vous vécu et comment doit être la gestion du centre, vos compétences et votre relation avec l’équipe ?En ce qui concerne la protection des enfants et des adolescents, en tant que charge de l’institution, de leurs soins, de leur guérison et de leur éducation, pensez-vous qu’il pourrait y avoir d’autres revendications cachées telles que le contrôle ou les positions de pouvoir ? |
| Reconnaître quels éléments structurels de l’établissement sont des facilitateurs ou des limiteurs dans la pratique éducative | Améliorer les pratiques | Comment préserver et exploiter l’expérience des éducateurs, même lorsqu’ils quittent la ressource ?Qu’avez-vous manqué del ’équipe lors des réunions, que pensez-vous qu’il faudrait faire pour améliorer sa qualité ?Face aux urgences, que faire pour éviter de tomber dans des pratiques de prise en charge manquant de critères pédagogiques et pédagogiques ?Comment aborderiez-vous les surcharges de tutorat complexes, savez-vous que leur réalité et leur complexité peuvent être des sources d’inconfort ? |

## Critères d’échantillonnage et de sélection des participants.

La sélection des personnes participant à l’étude a été faite à partir d’un échantillonnage non probabiliste intentionnel (Scharager, Reyes, 2001). Les critères de sélection seront : 1) avoir travaillé ou sont actuellement actifs dans la ressource résidentielle à l’étude, 2) avoir une expérience professionnelle minimale de deux ans, 3) avoir une formation universitaire (diplôme / grade) en éducation sociale ou être autorisé par l’une des associations professionnelles.

## Critères éthiques de la recherche.

L’étude garantit la confidentialité et l’anonymat des participants. Pour assurer une participation éclairée et volontaire, le chercheur a informé verbalement et par écrit de l’objectif del’étude, ainsi que des droits des participants, au moyen d’une feuille de consentement éclairé. (voir annexe). Par conséquent, le chercheur garantit qu’aucune donnée permettant d’identifier les personnes participantes n’apparaît.

## Contexte de la recherche.

La recherche a été réalisée dans le cadre d’une ressource résidentielle pour la protection des enfants et des adolescents à Barcelone. Il s’agit d’un centre d’action socio-éducative géré par une congrégation laïque qui a la tutelle des enfants et des adolescents sous la responsabilité de la Direction générale des soins aux enfants et aux adolescents de la Generalitat de Catalunya. Aujourd’hui, ce centre est intégré par une équipe de dix éducateurs et éducateurs sociaux et une direction, qui peut servir seize enfants et adolescents âgés de deux à quatorze ans. L’équipeéducative est composée de huit éducateurs de jour qui se déplacent le matin ou l’après-midi et de deux éducateurs le soir qui travaillent la nuit. La période d’étude est divisée en quatre directions du CRAE, la première direction de 2004 à 2017, la deuxième de 2017 à 2020, la troisième de 2020 à 2022 et la quatrième de 2022 et est toujours active.

## Analyse de l’information.

Comme le souligne Nuñez (2006), il s’agit d’une analyse thématique basée sur une méthode interprétative qui utilise l’interrogation de ce que les personnes interrogées disent plutôt que de ce qu’elles font, car l’objectif de la recherche est le contenu de l’histoire plutôt que sa structure, pour trouver ses modèles dans des blocs thématiques liés aux objectifs spécifiques. Un ensemble de codifications qui nous montreront à partir de la méthode interprétative, l’identification et la relation avec le cadre théorique.

Cette analyse interprétative thématique et suivant le modèle de Nuñez (2014), a été séquencée avec la disposition suivante: 1) la typologie de l’analyse, des thèmes et des enregistrements, 2) l’identification des thèmes dans les questions posées aux personnes interrogées, 3) la structuration des enregistrements en fonction de leur thème, 4) l’analyse de la relation théorique avec les récits, 5) la reconstruction de ces parpuis d’identifier les lignes d’argumentation des histoires, leur transversalité et leur relation avec le cadre théorique.

Contrairement à la recherche quantitative, cette analyse interprétative qualitative ne se termine pas une fois la collecte d’informations terminée, comme le souligne \*Tójar te \*il (2010), tout au long de son processus, il y a une interaction avec toutes ses phases de travail. C’est à partir de la transcription des entretiens, de leur interaction de l’intervieweur avec les interviewés, de leur analyse ultérieure liée à l’interprétation des signifiants, qu’une réalité d’une pratique peut être reconnue dans un cadre théorique.

#

# RÉSULTATS.

Les résultats sont ensuite décomposés en deux grands blocs. D’une part, la caractérisation du groupe de participants, et d’autre part, les résultats de l’étude qualitative.

## Le groupe de participants.

Le groupe de personnes qui ont finalement participé à l’étude est composé de 5 personnes, 3 femmes et 2 hommes, âgés de 26 à 58 ans. Au niveau de la formation, 4 personnes ont leur propre formation en éducation sociale (diplôme) et 1 a une formation en éducation sociale et est autorisée par l’association professionnelle. Leur expérience de travail dans le domaine de la protection de l’enfance varie de 2 à 15 ans et tous ont travaillé dans la même CRAE pendant plus de 2 ans.

## Résultats de l’étude qualitative.

La présentation des résultats est réalisée en regroupant les différentes catégories d’analyse : inconfort professionnel, conception de la praxis, rôle de l’institution, et amélioration de la pratique.

