

La professionnalisation des moniteurs-éducateurs : les processus à l'œuvre dans l'alternance

Depuis plusieurs années, de notre position de formateur, nous observons la construction de l'identité professionnelle de nombreux stagiaires moniteurs éducateurs du Centre de Formation en Travail Social (C.F.T.S.) La Rouatière, tous porteurs d'histoire et de parcours singuliers, d'un rapport au savoir spécifique, et parfois d'une confrontation à la scolarité douloureuse.

Contexte

De manière empirique, nous remarquons l'effet sur les stagiaires de l'écart entre le *prescrit et le réel*, *la théorie et la pratique*, le *projeté et le vécu* de l'intervention sociale : « Je connaissais les grands mots du moniteur-éducateur, autonomie, socialisation, et ben quand je suis rentrée dans le milieu du polyhandicap, j'ai rien compris, ça a été une perte de sens total » dira une stagiaire en fin de deuxième année lors d'un focus-group sur le ressenti de leur évolution pendant la formation. C'est toute la dynamique de l'alternance qui est reprise ici par cet écart entre le sens produit par les savoirs théoriques qui « obéissent aux fins internes des champs de savoir », et les savoirs issus des situations de travail qui « obéissent à la logique de l'efficacité et de l'effet à produire » (Sorel, 2005, p. 164).

Le choix des écoles d'éducateurs et plus particulièrement celle de la Rouatière a été porté depuis de nombreuses années pour l'alternance intégrative. L'objectif n'étant pas de transmettre un savoir directement applicable, mais bien de faire que l'établissement professionnel soit considéré « non seulement comme un lieu où l'on applique ce qu'on a appris, mais aussi comme un lieu où on questionne ce qu'on a appris, où on le met en perspective, où on lui donne du sens et vice versa » (Fernagu-Oudet, 2007, p. 81).

Dans cette dynamique d'alternance où sont conduits les stagiaires moniteurs-éducateurs de ce centre de formation, l'identité professionnelle évolue et se crée (Dumont, 2011). Cette professionnalisation qui entre dans la voie de la « réflexion et de l'action » décrite par Sorel et Wittorski, produit des compétences intellectuelles par « l'aller retour entre les savoirs repérés utiles et des tentatives d'organisation de leurs pratiques » (Op. Cit., p 217) ; elle place généralement les savoirs théoriques comme préalables à toute action.

Ces compétences sont produites en situation par confrontation des connaissances des individus à une action les transformant en savoir, et sont reconnues par le groupe professionnel permettant leur organisation (Sorel & Wittorski, 2005, p. 204-205).

La professionnalisation sera abordée ici comme un processus représentationnel (Lac & Ratinaud, 2005) à partir du champ théorique des représentations sociales (Moscovici, 1961) et professionnelles (Piasser, 1999). L'étude des représentations sociales, « système d'interprétation » qui « oriente les actions et les relations sociales » (Abric, 2011, p. 18), de par leur nature à la fois stable et mouvante (id., p38), nous ont permis d'interroger les effets de l'alternance, des savoirs théoriques et des temps de pratique de stage.

Questionnement

Notre étude est effectuée dans le cadre d'un D.H.E.P.S.-R.E.P.S. (Diplôme des hautes études en pratiques sociales – responsable d'étude et de projet social), elle se fixe pour objectif d'étudier les représentations sociales des moniteurs-éducateurs en formation. Cette recherche transversale interroge les représentations sociales sur trois objets de représentation (« accompagnement éducatif », « inadaptation sociale » et « moniteur-éducateur ») à quatre temps distincts : lors du passage du concours d'entrée (temps 1), à la fin de la première période d'apport théorique (temps 2), au retour de la première période de stage (temps 3) et juste avant le passage du diplôme en fin de deuxième année (temps 4). Le choix des temps a été effectué dans le but de recueillir les dynamiques au plus près de ce que vit le groupe interrogé.

Méthodologie

Nous utilisons la méthode des associations libres, qui permet par le « caractère spontané [...] et la dimension projective de cette production [...] (d'avoir accès) à l'univers sémantique de l'objet étudié » (Abric, 2011, p. 81). Nous avons demandé aux candidats au concours et aux stagiaires en formation, à partir d'un questionnaire, de nous citer les cinq premiers mots qui leur venaient à l'esprit à l'évocation de ces objets, puis de les classer par rang d'importance, 1 étant le plus important et 5 le moins important.