### Malaise professionnel.

Les personnes interrogées soulignent la complexité de la tâche éducative des professionnels de l’éducation sociale. Cependant, il existe des divergences ou des visions contradictoires par rapport à l’origine de cette complexité*.* Quatre personnes interrogées considèrent qu’il y a une prise de conscience dans l’équipe d’un travail complexe avec l’enfance et l’adolescence, alors qu’un éducateur n’exprime pas cette conscience dans l’équipe. « On parle beaucoup du contexte, de la situation de l’enfant, *mais les lignes directrices de l’équipe ne reflètent pas cela, elles étaient trop générales* et peu personnalisées, chaque enfant est *chaque enfant, et je pense que la difficulté à s’adapter est venue du manque de personnel, de temps et aussi peut-être par intérêt. »* Deux personnes interrogées croient qu’il y a une influence subjective des membres de l’équipe sur les complexités, elles voient que les critères des membres de l’équipe sont construits à partir d’expériences personnelles et non à partir d’un critère objectif des réalités avec lesquelles ils travaillent. *« Nous agissons selon des critères acquis depuis notre enfance, nous sommes plus nombreux, de nos préjugés dans les évaluations que dans*   *l’évaluation des cas. »* Au contraire, luiet deux personnes interrogées qui croient que l’équipe agit face aux complexités d’une structure hiérarchique, estiment que tout le monde n’a pas le même poids dans les critères, que l’expérience ou les affinités avec un management apportent une plus grande valeur. *« Les accords devraient pouvoir avoir les opinions de tout le monde et pas seulement des plus expérimentés ou avec plus de temps au centre. »*

Toutes les personnes interrogées s’accordent à dire que l’équipe montre des difficultés à communiquer avec les enfants et les adolescents. Trois personnes interrogées attribuent cette difficulté à une réglementation rigide qui ne tient pas compte des demandes des enfants et des adolescents. *« Je pense que la réglementation devrait être plus souple parce que tous les enfants qui vivent dans le centre peuvent trouver leurs limites dans les règlements. »* Au contraire, deux personnes interrogées estiment que les difficultés étaient davantage liées aux besoins des directions en équipements résolutifs et pratiques qui n’avaient pas assez d’autonomie pour assumer leurs fonctions. *« Nous sommes des gens indépendants et complexes donc les enfants aussi, au final ce sont les adresses qui veulent des choses globalisées et à partir* de *là c’est difficile de* travailler. »

Les tutoriels, pour trois personnes interrogées, sont le canal direct de communication avec les enfants et les adolescents, mais aussi une source de conflits avec l’équipe, ils constatent un manque de contraste ou de partage de leurs tâches avec le reste des professionnels, ils estiment que les actions avec les enfants et les adolescents ont été conditionnées aux particularités de chaque tuteur, ses expériences et le pouvoir qu’il avait sur l’équipe . *« Le temps passé dans n’importe quel travail est un plus, mais parfois nous nous laissons emporter par les choses que nous avons toujours faites et parfois elles ne sont pas les meilleures, alors je pense qu’il est important de s’écouter les uns les autres et de laisser l’autre parler. »* Deux personnes interrogées constatent que le partage de tutoriels est un outil qui a fragilisé le rôle du tuteur, ainsi que l’équipe elle-même. « La question est le savoir-faire, *nous sommes plus intéressés par le savoir-faire* de la *partenaire, qui fait, comme elle, que par* la résolution de ses propres connaissances, *des connaissances de l’enfant, de ses critères en dehors du regard adulte. »*

Pour toutes les personnes interrogées, le rôle de l’éducateur et non de l’éducateur social a un poids important en référence à l’autorité, mais il est lié à un pouvoir qui est accordé par une culture patriarcale. Trois personnes interrogées voient l’enfance et l’adolescence comme des validateurs de ce rôle autoritaire contre le genre féminin. *« Ce n’est pas la même chose de marquer une limite par un éducateur, quand un éducateur l’a fait, elle a vendu un éducateur et a imposé la limite, pas toujours, en tout cas, je l’ai vécu de cette façon, vous êtes blessé d’être une femme parce que c’étaitnon autorisé devant les enfants. »*  Deux personnes interrogées établissent un lien entre le rôle de l’autorité des éducateurs sociaux et les directions et leurs besoins en matière de contrôle de la population. Les fonctions explicites de l’équipe sont équitables, mais il existe des fonctions non explicites qui ont un poids important de genre, telles que les contraintes physiques ou les gestes autoritaires. *« Un éducateur lorsqu’il* impose une *limite n’est pas reçu de manière égale, son autorité devrait être équitable, mais la perception qu’il y en a n’est pas, il n’y a pas de conscience du problème, les éducateurs sont implicitement valorisés par la direction, laissant les éducateurs dans une position faible. »*

### Conception de la praxis.

D’une manière générale, les personnes interrogées apprécient qu’il y ait une liberté de critères, que ceux-ci aient été pris en compte en même temps que la prise de décisions, qu’ils aient également pu remettre en question librement, mais qu’il y ait malgré tout des éléments de distorsion qui affectent cette liberté. Trois personnes interrogées estiment que le questionnement, le questionnement était un élément central dans les débats de l’équipe, mais ils apprécient également que ceux-ci étaient plus liés à la méthodologie qu’à la pratique, cela n’a guère été traité car les positions ont à peine atteint les réunions. *« Parfois, vous rencontrez des camarades de classe dans les couloirs et partagez vos préoccupations et vos malaises à propos d’un enfant ou d’un autre, il y a un débat impromptu et lorsque nous nous réunissons en équipe, personne ne présente le cas, nous n’en parlons pas. »* Au contraire, deux personnes interrogées estiment que cette liberté n’est pas très bien désirée, que dans les réunions les plaintes prédominent comme si on voulait justifier notre impuissance, un autre discours est rejeté dès qu’il y a place au débat. *« Les réunions* ne *sont* pas *invitées à donner des opinions différentes, cela arrive quand vous voulez donner un point de vue différent, personne ne veut reconnaître les difficultés de l’équipe,* *ceux qui ne connaissent* pas *les autres. »*