Par la suite, après avoir catégorisé ces mots nous avons traité les données par l'analyse prototypique (Vergès, 1992), afin de décrire la structure des représentations. Elle permet d'établir un tableau de classification qui délimite entre autres la zone du noyau contenant les éléments qui ont une forte fréquence et un rang faible, Abric souligne à ce propos que « tout ce qui se trouve dans cette case n'est donc pas central, mais le noyau central est dans cette case » (2010, p. 64). La première périphérie, la deuxième périphérie, et les éléments contrastés (qui peuvent regrouper des éléments qui seraient centraux pour un sous-groupe), sont classés également selon leur fréquence et leur rang. Nous ne pourrions pas affirmer la centralité des éléments puisque nous n'avons pas envisagé la technique de mise en cause du noyau.

Nous avons utilisé le logiciel IRaMuTeQ (Ratinaud, 2009) pour toutes les analyses.

Résultats

Les résultats ont des caractéristiques qui font penser que la représentation est en cours de structuration et non pas établie. Les zones du noyau des objets accompagnement éducatif et moniteur-éducateur lors du concours (temps 1) et au retour de stage (temps 3) présentent un grand nombre d'items. Les éléments contrastés sont également très fournis dans ces deux temps, ce qui semble indiquer l'existence de sous groupes divergents, ou en tout cas une représentation peu stabilisée. Bien que l'organisation de la représentation après les apports théoriques (temps 2) soit plus structurée, le mouvement opéré en temps 3 nous renvoie à une représentation non stabilisée. La structure en fin de formation (temps 4) est plus simple, le nombre d'items est réduit et l'ensemble est cohérent.

Accompagnement éducatif			
Zone du noyau T1		Zone du noyau T2	
Rang < 2,81		Rang < 2,88	
Fréquence > 16,89		Fréquence > 6,52	
Aider	104	23	2
Ecouter	54	16	2,5
Projet	49	12	2
Relation	48	Fonction éducative	12
Autonomie	40	Quotidien	10
Prise en charge	38	Public	9
Fonction éducative	30	Lien social	7
Réinsérer	23		
Champ professionnel	18		
Public	17		
Zone du noyau T3		Zone du noyau T4	
Rang < 2,84		Rang < 2,92	
Fréquence > 5,17		Fréquence > 4,57	
Relation	22	Projet	19
Ecouter	18	Relation	14
Projet	11	Individualisation	8
Développement	10	Ecouter	6
Lien social	6	Prise en charge	5
Autonomie	6		

Illustration 1: Zone du noyau de l'objet accompagnement éducatif

Accompagnement éducatif

Eléments contrastés T1

Rang < 2,81

Fréquence < 16,89

Adaptation	15	2,7
Empathie	14	2,5
Développement	14	2,5
Protéger	14	2,8
Evaluer	11	2,6
Action	11	2,3
Valorisation	9	2,8
Individualisation	9	2
Apprentissage	6	2,6
Prendre soin	3	2
Emotion	3	2,3
Soin psychique	2	2,5

Eléments contrastés T2

Rang < 2,88

Fréquence < 6,52

Ecouter	6	2,6
Champ professionnel	5	2,8
Empathie	3	1,3
Qualité éducateur	2	2,5
Transmettre	2	2

Eléments contrastés T3

Rang < 2,84

Fréquence < 5,17

Valeurs	5	2,2
Equipe	4	2,2
Adaptation	4	2
Contexte social	3	2,5
Qualité éducateur	3	2,3
Partenariat	3	1,7
Valorisation	2	1,5
Observation	2	1,5
Individualisation	2	2,5

Eléments contrastés T4

Rang < 2,92

Fréquence < 4,57

Valeurs	3	2
Donner du sens	3	1,3
Public	2	1
Responsabilisation	2	1,5

Illustration 2: Eléments contrastés de l'objet accompagnement éducatif

Moniteur-éducateur

Zone du noyau T1

Rang < 2,82

Fréquence > 13,51

Prise en charge	79	1,9
Equipe	54	2,7
Quotidien	33	2,8
Projet	30	2,8
Fonction éducative	26	2,5
Champ professionnel	26	2,4
Ecouter	23	1,9
Autonomie	16	2,7
Relation	15	2,3

Zone du noyau T2

Rang < 2,82

Fréquence > 7,11

Prise en charge	36	1,9
Relation	19	2,1
Champ professionnel	17	1,8
Equipe	13	2,6

Zone du noyau T3

Rang < 2,71

Fréquence < 6,62

Equipe	20	2,7
Prise en charge	18	2,2
Champ professionnel	14	2,4
Ecouter	10	2,6
Quotidien	9	2,1
Projet	7	2,7