Il existe un consensus sur la nécessité d’une réglementation, c’est son argumentation et son application qui les conduisent à des interprétations différentes, tandis que deux personnes interrogées le décrivent comme excessivement sanctionnant et comme un outil de contrôle protégé par la direction. *« Il y a beaucoup de punitions et quand c’est terminé, vous êtes libre, vous pouvez faire ce que vous voulez, on se contredit avec les règlements, chaque nouvelle direction veut fairesa part et il n’y a pas de remède pour les précédentes, pour savoir pourquoi elles le sont, parce qu’elles ont atterri. »* Trois personnes interrogées montrent des paradoxes et des contradictions dans leurs applications qui activent des désaffections chez les enfants et les adolescents devant leurs tuteurs. « *Les règlements du centre ont toujours été adaptés dans leur application aux enfants, la même conséquence n’avait pas de sens si les raisons étaient différentes, mais avec la mise en œuvre de la gestion de la qualité et de ses indicateurs noirs ou blancs, cela nous a laissé les mains liées* ». Une personne interrogée estime également qu’avec le renforcement de la réglementation, l’équipe finit par lui déléguer son autorité, en tant qu’outil de pouvoir auprès des enfants et des adolescents. *« Il arrive un moment où vous le remplissez de conséquences et peu importe tout, alors vous vous sentez prisonnier de vos propres erreurs. »*

En ce qui concerne les responsabilités de l’équipe, cela varie dans les critères et les opinions, alors que deux personnes interrogées estiment que l’équipe avait une autonomie suffisante en ce qui concerne la direction et l’institution, mais aussi que cette autonomie n’était pas représentative de l’ensemble de l’équipe , nous avons observé qu’une minorité habilitée avait un poids décisionnel. « Tous les critères *d’équipe n’ont pas le même poids, selon lesquels l’éducateur pouvait valider ses critères sans avoir à en débattre, il fallait se l’approprier sans aucune conviction et bien sûr, les responsabilités qui vous correspondent ne sont pas assumées ».* D’autre part, trois personnes interrogées estiment que les méthodes de travail de l’équipe sont influencées par les directives des directions, les changements de directions entraînent parfois une désaffection vis-à-vis du projet.« Ils vous disent soudainement que la direction part,  *avec les changements, non seulement la direction part, mais aussi une partie de l’équipe et c’est un nouveau départ à construire, personne ne croit que cela dure, les enfants vous voient et vous demandent si vous partez pour ne pas revenir. »*

###  Rôle de l’institution.

De manière unitaire, les personnes interrogées estiment que le Center Educational Project (CEP) n’est pas un outil pratique pour l’équipe en grande partie parce qu’on ne lui donne pas la fonctionnalité qu’il devrait avoir, cette opinion est partagée dans toutes les époques directives qui le valorisent comme un document obsolète mais essentiel pour justifier la tâche éducative du centre devant l’administration. Trois personnes interrogées apprécient que le CEP soit ce que l’on attend du projet, elles voient que cette volonté est loin de leur réalité, ce qu’elle montre n’est pas ce qui est fait, le laissant plein d’incongruités. « *Ce que dit le PEC n’est pas réalisé au*   *moment de vérité, parce que l’opinion de la direction joue beaucoup, ici ses critères ont beaucoup à dire, j’ai vu peu de participation dans l’équipe, ce chiffre directif prévaut qui dit comment le projet doit être ciblé ».* Deux personnes interrogées estiment que l’institution considère le PEC comme un document qui ne reflète pas sa marque d’identité, la mise en œuvre d’EQUAR (voir annexes) ne vaut rien si le PSC n’est pas pris en compte. « Quand vous voyez qu’un \**CEP révisé en 2018, n’est pas traité à nouveau avant 2023 en raison d’une demande administrative, quand vous voyez qu’un \*EQUAR vous impose de plus en plus de travail de gestion, alors vous considérez quelles sont vos vraies fonctions. »*

En ce qui concerne les opinions qui existent sur la direction du centre, il convient de noter qu’il y a trois personnes interrogées qui estiment que la direction est soumise à des directives très définies par l’entité. Ils voient que le rôle de leadership de la direction dans l’équipe se limite à sa dépendance à l’égard de l’institution. « *Quand nous voulons donner un avis à la direction, peu importe combien nous disons une chose, cela retourne celle qu’ils pensent être la plus appropriée, vous vous sentez frustré. Parfois, je ne sais pas, ils vous disent qu’ils comprennent nos revendications, mais ils vous disent qu’ils ne peuvent rien faire. »* Deux personnes interrogées voient que chaque direction souhaite apporter ses expériences à l’équipe, mais aussi une éthique influencée par des expériences personnelles voir comment ces changements de points de vue sur le travail du projet éducatif obligent l’équipe à faire des efforts d’adaptation et des changements dans la dynamique du travail. « Quand vous travaillez à partir des interprétations de la direction vous *devenez accro à celles-ci, vous le voyez quand une nouvelle direction vient et soulève son interprétation, vous le voyez surtout quand elle questionne la façon de travailler de l’équipe et fait des efforts pour l’adapter* à ses critères. »

En ce qui concerne l’institution, ily a trois personnes interrogées qui ont décrit l’institution comme un gestionnaire d’un bien qui doit être rentable : elles voient comment elles priorisent la polyvalence des éducateurs sociaux dans d’autres domaines en dehors de l’éducation, comment la qualité de l’intervention directe est réduite, comment des indicateurs de qualité exclusifs sont imposés qui font des cas les plus complexes une double impuissance. *« Avec le travail* *d’autonomie que vous jouez avec le manque de personnel, vous laissez* les enfants qui vont seuls à l’école, aux *fêtes* *d’anniversaire, aux activités parascolaires, ce sont des enfants qui voient des pères et des mères qui accompagnent leurs enfants. »*  Il y a aussi deux personnes interrogées qui voient l’institution de plus en plus interventionniste dans la gestion pédagogique du centre, elles voient comment certains critères supérieurs à la direction marquent certaines lignes directrices à suivre par l’équipe. *« Les enfants ne pourront pas faire ceci ou cela parce que l’institution estime qu’il est commode que cela ne soit pas fait ou qu’il est nécessaire d’agir avec plus de contrôle dans certaines actions éducatives, comme l’enregistrement des enfants à leur arrivée au centre. »*

### Amélioration de la pratique.

En général, pour toutes les personnes interrogées, la question de l’enregistrement des expériences des professionnels est un élément qu’ils observent intéressant et qui, au cours des allocutions, n’a pas été soulevé comme une utilité. Sa mise en œuvre d’uneexpérience écrite, de l’avis de quatre personnes interrogées, permet d’éviter la répétition d’interventionstombées en jeu et de quelques lignes directrices pour les faire réussir, estiment qu’il pourrait être une amélioration pour l’équipe *« d’avoir enregistré l’opinion des éducateurs et l’expérience de la*  *enfants à propos d’un événement ou d’une performance, je pense que cela peut être utile à l’avenir, cela peut nous aider à nous adapter davantage à la réalité avec laquelle nous travaillons*. Au contraire, une personne interrogée apprécie que les documents et leur importance puissent être encadrés dans des paramètres objectifs qui garantissent son indépendance par rapport à d’éventuelles interprétations. *« Avoir à écrire une pratique n’est pas facile, il y a beaucoup de nôtres qui peuvent être interprétées de plusieurs façons*, ce que *vous dites*, ce *que vous*  pensez que l’autre vit, *n’est*  *pas seulement objectif, je pense qu’il faudrait être rigoureux avec ce que nous avons mentionné. »*

En ce qui concerne la vision de l’équipe pour trois personnes interrogées, le point de vue n’est pas positiviste, ils estiment que le débat axé sur le problème à l’extérieur, dans d’autres institutions, ressources, entités ou l’administration elle-même, peut les laisser piégés dans la plainte. « *L’équipe prend des schémas de rejet quand elle ne sait pas quoi faire avec un enfant*, nous nous approprions *une règle rigide et son non-respect justifie la faute en cela, dans la plainte nous n’assumons aucune responsabilité. Nous devons fuir ce refuge normatif. »* Il y a trois personnes interrogées qui estiment que l’équipe, compte tenu de ses lacunes et de ses difficultés, a été orientée dans ses fonctions en évitant les débats de cas complexes, ils observent que de cet endroit, ils peuvent donner des réponses et parvenir à un consensus. « *Nous parlons de choses qui ne consacrent pas de temps et de difficulté aux accords ; Nous avons parlé de* la façon de résoudre le manque *d’ustensiles de* cuisine, comment *s’assurer que* les enfants *ne vont pas pieds nus sur le sol et nous laissons p* a r *un plus tard* comment travailler une *fuite du centre d’un enfant. Nous devons prioriser les questions qui nécessitent du temps et des accords. »*

Les urgences sont imprévues qui mettent l’équipe à l’épreuve, mais il y a des choses, comme le dit l’une des personnes interrogées, qu’il faut garder à l’esprit, la voix des enfants et des adolescents, vous ne pouvez pas concentrer l’urgence sur un seul critère, celui de l’équipe, vous devez compter sur tout le monde, Cet acte est nécessaire pour se sentir identifié à l’urgence. « *Lorsque vous prenez des décisions d’équipe en dehors des enfants, ils deviennent boiteux. Lorsque vous les imposez* pour *leur bien, ils s’accompagnent d’un rejet et d’une conséquence subséquente pour ne pas les* accomplir. Quatre personnes interrogées croient que, comme indiqué au point précédent des dossiers de pratique, les urgences devraient être enregistrées à partir de cette pratique, un outil qui peut éviter les répétitions et l’incertitude de l’urgence. « *En temps de pandémie, nous improvisions à la volée, nous faisions preuve de créativité pour nous adapter à la réalité, il n’y a qu’un enregistrement des faits, aucune évaluation et interprétation à prendre en compte. »*