Zone du noyau T4

Rang < 2,84

Fréquence > 4,67

Champ professionnel	19	2,8
Prise en charge	8	2,2
Guide	6	2
Quotidien	6	2,8
Individualisation	5	2,8

Illustration 3: Zone du noyau de l'objet moniteur-éducateur

Moniteur-éducateur					
Eléments contrastés T1		Eléments contrastés T2			
Rang < 2,82		Rang < 2,82			
Fréquence < 13,51		Fréquence < 7,11			
Adaptation	13	2,3	Guide	7	1,7
Valueurs	9	2,7	Penser sa pratique	4	2,2
lien social	6	2,4	Ecouter	3	2,3
protéger	6	1,8	Lien social	2	2,2
guide	6	2,5			
Responsabilité	5	2,2			
Transmettre	5	2,2			
Métier enrichissant	3	1,5			
Contexte social	2	1,5			
Référent	2	2			
Groupe	2	2			
Eléments contrastés T3		Eléments contrastés T4			
Rang < 2,71		Rang < 2,84			
Fréquence < 6,62		Fréquence < 4,67			
Penser sa pratique	6	2,7	Ecouter	4	2
Guide	6	2,7	Relation	4	2
Valeurs	5	2	Projet	3	2,3
Empathie	5	2,6	S'investir	2	1,5
Adaptation	5	2,2	Aider	2	2,5
Animateur	2	2,5			
S'investir	2	1			
Autonomie	2	2,5			
Donner du sens	2	2,5			
Médiation	2	2			

Illustration 4: Eléments contrastés de l'objet moniteur-éducateur

Pour l'objet inadaptation sociale le faible nombre d'items dans la zone du noyau du temps 1 et un grand nombre d'items dans les éléments contrastés semblent indiquer une méconnaissance de l'objet. L'augmentation des éléments dans la zone du noyau du temps 2 paraît montrer un début de structuration.

Inadaptation sociale					
Zone du noyau T1		Zone du noyau T2			
Rang < 2,68		Rang < 2,8			
Fréquence > 14,42		Fréquence > 7,44			
Exclusion	67	2,4	Exclusion	26	2,6
Handicap	57	2,2	Prise en charge	12	2,2
Carences	47	2,6	Réinsertion	12	2,7
			Carences	9	2
			Contraintes	8	2,4
Zone du noyau T3		Zone du noyau T4			
Rang < 2,71		Rang < 2,78			
Fréquence > 6,5		Fréquence > 5,56			
Marginalisé	27	2,1	Exclusion	19	2,5
Exclusion	19	2,1	Marginalisé	16	2,3
Discrimination	12	2,7	Problématique sociale	10	2,3
Problématique sociale	11	2,4	Mal-être	7	2,6

Illustration 5: Zone du noyau de l'objet inadaptation sociale

Inadaptation sociale					
Eléments contrastés T1		Eléments contrastés T2			
Rang < 2,68		Rang < 2,8			
Fréquence < 14,42		Fréquence < 7,44			
Maladie mentale	14	2,6	Problématique sociale	6	1,8
Prise en charge	12	2,4	Souffrance	3	2,7
Public	12	1,8	Champ professionnel	3	2,5
Famille	8	2	Individualisation	2	1,5
Problématiques comportementales	7	2,5	Fonction éducative	2	2,5
Aider	5	2,2	Aider	2	2
Equipe	4	2,5			
Action	4	2			
Valorisation	3	2,3			
Autonomie	3	2			
Fonction éducative	2	1,5			
Champ professionnel	2	2			
Ecouter	2	1,5			
Eléments contrastés T3			Eléments contrastés T4		
Rang < 2,71			Rang < 2,78		
Fréquence < 6,5			Fréquence < 5,56		
Public	5	1,8	Carences	4	2,2
Problématiques comportementales	5	2,6	Souffrance	3	1,7
Emotion	4	2,3	Famille	3	1,7
Réinsertion	3	2,7	Discrimination	2	2,5
Institution	3	1,7			
Problématiques scolaire	3	2			
Lien social	2	2,5			

Illustration 6: Eléments contrastés de l'objet inadaptation sociale

Pour accompagnement éducatif et moniteur éducateur, la période de cours théoriques (temps 2) permet de structurer et de simplifier autour des apports, une connaissance commune des objets. Pour inadaptation sociale, l'augmentation des items paraît indiquer une prise de connaissance de l'objet lui-même, il ne s'agirait donc pas d'une simplification, mais d'une élaboration.