En général, les personnes interrogées s’accordent à dire que dans l’équipe il y a un manque de dialogue, de débat, de volonté de confronter et d’intégrer l’opinion de chacun, toutes pensent que couvrir ces lacunes améliorerait l’ambiance au sein de l’équipe . Cette coïncidence est interprétée par deux personnes interrogées comme un manque de confiance. « *Ils parlent de l’enfant et en tant que tuteur de lui*, vous *devez justifier ses reproches, donner des solutions, vous vous sentez isolé et vous avez* le *sentiment d’être seul devant l’équipe . »* Au contraire, deux personnes interrogées y voient davantage un manque de guérison de l’équipe, sachant ce que cela fait d’améliorer leurs interactions. « *Vous voyez que*   *l’équipe est sous le jugement de la direction, elle ne compte pas sur nous, elle veut juste des résultats et ne les aime pas, nous sommes les seuls responsables. »* Enfin, une personne interrogée estime que la direction devrait avoir une plus grande indépendance, qu’elle devrait avoir son équipe dans le cadre de ses compétences et non comme une ressource de gestion ou de conseil. « Lorsque la direction *des réunions* tombe dans les fonctions du membre de l’entité, *lorsque l’équipe dans les assemblées avec les enfants tombe dans les fonctions de membres de la direction, alors nous perdons d’être crédibles.*

# DISCUSSION.

La profession d’éducation sociale en milieu résidentiel est complexe. Le malaise professionnel est lié, en partie, à cette complexité. Les difficultés inhérentes à la mission, ainsi que la combinaison entre les règles institutionnelles et la flexibilité dans l’action socio-éducative de l’équipe sont des éléments pertinents à l’origine de ce malaise. En ce sens, \*Bustelo (2012) parle d’un regard \*centré sur l’adulte qui étudie et discipline régulièrement l’incertitude. Avec les subjectivités surgissent le choc des points de vue, les conflits, la division des critères sur la façon dont la relation avec l’enfance et l’adolescence devrait être, et son cadre normatif de coexistence. Comme le souligne Vilar (2011), la mission doit être importante pour le professionnel, sinon il ne pourra pas s’identifier. C’est la direction qui a un rôle pertinent dans cette identification, elle montre quelles lignes de travail l’équipe doit prendre. Pour Martínez (2011), ce sont ces professionnels qui doivent être capables d’avoir un cadre limitatif qui les aide à être cohérents dans leur tâche avant la mission, comme le souligne Sánchez (2015), un endroit à partir duquel ils peuvent travailler les complexités. Certaines complexités qui ont des projections sur les signifiants de genre, qui montrent aux éducateurs sociaux une autorité liée à un pouvoir qui n’est pas reconnu par l’équipe. Comme le souligne Habermas (2001), la morale et l’éthique impliquent des critères de justice, d’égalité et d’identité, l’image que l’on a de soi, pour Vilar (2011), a beaucoup à voir avec l’éthique professionnelle.

D’autre part, les résultats indiquent que la manière de concevoir la pratique est liée au fait de partager des critères éducatifs, à la reconnaissance de la hiérarchie donnée par l’expertise ou au rôle professionnel qui conditionne ou limite certaines discussions. En ce sens \*Gundara (2001), les processus communicatifs égalitaires entre différents milieux socioculturels permettent la reconnaissance d’une conscience critique nécessaire à la réalisation de pédagogies de divergence. Alors que l’équipe vit avec l’inégalité que représente la comp ou une structure hiérarchique, avec une norme égalitaire qui favorise la coexistence sans compter sur les significations que représente la complexité, elle ne pourra pas reconnaître les enfances et les adolescences qu’elle accompagne. De tous également, comme le souligne Freud (1921), la complexité et le conflit qui peuvent générer un acte de déni et de déconnexion d’une réalité existante sont évités. En ce sens, Solé (2014) souligne qu’une régulation dans une institution s’inscrit dans une logique rationnelle, mais celle-ci doit avoir une finalité pédagogique. Danscette ligne \*Frigeiro et \*Poggi (1992), affirment que la réglementation n’a pas à être fixée dans la connaissance de la norme et de ses effets sanctionnateurs.

Les résultats montrent la nécessité d’avoir un cadre éducatif et normatif qui soit vécu comme un outil de pratique professionnelle. En ce sens, le projet éducatif du Centre présente des lacunes d’adaptation, ne reflète pas la pratique de l’équipe et sa révision est nécessaire pour valider le projet devant l’administration. Comme le souligne Martínez (2011), un héritage peut rendre une réalité plus compréhensible, si les éducateurs sociaux n’assument pas leur propre projet, d’autres le feront pour eux. Ils reconnaissent que l’équipe et la direction assument le projet de qualité de l’institution comme guide de la praxis, laissant le projet éducatif du centre dans une place marginale. \*Lis (2009), souligne que les logiques néolibérales peuvent conduire à des missions institutionnelles dépassant les fonctions des éducateurs sociaux, d’autre part Mendel (2011 citant Frigeiro et Poggi 2004) souligne que c’est à partir de la pédagogie que l’équipe peut être orientée dans ses missions institutionnelles. Lorsque la pédagogie cesse d’avoir de la pertinence, l’équipe perd les compétences qui sont assumées par la direction, la reléguant à des tâches de gestion. La complexité du point de vue institutionnel est un obstacle à l’atteinte de l’excellence. Comme le souligne Sánchez (2007), il y a un risque de rester situé dans des logiques technocratiques.

# CONCLUSIONS.

L’objectif de cette étude qualitative était de comprendre la conception de la tâche socio-éducative et son influence sur la pratique professionnelle des éducateurs sociaux travaillant dans le domaine résidentiel de la prise en charge des enfants et des adolescents.

En ce qui concerne l’objectif spécifique d’identifier les sources de souffrance professionnelle du point de vue des éducateurs sociaux, cette étude indique que l’inconfort d’équipe est un thème récurrent chez les éducateurs sociaux. Un malaise lié aux conflits d’intérêts, aux abus de pouvoir et à la frustration face aux attentes. Avec l’inconfort apparaissent les difficultés entre eux en ce qui concerne le travail socio-éducatif, sa fonction et son but envers l’enfance et l’adolescence. Il montre la nécessité d’un regard introspectif et critique de ses membres sur les priorités de l’équipe.

En ce qui concerne l’objectif spécifique d’analyse des critères éducatifs et pédagogiques de l’action éducative des éducateurs, cette recherche indique que, compte tenu des complexités, la manière dont l’enfance et l’adolescence sont analysées, débattues et travaillées ne l’est pas. Il prend en considération l’objectif pédagogique de l’éducation. Lorsque les éducateurs sociaux sont confrontés à des règlements qui recherchent des normalités homogènes, ils sont déshumanisés, leurs fonctions assument la gestion et le contrôle et reconnaissent la complexité de la correction.

En ce qui concerne l’objectif spécifique de reconnaître quels éléments structurels de l’institution sont des facilitateurs ou des limiteurs dans la pratique éducative, l’étude montre que l’administration a une fonction de régulation, son canal de communication est l’entité et finalement la direction du centre, qui est responsable de la gestion du PEC et de l’EQUAR. Le PEC n’étant pas une référence de la pratique pédagogique du centre et a cessé d’être un outil de guidage, l’EQUAR fournit des outils d’évaluation spécifiques avec des normes de gestion de la qualité que l’équipe ne reconnaît pas. La direction subit une forte attrition, à chaque nouvelle direction l’équipe est affaiblie, à chaque nouvelle direction différents critères apparaissent quant à la façon d’exécuter la commande.

Enfin, en ce qui concerne l’objectif spécifique de proposer des éléments pour l’amélioration de l’intervention éducative de l’équipe éducative à partir de la connaissance des sources d’inconfort, il souligne que; a) il est nécessaire une direction habile dans ses fonctions, guidant dans ses objectifs, cohérente dans ses attentes, réaliste dans ses missions et avec suffisamment d’indépendance pour exécuter les accords de l’équipe; b) il est nécessaire que le L’équipe dispose d’espaces de débat libres de positions impératives, qui peuvent se sentir engagées, responsables et identifiées à son rôle professionnel; c) promouvoir la participation et l’engagement des éducateurs sociaux à discuter des réalités et non des désirs, à assumer la responsabilité de leurs connaissances envers les enfants et les adolescents; d) il est nécessaire de donner un sens à la norme, de comprendre le travail complexe et de le rendre visible, participatif et engagé, et enfin; e) il est nécessaire d’impliquer le projet éducatif du centre, de lui donner son rôle directeur, qui peut être reconnu par l’équipe, la direction et l’institution elle-même.

#  BIBLIOGRAPHIE.

Alvarez, C. (2008). L’ethnographie comme modèle de rechercheen \*éducation. *\*Gazeta de \*antropología*. \*Université de Grenade.

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/6998/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf?sequence=10&isAllowed=y>

Arendt, H. (1993). La condition humaine (vol. 306). \*Paidós

Balaguer, A. P., Blanch, J. S. (2016). *Scènes d’éducation sociale*. UOC éditorial.

Bourdieu, P. (1999). La misère du monde (Vol. 1). Éditions \*Ákal.

Brohm, J. M. (2001). *Le corps analyseur: Essais de sociologie critico*. Economica.

Brugué, J. C., Cardona, X., Fabrega, T., et Durán, A.m., Pellissa, B., Vilar, S. (2009). Les défis de l’éthique appliqués à l’intervention sociale. NADA: Journal of \*Social Education.

Cantero, M.J. Lafuente, M. J. (2010). Liens affectifs : attachement, amitié et amour. Éditeur : Pirámide.

Carabante, J. M. (2007). Jürgen Habermas. *Entre naturalisme et religion*. Paidós.

Cifali, M. (2003). *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*. Siglo XXI.de Ganso Barrera, L. B. M. (2016, janvier). Une fenêtre épistémique sur la subjectivité. Lespotentialités de la méthode ethnographique. Dans Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative *Social Research (Vol. 17, No. 1).*

Díez-Gutiérrez, et.-J. (2015). L’éducation de la nouvelle subjectivité néolibérale. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 157-172. https://doi.org/10.35362/rie682190

Duschatzky, S. (2001). *Où est l’école?* Essais sur la gestion institutionnelle en période de turbulences. Source

Estefanía, M. M., Oliva, Ángel D.-J., & Mendizábal, M. R. L. (2014). Pratique professionnelle et formation de l’éducateur social en Espagne. *Scientific Interfaces - Educação,* 3(1), 89-102.<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p89-102>

Fernandez, J., te \*il (2012). Normes de qualité dans les soins résidentiels spécialisés. Equar-e. Rapports, études et recherches. Ministère de la santé, des services sociaux et de l’égalité.

Freire, P. (2014). Pédagogie de l’espoir : une rencontre avec la pédagogie des opprimés. Siglo XXI Editoras Mexique.