Les résultats nous révèlent également que l'après stage (temps 3) marque une évolution dans l'approche des stagiaires vis à vis de ces objets, particulièrement en ce qui concerne la mission, la relation et la prise en compte de la personne accompagnée. Cependant il ne nous est pas possible de confirmer la prévalence de la pratique sur l'apport théorique.

Nous pouvons semble-t-il nous rapprocher de l'affirmation de Salesses : « il n'existe pas entre l'univers de la non-pratique et celui de la pratique une réelle rupture » (2005, p. 35). En effet bien que le temps 3 indique une évolution significative, elle s'inscrit dans un processus qui a débuté bien plus tôt, avant même l'entrée en formation.

Cependant, contrairement à ce que montre cet auteur, nos résultats indiquent que nous ne pouvons réduire ce processus à l'idée selon laquelle l'accès à des connaissances par description « favorise la structuration de la représentation de l'objet alors qu'un début de pratique désorganise ce qui commençait à se structurer » (Salesses, 2005, p. 35). L'objet inadaptation sociale dont les sujets ne

semblent pas avoir eu de connaissances par la littérature au préalable paraît se structurer à partir du stage. Ces résultats indiqueraient au contraire qu'un début de pratique peut participer à l'organisation de la représentation de l'objet.

Conclusion

Dans cette recherche longitudinale nous avons étudié le mouvement des représentations sociales au travers de l'étude de leur structure. Les résultats révèlent une évolution, un processus qui paraît avoir débuter avant même l'entrée en formation. Ce mouvement non linéaire semble indiquer une prise de connaissance de l'objet avant de structurer la représentation autour d'un nombre d'items plus restreints. La période de stage paraît provoquer un mouvement vers la personne accompagnée, mouvement qui semble plus structuré au temps 4.

Ce processus nous conduit à envisager l'utilisation de la F.O.A.D. (Formation ouverte à distance). L'hybridation qu'elle propose entre distanciel et présentiel peut permettre de préparer les sujets à la connaissance d'un objet, leur donnant les moyens de le repérer, le présentiel venant l'aider par la suite à structurer cette connaissance en savoir avant de la manier dans différents espaces, terrain de stage, évaluations, exercices collaboratifs...

Néanmoins si l'on veut que l'alternance intégrative fonctionne il nous faut repenser les rapports avec les sites qualifiants. Chauvière nous rappelle qu' « il faudrait que l'alternance ne s'adosse pas simplement à la nécessité de produire des professionnels adaptés mais qu'elle soit aussi une manière de faire vivre les professions » (Chauvière cité par Fourdrignier, 2010). Pour cela la mise en place de projets communs, à partir d'objectifs clairement identifiés et porteurs de significations multiples nous permettrait de construire des espaces d'échanges qui soient basés sur une dynamique de construction et de partage.

Rino Erwan : Moniteur-éducateur, éducateur spécialisé, formateur au C.F.T.S. La Rouatière. D.H.E.P.S.-R.E.P.S. en cours.

Bibliographie

Abric, J.-C. (2010). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales.

In J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse, France: ERES.

Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations* (Vol. 1-1). Paris, France: Presses universitaires de France.

- Dumont, J.-F. (2011). *Les moniteurs éducateurs en formation le partage professionnel des émotions*. Paris: L'Harmattan.
- Fernagu-Oudetag, S. (2007). Pour une alternance apprenante à l'université. *Education permanente*, (173), 67-82.
- Flament, C. (1981). L'Analyse de Similitude, Une Technique pour les Recherches sur les Représentations Sociales. *Cahiers de psychologie cognitive*, (1), 375-395.
- Fourdrignier, M. (2010). Modalités de stage et formations du travail social. *Les Cahiers Dynamiques*, (48), 41-48.
- Lac, M., & Ratinaud. (2005). La professionnalisation : approche d'un processus représentationnel. *Journal international sur les représentations sociales*, 2(1), 68-77.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse* (Vol. 1-1). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Piaser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur* (Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation). Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Ratinaud, P. (2009). Logiciel IRaMuTeQ. Consulté 8 janvier 2013, à l'adresse <http://www.iramuteq.org/>
- Salesses, L. (2005). Rôle du niveau de connaissance dans le processus de structuration d'une représentation sociale. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (66), 25-42.
- Sorel, M. (2005). Alors, professionnaliser par la formation? In M. Sorel & R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en actes et en questions* (Vol. 1-1, p. 159-170). Paris: L'Harmattan.
- Sorel, M., & Wittorski, R. (2005). Des définitions qui s'imposent. In M. Sorel & R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en actes et en questions* (Vol. 1-1, p. 183-210). Paris: L'Harmattan.
- Vergès, P. (1992). L'Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 203-209.