Freud, S. (1925). *Déni.* Collected Works, 19, 249-257.

Freud, S. (2021). Le porvenir de l’un et de l’illusion. Livres verts

Frigueiro G (1992). *Acteurs et pouvoir. Établissements d’enseignement*. Visage et menthe. Troqvel

Guber, R. (2019). *Ethnographie : méthode, terrain et réflexivité*. Éditeurs Siglo XXI.

Kant, I. (1798). L’anthropologie du point de vue pragmatique. Alliance. Éditorial.

Loi 14/2010, du 27 mai, sur les droits et les opportunités dans l’enfance et l’adolescence. <https://www.parlament.cat/document/nom/TL115.pdf>

Lletjós, E., Morros, P. (2010) « Quoi, comment et pourquoi de la formation continue de l’éducateur social ». *Cuadernos de Educación Social*, 2010, N.º 13, p. 53-66,<https://raco.cat/index.php/QuadernsEducacioSocial/article/view/347470>.

Mendel E (2011). Le travail d’équipe : un espace de rencontre.  *Voces de la educación social* / Segundo \*Moyano Mangas \*et Jordi Planella Ribera (coordinateurs). UOC.

Martinez J.A (2011). Responsabilité. *Voces de la educación social* / Segundo Moyano Mangas et Jordi Planella Ribera (coordinateurs). UOC.

Meirieu, P. (1998). *Éducateur Frankenstein.* Laërte

Moyano, S. (2007). \*Les défis de l’éducation sociale. Contributions de la pédagogie sociale à l’éducation des enfantset des adolescents hébergés dans les centres d’action éducatifs résidentiels. Université de Barcelone.

Núñez, L. (2014). Comment appliquer l’analyse narrative thématique à l’analyse de récits écrits dans des environnements en ligne. *REIRE. Journal of Innovation and Research in Education, 8*(1), 92-106

<http://doi.org/10.1344/reire2015.8.1816>

Núñez, L. (2006). Comment analyser les données qualitatives ?  *Bulletin La Recerca, 7,* 1-13.

<http://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/fitxes/ficha7-cat.pdf>

Núñez, V. (1999). *Pédagogie sociale: graphiques pour naviguer dans le \*nouveau \*millénaire:* Santillana.

Núñez, V. (2002). *L’éducation en période d’incertitude : les enjeux de la pédagogie sociale*. Gedisa.

Núñez, V. (2003). Les nouveaux sens de la tâche d’enseigner: au-delà de la dichotomie enseignement vs assister. *Revue ibéro-américaine d’éducation*.

Núñez, V. (2003: 115p). Entre technoscience et technopower : le défi de garder ouverte la question des conditions de production de la Pédagogie Sociale et de ses effets.

Núñez, V. (2010). Carrefour de l’éducation sociale : orientations, modèles et pratiques. UOC.

Olivar, Á., Sanchís, E., Ros, S. (2008). *L’éducateur social en communauté vousrapéutica* : état des lieux, réflexions et propositions. Journal espagnol de toxicomanie.

Patton, MQ (2014). *Recherche qualitative et méthodes d’évaluation : intégration de la théorie et de la pratique*. Publications de \*sage.

Paola Fryd et Diego Silva (2011). Essai sur l’adjectivation des sujets de l’éducation sociale. Voces de la educación social / Segundo Moyano Mangas et Jordi Planella Ribera (coordinateurs). UOC.

Planella, J (2011). Corps brisés: métaphores anatomiques dans l’éducation sociale. Voces de la educación social / Segundo Moyano Mangas et Jordi Planella Ribera (coordinateurs). UOC.

Pignatta, M. (2012). Que faites-vous que je ne fais pas? Indices sur l’identité de l’éducateur social. Au 4e Congrès international de pédagogie sociale. Associação Brasileira de Educadoras Sociais.

Payà, M. (2007) Réflexions sur la résolution des dilemmes dans la pratique professionnelle de l’éducation sociale. *Cuadernos de Educación Social*.<https://raco.cat/index.php/QuadernsEducacioSocial/article/view/347496>.

Sánchez Llull, D., March Cerdà, M. X., & Ballester \*Brage, L. (2015). Malaise social et malaise des enseignants : enquête sur le syndrome d’épuisement professionnel et son incidence socio-éducative. Salle de classe: *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*.

Sanchez, C. Visus, V. (2007). La mission vécue de la pratique professionnelle : une expérience et quelques propositions. RIEN: Journal of \*Social Education, (6), 1

Sandín, M. P. (2006). Défis actuels de la formation à la recherche qualitative en éducation. *Magazine EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0.*

Scharager, J. et Reyes, P. (2001). Échantillonnage non probabiliste. Pontificia Universidad Católica de Chile, École de psychologie, 1, 1-3.

Serrano, G. P. (2003). Pédagogie sociale, éducation sociale : construction scientifique et intervention pratique. Narcea \*Éditions.

Soto, P. (2006). Marata, P. s. (2006). Enseignants, sujets culturels et médiateurs interculturels. Dans Hacia el aula intercultural: experiencias y reflexionas (pp. 9-39). Ministère de l’éducation et des sciences.

Tójar, J. C. (2006). *Recherche qualitative :* comprendre et agir. Recherche qualitative : comprendre et agir. Le Mur

Trilla Bernet, J., & Roman Cámara, A.m. (2011). Participation, démocratie et formation à la citoyenneté: conseils d’enfants.

<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re2011/re2011-02.html>

Vilar, J. Riberas, G. (2017). Types de conflits éthiques et façons de les gérer dans l’éducation sociale et le travail. Défis dans les politiques de formation. Archives analytiques des politiques éducatives, vol. 25, no 52 (2017).

Vilar, J L’éthique dans le processus de construction de l’identité des éducateurs sociaux.

Vilar, J. V. (2006). Commencer une nouvelle étape: les défis futurs pour l’exercice responsable de l’éducation sociale et de la pédagogie. La pédagogie sociale dans la société de l’information. UOC.

Perez, G. (2019). ÉQUAIRE. Développement et mise en œuvre d’un instrument d’évaluation de la qualité des programmes de soins en établissement. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/54024>

# ANNEXES.

**Guide des entretiens.**

Ce texte comporte quatre blocs de questions qui sont liés à chacun des objectifs spécifiques de la recherche.

Bloc.1 Malaise professionnel :

1. Concernant les réunions d’équipe et leur dynamique, quel avis méritez-vous, pensez-vous qu’elles ontet facteurs de distorsion, manque de spécificité, objections à donner votre avis ?
2. Pensez-vous que la réglementation peut entraîner des difficultés dans son application, comme générer des conflits entre les équipes, limiter l’espace autravail pédagogique ?
3. Quelle vision avez-vous ou quelle opinion méritez-vous le fait qu’il y ait des divergences au sein de l’équipe éducative, comment pensez-vous que cela peut affecter l’enfance et l’adolescence ?
4. Comment vivez-vous les situations où vous êtes mis au défi par l’équipe, pensez-vous qu’ils peuvent dissimuler des identifications, des relations de pouvoir ?
5. Comment cela affecte-t-il l’engagement et la responsabilité de chaque professionnel par rapport à l’équipe, est-ce assez équitable, est-ce respectueux de la diversité des critères ?

Bloc.2 Conception de la praxis :

1. Comment vivez-vous les évaluations de l’équipe concernant les interventions auprès des enfants et des adolescents, pensez-vous qu’il y a beaucoup de conscience réflexive et de critique d’un travail complexe ?
2. Comment est la communication entre l’équipe et les enfants et adolescents, pensez-vous que l’équipe a en tête le point de vue de l’autre, quand vous les écoutez-vous prenez note, vous donnez une réponse?
3. Comment l’individualité et l’unicité de l’enfant/adolescent sont-elles prises en compte dans l’application de la réglementation, est-elle flexible, \*limitée ?
4. Dans quelle mesure le travail de tutorat est-il pertinentpour votre pratique, le tutorat est-il équitable, les complexités sont-elles prises en compte ?

Bloc.3 Rôle de l’institution :

1. Comment feriez-vous du PSC un bon instrument de référence, un outil d’orientation pour améliorer la qualité de votre travail, quelles mesures prendriez-vous pour le rendre plus agile ?
2. D’après votre expérience de pratique professionnelle, comment avez-vous vécu et comment devrait être la gestion du centre, ses compétences et sa relation avec l’équipe ?
3. De votre point de vue sur les missions de l’institution, pensez-vous qu’elles tiennent compte des réalités avec lesquelles vous travaillez, de vos compétences, des défis ?
4. En ce qui concerne la protection des enfants et des adolescents, en tant que charge de l’institution, de leurs soins, de leur guérison et de leur éducation, pensez-vous qu’il pourrait y avoir d’autres revendications cachées telles que le contrôle ou les positions de pouvoir ?

Coussinet. 4. Stratégie de pratique :

1. Comment préserver et exploiter l’expérience des éducateurs, même lorsqu’ils quittent la ressource ?
2. Qu’avez-vous manqué del ‘équipe lors des réunions, que pensez-vous qu’il faudrait faire pour améliorer sa qualité ?
3. Quelles sont les difficultés que l’équipe devrait travailler pour améliorer son travail quotidien, comme la communication, la coordination et l’engagement ?
4. Face aux situations d’urgence, que faut-il faire pour éviter de tomber dans des pratiques de bien-être dépourvues de critères éducatifs et pédagogiques ?
5. Comprenez-vous que les tutoriels ont un degré plus ou moins élevé de complexité, que feriez-vous pour éviter le fardeau des responsabilités aux tuteurs avec des tutoriels complexes ?

**Déclaration de consentement.**

C’est un document par lequel une personne accepte librement et volontairement de participer à un projet de fin d’études d’un étudiant. Il convient également que cet étudiant puisse inclure dans son travail ce que les participants ont fait ou dit (toujours à des fins d’enseignement ou de recherche). L’étudiant fait signer les consentements aux personnes participantes et les consentements sont sauvegardés. L’enseignant vérifie seulement que l’élève a obtenu le consentement des participants, mais ne le conserve jamais. C’est l’étudiant qui est responsable de la garde des consentements et une fois que 3 ans se sont écoulés depuis l’étude, il s’engage à les détruire.



**\*Normes de qualité dans les \*soins en établissement (\*EQUAR).**

L ́\*EQUAR est un instrument technique du Ministère de la Santé, des Services Sociaux et de l’Égalité créé en 2012 qui évalue les différentes ressources résidentielles afin de répondre aux normes de qualité établies par les soins en établissement (Normes de qualité des soins en établissement, \*EQUAR) ainsi qu’aux critères que ce programme-cadre établit dans ses différentes sections, Perez, G. (2019).